

# O desafio da aprendizagem dos alunos no Brasil: uma análise preliminar dos resultados da SAEB/95

Pedro Demo\*

## Resumo

Pretende este texto oferecer uma análise preliminar dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB, com referência aos dados de 1995 dentro do contexto de uma nova metodologia de captação e manejo analítico de dados, como sugere o INEP/MEC, responsável final pela qualidade da investigação.

## Palavras-chave

Educação fundamental, aprendizagem, nova metodologia

## Abstract

This text aims to make a preliminary analysis of Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (National System of Fundamental Education Evaluation) — SAEB, with reference to the 1995 data in a context of new capturing methodology and analytic handling of data, as suggested by INEP/MEC, final responsible for the surveying quality.

## Keywords

Fundamental Education, Learning, New Methodology

\* Professor Titular da UnB, Departamento de Serviço Social, Pesquisador da CNPq.

## Introdução

Pretende este texto oferecer uma análise preliminar dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB, com referência aos dados de 1995, dentro do contexto de uma nova metodologia de captação e manejo analítico de dados, como sugere o INEP/MEC, responsável final pela qualidade da investigação.<sup>1</sup> Na fase anterior usou-se a aplicação de testes de conhecimento com menor rigor de amostragem e com fundamentos teóricos menos sofisticados, que já foram largamente estudados, devendo-se reconhecer a importância extraordinária desse esforço do MEC, desde os inícios desta década, até por conta das descobertas amargas que foram feitas em termos de aprendizagem dos alunos.<sup>2</sup> A atual fase corresponde, assim, a uma evolução positiva da questão, em todos os sentidos, embora a proposta contenha extrema complexidade, dificultando muito o acesso de não especialistas em metodologias mais sofisticadas de avaliação. Com efeito, é mister levar-se em conta que:

- a) nenhuma proposta de avaliação é completa e final, porque os fenômenos mais significativos, como a aprendizagem, são também mais complexos, impedindo que apenas um modo de abordagem demonstre eficácia suficiente; nesse sentido, é absolutamente natural a evolução encetada e que certamente não deverá parar nunca; por outra, o SAEB, em termos de aprendizagem, avalia somente aspectos formais do domínio de conhecimento;
- b) os dados só melhoram sob o peso do questionamento sistemático, já que, em qualquer circunstância, sendo construtos teórica e hermenêuticamente contextualizados, dizem alguma coisa e encobrem outras; assim, é essencial saber o que se pode dizer e o que não se pode dizer, dentro da teoria e do método supostos;
- c) um dos limites mais típicos dos dados é sua relação com a qualidade formal

dos alunos apenas, pois representam somente testes de conhecimento, deixando à margem outras questões que muitos educadores valorizam tanto mais, como a qualidade política; embora os dados venham muito enriquecidos com levantamentos dos contextos escolares de aprendizagem, não ultrapassam o horizonte formal, o que, por outra, justifica-se pelo interesse em levantamentos estatisticamente bem plantados, representativos nacionalmente e mais fáceis de manejar eletronicamente;

- d) nessa “fornada” fica ainda mais patente a intenção de oferecer parâmetros de evolução da aprendizagem, e não apenas comparações “quadradas” e que expressam tendencialmente apenas momentos estáticos, que ressaltam ainda mais o tom desnecessariamente agressivo dos confrontos entre regiões, estados e escolas;
- e) por fim, e apesar das mudanças introduzidas, os resultados não desfazem as mensagens mais contundentes da primeira fase, embora acrescentem outras dimensões muito relevantes e bem mais sólidas, metodologicamente falando.

Faremos aqui uma incursão sucinta e circunscrita, também para não tornar o texto muito pesado, ainda que seja impossível ocultar a complexidade da proposta do SAEB. Ademais, os dados indicam fragilidades, em grande parte naturais, dada à recenticidade da experiência, ainda que a metodologia atual seja considerada muito superior à anterior. De todos os modos, não podem ser usados como julgamento peremptório, de estilo excludente, mas como tática de melhoria sustentada do desempenho dos alunos.<sup>3</sup> Avaliação só faz sentido se for educativa.<sup>4</sup>

### Marcas metodológicas da pesquisa do SAEB/95

Em primeiro lugar, fala-se de “escalas de proficiência”, obtidas da aplicação

<sup>1</sup> Estamos utilizando as seguintes publicações: Resultados do SAEB/95 — Escalas de Proficiência; SAEB/95 — Resultados Estaduais; e Resultados do SAEB/95 — A Escola que os alunos freqüentam; são publicações do DAEB — Departamento de Avaliação da Educação Básica, do INEP/MEC, s.d.

<sup>2</sup> Veja análise mais extensa em: DEMO, P. 1996. Um Brasil Mal-Educado. Champagnat, Curitiba (PUC).

<sup>3</sup> Sobre o sentido educativo da avaliação, veja DEMO, P. 1996. Avaliação — Sob o olhar propedêutico. Papyrus, Campinas.

<sup>4</sup> LIMA, A.O. 1994. Avaliação Escolar — Julgamento x Construção. Vozes, Petrópolis. LUCKESI, C.C. 1995. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Cortez, São Paulo.

de 1.236 itens de teste, numa amostra de mais de 90 mil alunos de 4ª e 8ª série do 1º grau e de 3ª série do 2º grau, abrangendo o universo público (mais de 2 mil escolas) e privado (pouco mais de 500 escolas). Os alunos responderam entre 130 e 170 itens por série e disciplina no global, cabendo a cada um responder entre 30 e 39 itens, dentro do espaço de uma hora, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Leitura). Usou-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para fundamentar a pesquisa e que “pressupõe a existência de uma variável denominada proficiência que, sob certas condições, é suficiente para explicar a probabilidade de acerto de um item, satisfazendo, assim, o princípio de que quanto maior proficiência do aluno, maior a probabilidade de que ele acerte o item. Com base nessa teoria, é possível estimar as proficiências de todos os alunos, em uma única escala curricular comum, não importando a série, nem o caderno de teste a que cada um respondeu” (p.10, Resultados do SAEB/95).<sup>5</sup>

Assim, apresenta-se a cada aluno a mesma bateria de testes, independentemente da série em que está, esperando-se que possa dar conta até à altura de sua proficiência, estabelecendo-se para tanto intervalos de escala que poderiam ser alcançados na média. A “proficiência média” indica “o conjunto de habilidades latentes demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer. Os resultados são apresentados em uma escala única e devem ser compreendidos não como uma formulação teórica em termos do que eles devem saber, mas sim como um conjunto de habilidades latentes apresentadas nas áreas curriculares examinadas. Ao lado do conceito de proficiência aparece o de “aproveitamento médio”, expressando a “probabilidade de resposta correta de um aluno (ou de grupos de alunos) a uma questão (ou conjunto de questões) do teste, baseada em sua proficiência, permitindo a análise dos conteúdos curriculares testados em função dos resultados da aprendizagem dos alunos” (p.9, Resultados Estaduais).

