



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCH
CURSO DE PEDAGOGIA

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

TALITA RUY MATSUO

MARINGÁ

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CURSO DE PEDAGOGIA

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado por TALITA RUY MATSUO, ao Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Prof^(a). Ms.: Jani Alves da Silva Moreira.

MARINGÁ

2010

TALITA RUY MATSUO

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – UEM

Profa. Ms. Maria Eunice França Volsi – UEM

Profa. Ms. Rebeca Szczawlinska Muceniecks – UEM

Maringá, 22 de Outubro de 2010.

DEDICO ESTE TRABALHO A **TODOS OS**
ACADÊMICOS, PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO E PESQUISADORES QUE SE
INTERESSAM PELO ESTUDO DAS **POLÍTICAS**
PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por me ter dado força para realizar este trabalho.

Agradeço, do fundo do meu coração, à minha professora orientadora, **Jani Alves Moreira da Silva**, por todas as orientações e por todos os conhecimentos transmitidos para a realização desta monografia.

Agradeço aos meus pais, **Alberto Matsuo** e **Cecília Matsuo**, por ter me apoiado em todos os momentos do meu curso e em todo o processo de realização deste trabalho.

Agradeço em especial a duas amigas da Universidade, **Cristiane Maestro** e **Jézika Bertoni Pinelli**, pois também realizaram o trabalho de conclusão de curso na área das Políticas Públicas educacionais.

Agradeço às professoras Ms. **Maria Eunice França Volsi** e **Rebeca Szczawlinska Muceniecks** por disponibilizarem de seu tempo para poderem participar como bancas de minha defesa.

Enfim, agradeço a **todos** que sempre estão ao meu redor, ajudando e apoiando-me em todos os momentos.

MATSUO, Talita Ruy. **Uma análise das políticas educacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Ensino Fundamental**. 55 f. Trabalho (Conclusão de Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª Ms. Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2010.

RESUMO

Este trabalho se refere a uma monografia de conclusão de curso que tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 com ênfase na compreensão da política para os sistemas de avaliação da educação básica, especialmente o SAEB. A metodologia empregada foi a análise bibliográfica dessa temática, por meio do referencial teórico do materialismo histórico. Tal estudo compreendeu as diretrizes e os determinantes sociais que influenciaram a configuração e os resultados do SAEB. Com os resultados apontados do SAEB de 2005 percebeu-se de modo geral, a queda nas notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Palavras-chave: neoliberalismo; políticas públicas educacionais; sistemas de avaliação; ou-SAEB.

MATSUO, Talita Ruy. **Analysis of the Educational Policies for the Basic Education System in the Primary School**. 55 f Term paper (Conclusion of Pedagogy Course) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisora: Prof^a Ms. Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2010.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the public educational policies, which have been available in Brazil since the 1990's, focusing on the understanding of the policy for basic education evaluation systems, especially the SAEB. The methodology applied was a bibliographical analysis on the subject, having as a reference the theory of the Historical Materialism. The study deals with the guidelines and the social determiners which have influenced the configuration and the results of the SAEB. With the results indicated (or presented) in the SAEB of 2005, was realized in generally, the lower in the score of proficiency in Portuguese and mathematics.

Key-words: Neoliberalism; educational public policies; evaluation systems; SAEB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIB	–	Blocos Incompletos Balanceados
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
BNDS	–	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina
EJA	–	Ensino de Jovens e Adultos
ENC	–	Exame Nacional de Cursos
Enem	–	Exame Nacional do ensino médio
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	–	Organização Mundial do Comércio
ONGS	–	Organizações não governamentais
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PROER	–	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Sistema Financeiro
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	–	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
TCT	–	Teoria Clássica dos Testes
TRI	–	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O CONTEXTO HISTÓRICO: O SAEB NA ATUALIDADE	11
3 O ESTADO E AS DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	23
4 OS RESULTADOS DO SAEB NO ENSINO FUNDAMENTAL (2005).....	31
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAEB: ENSINO FUNDAMENTAL NO ANO DE 2005	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	47

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de verificar as reais funções do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o presente trabalho pretende analisar as políticas públicas educacionais existentes na configuração desse sistema. Considera-se que esse sistema de avaliação representa um mecanismo de controle social e de percepção avaliativa sobre a qualidade da educação por meio do viés economicista e da gestão de gerenciamento via eficiência e eficácia de resultados.

O tema proposto instiga a compreensão do contexto histórico da educação nacional, de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade em cada época. Consequentemente, com a transformação da sociedade, suas políticas e economia, o modo de produção, bem como a educação, também se modificam. Deste modo, para cada tipo de sociedade há um tipo de educação.

A partir dessa delimitação, a problemática investigada foi as diretrizes políticas do SAEB e como estas são apresentadas e realizadas no contexto neoliberal. Tendo como uma das justificativas para a delimitação do tema, a questão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual tem a função de medir a qualidade do ensino.

Para a atribuição da nota do IDEB, são somadas algumas avaliações externas, sendo uma delas o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diante disto, houve o interesse de verificar as funções do SAEB, seus objetivos, as formas de obtenção dos resultados.

O pressuposto teórico-metodológico desta análise foi o materialismo histórico enquanto instrumento teórico que possibilitou a realização de análises do contexto sócio-histórico e político, ou seja, nas relações entre a educação e as estruturas sociais, das exigências propostas pela sociedade, nos objetivos da educação em cada contexto histórico e o modelo de educação que se firmou, como também a posição ocupada nas exigências políticas, nos movimentos sociais e nas lutas para se garantir a democracia e as limitações que se enfrentam.

O materialismo histórico dialético vê o indivíduo junto com as condições materiais, pois são estas que dão condições às relações sociais, tendo a produção como meio de conduzir a sociedade.

Devido a isso, a compreensão sobre esse tema só se dá a partir do estudo da base de produção econômica. Ou seja, a produção social faz com que se estabeleçam relações determinadas, necessárias e involuntárias, para que se forme a base da estrutura econômica da sociedade na qual se constrói uma superestrutura política e jurídica.

Devido ao fato de a perspectiva do materialismo histórico dialético proporcionar a compreensão da sociedade, de seus elementos, a partir dos acontecimentos do passado e do seu modo de produção, acreditamos que seja de grande valia o entendimento dos acontecimentos relacionados à educação e, em especial, à criação e às funções do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir do contexto político-econômico e social que foi se configurando na década de 1990.

Para a compreensão histórica e para as análises realizadas para a construção deste trabalho, a metodologia desta pesquisa prioriza um recorte histórico que se dá a partir da década de 1980, com vistas a analisar, no contexto das políticas públicas educacionais, as diretrizes dos sistemas de avaliação da educação básica, especificamente no ensino fundamental. Tal estudo é de cunho teórico e se desenvolve por meio da análise de fontes bibliográficas e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Para fins de organização da pesquisa proposta, o primeiro capítulo apresenta o contexto histórico brasileiro a partir de 1990, para que, assim, se possa conceituar e situar historicamente o SAEB no Brasil e sua configuração pós-anos 1990. Em seguida, serão apresentados os objetivos do SAEB e as funções do Estado para com os sistemas de avaliação assim como a questão dos estímulos oferecidos pelo Estado para que as instituições possam alcançar as médias esperadas. Desta forma, verifica-se que estes estímulos provocaram algumas reações, como a competição, ou seja, o sistema de *rankingamento* entre as escolas.

No terceiro capítulo, será apresentada uma análise sobre os resultados obtidos no SAEB de 2005. Por fim, realizamos algumas considerações e uma análise, de acordo com as políticas públicas, sobre os limites e possibilidades desse Sistema.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO: O SAEB NA ATUALIDADE

O objetivo deste capítulo é conceituar e situar historicamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo em vista as transformações históricas ocorridas a partir da década de 1990. A compreensão sobre essa temática está pautada em pesquisas de diversos autores que tratam sobre o assunto.

Observa-se que, desde os anos de 1980, já existiam ações voltadas para a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil. Esse “[...] buscava verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 9).

No ano de 1990, implantou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – o qual tem se consolidado no campo das políticas públicas com o

[...] principal objetivo de construir para a melhoria da qualidade da educação brasileira para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2002 *apud* COELHO, 2008, p. 2).

Esse Sistema de Avaliação Educacional forjou-se em um contexto histórico baseado nas mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho. Destaca-se a necessidade de uma real compreensão sobre as determinações oriundas dessas mudanças, pois só assim poderemos entender as modificações no sistema de avaliação brasileiro.

Para tal compreensão, a análise da categoria “trabalho” é imprescindível. Segundo Netto (2008, p. 29), é o trabalho “que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social”. Ou seja, “[...] trata-se de uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 29).

Para Marx (1983¹ *apud* NETTO; BRAZ, 2008, p. 31),

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu

¹ MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

metabolismo com a natureza. [...] Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, o seu objetivo [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...] (MARX, 1983 *apud* NETTO; BRAZ, 2008, p. 31).

Por meio do trabalho, o homem constituiu-se como um ser social, pois as necessidades em resolver problemas e conflitos propiciaram a comunicação e sociabilização com os outros por meio da construção de uma linguagem. Realizou, assim, não somente a coletivização do conhecimento, mas também a tarefa de “convencer ou obrigar outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecendo ritmos e cadências, etc” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 34). Portanto, é por meio do trabalho que o homem se formou em ser social e constituiu a sociedade como tal.

