

A evolução do Saeb: desafios para o futuro

Alicia Bonamino

113

Resumo

A análise de documentos oficiais relacionados especificamente aos instrumentos e aos dados contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve como objetivo discutir a forma desigual e descontínua com que foram levados em conta os fatores escolares e sociais associados ao desempenho cognitivo dos alunos. Constatou-se que a tendência das avaliações nacionais, como o Saeb, enfatiza excessivamente as medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas. Esse fato limita as possibilidades de estudos baseados nessas medidas informarem políticas públicas e práticas escolares que têm em seu horizonte o aumento da aprendizagem e da equidade.

Palavras-chave: Saeb; instrumentos contextuais; fatores escolares; fatores socioeconômicos e culturais.

Abstract

The evolution of Saeb: prospects for the future

This paper analyzes official documents specifically related to the instruments and contextual data from the Basic Education Assessment System (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb), in order to discuss the uneven and discontinuous way in which school and social factors were taken into account when associated with cognitive performance of students. Based on this analysis, this text identifies the tendency of national assessments, such as Saeb, to overemphasize cognitive measures in detriment of social, educational and pedagogical measures. That fact limits the possibilities of studies based on these measures to inform public policies and school practices that have the increasing of learning and equity in their horizon.

Keywords: Saeb; contextual instruments; school factors; socioeconomic and cultural factors.

Introdução

Este texto discute a evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir da análise de seus instrumentos contextuais.

Incluindo o ciclo inaugural em 1990, o Saeb realizou 13 levantamentos e teve os questionários do aluno, do professor e do diretor aperfeiçoados, do ponto de vista metodológico e teórico-conceitual. Não se trata de um aperfeiçoamento generalizado e permanente, e sim de um processo que, por levar em conta de forma desigual e descontínua fatores escolares e sociais associados ao desempenho cognitivo dos alunos, ora tendeu a aproximar-se, ora a afastar-se de algumas das mais importantes contribuições da sociologia da educação para o campo da avaliação em larga escala – em particular, do conhecimento acumulado acerca das relações do desempenho escolar com a origem social do aluno e com fatores propriamente escolares e pedagógicos. É esta a conclusão a que a análise me permitiu chegar.

Para sustentar a argumentação, examino documentos oficiais concernentes aos instrumentos do Saeb e ao uso dos dados contextuais – a maioria deles acessível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).¹

Origem social, escola e desempenho

Um dos conhecimentos mais importantes estabelecidos pela sociologia da educação é que o desempenho escolar está fortemente associado à origem social do

¹ Ver <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>>.

aluno. No entanto, esse conhecimento, revela-se insuficiente em face das evidências acumuladas pela literatura sobre o fato de alunos com nível cognitivo equivalente apresentarem importantes desigualdades de desempenho escolar. Ou que a aprendizagem varia em função da organização da escola e das práticas pedagógicas do professor. Ou que o desempenho das crianças dos grupos desfavorecidos é mais dependente das variações nas características escolares que o dos outros colegas. Ou mesmo que estudantes que não aprendem estão concentrados em escolas com piores indicadores de qualidade, em termos de infraestrutura, funcionamento, condições de trabalho e de violência escolar (Silva; Hasenbalg, 2000; Forquin, 1995; Fernandes; Gremaud, 2005; Brooke; Soares, 2008; Alves; Sores, 2013; Andrade; Soares, 2008; Oliveira; Bonamino, 2015; Soares *et al.*, 2012).

Uma vez estabelecida a importância da origem social no desempenho do aluno, o esforço da pesquisa volta-se à tentativa de discriminar que parte da explicação das desigualdades de desempenho escolar cabe às diferenças sociais e às disparidades escolares. Esta busca passou a requerer uma abordagem que transitasse de uma sociologia da educação centrada no aluno e seu meio familiar para uma sociologia centrada na escola e na sala de aula. Com esse deslocamento, os esforços se dirigiram, nas últimas quatro décadas, à tentativa de compreender as desigualdades de acesso e de sucesso escolar, não apenas em relação à origem social do aluno mas, também, a disparidades especificamente escolares e pedagógicas.

