

# **SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**

**MÔNICA MAIA BONEL MALUF\***

## **1 - INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

Seguindo a tendência dos demais países do continente, o Brasil iniciou, em 1987, estudos e testes sobre o rendimento escolar, com o compromisso de estruturar o que hoje se denomina Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico - SAEB. Em 1990, foi realizada a primeira aferição nacional em 25 estados da federação, a segunda em 1993 e a terceira em novembro de 1995. A importância do SAEB no contexto do sistema educacional brasileiro pode ser medida em função de sua abrangência e da possibilidade de consolidação de resultados globais para o país. Entretanto, o programa apresenta inúmeros problemas desde a formulação e desenho do sistema até os processos de implementação e disseminação dos resultados.

O presente trabalho pretende contribuir para a discussão e aprofundamento do tema através da análise da implementação e desenvolvimento do Programa, identificando dificuldades, pontos

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado como exigência do curso "Formação de Analistas de Políticas Educativas" - Projeto REDUC/BID, maio - 1996.

positivos e novas alternativas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho se divide em três tópicos: no primeiro serão apresentadas, resumidamente, distintas posições a respeito da avaliação educacional; no segundo, procurar-se-á apresentar o Sistema de Avaliação Educacional brasileiro em relação à sua concepção, estruturação e implementação; por fim, alguns problemas identificados no Sistema de Avaliação brasileiro serão objeto de análise e sugestões no terceiro tópico.

Considerando que a experiência brasileira é recente nesta área, as alternativas levantadas no sentido de contribuir para reorientação do Programa serão iluminadas pelas experiências internacionais, principalmente de países latino-americanos como Chile, México, Costa Rica e Colômbia.

## **2 - SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: UMA PROPOSTA CONTROVERSA**

A preocupação com a qualidade do ensino tem levado muitos países da América Latina, a partir da década de 80, a desenvolver distintos processos avaliativos, com especial ênfase na implementação de sistemas nacionais de avaliação de rendimento escolar. Mesmo países com longa tradição na aplicação de testes para certificação dos diferentes níveis escolares - como Holanda, Suécia, França e Inglaterra - só mais recentemente (a partir de 1987) implementaram a avaliação de rendimento ou "*assessment*". A utilização dessa estratégia é justificada em função da possibilidade de estabelecer um sistema de monitoramento que permite conhecer os resultados em relação à qualidade do ensino ao longo do tempo, identificar os mecanismos que concorrem para obtenção desses resultados e intervir no sistema educativo. Em geral, os sistemas implementados são organizados pelos governos centrais (embora nem sempre a operacionalização esteja neste nível) e propõem estratégias e instrumentos para medir a eficiência do sistema de ensino na transmissão de conhecimentos e habilidades.

Os sistemas de avaliação atuais procuram incluir inúmeras variáveis que possam oferecer um quadro explicativo mais completo sobre a qualidade de ensino oferecido. Assim, ao contrário dos sistemas de aferição de desempenho desenvolvidos nas décadas de 50 e 60, onde praticamente só havia levantamento de informações a

respeito dos resultados cognitivos dos alunos em disciplinas básicas, os atuais sistemas incluem variáveis não só sobre a aquisição de conhecimento dos alunos (por meio de testes), mas também sobre a gestão educacional, infra-estrutura, financiamento, perfil de professores, pais e alunos. Apesar de estar sendo desenvolvido em vários países latino-americanos, aliado às reformas educativas, não há consenso entre educadores e pesquisadores da área a respeito dos objetivos e finalidades dessa estratégia.

Entre aqueles que consideram fundamental o desenvolvimento desse tipo de programa para que os sistemas de ensino possam alcançar a qualidade almejada, elegem como vantagens:

- a sistematização de informações para processos decisórios e planejamento;
- sensibilização de professores e diretores a respeito do processo ensino-aprendizagem e estímulo à introdução de mudanças em sua prática;
- prover os professores com informação sobre seus alunos;
- contribuição para instalação de uma "cultura avaliativa";
- prestação de contas à sociedade.

Entretanto, mesmo entre estes, há discordância sobre o desenho mais adequado do sistema, oscilando entre uma avaliação que abarque o universo das escolas ou por amostra. Também não há concordância sobre pontos positivos e negativos. Assim, enquanto alguns alertam para os riscos que os testes de rendimento podem gerar - no sentido de direcionar a ação de professores, que passam a adestrar seus alunos apenas para responder às provas - outros acreditam ser uma oportunidade para fixar o que se considera essencial em termos de currículo.

Outro exemplo que ilustra as distintas posturas entre aqueles que defendem o desenvolvimento de sistemas permanentes de avaliação se refere à utilização dos resultados. Existe uma tendência a premiar professores e escolas em função dos resultados alcançados, ou seja, a realização de uma avaliação efetiva dos professores e escolas com fim de premiar e punir. Outra tendência considera que esta utilização do resultado deve ser relativizada e, se possível, ignorada. Destaca-se, nesta última tendência, a preocupação com a resistência que poderá se criar, comprometendo, conseqüentemente, o envolvimento dos professores com o programa e a qualidade das informações levantadas. Ou, mais grave ainda, prejudicando o aluno

como, por exemplo, criando constrangimentos para permanência na escola daqueles cujo desempenho tenha se mostrado ruim. Neste sentido, a reflexão sobre os resultados obtidos ocorrerá na medida em que houver um efetivo envolvimento do professor, o que só poderá acontecer quando o programa tiver como objetivo a orientação do ensino e não controle das escolas. Tais polêmicas se refletem nas diversas modalidades de estruturação de sistemas de avaliação na América Latina, Europa e nos estados Norte-Americanos. Por outro lado, alguns autores discordam da importância creditada à avaliação e aos sistemas desenvolvidos para medir a qualidade da aprendizagem, e consideram como um falso princípio a relação entre sistemas de exames e sistema de ensino.

Estes autores associam o desenvolvimento de sistemas de avaliação através de exames à *"nova política educativa - de corte neoliberal - que responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura de crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressados através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entendendo-se currículo) e necessidades sociais (entendendo-se modernização e/ou reconversão industrial). ... Em termos operativos esta política se concretiza em uma diminuição real do orçamento da educação."* (Díaz Barriga, 1994, p.35). Desta forma, consideram que os exames ou sistemas de avaliação nada mais são do que uma nova forma de controle do poder central sobre os professores e alunos, já que o instrumento em si, por mais científico e objetivo que possa ser, não pode resolver problemas originados em outras instâncias. Porém, a crítica mais importante refere-se à independência que o sistema de avaliação mantém do campo da didática, a que sempre esteve vinculado, reduzindo, conseqüentemente, o potencial do debate educacional a uma visão instrumental da pedagogia. Nesse caso, esse sistema não tem sentido considerando-se que *"o exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, e não o motor que transforma o ensino."* (Díaz Barriga, 1994, p.33)

Apesar das concepções sobre o tema serem antagônicas, é possível retirar elementos dos diversos argumentos para repensar esta questão, no sentido de propor novas formas de discussão e alternativas para solução dos problemas identificados. Assim, pode-se considerar válido o argumento que defende a necessidade de dados globais

sistematizados, considerando que os países latino-americanos não possuem este tipo de informação, dificultadas em função das reformas educativas que têm conduzido à descentralização dos sistemas educacionais.

Da mesma forma, concorda-se com Díaz Barriga quando afirma que: "*não se estuda com seriedade nem com aproximações multi-referenciais o problema da educação: as deficiências nos métodos de ensino, na seleção de conteúdos, na aquisição de bibliografia e nem nos hábitos de trabalho intelectual dos estudantes.*" (Díaz Barriga, 1994, p.48). Esses estudos não podem ser desenvolvidos e aprofundados através de testes de rendimento. Filp (1990) também identifica a mesma dificuldade quando reconhece como crítica legítima ao modelo de avaliação desenvolvido por vários países o fato de que os processos, tão ou mais importantes para se ter êxito na introdução de mudanças do que os resultados, não ficarem explicitados através destes modelos e, portanto, não serem conhecidos pelas escolas e professores.

A decisão pela realização de levantamentos amostrais, preocupados não somente em conhecer resultados e sua evolução no tempo, mas com a identificação dos processos que concorrem para eles, pode evidenciar que o programa terá como objetivo o conhecimento de processos pedagógicos e não o controle de professores e escolas.

Os sistemas de avaliação que realizam levantamentos com o universo das escolas, como o **Sistema de Medición de La Calidad de La Educación** - SIMCE, do Chile, não têm obtido os resultados esperados em termos de melhoria da qualidade do ensino. Embora apresente um planejado esquema para difusão dos resultados para escolas e professores, através de manuais, análises interpretativas dos resultados e recomendações gerais para os professores, não garantiu que os professores, de posse dessas informações, gerassem mudanças nas suas práticas de ensino.