A partir de 1738 começa a aparecer a questão do valor ligado ao trabalho, por meio da implantação da “teoria do valor do trabalho”, desenvolvida por economistas clássicos. Ricardo (1982 *apud* NETTO, 2008, p. 49), em relação a esta teoria, destaca que “o valor de uma mercadoria, ou a quantidade de qualquer outra pela qual pode ser trocada, depende da quantidade relativa de trabalho necessária para a sua produção”. Assim, os interesses dos economistas voltaram-se para a riqueza social.

Já no século XX, ocorreram várias modificações de ordem econômica e social, surgindo, desta maneira, um capitalismo monopolista. Braverman (1987, p. 216) afirma que “o capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal”. Esse capitalismo ingressou na década de 1960, trazendo crescimento econômico e taxas de lucros compensatórias (NETTO; BRAZ, 2008).

Esse novo modo de capitalismo tinha como objetivo maior o crescimento dos lucros capitalistas por meio do controle dos mercados nas mãos de poucos. Assim, essa organização monopólica provocou algumas mudanças nas relações sociais do trabalho como: a) aumento dos preços das mercadorias produzidas pelos monopólios; b) aumento de lucro nas indústrias monopólicas; c) acumulação de mercadorias, provocando a descendência das taxas médias de lucro, tendendo ao subconsumo; d) investimento encontrado nos setores de maior concorrência; e) diminuição dos trabalhadores manuais, pela aparição de novas tecnologias; f) tendência de

aumento dos custos de vendas, provocando diminuição nos lucros adicionais dos monopólios (NETTO, 2001).

No ano de 1929 ocorreu a queda da Bolsa de Valores de Nova York, trazendo consequências para o Brasil, principalmente na sua economia exportadora de café, a qual era um meio de se financiar as importações. Esse contexto expressa uma fase em que o Brasil passa a assumir projetos industrializantes, em que “o capitalismo mundial já havia entrado em sua fase monopolista” (SAVIANI, 2008, p. 350). Diante disso houve a queda da produção e o aumento do desemprego (HEIDRICH, 2006). O Estado liberal passou a ser considerado Estado intervencionista, instalou-se o Keynesianismo, sendo este idealizado por Jhon Maynard Keynes (MORAES, 2001).

A teoria keynesiana propunha que

[...] o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais (MORAES, 2001, p. 30).

Com a implantação do chamado *Welfare State*², ou Estado de Bem-Estar Social³, o Estado propunha serviços como saúde, habitação, educação, previdência, entre outros (VIEIRA, 2001).

Moraes (2001) interpreta que esse contexto representou um novo mundo político, marcado pela negociação entre corporações empresariais e proletariado, intermediadas e institucionalizadas pelo poder público.

Vale lembrar que somente os países altamente capitalizados, como a Grã-Bretanha, os países Escandinavios, a França e Alemanha Federal, tiveram um Estado de Bem-Estar Social. Nos países periféricos do capitalismo se operou somente a “intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais” (VIEIRA, 2001, p. 20).

² “É uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânico, fundado no começo do século XX, que resolve construir um Estado com amplos serviços sociais, baseado em dois princípios Keynesianos: a busca do pleno emprego e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e com a poupança popular” (VIEIRA, 2001, p. 20).

³ “Estado de Bem-Estar Social, também denominado de Estado-providência (em inglês *Welfare State*) é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como regulamentador da vida social, política e econômica do país, bem como defensor do bem comum e, portanto, responsável pela garantia dos serviços públicos e da proteção à população. Para tanto, estabelece parcerias com entidades da sociedade civil como sindicatos e empresas privadas” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 1).

Naquele momento o Estado de Bem-Estar permitiu

[...] a expansão da demanda agregada, ajustando-a à absorção da produção em massa [...]; elevou gradualmente o padrão de vida dos trabalhadores e ganhou o seu consenso a uma política de tipo social-democrata [...]; e fortaleceu a Europa Ocidental contra a ameaça comunista (GORENDER, 1997, p. 313).

Desta forma, a produção em massa (fordista-taylorista), juntamente com a intervenção do Estado, fez com que houvesse crescimento econômico e com que as taxas de lucro se mantivessem altas.

Durante o período da década de 1960, nas indústrias, surgiram novos métodos de trabalho, sendo um deles o Fordismo – característica da produção em indústrias automobilísticas – implantado por Henry Ford (GORENDER, 1997). Saviani (2008, p. 429) pondera que “o modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho”.

Com a junção do modelo fordista de produção e a divisão do trabalho proposto por Taylor, dentro das indústrias havia a divisão entre trabalhadores manuais (operários) e intelectuais (diretores). Com isso, “os trabalhadores foram concitados a não pensar [...] Concentrando-se nas tarefas manuais, o trabalho deveria seguir uma rígida norma de movimento, visando à máxima economia de tempo” (GORENDER, 1997, p. 312). Esse modelo visava à estabilidade de emprego, ocasionando a produção em larga escala, com a acumulação de grandes estoques dirigidos ao consumo de massa (SAVIANI, 2008).

No final da década de 1960 e começo da década de 1970, as taxas de lucro começaram a declinar, juntamente com a redução do crescimento econômico (NETTO, 2008).

Outro fenômeno decorrente desse período foi o aumento dos movimentos sindicais nos países centrais, com reivindicações de salários melhores e contestação do método fordista-taylorista de trabalho. A partir disso, ingressam-se na política componentes anticapitalistas (NETTO, 2008), devido aos movimentos sociais e sindicais.

No período de 1974 e 1975 houve a chamada recessão generalizada, a qual impôs uma estratégia política social para reverter a situação.

O primeiro passo é o ataque ao movimento sindical, um dos suportes do sistema de regulação social encarada nos vários tipos de Welfare State. No fim dos anos setenta, esse ataque se dá por meio de medidas legais restritivas, que reduzem o poder de intervenção do movimento sindical (NETTO, 2008, p. 215).

A crise da sociedade capitalista na década de 1970 fez com que o modelo de produção tivesse nova base técnica de produção, o modelo toyotista. Este modelo, de acordo com os pressupostos de Saviani (2008, p. 429):

[...] apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o Just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Há modificação no perfil da indústria, a qual mantém o controle da produção, mas repassa algumas tarefas a outras empresas, ou seja, surge a terceirização dos serviços.

Ao terminar o período decorrente do taylorismo-fordismo, com a alta acumulação, ocorre a passagem para o estágio de acumulação flexível. Netto (2008, p. 216) destaca que:

A base dessa flexibilidade [...] opera-se a reestruturação produtiva. De uma parte, a produção 'rígida' (taylorista-fordista) é subsidiada por um tipo diferenciado de produção, que da forma anterior mantém a característica de se realizar em grande escala; todavia, ela destina-se a mercados específicos e procura romper com a estandarização, buscando atender variabilidades culturais e regionais, voltando-se para as peculiaridades de 'nichos' particulares de consumo.

A partir da década de 1980, com a tentativa de soluções para a melhoria do setor econômico-político, implanta-se o denominado Neoliberalismo⁴, o qual propunha uma configuração de "Estado mínimo"⁵, tendo "[...] no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulamentação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa" (FIORI, 1998 *apud* SAVIANI 2008, p. 428).

⁴ "O Neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funcionava em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. [...] Na verdade Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia" (SAVIANI, 2008, p. 427).

⁵ "Estado mínimo, derivado das conseqüências do pensamento oriundo das revoluções burguesas (Revolução Francesa, Revolução Americana e Revolução Inglesa), que advoga o liberalismo. Após essas revoluções, a burguesia alcançou a hegemonia política e passou a defender que o Estado interferisse minimamente nas relações econômicas, restringindo suas ações à segurança interna e externa. Nas últimas décadas do século XX, a ideologia neoliberal voltou a defender a redução do papel do Estado na economia e nas relações sociais. Essa ideologia prega a privatização das empresas estatais, a redução dos tributos, a estabilidade da moeda e o fim do Estado de Bem-Estar Social" (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 2).

O Neoliberalismo propaga a privatização das empresas que eram do Estado e serviços públicos, estimula a diminuição da interferência do Estado sobre os empreendimentos privados e transfere algumas responsabilidades do setor público, como a saúde, educação, previdência, habitação, para empresas privadas (MORAES, 2008).

A ideologia neoliberal faz o mesmo em relação a algumas regulações produzidas pelos Estados Nacionais, destinando-as para uma esfera maior como o G-7⁶, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), dominados pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais (MORAES, 2008).

Desta forma, a partir da década de 1990, “advoga-se a valorização do mecanismo de mercado”, surge o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, à redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. O modelo de produção é outro setor que passa a se adequar aos moldes do Neoliberalismo, visando a um trabalhador flexível, polivalente e eficaz, sempre em busca da “qualidade total”⁷ das empresas, para alcançar a produtividade (SAVIANI, 2008, p. 438).

O conceito de “qualidade total” buscado nas empresas toyotistas, segundo Saviani (2008, p. 439), expressa-se em dois vetores:

Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase ‘satisfação total do cliente’. Pelo segundo vetor, aplica-se uma característica inerente ao modelo Toyotista [...]: capturar para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão a ‘qualidade total’ significa conduzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa.

