

No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju

HELEONORA CERQUEIRA DA GRAÇA*

RESUMO

Com a instituição da Prova Brasil em 2005, os municípios brasileiros passam a dispor de dados específicos de suas redes de ensino no contexto da avaliação externa nacional. Considerando que os resultados da Prova Brasil são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), este artigo realiza uma análise comparativa dos resultados obtidos pela rede municipal de Aracaju na Prova Brasil e no Ideb em 2005 e 2007. O presente estudo conclui que a ausência de avaliação externa pode induzir as redes de ensino a leituras equivocadas sobre a melhoria da qualidade da educação, quando tomam como base somente a elevação das taxas de aprovação.

Palavras-chave: Avaliação da educação, Políticas educacionais, Qualidade de ensino.

RESUMEN

Al instituirse la Prueba Brasil en 2005, se ponen a disposición de los municipios brasileños los datos específicos de sus redes de enseñanza a través de esta evaluación externa nacional. Considerando que los resultados de la Prueba Brasil se utilizan para calcular el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), este artículo realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos por la red municipal de Aracaju en la Prueba Brasil y en el Ideb de 2005 y 2007. El presente estudio concluye que la ausencia de una evaluación externa puede inducir

* Professora da educação básica da rede pública do Estado de Sergipe e da Prefeitura de Aracaju (louracerqueira@yahoo.com.br).

a las redes de enseñanza a lecturas equivocadas con relación a las mejoras en la calidad de la enseñanza, cuando se toma como base solamente el aumento de las tasas de aprobación.

Palabras clave: Evaluación de la educación, Políticas educativas, Calidad de la enseñanza.

ABSTRACT

With the institution of Prova Brasil (Brazil Test) in 2005, municipalities now have specific data of their educational systems in the context of national external assessment. Considering that the results of the Prova Brasil are used to calculate the Index of Basic Education Development (Ideb), this paper makes a comparative analysis of the results obtained by Aracaju's municipal schools in the Prova Brasil and in the Ideb in 2005 and 2007. The study concludes that the absence of external evaluation may lead school systems to misinterpret the improvement in the quality of education, if they rely only on the increasing rates of approval.

Keywords: Evaluation of education, Educational policies, Teaching quality.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar dados comparativos do município de Aracaju na Prova Brasil em 2005 e 2007 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), obtidos nesses anos. Para tanto, foram consultados os resultados da Prova Brasil e do Ideb publicados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, relativos ao município de Aracaju, e texto relacionado à metodologia para cálculo do Ideb (Brasil, 2007b).

A política do governo federal instituiu a avaliação externa no ensino em todos os seus segmentos¹. Para o caso em análise, toma-se como foco a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o Ideb, indicador resultante da combinação de informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil e Saeb), obtido pelos estudantes ao final das etapas do ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) com informações sobre o rendimento escolar (aprovação).

O Saeb, implantado no país em 1990, tem como objetivo fornecer informações aos gestores públicos acerca da qualidade da educação básica e, com isso, subsidiá-los na elaboração das políticas públicas de educação. Para tanto, vale-se de testes padronizados, aplicados a uma amostra dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e alunos do 3º ano do ensino médio das escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas e rurais do país. Além desses testes, são utilizados questionários para obter informações socioeconômicas de diretores, professores e alunos das turmas avaliadas, e um questionário para levantamento de dados acerca da estrutura física e material da escola. Por ser amostral, o Saeb, aplicado a cada dois anos, emite resultados somente para Estados, regiões e país.

Em 2005, a Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março, instituiu o Saeb, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém as mesmas características do antigo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (Brasil, 2005).

De acordo com os documentos oficiais (Brasil, 2007a), a Prova Brasil objetiva complementar informações do Saeb, na medida em que seus resultados emitem, além da média de proficiência obtida nos testes, dados de distorção idade-série,

¹ Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

média de horas-aula diária, percentual de docentes com curso superior e o Ideb de cada escola participante da avaliação.

A Prova Brasil utiliza o mesmo teste padronizado do Saeb e os questionários de contexto aplicados aos diretores, alunos e professores. No entanto, distingui-se quanto ao público-alvo e abrangência: avalia todos os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas localizadas em áreas urbanas em turmas com no mínimo 20 alunos matriculados.

