



KERA INTERNATIONAL CONFERENCE 2008
GLOBAL FÓRUM ON EDUCATION: QUANTITY AND
QUALITY.

27-29 de novembro, Seul – Korea

APRESENTAÇÃO

Com grande satisfação represento o Brasil e o Estado do Rio de Janeiro, na condição de Presidente da Fundação Escola de Serviço Público – FESP RJ, Escola de Governo, participando deste importante evento: o KERA International Conference 2008 e o Global Fórum on Education: Quantity and Quality.

A participação neste espaço de debates sobre quantidade e qualidade da Educação é uma oportunidade que temos para apresentar alguns dados relevantes e as ações de investimentos que constituem o perfil de nosso sistema educacional brasileiro. Com esta experiência, esperamos participar de amplos debates e estabelecer uma troca de conhecimentos com os profissionais reunidos no evento.

O desenvolvimento da Educação é uma tarefa cuja responsabilidade cabe a todos nós. Vejo aqui, um grande passo para vencer o desafio de realizar uma educação de qualidade, nas vozes de pessoas ilustres convidadas para este Congresso Internacional do KERA 2008.

Nossa gratidão ao Professor ChongJae Lee, do Departamento de Educação da Universidade Nacional de Seoul (Korea), que nos convidou para participar deste evento, possibilitando-nos compartilhar as experiências brasileiras na área de Educação, com foco especial no Estado do Rio de Janeiro.

Agradecimentos especiais também ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, representado pelo Secretário de Estado de Planejamento e Gestão – Dr. Sérgio Ruy Barbosa Guerra Martins, que nos confiou e delegou esta missão de disseminar as ações governamentais em nível internacional.

A todos, desejo um bom encontro.

Rio de Janeiro (Brasil), novembro de 2008.

CLAUDIO MENDONÇA
Presidente da FESP RJ





Excelentíssimo Senhor
CHUNG-LI YUN
President
Organization Committee
KERA International Conference 2008

REF.: Apresentação da Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro – FESP RJ, Escola de Governo.

Senhor Presidente,

Cumprimentando Vossa Excelência, vimos apresentar o Ilustríssimo Senhor CLAUDIO MENDONÇA, Presidente da Fundação Escola de Serviço Público – FESP RJ, uma Instituição vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG, da estrutura administrativa do Poder Executivo do governo do Estado do Rio de Janeiro.

A FESP RJ, na qualidade de Escola de Governo, tem como missão recrutar e selecionar candidatos para provimento de cargos públicos, capacitar servidores públicos por meio de atividades educacionais, assim como realizar cursos gerenciais, técnico-administrativos, de informática, de pós-graduação e outros projetos sob demanda.

Cabe salientar que, cumulativamente à gestão institucional da FESP RJ, o Sr. Claudio Mendonça também responde, interinamente, pela Direção da Fundação Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro – CIDE, para o qual foi nomeado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro, desde 06 de maio de 2008.

Desejando sucesso ao evento, apresentamos nossas

Cordiais Saudações

SERGIO RUY BARBOSA
Secretário de Estado de Planejamento e Gestão





Novembro de 2007. Assisto a uma reunião de pais em uma escola particular que que exibe outdoors pela cidade comemorando o “primeiro lugar no Enem”. Presentes o Diretor Geral da unidade e a Coordenadora Geral Pedagógica. A mãe de um aluno perguntava como havia sido o desempenho de uma turma de sétima série na prova de Matemática.

Ao ouvir que mais de 60% dos alunos haviam tirado nota inferior ao grau estabelecido como mínimo para aprovação, ela declarou: “Meu filho gosta da professora e da matéria e faz o “reforço” da própria escola todos os dias, mas jura que ele e muitos colegas estudaram até a página 92 do livro e essa matéria estava na página 97. Aliás, algumas questões são cópias exatas de exercícios do livro”.

Seguiu-se então um longo debate sobre se o professor havia informado “o que ia cair na prova” de forma correta, se os alunos haviam anotado no caderno ou “confiado na memória” e, o que mereceu maior atenção do diretor, o fato de existirem questões idênticas às do livro; o que poderia, segundo ele, gerar “um favorecimento” daquele aluno que fez repetitivamente os exercícios do material didático.

Alguns pais exigiam uma nova prova, o que era prontamente rechaçado pela equipe pedagógica, afinal, “seria injusto com os demais”. Não consegui entender claramente as “razões” e não me atrevi a propor as soluções para o impasse, mas estava claro ali que a avaliação parecia se colocar num patamar de disputa entre professor e alunos, e deles entre si, onde a prova fixaria os limites e regras do embate.

Mais adiante, assistimos a uma minuciosa explicação do professor de Matemática, que demonstrou uma curva de graus que dispunha **necessariamente** um grupo de alunos na média, acima da média e abaixo da média, o desvio padrão e a esperada taxa de reprovação “cientificamente arbitrada”.

A curva garantia uma taxa constante de reprovação, relativizando as notas dos alunos em função da aprendizagem geral da turma. Nesse ponto a Coordenadora Pedagógica afirmava: “Está certo, afinal, numa recuperação onde todo mundo passa de ano há algo de errado...”.

Todos balançavam a cabeça concordando. A partir daí me ocorreu o pensamento de que algumas verdades absolutas dos sistemas de avaliação ultrapassam as fronteiras das salas de aula e ganham contornos em alguns, digamos, fundamentos de nossa sociedade.

Parece absolutamente razoável em nosso país que o professor se coloque numa posição de “fonte do conhecimento”; que toda a aprendizagem gire entorno “do que vai cair” na prova e que se fixem metas cognitivas onde, se alguns alunos conseguem atingi-las os demais poderiam ter chegado lá se não fossem desinteressados, bagunceiros ou preguiçosos.



A repetência parece ser necessária, inclusive, pra emprestar seriedade ao sistema educacional e a recuperação de estudos uma ferramenta que mistura oportunidade de nota e punição. A competitividade entre os alunos acontece no dia-a-dia da sala de aula, e o fracasso de uma parcela numerosa destes num teste parece reconfortar os pais (seus filhos não estão sozinhos nas notas baixas) além de aprisionar o professor que luta pela padronização cada vez maior da avaliação, buscando comparar os estudantes entre si.

A conhecida “segunda chamada” tem necessariamente que ser mais difícil que a primeira, afinal, os alunos terão mais tempo pra estudar e, se for diferente, é provável que todos os alunos “fiquem doentes” (!) para fazer a prova depois, com mais calma e fora da inexorável pressão estabelecida na semana de testes. Os trabalhos em grupo são raros e encarados com pouca seriedade pelos alunos e pais.

Numa outra oportunidade ouvi o seguinte relato de um responsável: “Meu filho, no ano passado, começou a ler um livro do Sherlock Holmes por sugestão da própria escola e se apaixonou pelo gênero. No final do ano fomos à Bienal e ele escolheu com entusiasmo mais dois dessa série. Leu um nas férias e agora gostaria de ler o seguinte, mas como a agenda dele de aulas extraclasse, dever de casa e provas semanais é muito intensa, ele não consegue conciliar essa leitura com a “leitura obrigatória” de Dom Casmurro, do Machado de Assis”. Por que ele não pode ler o livro que escolheu? Perguntei. O professor disse que isso seria impossível, senão ele não teria como fazer a avaliação para constatar se o aluno havia mesmo lido o livro, afinal a avaliação deveria ser padronizada e sem o temor da nota baixa “ninguém lê”. Dias antes assistia a uma palestra de Rubem Alves em que ele contava sobre uma escrita no mural da biblioteca da Escola da Ponte (Cidade do Porto, Portugal), com os mandamentos do setor e o primeiro deles era “nenhuma criança será obrigada a ler aquilo que não deseja ler...”.

Até que ponto essa padronização é necessária? Por que a escola não desenvolve estratégias de aprendizagem cooperativa buscando que os alunos não apenas desenvolvam atividades em grupo, mas aprendam como um time, ajudando e encorajando um ao outro a aprender e superar os desafios¹?

O aluno, simplesmente, quando não atinge as notas das provas, “leva bomba”. A avaliação escolar frequentemente não é utilizada, para diagnosticar problemas e buscar soluções. Ao revés, é encarada como um duelo onde uma pegadinha (manobra para confundir) na prova é esperada com ansiedade pelo estudante. Por conta disso, dentre outras razões, do total de 53 milhões de crianças matriculadas nas escolas, identificam-se apenas 47 milhões entre 6 e 17 anos.

Ou seja, temos seis milhões de pessoas a mais no sistema (repetentes em sua imensa maioria), resultando em um custo para o Brasil de cerca de R\$12 bilhões a cada ano. Dinheiro jogado fora se analisarmos os números do Prova Brasil que mostram claramente que o desempenho dos alunos com um histórico de retenções é inferior ao dos que nunca repetiram o ano. Ainda que seja óbvio, vale lembrar que a repetência, via de regra, não faz alunos melhores.

Para melhor ilustrar esses desafios que as redes educacionais dos diversos países enfrentam, reproduzo² abaixo o trecho da reportagem especial que analisa os primeiros resultados do programa No Children Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para

1 - Cooperative Learning – Robert Slaving – 1995

2 - Tradução livre



Trás), que foi publicado no **The New York Times Magazine**, em 26 de novembro de 2006³

O texto fala sobre os diferentes níveis de desempenho escolar entre crianças em razão de sua maior ou menor vulnerabilidade social:

“(...) A situação foi complicada pelo fato de que realmente existem dois abismos entre as avaliações: aquele entre as crianças brancas e negras e outro entre as pobres e as que estão acima da linha da pobreza. A partir daí essas categorias tendem a se sobrepor - as crianças negras têm três vezes mais chances de crescer na pobreza do que as brancas - e muitos pensam se focar na raça é realmente uma abordagem útil. Por que não concentrar em corrigir as desvantagens acadêmicas para as crianças pobres? Solucione este ponto e o abismo entre negros e brancos se resolverá por si só.

Durante muito tempo houve evidências de que as crianças pobres ficavam para trás desde cedo em relação às ricas e de classe média, e assim se mantinham. No entanto, pesquisadores não conseguiram isolar as razões. Pais ricos têm os genes melhores? Eles valorizam mais a educação? Será que é porque eles compram mais livros e brinquedos educacionais para seus filhos ou porque se divorciam menos do que pais pobres? Crianças ricas comem comida mais nutritiva, se mudam menos de residência, dormem mais ou assistem menos TV? Incapazes de identificar os fatores importantes e eliminar os irrelevantes, não foi possível nem começar a traçar uma estratégia para reduzir o abismo.

Foi aí que pesquisadores começaram a mergulhar profundamente nos hábitos das famílias americanas, estudando de perto os relacionamentos entre pais e filhos. Os primeiros estudiosos que mostraram resultados específicos foram Betty Hart e Todd R. Risley, psicólogos infantis na Universidade de Kansas, que em 1995 publicaram os resultados da pesquisa minuciosa em aprendizagem da língua. Dez anos antes eles recrutaram 42 famílias com crianças recém nascidas em Kansas City e durante 3 anos consecutivos visitaram cada uma, durante um dia no mês, gravando praticamente tudo o que acontecia entre a criança e os pais ou responsável (s).

Os pesquisadores então transcreveram todas as gravações, cruzaram e analisaram os dados de aprendizagem de linguagem de cada criança e o estilo de comunicação de cada pai, mãe ou responsável. O primeiro resultado é que o crescimento do vocabulário difere enormemente de uma classe para outra e que a diferença entre as classes se abre rapidamente. A partir dos 3 anos, crianças cujos pais ou responsáveis tinham uma carreira profissional, adquiriam um vocabulário de cerca de 1.100 palavras, enquanto que aquelas cujos pais estavam desempregados tinham um vocabulário de cerca de 525 palavras. Os Q.I. das crianças se relacionavam próximos aos vocabulários. A média do Q.I. entre as crianças com pais “profissionais” era de 117, e das crianças com pais de classes trabalhadoras de 79.

Quando Hart e Risley levantaram a questão sobre o que causava as variações, a resposta foi surpreendente. Comparando os testes de vocabulário com as observações sobre cada vida familiar, eles puderam concluir que o tamanho de cada vocabulário se relacionava de perto com um fator simples: o número de palavras que os pais falavam com as crianças. Isso variava muito de uma casa para outra e, também, de acordo com a classe social. Nas casas dos pais que exerciam atividade profissional, eles dirigiam às crianças cerca de 487 “expressões vocais” - variando de comandos curtos a “pensamentos

3 - www.wehaitians.com/still%20left%20behind.html.



altos” - por hora. Nas casas dos pais das classes menos favorecidas, a criança ouvia cerca de 178 expressões vocais por hora.

E tem mais, os tipos de palavras e frases que as crianças ouviam variavam de acordo com a classe social. A diferença básica estava no número de “desencorajamentos” que a criança ouvia - proibições e palavras de desaprovação - comparadas com o número de encorajamentos, ou palavras ou frases de aprovação. A partir dos 3 anos, a criança de pais empregados ouviam, em média, 500.000 encorajamentos e 80.000 desencorajamentos. Para as crianças com pais desempregados a situação se revertia: 75.000 encorajamentos e 200.000 desencorajamentos.