Em segundo lugar, trata-se de entender a escala proposta e seus pontos selecionados de referência, obtidos através de um espaçamento controlado por itens capazes de “discriminar os desempenhos dos alunos situados em torno desses pontos”. (p.10, Resultados do SAEB/95). Tais pontos são: 150, 225, 300 e 375, e que correspondem também a níveis de desempenho. Para chegar a eles, dois procedimentos foram os mais decisivos:

- a) identificação dos itens-âncora, ou seja, que discriminam os níveis de desempenho: grande maioria dos alunos (65%) acerta o item; por outra, no máximo 25% dos alunos no nível inferior também acertam, e pelo menos 95% dos alunos do nível superior igualmente acertam;
- b) obtenção de consenso de professores e especialistas em torno dos itens-âncora, para garantir níveis adequados do que seria “saber”, compreender ou ser capaz de fazer”(Id., ib.).

Os níveis de desempenho, na escala, são progressivos e cumulativos: conhecimentos e habilidades referentes a um nível inferior estão contidos no superior. Sucintamente, quanto à Leitura, os níveis seriam assim descritos:

- a) nível 150: compreensão literal e leitura fragmentária; manejo da informação simples; interpretação limitada, sem poder de abstração inferencial;
- b) nível 225: manejo de textos extensos com significado e de textos práticos e inferências a partir de informações; percepção de relações entre fatos;
- c) nível 300: desenvoltura no manejo de textos e integração de partes de textos diversos; capacidade de síntese não fragmentária; percepção de texto e contexto;
- d) nível 375: leitura do figurativo complexo e de relações de causa e efeito; domínio de conceitos mais complexos, poder de associação denotativa e conotativa (Id., p.11);

<sup>5</sup> FLETCHER, P.R. 1994. *A teoria da resposta ao item*: medidas invariantes do desempenho escolar. In: Ensaio — Avaliação e políticas públicas em educação. V.1, jan./mar., (p. 21-28).

Quanto à Matemática:

- a) nível 150: identificação de grandezas; representação gráfica de números fracionários; adição com o mesmo denominador; manejo primário de frações, massa e comprimento;
- b) nível 225: domínio das 4 operações, de sequências de números inteiros; identificação de termos desconhecidos em sentenças matemáticas; operação com números fracionários; interpretação de gráficos;
- c) nível 300: domínio do algoritmo e dos conceitos implicados nas 4 operações, com aplicação na resolução de problemas de mais de um passo; domínio mais complexo de frações, regra de três e porcentagens, equações de 1º grau, gráficos cartesianos; determinação de volume por meio de cálculo;
- d) nível 375: manejo de um número fracionário positivo entre dois inteiros, de expressões com frações envolvendo as 4 operações, de raiz quadrada, de fatoração algébrica, equações do 2º grau, logaritmo, probabilidade (Id., p.12).

Tendo à mão esse tipo de escala, pode-se analisar os níveis de proficiência atingidos nos testes, levando-se em conta, porém, que não se pretende desenhpar parâmetros pré-definidos em torno daquilo que o aluno deveria saber. "Em princípio, a escala de proficiência só permite saber que a proficiência de um aluno é maior ou menor que a de um outro. Por exemplo, a proficiência média em Matemática é de 174 para a 4ª série do 1º grau e de 290 para a de 3ª série do 2º grau (Id., p. 10). Mesmo assim, os pontos selecionados da escala sugerem, pelo menos hipoteticamente, o que seria desejável como aprendizagem.

### Traços gerais da proficiência

1. Em Matemática, a 4ª série, como se disse, chegou à média 174, portanto,

acima do ponto 150. A região Norte, todavia, foi a única que ficou abaixo, com 145. A região Nordeste apresentou-se levemente acima, com 153, e o maior destaque ficou com a região Sudeste, com 188, seguidas das regiões Sul (181) e Centro-Oeste (182). Já a 8ª série acusou média nacional de 253, bastante acima do ponto 225 da escala, não se verificando nenhuma região abaixo. De novo, o destaque pertence à região Sudeste, com 262, seguindo-se as regiões Sul (259) e Centro-Oeste (253).

A 3ª série do 2º grau ficou, na média nacional, em 290, já abaixo do ponto escalar 300. Na verdade, somente a região Sul ultrapassou minimamente, com 301. O nível mais baixo apareceu na região Nordeste, com 266. Este perfil dos dados aponta para o problema já detectado na fase anterior: o aproveitamento dos alunos é melhor no início do 1º grau, decaindo a seguir, permanecendo a intrigante pergunta em torno do fenômeno de uma aprendizagem melhor com professores menos bem preparados (normalistas).

2. Em português, para a 4ª série a média nacional ficou em 177, não se registrando nenhuma região abaixo do ponto 150, embora as regiões Norte (154) e Nordeste (160) permanecessem muito próximas. Destaca-se a região Sudeste com 187, seguindo-se as regiões Sul (181) e Centro-Oeste (185). Como na outra fase, o desempenho em português é, como regra, melhor que o da matemática, pelo menos na 4ª série. Na 8ª série, a média chegou a 252, apresentando-se levemente abaixo da média de matemática (253), revelando um problema de mau desempenho comparativo: a região Nordeste teria desempenho inferior (227 para Leitura e 230 para Matemática), ocorrendo um empate na região Sudeste (262) e um pequeno decréscimo nas regiões Sul e Centro-Oeste.

Na 3ª série do 2º grau retorna o mesmo problema: a média nacional ficou em 277, bastante abaixo da média de Matemática (290), o que implica estarem todas as regiões abaixo, comparativamente falando. Os perfis de destaque continuam os mesmos: maior destaque

para a região Sudeste com 285, seguindo-se as regiões Sul e Centro-Oeste (ambas com 283), e permanecendo no ponto mais baixo as regiões Norte (262) e Nordeste (253).

3. Para se ter uma idéia mais clara de desempenho, é conveniente analisar os alunos que estão acima dos pontos escolares. Para a 4ª série em Matemática, 65% ultrapassam o ponto 150, mas apenas 21% o ponto 225 e, apenas 1.5%, o ponto 300. Já na região Norte, 46% ultrapassam o ponto 150, e somente 7% o ponto 225. Mais de 70% dos alunos estão acima do ponto 150 nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, e mais de 20% acima do ponto 225.

Na 8ª série, quase 100% dos alunos ultrapassam o ponto 150, havendo ainda 73% acima de 225 e 15% acima de 300. Assim, embora o ponto 300 refira-se a habilidades geralmente trabalhadas na três últimas séries do 1º grau, somente 15% dos alunos da 8ª série aparecem acima desse nível. Na 3ª série do 2º grau, todos os alunos estão acima do ponto 150, quase todos (92%) acima do ponto 225, mas há só 41% acima do ponto 300, e a minguada cifra de 3.7% acima de 375. Se levarmos em conta que a maioria das habilidades trabalhadas no ponto 375 comparecem nas últimas séries do 1º grau, a proficiência do 2º grau é muito precária em Matemática.

4. Quanto à Leitura, constataram-se 68% de alunos acima do ponto 150 na 4ª série, 22% acima do ponto 225 e apenas 1.7% acima de 300. No geral, o desempenho dos alunos está em 68% acima do ponto 150 na 4ª série, quase todos da 8ª série e todos da 3ª série do 2º grau. Entretanto, apenas 22% dos alunos da 4ª série, 74% da 8ª série e 87% da 3ª série do 2º grau estão acima do nível 225. Quanto ao nível 300, somente 14% de alunos da 8ª série estão acima, e 32% na 3ª série do 2º grau, revelando desempenhos pífios. Tão-somente 1% dos alunos da 3ª série do 2º grau está acima do ponto 375.