Os testes padronizados avaliam as disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com ênfase na resolução de problemas. As provas são elaboradas tendo como embasamento a Matriz de Referência, construída com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas propostas curriculares dos Estados e de alguns municípios, além de exames de livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas. Segundo informações do Inep (Brasil, 2007a), foram consultados, ainda, professores das redes estadual, municipal e privada e especialistas nas áreas de conhecimento analisadas. Quanto à opção teórica, esta pressupõe a existência de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As Matrizes de Referência estão subdivididas em tópicos, e estes em descritores que especificam o que cada habilidade implica, e são utilizados para a construção dos itens de prova. Os resultados da Prova Brasil são representados numa escala com níveis que vão de 125 a 325 para Língua Portuguesa e de 125 a 350 para Matemática. Para cada nível são expressas habilidades que os alunos devem possuir.

Considerando que o resultado dessa prova é computado no cálculo do Ideb e com o objetivo de o país atingir o índice de 6,0 pontos em 2022, o Movimento Compromisso Todos pela Educação instituiu como meta os níveis 200 e 250 em Língua Portuguesa para a 4ª e 8ª séries, respectivamente. Em Matemática a meta é atingir os níveis 225 e 300 para a 4ª e 8ª séries (Cenpec, 2007).

O Saeb/Prova Brasil, de acordo com o Inep (Brasil, 2007a), não tem o objetivo de avaliar o aluno e sim a qualidade do ensino básico oferecido pelos sistemas de educação. Franco (2004), a despeito de considerar a importância do Saeb, assinala que esse não é um sistema de avaliação, e sim um exercício que adota o modelo censitário. Segundo o autor, para ser sistema deveria inserir estudos longitudinais de modo a permitir análises mais consistentes dos fatores extraescolares que incidem sobre o desempenho dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deveria recair sobre o mesmo aluno, em tempos distintos dentro da etapa de ensino que se quer investigar e não em um recorte temporal que avalia somente o rendimento. Reconhece,

entretanto, os altos custos e a mobilidade dos alunos como desafios para o aperfeiçoamento desse sistema.

Desde seu surgimento, o Saeb procurou estimular a criação de sistemas locais de avaliação, como se percebe no texto da então coordenadora do Saeb, Maria Inês Pestana (1998):

Um sistema nacional de avaliação não responde, nem poderia responder a todas as necessidades de informação. Tampouco tem capacidade de apreender toda a diversidade e singularidade das escolas. Por isso, tem de ser complementado (...) seria preciso que Estados, municípios e escolas promovessem a realização de estudos e pesquisas que sustentassem o desenvolvimento de sistemas de avaliação capazes de informar sobre questões mais específicas e singulares a cada instância. (p. 71)

Entretanto, Freitas (2007) vê na expansão dos sistemas de avaliação da educação básica, criados pelos Estados no período de 1990 a 2001, a ascensão do Estado-avaliador na definição das políticas de educação para o país.

Horta Neto (2006), analisando a utilização dos resultados do ciclo de 2003 do Saeb, quando da definição das políticas públicas de educação no Distrito Federal, conclui que eles não foram levados em conta. Atribui a isso, alguns fatores como as diversas alterações ocorridas durante os ciclos de avaliação do Saeb, muitas delas não explicadas nos relatórios publicados, dificultando, assim, a compreensão dos gestores das secretarias, diretores de escolas e professores. Outro aspecto ressaltado é o da complexidade das informações fornecidas pelo Saeb o que, em muitos casos, requer, das secretarias, equipes técnicas especializadas para o entendimento dos dados fornecidos.

Aracaju, como os demais municípios da federação, passa a dispor de elementos específicos da sua rede relativos à avaliação externa nacional com a instituição da Prova Brasil em 2005. O resultado do primeiro processo avaliativo deve ter deixado a secretaria municipal de educação atônita, uma vez que as taxas de aprovação vinham apresentando crescimento contínuo, apontando, portanto, para o entendimento de que a qualidade de ensino oferecida também seguia a mesma linha crescente. Esse resultado fez ver a Aracaju e ao país que não basta aprovar. É preciso ter qualidade na aprovação, a qual se afere tendo parâmetros que permitam comparabilidade entre o esperado e o alcançado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões em torno da qualidade do ensino aparecem como consequência da grande demanda por educação, tanto nos países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento. A crise de 1930, nos Estados Unidos, conforme assinala Horta Neto (2006), “provocou aumento da demanda de jovens pelo ensino secundário, motivados pela falta de emprego”. Dessa demanda, decorreu a preocupação com o desempenho desses novos alunos e, portanto, com a qualidade do ensino, na perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, conforme aponta Bonamino (2000, p.7, apud Moreira, Lopes e Macedo, 1998), “foi gerada uma teoria curricular que articulava escola e emprego e procurava dotar os estudantes de habilidades técnico-profissionais adequadas à sua inserção no mundo produtivo ao custo da secundarização de uma formação de caráter mais amplo”.