Hart e Risley descobriram que a complexidade da linguagem da criança melhorava ao passo que o número de palavras que ela ouvia aumentava. As conversas passavam de simples instruções a discussões sobre passado e presente, sentimentos, abstrações, situações de causa e efeito - e tudo isso estimula o desenvolvimento intelectual. Eles demonstraram que o Q.I. está diretamente ligado à linguagem à qual a criança é exposta durante a infância, assim como o sucesso acadêmico durante sua vida. Ouvir menos palavras e muitas proibições e desencorajamentos têm efeito negativo no Q.I.; ouvir muitas palavras, mais afirmações e frases complexas, têm efeito positivo no Q.I. Os pais com atividades profissionais consolidadas estavam proporcionando às crianças vantagens a cada palavra falada, e esta vantagem só fez aumentar.

Desde que Hart e Risley publicaram seus achados, cientistas sociais têm examinado outros elementos da relação de pais e filhos, e, enquanto os métodos variaram, as conclusões sempre apontaram para grandes diferenças de classe social como principal fator no crescimento intelectual das crianças. Jeanne Brooks-Gunn, professor na Universidade do Professor (Teacher College), supervisionou centenas de entrevistas de pais e coletou milhares de horas de filmagem dos pais com os filhos, que a equipe pesquisadora escalonou.

Conclusão: crianças com situação financeira satisfatória tendem a experimentar atitudes parentais mais sensíveis, encorajadoras, menos intrusivas e imparciais - tudo o que, segundo a descoberta, ajuda à aumentar o Q.I. e o desenvolvimento escolar. Eles analisaram os dados para ver se existia alguma outra coisa acontecendo nos lares da classe média que poderia contar como vantagem, mas descobriram que, enquanto a situação financeira importa, a maneira de como a criança é tratada importa muito mais.

Martha Farah, pesquisadora na Universidade da Pennsylvania, trabalhou no grupo do professor Brooks Gunn usando as ferramentas da neurociência para calcular exatamente que habilidades faltam às crianças pobres e que comportamentos parentais afetam o desenvolvimento de tais habilidades. Descobriu, por exemplo, que, geralmente, quando as crianças de classe média são alimentadas pelos pais, o lobo temporal medial do cérebro é mais estimulado, o que provoca o desenvolvimento da memória. (...).”

Este tema é retratado com maior profundidade no livro **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life - Annete Laureau - 2004.**

Seguindo a mesma linha de pensamento da reportagem a ONG norte americana The Education Trust (Washington D.C., EUA)⁴- Educação de Confiança, numa tradução livre - se especializou em realizar estudos no sentido de fazer o governo atentar para a diferença educacional entre crianças das classes operárias e das classes mais favorecidas.

4 - (<http://www2.edtrust.org/edtrust/>)



A educação pode melhorar esse abismo social e cultural, mas pode, também, aprofundá-lo. Esse é um tema importantíssimo para os países desenvolvidos, mas ainda pouco falado no Brasil, onde o problema é especialmente grave. Dados do exame internacional de avaliação PISA (realizado com 43 países, dos quais trinta da união européia e outros convidados, inclusive o Brasil) com os alunos de 15 anos de diversos países demonstram que temos absurdos 54% de nossos estudantes no nível de desempenho considerado mais baixo, contra 19,8% da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O Chile tem 38%, a Coreia 9%, a Irlanda 17% e a Finlândia 7%.

Assim, a ONG Norte Americana divulgou um relatório que mostra que nos estados americanos onde as crianças são menos favorecidas as escolas oferecem professores com menos experiência e base acadêmica.

No estado de Illinois, foi criado um indicador de qualidade do professor que leva em conta a média do vestibular, o nível da universidade freqüentada e o percentual de professores de uma escola que fracassaram na prova de certificação docente.

Nos Estados Unidos, como no Brasil, existem inúmeros estudos que mostram claramente a relação entre qualidade do professor e os resultados de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a organização norte americana denuncia que quanto mais pobres ou negros tem uma escola, mais professores com baixa qualificação lhe são oferecidos. Esse estudo derruba o mito de que as crianças pobres vão mal na escola apenas porque não têm acesso aos bens culturais na família, tese bastante difundida em nosso país.

Existem diversos cenários que contribuem para aprofundar essas diferenças, como por exemplo, a prerrogativa (justa, diga-se) do magistério de escolher o posto de trabalho na relação direta de sua colocação nos concursos públicos. Quando isso ocorre, os professores melhores colocados tendem a escolher as escolas melhores localizadas, com acessos mais fáceis, mais equipamentos e com alunos que já possuem melhor desempenho.

Neste ano de 2008, coordenamos⁵ uma pesquisa da Fundação Escola de Serviço Público (www.fesp.rj.gov.br) que analisou os dados do concurso público do estado do Rio de Janeiro realizado em 2005. Foram estudados os 15% melhores colocados e os 15% piores classificados nas provas para as carreiras de Professor Docente I de Língua Portuguesa e Matemática, e sua posterior distribuição nas diferentes escolas da rede, chegando-se à mesma conclusão.

Diversos educadores defendem que o “ensinante” tem de ser, antes de tudo, um ótimo “aprendente”, que o mestre que tem maior domínio sobre os conteúdos de uma determinada disciplina tem melhor perspectiva de desempenho, e ainda se levarmos em conta que existe alguma relação entre a proficiência do professor e a sua classificação nos exames, podemos supor que os professores melhores colocados nos concursos tendem a ter melhor capacidade de ensinar.

Existem algumas medidas que contribuiriam para reduzir o abismo entre menos pobres e mais pobres na escola pública, tais como o incentivo financeiro para os melhores diretores de escola atuarem nas unidades que atendem às crianças mais pobres; identificação e oferecimento de incentivo aos melhores professores para eles ensinarem nas escolas onde há mais repetência e, ainda, não incentivar com maior orçamento as escolas com melhor desempenho, sem levar em consideração a realidade socioeconômica dos alunos.

5 - Em conjunto com Márcia Martinez



E qual a opinião dos pais sobre a escola pública? Pesquisa realizada pelo IBOPE⁶ em novembro de 2006 com responsáveis por alunos que estudam em escolas públicas municipais ou estaduais do Rio de Janeiro trouxe várias informações bastante interessantes: 81% dos consultados aprovam a realização de provas de avaliação externa das escolas, como o Prova Brasil. Por outro lado, 71% não tiveram qualquer informação sobre o desempenho das mesmas. 96% demonstraram interesse em receber estas informações. O mesmo percentual de 96% defende que haja avaliação de desempenho dos professores da rede pública no estado do Rio de Janeiro.

Um número menor, porém expressivo, de 68%, acham que os professores deveriam ganhar de acordo com o mérito ou a qualidade de seu desempenho. Nada menos que 72% acreditam que os diretores de escola deveriam poder demitir os professores que não tivessem desempenho de acordo com as exigências da escola, pagando as indenizações correspondentes.

A pesquisa se baseou num modelo quem vem sendo, ano após ano, aplicado no Chile pelo Centro de Estudos Públicos⁷ uma organização não governamental financiada por empresas privadas sediadas naquele país. A pesquisa avalia, também, a satisfação dos pais em relação ao sistema educacional, entre outros temas. Esse conjunto de informações nos leva a crer que cada vez mais os usuários do serviço de educação valorizam a avaliação externa e gostariam de ter mais informações para exigir resultados do trabalho realizado pelas escolas. Enfim, esperam um bom desempenho do sistema educacional em benefício de seus filhos.

A Professora Lina Kátia da Universidade Federal de Juiz de Fora concluiu uma análise da implementação de programas de avaliação em larga escala nos 15 estados da federação que já o possuem. Coincidentemente são estados com melhores indicadores no setor. Os estudos mostram a evidente correlação entre a existência de sistemas de avaliação externa e o desempenho das redes, inclusive com a piora nos resultados quando os programas foram interrompidos.

John Patten, Ministro da Educação na época da implementação do sistema de avaliação na Inglaterra já em 1992, declarou que estava havendo uma melhoria no desempenho dos alunos a partir do segundo ano pelo fato de os professores ensinarem mais intensamente o que era exigido pelos testes e tarefas padronizados: pontuação, ortografia, caligrafia e aritmética mental. Deram mais atenção ao básico e isso apareceu nos níveis mais elevados de desempenho das crianças.

Sob outro prisma, não causa estranheza que setores sindicais se oponham à avaliação do sistema e por vezes consigam até o apoio de parcela dos estudantes. Foi assim na implantação do Provão, nos cursos superiores, com os famosos boicotes; ocorreu no Chile, no Rio de Janeiro, na Inglaterra e em diversas outras localidades.

Políticos, por seu turno, sem uma análise mais aprofundada do tema correm o risco de ceder às pressões da corporação que prefere, naturalmente, ganhos salariais lineares e progressões por formação e tempo de serviço. O Chile, mais uma vez, nos oferece um bom exemplo. O governo precisou negociar durante 11 anos com o sindicato para estabelecer no plano de cargos as primeiras relações entre desempenho e carreira. A PUC de Santi-

6 - (http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet_CalandraRedirect?temp=5&proj=PortallBOPE&pub=T&db=cald&comp=Noticias&docid=7D4968A678BF3E828325724B0068FD04)

7 - (http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/home.html)



ago está filmando as aulas dos professores e avaliando-os através de uma equipe de 400 especialistas. A cidade de Boston nos Estados Unidos chega ao extremo de fechar unidades escolares que apresentam baixo desempenho.

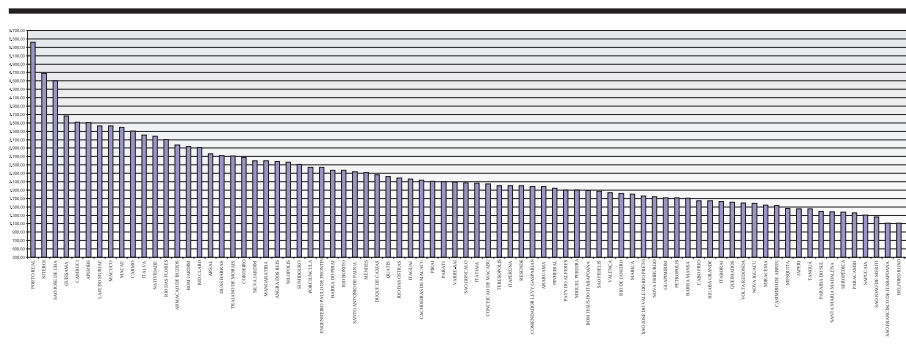
Não avaliar o sistema é desprezar informações valiosíssimas para a elaboração dos programas educacionais. Significa desperdiçar recursos públicos na medida em que estes programas acabam por tratar de forma igual escolas, professores e alunos bastante desiguais. Sem conhecer as deficiências pontuais de cada escola e até das turmas de alunos, parece-nos extremamente difícil definir os conteúdos e a abrangência da capacitação do magistério ou do reforço escolar, apenas para dar dois exemplos.

É a avaliação do sistema - que possui em todo o Brasil exemplos claros de disparidade, como veremos a seguir - que pode melhorar a sua eficiência. No ano de 2007, coordenamos um pesquisa, também realizada, pela FESP que cruzou os dados sobre o gasto com educação por aluno, salário do professor e desempenho dos estudantes nas redes municipais. Esse estudo se baseou num modelo semelhante desenvolvido pelo Professor Naércio Menezes, da Universidade de São Paulo - USP.

O objetivo foi retratar alguns aspectos da situação da educação no estado do Rio de Janeiro, mas reflete muito do que é a educação nacional.

O primeiro ponto deste diagnóstico mostra que existe uma diferença bastante expressiva entre as redes municipais nos gastos com educação no Ensino Fundamental, por aluno, por ano, conforme dados da Secretaria do Tesouro Nacional. Podemos observar que os gastos vão de R\$ 900,00, chegando a R\$ 5.300,00. A média nacional é de R\$ 1.975,00.