A sociologia da educação começa a questionar se as desigualdades de desempenho seriam suscetíveis de variar conjuntamente com determinadas características escolares, se essas desigualdades não apresentariam uma tendência à atenuação conforme as características do ensino e da escola, do currículo, da composição das turmas, dos tipos de pedagogia e de avaliação utilizados na sala de aula (Crahay, 2002).

A busca por essas respostas contou crescentemente com dados estatísticos de grandes *surveys* educacionais desenvolvidos, muitas das vezes, por iniciativa estatal, no contexto do prolongamento da escolaridade obrigatória e da generalização do acesso à escola, em uma série de países, no decorrer das décadas de 1960 e 1970. Os desenhos desses levantamentos passaram a incluir, além de testes cognitivos, instrumentos contextuais para a coleta de dados concernentes às características dos alunos e das escolas. Trata-se, assim, de um tipo de pesquisa que acabou por ressaltar a importância de se contar com parâmetros da escola e da sala de aula no estudo das desigualdades educacionais e das relações entre desempenho do aluno e origem social.

Acompanhando essa tendência internacional, o processo tardio de democratização do acesso à escola provocou, no Brasil, transformações quantitativas nos sistemas de ensino que constituíram parte dos motivos para a criação, em 1990, do Saeb. Desde a primeira edição, em 1990, seu desenho incluiu, ao lado dos testes, instrumentos contextuais com itens sobre dimensões internas ao sistema educacional, que estiveram inspirados em referências da sociologia da educação e no desenho dos levantamentos norte-americanos e europeus.²

² A utilização de uma nova metodologia de testes baseada na Teoria da Resposta ao Item (TRI) e a ênfase nos conhecimentos e nas habilidades cognitivas estiveram inspiradas na Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP) nos EUA e estavam sendo experimentadas pela Cesgranrio desde 1994 (Fontanive, 1997, p. 37).

Assim, o tipo e a organização das estatísticas produzidas foram influenciados pelos novos desafios postos pela democratização do sistema educacional e por aqueles relacionados à realização de pesquisas que, em articulação com a avaliação, pudessem apoiar a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, com foco na qualidade e na equidade, como pode ser percebido nos objetivos de ciclos iniciais do Saeb.³

Os instrumentos contextuais: desafios em aberto e perspectivas

A partir da década de 1990, assistimos, no Brasil, ao surgimento de dois movimentos complementares que contribuíram para o autoconhecimento quantitativo do sistema educacional. Trata-se, por um lado, da montagem dos dispositivos de observação orientados para os aspectos internos dos sistemas de ensino fundamental e médio, e, por outro, do esforço do Inep, enquanto instituição responsável pela realização de levantamentos estatísticos e pela avaliação educacional, para ampliar suas análises, muitas vezes com a ajuda das universidades e de instituições de pesquisa.

Por meio do Saeb, o Inep inaugura uma nova fase no que diz respeito ao tipo de dados fornecidos ao campo educacional, com a coleta de informações sobre a escola e a apresentação do desempenho dos alunos e dos fatores escolares associados.

É, no entanto, quando se analisa a evolução do Saeb, tendo como fonte os instrumentos contextuais, que se evidenciam vários indicativos da relação parcial e descontínua estabelecida, desde a origem desta avaliação, com algumas das principais referências da sociologia da educação – tanto com aquelas que estabeleceram empiricamente a força da relação entre resultados dos alunos e origem social como com aquelas que enfatizam a associação entre fatores propriamente escolares e desempenho cognitivo.

Os instrumentos contextuais do Saeb foram inicialmente construídos para levantar dados sobre as características das escolas, dos professores, dos diretores e das práticas pedagógicas e de gestão, concomitantemente à obtenção de medidas cognitivas dos alunos em áreas de conhecimento como língua portuguesa e matemática. Sua finalidade era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (Brasil. Inep, 1995a). Levando isto em conta, chama a atenção que os dois primeiros ciclos do Saeb não tivessem coletado dados sobre as características sociodemográficas dos alunos – o que só viria a ocorrer no terceiro ciclo, em 1995, quando o questionário passou a incluir itens não apenas sobre a origem social do aluno, mas, também, sobre seus hábitos de estudo, sua família e suas práticas culturais.