Bonamino (2000) assinala ainda que em 1940 a associação entre currículo escolar e mundo produtivo volta à tona, impulsionada pelos trabalhos de Tyler que enfatizava a eficiência social da escola e a correspondência entre avaliação e objetivos de ensino.

Nessa perspectiva, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos com vistas a aferir a qualidade do ensino, alguns focalizando os conhecimentos disciplinares, outros a aquisição de competências e habilidades. Horta Neto (2006) informa que esses trabalhos tiveram sua origem em fins da década de 1960 nos Estados Unidos e se expandiram para a Europa na década de 1970, atingindo a Ásia e Oceania nos anos de 1980. Na década de 1990 estava em quase todos os países da América Latina.

No Brasil, o debate sobre a qualidade do ensino se inicia nos anos 1930 aprofundando-se na década de 1990, quando praticamente se universalizou o ensino fundamental no país. As discussões pautavam-se em torno da necessidade de uma avaliação que pudesse mensurar essa qualidade. Freitas (2007, p. 7), entretanto, chama a atenção para a falsa ideia de que “o interesse pela avaliação para fins de governo da educação nacional foi inaugurado nos anos de 1990 (...), haja vista que esse interesse cresceu no país e se tornou objeto de ações estatais nos últimos cinquenta anos”.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, é criado em 1937, por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 (Brasil, 1937), com a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. Manoel Bergström Lourenço Filho, seu diretor-geral, expressava a preocupação com a aferição da qualidade do ensino, destacando a importância da

estatística na elaboração de diagnóstico da educação. “É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta seus verdadeiros delineamentos, sua marcha de execuções e seus resultados pela estatística” (Freitas, 2007, p. 9, apud Lourenço Filho, 1998). Os estudos elaborados nesse período focalizavam a avaliação no indivíduo, ainda que o autor tivesse chamado a atenção para o fato de que os exames e as provas espelhavam não só a aprendizagem do aluno, mas o que se passava na escola, com os professores, com a direção e o sistema educacional.

Em 1952, assume esse instituto Anísio Teixeira², momento em que, segundo Freitas (2007), há

um deslocamento do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos para a própria educação escolar, sendo esta examinada em termos de sua “funcionalidade” na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da educação básica para o conjunto da federação. (p. 10)

Anísio defendia o mínimo de intervenção do poder central sobre as unidades da federação, mas reconhecia a necessidade de este promover estudos e pesquisas com base em intercâmbios, de modo a construir dados e informações que subsidiassem Estados e municípios. Em seu discurso de posse no Inep afirma o compromisso desse instituto de “... tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência do nosso ensino” (Freitas, 2007, p. 11, apud Teixeira, 1952).

Para essa empresa, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) permitiu, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e do intercâmbio com estudiosos da área de outros países, construir levantamentos sobre a situação da educação nos Estados brasileiros. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e sua posterior extensão por meio dos Centros Regionais, foi outra importante iniciativa de Anísio Teixeira na consecução dos compromissos do Inep de formular pesquisas sustentadas em bases sólidas de definição teórica e dados fidedignos.

Desde sua criação, o Inep tem-se configurado como órgão que concentra a formulação das políticas de avaliação da educação básica com enfoque prioritário no

² Anísio Spínola Teixeira presidiu o Inep de 1952 a 1964. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto da Escola Nova em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932.

levantamento de informações educacionais que possam subsidiar intervenções governamentais na educação.