É válido lembrar que para cada sociedade existem diferentes modos de produção, havendo, assim, um “tipo” de educação. Com o Neoliberalismo e o modelo de produção Toyotista há uma educação escolar voltada para a formação de trabalhadores, os quais deveriam ser “polivalentes apoiando no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2008, p. 429). Há também a transferência do conceito de “qualidade total”, com algumas modificações no âmbito educacional:

⁶ Os países que integram o G7 são: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá. “Reúne anualmente os sete chefes de Estado, geralmente no fim de junho ou no início de julho. O G7 reuniu-se pela primeira vez em 1975, por iniciativa do presidente francês Valéry Giscard d’Estaing” (TOUSSAINT, 2001, p. 374).

⁷ Este conceito, segundo Saviani (2008, p. 439), está ligado ao modo de produção toyotista, a qual pretende uma pequena quantidade na produção dirigida para “determinados nichos de mercado altamente exigentes”.

[...] manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem, como clientes e a educação, como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método da qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2008, p. 440).

De acordo com a nova ordem de Estado, de reduzir custos e desregulamentar o mercado, os organismos internacionais começam a ver na educação uma fonte de investimento. No ano de 1990 houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em que se realizou a constituição de um projeto de educação em nível mundial, financiada pelas agências da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

Nessa Conferência o principal eixo era “a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). Propunha-se que todas as pessoas deveriam ter o direito de obter aprendizagem, para garantir a sobrevivência, desenvolver a sua capacidade, viver e trabalhar com dignidade, participar do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões e continuar aprendendo, assegurando, assim, a chamada qualidade da educação básica.

Nessa Conferência foi instado ao Brasil que promovesse ações no âmbito escolar, social, familiar e que fizesse com que o seu índice de analfabetismo diminuísse.

Nesse período o Brasil tinha como presidente Fernando Collor de Melo (que exerceu seu cargo no período de 15 de Março de 1990 a 29 de Dezembro de 1992), o qual não cumpriu todo o seu mandato devido a um processo de *Impeachment*. Foi, então, substituído por Itamar Franco, que exerceu o cargo durante os quatro anos de mandato – de 29 de Dezembro de 1992 até 1º de Janeiro de 1995 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Observou-se que nesse período “houve uma redução no ritmo ou adiamento das privatizações” que ocorreu com mais intensidade no governo de Collor e no governo FHC (ARELARO, 2000, p. 98).

Com a pressão do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Neoliberalismo foi se consolidando no Brasil (ARELARO, 2000). No âmbito educacional, o Ministro da Educação e Cultura (MEC) – Murilo Higuel (que cumpriu sua gestão no período de 1992 a 1995), acelerou

[...] o projeto de discussão nacional para a elaboração de Plano Nacional de 'Educação para todos', criando Grupos de Trabalho compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais [...] que expressasse, em algum nível, compromisso na área educacional, pactuado entre o governo e a sociedade (ARELARO, 2000, p. 98).

Nesse período houve evidências de que o governo começou a aceitar a intervenção dos organismos internacionais na educação (ARELARO, 2000).

Com a eleição presidencial de 1995, Fernando Henrique Cardoso (cujo mandato foi de 1995 até 2002) traz em sua gestão “modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira” (ARELARO, 2000, p. 99), pois houve a

[...] redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDS – para compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do PROER -, redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGS) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em ‘organizações sociais’ que obedecem à lógica de mercado, dentre outras medidas (ARELARO, 2000, p. 100).

A política neoliberal no governo FHC obedeceu à lógica do mercado e esta foi transpassada para o âmbito escolar. Exigiu-se, assim, um novo papel para a escola e um novo modo de gestão educacional, o qual passaria a se pautar no pensamento pedagógico empresarial e nas diretrizes dos organismos e agências internacionais e regionais, sendo dominante na concepção educacional do Estado.

Nos anos de 1995 a 2001, houve a Reforma do Ensino no Brasil, por meio da qual o MEC propunha suas orientações de acordo com a nova organização do Estado. Um dos programas instituídos foi o “Acorda Brasil, está na hora da escola”⁸. Nesta Campanha era proposto o auxílio da comunidade para com a escola por meio de doações de materiais para os professores, como também na administração escolar (SAVIANI, 2008).

Com o desenvolvimento desse tipo de programa, percebeu-se a desregulamentação do Estado no âmbito da educação e houve o repasse da responsabilidade, que seria do governo,

⁸ De acordo com o documento Palavra do Presidente 2º semestre de 1995, o programa *Acorda Brasil, está na hora da escola* foi lançado em fevereiro de 1995 com o intuito de despertar o país para a educação e anunciar que este daria início à melhora da qualidade do ensino (BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1995, p. 788).

para a sociedade. Nesse enfoque, Arelaro (2000) também destaca a questão da gestão democrática da educação na década de 1990, entendida também como descentralização das ações. No âmbito da lógica de descentralização houve um controle baseado no currículo e na avaliação e observou-se uma centralização no que tange à política para a avaliação do sistema educacional, cabendo à União essa responsabilidade. “Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar [...] com o desempenho que cada escola, cada sala e [...] cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais [...]” (ARELARO, 2000, p. 106).

Diante do novo cenário instalado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) – propõe que a União seja a responsável por avaliar o ensino de todos os níveis, havendo, assim, um sistema nacional de avaliação. Um desses sistemas existentes no Brasil foi o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse Sistema de Avaliação foi criado em 1990, embora já houvesse interesse da criação de um sistema de avaliação desde 1930 (COELHO, 2008).

Nos anos de 1930 a 1988, os motivos para que o Estado buscasse medir, avaliar e informar foram diversos. Coelho (2008) enfatiza que a prática da avaliação do sistema educacional foi configurada para conferir e verificar resultados diante das reformas neoliberais e objetivos da educação nacional. O intuito era:

[...] ‘formar a consciência técnica’ no âmbito escolar, posto que era condição necessária à expansão e à melhoria da educação.[...] tais práticas propiciaram ao Estado central ‘conhecer a realidade’ e fazer ‘diagnósticos’ com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas ‘indicações e sugestões’ para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e ensino. No momento seguinte, ‘medir, avaliar e informar’ foram práticas consideradas importantes para a instrumentalização da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para se recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (COELHO, 2008, p. 4).

Com isso, nos anos de 1987 a 1990, iniciou-se, pelo Ministério da Educação, o SAEP- Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (COELHO, 2008), que foi substituído pelo SAEB, no ano de 1990.

Segundo Bonamino e Franco (1999, p. 11), a origem do SAEB culminou com as demandas das políticas internacionais difundidas por agências da ONU:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 11).

Na implantação do SAEB, percebeu-se também o papel do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o qual defendia

um desenho organizacional descentralizado de execução, mas com um *core* diretivo e técnico institucionalmente estruturado no Ministério e nas secretarias, que supervisionasse o desenvolvimento do sistema e assegurasse a integração avaliação-formulação de políticas públicas (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 20).

Já os técnicos do Banco Mundial

[...] propugnavam, com base em estudos feitos em alguns países da América Latina, uma organização em que o Ministério apenas definiria e controlaria o alcance dos objetivos gerais de avaliação e licitaria, entre organizações não-lucrativas, a execução de todas as atividades do programa (BRASIL, 1994 *apud* BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 20).

Em 1993, segundo Coelho (2008, p. 8), o SAEB apresentava três eixos para a avaliação: “(1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docente; (3) perfil dos direitos e formas de gestão escolar”.

Já em 1995 o SAEB redefiniu as séries a serem avaliadas, sendo elas as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, incluiu a rede particular de ensino, adotando novas técnicas para medir o desempenho do aluno, como também “incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os fatores de estudo dos alunos” (COELHO, 2008, p. 8). Locatelli (2002 *apud* COELHO, 2008) destaca que, por meio desse controle da avaliação, há um monitoramento da qualidade de ensino. Há influências das orientações da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) nessa lógica que apregoa que: “o conceito de monitorar, formulado pela

Cepal (1995), relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais” (COELHO, 2008, p. 8).

No ano de 1997 o SAEB aprimorou o processo de monitoramento da qualidade, introduzindo as “Matrizes de Referência”. Essas Matrizes constituíram-se a partir da consulta nacional sobre os conteúdos que eram trabalhados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Houve uma associação dos conteúdos com as competências⁹ cognitivas utilizadas no processo de aprendizagem que eram avaliados pelo SAEB.

Outro aspecto avaliado pelo SAEB era a questão da “Boa Escola”. De acordo com Pacheco e Araújo (2004 *apud* COELHO, 2008, p. 16), “no Brasil, a ‘boa escola’ é o componente principal do discurso da avaliação”. Esta relacionava as práticas e os resultados encontrados na escola.

Nessa perspectiva, o SAEB foi aplicado a partir de 2005, juntamente com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, sendo realizado a partir das matérias de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, avaliando, inclusive, os conhecimentos da Física, Química e Biologia no ensino médio.

Essas avaliações eram realizadas a cada dois anos, sendo verificados

[...] fatores contextuais e escolares que incidem a qualidade do Ensino Básico, tais como: as características de infra-estrutura e de disponibilidades da unidade escolar (questionário da escola), o perfil do diretor e os mecanismos de gestão escolar (questionário do Diretor), o perfil e a prática docente (questionário do Professor), as características socioculturais e os hábitos de estudo de alunos (questionário de alunos) (GAROTINHA; MENDONÇA; CRUZ, 2005, p. 15).

O SAEB até os dias de hoje avalia o desempenho do ensino fundamental e médio de todo o Brasil (ARELARO, 2000).