Durante o primeiro ciclo, em 1990, os instrumentos contextuais enfatizaram o levantamento de informações sobre a escola, o diretor e o professor, como atestam

³ Os objetivos do Saeb variaram ao longo dos primeiros ciclos de avaliação. A partir do quarto ciclo, em 1997, se estabilizam em torno da proposta de oferecer subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (Pestana, 1998).

os três eixos que organizavam os fatores escolares: universalização do ensino; valorização do magistério; e democratização da gestão. Esses eixos foram traduzidos e articulados a três grandes questões: 1) Em que medida as políticas adotadas nos planos estaduais, regionais e nacional estão possibilitando o acesso (escolarização)? – eixo: universalização; 2) Quais as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? – eixo: valorização do magistério; 3) Em que medida a gestão educacional torna-se mais eficiente e democrática? – eixo: democratização da gestão (Brasil. Inep, [s.d.], p. 3-4).

Já no segundo ciclo, em 1993, os questionários do diretor e do professor foram reformulados, de modo a privilegiar itens relativos ao perfil e à prática de docentes e gestores e passaram a incluir itens sobre sua formação e experiência, formas de acesso ao cargo e situação funcional na carreira. A dimensão da gestão escolar incluía informações sobre equipamentos, atividades, funcionamento da escola e estilo de gestão dos diretores. Já do questionário do professor faziam parte itens acerca do planejamento das atividades pedagógicas e da prática docente, das condições de trabalho e de participação na escola (Brasil. Inep, 1995a).

Com os dados coletados pelo primeiro ciclo do Saeb, foram produzidas tabulações dos resultados médios por regiões e estados. Como já assinaléi, os instrumentos do primeiro ciclo não incluíam itens sobre a origem social do aluno, inviabilizando, portanto, o desenvolvimento de análises que balizassem os resultados de proficiência com as características socioeconômicas dos alunos. Já os instrumentos dos professores e diretores coletavam dados bastante detalhados, que foram divulgados por meio de tabulações simples e de análises bivariadas que exploravam associações entre resultados dos alunos nos testes, características do estilo de gestão dos diretores e práticas pedagógicas dos professores. Apesar das limitações inerentes às análises bivariadas para apoiar conclusões mais consistentes, o uso dado às variáveis contextuais e a forma de apresentação dos resultados do Saeb demonstram a preocupação com as relações entre os aspectos internos da escola e o desempenho dos alunos.

O relatório do Saeb de 1993 é dedicado à apresentação do processo de revisão tanto das matrizes de referência de língua portuguesa, matemática e ciências e da elaboração dos testes como dos fatores escolares e pedagógicos associados ao desempenho escolar. Segundo o documento, os resultados do primeiro ciclo de avaliação teriam evidenciado um alto grau de correlação entre o conteúdo efetivamente desenvolvido pelo professor e o rendimento do aluno, levando à elaboração de um instrumento específico de registro das opiniões do docente sobre cada item dos testes, em termos de expectativas de acerto e de desenvolvimento em aula do conteúdo necessário à resposta correta do item, das razões de não ter sido ensinado esse conteúdo e, ainda, sobre o enunciado do item (Brasil. Inep, 1995 a, p. 13-14).

Assim, os dois primeiros ciclos do Saeb enfatizaram a avaliação das condições intraescolares intervenientes no desempenho do aluno, distanciando-se parcialmente das principais referências da sociologia da educação e das comprovações empíricas dos grandes *surveys* norte-americanos e europeus quanto à importância de se levar

em conta o peso dos fatores sociodemográficos e culturais dos alunos na avaliação do desempenho escolar.

Já o terceiro ciclo do Saeb, em 1995, constitui um momento de inflexão na definição dos questionários contextuais. Estes passaram a incluir itens sobre aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos, denotando uma aproximação mais completa das referências da sociologia da educação. Até essa edição, o Saeb tendia a valorizar apenas o papel de variáveis propriamente escolares e pedagógicas, deixando à margem a mensuração dos fatores socioeconômicos e culturais do aluno e, com isso, a tentativa de decifrar a complexa alquimia existente entre fatores institucionais e origem social (Brasil. Inep, 1995b).