Schiefelbien, analisando o SIMCE, reconhece que "*as medições não têm apresentado o impacto esperado em termos de elevar o rendimento escolar e alcançar maior equidade*" e atribui como uma das principais causas a não identificação "*dos problemas chaves nas seqüências de aprendizagem a fim de dar indicações precisas das metodologias e recursos que deveria empregar o professor para solucionar esses problemas.*" (Schiefelbien, 1992,

p.253). A identificação desse fator pode explicar a pequena utilização dos resultados pelos professores, que podem não reconhecer a utilidade ou novidade nos dados oferecidos pelo sistema, a não ser como uma forma de controlar seu desempenho. Como afirma Schiefelbein, *"isto implica que o pressuposto inicial de que o professor geraria o processo de mudança, a partir da informação concreta não era adequado e, por fim, não poderiam alcançar os incrementos de qualidade que deram origem ao projeto."* (Schiefelbien, 1992, p.271).

Vários autores afirmam que a possibilidade de enfrentar essa questão está associada ao investimento dos sistemas de avaliação em investigações. Nos diversos sistemas implementados na América Latina há previsão para desenvolvimento de pesquisas para aprofundar os estudos sobre os resultados, através de associação a centros de pesquisa e universidades. A hipótese é a de que através de levantamentos menos massivos e mais qualitativos haveria possibilidade de levantamento de informações sobre os processos pedagógicos e sobre as variáveis que afetam os processos de ensino-aprendizagem que determinam seus resultados. Neste sentido, por exemplo, Horn, Wolff e Velez (1992), quando identificam as várias possibilidades de utilização da avaliação educacional, recuperam a investigação como uma das possibilidades para enriquecer o conhecimento sobre o desenvolvimento educacional. Assim, mesmo alertando para as diferenças entre investigação ou pesquisa educacional e sistemas de avaliação, estes autores consideram que essa associação não só é possível, como desejável:

*"Mesmo que os sistemas de avaliação não sejam desenhados específica e exclusivamente como instrumentos de investigação, podem ser desenhados de tal modo que colem informação que possa ser utilizada pela comunidade de investigadores para levar a cabo investigação básica em educação, para analisar a eficácia dos diversos aportes educacionais, assim como para apreciar métodos que melhorem a aprendizagem e sejam eficazes em função dos custos."* (Horn et alii, 1992, p.13).

A preocupação de pesquisadores e educadores quando afirmam que a simples existência de sistemas de avaliação não garante a alteração dos resultados educacionais é reflexo da análise realizada nos diferentes sistemas implementados e vem revelando dois tipos de obstáculos: a dificuldade em avançar ou aprofundar a análise sobre os

resultados, em função do tipo de instrumento utilizado, e a dificuldade em estabelecer mecanismos de divulgação que garantam a assimilação e possibilitem a utilização efetiva da análise dos resultados.

Isto significa que é preciso ir além da identificação de dificuldades e problemas para encontrar formas de conhecer os processos que levam a esses resultados, sejam eles de caráter estritamente pedagógico ou relativos à organização da escola. Segundo Mello, o processo de avaliação da escola *"pode até tomar como ponto de partida os resultados da avaliação externa, mas não se limita a esta última. A auto-avaliação constitui um longo processo de aprendizagem coletiva da escola e requer mudanças profundas na própria cultura da organização. No Brasil, não existem estudos a este respeito, nem registros e avaliações de experiências relativas às escolas públicas ou privadas. É mais uma área que a investigação educacional deveria investir, inclusive no que diz respeito à produção de materiais que orientassem a auto-avaliação da escola."* (Mello, 1993, p. 146/147)

### **3 - O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB**

#### **3.1- CONTEXTO**

A expansão do ensino fundamental público desencadeada nas décadas de 60 e 70 garantiu o oferecimento de vagas à maioria da população na faixa etária em que é obrigatório - 7 a 14 anos. Em virtude da cobertura oferecida para o ensino fundamental e o contexto democrático da década de 80, o enfoque deixou de ser quantitativo e fixou-se na qualidade do ensino oferecido. Nos anos 80, as políticas enfatizavam os processos de participação e democratização nas instituições de ensino, como fatores propulsores do salto de qualidade esperado.

Apesar das inovações introduzidas através de programas e projetos estaduais e municipais, alguns orientados e coordenados pelo governo federal, a ineficiência do ensino brasileiro revelava-se nos altos índices de repetência no ensino fundamental, um dos piores da América Latina. Este quadro de fracasso escolar era então creditado a variáveis externas e internas ao sistema de ensino. Na década de 80, estas últimas mereceram maior atenção por parte dos pesquisadores e

educadores e, considerando que dizem respeito ao sistema escolar, as soluções indicadas estariam ao alcance dos profissionais da educação. Entre estas, destacam-se: definição dos objetivos educacionais, adequação do currículo, práticas pedagógicas diferenciadas, adequação da formação e capacitação dos professores, integração do sistema educativo, participação dos pais e da sociedade e políticas de valorização do magistério<sup>2</sup>.

Os primeiros anos da década de 90 são marcados pela discussão de novas tendências, tanto no Brasil como na América Latina. Os processos de mudança sugeridos e implementados dão destaque à autonomia e à busca de novos padrões de gestão para as escolas e a gestão eficiente do sistema de ensino e seus recursos<sup>3</sup>. Neste contexto, com ênfase nos processos de descentralização e autonomia, o tema Avaliação Educacional ganha impulso no país.

### 3. 2 - HISTÓRICO

A decisão da implementação de um processo de avaliação nacional foi esboçada em 1987, no bojo do convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA e o Ministério da Educação. O Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, contratou a Fundação Carlos Chagas para validar instrumentos de aferição de aprendizagem. Este processo ocorreu através de pesquisas que avaliaram o rendimento escolar de cerca de 28.000 alunos em 69 municípios de diferentes estados da federação. Através do levantamento de informações sobre os programas de ensino e livros didáticos adotados foi possível conhecer os conteúdos mínimos ministrados e através dos resultados obtidos, conhecer os padrões de qualidade do ensino básico.

Em 1988, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental, solicitou que uma sistemática de avaliação fosse implementada no país. Assim, foi criado o Sistema Nacional de

<sup>2</sup> Inúmeros estudos e pesquisas desenvolveram e aprofundaram estes temas. Como exemplo, pode-se citar: MELLO, Guiomar - Magistério de 1ª Grau: da competência técnica ao compromisso político, 1982; CAMPOS, Maria M. - Escola e Participação Popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo, 1982; SAVIANI, Dermeval - Escola e Democracia, 1983; LIBÂNEO, José Carlos - Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 1985; GARRIDO, Selma - O Pedagogo na Escola Pública, 1988; PENIN, S.T. - Escola e Cotidiano: a obra em construção, 1989; CUNHA, Luís A. - Educação, estado e democracia no Brasil, 1991.

<sup>3</sup> São estudos representativos destes temas, entre outros: SOBRINHO, José A., XAVIER, A.C., MARRA, Pátima (Orgs) - Gestão Escolar: desafios e tendências. IPEA 1994; XAVIER, A.C., MELLO, G., SOBRINHO, J.A. E SILVA, R. (Org.) Gestão Educacional: experiências inovadoras. IPEA, 1995; CENPEC - Educação e Desenvolvimento municipal. A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros, s.d.

Avaliação do Ensino Público - SAEP. A primeira medida adotada foi a execução de projeto-piloto visando a consolidação de instrumentos e procedimentos em dois estados. Em função da falta de recursos, o Sistema só foi efetivamente implementado em 1990, quando foi realizada a primeira aferição nacional. No final de 1991, o INEP assumiu a coordenação e administração do Sistema, agora com a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, em convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Em 1992, foi apresentado relatório preliminar global referente à primeira aferição. Em 1993, foi realizado o 2º Ciclo do SAEB, cujos resultados nacionais só foram apresentados, através de relatório, em 1995. Neste mesmo ano, o Programa retorna para a administração direta do Ministério da Educação, ficando sob a responsabilidade da recém criada Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional. Através de acordo de cooperação técnica entre o Ministério e as Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, preparou-se a aplicação do 3º Ciclo, realizado em novembro de 1995.

### 3.3 - OBJETIVOS

A proposta que deu origem ao SAEB *"buscava possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de ponderar a situação, estratégias e resultados da atuação educacional, procurando, também, delinear os fatores que, já existentes no sistema, poderiam conduzir à melhoria da qualidade e do desempenho."* (MEC, 1995, p.3)

Os objetivos específicos do Programa pretendiam, segundo o coordenador de avaliação do INEP, Orlando Pilati (Pilati, 1994, p.15):

*" - desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumentos seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas;*

*" - regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais,*

*criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional;*

*" - propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação;*

*" - conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares;*

*" - discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devem ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual da criança;*

*" - disseminar amplamente na sociedade idéias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática dos professores e diretores;*

*" - construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas."*

Deste modo, o SAEB propõe-se a coletar informações para melhorar o gerenciamento do sistema de ensino como também buscar proposições de novas medidas pedagógicas que incrementem a qualidade do ensino oferecido.