Na perspectiva regional, o perfil é o mesmo de sempre, com destaque maior para a região Sudeste. Os relatórios do MEC acentuam fortemente as dispari-

dades regionais, que se agravam tanto mais nos pontos mais altos. Assim, se enfocarmos o desempenho na 4ª série em Leitura, com referência aos alunos que estão acima dos pontos escalares, temos como regra mais ou menos o seguinte perfil: diante do ponto 150, a distância entre as médias regionais maior e menor é de 55 para a região Norte e de 75 para a região Sudeste (essa é 1.4 vezes maior); diante do ponto 225, a distância vai de 11 a 27 (esta é 2.5 maior); diante do ponto 300, a distância vai de 0.4 a 2.3 (essa é 5.8 vezes maior).

5. A pesquisa também constatou correlação forte entre o grau de escolarização dos pais e o desempenho dos filhos na escola. O grau de escolarização é visto apenas como "indicador do nível sócio-econômico" (Id., p.17), inferindo-se que estuda mais, quem tem maior renda. Esta inferência é meramente quantitativa, podendo encobrir que pais menos estudados, mas mais cuidadosos com os filhos, podem obter desempenhos muito satisfatórios, conforme o próprio texto insinua (Id., ib.).

Por outra, na 4ª e 8ª série os resultados sempre são mais altos na rede particular, seguindo-se as redes estadual e municipal. É claro que isso é muito influenciado pelo nível socioeconômico, o que se pode ver também pela presença maior de pais com poder aquisitivo mais elevado na rede particular. No período noturno, aprende-se menos, como seria de esperar, voltando a manifestar-se a incidência sócio-econômica. Alunos de cursos noturnos estão sujeitos a "contingências perversas" (Id., p.18), e mesmo a certa complacência maior por parte dos professores em termos de exigências de desempenho.

Certamente, muito importante é a indicação de que a distorção idade/série representa tendência visível de queda de desempenho. Possivelmente, o motivo maior da distorção seria a repetência, que recebe nessa pesquisa um golpe duro, ao ser reconhecida como estratégia falsa de retomada da aprendizagem. Concretamente falando, o aluno que repete tem toda a chance de aprender menos, por mais que persista nas escolas a crença de

que repetir é recuperar (Id., p.20). Daí não segue que todos devam simplesmente passar de ano, mas que é mister rever radicalmente os métodos de aprendizagem, excluindo a repetência como tática útil, pelo menos até onde possível.<sup>6</sup>

## Perfil dos Estados

1. A pesquisa mostra que a cobertura quantitativa do 1º grau está em vias de se completar, porque resta "contingente cada vez menor de crianças fora da escola" (p. 9, Resultados Estaduais). Permanece, porém, a disparidade marcada pelo "acesso diferenciado", ou seja, o desafio qualitativo. "Efetivamente, o princípio democrático da equidade não se mantém quando surgem diferenciais do desempenho tão grandes entre os alunos dos diferentes estados e regiões do país" (Id., ib.).

2. Conforme a Tabela 1, quanto à Leitura na 4ª série, o melhor desempenho aparece no Distrito Federal, com a média de 203, bastante acima do ponto 150, seguindo-se, de modo surpreendente, Goiás, com 193. Depois, comparecem os estados do Centro-Sul, com Paraná (189), São Paulo (189), Rio de Janeiro (187), Minas Gerais (185), Mato Grosso do Sul (183), Santa Catarina (179). Esses estados ficaram acima da média nacional de 177. Para frente, o perfil começa a desenhar-se mais heterogêneo, indicando também possíveis incongruências que novas fases da pesquisa poderiam elucidar e mesmo superar, tais como: Piauí comparece com a média de 176, antes mesmo do Rio Grande do Sul com 175; Sergipe, com 171, está à frente de Espírito Santo, com 169; Pernambuco aparece com um dos estados menos bem colocados na região Nordeste, com 159, atrás de Piauí, Sergipe, Bahia, Ceará, Paraíba, e somente adiante de Rio Grande do Norte, sem falar que está atrás também de Roraima. Por fim, a posição mais inferior coube a Maranhão, com 139.

Passando para Matemática na 4ª série, a primeira posição é tomada por

Minas Gerais, com a média de 195, diante de uma média nacional de 174. Vêm a seguir o Distrito Federal e Goiás, ambos com 191, Paraná com 190, São Paulo com 189, Santa Catarina com 188, Rio de Janeiro com 181, Mato Grosso do Sul com 179, todos acima da média nacional. Com muito pouca variação, mantém-se o mesmo perfil da Leitura, também nos passos seguintes, ocupando os últimos lugares Amapá com 127, Acre com 129 e Alagoas com 137, abaixo também do ponto 150 escalar.

3. Com referência à Leitura na 8ª série, o perfil toma contornos relativamente diferentes, se comparado ao da 4ª série, a começar pela presença mais destacada de São Paulo e Rio Grande do Sul, por exemplo, embora a primeira posição continue com o Distrito Federal, com a média de 269, perante a média nacional de 252. Seguem São Paulo com 264 e Rio Grande do Sul com 263, incluindo-se ainda acima da média nacional: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Pará. Chama logo a atenção que o bom desempenho de Mato Grosso do Sul não aparece (está abaixo da média nacional), bem como a surpresa do Pará com média de 253. Esta "dança" dos estados pode revelar problemas específicos deles, como pode também esconder problemas metodológicos da coleta e manejo dos dados. Se levarmos em conta, por exemplo, que Pará, na 4ª série se coloca sempre muito mal, sobretudo em Matemática, é difícil ver congruência em, de repente, postar-se acima da média nacional na 8ª série. Os últimos lugares são ocupados por dois estados nordestinos: Alagoas com 215 e Maranhão com 216.

Passando para Matemática na 8ª série, continua a liderança do Distrito Federal, com a média de 275, diante da média nacional de 253. Rio Grande do Sul ocupa a segunda posição com 263, seguindo-se Minas Gerais com 260. Acima da média nacional postam-se ainda: São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná. Os últimos lugares ficam, de novo, com Maranhão e Alagoas (ambos com 215).

<sup>6</sup> DEMO, P. 1996.  
*Avaliação — Sob o  
olhar propedêutico.*  
Papyrus, Campinas.

**Tabela 1**  
**Médias Nacionais das**  
**Distribuições de Proficiência — 1995**

UF	4ª série		8ª série		3ª série	
	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática
<b>BR</b>	<b>177</b>	<b>174</b>	<b>252</b>	<b>253</b>	<b>277</b>	<b>290</b>
RO	152	150	234	234	279	280
AC	147	129	224	223	250	264
AM	159	156	233	236	265	275
RR	162	157	234	235	255	263
PA	154	140	253	249	262	269
AP	134	127	230	224	265	274
TO	151	147	218	222	249	266
<b>N</b>	<b>154</b>	<b>145</b>	<b>238</b>	<b>237</b>	<b>262</b>	<b>271</b>
MA	139	141	216	215	242	256
PI	176	172	224	228	245	258
CE	163	151	234	235	255	277
RN	157	155	232	232	252	260
PB	160	148	233	236	254	266
PE	159	153	227	230	247	262
AL	150	137	215	217	261	280
SE	171	162	236	240	272	294
BA	167	156	226	231	261	266
<b>NE</b>	<b>160</b>	<b>153</b>	<b>227</b>	<b>230</b>	<b>253</b>	<b>266</b>
MG	185	195	260	265	283	303
ES	169	166	245	249	271	285
RJ	187	181	259	257	275	289
SP	189	189	264	263	291	300
<b>SE</b>	<b>187</b>	<b>188</b>	<b>262</b>	<b>262</b>	<b>285</b>	<b>298</b>
PR	189	190	254	254	279	298
SC	179	188	253	256	281	292
RS	175	170	263	265	289	311
<b>S</b>	<b>181</b>	<b>181</b>	<b>257</b>	<b>259</b>	<b>283</b>	<b>301</b>
MS	183	179	247	246	273	282
MT	153	157	243	245	268	272
GO	192	191	250	248	282	290
DF	203	191	269	275	302	328
<b>CO</b>	<b>185</b>	<b>182</b>	<b>252</b>	<b>253</b>	<b>283</b>	<b>295</b>

Fonte: SAEB/95 — Resultados Estaduais, p.13.