A primeira experiência de avaliação da Educação Básica no Brasil ocorre de forma experimental em 1988, aplicada nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Conforme registra Horta Neto (2006) e Freitas (2007), essa experiência se deu em consequência de decisões do Banco Mundial, financiador do Projeto Nordeste, que já instituíra determinações avaliativas no âmbito do Edurural, parte desse projeto. Bonamino (2002) ressalta, entretanto, que, a despeito das recomendações do Banco Mundial, técnicos do Inep pretendiam aplicar uma avaliação que não ficasse restrita ao âmbito do Edurural e, mesmo sem apoio financeiro daquela instituição, implantaram a avaliação nos dois Estados acima citados. Instituída como Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (Saep), por não contar com aporte de recursos para sua execução, só retorna em 1990, com o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb conta, inicialmente, com a participação voluntária de 23 Estados da federação. Aplicado a cada dois anos, é a partir de 1995 que todos os Estados se integram a ele. Registre-se que esse sistema somente é oficialmente reconhecido no Governo Itamar Franco, quando, em 27 de dezembro de 1994, o ministro da Educação Murilo Hingel assina a Portaria n. 1.795/94, institucionalizando o Saeb como um processo nacional de avaliação (Brasil, 1994).

De acordo com Pestana (1998, p. 67), “O Sistema deve prover informações para a tomada de decisões, destinadas, no primeiro momento, aos gestores do sistema educacional (Ministro da Educação, Secretários Estaduais e Municipais de Educação)”.

Os dois primeiros ciclos de avaliação do Saeb (1990 e 1993) foram aplicados nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, com base em conteúdos mínimos comuns de Língua Portuguesa e Matemática, fundamentados no levantamento dos currículos estaduais e nas discussões com as equipes técnicas dos Estados.

No ciclo de 1995, ocorrem diversas alterações no Saeb, dentre elas a inserção do ensino médio, as séries avaliadas passam a ser a 4ª e 8ª do ensino fundamental e a terceirização de todo o processo, cabendo ao Inep um papel menos significativo. Quanto à última alteração, Horta Neto (2006) assinala o enorme descontentamento gerado no interior do Inep e nas secretarias estaduais de educação, parceiras na implementação desse sistema.

No que diz respeito à opção pela concentração da avaliação do ensino fundamental na 4ª e 8ª séries, a alteração é justificada pelo fato de que essas séries

fecham o ciclo de cada fase do ensino fundamental, eliminando as discrepâncias entre conteúdos que em alguns Estados constavam da 1ª série e em outros da 2ª série, comprometendo os resultados da avaliação.

No ciclo de 1997, o Inep volta a assumir papel mais ativo, uma vez que a validação dos itens das provas e a elaboração das Matrizes de Referência passam a ser coordenados pelo instituto, que terceriza os serviços de impressão das provas, sua aplicação, correção e análise dos dados. Horta Neto (2006) registra que, em 2001, no sexto ciclo de aplicação do Saeb, as Matrizes de Referência foram atualizadas, em razão da ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), processo que contou com a participação de 500 professores de 12 Estados, contemplando todas as regiões do país. Essa equipe teve a incumbência de comparar as Matrizes de 1999 e os currículos utilizados pelos Estados com os PCN. Também nesse ano, foram introduzidas questões envolvendo características socioeconômicas e culturais e os hábitos de estudo dos alunos, para identificar os “fatores associados” ao desempenho dos alunos, tendo em vista que até 1995 as questões referiam-se apenas a variáveis intraescolares. Os ciclos seguintes, não sofreram grandes alterações, mantendo-se a mesma estrutura de 2001.

A trajetória de implantação do Saeb demonstra que o Brasil se inseriu no contexto da utilização de avaliação em larga escala com base nas exigências de organismos internacionais. Em contrapartida, a interlocução com essas instituições permitiu ao país apropriar-se de metodologias estatísticas de utilização e reconhecimento internacionais e, desse modo, formar capital intelectual necessários à definição de um sistema que atenda às nossas especificidades.

A condução dada à elaboração e implantação do Saeb demonstrou momentos de democratização e centralização desse processo. Isso reflete a luta dos diversos agentes que atuam no campo da avaliação pela primazia de suas verdades, como, aliás, é próprio de todo campo, como nos informa Bourdieu (2007).

Nota-se, entretanto, que há um consenso entre os contendores quanto à necessidade de instituição de mecanismos de avaliação que possam aferir a qualidade da educação ministrada no país. Essa necessidade encontra-se positivada nos diversos documentos legais que regem a educação nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2001.

As limitações de um sistema em larga escala impõem a necessidade de estudos complementares de forma a tornar o diagnóstico o mais próximo possível da realidade que se quer analisar e interferir. Por essa razão, o estímulo à criação de sistemas próprios de avaliação, por parte do Governo Federal, tem obtido

resultados, na medida em que diversos Estados e municípios têm implantado seus sistemas.

