

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM LARGA ESCALA: (A) PROVA BRASIL?

María do Socorro Soares

Universidade Federal do Piauí (UFPI)
mspicos@hotmail.com

Resumo

O presente artigo focaliza o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil. A análise do tema apoia-se no pressuposto de que o referido Sistema responde às orientações de políticas de consolidação das reformas do Estado e se alinha às exigências do financiamento externo da educação no país. A política de avaliação em foco é aquela considerada de larga escala, cuja sistemática vem influenciando a dinâmica cotidiana das escolas públicas de educação básica. Essa realidade é analisada com apoio de revisão bibliográfica e de dados sobre desempenho de estudantes na região Nordeste e de modo particular no Estado do Piauí. Nas considerações finais o texto aponta o reconhecimento de consequências positivas da Prova Brasil para os sistemas de ensino, percalços do processo, assim como desafios que se impõem aos sistemas de ensino mediante os objetivos da avaliação declarados formalmente.

Palavras chave: Avaliação da Educação. Prova Brasil. Aprendizagem Escolar.

EVALUATION OF LARGE SCALE'S EDUCATION: (THE) BRAZIL TEST?

Maria do Socorro Soares

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

mspicos@hotmail.com

Abstract

This article focuses on the Education Evaluation System Basic in Brazil (Sistema da Avaliação Básica no Brasil). The theme of the analysis rests on the assumption that the System responds to the consolidation policy guidelines of State's reforms and aligns the requirements of the external financing of education in the country. The evaluation policy focus is considered of large scale, which systematically has influenced the daily dynamics of the public schools of basic education. This reality is analyzed with supporting literature review and data about student performance in the Northeast of Brazil and particularly in the state of Piauí. In closing remarks, the text points out the recognition of positive consequences of the Prova Brasil for education systems, mishaps in the process, as well as challenges that require the school systems by the stated objectives of the evaluation formally.

Key words: Evaluation of Education. Brazil Test (Prova Brasil). School Learning.

Introdução

A avaliação do rendimento escolar tem pautado o debate em torno da educação pública no Brasil. Assim como ocorre com outros temas da educação, a avaliação educacional é discutida sob diferentes pontos de vista, concepções e abordagens, que, via de regra, tratam dos seus fins, usos e, conseqüentemente, de seus desdobramentos no contexto dos sistemas de ensino e das escolas. No entanto, há algo em comum entre as diferentes abordagens, a ênfase no discurso sobre a qualidade da educação, que geralmente aparece como ponto de partida para as argumentações teóricas.

De certo, os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de avaliação do rendimento escolar, tanto no âmbito do coletivo (categorias sociais) quanto na individualidade, abordam essa questão do lugar em que participam do processo, assim como se apoiam na compreensão que têm desse mesmo processo. Nesse sentido, ao mote *qualidade da educação*, considerada como objetivo a ser alcançado pelo sistema de avaliação da educação básica no Brasil, são atribuídas diferentes significações, representativas de interesses dos diversos grupos sociais que dela se beneficiam.

Com o intuito de discutir o tema proposto – avaliação do rendimento escolar – no âmbito do sistema de avaliação da educação básica, e nos contornos deste texto, tomo como ponto de partida um pressuposto básico, descrito a seguir, a partir do qual tenho empenhado esforços para compreender a problemática em questão.

Pressuponho que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil responde às orientações das políticas de consolidação das reformas do Estado e se alinha às exigências das agências de financiamento externo da educação básica no país.

Apontamentos sobre a avaliação da Educação no Brasil

A Reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, com o Governo Collor, consolidada no governo de Fernando Henrique

Cardoso e levada a cabo nos governos seguintes, demarca sua adequação às configurações do —[...] novo sistema econômico global [...] que trouxe implícita a ideologia segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, os países deveriam liberar a economia da intervenção estatal, deixando-a a mercê das regras e sinais do mercado (FONSECA 2007, p.185).