Diante disso, observou-se que a necessidade de concretização desse Sistema de Avaliação da educação básica se deu por meio de um controle e monitoramento com o intuito de centralizar os encaminhamentos do processo de ensino-aprendizagem, a fim de favorecer

⁹ O enfoque de competência é aqui conceituado pelo neoliberal Phillippe Perrenoud (1993 *apud* COELHO, 2008, p.9) como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

uma política de ajuste neoliberal com ênfase na eficácia e nas competências com o intuito da busca pela qualidade. Destacou-se, ainda, que a educação e as políticas são construídas para viabilizar o modo de produção capitalista. O Neoliberalismo de mercado colaborou para a configuração de um sistema avaliativo que gerenciasse os resultados por meio de estímulo às metas na educação. Faz-se necessário repensar sobre a categoria educação frente a uma nova sociedade e não apenas pensá-la como mantenedora das desigualdades sociais.

3 O ESTADO E AS DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir da contextualização histórica sobre a constituição do SAEB, pretende-se, neste capítulo, apresentar as funções do Estado em relação a esse sistema de avaliação, como também relatar a questão dos estímulos oferecidos pelo Estado para que a escola alcance os objetivos esperados.

A década de 1990 buscou o fortalecimento da “função avaliação” governamental, implantando formas de sistemas de avaliação das políticas públicas (FARIA, 2005, p. 97).

Primeiramente, essas práticas vieram para conferir e verificar resultados, de acordo com os objetivos da educação nacional, “proporcionando a aplicação da ciência para formar a consciência técnica no âmbito escolar” para que houvesse condições necessárias à expansão e à melhoria da educação. Logo após, as avaliações foram tidas como meio de o Estado conhecer a realidade e realizar diagnósticos pois, ao invés de “acentuar-se a regulação por via legal, seriam fornecidas indicações e sugestões para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino”. Em um terceiro momento, a avaliação tomou como importante medir, avaliar e informar, para a “instrumentalização, [...] racionalização, [...] modernização e [...] tutela da ação educacional” (FREITAS, 2007, p. 7). Por fim, a avaliação passava a ser uma prática de regulação estatal, criando-se, assim, uma cultura de avaliação.

Tendo a avaliação como meio de regulação estatal, segundo Faria (2005), essa ênfase nos resultados e na desresponsabilização/privatização da provisão de bens e serviços sociais refere-se a que:

[...] a atuação de dirigentes, burocratas e tecnocratas, assim como as relações que se estabelecem entre agentes do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento, foram fundamentais para que a avaliação se constituísse em uma importante via de regulação educacional no Brasil (FREITAS, 2007, p. 8).

Esse crescente interesse sobre as avaliações teria como motivação a “pressão das mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino: mudanças nos modos de administração e

controle desses sistemas; demanda social de informação e prestação de contas; novo modelo de gestão educacional” (FREITAS, 2004, p. 665).

Diante disso, a partir de 1990, a nova concepção de avaliação esteve relacionada ao novo ideário proposto pelo Estado. Para que se possa entender melhor as diretrizes dessa avaliação, é preciso retomar brevemente alguns aspectos importantes do contexto histórico da década de 1990.

Com a nova ordem de Estado Neoliberal, como foi ressaltado no capítulo anterior, houve modificações em todos os âmbitos da sociedade, ocorrendo privatizações (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876), obedecendo à lógica de mercado, propondo a eficiência e a eficácia, como também a competição¹ (BARREIROS, 2003).

Em relação à privatização², Souza (2003) ressalta que existem duas formas: a primeira refere-se à passagem de instituições públicas para o setor privado, e a segunda relaciona-se com a forma de gestão, que passa ser regida conforme as leis de mercado.

A educação encontra-se na segunda perspectiva de privatização, levando a escola a se submeter às regras do mercado transpassando, assim, a lógica do mercado para o âmbito educacional (LABAREE, 1997 *apud* BARREIROS, 2003, p. 10),

[...] balizadas pelas medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares, principalmente no que se refere à gestão e ao financiamento da educação. Neste sentido há uma ênfase na exigência de resultados e na transparência; agregados a estes, somam-se os estímulos à administração por objetivos, o incentivo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e à demonstração e publicidade de resultados (OLIVEIRA, s.d., p. 13).

Segundo Souza (2003), essa noção de quase-mercado, em relação à educação, supõe a regulamentação governamental³. Essa regulamentação é vista no contexto neoliberal como o

¹ “O pressuposto do modelo da competição é de que os consumidores podem escolher a unidade de serviço público de maior qualidade” (ABRUCIO *apud* SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

² “...esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao [sic] nível local, como ao [sic] nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticadas” (AFONSO, 1998 *apud* SOUZA, 2003, p. 178).

³ A regulação Nacional, segundo Oliveira (p. 9), “refere-se ao ‘modo como as autoridades (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes actores sociais e seus resultados” (BARROS, 2006 *apud* OLIVEIRA, s.d., p. 10).

“desaparecimento” da intervenção do Estado e a substituição por uma regulação privada, ou seja, conforme os interesses de mercado (OLIVEIRA, s.d.).

Transferindo-se algumas responsabilidades que eram do Estado para a sociedade, propõe-se iniciativas à gestão democrática e às políticas de avaliação (MALLMAN; EYNG, 2008).

A qualidade e o desempenho da educação receberam o enfoque de uma responsabilidade exclusiva apenas da escola. Para que essa qualidade e desempenho educacional fossem verificados, a partir de 1990 o Estado criou avaliações externas de ensino (SOUZA, 2003). Para Freitas (2004, p. 676), a avaliação foi ideal também para a consolidação da autonomia. Esta deveria ser alcançada pelos membros da instituição escolar, tendo como sujeito principal o professor, o qual deveria estar em permanente qualificação.

De acordo com o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, os resultados das avaliações nacionais visam à melhoria da qualidade do ensino (FREITAS, 2004, p. 667). Deste modo, o poder público recorreu a essas testagens do rendimento do aluno como sendo a expressão do desempenho das escolas e sistemas (FREITAS, 2004, p. 666). Pode-se afirmar que o Estado se transformou “[...] num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país” (DALBEN, 2002, p. 94). Segundo Souza (2003), essas avaliações foram propostas pelo governo como um meio de se alcançar a melhoria da eficiência e qualidade da educação:

Melhoria da eficácia refere-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), bem como a racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa) (SOUZA, 2003, p. 177).

Na concepção do Banco Mundial, a avaliação é “centrada na medida de eficiência e privilégio, produtos e resultados que permitem comparações” (DALBEN, 2002, p. 101).

Segundo Oliveira (s.d., p. 12), é possível observar, nos discursos políticos oficiais, a relação entre a avaliação e a qualidade do ensino público, pelo fato de a avaliação ter a capacidade de verificar “a qualidade do ensino ao propiciar a visibilidade da realidade educacional através dos resultados, fornecendo elementos para a superação dos problemas detectados”.

Com relação às avaliações, Afonso (2005 *apud* OLIVEIRA, s.d.) considera ser um instrumento de controle exercido pelo governo sobre instâncias educativas. Ao tratar esse

instrumento de controle, o autor destaca que há um novo paradigma de Estado, denominado “Estado Avaliador”⁴.

O objetivo desse Estado é diminuir o seu papel de executor. Feito isto, passa a fiscalizar por meio de políticas descentralizadoras, por intermédio da gestão democrática e das políticas de avaliação, orientando-se na lógica do mercado (MALLMAN; EYNG, 2008).

Partindo-se da ideia de que a educação é regida pelas leis de mercado, a ênfase é dada aos “resultados e produtos educacionais viabilizados pela contenção de gastos e o gerenciamento eficiente dos recursos, ou seja, uma avaliação centrada na eficiência e produtividade” (AFONSO *apud* OLIVEIRA, s.d., p. 13).

Segundo Dalben (2003, p. 101), “a lógica que domina as demandas pelos processos de avaliação é a necessidade de controle e da racionalidade orçamentária, cortes de financiamento e divulgação das escolas mais produtivas e eficazes”.

Trata-se agora de tentar conciliar o Estado-Avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de mercado educacional [que] assente, normalmente, na diversificação da oferta e na competição entre as escolas (AFONSO, 2005 *apud* OLIVEIRA, s.d., p. 14).

O SAEB, um dos meios de avaliação externa, que, nesse contexto, toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas aplicadas a alunos de ensino fundamental e médio, apresenta os seguintes objetivos:

oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (COMITÊ DE ESTATÍSTICAS SOCIAIS, s.d.).

Portanto, esse sistema de avaliação, além de proporcionar a avaliação do desempenho escolar, também faz a coleta de dados sobre as características dos alunos, professores e

⁴ Segundo Afonso (2005 *apud* OLIVEIRA, s.d., p. 13), o Estado avaliador teve início no final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, pelo comprometimento do não-intervencionismo e a descentralização.

diretores, “bem como do espaço físico e equipamentos das escolas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Diante disso, Souza e Oliveira (2003) definem o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, que tem como função a finalidade de reverter a baixa qualidade e produtividade do ensino, expressadas pelos índices de repetência e evasão escolar.

Souza e Oliveira (2003, p. 881) ainda afirmam que

[...] o delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como argumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Tanto em relação ao SAEB, como a outros mecanismos de avaliação, o que importa realmente para o Estado

[...] é que os rendimentos possam ser comparados, [que se] permita que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase-mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo (DIAS SOBRINHO, 2002 *apud* MALLMANN; EYNG, 2008, p.3).