4. Quanto à Leitura na 3ª série do 2º grau, o Distrito Federal mantém a liderança, com a média de 302, perante uma média nacional de 277. É digna de nota tal posição, porque está acima do ponto 300. O segundo lugar pertence a São Paulo, com 291, a uma certa distância e abaixo de 300, seguindo-se Rio

Grande do Sul com 289. Acima da média nacional encontram-se ainda: Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina, Paraná e, surpreendentemente, Rondônia. Os últimos lugares ficam com: Maranhão (242), Piauí (245), Pernambuco (247). Chamam a atenção o fato de que Piauí, que ia tão bem com referência à 4ª série,

apareça aqui mal colocado e a relativa confirmação do mau desempenho de Pernambuco.

Passando para Matemática, os primeiros lugares confirmam-se: Distrito Federal com a média de 328, significativamente acima do ponto 300, acompanhado nisto também por Rio Grande do Sul com 311 e também Minas Gerais com 303. São Paulo atingiu 300. Acima da média nacional de 290, postam-se ainda: São Paulo, Paraná, Sergipe (surpreendentemente) e Santa Catarina. Nos últimos lugares estão, de novo, Maranhão com 256 e Piauí com 258.

5. Como regra, e respeitada a fragilidade dos dados, o Distrito Federal faz boa figura, motivada por ser a Capital da República, levando consigo muitas vezes Goiás, que também se posta bem. É interessante notar que São Paulo nem sempre é o segundo colocado, como se esperaria, e que Rio Grande do Sul, mal colocado na 4ª série, recupera-se de maneira exuberante nas outras. Geralmente estados nordestinos ocupam os últimos lugares.

Chama muito a atenção que o desempenho em matemática, em particular na 3ª série do 2º grau, seja superior ao de leitura, contrariando frontalmente a expectativa verificada na fase anterior da pesquisa. Basta lembrar que médias acima de 300 houve apenas uma para leitura (levemente acima de 300), e 3 para matemática (bastante acima — 328 no DF). É difícil garantir esta indicação, pois é notório no país o desempenho mais pífio em matemática, como regra geral. Pode-se aludir que, no 2º grau, diante do desafio próximo do vestibular, os alunos dedicam-se mais à matemática. Mas, mesmo assim, os dados precisariam de testes mais acurados de qualidade, para podermos confiar melhor neles.

6. Tomando em conta o “aproveitamento médio”, a Tabela 2 propõe um perfil preliminar e que poderia restabelecer a relação esperada entre leitura e matemática. Como regra, o aproveitamento em matemática é sempre inferior ao de leitura, chegando muitas vezes a

uma distância por volta de duas vezes. Para o país, o aproveitamento em Leitura na 4ª série é de 49,9%, enquanto o de Matemática fica em 29,5%, ou seja, em Leitura chega-se quase à metade, enquanto no caso da Matemática não se atinge sequer 1/3. A distância é da ordem de 1.7 vezes em favor do aproveitamento em Leitura. Na 8ª série esta distância é ainda maior, já que, sendo o aproveitamento médio em Leitura de 65,9% e o de Matemática de 35,8%, chega a uma ordem de 1.8. Na 3ª série do 2º grau essa distância é praticamente a mesma: 66,1% em Leitura, e 35,6% em Matemática.

7. Quanto à Leitura na 4ª série, nota-se que o aproveitamento mais elevado, de 53,9% está no Distrito Federal, seguindo-se Paraná com 52,4%, Goiás e São Paulo com 51,9%. Acima da média nacional de 49,4%, estão ainda: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina. As três regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste também se posicionam acima da média nacional. Estranha que Piauí esteja à frente do Rio Grande do Sul (49,2% e 49,0%, respectivamente) e tenha quase a média nacional, como já apontamos acima.

O menor desempenho encontra-se em Amapá, com 42,8%, vindo a seguir Maranhão com 42,9%, Acre com 43,8%. A predominância de estados da região Norte faz com que esta tenha o menor desempenho regional com apenas 44,4%. A região Nordeste tem 46,4%. Entretanto, tais números revelam menos disparidades entre estados, do que indicam um “miséria comum”, já que as cifras não se distanciam muito. Com efeito, a diferença entre a maior média, de 53,9% no DF e de 42,8% em AP, é de apenas 11 pontos de percentagem, em todos os casos muito menos do que a distância socioeconômica insinuará. Talvez a principal conclusão seria que a 4ª série é muito precária no país como um todo, já que, mesmo no Distrito Federal, um aproveitamento levemente acima dos 50% precisa ser considerado muito inaceitável.



**Tabela 2**  
**Aproveitamento Médio**  
**por Série e Disciplina — 1995**

UF	4ª série		8ª série		3ª série	
	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática
BR	49,4	29,5	65,9	35,8	66,1	35,6
RO	43,9	26,7	60,7	30,4	66,5	32,9
AC	43,8	25,7	57,1	28,0	58,9	31,7
AM	45,7	26,4	59,7	30,3	62,7	32,9
RR	46,0	26,3	58,8	30,5	59,9	30,7
PA	44,2	25,9	66,5	33,8	61,2	31,5
AP	42,8	25,3	57,7	28,0	63,1	32,3
TO	43,9	26,0	55,6	28,5	58,0	33,7
N	<b>44,4</b>	<b>26,1</b>	<b>61,4</b>	<b>31,1</b>	<b>61,6</b>	<b>32,2</b>
MA	42,9	26,3	53,9	27,4	55,9	31,8
PI	49,2	30,2	56,8	29,5	57,5	31,8
CE	49,2	27,1	59,4	32,2	59,7	34,0
RN	45,7	27,6	58,3	31,7	59,1	32,0
PB	46,3	27,4	59,5	31,8	59,7	31,6
PE	46,3	27,7	56,8	30,7	57,5	31,1
AL	44,3	26,1	52,5	28,3	61,7	32,9
SE	48,4	28,0	60,7	32,6	65,1	38,3
BA	47,6	26,9	57,1	29,9	61,3	33,1
NE	<b>46,4</b>	<b>27,2</b>	<b>57,2</b>	<b>30,4</b>	<b>59,3</b>	<b>32,5</b>
MG	51,6	31,8	68,6	38,9	68,0	37,7
ES	47,3	28,3	63,5	33,7	63,7	33,6
RJ	51,1	30,5	68,3	37,6	65,3	35,5
SP	51,9	31,5	70,3	38,7	70,2	37,2
SE	<b>51,5</b>	<b>31,2</b>	<b>69,3</b>	<b>38,4</b>	<b>68,6</b>	<b>36,8</b>
PR	52,4	31,2	67,4	36,2	66,7	36,7
SC	49,8	30,7	66,4	34,6	67,7	34,0
RS	49,0	27,7	70,0	38,1	69,0	38,0
S	<b>50,5</b>	<b>29,6</b>	<b>68,2</b>	<b>36,6</b>	<b>67,8</b>	<b>36,5</b>
MS	50,5	29,7	65,1	33,3	65,1	34,8
MT	44,8	27,6	53,2	33,2	63,9	32,5
GO	51,9	31,0	65,7	34,2	68,1	36,4
DF	53,9	29,9	71,8	42,1	72,9	43,2
CO	<b>50,7</b>	<b>29,9</b>	<b>66,4</b>	<b>35,5</b>	<b>68,1</b>	<b>37,2</b>

Fonte: SAEB/95 — Resultados Estaduais, p.23.