### **3.4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

O SAEB estabeleceu três eixos de avaliação apresentados em forma de questões:

- Qualidade do ensino: em que medida as políticas adotadas estão possibilitando o acesso (escolarização) e a melhoria da qualidade do ensino?

- Valorização do magistério: quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?

- Democratização da gestão: em que medida a gestão educacional torna-se mais eficiente e democrática?

Estes eixos foram decompostos em dimensões de análise e traduzidos em indicadores, conforme demonstra o quadro a seguir, permitindo uma melhor visualização do modelo de avaliação adotado pelo Ministério da Educação.

## EIXOS, DIMENSÕES E INDICADORES DO MODELO DE AVALIAÇÃO

EIXO	DIMENSÃO	INDICADOR
<b>UNIVERSALIZAÇÃO COM QUALIDADE</b>	• ESCOLARIZAÇÃO	◊ MATRÍCULA ◊ TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO
	• RETENÇÃO	◊ TAXAS DE EVASÃO, PROMOÇÃO E REPETÊNCIA
	• PRODUTIVIDADE	◊ TAXAS DE EFICIÊNCIA
	• QUALIDADE	◊ RENDIMENTO DO ALUNO ◊ COMPETÊNCIA DO PROFESSOR ◊ CUSTO-ALUNO DIRETO ◊ CONDIÇÕES DE ENSINO
<b>VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR</b>	• COMPETÊNCIA	◊ RESULTADOS PEDAGÓGICOS
	• CONDIÇÕES DE TRABALHO	◊ NÍVEIS SALARIAIS ◊ TAXA DE PROFESSORES CONCURSADOS ◊ RECURSOS PEDAGÓGICOS DISPONÍVEIS
<b>GESTÃO EDUCACIONAL</b>	• INTEGRAÇÃO ESTADO/MUNICÍPIO	◊ EQUALIZAÇÃO CUSTO-ALUNO
	• DESCENTRALIZAÇÃO	◊ GRAU DE AUTONOMIA DA ESCOLA ◊ MELHORIA DA GESTÃO ESCOLAR
	• DESBUROCRATIZAÇÃO	◊ RELAÇÃO CUSTO PESSOAL DOCENTE/PESSOAL NÃO DOCENTE
	• EFICIÊNCIA	◊ TAXAS DE EFICIÊNCIA DA ESCOLA ◊ RACIONALIZAÇÃO DE RECURSOS

FONTE: RELATÓRIO DO 2º CICLO DO SAEB - 1993 - BRASÍLIA, MAIO DE 1995

Estas dimensões foram organizadas em dois grupos em função de suas fontes e procedimentos diferenciados de coleta. Assim, estão no primeiro grupo as dimensões que utilizam as estatísticas educacionais regularmente coletadas no país e que permitem estudos sobre evolução da matrícula, cobertura, taxas de escolarização, taxas de reprovação, evasão e promoção e produtividade do sistema. No segundo grupo estão as dimensões que dependem da coleta de informações diretamente nas escolas, para as quais foi estruturado uma sistemática de levantamento que inclui custo-aluno, gestão escolar,

situação e competência do professor e rendimento do aluno. Os resultados e as análises obtidas através destes dois grupos de dimensões visam a oferecer informações importantes para a tomada de decisão e planejamento de ações no nível federal e, principalmente, no nível regional.

A concepção de avaliação adotada pelo SAEB tem como foco central o rendimento dos alunos, muito embora levante um grande número de variáveis para contextualizar os resultados, procurando obter um conhecimento mais aprofundado das condições que interferem na produtividade das escolas. Assim, o principal instrumento é o teste de rendimento nas diferentes disciplinas que compõem o currículo básico. Como afirma Orlando Pilati, coordenador do SAEB:

*"... O SAEB se propôs a ser um instrumento político para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional público brasileiro. Em primeiro lugar, é um instrumento político porque os testes de rendimento aplicados em larga escala costumam provocar forte impacto nos professores, estudantes, pais, administradores e na opinião pública de modo geral. ... Por outro lado, os resultados de rendimento, associados aos dados quanto à docência e gestão, têm que ser analisados também quanto ao seu próprio significado político e utilizados na formulação e monitoramento de novas ações voltadas para a melhoria da qualidade. Por meio de testes de rendimento escolar, é possível detectar não apenas os problemas do processo de ensino-aprendizagem existentes, mas também associá-los às condições em que são obtidos melhores resultados, bem como quais as áreas que exigem uma intervenção para melhorar as condições de aprendizagem." (Pilati, 1994, p.18)*

### **3. 5 - ESTRUTURA DO SISTEMA E INSTRUMENTOS**

Nos dois ciclos de Avaliação já realizados pelo SAEB - 1990/91 e 1993/94 - foi utilizado um modelo de amostras relacionadas, definindo-se um conjunto de seis estratos amostrais a partir da combinação das seguintes variáveis:

- Localização da escola: capital ou interior do estado;
- Zona: urbana ou rural;
- Dependência Administrativa: estadual ou municipal.

Na primeira Avaliação foram envolvidos 25 estados da federação, pois dois estados não puderam participar. Na segunda, além

dos 27 estados, também participaram, através de amostras específicas, todas as capitais de estado que demonstraram interesse e possuíam rede própria de ensino fundamental: Rio de Janeiro, Salvador, Vitória, Recife, Maceió e Teresina. Em ambas foram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental.

Três aspectos foram abordados nestes dois ciclos, embora alguns deles tenham sido modificados: gestão escolar, situação e competência do professor, e rendimento do aluno. O resultados destas três modalidades de levantamento deveriam estar interligados. Para tanto, foram definidas sub-amostras para aplicação dos instrumentos de gestão e perfil do professor.

O questionário sobre Gestão do Ensino estava dividido em 5 blocos:

- identificação do diretor (características pessoais);
- formação e experiência profissional do diretor;
- forma de ingresso e situação funcional;
- equipamentos e atividades da escola;
- funcionamento da escola.

O questionário do professor procurou abranger o perfil, prática e concepções através de 6 blocos de questões:

- identificação (características pessoais);
- formação e experiência profissional;
- forma de ingresso e situação funcional;
- planejamento das atividades e práticas docentes;
- condições de trabalho;
- participação na gestão do ensino.

Os testes de rendimento foram aplicados nas disciplinas de Português e Matemática para as quatro séries avaliadas e Ciências somente para as 5ªs e 7ªs séries. No primeiro ciclo, também estava incluída uma Redação para estas duas últimas séries. Os testes foram elaborados com base nas propostas curriculares dos estados.

Foram elaboradas questões semi-objetivas para 1ª e 3ª séries (30 itens no primeiro ciclo e 20 no segundo) e questões objetivas para 5ª e 7ª séries (30 itens, com 5 alternativas de resposta). Nos dois primeiros ciclos os alunos foram selecionados aleatoriamente e cada um foi submetido ao teste de somente uma disciplina. No primeiro ciclo, o instrumental utilizado havia sido elaborado pela Fundação Carlos Chagas para pesquisa encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, que realizou levantamento sobre o

rendimento escolar no ensino fundamental em 20 municípios. Os testes elaborados se referiam ao currículo efetivamente adotado pelas escolas e não às propostas curriculares de cada estado. Para o segundo ciclo foram realizadas modificações no instrumental, considerando-se as críticas e sugestões dos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação envolvidos com a primeira aferição. A metodologia utilizada para a elaboração de novos testes incluiu cinco etapas: construção de grades curriculares mínimas comuns, validação das grades, reajuste das grades, elaboração de testes longos por série e disciplina e elaboração de testes definitivos. Assim, um grupo de especialistas tanto em avaliação como nas diferentes disciplinas analisou todas as propostas curriculares, estabelecendo "*uma intersecção básica das propostas curriculares, que não representa obrigatoriamente os conteúdos essenciais das disciplinas avaliadas, mas sim o conteúdo presente na maioria absoluta das propostas*". (MEC, 1995, p.13 ). Em seguida, definiu-se a forma dos testes: conter questões rotineiras (que sugerem atos mecânicos de assimilação), questões não-rotineiras (propícias à atividade de solução de problemas, raciocínio) e questões intermediárias (que incorporem características das duas). Em relação às habilidades, as questões deveriam ser classificadas nas dimensões de reconhecimento, aplicação e compreensão/análise. O resultado dessa primeira fase foi submetido a outros especialistas das diferentes áreas do currículo, para que elaborassem um banco de questões. Este banco foi analisado por um grupo de crítica, composto por especialistas e professores, resultando a versão final dos testes de rendimento.