Entre as muitas variáveis que compõem o esforço político estatal para tratar sob a mesma ótica o —quêll, o —para quêll e o —comoll fazer no campo da educação e no campo do mercado, podemos destacar a ênfase na introdução de linguagem própria deste, naquele. Esse esforço tem ganhado espaço e tradução nos textos e contextos educacionais sem que se tenha igualmente tratado do seu sentido e significado no espaço da reflexão e da produção acadêmica. Para exemplificar o novo universo vocabular que se dissemina nas políticas e na normatização da educação escolar, podemos citar, entre outros: clientela, em referência ao público a quem a escola atende; investimento, para tratar de taxas cobradas pela participação em cursos, entre outras atividades similares; chefe, ao tratar dos responsáveis na hierarquia de gestão do Ensino Superior e outras; gerente, na hierarquia de funções em diferentes sistemas de ensino; Plano de metas ou de resultados, para tratar dos fins da ação político-pedagógica na educação, e mais, relação custo-benefício, controle de qualidade, qualidade total, eficiência, eficácia, produtividade, excelência, flexibilidade, entre muitas outras palavras, típicas do universo vocabular do mercado. É tranquilo imaginar e/ou defender teoricamente que esses termos possam orientar políticas e práticas, sob uma mesma perspectiva, em se tratando de objetivos fins, em campos tão distintos? Por quais mecanismos essa linguagem se inseriu facilmente nos espaços escolares? Qual papel a avaliação educacional tem cumprido nesse contexto?

Não estou aqui defendendo a restrição do universo vocabular daqueles que acessam a escola para ali estudarem e dos que nela atuam profissionalmente, assim como as expressões supramencionadas com destaque não me soam como palavras —diabólicasl, antes questiono a

tendência teórica de desconsiderar a influência da lógica de mercado incrementada verbalmente no contexto da educação, cujas consequências, relacionais, dão-se pelo aceleramento da tendência privatista na educação; pela redução dos recursos destinados ao financiamento da educação pública; pelo estabelecimento de conteúdos curriculares nacionais mínimos e, entre outras propostas e práticas, pela implantação de sistemas de avaliação de ensino cujos resultados —[...] referem-se ao desempenho apresentado pelos alunos em testes padronizados, sendo interpretado tal desempenho como indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional, como um *todo* (SOUSA, 2008, p. 264).. Essa tendência, segundo a autora, não ocorre de forma isolada, mas tem alcance internacional com a perspectiva de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar.

Com esse entendimento, ao tempo em que o Estado reduz sua participação no provimento de políticas públicas estruturantes e de redução das desigualdades sociais, amplia seu papel regulador, avaliador, sob a ótica da gestão em espaços privados, de mercado, que privilegia a relação custo-benefício, e a atuação por meta-resultado/produto, indevidamente aplicada ao campo da educação escolar.

Desse modo, os sistemas de avaliação em larga escala são componentes de uma proposta institucional de educação mais ampla, e ao mesmo tempo em que cumprem a função de subsidiar a proposição de políticas públicas na área, também operam como instrumentos de regulação do Estado.

No caso do Brasil, os primórdios do sistema de avaliação da educação básica, hoje consideravelmente consolidado, podem ser situados na década de 1960. Já naquele período, registram-se esforços no sentido de ampliar o uso de testes educacionais (OLIVEIRA, 2011). Porém, segundo a autora, a primeira experiência de avaliação em larga escala no Brasil, desenvolvida sob responsabilidade da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, e que tinha como finalidade monitorar a qualidade do corpo docente das instituições de educação superior, ocorreu em 1976. Daí em diante, a depender do contexto econômico, político e social com seus determinantes e respectivos desdobramentos, outras perspectivas e funções foram se incorporando à avaliação, como ressalta

Na década de 1980, com o acelerado crescimento das matrículas, bem como dos cursos de graduação, a avaliação foi considerada instrumento que visava assegurar a qualidade do ensino [...] o País, então, começou o delineamento de um sistema de avaliação do sistema educacional, pois carecia de informações sobre o processo de ensino e o impacto das políticas educacionais [...] Somado a isso, o uso da avaliação era um instrumento estratégico para instaurar a nova gestão pública, que pretendia controlar as instituições, reduzir os custos e aumentar a eficiência dos serviços. Dessa forma, as avaliações foram colocadas na base da regulação empreendida pelo -Estado avaliador, que vinha se configurando em meados dos anos 1980 e finca raízes nos anos 1990. (OLIVEIRA, 2011, p.108.)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, nos moldes como o conhecemos hoje, tem como antecedentes, por exemplo, as experiências de avaliação no programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste/ Edurural-NE nos Estados do Piauí, Ceará e Pernambuco, nos anos de 1981, 1983 e 1985, contemplando 600 escolas, e no Programa de Educação Básica para o Nordeste/ Projeto Nordeste, executado no início dos anos 1990. Ambos os programas foram financiados com recursos do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/BIRD, cujas avaliações foram orientadas pelos objetivos de conhecer os fatores que influenciavam o rendimento dos estudantes e analisar o —custo-eficácia dos insumos educacionais, visto que se tratava de investimentos financeiros externos (FONSECA, 2007; OLIVEIRA, 2011).