Quanto à Matemática, a primeira marca que aparece é a diferença expressiva com respeito ao desempenho em Leitura, além de muito baixo, não chegando, na média nacional, aos 30% e confirmando os dados da primeira fase da pesquisa. Minas Gerais toma a dianteira, com 31,8% e, de novo aparecendo

no último lugar, Amapá, com 25,3%. A segunda marca aí está: o aprendizado de matemática é péssimo em todos os estados, já que a distância entre o melhor e o pior é de apenas pouco mais de 6 pontos de porcentagem. Piauí aparece, surpreendentemente, com uma média de 30,2% e consta entre os 7 estados que

estão acima dos 30%. Também nesse caso, a região Norte está pior colocada que a Nordeste, ainda que a diferença seja mínima (26,1%, contra 27,2%, respectivamente).

8. Com referência à Leitura na 8ª série, a média nacional de aproveitamento é de 65,9%, ficando a melhor posição para o Distrito Federal, com 71,8%, seguindo-se São Paulo e Rio Grande do Sul, com 70% ou pouco mais. Acima da média nacional, vêem-se ainda: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Pará, Santa Catarina, surpreendendo, sem dúvida, a posição do Pará: com respeito à 4ª série, detém a 5ª pior posição, enquanto com respeito à 8ª série pula para a 7ª melhor posição. Nesse caso da 8ª série, a diferença entre estados acentua-se, já que a distância entre o melhor (71,8%) e o pior (52,5%) é de quase 20 pontos de percentagem. Isso indicaria que a seletividade do 1º grau afeta sobretudo aos estados mais pobres, ocasionando que, na base, as diferenças são menores e que depois se acentuam. Em termos regionais, a região Norte passa a ter melhor desempenho que a Nordeste (61,4%, contra 57,2%, respectivamente). Pode-se assinalar que todos os estados estão acima dos 50%, e que 8 estão acima dos 66% (2/3). Embora seja sempre possível afirmar que tais cifras ainda são muito baixas, tratando-se da Leitura, é digno de alguma nota tal desempenho.

Passando para Matemática na 8ª série, a média nacional chegou a apenas 35,8%, ficando o Distrito Federal com 42,1%, o único estado acima dos 40%. A posição mais frágil foi encontrada em Maranhão, com 27,4%, estabelecendo, para com a melhor posição, uma distância de mais de 14 pontos de percentagem. Talvez aqui também valesse insistir na tecla: a marca mais profunda é a precariedade geral de todos os estados, mais do que suas diferenças, até porque as cifras todas são muito baixas. De novo, a região Norte apresenta-se melhor que a Nordeste.

9. Quanto à Leitura na 3ª série do 2º grau, a média nacional está em 66,1% (levemente acima de 2/3), revelando uma

situação quase igual à da 8ª série (muito pouco acima). O Distrito Federal está com 72,9%, seguindo-se São Paulo com 70,2%, os únicos estados acima dos 70%. Acima da média nacional encontramos ainda: Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, e Rondônia. O estado em situação mais difícil é Maranhão, com 55,9%, estabelecendo frente ao melhor uma distância de 17 pontos de percentagem. Somente os estados acima da média nacional acusam desempenho de pelo menos 2/3.

Quanto à Matemática, a média nacional aparece em apenas 35,6%, um pouco acima de mero 1/3. O estado melhor colocado é Distrito Federal com 43,2%, o único acima dos 40%. Segue, com grande surpresa, Sergipe com 38,3%, à frente de todas as outras regiões do Centro-Sul. O estado em condições mais precárias é Roraima, com 30,7%, seguido de Pernambuco com 31,1% e Pará com 31,5%. A região Norte volta a posicionar-se abaixo do Nordeste. A distância entre o melhor e o pior estado é de apenas pouco mais de 12 pontos de percentagem, ressaltando a precariedade extrema do desempenho em matemática em todo o país. Mesmo no Distrito Federal existe ainda razoável distância para se chegar um dia aos 50%, o que ainda seria muito baixo.

10. Sob a ótica do aproveitamento médio é mister realçar preocupações consideráveis, de modo geral, em particular com respeito à Matemática. Embora o texto do INEP/MEC acentue sobretudo as disparidades regionais, inegáveis sem dúvida, os dados ressaltam ainda mais a "homogeneidade" das misérias, no sentido de que, mesmo havendo estados bem situados, como o Distrito Federal, seu desempenho ainda está muito longe de ser satisfatório. Diga-se também que o Distrito Federal não serve de exemplo, porque, sendo Capital do País, é beneficiado visivelmente, mesmo sofrendo forte impacto do entorno geográfico. Parece claro que as distâncias socioeconômicas entre os estados são bem maiores do que aquelas verificadas no desempenho escolar.

## Fatores contextuais da educação escolar

1. Por fatores contextuais entendemos condições ligadas à organização, funcionamento da escola, professores e diretores, bem como à prática pedagógica, e que influem na qualidade da educação escolar. A pesquisa do SAEB efetivou três tipos de questionários: sobre gestão escolar, preenchido por quase 5 mil professores de Matemática e Língua Portuguesa; e sobre a escola, preenchido por pesquisadores do próprio SAEB. Faremos aqui um aproveitamento sucinto de tais dados, sem maiores aprofundamentos. Como o texto do INEP acentua, os dados referem-se sempre aos alunos, porque se trata de uma amostra de alunos, não de escolas (p.7, A Escola que os Alunos Frequentam). Utilizou-se, ademais, uma escala de três níveis (bom, regular, ruim), ao lado de "não existe".