No segundo ciclo foi incluído um novo instrumento - **Questionário sobre Oportunidade de Aprendizagem** - respondido pelos professores das classes pertencentes à amostra, com o objetivo de subsidiar a análise dos resultados, através da verificação da correlação entre o conteúdo efetivamente desenvolvido pelos professores e o rendimento do aluno em cada item dos testes aplicados. Assim, os professores deveriam comentar, para cada item, sobre três aspectos: possibilidade do aluno resolver a questão, nível de tratamento do conteúdo necessário para o aluno responder a questão e qualidade dos testes. Para verificar o grau de equivalência entre os testes dos dois ciclos foi realizada, em abril de 1995, aplicação em uma amostra de alunos de alguns estados, que responderam aos testes do primeiro e do segundo ciclo.

No terceiro ciclo de Avaliação, realizado em novembro de 1995, foram introduzidas mudanças importantes. Os instrumentos utilizados são basicamente os mesmos dos dois ciclos anteriores: testes de rendimento para Português e Matemática, incluindo, agora, séries do ensino médio, questionário do professor e questionário de gestão escolar. Entretanto, foram acrescentados novos instrumentos para coleta de informações sobre o nível sócio-econômico dos alunos e seus hábitos de estudo (questionário incluído no caderno de testes) e condições físicas, materiais da escola e movimentação escolar (questionário da escola).

Mantém-se a utilização de amostras estratificadas, porém agora o levantamento é realizado através de amostra aleatória probabilística. Participam da amostra as 27 unidades da federação e as 9 regiões metropolitanas do país, constituindo 36 estratos. A principal mudança foi a adoção de uma nova metodologia para elaboração dos testes e análise dos resultados - a **Teoria da Resposta ao Item (TRI)**. A introdução desta metodologia implicará na possibilidade de uma maior abrangência e aprofundamento do conteúdo de cada série e grau avaliados.

### **3. 6 - ESTRATÉGIAS PARA APLICAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DOS RESULTADOS**

As Secretarias Estaduais de Educação são as responsáveis pela aplicação dos instrumentos. Todo o procedimento para aplicação nos estados é padronizado pela coordenação do SAEB. As equipes estaduais do SAEB recebem instruções de aplicação através de treinamento centralizado e repassam aos supervisores de ensino de seus estados que, por sua vez, orientam os diretores e professores, responsáveis pela aplicação. Nos dois primeiros ciclos não houve contratação de pessoal para a aplicação do SAEB. Para o 3º ciclo, foi prevista a contratação de aplicadores externos às escolas.

A estratégia adotada para o processamento dos dados manteve-se nos dois primeiros ciclos. Foi elaborado um programa informatizado que possui quatro módulos: Instalação, Digitação e Manutenção, Crítica e Consolidação e Emissão de Relatórios. O processamento dos dados foi realizado pelas equipes estaduais do SAEB em cada Secretaria. Com o objetivo de facilitar a comunicação com os estados, a coordenação do SAEB, através do INEP, criou a

Rede Nacional do SAEB. A rede possibilita a troca de informações (bases de dados) e assistência técnica às equipes regionais. A coordenação do SAEB, nos dois primeiros ciclos, recebeu as bases de dados estaduais e elaborou relatórios globais que consolidaram e analisaram as informações levantadas. Estes relatórios funcionam como modelo para os relatórios regionais.

Desde 1990 até hoje, a coordenação do SAEB promoveu dois tipos de encontros com as equipes estaduais. O primeiro para o treinamento das equipes para aplicação dos instrumentos e o segundo para discussão do material levantado, dos resultados obtidos e sugestões para aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados.

Os resultados globais do primeiro ciclo foram apresentados pelo MEC dois anos após a aplicação, em função das dificuldades enfrentadas pelas equipes das Secretarias Estaduais, desde a falta de pessoal adequado até a ausência de equipamentos. Os resultados do segundo ciclo também sofreram atrasos em sua divulgação, também ocorrendo dois anos após sua aplicação. Alguns estados e municípios, a partir dos resultados obtidos realizaram reuniões com supervisores para discussão dos dados e iniciaram elaboração de materiais didáticos com o objetivo de contribuir para superação dos pontos críticos curriculares identificados. Entretanto, este não foi um procedimento comum. A maioria das Secretarias Estaduais e Municipais envolvidas não fez qualquer tipo de utilização do material levantado.

### **3.7 - RESULTADOS**

Os resultados obtidos nos dois ciclos de avaliação já realizados confirmaram a expectativa inicial, qual seja, a existência de um nível alto de cobertura para o ensino fundamental (em torno de 90%), porém com baixíssimo desempenho do sistema.

As informações levantadas permitiram a visualização de alguns entraves do sistema, como a constatação de que a medida em que as séries avançam, os resultados dos alunos tendem a piorar.

As correlações estabelecidas entre rendimento do aluno e determinadas variáveis como formação de professores, forma de ingresso, situação funcional, equipamentos e recursos, revelaram influenciar positivamente nos resultados obtidos pelos alunos. Entretanto, embora existam, estas associações não podem ser consideradas muito significativas.

A correlação estabelecida entre rendimento do aluno e capacitação de professores e diretores revelou, tanto no primeiro como no segundo ciclo, que não há associação significativa entre estas variáveis.

As variáveis que parecem indicar uma associação mais consistente com o rendimento escolar, nos dois ciclos realizados, referem-se à organização da escola: graus de desenvolvimento dos conteúdos previstos; aproveitamento do tempo escolar em atividades diretamente ligadas ao ensino; importância atribuída pela escola à aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos; participação dos professores na elaboração do plano de trabalho; frequência de reuniões pedagógicas e funcionamento dos conselhos de classe.

O **Questionário sobre Oportunidade de Aprendizagem**, introduzido no segundo ciclo com o objetivo de averiguar de forma mais aprofundada a correlação entre o conteúdo desenvolvido pelo professor e o rendimento do aluno não obteve os resultados esperados. O instrumento somente confirmou a associação significativa entre o rendimento do aluno e o grau de desenvolvimento dos conteúdos previstos para o ano letivo, sendo praticamente inexistentes as relações entre temas que o professor afirma ter ministrado e resultados positivos dos alunos.

Além das variáveis associadas à organização escolar, a única que evidencia diferenças no rendimento do aluno é o uso do livro didático pelos alunos.

A comparação entre os resultados do primeiro e do segundo ciclo demonstra que ocorreram poucas mudanças nesse período. Foram identificados alguns avanços em Português (1ª e 5ª séries), aumento das dificuldades em Matemática e nenhuma alteração nos resultados de Ciências.

#### **4 - ANÁLISE E PROPOSTAS PARA O SAEB**

As informações sobre os objetivos e estrutura do Sistema de Avaliação - SAEB e sobre as dificuldades enfrentadas, atualmente, pelos diversos sistemas em desenvolvimento, permitem esboçar um quadro com os aspectos positivos e os problemas enfrentados pelo Programa em questão e elaborar algumas sugestões para um novo desenho do Sistema de Avaliação.

Em relação aos aspectos positivos propiciados pelo programa, devem ser destacados:

1. O governo federal, através do Ministério da Educação, dá um passo importante no sentido de reforçar seu papel articulador e coordenador das políticas públicas educacionais - definido constitucionalmente - na medida em que estabelece uma diretriz para o país e se propõe a coordenar e orientar as unidades da federação;
2. Levantamento dos resultados do sistema de ensino, até então inexistentes, possibilitando que a tomada de decisão e o planejamento possam basear-se em informações sistematizadas mais confiáveis;
3. Reiterar, no cenário federal, a importância da discussão sobre parâmetros curriculares nacionais mínimos.

Todavia, o programa apresenta uma série de problemas e dificuldades que precisam ser superadas. Estes entraves serão, a partir de agora, identificados e analisados, porém, por estarem absolutamente imbricados, representando as várias fases do processo de avaliação, serão abordados conjuntamente.

O Ministério da Educação, através do grupo responsável pela elaboração do sistema, se propôs avaliar os resultados das políticas educacionais para o ensino básico (níveis fundamental e médio), ao mesmo tempo em que desenvolveria e aprofundaria as capacidades gestoras estaduais e locais com o objetivo de regionalizar a operacionalização do processo avaliativo.