Nas análises sobre a importância, avanços e retrocessos do sistema de avaliação, observa-se que há pesquisadores que se posicionam a favor e outros contrários a essas medidas avaliativas. Assis (1987 *apud* FREITAS, 2004, p. 675), ao se posicionar favorável, argumenta que

[...] o MEC cria um instrumento importante na busca pela equidade, para o sistema escolar brasileiro, o que deverá assegurar a melhoria de condições para o trabalho de educar com êxito, nos sistemas escolarizados. A análise destes resultados deve permitir aos Conselhos e Secretarias de Educação a formulação e o aperfeiçoamento de orientações para a melhoria da qualidade do ensino. A proposta de avaliação nacional deve propiciar uma correlação direta entre a Base Nacional Comum para a educação e a verificação externa do desempenho, pela qualidade do trabalho de alunos e professores, conforme regula a LDB, Art. 9º.

Freitas (2004, p. 676) enfatiza ainda que deve haver uma “articulação de avaliação dos sistemas de educação Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal”, para que possam ser tomadas medidas para o aperfeiçoamento e o êxito da Educação Fundamental.

Porém, Souza e Oliveira (2003), ao verificarem o SAEB, destacam que, mesmo se sabendo dos resultados obtidos no SAEB, este não pode proporcionar melhorias na qualidade e desempenho de ensino. Desta forma, os autores (2003) relatam que a finalidade desse Sistema está baseada na regulação do Estado e na sua exclusiva responsabilidade em mostrar apenas os resultados.

Ao que parece, o interesse real não é a busca de subsídios para a melhoria da qualidade do ensino através do poder público, “ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica”. Na verdade, o se quer é “difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar” (SOUZA, 2003, p. 881).

De acordo com esses autores (2003), o SAEB não permite a competição entre as escolas, devido ao seu desenho amostral, porém ainda permite a comparação e classificação entre elas, ficando a competição relacionada à questão de *ranking*, ou seja, a busca pelos melhores postos dentro das avaliações.

Para que os alunos sejam avaliados de forma adequada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram incluídos no currículo escolar, ou seja, as matérias que seriam cobradas nas avaliações foram delineadas conforme os PCN's. No caso do SAEB, para o ensino fundamental, as matérias de Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, os conteúdos que seriam ensinados dentro de sala de aula foram os que estariam sendo cobrados nas provas realizadas pelas avaliações externas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Das avaliações realizadas com os alunos, professores e diretores e da verificação dos aspectos físicos da escola são obtidos resultados, os quais, segundo Souza (2003), são utilizados para se “julgar” as escolas, se estão ou não de acordo com as leis de mercado, a fim de se premiar ou puni-las.

Diante disso, a autora (2003, p. 187) apresenta algumas características que são adotadas pelos governos federais em relação aos procedimentos de avaliação, tais como:

- ênfase nos produtos ou resultados;
- atribuição de mérito, tomando-se individualmente instituições ou alunos;
- dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;

- uso de dados predominantemente quantitativos;
- destaque à avaliação externa, não articulada à autoavaliação.

Essas características de procedimentos de avaliação “tende[m] a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam nos estímulos à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo”⁵ (SOUZA, 2003, p. 187).

Diante dessa colocação, tem-se o exemplo do Estado de São Paulo, o qual demonstra explicitamente a questão da competição e premiação das escolas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883). Isso é percebido em uma notícia divulgada em Janeiro de 2002, a qual se intitulava: “Governo paulista premia escolas e alunos com maior desempenho”, com o seguinte texto:

Das 345 escolas selecionadas de um total de 4.100 estabelecimentos, 25 receberam pacotes de viagens para a região amazônica. Os demais roteiros das viagens realizadas em dezembro último incluíram Brasília e região do Distrito Federal, Salvador e Porto Seguro e cidades históricas de Minas Gérias, Rio de Janeiro e Petrópolis, Paraná e Santa Catarina. Mais 7 mil pessoas de 782 escolas estarão viajando até março próximo para municípios do interior paulista. Neste programa estão sendo investidos cerca de R\$ 4 milhões (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883).

Dentro dessa mesma perspectiva de competição e premiação, segundo Souza (2003), durante o segundo mandato de Covas (1995 a 2001), a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo delimitou cores para determinado desempenho obtido pelas escolas nas avaliações; assim, de acordo com os resultados, as escolas eram pintadas de determinada cor.

Ao encerrar este capítulo, destaca-se que algumas das funções da avaliação foram o controle de gastos e a verificação da qualidade do ensino. Para isso o governo se utilizou de estímulos para que as escolas alcançassem os resultados desejados pelo Estado, o que, conseqüentemente, ocasionou a competição entre as instituições de ensino.

De acordo com Souza (2003, p. 188), o princípio foi “[...] o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade”. Porém, o governo, ao proporcionar a comparação, a

⁵ Quanto ao currículo, segundo Souza (2003, p. 187), “destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem”.

classificação e a seleção, através dos resultados obtidos, também provoca a exclusão, o que, segundo Souza (2003, p. 188), “é incompatível com o direito de todos à educação”. Conseqüentemente, esses direitos buscados pela população começam a se transformar em busca por conquistas individuais.

Por meio dessas análises, pode-se perceber que a educação como direito passa a ser vista como mercadoria, sendo administrada pela lógica produtivista e “sob pressupostos de padrões diferenciados de qualidade de ensino” (SOUZA, 2003, p. 188). Pode-se observar que o Estado, desde a década de 1930, apresentou avaliações, tendo para isso motivos diferentes no decorrer do tempo, conforme o contexto histórico delineado. Percebe-se, assim, que, ao final da década de 1980 e começo de 1990, os motivos pelos quais o Estado veio a avaliar se adequaram ao contexto Neoliberal, com a busca da eficiência e qualidade pelo mercado.

Constata-se, também, que as diretrizes buscadas pelo Estado, nesta última década, não se enquadram no que realmente acontece, devido à desresponsabilização do Estado pela qualidade do ensino, transpassando esse dever para a escola, restando àquele a função de regular se os requisitos propostos pelo mercado e agências internacionais estão ocorrendo no âmbito educacional.

4 OS RESULTADOS DO SAEB NO ENSINO FUNDAMENTAL (2005)

Diante das concepções e implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostrados nos capítulos anteriores, apresenta-se neste capítulo a análise sobre os resultados do SAEB aplicados no ensino fundamental (4ª e 8ª séries) no ano de 2005. A escolha desse período se deu pois, até o presente momento, encontra-se no *site* do Inep o relatório mais atual de 2005, sendo os demais de 1995, 1997 e 2001.

A função do SAEB é a coleta de informações sobre o desempenho escolar dos alunos, para verificar o que sabem e são capazes de realizar por meio do conhecimento apreendido no seu percurso escolar, levando-se em conta as condições de cada escola. Desta forma, permite verificar o desempenho/qualidade e a efetividade no ensino (INEP, 2007).

No ano de 1990, realizou-se a primeira aplicação do SAEB, pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), em escolas representativas da rede pública e privada em todo o país. Em 1993, houve a segunda aplicação dessa avaliação e, a partir de então, tornou-se um exame bienal de proficiência, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio (BIONDI; FELÍCIO, 2007).

Até as avaliações aplicadas no ano de 1993, o SAEB utilizava-se da Teoria Clássica dos Testes (TCT) na análise dos resultados, sem ter a comparação de resultados de ano a ano. Ao aplicar essa teoria, os resultados dependiam “[...] do conjunto de itens que compõe a prova e das características dos alunos” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL; FINI, 2009, sp).

A partir de 1995, passou-se a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹ “para a construção de instrumentos, atribuições de escores e análise, de forma a viabilizar a comparação dos resultados” (INEP, 2007, p. 2). Deste modo, ao verificar a proficiência dos alunos, tornou possível “comparar o desempenho dos alunos ou das escolas brasileiras [...]”, com o objetivo de “tentar diagnosticar quais [os] fatores relevantes à qualidade da educação” (BIONDI; FELÍCIO, 2007, p. 7). Ocorre com isso, portanto, a diferença dos alunos que

¹ “Modelo Matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos” (ARAÚJO, LUZIO, 2005, p. 14).

[...] conhecem o conteúdo e já desenvolveram as competências requeridas dos demais, o índice de dificuldade de cada questão, equilibrando as provas com questões de diferentes graus de dificuldades e a probabilidade de acerto ao acaso, indicando a chance de acerto do item pelos estudantes que não possuem o conhecimento e a habilidade requerida (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14).

Essa teoria que subsidia a aplicação da avaliação e seus resultados pondera a mensuração das habilidades e competências que foram adquiridas e desenvolvidas em todo o período da educação básica (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAEB: ENSINO FUNDAMENTAL NO ANO DE 2005

Na concepção do SAEB, quando se fala de “qualidade em”, implica saber o que se entende por qualidade, pois, de acordo com o seu significado, é proposta uma forma de se medir e, portanto, avaliar. Para se medir a qualidade, no âmbito educacional, deve-se ter instrumentos para comparar. Ou seja, a questão da “qualidade em educação exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida – situação que nos remete para um processo de avaliação” (CABRITO, 2009, p. 182).

Esses processos de avaliação devem ser considerados uma forma de avaliação qualitativa, a qual apresenta atribuições de qualidade a partir da realidade. Para Luckesi (2008), essa avaliação só tem sentido caso ocorra uma melhoria na educação. Caso contrário, não há um porquê de se avaliar.

“Para uma tomada de decisão expressa a idéia de que o ato de avaliar subsidia as decisões de melhoria dos resultados. O ato de avaliar só faz sentido se tem esse objetivo” (LUCKESI, 2008, p. 1). Desta forma não são apresentadas soluções, apenas alternativas para que haja a transformação da realidade.

