

1 Introdução

As reformas educacionais empreendidas no Brasil ao longo dos anos de 1990 trazem, com grande ímpeto, o foco na melhoria da qualidade da educação brasileira. Embora tal temática ganhe maior visibilidade a partir desse período, desde muito a literatura especializada discute os entraves aos progressos nessa área, registrando problemas como as desigualdades no acesso à escolarização e as altas taxas de reprovação e de evasão escolar. Assim, ao longo dos anos, o debate da qualidade da educação assumiu diferentes enfoques e perspectivas.

Na dinâmica histórica do processo de ampliação do sistema de ensino brasileiro, verifica-se que a questão da desigualdade de acesso à escola estava presente nos debates e pesquisas educacionais até a década de 1990, quando finalmente o Ensino Fundamental foi praticamente universalizado.

Outro aspecto referente à qualidade igualmente presente nas discussões relaciona-se com o fluxo escolar. A entrada tardia de um contingente significativo da população na escola e as inúmeras reprovações, aliadas à evasão escolar, deram visibilidade ao problema do fluxo no sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, frente a tal contexto, a democratização do acesso à escola, concomitantemente às questões de fluxo e evasão escolar foram o cerne da discussão acerca da qualidade da educação até o final dos anos 80 (OLIVEIRA, 2007).

A partir da década de 1990, o tema da qualidade ganhou novos contornos. Nesse período, ocorreu a quase universalização do acesso da população de 7-14 anos à escola, a melhora significativa no fluxo escolar e a implantação e consolidação de sistemas de avaliação do ensino brasileiro (KLEIN, 2006; BONAMINO *et al.*, 2007; OLIVEIRA, 2007). À medida que se democratizou o processo de escolarização e estabilizou-se o fluxo escolar, o olhar de pesquisadores e gestores políticos voltou-se para a aprendizagem dos alunos. Nesse novo cenário, qualidade da educação passou a ser associada ao bom desempenho discente nos exames padronizados.

Inegavelmente, as avaliações em larga escala tiveram uma contribuição significativa nesse processo. No Brasil, O SAEB representa um avanço no sistema de avaliação da educação, pois “foi a primeira iniciativa brasileira, em

escala nacional, para se conhecer o sistema brasileiro em profundidade” (INEP, História da Prova Brasil e do SAEB). Até a sua institucionalização, os levantamentos educacionais concentravam-se apenas em obter dados sociodemográficos da população estudantil, em verificar a cobertura do atendimento educacional oferecido e apresentavam limitações significativas em termos metodológicos. Em 1985, alguns pesquisadores da área de estatística e economia questionaram as metodologias de apuração das estatísticas oficiais empregadas à época, argumentando que os resultados apresentados estavam errados. (BONAMINO e FRANCO, 1999). Esse movimento levou o MEC a introduzir modificações nos seus procedimentos estatísticos. Tal fato, aliado ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação, redundou na implantação do SAEB. Sua primeira edição ocorreu em 1990 e, desde então, é aplicado a cada dois anos. Ele avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural. A avaliação é amostral, ou seja, apenas uma parte dos alunos (selecionados estatisticamente) das séries avaliadas participa da prova, o que resulta em o SAEB oferecer dados apenas para o Brasil, regiões e unidades da federação.

Com os dados fornecidos pelo SAEB, verificou-se que em relação à aprendizagem, o desempenho do aluno mediano das escolas públicas fica aquém do rendimento esperado nas disciplinas de matemática e leitura, áreas consideradas fundamentais ao término do primeiro segmento do ensino fundamental (BONAMINO *et al.*, 2007).

Tal constatação levou pesquisadores e gestores políticos a se debruçarem mais cuidadosamente sobre o tema da qualidade do ensino, no sentido de buscar estratégias que viabilizassem um melhor rendimento discente. A partir de então, a qualidade da educação passou a referir-se a desempenho escolar, medido através de notas nos exames nacionais padronizados e passou a ocupar espaço significativo nas pesquisas educacionais e na agenda política.