Considerando que a União não atua diretamente na gestão da educação básica, sendo esta de competência de estados e municípios, sua participação em relação a estes níveis de ensino até então resumia-se, praticamente, no repasse direto de recursos destinados ao ensino fundamental, através de convênios e projetos, ou indiretamente, por meio de ações supletivas como a aquisição e distribuição de merenda escolar e livro didático. A decisão pela implementação de um programa de caráter nacional, com a participação das três instâncias de governo de forma integrada, poderia indicar uma aproximação do dispositivo constitucional, que prevê a organização, em regime de colaboração, dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

É possível supor que a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação, considerando os objetivos a serem alcançados, implicasse definições prévias sobre questões fundamentais para a sua

concretização, como o estabelecimento do currículo nacional. A Constituição recém promulgada (1988) previa a fixação de conteúdos mínimos nacionais para o ensino fundamental, até então inexistentes. A *formulação* desta política poderia ter previsto o desencadeamento de uma discussão, em nível nacional, sobre currículo escolar, resultando em uma definição sobre quais conteúdos, temas e habilidades seriam relevantes para a sociedade, passando a ser instituídos no sistema de ensino brasileiro.

Entretanto, embora a importância do tema estivesse colocada, a estratégia adotada foi diferente. Através de pesquisa, o Ministério reuniu informações sobre os programas de ensino e livros didáticos, o que, de certa forma, permitiu conhecer os conteúdos mínimos ministrados no país. Porém, não foram desencadeadas discussões sobre currículo e qualidade desejada. Através de testes pilotos, definiu-se quais conteúdos e habilidades deveriam ser medidos e estabeleceu-se os indicadores considerados pertinentes.

Filp, na apresentação do projeto **Medición de La Calidad**, que vem sendo desenvolvido em vários países da América Latina pela UNESCO/OREALC (1994), alerta para a importância da discussão sobre a qualidade (conceito e operacionalização) anteceder a definição sobre o desenho do sistema. Sua afirmação ganha sustentação na análise realizada por Espínola (1988) ao realizar estudos sobre qualidade da educação na América Latina a partir de 1980. Nesta análise são levantadas inúmeras perspectivas sobre a questão, agrupadas em três categorias para efeito de sistematização: **resultados pedagógicos** (eficiência do sistema), **resposta a demandas** (questionamento do currículo) e **impacto social** (peso do impacto da educação na estrutura social).

Tendo em vista que também no Brasil não há uma clara definição de padrões mínimos de qualidade traduzidos em conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, o que significa que não há padrões estabelecidos em nível nacional, o desencadeamento dessa discussão seria essencial para definir a concepção e implementação do sistema de avaliação. Pode-se identificar, assim, a primeira fragilidade do programa. Entretanto, esta dificuldade está sendo contornada na medida em que, a partir de 1995, o Ministério da Educação estabeleceu como uma de suas prioridades a discussão e elaboração de novos parâmetros curriculares para o país, partindo do pressuposto de

que é necessário assegurar um núcleo comum básico a todos e orientar as ações educativas nas escolas.

O que pode ser considerada uma das dificuldades mais significativas é a ausência de participação dos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas educacionais - estados e municípios - nas principais decisões sobre o programa. Caracteriza-se, mais uma vez, uma situação bastante recorrente nas ações do Ministério, qual seja, a implementação de um programa que não se integra à política educacional vigente. Numa visão mais pessimista, programa que não tem consistência em função da indefinição de uma política educacional. A ausência de uma macro política, que defina os diferentes papéis para os distintos níveis governamentais, contribui significativamente para este resultado.

Esta desarticulação reflete-se também na administração do programa pois, como já foi colocado, desde sua concepção, a coordenação passou por diferentes órgãos governamentais, dificultando a consolidação de uma equipe coordenadora. A inexistência de participação de estados e municípios nas definições do sistema está em contradição com seus principais objetivos e, na verdade, praticamente impossibilita sua realização, qual seja, a *"criação de capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional e regionalização da operacionalização do processo avaliativo, possibilitando a gestão local"* (MEC, 1995 p.3). Esta questão é decisiva, no sentido de que irá influenciar todo o programa.

Assim, o fato de estados e municípios "participantes" tornarem-se meros operadores e implementadores do programa, condiciona o interesse e o grau de envolvimento das Secretarias de Educação, no que diz respeito à:

- estruturação, manutenção e capacitação de equipes coordenadoras locais;
- sensibilização dos diferentes atores (delegacias de ensino, escolas, diretores, professores, pais, alunos, etc.);
- cumprimento dos prazos de aplicação dos instrumentos e elaboração de relatórios locais e regionais;
- sistematização e análise de resultados globais;
- envolvimento de universidades e instituições de pesquisa;
- divulgação e utilização dos resultados.

Em geral, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não organizaram equipes que respondessem às demandas do MEC em relação ao programa. No Estado de São Paulo, por exemplo, a equipe se resumia a dois ou três técnicos da assessoria do gabinete do Secretário, sem qualquer orientação ou poder para disseminar o programa e envolver os demais órgãos e escolas. Sendo assim, estas "equipes" regionais e locais, não estão sendo preparadas para assumir a gestão do Sistema de Avaliação. Ao contrário, gerenciam um programa cuja inserção na política estadual ou municipal tem muito pouco ou nenhum peso.

A falta de interesse e investimento revela-se no atraso da sistematização dos dados coletados e na elaboração de relatórios analíticos nos dois primeiros ciclos de avaliação.

Considerando que os resultados do Programa não estão sendo utilizados de acordo com os objetivos fixados pelo SAEB, ou seja, avaliar as políticas e estratégias e fornecer parâmetros para a tomada de decisão, não há interesse das Secretarias em explorar e aprofundar estes resultados, através da vinculação com instituições de pesquisa. Como decorrência, os relatórios produzidos regionalmente, em geral, são adaptações do relatório elaborado pelo MEC para consolidar os resultados globais.

O MEC também encontra dificuldades para aprofundar os resultados. Seus relatórios têm caráter descritivo, fornecendo somente um diagnóstico superficial da situação do ensino no país, pois não utilizam estatísticas educacionais mais sofisticadas que permitam estabelecer correlações mais consistentes entre as informações levantadas e realizar análises dos itens testados. Desta forma, não possibilitam muitas inferências para definição de novas políticas. Somente agora, a partir do 3º ciclo de Avaliação, o MEC contará com as Fundações Carlos Chagas e CESGRANRIO - instituições com longa experiência na elaboração de testes - para assessorar o processo de avaliação e realizar estudos, a partir dos resultados obtidos.

Considerando o que foi colocado acima, não é surpreendente o fato de não ter havido divulgação e utilização destes resultados, nem pelo MEC e muito menos pelas Secretarias. O Ministério da Educação não transformou os dados levantados para utilização e publicação nos meios de comunicação e, desta forma, informar a sociedade. Ao contrário de outros países latino-americanos, que realizam esforços efetivos para disseminar os resultados obtidos, como o Chile, que

procura difundir os resultados para os vários níveis do sistema de ensino, agregando informações sobre as possibilidades de sua interpretação e utilização, e a Colômbia, cujo Ministério da Educação elabora publicação dirigida a professores, pais e alunos com o objetivo de informar sobre a existência do Sistema de Avaliação e proporcionar condições para a utilização dos seus resultados.

Entretanto, há algumas exceções entre as Secretarias de Educação em relação à divulgação e utilização destes resultados, como, por exemplo, os Estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco e Rio de Janeiro. Este último elaborou vídeos, a partir dos resultados do SAEB, para auxiliar o trabalho do professor no desenvolvimento do conteúdo com os alunos e vídeos direcionados para os alunos. Este acervo foi distribuído para todas as escolas estaduais de ensino fundamental e cursos regulares de formação de professores. Apesar das dificuldades em relação à utilização dos resultados levantados pelo SAEB, as Secretarias vêm sendo instadas a criar seus próprios Sistemas. Isto já ocorre em Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. Desta forma, pode-se concluir que o programa encontra obstáculos que estão localizados, principalmente, em sua formulação e desenho e necessita de uma reorientação para que possa atingir os objetivos propostos.

As sugestões aqui esboçadas visam a contribuir para o novo desenho do programa, procurando garantir, ao mesmo tempo, o levantamento de informações gerais sobre o sistema de ensino (estrutura, cobertura, gestão, participação dos atores, perfil de docentes, alunos e pais) e o seu desempenho (rendimento dos alunos), de forma a subsidiar o processo de decisão e prestação de contas à sociedade mas, principalmente, o desenvolvimento de mecanismos que efetivamente possibilitem a identificação dos *"conteúdos e processos da experiência educativa, ... que dê conta de como aprendem os estudantes"*. (Filp et alii, 1990, p. 64). Ou seja, conhecer o modo como se organiza o processo de ensino-aprendizagem no âmbito das unidades escolares, de modo a explicar os resultados obtidos nos levantamentos sobre o rendimento dos alunos e encontrar alternativas para solucionar os pontos críticos.