No caso do SAEB, cabe indagar se este Sistema, o qual está à disposição do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação e Municipais de Educação do país, como também para toda a sociedade, é importante instrumento adequado para a verificação da qualidade do ensino (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Como foi ressaltado anteriormente, a população de referência do SAEB são os alunos frequentes das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de todas as escolas da Federação (urbanas, rurais, públicas e privadas). Aplicaram-se também “questionários socioeconômicos, que são respondidos pelos alunos, professores e diretores [...] possibilitando o conhecimento de informações imprescindíveis sobre o sistema educacional, sobre as condições das escolas brasileiras e as famílias dos estudantes” (INEP, 2007, p. 6).

Seu objetivo central é “apoiar municípios, Estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 19). Por meio dos resultados coletados, se propõe mostrar um quadro sobre o sistema educacional e perceber os avanços e as falhas deste. O SAEB também faz com que desenvolvam alguns programas e projetos com o intuito de melhorar o ensino no Brasil.

Para a coleta e análise dos dados, o SAEB utiliza-se de matrizes de referência, as quais são apresentadas em forma de documentos, em que estão “descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14).

Estas foram construídas a partir dos currículos nacionais propostos pelas Secretarias estaduais de Educação e praticadas nas escolas nacionais de ensino fundamental e médio. Por meio desta consulta, buscou-se o que havia em comum entre os currículos para a realização das matrizes. Neste aspecto, há um ponto preocupante quando se observa o SAEB como indutor dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos.

Também houve a consulta a professores de escolas públicas, privadas, municipais e estaduais das capitais brasileiras, que atuassem nas séries respectivas de análise do SAEB (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e dos livros didáticos utilizados nessas escolas. E, por fim, ocorreu a contribuição de especialistas para essas áreas de ensino (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Os conteúdos ainda foram subdivididos em partes, as quais são denominadas de “descritores”, com cada parte especificando o que cada item do SAEB deveria medir. A partir de cada descritor, origina-se um item. Por meio das respostas obtidas, verifica-se o que o aluno sabe e o que consegue fazer com os conhecimentos que possui (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

De acordo com as matrizes de referência, o SAEB utiliza-se de várias metodologias de coleta e análise de dados:

- a) na elaboração de testes psicométricos; b) na estruturação de cadernos de testes utilizando-se a técnica denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB); c) na aplicação de testes padronizados para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática em momentos conclusivos do seu percurso escolar (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio); d) coleta de informações sobre diversos fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado, utilizando a aplicação de questionários a alunos, professores e diretores; e) no uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) [...]; e f) na seleção de uma amostra probabilística dentro da população que se quer investigar e na utilização de escalas de proficiência para interpretação e descrição do desempenho (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14).

A partir dessas matrizes de referência, os testes são elaborados e compostos por itens de múltipla escolha, com questionários elaborados por professores das séries e disciplinas avaliadas. Após a elaboração do teste, os itens passam por uma revisão de conteúdo e forma, “[...] que compreende uma certificação da qualidade dos aspectos teóricos, pedagógicos e lingüísticos, e [...] validação empírica, que verifica, por meio de técnicas estatísticas e psicométricas, as características de comportamento dos itens após a sua aplicação em campo” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14).

Os testes do SAEB apresentam 169 itens para cada série e disciplina. Para que esses itens sejam aplicados, utilizam-se os Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Por meio desses blocos os itens são divididos em subconjuntos, denominados de blocos, os quais apresentam 13 itens cada um, havendo ao todo 13 blocos. Os blocos são organizados em grupos de três combinações, e, a partir de cada combinação, resulta uma prova, existindo ao todo 26 cadernos diferentes (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

São também aplicados questionários que permitem verificar o contexto social, econômico e cultural dos alunos, juntamente com o seu desempenho em sua trajetória escolar.

O corpo docente (professores e diretores) da escola também responde a um questionário no qual apresenta informações sobre “a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 15), como também aspectos referentes à escola: “o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 15).

Por meio dessas informações referentes aos testes do SAEB e seus objetivos, pretende-se verificar os dados do SAEB do ano de 2005, correspondentes ao ensino fundamental (4ª e 8ª séries).

No relatório de análise do SAEB de 2005 (INEP, 2007) são apresentados gráficos os quais apontam os níveis de proficiência dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, referentes aos anos de 1995 a 2005, como apresentado nos dois gráficos abaixo:

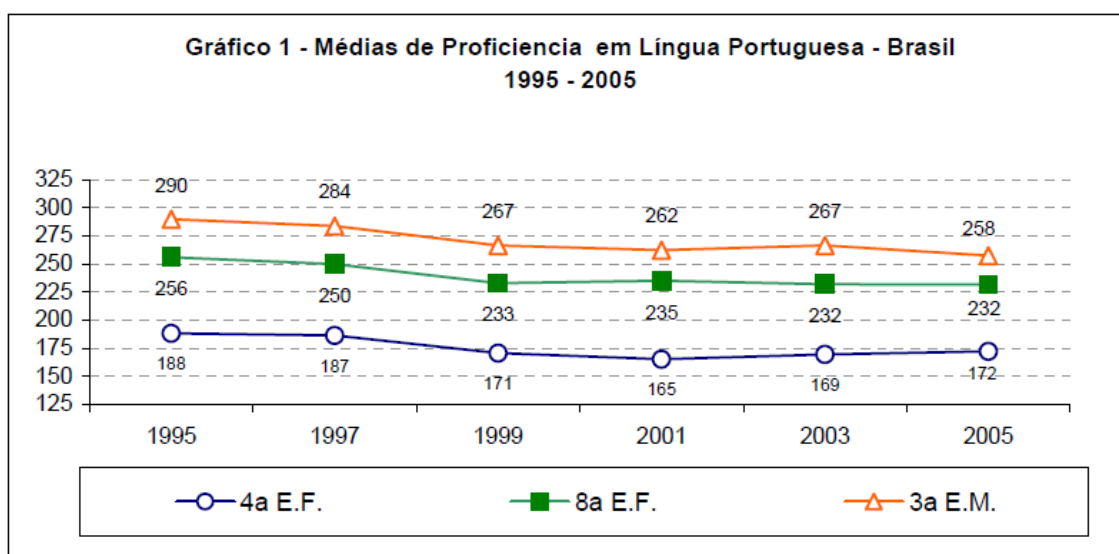


Gráfico 1: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – Brasil (1995-2005)

Fonte: INEP (2007, p. 7).

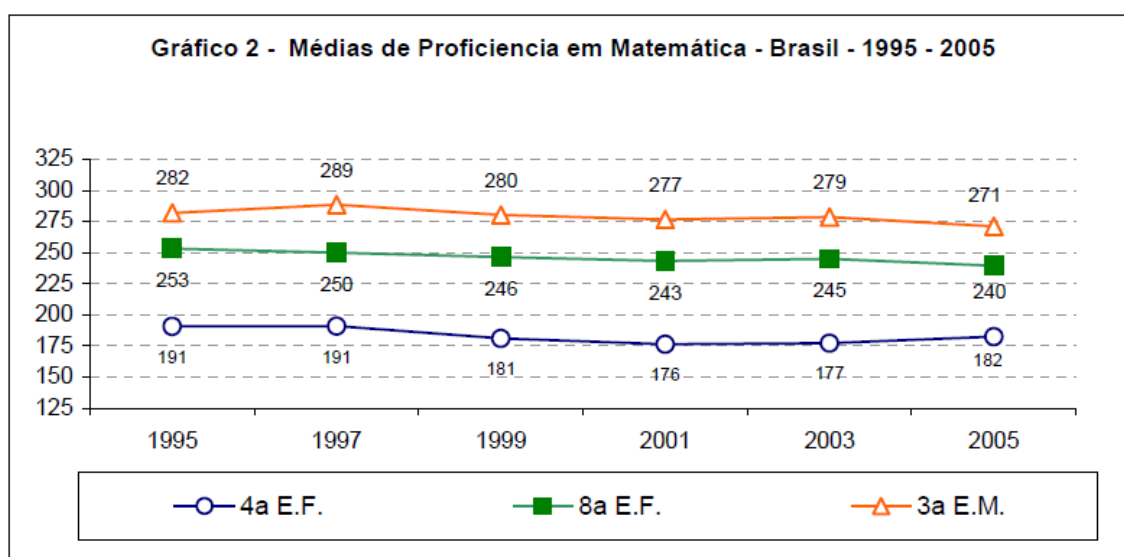


Gráfico 2: Médias de Proficiência em Matemática – Brasil (1995-2005)

Fonte: INEP (2007, p. 8).

Nesses gráficos se observa que na média de proficiência da 4ª série, em Língua Portuguesa e Matemática, houve a participação das escolas rurais. É importante destacar que nos anos de 1997, 1999 e 2001 não entraram para o SAEB todas as escolas da Região Norte, havendo apenas a participação dos Estados de Minas Gerais e Mato Grosso (INEP, 2007).

Mesmo com a não-participação de todas as escolas brasileiras, em todos os anos se nota uma trajetória descendente dos resultados para Língua Portuguesa e Matemática. Como ponderam Biondi e Felício (2007, p. 7), “os resultados são, de modo geral, de queda na média obtida nos exames padronizados de Matemática e Língua Portuguesa (ênfase na leitura), seja na 4ª ou 8ª série do ensino fundamental [...]”.