A partir do ciclo de 1999, o reconhecimento tanto da necessidade de enriquecimento das medidas socioeconômicas como das dificuldades de obtenção de medidas da educação dos pais a partir de respostas de alunos da 4ª série levou à inclusão de indicadores de renda baseados na descrição de bens e serviços disponíveis nas residências dos alunos. Nesse mesmo período, as publicações institucionais do Inep também refletiram as aproximações teóricas e conceituais com a sociologia da educação. Em 1998, o Inep publicou uma série de 23 relatórios específicos sobre a maioria dos estados, com o objetivo de divulgar os resultados do Saeb 1995 e de favorecer seu uso pelos sistemas de ensino. Os relatórios apresentam um quadro descritivo da aprendizagem dos alunos de diferentes estados brasileiros, contextualizado a partir de um elenco de fatores escolares e extraescolares que pretendiam ajudar a explicar os níveis de desempenho alcançados (Brasil. Inep, 1998).

Logo depois, em 1999, foi publicado um estudo das escolas brasileiras, baseado em dados do Saeb de 1997, que, “reconhecendo a importância do ambiente escolar na oferta de oportunidades de aprendizagem, (...) traça um perfil preliminar das características das escolas frequentadas pelos alunos brasileiros, utilizando informações coletadas nos questionários do diretor, do professor e do estado de conservação dos estabelecimentos de ensino” (Brasil. Inep, 1999, p. 5).

A partir desse ciclo, o conjunto dos instrumentos contextuais permaneceu relativamente estável até a segunda metade da década de 2000, quando ocorreram novas inflexões, de grau e natureza bastante diferentes dos que pautaram os primeiros ciclos do Saeb, em 1990 e 1993.

Foi, de fato, com a divulgação do documento *Saeb 2001: novas perspectivas*, destinado a apresentar o resultado da “definição, revisão e construção dos instrumentos que integraram o sexto ciclo de avaliação, que o Inep passou a explicitar as referências teóricas, conceituais e metodológicas que orientaram o processo de reelaboração desses instrumentos (Brasil. Inep, 2002, p. 7). Com efeito, paralelamente ao esforço de especialistas, professores e diretores para revisar e validar as Matrizes de Referência do Saeb para língua portuguesa e matemática, os questionários aplicados a alunos, professores e diretores, bem como os questionários sobre a turma e a escola, tiveram as variáveis organizadas em construtos que explicitavam sua relação com teorias e conceitos do campo da sociologia da educação e com resultados

de pesquisas educacionais, notadamente as que focalizam a promoção de eficácia e de equidade pela escola.

Configurando um novo momento de inflexão – caracterizado por uma franca e explícita sintonia com as preocupações da sociologia da educação a respeito das desigualdades educacionais e sociais e, também, com evidências produzidas por grandes *surveys* fora do Brasil –, o Saeb define o objetivo de acompanhar os resultados e os fatores associados ao rendimento escolar, por meio da implementação de procedimentos que envolvem a obtenção de medidas cognitivas que captem o que os alunos aprendem e de medidas contextuais, que captem a origem social deles e as condições em que eles estudam (Brasil. Inep, 2002, p. 45).

Com declarada aproximação teórica e conceitual a autores consagrados da sociologia da educação, como Pierre Bourdieu e James Coleman, o questionário do aluno, a partir de 2001, passou a privilegiar variáveis relacionadas com a caracterização sociodemográfica; o capital cultural; o capital social; a motivação e autoestima; as práticas de estudo; e a trajetória escolar dos alunos (Brasil. Inep, 2002, p. 8). Incluiu também um novo item destinado a mensurar a ocupação dos pais ou responsáveis, como reconhecimento à necessidade de contar com medidas cada vez mais aprimoradas acerca da origem social dos alunos, que permitam investigar questões relativas à equidade e ofereçam controles adicionais para a investigação de fatores escolares que promovem eficácia escolar (Brasil. Inep, 2002, p. 46).