No entanto, os avanços nos sistemas de análise demográfica e de informações educacionais não pararam por aí, o que resultou igualmente na evolução do conceito de qualidade da educação, como será exposto adiante. A demanda por maiores informações acerca da qualidade da educação mobilizou o

MEC a aprimorar seus instrumentos de levantamentos estatístico-educacionais, bem como a instituir outros. Dentre esses últimos, destaca-se a Prova Brasil, criada em 2005, que representa um salto significativo em relação ao SAEB, uma vez que amplia o raio de ação do mesmo. Isso porque, diferentemente do SAEB, a Prova Brasil é censitária e, conseqüentemente, oferece dados não apenas para o Brasil e unidades da federação, mas também para cada município e escola participante.¹ Outro aspecto que pode ser destacado é a modificação na coleta de dados do Censo Escolar, que ampliou a unidade de coleta. A partir de 2007, o censo escolar coleta informações individualizadas não apenas das escolas, mas também dos alunos e turmas.

Em decorrência dessa paulatina sistematização e consolidação do sistema estatístico educacional, o Brasil apresenta, hoje, dados substanciais sobre acesso à escola, fluxo e evasão e sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Tais dados têm destacado que a questão do acesso à escola não é mais um grave problema, já que quase a totalidade da população em idade escolar encontra-se matriculada no sistema de ensino, e sim as elevadas taxas de repetência e evasão, associadas ao baixo desempenho dos estudantes nos exames padronizados. Esse fato traz, para o debate acerca da qualidade da educação, novos elementos, destacando a importância de se integrar fluxo e desempenho escolar nas pesquisas educacionais. Com efeito, nos últimos anos, pesquisadores têm destacado a necessidade de adotar uma visão integrada do conceito de qualidade, tratando de modo conjunto os indicadores de desempenho e fluxo escolar, para a maior compreensão da realidade educacional e de sua melhoria (FERNANDES e NATENZON, 2003; FERNANDES, 2004; BONAMINO *et al.*; 2007; ALVES, 2007b).

Assim, concomitantemente aos avanços dos sistemas estatístico-educacionais, e em meio às políticas implementadas para dar conta dos graves problemas de desempenho, o conceito de qualidade assume uma nova configuração. Os dados apontam para a necessidade de combinar fluxo e desempenho escolar, fazendo com que qualidade educacional signifique melhorar conjuntamente esses dois indicadores. Isso porque, sob tal perspectiva, qualidade

¹ Em 2005, somente as escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados nas séries avaliadas participaram da Prova. Em 2007, o mínimo de alunos exigido foi reduzido para 20. Já em 2009, o critério foi o mesmo de 2007, com a diferença de que as escolas rurais foram incluídas.

implica em o aluno concluir a educação básica no tempo certo, progredindo na aprendizagem. Não é interessante um sistema de ensino no qual grande parcela dos alunos é reprovada ou abandona a escola antes de concluir a educação básica, ou no qual os alunos concluem a educação básica no tempo previsto, mas aprendem muito pouco. Logo, “um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (MEC/INEP, Nota Técnica – IDEB).

Sob a égide dessa lógica, o MEC cria em 2007 o Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano foi lançado oficialmente pelo MEC em 24 de abril de 2007, sendo normalizado pelo Decreto Presidencial nº 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Com o propósito declarado de melhorar a qualidade da Educação Básica, orientado por uma visão sistêmica da política educacional, ele prevê ações para todos os níveis e modalidades de ensino e para as diferentes necessidades institucionais dos entes da federação. Segundo Saviani (2007), o PDE “aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura.” (p. 1233).

No âmbito do PDE, o MEC cria igualmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que se propõe a medir a qualidade da educação brasileira nos âmbito nacional, estadual, municipal e em cada escola. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que agrega os resultados de desempenho dos estudantes brasileiros (obtidos pela Prova Brasil) e rendimento escolar - taxa média de aprovação na etapa de ensino (obtidos pelo Censo Escolar). É, portanto, resultado do produto entre a média padronizada da Prova Brasil (da escola/ rede de ensino/município), ajustada para expressar valores entre 0 e 10, e o número de anos que os alunos levam para concluir uma série.