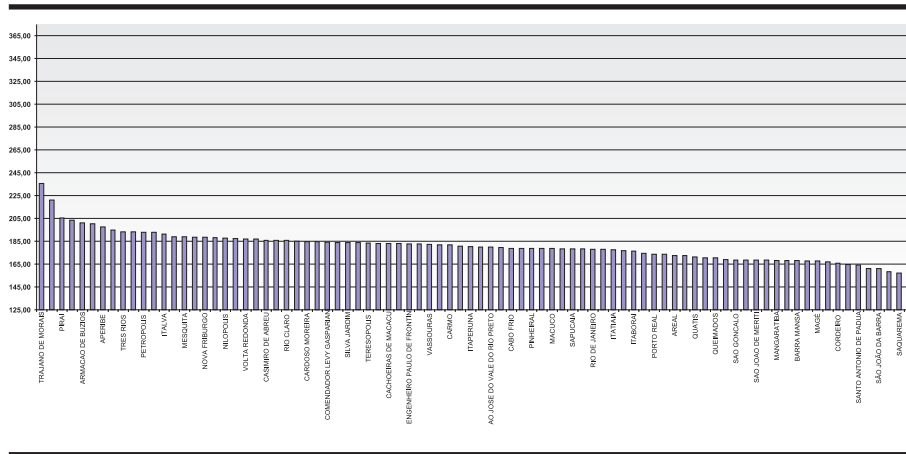
Gastos do Município por aluno do Ensino Fundamental (Anual) RS



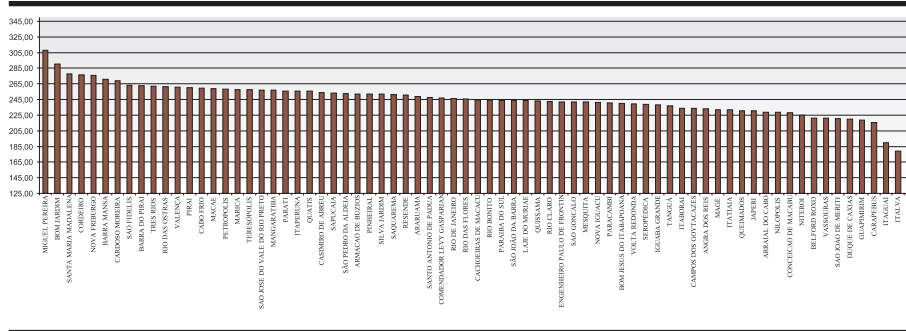
Os gráficos seguintes procuram retratar o desempenho dos alunos em Português e Matemática nas 4as e das 8as séries na Prova Brasil do MEC - INEP de 2005.



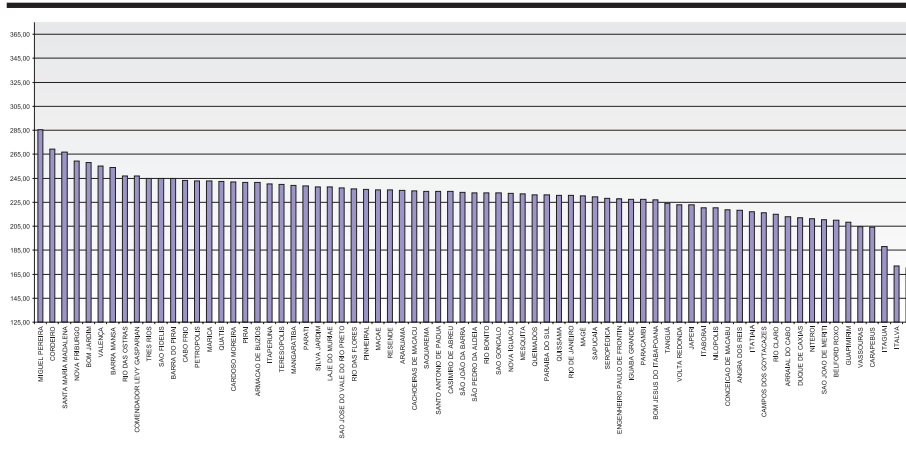
Prova Brasil Matemática 4ª série



Prova Brasil Matemática 8ª série



Prova Brasil Português 8ª série



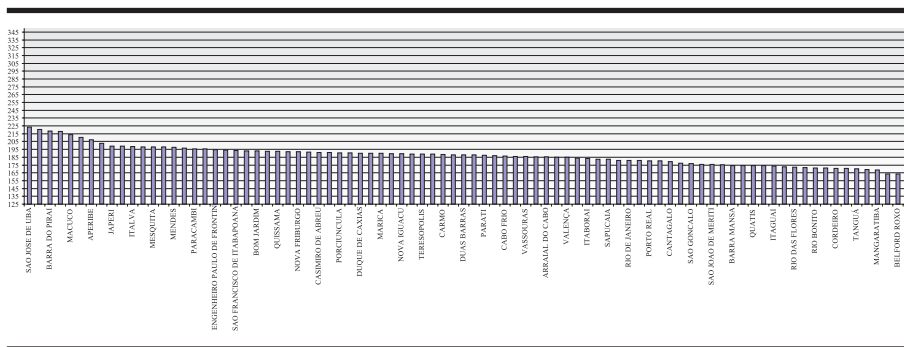
A análise dos números nos permite observar um fato surpreendente: Temos resultados de 4ª série superiores ao de alunos de 8ª série nas diferentes redes municipais do Rio de Janeiro. E ainda, contrario senso, e o que é muito grave, alunos concluindo o





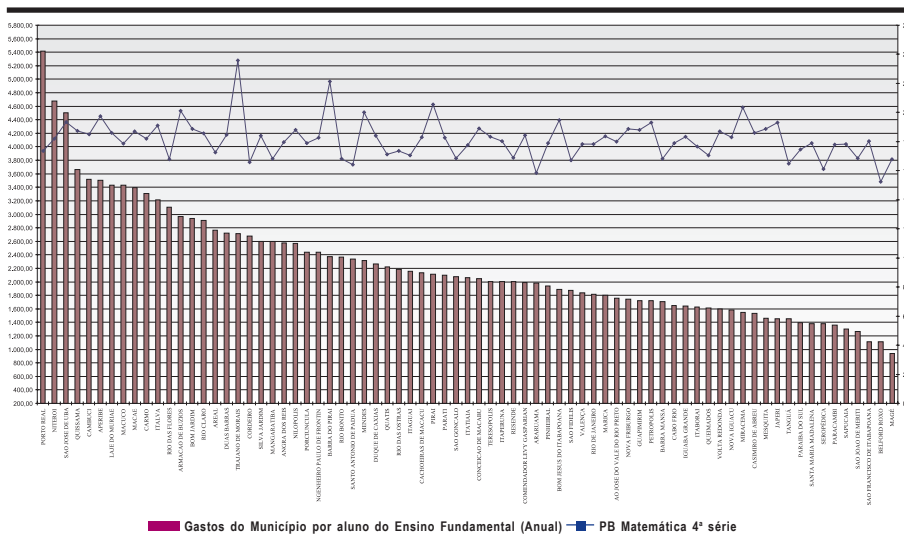
Ensino Fundamental com nível de compreensão do nosso idioma, de interpretação de textos e de identificação de figuras de linguagem, por exemplo, inferior ao de outra criança com nada menos do que quatro anos a menos de escolaridade.

Prova Brasil Português 4ª série



A seguir passamos a correlacionar desempenho com gasto por aluno. Podemos inferir que algumas redes municipais do Rio de Janeiro apresentam desempenhos bastante elevados em termos comparativos com um gasto desproporcional.

Relação R\$ x Nota de Matemática 4ª série



Essa é uma situação que acontece também entre os países, como podemos verificar no gráfico que se segue com dados de desempenho no PISA⁸ e gasto por aluno no ano de 2000) obtido do PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe⁹

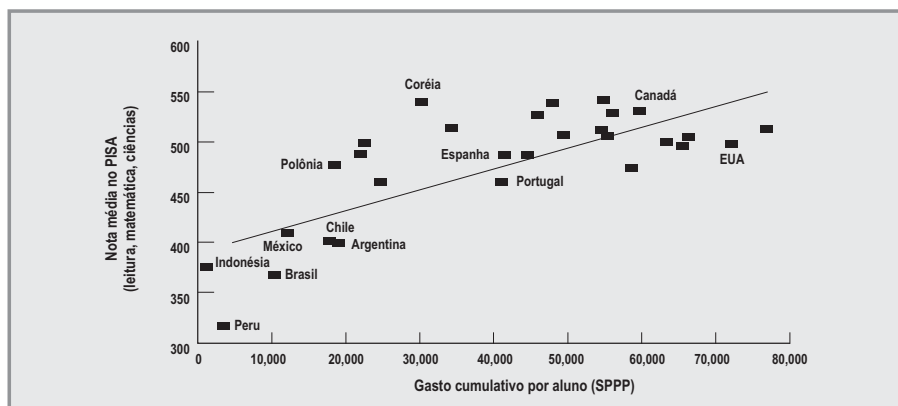
8 - http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

9 - (<http://www.preal.org/>).





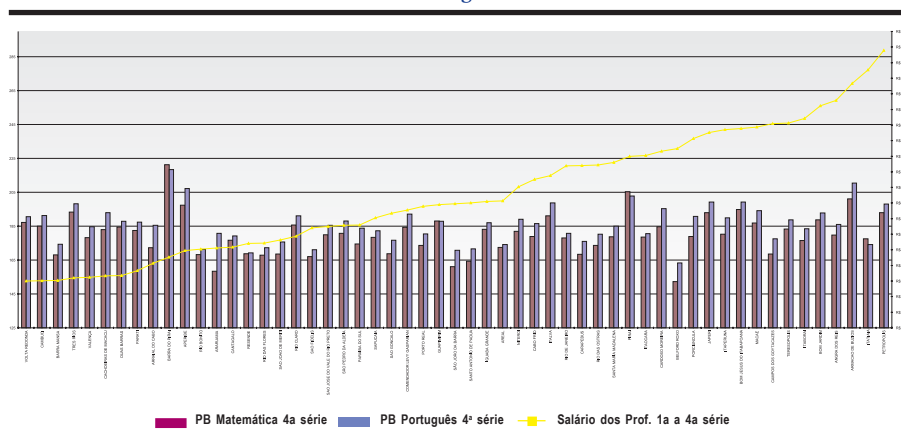
Gastos do Município por aluno do Ensino Fundamental (Anual) RS



Vale ressaltar que temos países com um gasto menor e um desempenho semelhante. É o caso de Portugal em relação à Espanha: o primeiro tem o mesmo gasto e um desempenho inferior. O gasto dos Estados Unidos por aluno é bastante significativo e a nota no PISA é inferior à da Finlândia e de diversos outros países.

Não há, também, proporcionalidade entre gasto por aluno e os salários do magistério de onde podemos concluir que os investimentos não priorizaram a melhoria salarial do professor.

Salário x nota Português/ Matemática 4ª



No gráfico anterior, nova desproporcionalidade, nesse caso na relação entre o salário do professor e o desempenho na avaliação externa das redes.

A conclusão a que chegamos é que tão importante quanto gastar mais é gastar melhor, de maneira mais eficiente, o que pode se atingido por diversos caminhos. Um deles, que parece ser um ponto de unanimidade entre os sistemas educacionais de alta performance, é o de estabelecer a relação de ensino-aprendizagem com foco no aluno e não exclusivamente no conhecimento. O sistema de mediação do conhecimento, onde o



professor estimula as atividades de pesquisa e de construção coletiva do aprendizado, parece ser o eixo fundamental do sistema educacional dos países membros da OCDE¹⁰.

A Irlanda, por exemplo, está realizando uma enorme transformação na área das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Foram alocados, nos últimos cinco anos, mais de 5 mil novos professores, representando um aumento de 300 para 8 mil profissionais de diferentes áreas (professores especializados, psicoterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos) envolvidos nesta missão. Isso significa que 1 a cada 5 professores no Ensino Fundamental se dedica a alunos com necessidades especiais.

De fato, entrevistando uma equipe de professores que se dedicam a esses alunos, em uma escola de Educação Fundamental Irlandesa, ouvi a declaração de que esta realidade mudou bastante, pois a equipe, atualmente com oito profissionais, não contaria, sequer, com dois há sete anos atrás. Essa política de atendimento aos alunos é o ponto forte do sistema educacional irlandês. O conceito de necessidades especiais é bastante amplo nas escolas e abrange desde situações de natureza emocional (crises familiares, divórcios), até problemas de comportamento, como dificuldades de aprendizagem e deficiências de origem neurológica ou física, em geral.

Nesse sentido as autoridades do Ministério da Educação da Finlândia são unânimes em apontar os eixos principais de uma reforma educacional bem sucedida: consenso político que permita dar o tempo necessário para que as mudanças surtam efeito; investimento na formação, avaliação e motivação dos professores; atenção individualizada a cada aluno, onde o professor é o mediador entre ele e o conhecimento (assim como o treinador na atividade esportiva), e não uma “fonte de sabedoria”.

O sistema educacional rural colombiano atingiu bons indicadores de desempenho e o reconhecimento da UNESCO. No mesmo sentido, seus principais fundamentos são: colocar o aluno, ao invés do conhecimento, no centro do processo educacional; ensinar por atividades e atender e avaliar de forma individualizada ou em pequenos grupos. O programa colombiano de escolas rurais, que inclui o Programa Escuela Nueva, está em implantação em países como o Brasil, Chile, México, Peru, Etiópia, Uganda e Quênia. As escolas rurais na maioria dos países em desenvolvimento não recebem recursos, a infraestrutura é precária e isto acaba refletindo no desempenho dos alunos. Dentro deste contexto aquele país montou uma estratégia educacional bastante inovadora. Iniciou com uma discriminação positiva destas escolas, oferecendo material didático diferenciado, e buscou capacitar os mestres em uma nova metodologia educacional.

O mais surpreendente é uma política pública educacional se manter durante 30 anos a ponto de trazer resultados numa área onde as mudanças demoram décadas a aparecer. Na Colômbia, como no restante da América do Sul, os programas governamentais flutuam ao sabor das composições políticas e do mosaico de poder que cada eleição estabelece. Então por que este projeto constituiu-se numa exceção? Segundo a Educadora Vicky Colbert, vários fatores levaram a isto: as avaliações positivas de organismos internacionais como o Banco Mundial, que financiou parte dos programas; as articulações com os professores da comunidade local, que fizeram com que a metodologia permanesse, a despeito da anuência do governo; e, o mais importante, a aliança com o setor produtivo que, mesmo sendo agrícola, entendeu que uma maior escolarização poderia trazer uma maior produtividade.