O constructo relacionado à sala de aula considerou a “caracterização sociodemográfica dos professores; a formação; a experiência profissional; as condições de trabalho; o estilo pedagógico; e a expectativa destes em relação aos alunos” (Brasil. Inep, 2002, p. 8). Os constructos relacionados à escola foram investigados pelos questionários do diretor, da escola e do professor, abordando dimensões de temas tipicamente presentes nas pesquisas em eficácia escolar,⁴ como a liderança do diretor; suas condições de trabalho e da sua equipe; o trabalho colaborativo; a organização do ensino e as políticas de promoção; o clima acadêmico e disciplinar; os recursos pedagógicos disponíveis; a situação das instalações e equipamentos; e as atividades extracurriculares (Inep, 2002, p. 8). Segundo o relatório, com essa configuração pretendia-se:

obter medidas que permitissem captar, além do que os alunos aprendem, como os resultados educacionais se distribuem tendo em vista:

- i) a origem social dos alunos;
- ii) como evoluem as condições de qualidade da escolarização;
- iii) como as condições de qualidade da escolarização se distribuem em função da origem social dos alunos; e
- iv) quais fatores escolares promovem eficácia e equidade na educação brasileira. (Brasil. Inep, 2002, p. 8).

Reforçando uma aproximação mais estreita com a sociologia da educação, em 2003, foram incorporados nos questionários contextuais itens que buscaram

⁴ Ver, a respeito, Brooke e Soares (2008).

caracterizar os alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Escola, além de aspectos relacionados à discriminação racial e social e ao perfil dos estudantes trabalhadores, visando ao entendimento da relação desses aspectos com os resultados cognitivos dos alunos.

O fato de as referências sociológicas sistematizadas e explicitadas no documento de 2002 estarem também presentes nas publicações de 2003 do Inep é evidenciado pela divulgação de três relatórios específicos sobre o desempenho dos alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de tornar mais informativos os resultados do Saeb. A apresentação dos resultados cognitivos inova ao divulgar a média de desempenho classificada em estágios de aquisição de conhecimentos – muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado – definidos a partir da análise dos resultados de proficiência do Saeb 2001 (Brasil. Inep, 2003).

Todavia, é ao tecer considerações acerca da complexidade de mensuração da qualidade de ensino que o Inep reafirma a importância dos dados contextuais. Na introdução a cada um dos documentos, é registrado que a análise dos resultados do Saeb deve ser contextualizada a partir das dimensões e da diversidade do sistema educacional, bem como das condições socioeconômicas e regionais do País. E, ainda, que “essa é uma máxima metodológica que deve sempre acompanhar as interpretações de resultados de instrumentos de avaliação, provas ou questionários sobre o fenômeno da educação” (Brasil, Inep, 2003, p. 3).

Na sequência, a criação da Prova Brasil, em 2005, apesar de adotar a mesma metodologia e os mesmos instrumentos do Saeb, parece ter levado a uma nova inflexão na relação dos instrumentos contextuais com o campo da sociologia da educação. A Prova Brasil objetiva oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada do seu desempenho, em complemento à avaliação do Saeb, além de divulgar amplamente os resultados entre todos os estados e municípios do País por meio de boletins para cada uma das instituições. Apesar disso, as expectativas de viabilizar um processo de contínuo aprimoramento dos questionários contextuais, presentes no documento de 2002, foram muito além das realizações efetivas.

De fato, até 2003, os diferentes ciclos do Saeb adotaram uma abordagem sociológica do desempenho escolar que se refletiu nos questionários contextuais do aluno, do professor e do diretor, bem como nos relatórios publicados pelo Inep. A construção dos instrumentos contextuais à luz dessas referências teve o mérito de permitir colocar em evidência inúmeros aspectos importantes da caixa preta da escola.