Em sua primeira medição, no ano de 2007, foram utilizados dados do Censo Escolar de 2005 e da Prova Brasil de 2005, alcançando-se o índice médio nacional de 3,8 para os primeiros anos do Ensino Fundamental, considerado muito baixo em relação aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em vista disso, foram estabelecidas metas

progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir em 2022 a média 6,0, o que representaria um desempenho educacional próximo ao que encontramos atualmente nos 20 países da OCDE mais bem colocados do mundo. Para possibilitar o acompanhamento desta meta, o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada município até 2022.

O IDEB apresenta-se, pois, como um elemento fundamental para a melhoria do sistema educacional, pois mede a qualidade da educação não somente em cada unidade da federação, como também em cada escola, fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais e estratégias para a melhoria da educação. Dessa forma, os estudos e análises sobre qualidade educacional e políticas educacionais não podem prescindir de lançar mão desse indicador. Sobre esse aspecto, Alves (2007 b, p.527) acena com uma importante observação:

[...] é importante salientar que o atual contexto é particularmente propício para discutir a qualidade da educação na perspectiva de integrar desempenho e fluxo escolar, seja para compreender como a qualidade da educação evolui até hoje, seja para estabelecer aonde queremos chegar.

Sua relevância reside no fato dele integrar os dois maiores problemas da educação brasileira. Baixos desempenhos discentes e/ou altas taxas de reprovação redundam em um IDEB abaixo do esperado.

Além de propor o índice, o PDE estabelece diretrizes e metas de qualidade para a Educação Básica, envolvendo unidades da federação, municípios e escolas, a serem alcançadas até 2022 e monitoradas pelo IDEB. Para atingi-las, é fundamental a melhora significativa do desempenho das escolas brasileiras e do fluxo escolar. Portanto, no bojo do PDE, e tendo o IDEB como carro-chefe, o MEC institui uma nova concepção de qualidade da educação, apresentando elementos importantes para o incremento da mesma e impulsionando a formulação de inúmeras políticas públicas educacionais.

No quadro atual da educação, a atenção volta-se ainda mais para as políticas educacionais implementadas pelos estados e municípios com vistas à melhoria da qualidade da educação, e o cumprimento das metas estabelecidas. O desafio que se coloca, então, para pesquisadores é o de compreender como as políticas educacionais relacionam-se com a evolução dos indicadores educacionais e em que medida as mesmas têm contribuído para a melhoria da

educação, tanto no sentido de regularizar o fluxo quanto no de aumentar o desempenho discente nos exames padronizados nacionais, possibilitando atuações em áreas ainda a descoberto.

No âmbito do PDE, foi criado um conjunto de políticas educacionais, direcionadas a diferentes campos de ação. Todas essas propostas contribuíram ainda mais para a diversidade da política educacional, imputando, em diferentes graus, responsabilidades às esferas governamentais pelo provimento e incremento da educação e igualmente redundando em diferentes perspectivas por partes dos entes federados quanto às prioridades das políticas educacionais.

Neste ponto, faz-se fundamental destacar algumas observações referentes à forte focalização sobre a esfera municipal no cenário educacional. A partir da década de 1980, cresce o movimento em prol da redemocratização do país, em oposição à política centralizadora do regime militar, redundando em propostas de reformulação do sistema educacional. Dentre elas, destaca-se a defesa pela descentralização administrativa dos sistemas educacionais, a qual permitiria que cada ente federativo assumisse suas responsabilidades com a manutenção e ampliação do ensino público. Em reconhecimento disso, ocorre não somente uma maior mobilização dos estados como também, e principalmente, dos municípios na defesa dessa autonomia administrativa, pois começam a perceber que para garantir os interesses locais faz-se necessário criar seus próprios sistemas de ensino. Nesse contexto, “uma nova Constituição e uma nova LDB revelaram-se uma necessidade” (SARMENTO, 2005, p. 1369).