10 - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (<http://www.oecd.org>)



Quando recebi o telefonema da Professora Ângela Rocha com o convite para escrever o prefácio dessa obra tive um misto de preocupação e alegria. Preocupação com o fato de não possuir um perfil acadêmico que pudesse proporcionar ao leitor um texto à altura dos capítulos deste livro e, ao mesmo tempo, uma enorme alegria em razão da admiração que tenho pelos autores.

Essa admiração não se deve somente à leitura dos artigos e livros dos mesmos, mas também às ações que tivemos a oportunidade de desenvolver juntos quando ocupei, pela segunda vez, o cargo de Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro realizou, ao longo de 2005, em parceria com a UFRJ, cursos para os professores docentes de diferentes disciplinas, onde foram apropriados os conceitos e diretrizes propostos na Reorientação Curricular. A partir de subsídios teóricos, os professores produziram os materiais de práticas pedagógicas para utilização em sala de aula que integram este fascículo.

O produto elaborado pelos próprios professores da rede resultou em materiais orientadores para que cada disciplina pudesse trabalhar a nova proposta curricular, no dia-a-dia da sala de aula.

Podemos considerar aquele material um roteiro com sugestões para que os professores regentes, de todas as escolas, trabalhem a sua disciplina com os diferentes recursos disponibilizados na escola. O material produzido representa a consolidação da proposta de Reorientação Curricular, amadurecida durante dois anos (2004-2005), na perspectiva da relação teoria-prática.

Cabe ressaltar que a Reorientação Curricular foi uma proposta que deveria ganhar contornos diferentes face à contextualização de cada escola. Assim, sugestões foram apresentadas nos volumes para serem redimensionadas de acordo com os valores e práticas de cada docente.

Esta ação objetivou propiciar a implementação de um currículo que, em sintonia com as novas demandas sociais, busque o enfrentamento da complexidade que caracteriza este novo século.

Nesta perspectiva, é necessário envolver cada vez mais toda a escola no importante trabalho de construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação de alunos cidadãos, compromissados com a ordem democrática.

Soma-se a esta iniciativa o esforço na recomposição das equipes pedagógicas das escolas, com a designação dos Coordenadores e Orientadores Pedagógicos e o programa de formação continuada dos mesmos, também desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esses podem se contrinuir em avanços na política educacional de nosso estado: o fortalecimento do elemento responsável pela articulação docente, a realização de estudos e a promoção de estratégias coletivas para melhorar o desempenho escolar dos alunos, além de buscar fortalecer os aspectos formativos do sistema de avaliação escolar.

Claudio Mendonça

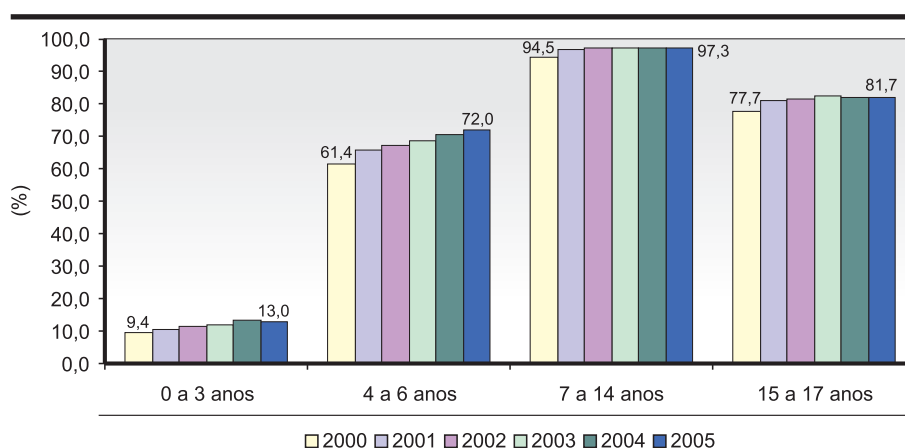
Presidente da Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro (FESP-RJ)

BRASIL

Dados de Cobertura

Taxas de matrículas e atendimento escolar

Brasil: Evolução da Taxa de Atendimento (2000/2005)



Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000 e IBGE-PNADs 2001 a 2005.

Educação Básica - Taxa líquida e bruta de matrícula e atendimento escolar

Ano	Taxa de Atendimento		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	7 a 14 anos	15 a 17 anos	Taxa de Escolarização Líquida	Taxa de Escolarização Bruta	Taxa de Escolarização Líquida	Taxa de Escolarização Bruta
1980	80,9	49,7	80,1	98,3	14,3	33,3
1991	89,0	62,3	83,8	105,8	17,6	40,8
1994	92,7	68,7	87,5	110,2	20,8	47,6
1996	91,2	69,4	86,5	112,3	24,1	50,7
1998	95,8	81,1	95,3	128,1	30,8	68,1
1999	97,0	84,5	95,4	130,5	32,6	74,8
2001	96,5	81,1	93,1	121,3	36,9	73,9
2003	97,2	82,4	93,8	119,3	43,1	81,1
2004	97,1	81,9	93,8	117,6	44,4	81,4

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar e IBGE-PNAD 2001 e 2003 - Dados calculados por MEC/INEP

Índice de Adequação Idade - Anos de Escolaridade por Idade, segundo a Região Geográfica - Brasil 1996/2005

Ano/Região Geográfica	Idade												
	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos
1996													
Brasil	0,73	0,66	0,57	0,53	0,46	0,39	0,35	0,29	0,24	0,21	0,18	0,49	0,21
Norte	0,67	0,55	0,48	0,43	0,35	0,26	0,23	0,20	0,17	0,15	0,10	0,39	0,14
Nordeste	0,49	0,41	0,32	0,26	0,23	0,19	0,18	0,14	0,13	0,11	0,09	0,28	0,11
Sudeste	0,89	0,80	0,72	0,69	0,59	0,52	0,46	0,39	0,32	0,28	0,22	0,63	0,28
Sul	0,89	0,85	0,79	0,73	0,62	0,54	0,49	0,41	0,30	0,27	0,24	0,66	0,27
Centro-Oeste	0,79	0,72	0,63	0,58	0,48	0,38	0,33	0,27	0,24	0,16	0,18	0,52	0,20
2005													
Brasil	0,89	0,85	0,80	0,76	0,69	0,64	0,60	0,55	0,47	0,43	0,38	0,72	0,43
Norte	0,81	0,75	0,65	0,62	0,55	0,45	0,45	0,36	0,30	0,27	0,23	0,59	0,27
Nordeste	0,82	0,75	0,68	0,62	0,51	0,45	0,40	0,36	0,28	0,25	0,22	0,58	0,25
Sudeste	0,95	0,92	0,89	0,85	0,81	0,77	0,74	0,69	0,62	0,57	0,51	0,83	0,57
Sul	0,94	0,92	0,88	0,85	0,80	0,77	0,72	0,65	0,58	0,54	0,49	0,82	0,54
Centro-Oeste	0,93	0,89	0,86	0,82	0,72	0,68	0,63	0,59	0,47	0,45	0,38	0,77	0,43

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2005; Elaborado por MEC/Inep/DTDIE.

Nota: Em 1996, exclusive as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Evolução da matrícula, por dependência administrativa, ao longo dos últimos quatro anos

	2004	2005	2006	2007
Total	56.851.090	56.471.804	55.942.047	52.969.456
Estadual	24.351.782	23.571.777	23.175.567	21.914.653
Municipal	24.949.623	25.286.425	25.243.156	24.516.221
Privada	7.371.305	7.431.103	7.346.203	6.358.746
Federal	178.380	182.499	177.121	179.836

Etapas de Modalidades de Educação Básica	Matrículas nos anos					
	2004	2005	2006	2007	Diferença 2006/2007	Variação % 2006/2007
Educação Infantil	6.903.703	7.205.039	7.016.095	6.494.616	-521.479	-7,43
Ensino Fundamental	34.012.434	33.534.700	33.282.663	32.086.188	-1.196.475	-3,59
Ensino Médio	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.360.664	-546.156	-6,13
EJA	5.718.061	5.615.426	5.616.291	4.980.827	-635.464	-11,31
Educação Especial	371.382	378.074	375.488	336.702	-33.786	-10,33
Educação Profissional	676.093	707.263	744.690	688.648	-56.042	-7,53
TOTAL	56.851.090	56.471.804	55.942.047	52.947.645	-2.994.402	-5,35

BRASIL

Dados de Qualidade

Taxas de rendimento: Aprovação, Reprovação e Abandono

Taxa de Aprovação (%) 1997/2007 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SI – 4ª série)

Região	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	75,2	78,0	79,7	80,8	81,6	85,6
Norte	62,9	68,0	69,6	71,3	71,8	76,0
Nordeste	63,8	69,5	71,0	71,9	73,1	79,2
Sudeste	88,5	88,7	90,2	90,4	90,5	91,6
Sul	83,6	86,8	87,7	88,5	87,8	91,0
Centro-Oeste	75,0	78,2	80,3	82,1	83,8	89,0

Fonte: INEP/MEC

Fonte: Censo Escolar Inep/MEC

Taxa de Aprovação (%) 1997/2007 - Anos Finais do Ensino Fundamental (5ª – 8ª série)

Região	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	77,4	78,6	78,9	78,0	77,0	79,6
Norte	68,0	74,1	76,1	77,0	75,3	76,9
Nordeste	70,4	72,8	71,5	70,0	69,3	72,6
Sudeste	83,7	84,4	86,2	84,8	83,5	84,7
Sul	78,4	79,0	80,7	81,6	78,8	82,2
Centro-Oeste	69,7	71,7	72,7	73,2	75,2	80,4

Fonte: INEP/MEC

Fonte: Censo Escolar Inep/MEC



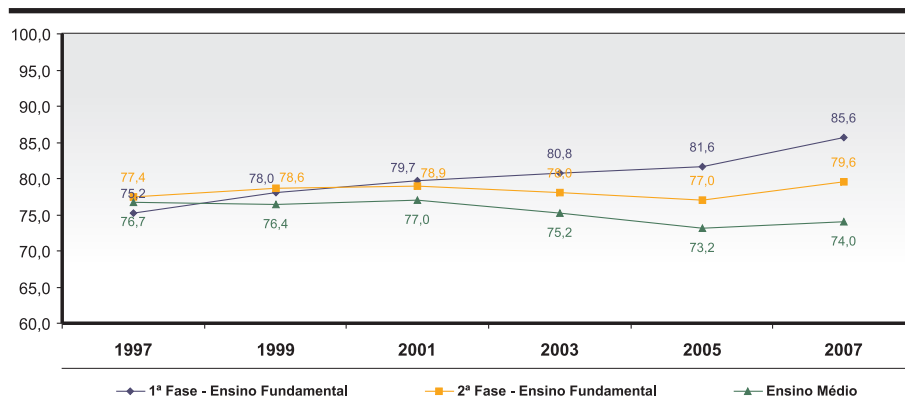
Taxa de Aprovação (%) 1997/2007 - Ensino Médio

Região	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	76,7	76,4	77,0	75,2	73,2	74,0
Norte	66,7	73,1	73,1	72,7	70,5	69,5
Nordeste	72,3	75,7	76,0	72,7	70,9	71,6
Sudeste	81,0	77,8	79,5	78,1	76,1	76,3
Sul	75,7	75,6	73,7	73,8	72,3	75,9
Centro-Oeste	71,4	73,2	73,3	71,2	71,5	73,0

Fonte: INEP/MEC

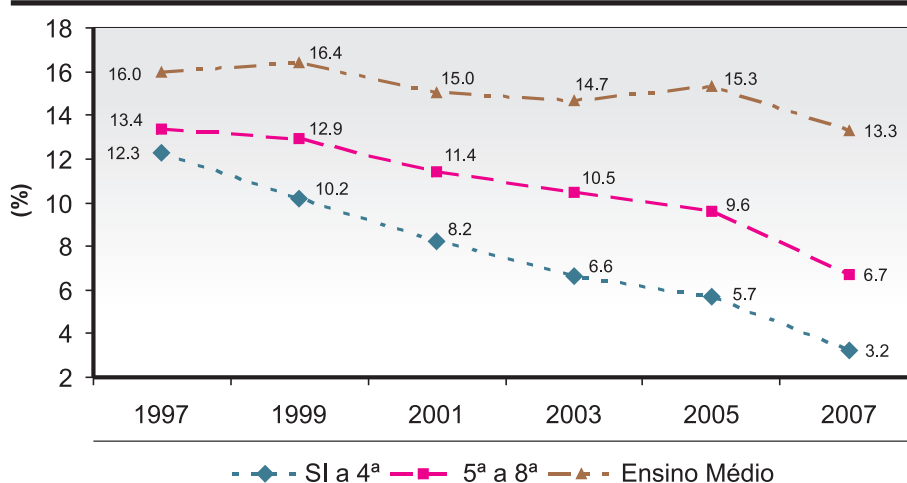
Fonte: Censo Escolar Inep/MEC

Brasil: Taxa de Aprovação por etapa de ensino (%) (1997/2007)