No entanto, nos ciclos posteriores, os questionários do Saeb não continuaram a ter o mesmo desenvolvimento. Após uma década e meia de preocupação com os fatores sociais e escolares associados ao desempenho dos alunos e do avanço significativo realizado em 2001 no conjunto dos instrumentos contextuais, a partir da segunda metade dos anos 2000, a primazia foi conferida aos resultados cognitivos da avaliação. O abandono paulatino da perspectiva sociológica que tinha pautado as experiências iniciais de avaliação em larga escala em favor de uma perspectiva

cognitiva se evidencia no tratamento dispensado aos questionários contextuais e nas publicações do Inep relacionadas com o Saeb.

Estudo recente de Oliveira (2015) mostra que, ao longo das distintas edições da Prova Brasil, houve alterações tópicas nos questionários contextuais que esta avaliação partilha com o Saeb. A análise da autora revela que alguns blocos de questões foram excluídos das versões dos questionários do diretor nos ciclos de 2007 e 2009, como é o caso de itens sobre os recursos didáticos disponíveis na escola, ao passo que outros itens relacionados à infraestrutura escolar foram incluídos em 2011. Oliveira também registra que um item relacionado com o conhecimento dos diretores acerca dos resultados da escola foi excluído do questionário em 2011, e reapresentado no de 2013. Além disso, o formato de alguns itens foi alterado ao longo do tempo, como, por exemplo, um item sobre os rendimentos financeiros dos diretores, que foi apresentado em duas versões: por faixa salarial, em 2007, 2009 e 2013, e como questão aberta, em 2011. Ainda em 2013, foram incluídos cinco itens sobre os motivos que levaram o diretor a não participar de atividades de formação nos últimos anos e um item sobre a interação pedagógica do diretor com o professor. Concomitantemente, foi reduzido o número de itens destinados a levantar informações relacionadas à violência na escola e ao ensino religioso.

Já em relação aos questionários contextuais dos professores do 5º e 9º anos, a mesma autora identifica um pequeno número de alterações. Algumas delas aconteceram em 2011, quando o instrumento passou a incluir um bloco de perguntas sobre os hábitos culturais dos professores. Outras alterações ocorreram nos ciclos seguintes, notadamente na formatação do questionário, nos textos de alguns dos itens e no seu detalhamento. Em 2013, por exemplo, o questionário passou a detalhar aspectos

sobre a formação continuada dos professores (incluindo questão sobre o investimento financeiro nestas atividades); os blocos de questões sobre liderança e relação com o diretor e sobre o trabalho em equipe foram alterados (questões modificadas e acrescentadas); inserção de um bloco de questões sobre o aproveitamento do tempo em sala de aula; as questões sobre procedimentos metodológicos ganharam mais alguns itens comuns aos professores de Matemática e Língua Portuguesa; [...] foi retirado o bloco de questões sobre a Lei 11.645 de 2008. [...] (Oliveira, 2015, p. 81).

No contexto da criação da Prova Brasil, a relativa estabilidade dos questionários contextuais, propícia à comparabilidade dos dados ao longo do tempo, é acompanhada pelo tratamento tópico e descontínuo dispensado à revisão e atualização desses instrumentos.

No que concerne às publicações do Inep disponibilizadas no *site* institucional a partir de 2004, foram contabilizados 11 relatórios. Desse total, cinco abordam o Enem, e foram divulgados em 2004, 2005, 2006, 2014 e 2015, e outros três, de 2006 e 2008, utilizam dados do Censo Escolar para apresentar, respectivamente, informações sobre a educação profissional e técnica de nível médio e uma sinopse estatística da educação básica. Existe também um relatório de 2013 dedicado à divulgação das contribuições de especialistas nas áreas de ensino de matemática, ciências da natureza, linguagens e ciências humanas, que aborda a construção das matrizes de referência dessas áreas. Completa o quadro a divulgação da sequência

de três relatórios, em 2004, 2005 e 2006, que tratam da educação básica a partir do uso de dados do Saeb (Brasil. Inep, 2004b).

O relatório de 2004 tem como referência as principais metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Plurianual (PPA) do Ministério da Educação (MEC) para o período 2004-2007. O texto apresenta uma visão ampla da situação da educação básica, incluindo taxas de analfabetismo e de acesso à escola, aspectos das condições de oferta educacional, indicadores de permanência e progressão, além das médias de desempenho dos alunos nos testes do Saeb 2003.