A continuidade da política de avaliação externa da educação no Brasil, em larga escala, ocorre com a instituição da primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. A partir desta o Estado passa a lograr a ampliação de informações e de resultados, para subsidiar o seu planejamento no campo da política educacional para a Educação Básica.

Ao longo desses vinte e um anos que nos separam da primeira avaliação do SAEB, há que se considerar o amadurecimento do processo que inclui a ampliação dos seus objetivos sem, contudo, desprezar as críticas a ele destinadas. Com exceção do intervalo de três anos entre a primeira e a segunda edição do SAEB, 1990 e 1993, respectivamente, as demais séries da avaliação ocorreram em intervalos de dois em dois anos, de modo que em 2011 se deu a décima primeira (11^a) realização do SAEB.

De acordo com a Portaria do INEP nº 149, de 16 de junho de 2011, Art. 2º, constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
- III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
- IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
- VI. Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de

Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;

VIII. Fornecer dados para cálculo do IDEB;

IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras;

X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

No decorrer das onze séries do SAEB, importa ressaltar a inclusão da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil como componente do SAEB em 2005 e a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE em 2007. Com a instituição da Prova Brasil, as unidades escolares passam a receber informações sobre o seu desempenho nas avaliações, e com a instituição do PDE surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB que passa a ser adotado como indicador de qualidade educacional que reúne em si dois conceitos considerados importantes para a qualidade educacional - fluxo escolar, entendido como a passagem dos alunos pelas séries/anos sem reprovação - informados pela autodeclaração da escola no Educacenso, e média de desempenho dos estudantes, informada pelos resultados da Prova Brasil e pela Avaliação Nacional de Educação Básica/ANEBC.

Prova Brasil: elementos de caracterização e de crítica teórica

Aos moldes do SAEB, a Prova Brasil se configura numa avaliação externa, cujo processo de organização e desenvolvimento adota procedimentos e técnicas comuns àquele (SOUSA, 2011). Ao caracterizar essa modalidade de avaliação a autora assim se refere:

[...] se convencionou chamar a avaliação externa de –avaliação em larga escala, tendo em vista o grande número de pessoas envolvidas em cada uma de suas etapas: (i) elaboração do projeto de avaliação; (ii) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); (iii) validação estatística dos instrumentos; (iv) constituição e treinamento das equipes de trabalho; (v) execução e monitoramento simultâneos da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; (vi) processamento dos dados e disseminação de resultados; e (vii) repercussão dos resultados na sociedade.

Considerando os objetivos dessa modalidade de avaliação, e de modo mais específico o primeiro daqueles declarados pela Portaria do INEP, nº 149, de 16 de junho de 2011, que institui o SAEB 2011, a saber:

—Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas, algumas ressonâncias podem ser identificadas em relação às políticas implementadas pelo governo federal após as aplicações periódicas dessas avaliações, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985; do Programa Nacional Biblioteca da Escola /PNBE, em 1997; do Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, em 1999; da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2004; e do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação/PRADIME, em 2005 (SOUSA, 2011).

Como é possível constatar, o sistema de avaliação da educação básica tem servido para ampliar o diagnóstico sobre a realidade da educação e com as informações e conhecimentos produzidos através dos dados adquiridos, prover os administradores de diferentes redes na formulação de políticas públicas em diversas áreas. Contudo, não se pode dizer o mesmo em relação ao provimento de gestores, professores, estudantes e outros sujeitos da educação, com informações relativas ao diagnóstico da sua escola, em particular. A forma de divulgação dos resultados do SAEB não tem alcançado as

instituições da ponta do sistema, sobretudo quando se trata da compreensão e análise pedagógica desses.