Fonte: Censo Escolar - Inep/MEC

Brasil: Taxa de Abandono (%) por etapa de ensino (1997/ 2007)



Fonte: Censo Escolar - Inep/MEC

BRASIL

Analfabetismo

Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas Brasil (1992-2007)

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos ou mais														
Brasil	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8	11,6	11,4	11,1	10,4	10,0
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste Sudeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-Oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Localização														
Urbano	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4
Metropolitana	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3
Raça ou Cor														
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,1
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1
Faixa Etária														
15 a 17 anos	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
18 a 24 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
30 a 39 anos	12,0	11,6	11,0	10,2	10,3	10,1	9,6	9,0	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
40 anos+	29,2	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19,0	17,9	17,2

Fonte: Microdados do Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

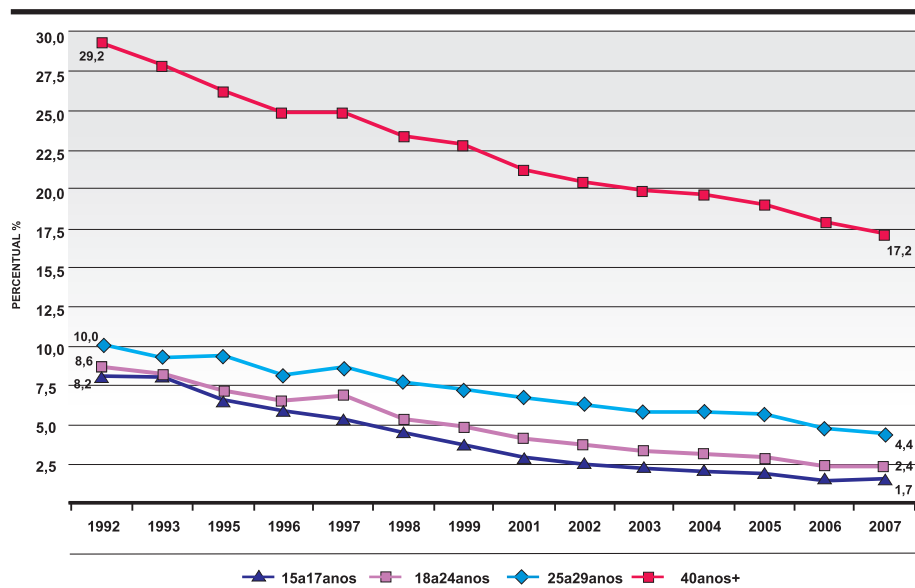
Obs: 1 - A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000

2 - Raça negra é composta de pretos e pardos

3 - A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.



Taxa de analfabetismo por faixa etária - Brasil (1992/2007)



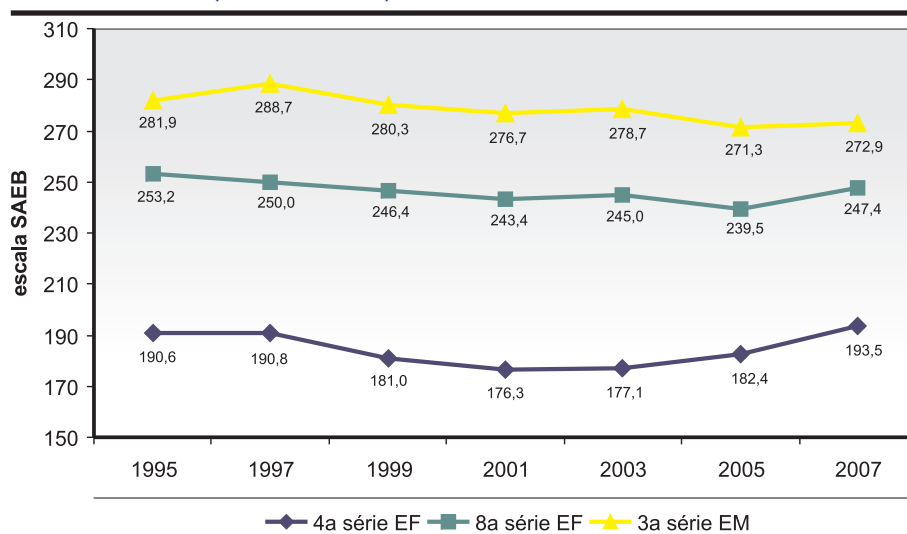
Font: Pnad/IBGE
Elaboração: Disoc/Ipea



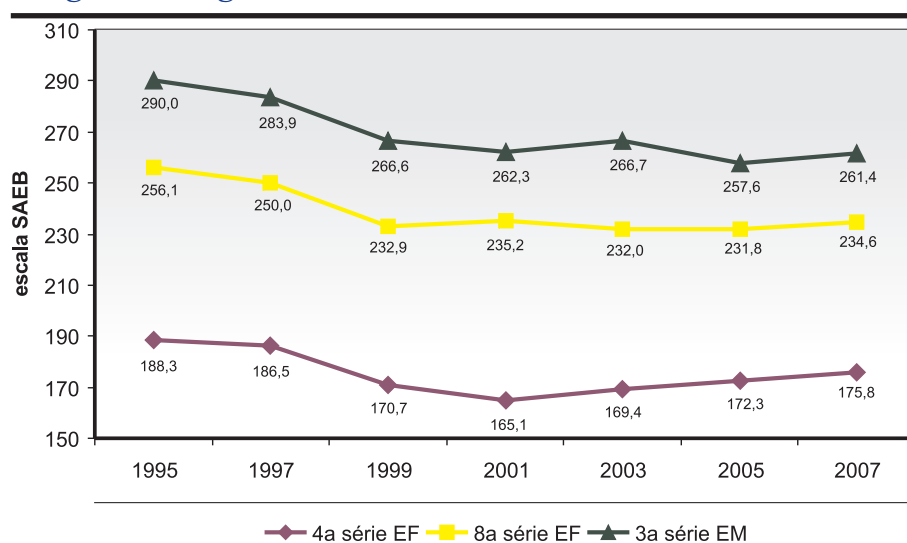
BRASIL

Dados de Qualidade Proficiência - SAEB

BRASIL - Evolução da Proficiência Média no SAEB em Matemática (1995/2007)



BRASIL: Evolução da Proficiência Média no SAEB em Língua Portuguesa (1995/2007)



BRASIL

Dados de Qualidade IDEB

IDEB: Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Rede Pública e Privada (1997/2007)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	3,8	3,6	3,5	3,6	3,8	4,2
Norte	2,9	2,9	2,8	2,9	3,0	3,4
Nordeste	3,1	2,9	2,6	2,7	2,9	3,5
Sudeste	4,6	4,3	4,4	4,4	4,6	4,8
Regiao Sul	4,4	4,2	4,2	4,2	4,4	4,8
Centro-Oeste	3,7	3,6	3,5	3,7	4,0	4,4

IDEB: Anos Finais do Ensino Fundamental - Rede Pública e Privada (1997/2007)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	3,9	3,7	3,7	3,6	3,5	3,8
Norte	3,2	3,2	3,3	3,3	3,2	3,4
Nordeste	3,4	3,2	3,0	3,0	2,9	3,1
Sudeste	4,3	4,0	4,2	4,1	3,9	4,1
Sul	4,2	3,9	4,1	4,1	3,8	4,1
Centro-Oeste	3,6	3,4	3,4	3,4	3,4	3,8

IDEB: Ensino Médio - Rede Pública e Privada (1997/2007)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brasil	4,0	3,6	3,6	3,6	3,4	3,5
Norte	3,3	3,0	2,9	3,1	2,9	2,9
Nordeste	3,7	3,2	3,2	3,3	3,0	3,1
Sudeste	4,1	3,8	3,8	3,9	3,6	3,7
Regiao Sul	4,3	3,9	3,7	3,9	3,7	3,9
Centro-Oeste	4,1	3,7	3,7	3,6	3,3	3,4

Dados: SAEB e Censo Escolar - Inep/MEC

BRASTIL

Quality Data

IDEB (Development Index of Basic Education)

IDEB: Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Rede Pública e Privada (1997/2007)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brazil	3,8	3,6	3,5	3,6	3,8	4,2
North	2,9	2,9	2,8	2,9	3,0	3,4
Northeast	3,1	2,9	2,6	2,7	2,9	3,5
South-East	4,6	4,3	4,4	4,4	4,6	4,8
South	4,4	4,2	4,2	4,2	4,4	4,8
Middle west	3,7	3,6	3,5	3,7	4,0	4,4

IDEB: Final years of elementary School - Public and Private System (1997/2007)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brazil	3,9	3,7	3,7	3,6	3,5	3,8
North	3,2	3,2	3,3	3,3	3,2	3,4
Northeast	3,4	3,2	3,0	3,0	2,9	3,1
South-East	4,3	4,0	4,2	4,1	3,9	4,1
South	4,2	3,9	4,1	4,1	3,8	4,1
Middle West	3,6	3,4	3,4	3,4	3,4	3,8

IDEB: High School - Public and Private System (1997/2007)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brazil	4,0	3,6	3,6	3,6	3,4	3,5
North	3,3	3,0	2,9	3,1	2,9	2,9
Northeast	3,7	3,2	3,2	3,3	3,0	3,1
South-East	4,1	3,8	3,8	3,9	3,6	3,7
South	4,3	3,9	3,7	3,9	3,7	3,9
Middle West	4,1	3,7	3,7	3,6	3,3	3,4

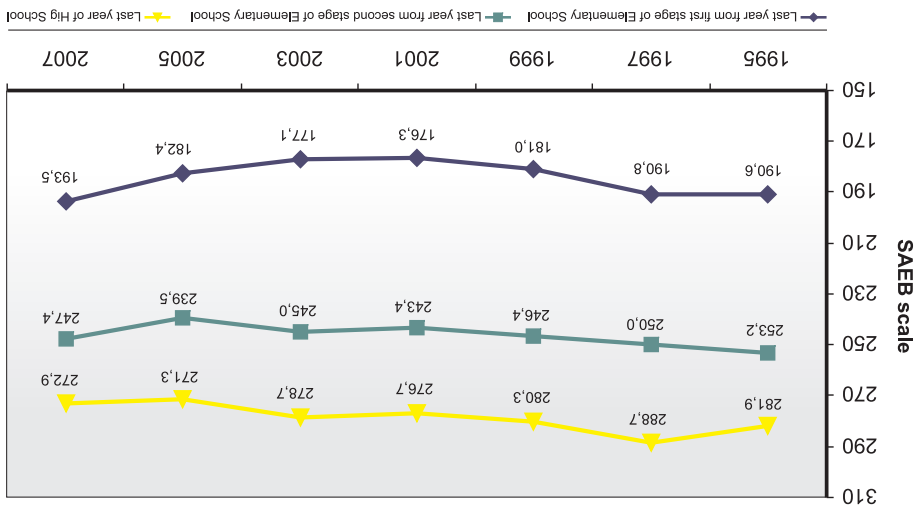
Source: SAEB e Censo Escolar - Inep/MEC

BRAZIL

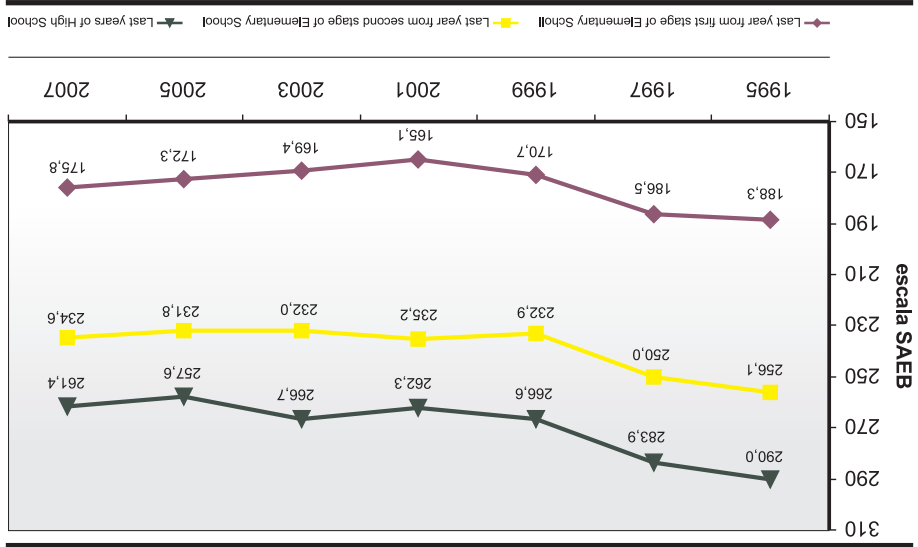
Quality Data

Proficiency - SAEB (Evaluation System of Basic Education)

BRAZIL - Average Proficiency Evolution on SAEB in mathematics (1995/2007)