Com relação ao escore das médias de proficiência de crianças de 4ª série, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (ANEXO A e B), no Brasil, são englobadas as escolas urbanas, estaduais, municipais e federais, escolas rurais e escolas privadas. Vale ressaltar que todas as tabelas a serem mostradas foram retiradas do documento do INEP (2007).

Diante dos quadros de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da 4ª série, é possível analisar de modo geral que as médias de 2005 apresentam-se com índices menores do que as do ano de 1995, observando-se queda de proficiência dos anos de 1995 até 2003, passando a haver pequeno aumento desta em 2005.

Porém, nas tabelas em que se apresentam as escolas particulares em Língua Portuguesa, nota-se que, do ano de 2003 para 2005, o nível de proficiência diminuiu. Já em Matemática, as escolas particulares apresentam grande salto nos índices.

Com relação à proficiência da 8ª série do ensino fundamental (ANEXO B), é notória uma descendência das medidas de proficiência, havendo, em poucos casos, o aumento de um ano para o outro, porém, no ano de 2005 há diminuição das médias, não se alcançando a do ano de 1995. Apenas nas escolas federais se pode verificar aumento da média do ano 2003 para a de 2005.

De modo geral se observa que, tanto na 4ª como na 8ª séries do ensino fundamental, os escores do ano de 2005 não apresentam número significativo em relação ao ano de 1995, o qual compreendia o terceiro ciclo do SAEB, em todas as escolas da Federação que participaram das avaliações.

Nesse contexto para traçar “metas de qualidade educacional”, o Instituto de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), em 2007. Esse Índice é uma iniciativa de reunir dois conceitos para a qualidade da educação: “fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (INEP, 2010)².

Esse índice é calculado a partir dos resultados de aprovação escolar e verificado no Censo Escolar³, juntamente com as avaliações em larga escala: o SAEB – avaliação realizada em todas as instituições educacionais da federação e do país, nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º do ensino médio – e a Prova Brasil – realizada apenas em instituições municipais (INEP, 2010).

Por meio do IDEB, desencadeou-se uma mobilização da sociedade em relação à educação, pois os índices foram divulgados e comparados nacionalmente e expressavam os resultados da aprendizagem e fluxo educacional (INEP, 2010), gerando, assim, uma espécie de competitividade entre as escolas. Por outro lado, determinavam um índice que denunciava problemas que necessitavam ser sanados.

A combinação desses dois resultados faz equilibrar as duas dimensões:

[...] se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (INEP, 2010).

Assim, os resultados apresentados pelo IDEB são notas que variam de zero a dez. Diante disso, pode-se ressaltar que esse Índice é um “condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação” (INEP, 2010). É também uma forma de acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ no que diz respeito à educação básica (INEP, 2010).

² INEP – “O que é o IDEB”. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5>. Acesso em: 10 jul. 2010.

³ O Censo Escolar é “um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. [...] Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil e ensino fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar” (INEP – “Censo Escolar”. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>).

⁴ “O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como meta que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos” (INEP – “Entenda as metas de qualidade”. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>).

De acordo com o INEP, as metas do IDEB correspondem ao

[...] caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isto significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental (INEP, 2010).

As metas estabelecidas são diferentes para cada instituição de ensino e são apresentadas a cada dois anos, de 2008 a 2021. “Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta de 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência” (INEP, 2010).

Para se calcular a média do IDEB, são consideradas a “taxa de rendimento escolar (aprovação)” e as “médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep”, no caso o SAEB, Prova Brasil e Enem (INEP, 2010).

Calcular essa média, de acordo com o economista Reynaldo Fernandes (2007, p. 8), considerado o “pai” do IDEB, é importante para: “a) detectar escolas e/ ou redes de ensino cujos alunos apresentam baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou de redes de ensino”. Portanto, esse Índice revela as médias de cada instituição e “o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (FERNANDES, 2007, p. 16).

Porém, ainda é preciso se tomar medidas para melhorar as médias do IDEB, como “incluir a dispersão das notas, ao invés de se considerar apenas o desempenho médio. Por outro lado, seria necessário aprimorar nosso entendimento de como as escolas podem afetar o desempenho médio dos concluintes” (FERNANDES, 2007, p. 16). Com isso seria possível adotar uma melhor forma funcional desse Índice.

Em relação aos resultados obtidos do SAEB também é preciso realizar mudanças. Para Araújo e Luzio (2005), essas modificações devem ser realizadas na gestão da educação, como também nas práticas pedagógicas e cotidianas das escolas e nos processos pedagógicos, para que assim haja melhorias na sua qualidade. “As escolas são o espaço privilegiado para se aprender. Sua função precípua é promover o aprendizado, medido pelo desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos. O que está acontecendo é o não-cumprimento dessa missão de forma minimamente aceitável” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 20).

De acordo com Cabrito (2009), avaliar a qualidade da educação é algo complexo, pois existem muitos fatores que condicionam os processos de ensino-aprendizagem e as condições educacionais. Neste contexto, Cabrito (2009, p. 184) propõe algumas reflexões: “Medir/avaliar a qualidade em educação será observar as práticas dos professores, compará-las com outras ou com propostas do que é ser bom professor [...]? e o que vamos avaliar/comparar: a prática pedagógica? A capacidade comunicacional? Os materiais de apoio? A criatividade? A inovação?”

Por fim, para que essas avaliações sejam feitas, é preciso se levar em consideração alguns elementos, como, por exemplo, os “meios disponíveis e utilizados, as condições físicas da escola ou a natureza do ambiente” (CABRITO, 2009, p. 185), como também as questões de ordem social dos alunos e os aspectos de ordem política social, ou seja, se realmente as políticas públicas educacionais propostas pelos governos estão sendo cumpridas. Desta forma, será possível criar motivações, comportamentos, expectativas e aprendizagens diferentes.

Não basta criticar as práticas pedagógicas e a formação de professores, pois é necessário que se invista financeiramente de modo adequado na educação, que haja priorização na formação presencial destinada aos professores nas universidades públicas e que se repensem as questões relacionadas ao trabalho e a uma melhor distribuição de renda neste país. Deste modo, os resultados serão mais concretos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças do modelo de Estado de Bem-Estar Social para um Estado do livre-mercado com políticas neoliberais e a caracterização de um Estado mínimo fizeram com que ocorresse a descentralização do poder público, propondo-se na educação uma gestão democrática e a intensificação das políticas de avaliação (MALLMAN; EYNG, 2008).

Essa iniciativa de avaliação, a qual teve início nos anos de 1990, pelo poder executivo Federal, se configurou na lógica de gerenciamento da educação, modificando o papel do Estado e a própria noção de educação pública, na medida em que difundiu uma ideia de qualidade que apresenta vários significados nos sistemas públicos de ensino, sendo designado como condição de produção (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Avaliar a qualidade do ensino pode ter seus prós e contras. A avaliação da qualidade do ensino é indispensável ao se pensar que é por meio das avaliações que se pode superar determinada prática e elaborar outras mais conducentes, consequentemente melhorando essa qualidade (CABRITO, 2009). Este é um ponto positivo que a avaliação traz. Mostra como são transmitidos os conhecimentos e a sua qualidade. Assim, devem-se verificar as falhas, para que estas possam ser corrigidas. Porém, os problemas não se encontram nas avaliações, e sim no seu destino. Primeiramente, tem-se a questão dos critérios utilizados na avaliação. De acordo com Cabrito (2009), estes devem ser diferentes para cada instituição, pois cada estabelecimento apresenta uma realidade diferente. Desta maneira, as avaliações da qualidade em educação devem apresentar indicadores quantitativos e qualitativos, diferentes para cada escola (CABRITO, 2009).

Outro aspecto é a comparação, *rankings* entre as escolas, fatos que, segundo Cabrito (2009), podem trazer danos à realidade educativa, mesmo que este não seja o objetivo das avaliações e das elites avaliadoras.

Mas, se as avaliações são voltadas para que cada aluno, ou escola, veja seu desempenho, e a partir disso traçar metas para a sua melhoria, elas se tornam instrumento para promover a qualidade em educação (CABRITO, 2009).

Outro fato a ser notado é que as avaliações da educação estão voltadas indiretamente para a atribuição de mérito com fins classificatórios (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). O que

define as finalidades da avaliação é a forma de uso dos seus resultados, podendo estes serem utilizados para a produção de classificações de instituições educacionais ou até mesmo dos próprios alunos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

O que se tem em mente é que o mérito serve como estímulo para as instituições de ensino para que esta possa melhorar sua qualidade, obedecendo aos PCN's. Assim, para o Estado é algo bom, pois além de as escolas melhorarem, criarem projetos para ter seus méritos, o Estado, como forma de prestação de contas, mostra para a sociedade as médias daquelas, afirmando que está cumprindo a sua obrigação para com a educação.

Esta atribuição de méritos para as escolas com melhores desempenhos só faz com que ocorra mais desigualdade entre alunos e instituições de ensino, ao invés de melhorar a qualidade e o ambiente escolar.

Em relação a isso se pode pensar na seguinte questão: por que as escolas que já apresentam bons desempenhos recebem mais recursos do que as que têm qualidade menor? Não deveria ser o contrário: as escolas com menor rendimento receberem maiores recursos para que assim melhorar as suas condições, e as que apresentam melhor qualidade receberem o suficiente para manter essa qualidade?