Os documentos oficiais informam que tanto o Saeb quanto a Prova Brasil são avaliações para diagnóstico, portanto, devem conduzir gestores, diretores de escola e professores à reflexão e proposição de ações que visem a melhorar os eventuais problemas apontados. E essas ações devem concorrer para a melhoria da qualidade do ensino.

3 RESULTADOS DA PROVA BRASIL E IDEB DO MUNICÍPIO DE ARACAJU

O Sistema Municipal de Ensino de Aracaju, instituído pela Lei n. 2.582, de 8 de janeiro de 1988 (Aracaju, 1998), estabelece, no artigo 3º, como órgão executivo desse sistema, a Secretaria Municipal de Educação, e, no inciso IV desse mesmo artigo, a incumbência de “coletar, analisar e disseminar informações sobre educação”.

Com base na redefinição de competências estabelecidas pela LDB/1996, a Rede Municipal de Ensino de Aracaju deixou de oferecer o ensino médio, passando a responder pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, este em regime de colaboração com o Estado.

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) conta atualmente com 80 escolas, e, destas, 40 oferecem o ensino fundamental. Das unidades de ensino fundamental, apenas 25 oferecem da 5ª à 8ª séries (ou do 6º ao 9º anos).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por não apresentar resultados por município, pode ter contribuído para que a Rede Municipal de Ensino de Aracaju, a priori, não utilizasse as informações fornecidas por esse sistema na definição das políticas públicas.

Os dados de movimento e rendimento escolar utilizados pela Secretaria Municipal de Educação são extraídos, em grande parte, do Censo Escolar preenchido anualmente pelas escolas. Essas informações, ainda que insuficientes para consubstanciar a elaboração de políticas públicas, apresentam taxas de aprovação, reprovação, distorção idade-série que podem ser consideradas na elaboração das políticas de educação. Verifica-se que esses dados foram utilizados para subsidiar o Planejamento Estratégico (PES), ação que integrava o Programa Fundescola³, o

³ O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) que, em parceria com Estados e municípios das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, promove ações para a melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Planejamento Estratégico e Participativo da Educação (Pepe)⁴, e para compor o Cadastro Estatístico Anual da Semed.

Dessas situações, o Pepe se apresentou como a primeira iniciativa do sistema municipal de levar às escolas os dados de desempenho acadêmico dos alunos, por disciplina, e fomentar discussão acerca da necessidade de constituição do Plano Político Pedagógico, tomando como base os dados apresentados.

Somente com a instituição da Prova Brasil, a Rede Municipal de Ensino de Aracaju passa da coleta de dados sobre fluxo escolar para a obtenção de informações a respeito da qualidade do ensino ofertado.

Constata-se, numa análise comparativa, que na Rede Municipal de Ensino de Aracaju, a média de proficiência/2007 da Prova Brasil, em Língua Portuguesa, cresceu tanto na 1ª quanto na 2ª fase do ensino fundamental, conforme tabela 1. Entretanto, esse acréscimo ainda está aquém do mínimo a ser atingido por alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental, cujos níveis são respectivamente 200 e 250 conforme instituído pelo Movimento Compromisso Todos pela Educação. Observa-se também que a média nacional referente a 2005 e 2007 não atingiu os níveis projetados pelo movimento.

Tabela 1 – Proficiência em língua portuguesa – Brasil e Aracaju (2005/2007)

Médias	2005		2007	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Média Brasil	172,91	222,63	171,40	228,93
Média escolas municipais	162,09	221,71	163,20	223,56

Fonte: Brasil, 2008.

Analisando os resultados de matemática para a 4ª e 8ª séries, percebe-se que o município de Aracaju apresentou crescimento somente na 1ª fase do ensino fundamental e um decréscimo, na 2ª fase, de 5,27 na escala (Tabela 2). Novamente, se constata que o mínimo não foi atingido (níveis 225 para a 4ª série e 300 para a 8ª), tanto pela Rede Municipal de Ensino de Aracaju quanto pela média nacional.

⁴Ação da Secretaria Municipal de Educação, realizada em 2003, com o objetivo de elaborar o planejamento estratégico da secretaria com base nas demandas das escolas.