O documento publicado em 2005 também utiliza os resultados de proficiência do Saeb 2003 e focaliza a análise da média. Ele aborda o tema das desigualdades de oportunidades educacionais, por meio da apresentação e análise da distribuição percentual de estudantes em cada um dos níveis da escala de habilidades do Saeb. Além disso, apresenta a discussão de diversos temas relacionados com a melhoria da qualidade de ensino, a partir de evidências sobre fatores escolares promotores de melhor desempenho. Nessa perspectiva, são analisadas correlações da proficiência com a existência e utilização efetiva da biblioteca da escola, a frequência à pré-escola e o atraso escolar do aluno e a escolaridade do professor.

Por último, em 2006, é divulgado um conjunto de três relatórios divididos pela série escolar avaliada. Os relatórios mantêm uma estrutura comum, contextualizam a educação no Brasil, apresentam a série histórica do Saeb 1995-2003 e os resultados dos alunos por faixas de proficiência, bem como uma interpretação da escala de proficiência e uma abordagem descritiva das desigualdades de desempenho. O estudo das desigualdades considera a distribuição dos alunos e as médias de proficiência segundo variáveis do aluno, como o nível socioeconômico e a raça/cor (Brasil. Inep, 2006).

Com a publicação desses relatórios, se encerra a fase da avaliação educacional que deu primazia às relações entre desempenho escolar, origem social do aluno e fatores propriamente escolares. Nas avaliações nacionais, a segunda metade dos anos 2000 contrasta com o espaço reservado aos fatores sociais e escolares no período anterior, ao conferir exclusiva prioridade aos resultados cognitivos. Isto parece exprimir um reordenamento das referências do campo da avaliação, que teria transitado das avaliações nacionais para as iniciativas estaduais e municipais.

Este texto se destina a tratar especificamente do Saeb. No entanto, dado o grau de alinhamento às avaliações nacionais⁵ da maioria das avaliações estaduais, tanto no uso dos dados como na forma de apresentar os resultados, acredito que a descrição realizada se aplique não apenas ao Saeb, mas também à maioria das avaliações dos estados, que se (auto)limitam à divulgação dos resultados cognitivos, padecendo das mesmas restrições aqui descritas.

Apesar da generalização – e da relativa naturalização – desta prática, esta forma de lidar com os dados das avaliações em larga escala não é uma necessidade

⁵ Esse alinhamento se revela no fato de a maioria das avaliações estaduais considerarem o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, em desenhos seccionais que utilizam a mesma escala de proficiência do Saeb. As avaliações estaduais são censitárias e isto as diferencia do Saeb.

lógica, mas uma tendência que pode ser ilustrada pela descontinuidade observada por Lima (2015) nos questionários do professor e do diretor da avaliação da alfabetização do estado do Espírito Santo.

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes-Alfa), referente aos anos iniciais do ensino fundamental, se diferencia da maioria das avaliações por incluir itens de escrita nas provas aplicadas aos alunos. Outra característica também original desta avaliação é ser longitudinal,⁶ o que faz com que o mesmo aluno seja testado mais de uma vez ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização, com o objetivo de obter mais de uma medida de proficiência que permita filtrar o aprendizado do aluno na escola.

Avaliações longitudinais são muito demandantes em termos dos dados, porque seu desenho permite analisar o quanto os fatores escolares e as práticas pedagógicas do professor contribuem para o aprendizado dos alunos durante o período em que eles frequentaram uma determinada escola. Apesar disso, a análise de Lima (2015) revela uma significativa instabilidade nos questionários contextuais dessas avaliações, que, em muitos casos, inviabiliza a comparação dos dados. A autora mostra que, ao longo da coleta longitudinal, há inúmeras e significativas mudanças nos questionários contextuais do professor e do diretor. Em 2012, por exemplo, foram elaborados dois questionários contextuais para os professores, o primeiro respondido pelos professores do Paebes-Alfa (do 1º, 2º e 3º anos) e o segundo, pelos professores do Paebes (do 5º e 9º anos). Para 2013 e 2014, foi elaborado apenas um questionário, que foi aplicado aos professores, independentemente do ano escolar de atuação. Além disso, três itens específicos sobre práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização presentes no questionário em 2012 não foram contemplados em 2013 e 2014.