2. Com referência aos prédios escolares, considerou-se em situação boa, quando não precisam de reparos, regular quando precisam de pequenos reparos ou reformas, e ruim quando precisam de grande recuperação ou reforma. Assim, quanto aos alunos da 4ª série, os itens apresentaram-se da seguinte maneira:

- a) telhado: quase 50% dos alunos frequentam escolas em bom estado, havendo apenas 17% em outras definidas com ruins;
- b) paredes: levemente mais de 50% dos alunos estão estudando em prédios de bom estado, restando apenas 12% em situação ruim;
- c) piso: pouco menos de 50% dos alunos se encontram em situação boa e 15% ruim;
- d) portas e janelas: a percentagem de alunos frequentando escolas boas desce para 43%, subindo as condições ruins para 19%;
- e) banheiro: temos aqui uma das menores percentagens boas, com 32%, enquanto haveria 33% de alunos estudando em situações ruins;

- f) cozinha: quase metade dos alunos dispõem de situação boa, e 18% de situação ruim;
- g) instalações hidráulicas: a menor percentagem de alunos em condições boas se encontram neste item, com apenas 31%, havendo a mesma cifra em situação ruim;
- h) instalação elétrica: 40% dos alunos frequentam escolas com boas condições, e 25% em condições ruins;
- i) carteiras: também é baixa a cifra boa, com 35%, predominando a situação regular, ao lado de 20% em situação ruim;
- j) mesas, cadeiras, armários: condições análogas às do item anterior;
- l) área externa: 44% dos alunos estudam em escolas com condições boas, enquanto 19% em ruins.

Os dados, assim, repassam uma visão razoável das condições físicas de aprendizagem dos alunos quanto aos prédios escolares, já que a situação definida como ruim é sempre pequena, raramente chegando aos 30% de alunos. Entretanto, vale ressaltar o que é notório: banheiros e instalações hidráulicas representam as situações mais drásticas, seguindo-se a das carteiras e dos móveis. Não deixa de ser contraditório que um item bastante sensível como este a comportamentos tidos por "educados", represente uma das maiores precariedades.

Passando para os alunos da 8ª série, o perfil melhora um pouco: itens que revelam mais de 50% de alunos estudando em boas condições são telhado, paredes, piso, cozinha. Banheiros continuam representando situação difícil (apenas 37% dos alunos em situação boa), encontrando-se a situação menos adequada quanto às carteiras, com 33% de alunos em boas condições. Diga-se, porém, que os alunos estudando em situações ruins são menos representativos, como regra.

Alunos da 3ª série do 2º grau, em geral, estudam em prédios mais adequados, levando a crer que o 2º grau recebe maior atenção. Com efeito, o item crítico

do banheiro acusa 38% de alunos que freqüentam boas condições, ainda que apareça aí também a maior cifra referente a situações ruins, com 28%. Quanto a carteiras e móveis, condições boas giram em torno de 37 e 38%, diminuindo, porém, as situações ruins.

3. Com referência a recursos pedagógicos, dizem respeito à disponibilidade, uso e funcionamento dos materiais, instalações e equipamentos que fazem parte das atividades escolares e podem influir na qualidade da educação, num total de 17 tópicos investigados. Aparece um quadro de relativa disponibilidade, em meio a flagrantes precariedades ainda:

- a) biblioteca: 38,2% dos alunos freqüentam escolas sem biblioteca na 4ª série, descendo para 18,5% na 8ª série e 10,7% na 3ª série do 2º grau; alunos que estudam em escolas com biblioteca ruim são menos representativos (pouco mais de 10% nos três níveis); assim, as condições dos alunos da 4ª série é, de longe, a mais preocupante;
- b) laboratório de ciências: são muito poucos os alunos da 4ª série que dispõem dele: quase 20%; melhora a situação na 8ª série, com pouco mais de 40%, enquanto na 3ª série ultrapassam-se os 50%; mesmo assim, a situação é de visível indigência;
- c) laboratório de informática: é praticamente uma raridade os alunos estudarem em escolas que oferecem essa oportunidade, já que, na 4ª série, 90,1% não dispõem dele, na 8ª série, mais de 80%, e na 3ª série, ainda 70%; consola que, nesse último caso, 17,2% dos alunos têm acesso a laboratórios em bom estado;
- d) auditório: 84,3% dos alunos da 4ª série não possuem essa chance, que desce para 67,7% na 8ª série, e 53,8% na 3ª série; existindo, porém, auditório, geralmente estão em bom estado;
- e) quadra de esportes: trata-se de uma oportunidade mais freqüente, pois a cifra de não existência na 4ª série é

de 43,9%, descendo para 20,3% na 8ª série e 18,9% na 3ª série;

- f) quadro negro: é residual a cifra de alunos que não dispõem dele, predominando ainda as condições boas em 46,1% de alunos na 4ª série, em 52,9% em alunos da 8ª série, e em 48,8% em alunos da 3ª série; tratando-se de um equipamento didático paradigmático, estas cifras refletem condições bastante precárias;
- g) televisão: 31,6% dos alunos de 4ª série freqüentam escolas onde não existe televisão; na 8ª série são apenas 14,5%, e na 3ª série, 11,7%; embora não se diga o que se faz com a televisão, pode surpreender que esse equipamento tenha mais ou menos se generalizado;<sup>7</sup>
- h) computador: é muito pequeno ainda o acesso a computador, porquanto 77,2% dos alunos da 4ª série freqüentam escolas que ainda não dispõem dele, descendo essa cifra para 55,2% na 8ª série, e para 43,6% na 3ª série; havendo computador, predomina visivelmente a condição boa; pode-se reclamar dessas cifras, sobretudo no caso da 3ª série do 2º grau, sem falar que os dados nada dizem sobre o uso do computador, porque são ainda muito baixas;
- i) livros: por volta de 90% dos alunos da 4ª série dispõem de livros, melhorando a situação nos níveis seguintes; preocupa, entretanto, seu estado de conservação, porque predominam os alunos que lidam com livros em condições apenas regulares.

4. O texto do INEP destaca três equipamentos — biblioteca, televisão e computador — para oferecer uma visão regional, que aproveitamos aqui de modo fragmentário apenas (Id, p.12 ss). Salta à vista que os alunos da região Nordeste são os mais prejudicados, sobretudo os da 4ª série, com respeito ao item biblioteca. Neste caso, nada menos de 62% dos alunos freqüentam escolas sem biblioteca. No caso da região Norte, são 50%. Já nas regiões Sudeste e Sul, são apenas

<sup>7</sup> O texto do INEP acentua a expectativa de bom manejo da televisão nas escolas, procurando valorizar o programa TV Escola. Parece-nos prematura essa insinuação, também porque o programa não motiva a preparação dos professores para esse tipo de tecnologia; gostar dos programas e aprender com eles é coisa muito diferente, como mostram os programas similares da Globo (Id, p.11).

26%. Quanto à 3ª série do 2º grau, na região Nordeste há ainda 28% de alunos sem biblioteca, enquanto na Sudeste quase não existe este problema.

Alunos de redes municipais são, por outra, mais prejudicados que os estaduais e sobretudo os particulares, com referência à biblioteca. Com efeito, 46% de alunos municipais da 4ª série estudam sem biblioteca, enquanto na rede particular são apenas 14%. Já na 8ª série a rede estadual empata com a municipal: por volta de 20% dos alunos não têm acesso à biblioteca; na rede particular a cifra desce para 6% apenas. Na 3ª série do 2º grau, continua a desvantagem para a rede municipal (25% dos alunos não possuem acesso a biblioteca), mas a rede estadual encosta na particular, com 10% de não disponibilidade.

No caso da televisão, a vantagem das regiões Sudeste e Centro-Oeste é flagrante, com mais de 70% de alunos em escolas que dispõem dela, enquanto na região Norte são apenas 34%, para a 4ª série. Na 8ª série a situação é similar: 86% dos alunos da região Sudeste estudam em escolas providas de televisão, mas somente 44% na Nordeste. Na 3ª série do 2º grau, quase todos os alunos das regiões Sudeste e Sul têm acesso.