A análise de documentos publicados em *site* oficiais do MEC dá conta de que, com o intuito de superar essa lacuna do sistema o SAEB, ampliou-se em 2005 com a instituição da Prova Brasil. A Prova Brasil compreende a aplicação de testes padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em escolas de Ensino Fundamental, e teve sua primeira edição em 2005. Desde então a referida prova tem sido realizada a cada dois anos, tem natureza censitária, e vem se aprimorando no decorrer do processo. No ano de 2011 a prova foi realizada contemplando estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular, organizados no regime de nove anos, e 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular de oito anos, nas áreas rural e urbana, da rede pública e particular de ensino. Para participar da prova, as escolas deveriam ter, pelo menos, vinte estudantes matriculados nas turmas supra referidas. Além de realizar a aplicação das provas nesse universo é também objetivo específico do sistema, através da Prova Brasil, prover os gestores das diferentes redes de educação com informações sobre as unidades escolares a elas vinculadas. Quanto a ANEB, esta é uma avaliação

[...] realizada por amostra representativa de estudantes de 5º e 9º anos, equivalentes a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular e de 3ª série do Ensino Médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana distribuídas nas vinte e sete unidades da federação (INEP, 2011).

Ambas as avaliações são realizadas a cada dois anos. No caso da Prova Brasil é sabido que os resultados desta referem-se ao desempenho de um conjunto de estudantes, por escola e séries/ano, que responderam a uma prova padrão, de modo que a Prova Brasil não avalia individualmente o estudante. Apesar de produzir dados sobre o desempenho de cada participante da prova, interessa ao sistema

divulgar e fazer uso de informações no âmbito da escola e das redes de educação.

Contudo, os resultados dessas avaliações têm causado impacto importante na sociedade, e via de regra, em contraponto ao que são seus objetivos declarados formalmente, cujas sistematizações, em textos oficiais, ressaltam a busca da melhoria da qualidade da educação básica. Para além de sua função diagnóstica e de subsidiar a formulação de políticas públicas, os resultados da Prova Brasil, da Aneb e do Ideb, têm servido à comparação entre escolas, assim como à criação e divulgação de *rankings*, num movimento que tem dado ênfase às escolas que se destacam pelas médias mais altas em contraposição ao isolamento daquelas que não logram bom desempenho nos testes. Desse modo, o pêndulo da avaliação continua desequilibrado e se verga maximamente para o aspecto da –verificação e com pouco ou, em muitas realidades, sem efeito efetivo em relação ao provimento da diminuição das desigualdades educacionais escolares. Esse aspecto da avaliação tem sido objeto de críticas entre teóricos da educação, pois é revelador da natureza regulatória do processo, cujas informações se apresentam meramente quantitativa e seletiva — a respeito de quem são os melhores e os piores (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.656).

As críticas feitas ao SAEB e à Prova Brasil, no entanto, não anulam a importância do sistema de avaliação da educação básica instituído, sobretudo pelo acúmulo de informações acerca da realidade educacional do país e pelo potencial que estas representam para a formulação de políticas públicas de educação com vistas ao enfrentamento político e social das desigualdades educacionais. O que está em questão, a meu ver, é a ausência de materialização dos objetivos fins das referidas avaliações, declarados, ou seja, a questão em debate trata da probabilidade de atendimento desse processo às necessidades reais, diversificadas e ao mesmo tempo específicas de educação escolar, no país. A formulação que segue me parece sintetizar bem essa problemática:

Como aferir qualidade a partir de um teste padronizado realizado em larga escala, aplicado indistintamente em todo o território nacional, com questões objetivas, cuja formulação ocorre de forma desarticulada do cotidiano escolar, desconsiderando assim, as suas particularidades e os diferentes contextos sócio-culturais em que os alunos e as escolas se inserem? (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.654-655).

Como se pode constatar, a pergunta em aberto desafia o processo de avaliação externa em sua dimensão política, metodológica e instrumental. Abro um parêntese aqui para referir-me ao que se tem acumulado a partir de pesquisas e estudos na área da educação sobre a concepção de qualidade da educação, dado que esta tem sido o mote para justificar a realização das avaliações em larga escala.