Em resposta a esse movimento, a partir da década de 1990 houve o aumento da autonomia dos governos estaduais e municipais, com a promulgação da Constituição Federal (CF/88) e da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB – 9394/96. Em ambas as leis são estabelecidos mecanismos de descentralização fiscal e política e, pela primeira vez, os municípios são definidos como entes federados, tendo a possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino, principalmente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atuando em regime de colaboração com o Estado e a União. Além disso, os municípios vêm seus recursos fiscais aumentados em virtude da criação de impostos próprios e do aumento das transferências de verbas efetuadas pelos estados e pela União, como, por exemplo, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério).

Como consequência dessa nova dinâmica político-administrativa, cresce a importância dos municípios no cenário político e educacional, associada a dois fatores. O primeiro refere-se ao aumento no número de municípios no país. De acordo com Krawczyk (2008, p. 809), “entre 1988 e 2001 foram criados 1377 municípios, o que corresponde a 25% de todos os existentes no país”. No estado do Rio de Janeiro, segundo dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), no pequeno intervalo de nove anos que sucedeu a CF/88 (1991 – 2000) foram criados 21 municípios; o que fez com que o estado aumentasse de 70 municípios, em 1991, para 91 municípios, em 2000.

O segundo diz respeito à expansão do processo de municipalização das matrículas do Ensino Fundamental. Diante do respaldo legal, muitos municípios constituíram ou expandiram seus próprios sistemas de ensino. As redes municipais passaram a ofertar o Ensino Fundamental, principalmente o primeiro segmento, contribuindo para o aumento do atendimento da população de 7-10 anos. Com a criação do FUNDEF, em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso, esse processo intensificou-se ainda mais, visto que o fundo possibilitou o aumento das verbas orçamentárias municipais, ao condicionar o repasse de recursos financeiros ao quantitativo de alunos matriculados (MENEZES-FILHO e PAZELLO, 2004; ALVES, 2007a; SAVIANI, 2007; ADRIÃO *et al.*, 2008; KRAWCZICK, 2008). Desde então, os municípios têm ampliado a sua responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental. Com efeito, no Brasil, segundo o Censo Escolar 2008 os municípios são responsáveis por 68% dos alunos matriculados nos anos iniciais e por 38% dos que freqüentam os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, é digno de nota que, a despeito desse crescente fenômeno de expansão dos sistemas municipais de ensino, nem todos os municípios criaram seu sistema próprio de ensino, permanecendo vinculados ao sistema estadual. De acordo com a análise sobre os sistemas de ensino municipais nas Unidades da Federação do IBGE (Munic. 2006/IBGE), alguns estados estão mais à frente que outros nesse processo. Dentre eles, destaca-se o estado do Rio de Janeiro. A análise registra que nesse estado, em 2006, 89,1% dos municípios já tinham assumido os encargos pelo sistema próprio de ensino, o que imputou maior responsabilidade às instancias municipais pela qualidade da educação ofertada.

Convém ressaltar que esse crescimento da esfera municipal, bem como a intensificação da municipalização do Ensino Fundamental, obedeceu a interesses político-sociais diversos, consolidando-se segundo os interesses e características específicas de cada localidade, o que resultou em desigualdades intermunicipais. É sabido que temos um país marcado pela diversidade e desigualdade socioeconômica regional, que se manifesta em todas as unidades da federação, principalmente nos municípios. Há grandes disparidades entre estes no que se refere às capacidades técnicas e financeiras de atendimento, as quais, conseqüentemente, incidem sobre a qualidade do ensino ofertado. No que tange aos gastos municipais com educação, no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, segundo dados do IBGE (Munic 2006/IBGE), no ano de 2006 as despesas com o Ensino Fundamental variaram desde um milhão e meio a mais de um bilhão de reais.