Duas condições são fundamentais para que seja possível repensar o Sistema em novas bases:

A) Transformar o atual modelo em que os participantes - estados e municípios - não se encontram diretamente envolvidos nas decisões,

funcionando como executores e alvos de uma ação externa que está somente orientada para os resultados da aprendizagem, para um modelo em que "os participantes desempenhem um papel de parte interessada" (Barbier, 1985, p.249). Desta forma, será possível estabelecer alguns objetivos compartilhados por todos os interessados e definir indicadores que satisfaçam as necessidades levantadas pelas diferentes regiões.

**B)** A avaliação deve proporcionar mudanças, ou seja, a informação deve ser produzida e ampliada mas, principalmente, deve propiciar a transformação, incidindo sobre "*processos através dos quais se efetua a passagem de um determinado estado ou de uma determinada situação para um outro estado ou situação*" (Barbier, 1985, p.173).

Nesta perspectiva, alguns aspectos devem ser considerados e discutidos:

1- O MEC deve garantir o envolvimento dos estados e municípios, através das Secretarias de Educação, fundamental para que o programa possa efetivamente ser desencadeado, buscando:

- estimular discussões sobre qual a qualidade de ensino desejada e quais os indicadores adequados para medi-la;
- definir um currículo mínimo nacional;
- desencadear discussões à respeito da avaliação nos estados e municípios;

2- Entretanto, no momento, não se deve estimular que cada estado ou município desenvolva seu próprio sistema de avaliação. Dois tipos de problemas podem surgir: (a) duplicação de processos semelhantes, com obtenção de resultados muito próximos, desperdiçando recursos materiais e dispersando recursos humanos; (b) criação de sistemas de avaliação distintos, o que poderá concorrer para que a discussão se desvie do fundamental, ou seja, do desempenho dos alunos, para a excelência dos respectivos sistemas em funcionamento. Deve-se também considerar que muitos destes níveis não terão capacidade para avançar além do diagnóstico. Dessa forma, recomenda-se incorporar, na medida do possível, as necessidades dos estados e municípios ao sistema nacional, levantando e identificando seus problemas.

3- O programa deve permanecer com caráter amostral, no sentido de não caracterizar um controle das escolas e professores, deixando explícito que seu principal objetivo é identificar dificuldades no processo ensino-aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do trabalho das escolas, ou seja, oferecer alternativas

concretas para o professor, sem ingerências ou punições em seu espaço de ação e decisão.

4- Nesta perspectiva, não há necessidade da realização de avaliações anuais. É necessário um período de tempo para que os problemas identificados sejam aprofundados e as alternativas levantadas sejam implementadas. O sistema de avaliação tal como está desenhado para vários países Latino-Americanos só vem servindo como diagnóstico, confirmando um quadro de fracasso e baixo rendimento. Ao examinar a comparação realizada por Horn sobre os resultados das avaliações realizadas em quatro países da América Latina (Chile, Costa Rica, México e Colômbia), verifica-se que as informações básicas somente confirmam um quadro bastante conhecido por todos:

- Rendimento baixo em disciplinas básicas se comparados com os objetivos estabelecidos pelos currículos nacionais;
- Rendimento significativamente relacionado com o estrato sócio-econômico do aluno;
- Escolas urbanas apresentam melhores resultados que as rurais; as escolas localizadas nos grandes centros também apresentam melhores resultados do que as escolas que se encontram em pequenas cidades;
- Os alunos do diurno apresentam melhores resultados que os do noturno.

Em todos estes países, o retorno oferecido às escolas foi exatamente este diagnóstico, com poucas possibilidades de contribuir para uma mudança efetiva nas práticas dos professores e alterar o desempenho dos alunos.

Considerando que o desenho e os instrumentos do SAEB não estão adequados ao principal objetivo a que se propõe - melhorar a qualidade do ensino - pois não tem permitido transformar os resultados em alternativas para intervenção, é preciso alterá-lo em direção à apropriação do conhecimento sobre os **processos** que levam a determinados **resultados**.

Não está se propondo, entretanto, eliminar o levantamento pois, o diagnóstico é importante como registro do resultado num dado momento, mas é necessário que sejam introduzidas outras formas ou modalidades que permitam aprofundar os problemas detectados e oferecer alternativas para intervenção.

5- Assim, embora já previsto no desenho do atual Programa, é fundamental garantir a utilização de pesquisas já realizadas ou em

andamento e estimular o desenvolvimento de novas pesquisas para que se conheça os processos causadores dos problemas identificados, permitindo a elaboração de políticas em bases mais confiáveis. Como ressalta Horn, "*considerando a riqueza das medidas obtidas por meio de uma avaliação, o esforço marginal necessário para gerar e provar hipóteses aponta para que todas as avaliações devam ter um componente de investigação*" (Horn et alii, 1992, P.12).

6- Entretanto, os resultados preliminares podem e devem ser devolvidos para as escolas, com orientações que possibilitem aos docentes e especialistas estudá-los e utilizá-los.

Modificações importantes já tiveram início no 3º Ciclo de Avaliação quando adotou-se nova metodologia para elaboração das provas - a **Teoria de Resposta ao Item** - que permitirá ampliar o conteúdo de cada componente avaliado e aprofundar a análise dos resultados obtidos, além de possibilitar a comparação ao longo dos anos em que forem realizadas aplicações. Para tanto está sendo elaborado um Banco de Itens pelas Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio. As alterações que vêm ocorrendo no Sistema já são indícios da necessidade de ajustes para alcançar os objetivos estabelecidos. A discussão e implementação de um currículo mínimo para o ensino fundamental poderá favorecer o envolvimento de estados e municípios na definição de um efetivo Sistema de Avaliação em âmbito nacional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, Jean-Marie - **A Avaliação em Formação**, Porto, 1985. Edições Afrontamento.
- BARRETO, José A. E. - "Avaliação: mitos e armadilhas". IN **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, Vol. I, Número 1, Out./Dez, 1993. Fundação Cesgranrio. Pag. 45 - 54.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e do ESPORTE - **Relatório do 1º Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica 1991 - SAEB . D.F.**, 1993. 96 p.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e do ESPORTE - **Relatório do 2º Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica 1993 - SAEB . D.F.**, 1995. 165 p.

- COLÔMBIA, MINISTERIO DA EDUCACION NACIONAL -  
**Colección: Avances de Saber** - Sistema Nacional de Evaluación.  
 Santafé de Bogotá, N.º 1. Março 1993
- COLÔMBIA, MINISTERIO DA EDUCACION NACIONAL -  
**Colección: Avances de Saber** - Sistema Nacional de Evaluación.  
 Santafé de Bogotá, N.º 2. Abril 1993
- DEPRESBITERIS, Léa - "Avaliação da Aprendizagem: revendo  
 conceitos e posições". IN **Avaliação do Rendimento Escolar**.  
 Campinas, Papyrus Editora, 2ª edição, 1993, pp.27-49.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel - **Curriculum y Evaluación Escolar**.  
 Instituto de Estudios y Acción Social. Argentina, Aique Grupo  
 Editor S.A., 1994.
- FILP, Johanna et alii - "Sistemas de Medición de La Calidad de  
 Educación Básica: una propuesta" IN **Estudios de Avaliação  
 Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, N.º 2 Jul-Dez,  
 1990 pp. 49 a 89.
- FLETCHER, Philip R. - "Propósito da Avaliação Educacional: uma  
 análise das alternativas." IN **Estudos em Avaliação Educacional**.  
 São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Número 1, Jan/Jun - 1995,  
 Pag. 93 - 112.
- GATTI, Bernardete A. - "Avaliação Educacional no Brasil:  
 experiências, problemas, recomendações". IN **Estudos em  
 Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas,  
 Número 10, Jul./Dez., 1994, pp. 67 - 80.
- GOLDBERG, M.A.A. e SOUZA, C.P. de (Orgs.) - **Avaliação de  
 Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**.  
 São Paulo, EPU. 1982.
- HIMMEL, Erika - "Medición de los Resultados Educativos: el caso de  
 Chile". **Seminário Regional sobre Medición del Rendimiento  
 Educativo**. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Secretaria de  
 Estado da Educação de Minas Gerais; PNUD; IDE/Banco  
 Mundial. Novembro de 1993.
- HORN, R.; WOLF, L.; e VELEZ, E. - "Sistemas de Evaluación  
 Educacional en América Latina. Reseña Temática y Experiencias  
 Recientes". IN **Boletín del Proyecto Principal de Educación**,  
 Santiago, Chile. N.º 27. OREALC, 1992. pp.7 - 31. CIDE  
 06.432-00