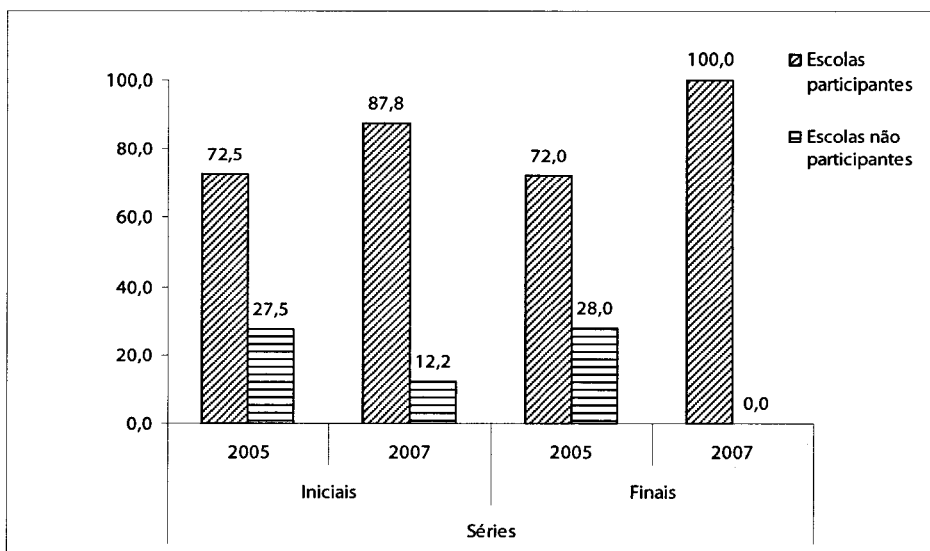
Tabela 2 – Proficiência média em matemática – Brasil e Aracaju (2005/2007)

Médias	2005		2007	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Média Brasil	179,98	237,46	189,14	240,56
Média escolas municipais	169,12	240,86	179,50	235,59

Fonte: Brasil, 2008.

Outro aspecto que merece atenção é o aumento da participação das escolas municipais na Prova Brasil nas edições 2005 e 2007, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 – Participação das escolas municipais de Aracaju na Prova Brasil 2005/2007 (séries iniciais e finais)



Fonte: Brasil, 2008.

Em 2005, num total de 40 escolas que ofereciam as séries iniciais do ensino fundamental, 72,5% participaram da aplicação da Prova Brasil. Já em 2007, esse número aumentou para 87,8%. Das 25 escolas que ofereciam a segunda fase do ensino fundamental 72% participaram da aplicação, e em 2007 a aplicação foi em 100% das escolas. Esse aumento pode ter ocorrido em razão de ações desenvolvidas pela Semed, com o estímulo e preparação das escolas para a aplicação da prova, a sensibilização dos profissionais que atuam nas escolas

e/ou a forte campanha veiculada na mídia pelo governo federal. Por outro lado, a não-participação de algumas escolas também pode ser explicada por fatores, como a falta de oferta da série avaliada ou número de alunos aquém do mínimo estabelecido pelo Inep/MEC para a aplicação da prova (em 2005 era de 30 alunos e em 2007 de 20 alunos).

Das 29 escolas que participaram da Prova Brasil em 2005 e 2007, 20 unidades escolares elevaram o Ideb; 1 escola manteve o mesmo índice de 2005 e 8 tiveram queda no Ideb.

De modo resumido, para cálculo do Ideb são consideradas a nota média padronizada da Prova Brasil e o índice de desempenho (taxas de aprovação/reprovação). Para melhor compreensão dos indicadores apresentados pela rede municipal de ensino, a tabela 3 apresenta também dados de aprovação e o tempo médio de conclusão para cada fase do ensino fundamental.

Tabela 3 – Indicadores para cálculo do Ideb – Aracaju (2005 e 2007)

Ensino fundamental	Taxa de aprovação		Tempo médio para conclusão da fase		Média padronizada		Índice de desempenho		Ideb	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
Séries iniciais	70,2	74,5	5,65	6,56	4,14	4,36	0,71	0,76	2,9	3,3
Séries finais	57,0	72,9	6,99	5,58	4,38	4,32	0,57	0,72	2,5	3,1

Fonte: Brasil, 2008.