Além disso, convém registrar que a essas desigualdades intermunicipais, de caráter predominantemente técnico e financeiro, soma-se ainda uma diversidade de ações no plano político-educacional realizadas pelas esferas municipais, o que faz com que os municípios diferenciem-se também pelo conjunto de políticas públicas educacionais implementadas em cada um. Isso se dá porque a CF/88 e a LDB 9394/96, ao dispor sobre as atribuições municipais, imputou-lhes algumas exigências, dentre as quais: fornecer aos alunos condições de acesso e permanência na escola para a conclusão do ensino fundamental, e ofertar-lhes uma educação de qualidade. Assim, a fim de dar conta do conteúdo dos textos das leis e minimizar as desigualdades territoriais, os municípios têm buscado, em diferentes graus, definir e consolidar estratégias políticas que atendam às necessidades educacionais das localidades sob suas jurisdições, o que redundou no fato do Ensino Fundamental nos municípios brasileiros ser marcado por diferentes demandas educacionais e formas de atendimento a elas.

O Brasil apresenta, portanto, um cenário municipal extremamente complexo e desigual, em face da diversidade de comportamentos sociais, econômicos, demográficos e político-educacionais, que, não sem razão, afeta os indicadores de qualidade educacional.

Com a consolidação dos sistemas nacionais de informação e avaliação da educação brasileira a partir dos anos de 1990, os efeitos dessas diferenças ganharam ainda mais visibilidade. A implementação do SAEB, a aplicação ininterrupta do Censo Escolar desde 1995 e a criação da Prova Brasil em 2005 trouxeram à tona as disparidades nos indicadores educacionais dos municípios brasileiros, reflexo da complexa rede de situações que determina a realidade educacional de cada município.

O MEC fez um diagnóstico da educação em cada unidade da federação, através do IDEB, e pôde verificar graves problemas educacionais, principalmente nas esferas municipais, particularmente no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme destacado por Saviani (SAVIANI, 2007, p.1247), “as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento” para o aprimoramento da qualidade da educação. De fato, o IDEB tem sinalizado a necessidade de maiores incrementos na educação municipal, face aos baixos índices aí alcançados.

Ao concentrar-se nas esferas municipais, o PDE busca, tendo a União como ente “articulador e equalizador desses territórios”, identificar e combater as diferenças regionais. “Dessa maneira, o PDE anuncia a possibilidade de se conceber um sistema de educação no Brasil, e não um conglomerado de redes e de sistemas educacionais dispersos” (KRAWCZYK 2008, p. 814). No entanto, segundo a autora (ibid), alguns riscos apresentam-se nesse processo, dentre eles: o de se atribuir somente às disparidades regionais (no caso, intermunicipais) a responsabilidade pela desigualdade educacional, sendo que há outros fatores aí imbricados; o de se promover políticas que tendam a fazer com que municípios concentrem-se somente em seus problemas, fechando os espaços de trocas e discussão, bem como de articulações intermunicipais.

Em veio complementar, Adrião (ADRIÃO *et al.*, 2008) traz a atenção outras ponderações a respeito do efeito do PDE sobre os municípios. A autora sinaliza que as conseqüências da pressão para o cumprimento das metas devem ser acompanhadas. O não alcance das metas por parte dos municípios, apesar dos esforços empregados, pode resultar na desmotivação e desestímulo dos educadores; como também na diminuição de recursos, gerando o aumento de

desigualdades já existentes entre escolas e municípios ou introduzindo novas desigualdades. Além disso, segundo a autora, pode reduzir os processos pedagógicos ao simples preparo dos estudantes para os exames externos, já que os resultados interferem no repasse de recursos.

Assim, frente ao exposto, pode-se constatar que o processo de descentralização fiscal e política e de maior autonomia dos governos subnacionais, desencadeado na década de 1990, associado à implementação do FUNDEF e a outros interesses político-administrativos locais, resultou na expansão da municipalização da oferta do Ensino Fundamental. Em decorrência disso, hoje no Brasil, o Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, encontra-se sob a responsabilidade da esfera municipal, tendo a qualidade da sua oferta condicionada aos mais variados fatores econômicos, sociais e político-educacionais que configuram os sistemas municipais de ensino, o que redundou em verdadeira desigualdade na qualidade do ensino aí oferecido. Nem todos os municípios apresentam estrutura técnica e financeira adequadas para o provimento de um ensino de qualidade. Também é possível verificar que o PDE enseja uma nova dinâmica nos âmbitos político-institucional e educacional das esferas municipais, impactando diretamente os indicadores educacionais.