A qualidade a ser aferida pelas avaliações se pretende como consequência da implementação de políticas públicas de educação que incorpore elementos necessários e determinantes desta como, por exemplo, provimento de infraestrutura física adequada e de equipamentos das escolas, formação geral e específica para o desempenho das diferentes práticas pedagógicas na escola, salário condigno e condições de trabalho para os profissionais da educação, autonomia e protagonismo dos sujeitos da escola no ciclo de planejamento da educação escolar e de sua gestão, entre outros, dado que o desprovimento, pelo Estado, de qualquer desses elementos compromete o alcance da qualidade da educação básica, nos termos do entendimento acima. Diante do exposto, importa também questionar a probabilidade de atendimento a essa demanda dado os pressupostos da funcionalidade das avaliações externas, no contexto de consolidação da reforma da educação, como parte da Reforma do Estado. Este que, segundo a ótica neoliberal se quer mínimo em relação às obrigações de provimento da educação pública e de outros direitos sociais, historicamente conquistados. O que está posto é, pois, uma contradição importante.

Destarte, muito embora cada edição da avaliação possa representar avanços no aprimoramento do sistema, não é difícil constatar a atualidade das críticas supra destacadas. Considero que os esforços institucionais têm se dado mais em aspectos relacionados à elaboração, execução e produção de dados da avaliação e muito menos na divulgação e no trato com esses mesmos dados no âmbito das escolas. Desse modo, o efeito positivo da avaliação para a resolução de problemas relativos à prática pedagógica do ensino e de gestão no âmbito das unidades escolares, por exemplo, é ínfimo, ainda.

Lacunas como esta, detectadas no processo de implantação das avaliações externas, sublinham o caráter de regulação externa da dinâmica pedagógica da escola pelos referidos processos, dado que do modo como vêm sendo realizados contribuem para –[...] dificultar a reflexão da escola sobre o próprio trabalho, na perspectiva de estabelecer formas democráticas de regulação a ser desenvolvido para um efetivo processo ensino-aprendizagem|. Nos processos de avaliação externa o lugar ocupado por professores e pedagogos gestores, por exemplo, tem sido o de executores do processo, sem qualquer participação na sua concepção (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.655). Ainda segundo as autoras, — isso pode limitar a própria ação pedagógica cerceando, muitas vezes, a autonomia do trabalho docente, que tende a sofrer a perda do controle sobre o processo, bem como a noção de sua integridade[...]|, concluem.

Considerações sobre o Desempenho do Estado do Piauí na Prova Brasil

A partir dessa seção do texto, ousou fazer um exercício de leitura sobre o desempenho escolar em diferentes redes de ensino, a partir dos dados da Prova Brasil 2011, na tentativa de explicar as diferenças identificadas entre elas. Para tanto, adotei duas categorias de dados da Prova Brasil, a saber:

- 1) Médias do desempenho do Piauí em relação ao Brasil e região Nordeste – categoria pública total.
- 2) Médias do desempenho do Piauí em relação ao Brasil e região Nordeste e mais cinco municípios –municipal total.

Os dados estão expostos em tabelas, no corpo do texto, para tornar possível a leitura de outrem. Segue a TABELA 01, cuja base de classificação é a categoria –pública total.

Dependência Administrativa/Localização	Anos finais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		MÉDIA TOTAL PÚBLICA	NÍVEL S-GERAL	MÉDIA POR DISCIPLINA		Níveis Por disciplinas.
	Língua Port.	Matemát	Língua Port	Matemát			Port	Matemát	
ALAGOAS/Pública	156,6	172,5	213,1	219,2	190,350	3	184,85	195,85	3/3
MARANHÃO/Pública	160,0	173,2	217,2	219,0	192,350	3	188,60	196,10	3/3
PERNANBUCO/Pública	165,1	183,0	221,1	227,5	199,175	3	193,10	205,25	3/4
RIO GRANDE DO NORTE/Pública	166,4	181,3	224,1	231,0	200,700	4	195,25	206,15	3/4
NORDESTE/Pública	168,3	184,4	222,8	228,4	200,975	4	195,55	206,40	3/4
SERGIPE/Pública	165,6	182,4	224,1	232,3	201,100	4	194,85	207,35	3/4
BAHIA/Pública	168,0	184,7	223,1	228,7	201,125	4	195,55	206,70	3/4
PARAÍBA/Pública	170,6	187,5	222,7	228,6	202,350	4	196,65	208,05	3/4
PIAÚI/Pública	173,2	189,3	226,1	236,0	206,150	4	199,65	212,65	3/4
CEARÁ/Pública	183,1	199,8	230,4	235,3	212,150	4	206,75	217,55	4/4
BRASIL/Pública	185,7	204,6	236,9	243,2	217,600	4	211,30	223,90	4/4

Fonte: INEP (2011).