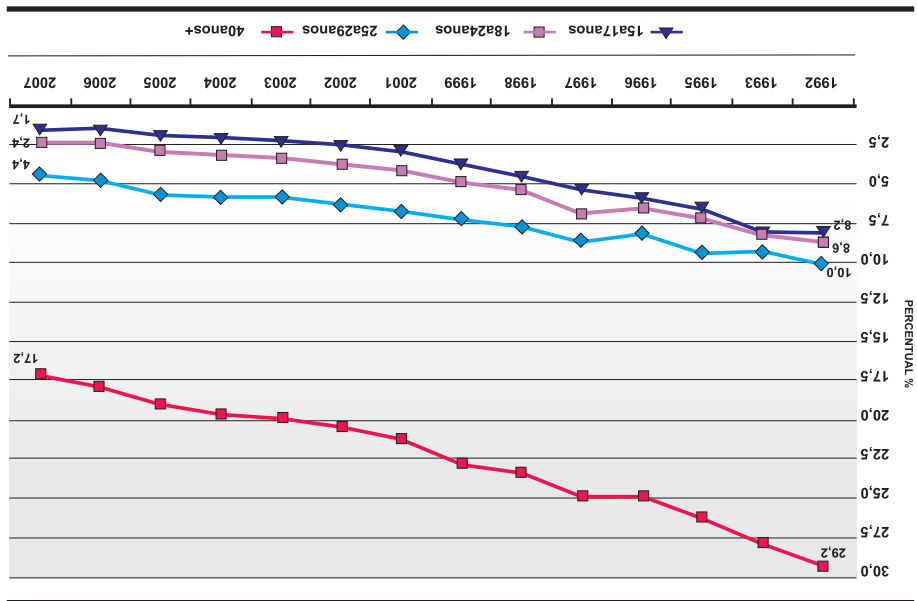


BRAZIL: Average Proficiency Evolution on SAEB in Portuguese (1995/2007)





Analphabetism tax by age group - Brasil (1992/2007)



Source: Pnad/BGE
Elaboration: Disc/Ipea



Source: Microdata do Pnad (IBGE).
 Elaboration: Disc/ipea.
 Obs: 1 - The Pnad was not carried out at 1994 e 2000
 2 - Black race is composed of black and mulatto (medium brown) people
 3 - From 2004 Pnad starts to contemplate the rural population from Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Categories	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Brazil	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8	11,6	11,4	11,1	10,4	10,0
15 yrs more	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
North	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Northeast	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
South-East	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
South	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Middle West	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,0	4,4	4,4	4,4
Urban Metropolitan	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3
Rural	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,1
White	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1
Black	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
15 a 17 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
18 a 24 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
25 a 29 anos	12,0	11,6	11,0	10,2	10,3	10,1	9,6	9,0	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
30 a 39 anos	29,2	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19,0	17,9	17,2
40 +														

Analphabetis tax secondly selected categories (1992/2007)

Analphabetism

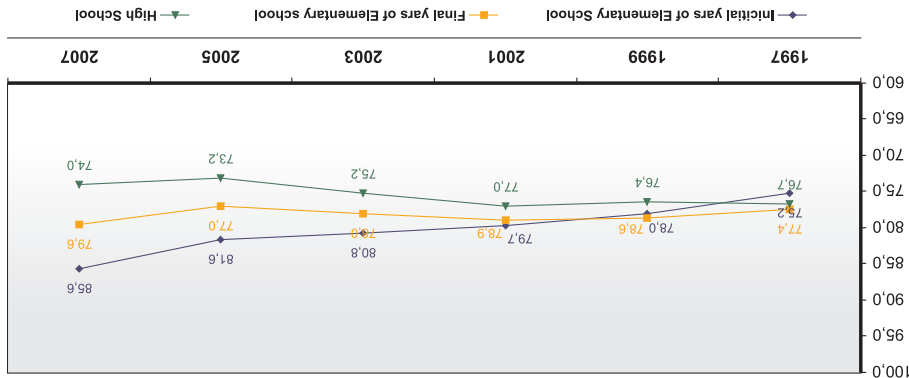
BRAZIL

Approval Tax (%) 1997/2007) - High School

Region	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brazil	76,7	76,4	77,0	75,2	73,2	74,0
North	66,7	73,1	73,1	72,7	70,5	69,5
Northeast	72,3	75,7	76,0	72,7	70,9	71,6
South-East	81,0	77,8	79,5	78,1	76,1	76,3
South	75,7	75,6	73,7	73,8	72,3	75,9
Middle West	71,4	73,2	73,3	71,2	71,5	73,0

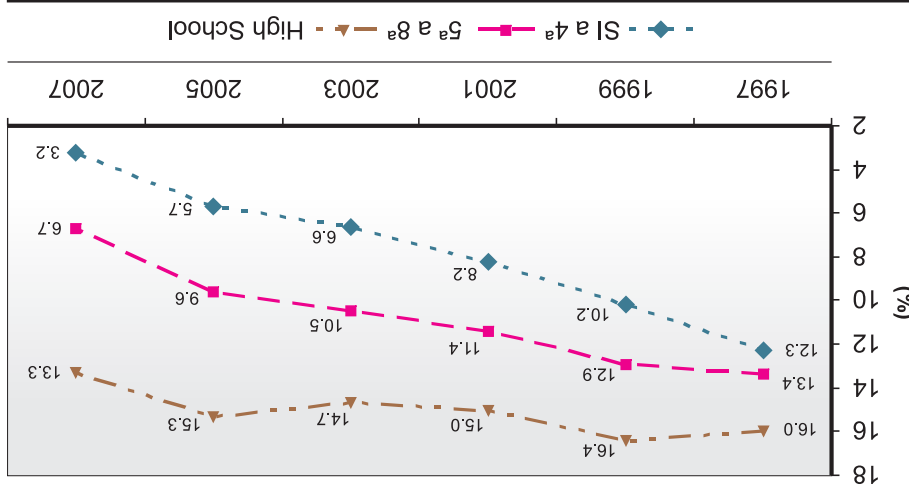
Source: INEP/MEC
Source: School Census Inep/MEC

Brazil: Approval Tax by stage of education (%) (1997/2007)



Source: School Census - Inep/MEC

Brazil: Abandonment (%) by stage of education (1997/2007)



Source: School Census - Inep/MEC

BRAZIL

Quality Data

Profit Taxes: Approval, Disapproval and Abandonment

Approval Tax (%) 1997/2007 - Initial years of Elementary School (SI - 4^a série)

Region	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brazil	75,2	78,0	79,7	80,8	81,6	85,6
North	62,9	68,0	69,6	71,3	71,8	76,0
Northeast	63,8	69,5	71,0	71,9	73,1	79,2
Southeast	88,5	88,7	90,2	90,4	90,5	91,6
South	83,6	86,8	87,7	88,5	87,8	91,0
Middle West	75,0	78,2	80,3	82,1	83,8	89,0

Source: INEP/MEC
School Census Inep/MEC

Approval Tax (%) 1997/2007 - Final years of Elementary School (5^a - 8^a série)

Region	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Brazil	77,4	78,6	78,9	78,0	77,0	79,6
North	68,0	74,1	76,1	77,0	75,3	76,9
Northeast	70,4	72,8	71,5	70,0	69,3	72,6
South-East	83,7	84,4	86,2	84,8	83,5	84,7
South	78,4	79,0	80,7	81,6	78,8	82,2
Middle West	69,7	71,7	72,7	73,2	75,2	80,4

Source: INEP/MEC
School Census Inep/MEC

Adaptation Age Rate: Schooling Years by Age, secondly Geographic Region - Brazil - 1996/2005

Ano/Região Geográfica	Idade												
	9 years	10 years	11 years	12 years	13 years	14 years	15 years	16 years	17 years	18 years	19 years	20 years	21 years
Brazil	0,73	0,66	0,57	0,53	0,46	0,39	0,35	0,29	0,24	0,21	0,18	0,49	0,21
	0,67	0,55	0,48	0,43	0,35	0,26	0,23	0,20	0,17	0,15	0,10	0,39	0,14
	0,49	0,41	0,32	0,26	0,23	0,19	0,18	0,14	0,13	0,11	0,09	0,28	0,11
	0,89	0,80	0,72	0,69	0,59	0,52	0,46	0,39	0,32	0,28	0,22	0,63	0,28
	0,89	0,85	0,79	0,73	0,62	0,54	0,49	0,41	0,30	0,27	0,24	0,66	0,27
Middle West	0,79	0,72	0,63	0,58	0,48	0,38	0,33	0,27	0,24	0,16	0,18	0,52	0,20
Brazil	0,89	0,85	0,80	0,76	0,69	0,64	0,60	0,55	0,47	0,43	0,38	0,72	0,43
	0,81	0,75	0,65	0,62	0,55	0,45	0,45	0,36	0,30	0,27	0,23	0,59	0,27
	0,82	0,75	0,68	0,62	0,51	0,45	0,40	0,36	0,28	0,25	0,22	0,58	0,25
	0,95	0,92	0,89	0,85	0,81	0,77	0,74	0,69	0,62	0,57	0,51	0,83	0,57
	0,94	0,92	0,88	0,85	0,80	0,77	0,72	0,65	0,58	0,54	0,49	0,82	0,54
Brazil	0,93	0,89	0,86	0,82	0,72	0,68	0,63	0,59	0,47	0,45	0,38	0,77	0,43
	0,93	0,89	0,86	0,82	0,72	0,68	0,63	0,59	0,47	0,45	0,38	0,77	0,43
	0,93	0,89	0,86	0,82	0,72	0,68	0,63	0,59	0,47	0,45	0,38	0,77	0,43
	0,93	0,89	0,86	0,82	0,72	0,68	0,63	0,59	0,47	0,45	0,38	0,77	0,43
	0,93	0,89	0,86	0,82	0,72	0,68	0,63	0,59	0,47	0,45	0,38	0,77	0,43

Source: IBGE - PNADs 1996 and 2005; Elaborated by MEC/Inep/DiDIE.
 Note: At 1996, excluding people from rural area of Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará and Amapá.

Evolution of the enrolment, for administrative dependence, along the last four years

	2004	2005	2006	2007
Total	56.851.090	56.471.804	55.942.047	52.969.456
Statual	24.351.782	23.571.777	23.175.567	21.914.653
Municipal	24.949.623	25.286.425	25.243.156	24.516.221
Private	7.371.305	7.431.103	7.346.203	6.358.746
Federal	178.380	182.499	177.121	179.836

Estages/Modalities of Basic Education	2004	2005	2006	2007	Difference 2006/2007	Variation % 2006/2007
	Enrolmentes at last years					
Preschool	6.903.703	7.205.039	7.016.095	6.494.616	-521.479	-7,43
Elementary School	34.012.434	33.534.700	33.282.663	32.086.188	-1.196.475	-3,59
Ensino Médio	9.169.357	9.031.302	8.906.820	8.360.664	-546.156	-6,13
EJA*	5.718.061	5.615.426	5.616.291	4.980.827	-635.464	-11,31
Special Education	371.382	378.074	375.488	336.702	-33.786	-10,33
Professional Education	676.093	707.263	744.690	688.648	-56.042	-7,53
TOTAL	56.851.090	56.471.804	55.942.047	52.947.645	-2.994.402	-5,35

*EJA - Education for Young people and Adults: elementary and high school for those who are not at school age anymore



Claudio Mendonga
President of the Public Service School Foundation of the state of Rio de Janeiro
(FEESP-RJ)

The product elaborated by these professionals from the school network resulted in guiding material so that each discipline could work on the new curricular proposal in the day-to-day of the classroom.

We can consider this material a guide with suggestions so that the conducting professor, from all schools, can teach their discipline with different resources available at the school. The material produced represents a consolidation of the curriculum changes proposed and matured during a period of two years (2004-2005), and based on a theoretical-practical relationship perspective.

It is worth noting that the curriculum reorientation was a proposal that should have a different outline according to the context of each school. As such, suggestions were presented in the chapters to be remodeled according to the values and practices of each faculty. The objective of this work was to propitiate the implementation of a curriculum that, in tune with new social demands, seeks to confront the complexity that characterizes this new century.

With this perspective, it is necessary to involve the school ever more in the important work of constructing pedagogical practices directed towards the formation of citizen students with a compromise for democratic order.

Add to this initiative the efforts to recompose pedagogical teams for schools with the designation of Coordinators and Pedagogical supervisors and a program for their continual training, also developed in partnership with the Federal University of Rio de Janeiro.

These may contribute to advances in educational policies in our state: the strengthening of the element responsible for faculty articulation, the realization of studies and the promotion of collective strategies for a better scholastic performance by students, besides seeking to strengthen the aspects of the scholastic evaluation system that help to prepare students academically.



In this way the authorities of the Ministry of Education in Finland are unanimous in pointing to the principal axis of a successful scholastic reform: political consensus that allows the necessary time for the changes to have effect, investment in education, where the teacher is the mediator between himself and knowledge (just as a coach is for sports) and not a "source of knowledge".

The Colombian rural education system reached good performance indicators and the recognition of UNESCO. In the same way, its fundamental principals are: place the student, rather than knowledge, at the center of the scholastic process; teach per activity and attend and evaluate in an individual fashion or in small groups. The Colombian program for rural schools, which includes the New School Program (Programa Escuela Nueva), is being implemented in countries such as Brazil, Chile, Mexico, Peru, Ethiopia, Uganda and Kenya. Rural schools in the majority of developing countries do not receive resources, infrastructure is precarious and this ends up reflecting on the performance of the students. Within this context, Colombia established a very innovative scholastic strategy. It began with a positive discrimination of these schools, offering differentiated textbooks and attempting to qualify teachers in a new scholastic methodology.