A rede particular leva vantagem nesse item também; somente 14% dos alunos da 4ª série não possuem acesso, passando a 29% na rede estadual e a nada menos que 42% na municipal. As diferenças diminuem na 8ª série: 9% de alunos da rede particular não dispõem de televisão, 14% na rede estadual e ainda 20% na municipal. Na 3ª série, a precariedade da rede municipal acentua-se, com 30% de alunos sem acesso à televisão.

Quanto ao computador, é certamente ainda um bem de acesso raro, sobretudo para a 4ª série. A região melhor situada é a Sudeste, com 71% de alunos sem acesso, enquanto a região Norte apresentava 87%. Já na 8ª série, a região Sudeste acusava a cifra de 40% de alunos sem acesso, melhorando significativamente em relação ao nível anterior. A região Norte ficava com 76% de alunos sem acesso, refletindo uma melhoria

bem menor. Acentua-se a vantagem da região Sudeste na 3ª série do 2º grau: apenas 22% dos alunos não teriam acesso, enquanto as regiões Norte e Nordeste ainda permaneciam com cifras em torno dos 67 e 68%.

A rede particular tem nítida dianteira frente às redes públicas em todos os níveis: na 4ª série, apenas 26% dos alunos não dispõem desse equipamento, enquanto eram mais de 80% nas redes públicas. Na 8ª série, a não disponibilidade na rede particular ficava em 14%, e das redes públicas em 59% na estadual e 76% na municipal. Na 3ª série, a situação da rede pública melhora, mas está ainda longe: na particular, são apenas 13% de alunos que não dispõem de escola com computador, enquanto são 52% na rede estadual e 62% na municipal.

5. Com respeito a diretores e professores, a pesquisa levantou dados apenas formais, que podem oferecer uma visão preliminar e pouco distinta. Com efeito, o nível dos cursos de formação reflete alguma coisa, mas está longe de garantir a qualidade da educação. Basta lembrar que em pesquisas de rendimento escolar feitas com a metodologia da primeira fase aparecia como regra a insinuação de que a normalista desempenha-se melhor que o licenciado.<sup>8</sup>

Quanto à 4ª série e referindo-se a diretores, na região Sudeste, nada menos que 63% dos alunos estudam escolas cujos diretores têm curso superior, sendo quase 60% também na região Sul. Na região Nordeste, essa cifra atinge a 46% e a 48% na Norte. Alunos com diretores pós-graduados são 23% na região Sul e 20% na Sudeste, observando-se a cifra maior na Centro-Oeste, com 36%, certamente por conta do peso de Brasília. Alunos com diretores com cursos de 2º grau (normalistas) são mais representativos nas regiões Norte (38%) e Nordeste (35%). Na região Sudeste são apenas 8%.

Na 8ª série, são 70% os alunos com diretores com graduação na região Sudeste, ficando por volta de 60% nas outras regiões, com exceção da Centro-Oeste, onde cresce a proporção de pós-graduados, com 38%. Na região Sudeste, alunos

<sup>8</sup> O caso mais flagrante foi observado na rede municipal de Belém: das 37 escolas avaliadas, as 17 melhor colocadas no ranking, foram todas aquelas que ofereciam as quatro primeiras séries. Veja: DEMO, P. 1996. *Um Brasil mal-educado*, op.cit.

com diretores normalistas são quase inexistentes. Já na 3ª série do 2º grau, a presença de alunos com diretores pós-graduados passa a 32% na região Norte, embora sejam apenas 15% na Nordeste. Na região Sul, essa cifra ultrapassa os 40%, suplantando a região Centro-Oeste, que tem 34%.

Com respeito às redes educacionais, encontram-se ainda 3% de alunos da 4ª série na rede municipal que têm diretores leigos, enquanto são apenas 41% com diretores com curso superior e ainda 35% com diretores normalistas. Na rede particular, predominam em 58% alunos com diretores com curso superior, praticamente a mesma cifra da rede estadual. Na 8ª série, a situação se equilibra para as três redes: por volta de 60% dos alunos têm diretores graduados, ficando os pós-graduados em torno dos 20%. A rede particular destaca-se por quase não possuir alunos com diretores normalistas, embora apresente um cifra exagerada de não informação (15%). Na 3ª série do 2º grau, a rede estadual acusa a maior cifra de alunos com diretores pós-graduados, com 25%.

Quanto aos professores de português, a pesquisa anotou 62% de alunos que estudam com professores normalistas na 4ª série e 32% com graduados; na 8ª série, essa cifra é de 72% de alunos que estudam com professores graduados, restando apenas 14% com normalistas, ao lado de 11% com pós-graduados; na 3ª série do 2º grau, são 20% os alunos que têm professores pós-graduados, apenas 11% com normalistas. No caso dos professores de matemática, a situação é similar, melhorando a situação na 3ª série: apenas 7% dos alunos estudam com normalistas, sendo 22% os alunos que estudam com docentes pós-graduados.

Em termos regionais, no caso de professores de português, a região Norte apresenta 82% de alunos que estudam com normalistas na 4ª série, enquanto na Sudeste essa cifra é de 53%. Chama a atenção que 43% dos alunos da região Centro-Oeste estudam com docentes pós-graduados na 3ª série. Já no caso da matemática, o perfil é similar: 85% dos alunos da região

Norte estudam com normalistas na 4ª série, diminuindo, nos níveis subsequentes, a incidência de alunos que estudam com docentes pós-graduados, se comparados com o caso de português: somente 18% dos alunos da região Centro-Oeste estudam com docentes pós-graduados na 3ª série, enquanto a região Sul acusa 27%. Com respeito às redes, pode chamar a atenção que 32% dos alunos da rede particular da região Centro-Oeste estudem com docentes pós-graduados em matemática.

## Perspectivas e atrasos

Procurando não forçar os dados, e, ao mesmo tempo, valorizando esse esforço extremamente meritório do MEC, procuramos, a título de conclusão, ressaltar alguns relevos analíticos, particularmente voltados para iniciativas práticas que permitissem evoluir na qualidade da aprendizagem. De modo sucinto, levantamos os seguintes tópicos:

1. A aprendizagem dos alunos no Brasil é muito precária, chamando mais a atenção sua relativa "homogeneidade" em todo o país, do que propriamente as disparidades regionais. Estas são inegáveis e clássicas, mas não podem empanar o fato ainda mais fundamental de que se aprende mal em todos os lugares e escolas, como regra. Nesse sentido, as "causas" do fracasso escolar não podem ser procuradas apenas nas disparidades econômicas, mas igualmente nas condições específicas de aprendizagem, ou seja, na precariedade das propostas pedagógicas e didáticas, na fragilidade dos docentes em termos de formação e atualização permanente, nas impropriedades dos sistemas educacionais, pouco comprometidos com a qualidade da oferta, e assim por diante.

Essa visão levaria também a reforçar a idéia de que a mera injeção de recursos financeiros não precisa obter impacto relevante. Por exemplo, um docente mal preparado, inepto para sua função, continuará a ter desempenho precário na escola, mesmo que seu salário fosse

multiplicado por dois ou mais. O salário é determinante nas situações críticas de sobrevivência, e que são o caso da maioria dos professores, mas age sobre a satisfação material e possivelmente sobre a auto-estima, não necessariamente sobre a qualidade educativa. Assim, se, de um lado, é mister reconhecer que a má aprendizagem dos alunos correlaciona-se com os maus salários dos professores, essa correlação não é necessária, nem mecânica.