A tabela 01 foi produzida com o fim de conhecer os índices da Prova Brasil, na categoria (rede) pública total, nos estados que compõem a região Nordeste. Os dados possibilitam comparar os índices da prova no Estado do Piauí em relação aos demais estados da região, assim como em relação à mesma categoria (pública total) em nível de região e de Brasil.

Para a primeira leitura tomo como referência a sétima coluna referente ao nível geral de desempenho na prova adquirido em cada dependência administrativa, tomando por base a escala de pontos da matriz de avaliação adotada.

A classificação das médias, na tabela, é representada em ordem crescente. Nessa escala o Brasil, a região Nordeste e mais seis estados, pontuam quatro (4), sendo a média do Brasil a que representa melhor desempenho. No entanto, esse mesmo desempenho, quatro (4), é menor que a metade do valor total da escala padrão de rendimento em Língua Portuguesa que vai de zero a nove (0-9), e corresponde a menos de um terço da pontuação na escala padrão de rendimento em Matemática que vai de zero a doze (0 -12).

O Estado do Piauí ocupa o terceiro (3º) lugar na média geral de rendimentos depois do Brasil (1º) e do Estado do Ceará (2º) e dista cinco vírgula um (5,1) pontos mais que a média da região Nordeste. Nessa mesma escala os Estados de Alagoas, Maranhão e Pernambuco, pontuam três (3) na média geral, índice ainda menor que a média do Brasil, da região Nordeste e do Estado do Piauí.

Tomando como referência a coluna dez (10), média geral por disciplina, cuja barra separa as médias das provas de Português e Matemática, respectivamente, podemos observar que o rendimento em Matemática é maior. Ainda que a leitura seja linear e desprovida de outros indicadores que possam revelar fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes, é possível inferir que as dificuldades possivelmente representadas pelos dados em relação à aprendizagem da leitura e interpretação de textos se estendam à aprendizagem da escrita, e essa realidade desafia os Sistema de Ensino a elevar não somente as capacidades leitoras dos estudantes, mas também de expressarem-se pela escrita convencional.

É certo que os números expressos na tabela possibilitam várias leituras, porém, com limitações do tipo —atribuir significado para as diferenças constatadas entre eles, uma vez que não dispomos de outros indicadores para ampliar a possibilidade de comparações.

Com o propósito de ampliar a possibilidade de leituras, foram incluídos na TABELA 02 indicadores de Índice de Desenvolvimento Humano –IDH e de Renda *per capita* dos Estados da região Nordeste.

Estados/NE	Média pública	Níveis	IDH	Renda Percapita
PIAUÍ/pública	206,150	3/4	0,740	5.372,56
MARANHÃO/pública	192,350	3/3	0,724	6.103,66
ALAGOAS/pública	190,350	3/3	0,722	6.227,50
PARAÍBA/pública	202,350	3/4	0,752	6.865,98
CEARÁ/pública	212,150	4/4	0,749	7.111,85
NORDESTE/pública	200,975	3/4	0,749	7.487,55
PERNAMBUCO/pública	199,175	3/4	0,742	8.064,95
RIO GRANDE DO NORTE/pública	200,700	3/4	0,753	8.202,81
BAHIA/pública	201,125	3/4	0,767	8.378,41
SERGIPE/pública	201,100	3/4	0,770	9.778,96
BRASIL/pública	217,600	4/4	0,816	15.989,77

Fonte: INEP (2011); BCB (2009); IBGE (2004-2008).

De acordo com os dados sobre a renda *per capita* dos estados da região Nordeste, coluna cinco (5), o Estado do Piauí ocupa a nona e última posição da tabela; sobe para a sétima posição, em relação ao IDH, coluna quatro (4); e chega ao segundo lugar em relação à média de rendimentos da categoria (rede) pública total, coluna dois (2). O Estado do Ceará se mantém na posição cinco (5) quando se trata dos índices de renda *per capita* e do IDH, e lidera o índice geral de rendimento na categoria (rede) pública total. Por outro lado, em movimento inverso, o Estado do Sergipe pontua na primeira colocação em se tratando de renda *per capita* e do IDH e desce para a 5ª posição, em relação a média geral de rendimentos na categoria (rede) pública total. Ao comparar os dados da renda *per capita* entre o Estado do Piauí, a região Nordeste e o Brasil, o nível de desigualdade de renda entre esses é bastante visível.