The most astonishing fact is that the public education policy has maintained for over 30 years to the point where it has brought results in an area where changes take years to show results. In Columbia, as in the rest of South America, government programs fluctuate towards the wishes of the political parties and to the mosaic of power that each election establishes. So why then has this project become an exception? According to the educator Vicky Colbert, several factors has brought us to this situation: the positive evaluations of international organizations such as the World Bank which financed part of the programs, the cooperative work with teachers from the local communities which helped to solidify the methodology despite the lack of support from the government, and, most importantly, the alliance with the productive sector, even the agricultural sector, which understood that a better education could bring greater productivity.

When I received the telephone call of professor Angela Rocha with the invitation to write a preface for this work, I felt a mixture of concern and joy. Concerned that I did not possess the academic profile to offer the reader an introduction worthy of the chapters of this book and, at the same time, a great joy as a result of the admiration that I hold for the authors of this book.

This admiration is not only due to the articles and books written by these authors but also for their work that I had the opportunity to develop together with them when I was, for the second time, the Secretary of Education of the State of Rio de Janeiro. The Rio de Janeiro State Secretary for Education, conducted, throughout 2005, in partnership with the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), courses for university professors from varying disciplines where the proposed concepts and guidelines for the Curriculum changes were aligned. Based on theoretical inputs, the teachers produced the material for pedagogical practices for classroom use that integrated this fascicle.

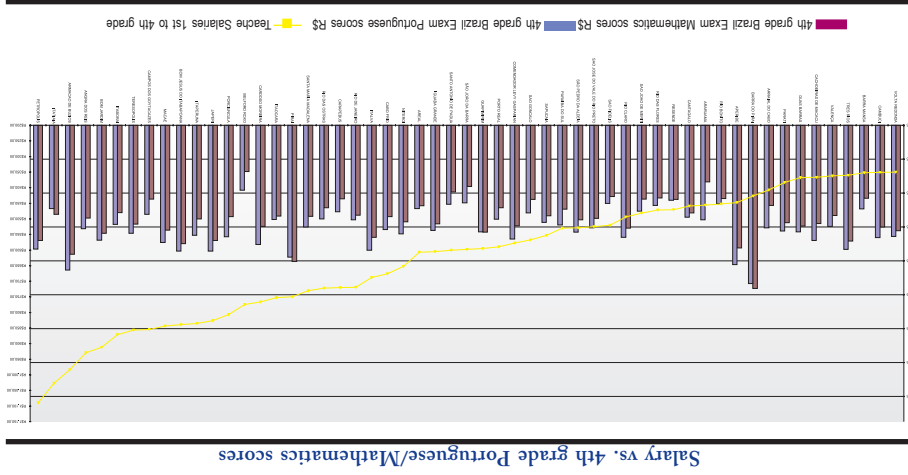




The conclusion that we reach is that as important as spending more, so is spending well and more efficiently, which can be done in several ways. One of these ways, which seems to be a unanimous point among scholastic systems of high performance, is to establish a teaching-learning relation with a focus on the student and not exclusively on knowledge. The system for mediating knowledge, where the professor stimulates activities for research and the construction of collective learning, seems to be the fundamental axis of the scholastic system of the member countries of OCDE¹⁰

Ireland, for example, is realizing a large transformation in the area of student learning difficulties. In the past 5 years, more than 5 thousand new teachers, representing an increase in 300 to 8 thousand professionals from different areas (specialized teachers, psychotherapists, speech-language pathologists, psychologists) involved in this mission. This means that 1 in every 5 professors of basic education is dedicated to students with special needs.

In fact, interviewing a team of teachers from an Irish basic education school, dedicated to these students, I heard statements that the reality has changed a lot, as the team, currently a staff of 8 professionals, would not have existed so much as two to seven years ago. This policy of attending to students is a strong point of the Irish scholastic system. The concept of special needs is very wide in the schools and includes situations of natural emotion (family crisis, divorce), to behavioral problems such as learning difficulties of a neurological or physical base, in general.



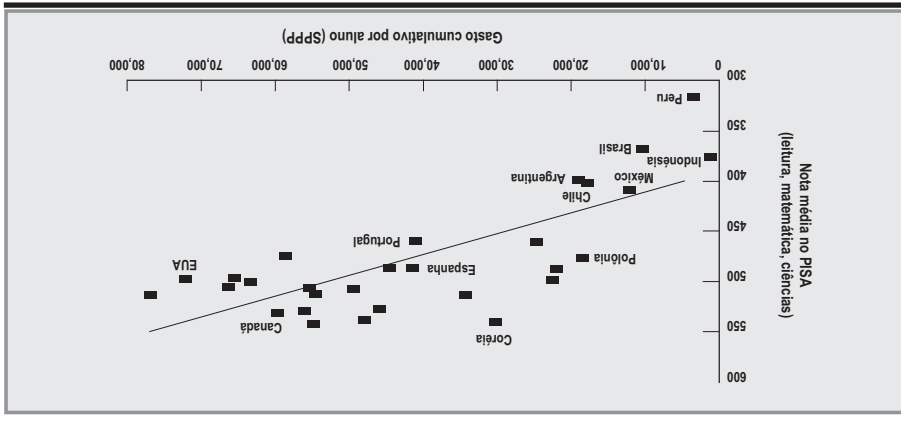
There also is no related proportion between spending per student and teacher's salaries from which we can conclude that investments do not prioritize the increase in teacher salaries.

In the following graph, we can see a new disproportion, in this case in the relation between teacher's salary and the performance levels on external evaluations of the school networks.

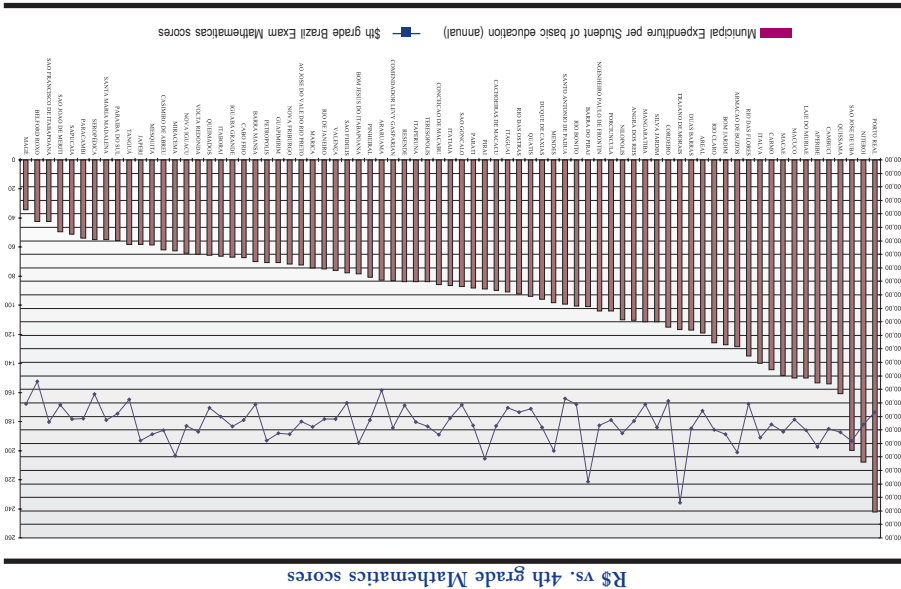


8 - http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html
9 - (<http://www.preal.org/>)

It is worth highlighting that there are countries with lower expenditures and similar performance levels. This is the case of Portugal compared to Spain: Portugal has the same spending but with a lower performance level. The expenditures in the United States per student is quite significant and the PISA grade is inferior to that of Finland and of several other countries.



This is a situation that also occurs in other countries, as we can see in the following graph which follows with performance data from the Programme for International Student Assessment (PISA)⁸ – and expenditure per student in the year 2000 obtained from the Latin America and Caribbean Program for the promotion of reforms (PREAL)⁹.



these are the states with better performance indicators for the sector. Studies show the evident correlation between the existence of external evaluation systems and the performance of the school networks, including a deterioration of results when the programs were interrupted.

John Patten, Minister of Education during the era of the implementation of the evaluation system in England, already in 1992, declared that there was an improvement in the performance of students starting from the second year due to the fact that the teachers taught more intensely than was demanded by the tests and standardized tasks: punctuation, spelling, writing and mental arithmetic. More attention was given to the basics and this appeared in the higher level of performance of the children.

From another perspective, it's not strange that syndicates are against an evaluation of the system and sometimes are able to get the support of some students. It was like this during the implementation of the test in university courses, with their famous boycotts in Chile, Rio de Janeiro, England and in other diverse locations.

Politicians, on the other hand, without a more in-depth analysis of the topic, run the risk of yielding to the pressures of corporations that prefer, naturally, leaner increases in salary and promotions for education levels and years with the company. Chile, once again, offers us a good example. The government, for 11 years, had to negotiate with a syndicate in order to establish the first links between performance and career in their career planning. The Pontifical Catholic University (PUC) in Santiago is filming classes and evaluation the professors with a team of 400 specialists. The city of Boston in the United States has reached the extreme of closing school units that show low performance results.

To not evaluate a system is to disregard very valuable information for the elaboration of scholastic programs. It means a waste of public resources as these programs end up treating schools, professors and students equally when the year greatly different. Without knowing the current deficiencies of each school and even of each class, it seems to us extremely difficult to define the class content and professor preparation material or the schools extra tutoring classes, just to give two examples.

It is the evaluation of the system – which has, in all of Brazil, clear examples of disparity, as we will see below – that could improve its efficiency. In 2007, we coordinated a research, also realized by the Social and Political School Foundation (FESP), which crossed data regarding education expenses per student, teacher salaries and student performance in the municipal school networks. This study was based on a similar model developed by Professor Nêrcio Menezes from the University of Sao Paulo – USP. The objective of the research was to portray some aspects of the education situation in the state of Rio de Janeiro, but it reflects strongly the national education situation.

Portuguese language and Mathematics, and their later distribution amongst the various schools was studied, arriving at the same conclusion.

Diverse educators advocate that the “teacher” must be, above all, an excellent “learner”; that the master who has a larger dominion over the content of a determined discipline has a better performance perspective, and furthermore, if we bring into account that there exists some kind of relation between teacher proficiency and exam classification, we can presume that the professors that ranked higher on public exams tend to be more capable to teach.

There are some ways to contribute to the reduction of the gap between the lesser poor and the most poor in public schools, such as offering financial incentives for the best directors to teach at the schools with the poorest children; identifying and offering incentives to the best teachers so that they may teach at the schools where there is a higher repeat rate and furthermore, not to encourage with higher budgets the schools with better performance without bringing into consideration the socio-economic reality of the students.

And what is the opinion of the parents about the public school? Research conducted by the Brazilian Institute of Public Opinion and Statistics - IBOP⁶ in November of 2006 with the responsibilities of students that studied in municipal or state public schools of Rio de Janeiro brought various very interesting information: 81% consulted approve external evaluation exams outside the school, such as the Brazil Exam. On the other hand, 71% did not have any information regarding their own performance. 96% showed interest in receiving this information. The same percent, 96%, claim to have performance evaluations of their professors in public schools in the state of Rio de Janeiro.

A smaller number, however expressive, of 68%, believe that the professors should earn according to their merit or the quality of their performance. Nothing less than 72% believe that the school directors should be allowed to fire teachers that do not perform according to the school's demands, and pay the corresponding indemnity.

The study is based on a model that has been, year after year, applied in Chile by the Center of Public Studies⁷ a non-governmental organization financed by private companies located in that country. The research evaluates, as well, the satisfaction of parents in relation to the scholastic system, among other themes. This set of information brings us to believe that, more and more, users of scholastic services appreciate the external evaluations and like to have more information in order to demand results of the work conducted by schools. In the end, they hope for a positive performance of the scholastic system in benefit of their children.

The professor Lina Kátia from the Federal University of Juiz de Fora concluded an analysis of the implementation of large-scale evaluation programs in the 15 states of the Federation of Brazil that already have these programs implemented. Coincidentally,

6 - (<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servelet/CalandraRece?temp=5&proj=PortalIBOPFE&pub=T&db=cald&comp=Noticias&docid=7D4968A678BF3E828325724B0068FD04>)
7 - (http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/home.html)

has found, for instance, that the “parental nurturance” that middle-class parents, on average, are more likely to provide stimulates the brain’s medial temporal lobe, which in turn aids the development of memory skills. (...)”

This theme is portrayed in more depth in the book **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life – Annette Laureau – 2004.**

Following the same line of thought as the above-mentioned report, the North American NGO “The Education Trust” (Washington D.C., USA)⁴ – specialized in conducting studies to help the government reduce the scholastic differences between low-income children and children from more favorable income classes.

Education can reduce this social and cultural gap, but it could also increase it. This theme is very important for developing countries, but still hardly spoken of in Brazil where the problem is especially critical.