Olhando para a figura do professor e considerando-o a mola-mestra da qualidade educativa, seria mister resolver, conjuntamente, os dois problemas: salário e capacidade didática. A titulação acadêmica, sozinha, não garante muita coisa, já que é obtida em instituições universitárias de desempenho muito baixo, reduzindo a margem de diferença entre normalista e licenciado, por exemplo. Não fosse óbvio exagero, poder-se-ia aventar que um aluno aprende mais facilmente com um professor interessado e comprometido, do que com um mais graduado. Nesse sentido, é urgente resgatar, ao lado dos salários, a competência formal e política do professor.<sup>9</sup>

2. Tomando o exemplo do Distrito Federal, que se sai muito bem nos testes, ocupando quase sempre o 1º lugar, será sempre possível dizer que, mesmo aí, a aprendizagem é precária. Com efeito, em Leitura, na 4ª série o aproveitamento médio é de apenas 53,9%; mesmo sendo o melhor do país, é muito baixo. Já na 8ª série, sobe para 71,8%, tornando-se relativamente significativo e chegando a 72,9% na 3ª série do 2º grau. Apesar disso, é necessário dizer que ainda faltam mais de 25% do aproveitamento. No caso de matemática, a situação é ainda mais complicada, porquanto o aproveitamento médio na 4ª série fica em 29,9%, um nível baixíssimo; progride na 8ª série para 42,1%, alcançando 43,2% na 3ª série do 2º grau. Observando friamente tais dados, é inevitável constatar a indigência da aprendizagem em matemática, que sequer chega aos 50%.

Todavia, ao observarmos a situação também precária do Distrito Federal,

apesar de representar a mais lisonjeira do país, preocupa tanto mais o fato de que a distância para com os outros estados não é apreciável. Brasília não é, em absoluto, a Meca da matemática, mas apenas um lugar onde se aprende um pouco melhor. Em termos regionais, pode-se dizer algo semelhante: em matemática, na 4ª série, alunos que atingem nível de desempenho acima do ponto escalar 375 são apenas 1% na região Norte, 2% na Nordeste, 4% na Sudeste, 3% na Sul e 7% na Centro-Oeste. Portanto, sempre cifras ínfimas, indicando que a boa qualidade é peregrina em todos os lugares. No caso de Leitura, a situação é mais frágil: alunos que atingem nível de desempenho acima do ponto 375 são 0,5% nas regiões Norte e Nordeste, 1% na Sudeste, 0,9% na Sul, e 1,5% na Centro-Oeste. Assim, desempenhos mais qualitativos seriam, na prática, excepcionais em matemática.<sup>10</sup>

3. As disparidades regionais aparecem melhor nas condições físicas e pedagógicas das escolas, sobressaindo sempre as regiões do Centro-Sul. Assim, embora, como regra, as escolas se desempenhem mal, estão melhor equipadas em algumas regiões. Essa constatação poderia nos levar a uma análise mais detalhada das condições de aprendizagem, no sentido de que melhores condições físicas e pedagógicas não significam necessariamente melhor aprendizagem. Com efeito, o fato de uma escola ter laboratório de informática ou parabólica não garante que os alunos aprendam melhor, por vários motivos:

- a) os alunos podem usar o equipamento para outros fins, geralmente lúdicos, mas que não são conectados adequadamente com processos de aprendizagem;
- b) se os professores não souberem transformar os equipamentos em condições de aprendizagem, estaria faltando na verdade a condição mais fundamental para a qualidade da oferta, que é a qualidade do professor;
- c) sem desmerecer a necessidade de colocar computador na escola, é muito mais estratégico cuidar bem do professor.

<sup>9</sup> BRZEZINSKI, I. 1996. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Papirus, Campinas. LARA, T.A. 1996. *A Escola que Não Tive... O Professor que Não Fui...* Cortez, São Paulo. PIMENTEL, M.G. 1993. *O Professor em Construção*. Papirus, Campinas.

<sup>10</sup> PAULOS, J.A. 1994. *Analfabetismo em matemática e suas consequências*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

Em termos de tais modernidades, parece claro na pesquisa que a rede particular leva nítida vantagem, o que reforça a percepção da importância das condições sócio-econômicas, mas, mesmo assim, não precisam significar melhor aprendizagem. Quer dizer, aprendizagem de qualidade é uma conquista complexa, sensível a inúmeras variáveis, também e muitas vezes predominantemente sócio-econômicas, mas nunca exclusivamente. Assim, numa escolinha aparentemente simples, mas dotada de professores comprometidos e esforçados, uma criança talvez aprenda melhor que no colégio chique da cidade, assim como numa família mais pobre, mas não menos decente, um filho pode ser bem educado.<sup>11</sup>

Disso não implica, jamais, um elogio à pobreza, mas a necessidade de não acreditar em excesso em marcas apenas formais e físico-financeiras das escolas e professores. Certamente, ao lado da análise dos níveis formais, em termos de escolaridade, dos professores e diretores, será mister avaliar — por outras formas — os projetos pedagógicos, o efetivo rendimento escolar dos alunos por professor, o esforço de atualização permanente em cursos longos e produtivos, e assim por diante.

4. No contexto de uma pesquisa tão complexa como essa do SAEB, a primei-

ra experiência dessa nova fase não poderia deixar de conter surpresas e talvez mesmo impropriedades, que a discussão constante irá corrigir. Alguns resultados agridem a expectativa lógica, como a posição destacada de Piauí na 4ª série, que, nas outras subseqüentes, volta ao “normal”. Algo semelhante ocorre em Pernambuco, excessivamente mal posicionado, ou com Rio Grande do Sul, também mal posicionado na 4ª série. Estranha também que, em termos de proficiência, os resultados na 8ª série e 3ª série em matemática sejam superiores aos de leitura, enquanto em termos de desempenho médio ocorra o inverso. Ao mesmo tempo, alunos com desempenho acima do ponto 375 são mais numerosos em matemática do que em leitura.

Seja como for, não é o caso reduzir a questão da qualidade educativa a testes de conhecimento, quando menos para não reincidir na crítica feita tão bravamente pelas novas pesquisas no campo da inteligência emocional. Não se trata de ressuscitar o QI como medida única de inteligência, nem de obscurecer os desafios da qualidade política.<sup>12</sup> Entretanto, é de inegável valor a proposta do SAEB, que poderá melhorar extraordinariamente, à medida que a crítica construtiva avançar.

<sup>11</sup> WERNECK, H. 1993. *Se Você finge que ensina, Eu finjo que aprendo*.

Vozes, Petrópolis.

WERNECK, H. 1995.

*Prova, provão* — Camisa de força da educação. Vozes, Petrópolis.

<sup>12</sup> DAMÁSIO, A.R. 1996.

*O Erro de descartes* — Emoção, razão e o cérebro humano. Companhia das Letras, São Paulo.

GARDNER, H. 1994.

*Estruturas da mente* —

A teoria das inteligências múltiplas. Artes Médicas, Porto Alegre. GOLEMAN,

D. 1996. *Inteligência*

*emocional* — A teoria

revolucionária que

redefine o que é ser

inteligente. Objetiva, Rio

de Janeiro.