Este é apenas um exemplo. Infelizmente, não disponho de dados sistemáticos sobre a forma atual de lidar com os dados contextuais que os sistemas de avaliação existentes em 19 dos 27 estados adotam, tampouco sobre as avaliações de um conjunto extenso de municípios. Minhas afirmações, portanto, devem ser entendidas como uma provocação para futuras reflexões e para outras pesquisas que possam esclarecer estes pontos e ajudar a reorientar a revisão dos instrumentos contextuais e o uso conjunto dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala.

Conclusões

A análise da evolução do Saeb, na perspectiva de seus instrumentos contextuais, dificulta chegar a uma conclusão mais segura sobre as perspectivas futuras; contudo, não impede que algumas observações sejam feitas. A primeira – e mais relevante – é a identificação da tendência das avaliações nacionais, como o

⁶ Cinco estados conduzem avaliações longitudinais: Ceará, Pernambuco e Rio de Janeiro coletam dados longitudinais com alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio; no outro extremo da educação básica, os estados de Minas Gerais e Espírito Santo coletam dados longitudinais no período da alfabetização. No Espírito Santo, são avaliados o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e, em Minas Gerais, o 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Saeb, e também das estaduais, a colocarem ênfase excessiva nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas.

Em vista do desinteresse em relação às medidas contextuais, não é surpreendente que haja milhares de professores e de diretores no Brasil para os quais apenas a divulgação dos resultados do desempenho dos alunos, ou de indicadores sintéticos, não seja capaz de induzir a reflexão e o conhecimento das características das escolas em que trabalham e sua relação com o aprendizado de seus alunos.

Certamente, esses profissionais precisam ter acesso aos resultados cognitivos dos alunos, mas também a ferramentas que lhes permitam responder às novas perguntas que esses resultados suscitam a respeito de suas práticas e escolas. Para tanto, o campo educacional precisa contar com descrições compatíveis com o nível de complexidade dos estabelecimentos escolares e dos sistemas educacionais, que considerem como os dados cognitivos e contextuais podem ser mais bem combinados e comunicados às escolas e, também, que identifiquem dimensões para as quais, apesar de sua importância, simplesmente não existem dados.

Isto implica a necessidade de recuperar, e, principalmente, de fazer avançar o compromisso original da avaliação em larga escala com a produção de evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e desempenho.

Referências bibliográficas

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Perfil dos resultados do Projeto*. Brasília: Inep, [s.d.].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Saeb 1993*. Brasília: Inep, 1995a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resultados do SAEB-95: resultados estaduais*. Brasília: Inep, 1995b.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000143.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *O perfil da escola brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97*. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/631>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/65>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/194>>. Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília: Inep, 2004a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/178>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala*. Brasília: Inep, 2004b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1382>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/446>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório nacional do Saeb 2003*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/449>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz? da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala e padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, H. (Org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997. p. 31-46.

FORQUIN, J. C. (Org.) *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIMA, N. C. M. *Desigualdades educacionais e alfabetização*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015. Mimeografado.

OLIVEIRA, Ana C. P. de. *As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. 2015. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Lúcia H. G.; BONAMINO, A. Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 415-435, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-415.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

PESTANA, M. I. O Sistema de Avaliação Brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 191, v. 79, p. 65-73, jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/231/232>>. Acesso em: 28 out. 2015.

126

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000300001&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 out. 2015.

SOARES, J. F. et al. *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília: Unesco, 2012. (Série Debates, 4). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216055por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

Alicia Bonamino, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora associada dessa Universidade e coordenadora do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/PUC-Rio). Tem experiência de pesquisa e ensino na área de Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e desigualdades educacionais.

aliciamcbonamino@gmail.com

Recebido em 10 de março de 2016

Aprovado em 3 de junho de 2016