No entanto, as comparações entre os dados da tabela, em um mesmo estado, nos leva a inferir que a relação entre os indicadores de IDH, renda *per capita* e rendimento da Prova Brasil, não se dá de forma linear. Do mesmo modo não é possível ignorar as implicações das condições de pobreza e de precariedade das condições de vida no rendimento escolar dos estudantes. Certamente, elementos como desigualdades tributárias, nível de formação dos docentes, práticas de administração escolar, entre outros, precisam compor a análise para que se possa explicar as diferenças identificadas nos números expressos na tabela analisada.

A TABELA 03, a seguir, apresenta índices de rendimentos na categoria (rede) municipal total que nos permitem comparar o desempenho do município de Floriano/PI em relação à média do Brasil, da região Nordeste, do município de Teresina, capital do Estado/PI e de mais quatro municípios piauienses, na mesma categoria. Na mesma tabela figuram ainda índices de três escolas da rede municipal de Floriano/PI. Para escolher os municípios levei em conta a existência de Campus da Universidade Federal do Piauí/UFPI nestes, e para a escolha das escolas adotei como critério serem essas campo de Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/Campus Amílcar Ferreira Sobral, prática recém-iniciada.

Dependência Administrativa /Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		MÉDIA GERAL	NÍVEIS GERAIS	MÉDIA POR DISCIPLINA		NÍVEIS P/ DISCIP.
	Língua Portug.	Matemát.	Língua Portug.	Mat.			Port.	Mat.	
Picos/Municipal Total	176,8	193,6	212,1	211,8	198,575	3	194,45	202,70	3/4
Nordeste/Municipal Total	167,9	184,0	220,2	226,4	199,625	3	194,05	205,20	3/4
Bom Jesus/Municipal total	164,5	184,8	247,2	257,4	213,475	4	205,85	221,10	4/4
Brasil/Municipal Total	183,9	202,7	233,5	240,2	215,075	4	208,70	221,45	4/4
Parnaíba/Municipal Total	180,2	190,9	246,6	254,3	218,000	4	213,40	222,60	4/4
Floriano/Municipal Total	187,6	205,4	245,0	249,9	221,975	4	216,30	227,65	4/5
Escola Munic. José Fco. Dutra	189,1	202,9	248,7	250,4	222,775	4	218,9	226,65	4/5

Teresina/Municipal Total	191,3	210,9	242,7	251,1	224,000	4	217,00	231,00	4/5
Escola Munic. Eleutério Resende	199,3	219,3	265,5	269,0	238,275	5	232,40	244,15	5/5
Escola Munic. Getúlio Vargas	195,6	213,9	263,5	281,2	238,550	5	229,55	247,55	5/5

Fonte: INEP (2011)

As médias apresentadas na tabela reforçam a análise que indica o baixo desempenho escolar em todas as dependências administrativas na Prova Brasil. Mesmo no âmbito da unidade escolar, cuja tendência é a elevação da média representada, o maior índice geral de desempenho equivale ao nível cinco, coluna (7). Os números têm revelado que o tamanho da rede influencia na variação da média geral de rendimentos, numa relação mais ou menos inversamente proporcional. Em relação à média geral de rendimentos entre os estados da região Nordeste, coluna (6), o município de Floriano/PI aparece pontuando em segundo (2º) lugar, após Teresina/capital (1º), acima da média (municipal total) do Brasil e da região Nordeste. Uma outra leitura possível é que, assim como ocorreu com as médias da categoria (pública total), aqui também os índices indicam que o rendimento em Matemática é maior que aquele em Língua Portuguesa. No entanto, os números por si só não dizem muito; a leitura desses talvez se faça mais fluente no espaço da escola, pois lá onde o cotidiano é tecido ao sabor de dificuldades; limites, potencialidades e perspectivas, essas estatísticas ganham maior significado. A esse respeito muitas interrogações ainda estão em aberto, como por exemplo: como as escolas estão lidando com os resultados da prova Brasil? Em que medida esses resultados influenciam positivamente as práticas e ações político-administrativas e pedagógicas no interior da escola e a relação dessas com sujeitos externos? Em que medida as redes de ensino, no caso particular dessa análise, a rede municipal de ensino do município de Floriano/PI interage com as escolas para discutir os resultados e encaminhar ações, em perspectiva de superar as necessidades detectadas pela avaliação externa? Essas interrogações reforçam o entendimento de que o tamanho e a capacidade mobilizadora dos esforços empreendidos pelo Estado na proposição e realização das avaliações de larga escala precisa se estender à outra

ponta do processo e alcançar assim a unidade física a que de fato de destina – a escola – e aos seus objetivos de ensino e de aprendizagem.