Os procedimentos avaliativos da educação, não somente o SAEB (como também o ENEM, ENC, etc), são meros instrumentos que podem ser alterados e/ou até mesmo abandonados em virtude de seu objetivo maior que é o de disseminar uma cultura avaliativa de natureza competitiva e estatificada (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Mesmo o SAEB não declarando que possui o objetivo de competitividade e avaliação por méritos, indiretamente é isso que acontece. Observa-se, nos capítulos anteriores, que um dos objetivos do SAEB é que, com os resultados obtidos nas avaliações, o MEC, as Secretarias municipais e estaduais de Educação, juntamente com as escolas, tenham a função de promover projetos e mudanças nas práticas educativas, para a melhoria do ensino (INEP, 2007).

Porém, o que se pode observar por meio dos resultados analisados é que não é isso que está acontecendo. Pode, então, se ter a seguinte reflexão: Se as “autoridades” educacionais podem intervir e ajudar as escolas na melhoria da qualidade de ensino, por que os resultados obtidos no SAEB tendem a diminuir e não a aumentar?

Este fator está ligado à nova ordem social estabelecida pelo Neoliberalismo, com o conceito de quase-mercado. Isso permite compreender a aplicação dos princípios e valores da

iniciativa privada dentro da gestão dos sistemas de educação, que certamente não trazem a ideia da transformação da sociedade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Diante disso, é preciso ressaltar que o SAEB só será algo importante se desencadear em mudanças, criação de projetos e práticas para a melhoria de qualidade do ensino, e não favorecer a competição e a rivalidade entre as escolas e alunos com o objetivo de estes receberem benefícios do Estado por causa do seu bom desempenho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O Sistema de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/O_sistema__49.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escores e desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/atributos_escolares_desempeno_brasil.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 111-132, nov. 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed Guanabara Koogan, 1987.

CABRITO, Balmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Biblioteca da Presidência da República: programa transmitido em 18 de julho de 1995**. p. 788-790. Disponível em: <<https://www2.gestao.presidencia.serpro.gov.br/area-presidencia/pasta.2008-10-08.1857594057/pasta.2008-10-08.9262201718/pasta.2008-12-16.0710539708/pasta.2009-01-12.2811511135/02%20-%2018-07-1995.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2010.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagem e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 1-23, abr./jun. 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira et. al. **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Ed. DP e A., 2002. p. 91-111.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.odetempf.org.br/curriculo/ideb_indice_de_desenvolvimento_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2010.

FINI, Maria Eliza. Matemática. In: Governo do Distrito Federal. **Sistema de avaliação do desempenho das instituições educacionais do sistema de ensino do Distrito Federal**, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/402/00001960.pps>> Acesso em: 20 jan. 2010.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica e ação normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis: EDUFMA, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GAROTINHA, Rosinha; MENDONÇA, Claudio; CRUZ, Alba Rodrigues. **Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Governo Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ccmn.ufjf.br/extensao/cursoFormacao/moduloII.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Dossiê Globalização: Estudos Avançados**, v. 19, n. 10, p. 311-361, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n29/v11n29a17.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2010.

HEIDRICH, Andréia Valente. Transformações no estado capitalista: refletindo e refratando transformações na questão social. **Revista Virtual & Contextos**, Porto Alegre, n. 5, ano 5, p. 1 -9, nov. 2006.

IBGE. COMITÊ DE ESTATÍSTICAS SOCIAIS. **Prova Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/comite_estatisticas_sociais/metadados_prova_brasil.php> Acesso em: 15 fev. 2010.

INEPE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2005: primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 27 maio 2010.

LUCKESI, Cipriano. Qualidade e quantidade: eis uma questão. **Avaliação da Aprendizagem e Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/avaliacao_aprendizagemluckesi.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

MALLMAN, Vera Carmosina da Silva; EYNG, Ana Maria. **Políticas de Avaliação da Educação Básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública**. São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2010.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 29-51.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação: a avaliação de Sistemas de Ensino no contexto da regularização das Políticas Públicas**. UFMG, s.d. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/97.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Sandra M. Zákial L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis: EDUFMA, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Sandra Zákial L; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do terceiro mundo – as finanças contra os povos. São Paulo: Perseu Ahramo, 2001.

VIEIRA, Evaldo. Estado e políticas social na década de 90. In: NOGEUIRA, Fancis Mary Guimarães. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Ed. Edunioeste, 2001. p. 17-26. Conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional.

ANEXOS

ANEXO A MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (4ª Série)

Tabela 3 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas sem Federais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	191,6 (1,6)	187,8 (1,6)	172,3 (1,0)	168,3 (0,9)	173,1 (0,8)	175,5 (1,1)	2,4	

Tabela 5 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas Estaduais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	187,9 (1,7)	183,9 (2,6)	167,5 (1,8)	163,3 (1,8)	170,7 (1,3)	173,0 (1,4)	2,3	

Tabela 7 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas Municipais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	186,4 (2,8)	179,0 (1,5)	167,1 (1,2)	162,5 (1,2)	165,2 (1,2)	169,0 (1,9)	3,8	

Tabela 9 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas Particulares
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	217,2 (3,9)	225,7 (1,4)	209,1 (1,4)	209,4 (1,1)	215,0 (1,1)	211,6 (1,1)	-3,3	*

**Tabela 11 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F.
Escolas Rurais sem Federais
Brasil e Regiões
2003 - 2005**

Brasil e Regiões	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	144,0 (1,9)	148,3 (2,0)	4,3	

**Tabela 13 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 4ª série E.F.
Escolas Federais
Brasil
2003 - 2005**

	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Escolas Federais	226,3 (4,1)	228,0 (8,9)	1,7	

ANEXO B MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA (4ª Série)

**Tabela 4 – Médias de Proficiência em Matemática - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas sem Federais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	192,8 (1,6)	192,1 (1,1)	182,3 (0,9)	179,0 (0,9)	180,7 (0,8)	185,7 (1,0)	5,0	*

**Tabela 6 – Médias de Proficiência em Matemática - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas Estaduais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	189,3 (1,6)	187,5 (1,7)	178,1 (1,7)	175,2 (1,6)	178,3 (1,2)	181,8 (1,4)	3,5	

**Tabela 8 – Médias de Proficiência em Matemática - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas Municipais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	185,2 (1,9)	183,3 (1,2)	176,7 (1,1)	171,7 (1,2)	172,4 (1,3)	178,9 (1,6)	6,6	*

**Tabela 10 – Médias de Proficiência em Matemática - 4ª série E.F.
Escolas Urbanas Particulares
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	222,2 (5,0)	232,5 (1,7)	217,7 (1,3)	222,1 (1,1)	223,8 (1,2)	226,4 (1,3)	2,6	

**Tabela 12 – Médias de Proficiência em Matemática - 4ª série E.F.
Escolas Rurais sem Federais
2003 - 2005**

Brasil e Regiões	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	152,9 (1,7)	157,8 (1,9)	4,9	

**Tabela 14 – Médias de Proficiência em Matemática - 4ª série E.F.
Escolas Federais
Brasil
2003 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Escolas Federais	233,0 (4,4)	244,0 (8,0)	10,9	

ANEXO C MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (8ª Série)

**Tabela 25 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas sem Federais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	256,9 (1,4)	250,7 (2,1)	232,9 (1,0)	235,2 (1,3)	231,9 (1,0)	231,7 (0,9)	-0,1	

**Tabela 27 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas Estaduais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	252,4 (1,6)	243,9 (2,9)	226,5 (1,3)	228,6 (1,9)	226,7 (1,5)	226,6 (1,5)	-0,1	

**Tabela 29 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas Municipais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	249,7 (3,6)	244,0 (2,8)	230,4 (1,3)	228,9 (1,2)	223,1 (1,3)	222,5 (1,2)	-0,5	

**Tabela 31 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas Particulares
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	284,2 (2,9)	286,6 (2,0)	270,6 (1,1)	282,0 (1,1)	278,3 (1,2)	275,5 (1,4)	-2,8	

**Tabela 33 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - 8ª série E.F.
Escolas Federais
Brasil
2003 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil, Federais	298,0 (5,6)	298,1 (5,8)	0,1	

ANEXO D MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA (8ª Série)

**Tabela 26 – Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas sem Federais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	253,7 (1,9)	250,7 (2,2)	246,4 (1,1)	243,4 (1,2)	244,8 (1,1)	239,4 (1,1)	-5,5	*

**Tabela 28 – Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas Estaduais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	246,6 (1,8)	241,2 (3,3)	239,1 (1,6)	235,5 (1,8)	238,6 (1,6)	232,9 (1,8)	-5,7	*

**Tabela 30 – Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas Municipais
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	244,7 (3,3)	241,4 (2,3)	240,1 (1,1)	235,2 (1,3)	232,7 (1,3)	228,4 (1,2)	-4,3	*

**Tabela 32 – Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série E.F.
Escolas Urbanas Particulares
Brasil, Regiões e Estados
1995 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	1995	1997	1999	2001	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Brasil	293,6 (4,6)	300,8 (2,7)	293,7 (1,5)	301,1 (1,5)	304,3 (1,4)	293,5 (1,5)	-10,7	*

**Tabela 34 – Médias de Proficiência em Matemática - 8ª série E.F.
Escolas Federais
Brasil
2003 - 2005**

Brasil, Regiões e Unidades da Federação	2003 (1)	2005 (2)	Dif. (1),(2)	Sig.
Escolas Federais	334,3 (8,9)	325,8 (7,6)	-8,6	