Constata-se aumento significativo das taxas de aprovação relativas à 2ª fase do ensino fundamental, se comparadas às da 1ª fase. Como consequência, o tempo médio para conclusão da 2ª fase decresce de 6,99 para 5,58 anos. Observa-se, entretanto, pequena queda na média padronizada da Prova Brasil 2007, se comparada à média obtida em 2005. Já o tempo médio para conclusão da 1ª fase do ensino fundamental apresenta um acréscimo que, à primeira vista, pode ser encarado como negativo. Contudo, ao considerar que em 2007 parte das escolas passaram a ofertar o ensino fundamental de nove anos, consequentemente, a conclusão dessa fase passa para 5 anos (1º ao 5º anos). Portanto, houve, ainda que muito pequena, uma redução também no tempo médio para conclusão dessa fase.

Como consequência da elevação desses indicadores, o Ideb da rede municipal de ensino de Aracaju alcançou metas em 2007 que estavam projetadas pelo

Inep/MEC para serem atingidas em 2009 (3,3 para a 1ª fase e 2,8 para a 2ª fase do ensino fundamental).

4 CONCLUSÕES

Os dados da Prova Brasil constituíram-se em importante objeto de pesquisa, em razão da rede municipal de ensino não possuir sistema próprio de avaliação, ainda que essa necessidade esteja preconizada desde 1998, quando a Lei n. 2.582/97 afirma, no inciso V, como uma das competências da Secretaria Municipal de Educação, “assegurar processo municipal de avaliação do rendimento escolar (...) objetivando a definição de prioridades e a qualidade do ensino” (Aracaju, 1998).

Para uma rede que apresenta aumento contínuo de suas taxas de aprovação, – 53,7% em 2000 e 63,7% em 2005 – (Aracaju, 2006), os resultados da Prova Brasil 2005 devem ter causado enorme surpresa ao constatar, refletida no espelho da avaliação externa, uma imagem que contradizia os dados alviçareiros, até então obtidos e entendidos como elevação da qualidade da educação. Essa surpresa, certamente compartilhada com toda a rede de ensino do país, demonstra que a ausência de avaliação externa pode induzir a leituras equivocadas da qualidade de ensino, tendo como base somente a elevação das taxas de aprovação.

A trajetória da avaliação externa sobre a educação básica, sobretudo nos últimos oito anos, tem sido pouco estudada, apresentando-se como campo extremamente aberto para pesquisas.

Não se pode desconsiderar, entretanto, que o debate sobre a qualidade da educação pública se intensifica e transcende os muros dos estabelecimentos de ensino, a partir da instituição das avaliações externas. Do mesmo modo, a mensuração do peso que fatores intra e extraescolares podem ter sobre a aprendizagem dos alunos, objeto também das avaliações externas, precisam ser melhor explicitados e difundidos, ainda que seus resultados sejam questionados. Outro aspecto suscitado pelas avaliações externas, diz respeito à necessidade dos sistemas locais constituírem seus currículos de ensino, articulados com o currículo nacional, de modo a assegurar o mínimo de equidade educacional.

Por sua vez, para que a avaliação externa nacional possa apresentar um retrato o mais fidedigno possível da realidade educacional brasileira, é preciso que sua elaboração e execução estejam articuladas com os demais entes federados. Nesse aspecto, a instituição de avaliações externas locais poderá contribuir para a construção desse retrato, além de permitir aos gestores locais uma maior compreensão da rede sobre a qual atua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARACAJU. *Lei n. 2.582, de 8 de janeiro de 1998*. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Aracaju e dá outras providências. Aracaju, 1998.

_____. Secretaria de Educação. *Cadastro estatístico 2006*. Aracaju: Semed, 2006.

BONAMINO, Alicia C. de. Hipóteses para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares e de avaliação da educação básica. *Teias: Revista da Faculdade de Educação*, Rio de Janeiro: v. 1, n. 2, 2000.

_____. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF, 2007b.

_____. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Planilhas para download. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=6>. Acesso em: 2 jul. 2008.

_____. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 jan. 1937.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

_____. *História da Prova Brasil e do Saeb*. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=9>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Prova Brasil na escola*. São Paulo: Cenpec, 2007.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições das avaliações para as políticas educacionais? In: BONAMINO, C.; BESSA, N.; FRANCO, C. *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

FREITAS, Dirce N. T. de. *A Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PESTANA, Maria Inês, O Sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n.191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

Recebido em: agosto 2009

Aprovado para publicação em: outubro 2010