Considerações Finais

Para finalizar esse texto, cujas reflexões são em primeira instância iniciais e não conclusivas em relação à temática, sugeri um agrupamento de questões, possível apenas para efeito didático de organização do pensamento e conseqüentemente do registro deste. Na verdade, as questões que passo a pontuar inter-relacionam-se na prática política da administração e da avaliação educacional. Nesse sentido, os agrupamentos sugeridos tratam respectivamente: do reconhecimento de conseqüências positivas da Prova Brasil, de percalços do processo e de desafios a serem enfrentados em perspectiva de que este venha a cumprir o objetivo de alcance da qualidade na educação básica no Brasil.

1. Sobre o reconhecimento de conseqüências positivas da Prova Brasil para os sistemas de ensino, importa ressaltar a importância da ampliação do conhecimento produzido através dos dados sobre a realidade da educação, no que trata do rendimento escolar, nas áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática, como instrumentos de fundamentação e aperfeiçoamento do planejamento de políticas públicas para a educação nos diferentes sistemas, assim como de estímulo ao envolvimento dos sujeitos da escola com as informações produzidas.
2. Sobre percalços do processo, importa pontuar a responsabilização indevida dos sujeitos da educação no interior da escola pelos baixos índices de rendimento na avaliação; o estímulo à competitividade entre escolas e à seletividade dos estudantes em detrimento do provimento das condições de ordem física, material, de formação docente, de autonomia das instituições em relação ao planejamento e gestão do currículo,

condições de trabalho, entre outras; e, a organização de conteúdos curriculares em função da prova e não da ampliação dos conhecimentos necessários à vida em suas diferentes dimensões.

3. Sobre os desafios que se impõem aos sistemas mediante os objetivos da avaliação, declarados formalmente, é oportuno pontuar: 1) a implementação de políticas mais efetivas de disseminação dos resultados; fazê-los chegar as unidades escolares; estimular sua interpretação e acompanhar seus efeitos para a prática pedagógica e de democratização da gestão da escola e principalmente para aprendizagem como realização dos estudantes; 2) a produção de pesquisas com fins de ampliar conhecimentos na área e subsidiar a gestão das redes no que trata da formulação e implementação de políticas públicas que intensifiquem a qualidade e não somente a regulação de controle do Estado sobre as instituições de ensino e, 3) a promoção do envolvimento de todos os segmentos que atuam diretamente na educação escolar na discussão e encaminhamentos relativos ao alcance da qualidade da educação básica, em cada rede.

Referências

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do Estado e as políticas de Educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. Recife: ANPAE, v.28, n.3, p. 645-663, set./dez. 2012.

FONSECA, Marília. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do estado: planos de desenvolvimento e PPP em debate. In: **Retratos da escola: financiamento e gestão DOSSIÊ da educação básica**. Brasília: CNTE, v.3, n.4, p. 185-197, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto;

AGUIAR, Márcia Angela. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 91-112.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de mestrado. Brasília, 2011. Disponível em:

< <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs>>. Acessado em: 10/02/2013.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 264 – 282.

Documentos consultados:

BRASIL. IBGE. Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto *per capita* segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os municípios - 2004-2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2004_2008/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acessado em: 08 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, ensino fundamental, matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 20 fev. 2013.

BRASIL. BCB. Evolução do IDH das grandes regiões e unidades da federação. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2009/01/br200901b1p.pdf>>. Acessado em: 08 fev. 2013.

BRASIL. INEP. Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011. Instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto por dois

processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2011/portaria_n149_16062011_prova_brasil.pdf. Acessado em: 25 jan. 2013.

BRASIL. INEP. Descrição dos níveis da escala de desempenho de língua portuguesa – SAEB 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf. Acessado em: 20 fev. 2013.

BRASIL. INEP. Resultados Saeb/Prova Brasil 2011. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>. Acessado em: 25 jan. 2013.