- MAIA, Eny M. - **Descentralização e Democratização do Ensino. Dois Estudos: os estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação - USP, 1996.
- MANDEL, Lúcia M. e MALUF, Mônica M.B. - "Avaliação do Rendimento de Alunos das Escolas-Padrão: o caso de São Paulo". IN **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Número 10, Jul./Dez., 1994, pp. 103 - 122.
- MARTÍNEZ, Félix F. - "Sistema Nacional de Evaluación Educativa - México". **Seminário Regional sobre Medición del Rendimiento Educativo.** Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; PNUD; IDE/Banco Mundial. Novembro de 1993.
- MARTÍNEZ, F., CEPEDA, B., FUENTES, G., BURGOS, R. - "Evaluación del Aprendizaje". IN **2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.** México, 1993. CIDE 07.107-00
- MELLO, Guiomar Namó, **Cidadania e Competitividade.** São Paulo, 1993, Ed. Cortez.
- PILATI, Orlando - "Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB". IN **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, Vol. II - Out./Dez - 1994 - Fundação Cesgranrio. pp. 11 - 30.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto - "Análisis Del SIMCE y Sugerencias para Mejorar su Impacto en la Calidad". IN **La Realidad en Cifras. Estadísticas Sociales.** CPU, Chile, 1992, pp. 241 - 280. CIDE 06.641-00
- SOUZA, Clarilza P. - "Avaliação do Rendimento Escolar: sedimentação de significados". IN **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas, Papirus Editora, 2ª edição, 1993, pp.143-150.
- SOUZA, Sandra Zákia L. - "Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem". IN **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas, Papirus Editora, 2ª edição, 1993, pp.51-79.
- TORO BALART, E. - "El Sistema de Medición de La Calidad de La Educación: SIMCE". **Revista Latinoamericana de Inovaciones Educativas.** Argentina, Año IV, N.º 31, 1992, pp.81-132.
- UNESCO/OREALC; REPLAD - **Medición de la Calidad de la Educación: ? Por qué, cómo y para qué?** Santiago, Chile. Volumen I, 1994.

- UNESCO/OREALC; REPLAD - **Medición de la Calidad de la Educación: Instrumentos**. Santiago, Chile. Volumen II, 1994.
- UNESCO/OREALC; REPLAD - **Medición de la Calidad de la Educación: Resultados**. Santiago, Chile. Volumen III, 1994.
- VIANNA, H.M. e GATTI, B.A. - "Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas do 1º Grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades". **Educação e Seleção**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º 17 Jan./Jun., 1988.
- VIANNA, H.M. - "Avaliando a Avaliação: da prática à pesquisa". IN **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Número 5, Jan./Jun., 1990, pp. 55-61.
- VIANNA, H.M. - "Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas do 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades". **Educação e Seleção**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º 20 Jul./Dez., 1989.
- VIANNA, H.M. - "Desenvolvimento de um Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino" IN **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Número 8, Jul./Dez., 1993.
- VIANNA, H.M. - "Medida da Qualidade em Educação: apresentação de um modelo". IN **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Número 2, Jul./Dez, 1990.
- WASELFISZ, Jacobo - "Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar e Políticas Públicas". IN **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, Vol. I, Número 1 - Out./Dez - 1993 - Fundação Cesgranrio. Pag. 5 - 22.
- WASELFISZ, Jacobo - "Qualidade, Gestão Educacional e Avaliação: que sabemos hoje?" **Seminário sobre Gestão Escolar: desafios e tendências**. Pirenópolis, IPEA. Julho, 1993.

ANEXOS

QUADRO COMPARATIVO DOS CICLOS DO SAEB

CARACTERÍSTICAS	1º CICLO 1990	2º CICLO 1993 / 1994	3º CICLO 1995 (*)
ADMINISTRAÇÃO COORDENAÇÃO	SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SEF / MEC	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP (ÓRGÃO DA ADMINISTRAÇÃO INDIRETA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)	SECRETARIA DE DESENVOLVI- MENTO, INOVAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CRIADA EM 1995).  CONVÊNIO COM AS FUNDAÇÕES CARLOS CHAGAS E CESGRANRIO.
ABRANGÊNCIA	25 ESTADOS	26 ESTADOS (VINTE E TRÊS ESTADOS EM 1993, TRÊS EM 1994).	27 ESTADOS
REDES DE ENSINO ENVOLVIDAS	ESTADUAL E MUNICIPAL	ESTADUAL E MUNICIPAL	ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTI- CULAR
GRAUS E SÉRIES AVALIADOS	1º, 3º, 5º E 7º SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	1º, 3º, 5º E 7º SÉRIES DO ENSINO FUN- DAMENTAL	4º E 8º SÉRIES DO ENSINO FUNDA- MENTAL, 2º E 3º SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

(\*) AS INFORMAÇÕES REFERENTES A ESTE ANO ESTÃO SUJEITAS A ALTERAÇÕES, POIS NO MOMENTO EM QUE ESTE QUADRO FOI ELABORADO O 3º CICLO DE AVALIAÇÃO ESTAVA SENDO APLICADO.

QUADRO COMPARATIVO DOS CICLOS DO SAEB

(CONTINUAÇÃO) METODOLOGIA	1º CICLO 1990	2º CICLO 1993 / 1994	3º CICLO 1995
	<p>• AMOSTRA ALEATÓRIA PROPORCIONAL ESTRATIFICADA (CAPITAL / INTERIOR, URBANA / RURAL, ESTADUAL / MUNICIPAL)</p> <p>⇒ ESCOLAS - 4.790</p> <p>⇒ DIRETORES - 3.546</p> <p>⇒ PROFESSORES - 17.814</p> <p>⇒ ALUNOS - 108.875</p> <p>• TESTES</p> <p>⇒ REFERIDOS A OBJETIVOS (CONTEÚDOS MÍNIMOS)</p> <p>⇒ QUESTÕES SEMI- OBJETIVAS : 1º E 3º SÉRIES - 20 QUESTÕES POR DISCIPLINA;</p> <p>⇒ QUESTÕES OBJETIVAS: 5 ALTERNATIVAS (5º E 7º SÉRIES) 30 QUESTÕES POR DISCIPLINA;</p> <p>⇒ UTILIZOU INSTRUMENTAL LEVANTADO NA PESQUISA "AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO DE ALUNOS DE ESCOLAS DE 1º GRAU DA REDE PÚBLICA" ENCOMENDADA PELO MEC. OS TESTES FORAM VALIDADOS PELAS EQUIPES DAS SECRETARIAS ESTADUAIS.</p>	<p>• AMOSTRA ALEATÓRIA PROPORCIONAL ESTRATIFICADA (CAPITAL/ INTERIOR, URBANA/RURAL, ESTADUAL/MUNICIPAL)</p> <p>⇒ ESCOLAS - 2.806</p> <p>⇒ DIRETORES - 2.294</p> <p>⇒ PROFESSORES - 7.814</p> <p>⇒ ALUNOS - 133.114</p> <p>• TESTES:</p> <p>⇒ REFERIDOS A OBJETIVOS (CONTEÚDOS MÍNIMOS);</p> <p>⇒ QUESTÕES SEMI-OBJETIVAS : 1º E 3º SÉRIES - 20 QUESTÕES POR DISCIPLINA; QUESTÕES OBJETIVAS: 5 ALTERNATIVAS (5º E 7º S.) 30 QUESTÕES POR DISCIPLINA;</p> <p>A VALIDAÇÃO DOS CONTEÚDOS E ELABORAÇÃO DOS TESTES SEGUIU UMA METODOLOGIA MAIS RÍGIDA: LEVANTAMENTO E VALIDAÇÃO EM NÍVEL NACIONAL POR GRUPOS DE PROFISSIONAIS E ESPECIALISTAS. AS EQUIPES DAS SECRETARIAS VALIDARAM OS CONTEÚDOS MÍNIMOS DE CADA ESTADO.</p>	<p>• AMOSTRA ALEATÓRIA PROBABILÍSTICA ESTRATIFICADA (36 ESTRATOS CORRESPONDENTES ÀS 27 UNIDADES DA FEDERAÇÃO E ÀS 9 REGIÕES METROPOLITANAS).</p> <p>⇒ ESCOLAS - 3.600</p> <p>⇒ DIRETORES - 3.400</p> <p>⇒ PROFESSORES - 7.000</p> <p>⇒ ALUNOS - 140.000</p> <p>• TESTES:</p> <p>⇒ INTRODUÇÃO DE NOVA METODOLOGIA: AMOSTRAGEM MATRICIAL. DOS ITENS E TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM;</p> <p>⇒ QUESTÕES OBJETIVAS - 4º SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, E 2º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO;</p> <p>QUESTÕES OBJETIVAS E SEMI-OBJETIVAS - 8º SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, E 3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO;</p>