Dessa forma, diante desse cenário, no qual o quadro educacional atual é marcado por diferentes políticas educacionais que se propõem a oferecer condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade em todas as instâncias de ensino, com forte focalização na esfera municipal, haja vista as disparidades intermunicipais e a estrutura pouco aparelhada e carecida de recursos das prefeituras, não é possível discutir qualidade da educação sem considerar as características dos municípios brasileiros, as estratégias políticas implementadas por tais unidades e os efeitos dessas políticas, quer determinadas em nível macro, quer em nível micro, sobre os indicadores educacionais.

Nesse contexto, emerge a questão que o presente estudo tem por objetivo investigar: Qual é a relação entre as políticas públicas educacionais e os indicadores de qualidade do Ensino Fundamental nos municípios do estado do Rio de Janeiro? Os objetivos do estudo são: a) a caracterização sociodemográfica dos municípios do estado do RJ; b) a análise da evolução dos indicadores educacionais relacionados à Educação Fundamental entre os anos de 2005 e 2007;

c) a identificação da relação entre os indicadores sociodemográficos e os indicadores de qualidade; d) o mapeamento de políticas educacionais associadas à melhoria da qualidade da educação nos municípios fluminenses; e) a análise descritiva do PAR (Plano de Ações Articuladas). Estes objetivos serão orientados pelas seguintes questões de pesquisa:

- i) Como os municípios se configuram em termos sociais e demográficos? Que diferenças os mesmos apresentam nesse sentido? Em que medida os indicadores sociodemográficos estão correlacionados à evolução dos indicadores de qualidade?
- ii) Como alguns indicadores educacionais (taxa de aprovação, IDEB e desempenho) do Ensino Fundamental evoluíram entre 2005 e 2007? Quais os municípios que apresentam os melhores indicadores? Quais apresentam os piores? Em que municípios estes indicadores melhoraram significativamente?
- iii) Que problemas educacionais os municípios fluminenses registram no diagnóstico da sua situação educacional?
- iv) Quais as relações entre estas políticas e os indicadores de qualidade? (Prova Brasil)?

O estudo focalizará a realidade dos municípios do estado do Rio de Janeiro nos anos de 2005 e 2007 e investigará o desempenho dos alunos da 4ª série (quinto ano) do Ensino Fundamental em Matemática. Os dados necessários para esta investigação encontram-se disponíveis somente a partir de tal período. Em 2005, ocorreu a primeira edição da Prova Brasil, que, por sua abrangência, produz indicadores para os municípios brasileiros. A escolha da 4ª série (quinto ano) do Ensino Fundamental deve-se ao fato de que no Brasil as séries iniciais já são indiscutivelmente responsabilidade das redes municipais de ensino.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, apresento a caracterização sociodemográfica dos municípios, considerando três indicadores sociais – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) e Coeficiente de Gini –, permitindo a contextualização e maior compreensão da qualidade da

educação aí ofertada. Além disso, nesse capítulo também considero a evolução dos indicadores educacionais entre os anos de 2005 e 2007.

No capítulo 3, apresento um mapeamento da situação educacional dos municípios fluminenses, a partir da análise do PAR, destacando as demandas municipais em diferentes áreas educacionais. O capítulo 4 aborda como as diferenças nas médias de desempenho em matemática podem ser explicadas pelas políticas educacionais implementadas nos municípios.

Na conclusão, capítulo 5, retomo os principais achados da pesquisa e apresento algumas considerações sobre a formulação de políticas públicas educacionais baseadas em evidências empíricas. As referências teóricas e os aspectos metodológicos encontram-se diluídos e distribuídos ao longo dos diversos capítulos.