Data from the international Evaluation exam PISA (realized in 43 countries, of which 30 are from the European Union and other invited countries, including Brazil) of students 15 years of age from diverse countries shows that an absurd number of our students, 54%, have a level of performance considered the lowest, compared to 19.8% on average for the OECD (Organization for Economic Cooperation). Chile has 38%, Korea 9%, Ireland 17% and Finland 7%.

The North American NGO divulged a report which showed that in the States where children were less favored, the schools had less experienced teachers and teachers with a lower academic base.

In the state of Illinois, a teacher quality indicator was created which brings into account the average SAT score, the level of the university where the teacher studied and the percentage of professors that fail on the faculty certificate test.

In the United States, as in Brazil, there are innumerable studies that clearly show a relation between teacher quality and the learning results of the students. On the other hand, the North American Organization denounced that the more poor black children there are at a school, the more low qualified teachers are present. This study overthrows the myth that poor children do badly at school simply because they do not have access to family cultural assets, a thesis quite widespread in our country.

There are several scenarios that contribute to the widening of these differences, as, for example, the privilege (just privilege, they say) of the professor to choose his/her work location based on his/her ranking in the public competitions.

When this happens, the best teachers tend to choose the schools with the best locations, easier access, more equipment and with students that already have a better performance.

This year, 2008, we coordinated a study of the Public Service School Foundation which analyzed the data of a public contest of the state of Rio de Janeiro realized in 2005. The top 15% and the lowest 15% from the exam for careers as Faculty Teachers of the

4 - <http://www2.edtrust.org/edtrust/>
5 - Together with Marcia Martinez



and children whose parents were on welfare had vocabularies of about 525 words. The children's I.Q.'s correlated closely to their vocabularies. The average I.Q. among the professional children was 117, and the welfare children had an average I.Q. of 79.

When Hart and Risley then addressed the question of just what caused those variations, the answer they arrived at was startling. By comparing the vocabulary scores with their observations of each child's home life, they were able to conclude that the size of each child's vocabulary correlated most closely to one simple factor: the number of words the parents spoke to the child. That varied greatly across the homes they visited, and again, it varied by class. In the professional homes, parents directed an average of 487 "utterances" — anything from a one-word command to a full soliloquy — to their children each hour. In welfare homes, the children heard 178 utterances per hour.

What's more, the kinds of words and statements that children heard varied by class. The most basic difference was in the number of "discouragements" a child heard — prohibitions and words of disapproval — compared with the number of encouragements, or words of praise and approval. By age 3, the average child of a professional heard about 500,000 encouragements and 80,000 discouragements. For the welfare children, the situation was reversed: they heard, on average, about 75,000 encouragements and 200,000 discouragements.

Hart and Risley found that as the number of words a child heard increased, the complexity of that language increased as well. As conversation moved beyond simple instructions, it blossomed into discussions of the past and future, of feelings, of abstractions, of the way one thing causes another — all of which stimulated intellectual development. Hart and Risley showed that language exposure in early childhood correlated strongly with I.Q. and academic success later on in a child's life. Hearing fewer words, and a lot of prohibitions and discouragements, had a negative effect on I.Q.; hearing lots of words, and more affirmations and complex sentences, had a positive effect on I.Q. The professional parents were giving their children an advantage with every word they spoke, and the advantage just kept building up.

In the years since Hart and Risley published their findings, social scientists have examined other elements of the parent-child relationship, and while their methods have varied, their conclusions all point to big class differences in children's intellectual growth. Jeanne Brooks-Gunn, a professor at Teachers College, has overseen hundreds of interviews of parents and collected thousands of hours of videotape of parents and children, and she and her research team have graded each one on a variety of scales. Their conclusion: Children from more well-off homes tend to experience parental attitudes that are more sensitive, more encouraging, less intrusive and less detached — all of which, they found, serves to increase I.Q. and school-readiness. They analyzed the data to see if there was something else going on in middle-class homes that could account for the advantage but found that while wealth does matter, child-rearing style matters more. Martha Farah, a researcher at the University of Pennsylvania, has built on Brooks-Gunn's work, using the tools of neuroscience to calculate exactly which skills poorer children lack and which parental behaviors affect the development of those skills. She



In other words, we have an extra six million people in the system (the majority of which are students repeating the school year), resulting in a yearly cost for Brazil of approximately R\$12 billion. Money thrown away if you analyze the numbers from the Brazil Test that clearly demonstrate that the performance of students with a history of repeating subjects is inferior to those who have never had to repeat a school year. Even if it is obvious, it is important to remember that repeating a subject, by rule, does not make the student better.

To better illustrate these challenges that face the scholastic systems of diverse countries, I would like to quote² here a part of a special report that analyses the first results of a program "No Children Left Behind" published in *The New York Times Magazine* on November 26th, 2006³.

The text talks about the different school performance levels amongst children as a result of their stronger or weaker social vulnerability:

"(...) The issue was complicated by the fact that there are really two overlapping test-score gaps: the one between black children and white children, and the one between poor children and better-off children. Given that those categories tend to overlap — black children are three times as likely to grow up in poverty as white children — many people wondered whether focusing on race was in fact a useful approach. Why not just concentrate on correcting the academic disadvantages of poor people? Solve those, and the black-white gap will solve itself."

There had, in fact, been evidence for a long time that poor children fell behind rich and middle-class children early, and stayed behind. But researchers had been unable to isolate the reasons for the divergence. Did rich parents have better genes? Did they value education more? Was it that rich parents bought more books and educational toys for their children? Was it because they were more likely to stay married than poor parents? Or was it that rich children ate more nutritious food? Moved less often? Watched less TV? Got more sleep? Without being able to identify the important factors and eliminate the irrelevant ones, there was no way even to begin to find a strategy to shrink the gap.

Researchers began peering deep into American homes, studying up close the interactions between parents and children. The first scholars to emerge with a specific culprit in hand were Betty Hart and Todd R. Risley, child psychologists at the University of Kansas, who in 1995 published the results of an intensive research project on language acquisition. Ten years earlier, they recruited 42 families with newborn children in Kansas City, and for the following three years they visited each family once a month, recording absolutely everything that occurred between the child and the parent or parents. The researchers then transcribed each encounter and analyzed each child's language development and each parent's communication style. They found, first, that vocabulary growth differed sharply by class and that the gap between the classes opened early. By age 3, children whose parents were professionals had vocabularies of about 1,100 words,



Students simply “fail” when they are not able to get good grades. The school evaluation frequently is not used to diagnose problems and search for solutions. Rather, it is seen as a duel where the student anxiously expects a trick (with a confusing maneuver) on the test. For this reason, among others, of the 53 million children enrolled in school, a mere 47 million are between 6 and 17 years of age.

Until what point is this standardization necessary? Why don't schools develop strategies of cooperative learning, incentivizing students to not only develop attitudes in groups but also to learn as a team, helping and encouraging one another to overcome challenges?

was “no child shall be obliged to read what he/she does not desire to read...” (City of Porto, Portugal), with the commandments of the department, the first of which spoke about a writing on a wall in the library of the “Escola da Ponte” (Ponte School). Days before I had watched a speech by Rubem Alves whereby he reads the book”. Days before I had watched a speech by Rubem Alves whereby he standardized and if there is no fear of getting a low grade on the evaluation, “no-one evaluate whether the student actually read the book, after all the evaluation should be professor said that this would be impossible as it would not allow for the professor to *Casimiro* by Machado de Assis. Why can't he read the book he chose? I asked. The integrate this reading into his agenda on top of the “mandatory reading” such as *Dom* extracurricular activities, homework and weekly exams is very intense, he is not able to one during the holidays and now he would like to read the second, but as his agenda with “Bienal book fair” and he enthusiastically chose two more books from this series. He read school and he became infatuated with the genre. At the end of the year, we visited the son started to read a book by Sherlock Holmes that was recommended to him by the On another occasion, I heard the following account from a parent: “Last year my work is rare and not taken too seriously by students and parents.

is calmer and they will not have to suffer the relentless pressure of exam week. Group it is likely that all the students would “be sick” (i) in order to take the exam later, when it tests, after all, the students would have more time to study and, if it were not more difficult, The famous “make-up test” must necessarily be more difficult than the original the students.

who is fighting for the ever-more standardized evaluation, in order to be able to compare the parents (their child is not the only one with a low mark) as well as trapping the teacher classroom and the failure of a significant number of students on a test seems to comfort pass or punishment for failure. Competition amongst students occurs day-to-day in the taken seriously and the repetition of the material is a tool that offers both opportunity to Repeating a school subject seems necessary, in fact, for the scholastic system to be

others could have also reached them if it were not for disinterest, disorder or laziness. that cognitive goals are set whereby if some students are able to reach these goals, the a “source of knowledge”; that all learning revolves around “what will be on” the exam and It seems absolutely reasonable in our country that a teacher places him/herself as



November 2007. I am participating in a parent-teacher meeting of a private school that has an indoor exhibit throughout the city announcing "First place on the Middle School National Exam (Enem)" The General Director and the Pedagogical General Coordinator are present. One of the mothers asked how the performance was of one of the 7th grade classes on the math test.

Upon hearing that more than 60% of the students scored below the mark established as the minimum passing grade, she declared: "My son likes his teacher and the subject and participates in the school's extra tutoring lessons every day, but I swear he and other students studied up to page 92 in the book and this material was on page 97. In fact, some questions are exact copies of the exercises in the book".

Henceforth followed a long debate regarding whether the teacher had correctly informed "what would be on the exam", whether the students had properly taken note in their books or "trusted the information to memory" and, whether questions on the exam had been identical to those in the book – a question that deserved the most attention from the director because it could generate, in the director's opinion, a "favoritism" towards the students that repeated the exercises in the lessons book.

Some of the parents demanded a new exam, which was immediately "cast out" by the pedagogical team, in the end, "it would be unfair to the others": I couldn't clearly understand the "reasons" and didn't "arrive" to suggest some solutions for the impasse, but it was clear there that the evaluation appeared to bring the students and teachers to a level of dispute, even amongst themselves, where proof would set the limits and rules of the standoff.

Later, the Mathematics teacher, using a Bell curve diagram, meticulously explained that it is necessary to have a certain number of average students, above-average students, and below-average students, as well as the standard distribution pattern and the expected failure rate as "scientifically determined".

The curve guaranteed a constant failure rate, relating the students' marks in function of the general learning of the class. At this point, the Pedagogical Coordinator affirmed: "That's correct, after all, there is something wrong if everyone passes the year, even after a second exam."

Everyone nodded their head in accordance. From that point on it occurred to me that some absolute truths of the evaluation systems surpass the frontiers of the classroom and are molded by the, let's say, fundamentals of our society.





Dear Mr.
CHUNG-LI YUN
President
Organization Committee
KERA International Conference 2008

REF.: Presentation from Government School Foundation of
the State of Rio de Janeiro FESP-RJ.

Dear President,

We take this time to congratulate you on your initiative and to introduce Mr. CLAUDIO MENDONÇA, the President of the Government School Foundation of the State of Rio de Janeiro – FESP-RJ, to you. FESP-RJ is an institution related to the State Secretary of Planning and Management – SEPLAG and is organizationally part of the executive board of the Government of the State of Rio de Janeiro.

FESP – RJ, as being the Government School, performs its mission through recruitment and allocation of professionals for different positions in the public sector and also providing training and/or post-graduation courses to fulfill specific needs in specialization or in demand basis.

In addition to the institutional management of FESP-RJ, Mr. CLAUDIO MENDONÇA has been fully in charge of CIDE (Government Research & Analysis Foundation of the State of Rio de Janeiro) as Governor's nomination, since May 6th, 2008.

Wishing you the Best on your Event,

Yours Faithfully,

SERGIO RUY BARBOSA

Secretary of Planning and Management of the State of Rio de Janeiro





CLAUDIO MENDONÇA
President of FESP - RJ

Rio de Janeiro, Brazil, November, 2008.

It's with great pleasure that I represent both Brazil and the State of Rio de Janeiro, meanwhile being the President of the Government School Foundation of the State of Rio de Janeiro – FESP – RJ Government School, at this important event: KERA International Conference 2008 and the Global Forum on Education: Quantity and Quality.

The opportunity of participating at this forum of debates on quantity and quality on Education allow us to showcase relevant data and financial actions happening at our Brazilian educational system and also to stretch our points of view through interaction and sharing among different professionals and participants.

The development of Education is a hard task that belongs to all of us. Here we are stepping forward to overcome the challenge of enabling a high quality education, through the voices of high professionals attending this International Congress.

Our gratitude and appreciation to Professor Chongjae Lee, Department of Education of the Seoul National University, from whom we got invited to participate at this conference and to also share Brazilian case practices, especially those happening in the State of Rio de Janeiro.

A special thanks to the Government of the State of Rio de Janeiro, represented in person by the Secretary of Planning and Management – Dr Sérgio Ruy Barbosa Guerra Martins, who has trust in our representation and has delegated the mission of spreading government actions at international level.

Wishing you all a wonderful event,

INTRODUCTION

November 27th-29th, Seoul – Korea

KERA INTERNATIONAL CONFERENCE 2008
GLOBAL FORUM ON EDUCATION: QUANTITY AND
QUALITY.