	1º CICLO 1990	2º CICLO 1993 / 1994	3º CICLO 1995
(CONTINUAÇÃO)  METODOLOGIA (CONT.)		<p>→ OS TESTES CONTINHAM QUESTÕES ROTINEIRAS (PRESENTES NO ENSINO TRADICIONAL) NÃO ROTINEIRAS (SOLUÇÃO DE PROBLEMAS, ANÁLISE E RACIOCÍNIO) E INTERMEDIÁRIAS. AS QUESTÕES TAMBÉM FORAM DISTRIBUÍDAS SEGUNDO AS DIMENSÕES DE RECONHECIMENTO, APLICAÇÃO, COMPREENSÃO E ANÁLISE.</p>	<p>→ OS TESTES POR DISCIPLINA SÃO DIVIDIDOS EM TRÊS BLOCOS DE QUESTÕES: 20 QUESTÕES PARA CADA BLOCO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (60 QUESTÕES POR DISCIPLINA) E 10 QUESTÕES PARA CADA BLOCO DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (30 QUESTÕES POR DISCIPLINA).</p>
			<p>⇒ CRIAÇÃO DE UM BANCO DE ITENS QUE DEVERÁ SER PERMANENTEMENTE ENRIQUECIDO E COLOCADO A DISPOSIÇÃO DE ESTADOS E MUNICÍPIOS.</p>

QUADRO COMPARATIVO DOS CICLOS DO SAREB

	1º CICLO 1990	2º CICLO 1993 / 1994	3º CICLO 1995
(CONTINUAÇÃO) INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TESTES DE RENDIMENTO: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA CIÊNCIAS E REDAÇÃO PARA 5ª E 7ª SÉRIES.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DE GESTÃO DA ESCOLA E DO DIRETOR.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.</li> <li>• LEVANTAMENTO SOBRE CUSTO-ALUNO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TESTES DE RENDIMENTO: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA CIÊNCIAS.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DE GESTÃO DA ESCOLA E DO DIRETOR.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.</li> <li>• Apreciação dos testes de rendimento pelos professores das turmas sorteadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TESTES DE RENDIMENTO: PORTUGUÊS E MATEMÁTICA.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DE GESTÃO DA ESCOLA E DO DIRETOR.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DO ALUNO.</li> <li>• QUESTIONÁRIO DA ESCOLA.</li> </ul>
DADOS LEVANTADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA 1ª E 7ª SÉRIES NAS ÁREAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E DOS DE 5ª E 7ª SÉRIES NAS ÁREAS DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS.</li> <li>• PERFIL, FUNÇÃO E COMPETÊNCIA DOCENTE</li> <li>• PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS E MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR</li> <li>• LEVANTAMENTO CUSTO-ALUNO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA 1ª E 3ª SÉRIES NAS ÁREAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E DOS DE 5ª E 7ª SÉRIES NAS ÁREAS DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS.</li> <li>• PERFIL, FUNÇÃO E COMPETÊNCIA DOCENTE</li> <li>• PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS E MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR</li> <li>• Apreciação dos testes de rendimento pelos professores das turmas sorteadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO E DE AQUISIÇÃO DE HABILIDADES DE ALUNOS DAS 4ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DAS 2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA;</li> <li>• PERFIL, FUNÇÃO E COMPETÊNCIA DOCENTE;</li> <li>• PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS E MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR;</li> <li>• PERFIL DOS HÁBITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS E CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA (NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO);</li> <li>• OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROVA RESPONDIDA;</li> <li>• INFORMAÇÕES SOBRE INFRAESTRUTURA, EQUIPAMENTOS E MOVIMENTAÇÃO ESCOLAR.</li> </ul>

QUADRO COMPARATIVO DOS CICLOS DO SAEB

(CONTINUAÇÃO)	1º CICLO 1998	2º CICLO 1993 / 1994	3º CICLO 1995																																								
<p>TRATAMENTO DOS DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MÉDIA DO RENDIMENTO OBTIDA PELOS ALUNOS EM ESCALA DE 0 A 100 PONTOS E PERCENTUAIS POR CORTE AMOSTRAL, UNIDADE DE FEDERAÇÃO, REGIÃO E PAÍS;</li> <li>• MÉDIAS E PERCENTUAIS SOBRE PERFIL DE PROFESSORES E DIRETORES E SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• MÉDIA DO RENDIMENTO OBTIDA PELOS ALUNOS ASSOCIADAS AS VARIÁVEIS DE PERFIL DO DIRETOR, PROFESSOR E GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS POR FAIXAS DE RENDIMENTO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MÉDIA DO RENDIMENTO OBTIDA PELOS ALUNOS EM ESCALA DE 0 A 100 PONTOS E PERCENTUAIS POR CORTE AMOSTRAL, UNIDADE DE FEDERAÇÃO, REGIÃO E PAÍS;</li> <li>• MÉDIAS E PERCENTUAIS SOBRE PERFIL DE PROFESSORES E DIRETORES E SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• MÉDIAS DOS RENDIMENTOS OBTIDOS PELOS ALUNOS ASSOCIADAS AS VARIÁVEIS DE PERFIL DO DIRETOR, PROFESSOR E GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS POR FAIXAS DE RENDIMENTO;</li> <li>• ASSOCIAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS E ACERTOS POR ALUNOS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MÉDIA DO RENDIMENTO OBTIDA PELOS ALUNOS EM ESCALA DE 0 A 100 PONTOS E PERCENTUAIS POR CORTE AMOSTRAL, UNIDADE DE FEDERAÇÃO, REGIÃO E PAÍS;</li> <li>• MÉDIAS E PERCENTUAIS SOBRE PERFIL DE PROFESSORES E DIRETORES E SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• MÉDIAS DOS RENDIMENTOS OBTIDOS PELOS ALUNOS ASSOCIADAS AS VARIÁVEIS DE PERFIL DO DIRETOR, PROFESSOR E GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS POR FAIXAS DE RENDIMENTO;</li> <li>• ASSOCIAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS E ACERTOS POR ALUNOS.</li> </ul>	<p>-----</p>																																								
<p>RESULTADOS GERAIS PARA O PAÍS</p>	<table border="0"> <tr> <td>SÉRIES</td> <td>PORT</td> <td>MAT.</td> <td>CIÊNC.</td> </tr> <tr> <td>1ª</td> <td>56,0</td> <td>51,6</td> <td>-----</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>60,0</td> <td>46,5</td> <td>-----</td> </tr> <tr> <td>5ª</td> <td>51,3</td> <td>30,8</td> <td>40,6</td> </tr> <tr> <td>7ª</td> <td>46,5</td> <td>28,8</td> <td>40,3</td> </tr> </table>	SÉRIES	PORT	MAT.	CIÊNC.	1ª	56,0	51,6	-----	3ª	60,0	46,5	-----	5ª	51,3	30,8	40,6	7ª	46,5	28,8	40,3	<table border="0"> <tr> <td>SÉRIES</td> <td>PORT</td> <td>MAT.</td> <td>CIÊNC.</td> </tr> <tr> <td>1ª</td> <td>60,9</td> <td>51,9</td> <td>-----</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>52,9</td> <td>28,7</td> <td>-----</td> </tr> <tr> <td>5ª</td> <td>47,9</td> <td>24,0</td> <td>39,2</td> </tr> <tr> <td>7ª</td> <td>35,3</td> <td>25,6</td> <td>41,9</td> </tr> </table>	SÉRIES	PORT	MAT.	CIÊNC.	1ª	60,9	51,9	-----	3ª	52,9	28,7	-----	5ª	47,9	24,0	39,2	7ª	35,3	25,6	41,9	<p>-----</p>
SÉRIES	PORT	MAT.	CIÊNC.																																								
1ª	56,0	51,6	-----																																								
3ª	60,0	46,5	-----																																								
5ª	51,3	30,8	40,6																																								
7ª	46,5	28,8	40,3																																								
SÉRIES	PORT	MAT.	CIÊNC.																																								
1ª	60,9	51,9	-----																																								
3ª	52,9	28,7	-----																																								
5ª	47,9	24,0	39,2																																								
7ª	35,3	25,6	41,9																																								

QUADRO COMPARATIVO DOS CICLOS DO SAEB

	1º CICLO 1990	2º CICLO 1993 / 1994	3º CICLO 1995
(CONTINUAÇÃO) DATA DA APLICAÇÃO	NOVEMBRO - 1990	NOVEMBRO DE 1993 - 23 ESTADOS NOVEMBRO DE 1994 - 3 ESTADOS	NOVEMBRO DE 1995
DIVULGAÇÃO: RELATÓRIO GLOBAL DO MEC	1992	MAIO - 1995	PREVISÃO PARA JANEIRO DE 1996 - RESULTADOS PRELIMINARES
FINANCIAMENTO	CONVÊNIO MEC / PNUD	CONVÊNIO MEC / PNUD	CONVÊNIO MEC / PNUD