

VANDA CORRÊA GOULART ARAÚJO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO:** a  
implementação do Sistema de Avaliação da Educação  
no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012-2018



ARARAQUARA – S.P.  
2021

VANDA CORRÊA GOULART ARAÚJO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO:** a  
implementação do Sistema de Avaliação da Educação  
no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012-2018

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes**

ARARAQUARA – S.P.  
2021

A663p

Araújo, Vanda Corrêa Goulart

POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO : a implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012-2018 / Vanda Corrêa Goulart Araújo. -- Araraquara, 2021  
109 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. Políticas Públicas. 2. Avaliação Educacional. 3. Indicadores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANDA CORRÊA GOULART ARAÚJO

# **POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação no Estado de Goiás (SAEGO), no período de 2012-2018**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão  
Educativa**  
**Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza  
Lemes**

Data da defesa: 03/09/2021, as 14h

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Roberto Barcelos Souza**  
Universidade Estadual de Goiás – UEG/Quirinópolis.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus adorados pais: Lázaro e Divina pelo exemplo de simplicidade, generosidade e sabedoria, que me mostrou que caminhar no bem é a melhor escolha. Aos meus irmãos que são os melhores irmãos que alguém poderia ter. Aos meus filhos: Laize, Diego e Daniela e aos meus netos e netas: Pedro, Manoela, Guilherme e Joana meus presentes de Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido, orientador Prof. Dr. Sebastiao de Souza Lemes, pela confiança, disposição e generosidade, pela convivência e orientações agradáveis, sempre proporcionando o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, que contribuíram significativamente com a minha formação.

Aos professores que compuseram minha Banca de Qualificação, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, Prof. Dr. Roberto Barcelos Souza pela disposição e pela generosidade nas contribuições.

Os meus colegas de Pós-Graduação, em especial: Caio, Celso, Rosineide e Rodolfo, que serão lembrados com muito carinho.

A minha irmã Dra. Joana Corrêa Goulart pela paciência e motivação.

A todos vocês minha gratidão eterna.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

João Guimarães Rosa (2001, p. 80)

## RESUMO

Esta Dissertação tem como objeto de estudo as avaliações externas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Esta Secretaria instituiu a Reforma Educacional no período de 2011 a 2012 por meio do “Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças”. As diretrizes desta reforma foram formuladas em 5 Pilares e 25 Metas. Em uma das metas instituiu o sistema próprio de avaliação externa: Sistema de Avaliação do Estado de Goiás – SAEGO. Esta pesquisa foi iniciada a partir de questionamentos sobre os avanços da avaliação educacional da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás a partir das avaliações do SAEGO. A questão principal a ser respondida pela pesquisa: Quais as implicações das avaliações externas realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás nos índices de permanência e progressão dos estudantes da rede estadual de educação? Para responder essa questão, traça-se o objetivo principal do trabalho: Compreender as políticas públicas de avaliação por meio da análise dos instrumentos e indicadores de permanência e progressão dos estudantes da educação básica em Goiás, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO, no período de 2012 a 2018. Os Objetivos Específicos são: Apresentar um breve histórico do surgimento das políticas públicas de avaliação educacional no Brasil; Compreender as avaliações externas que são realizadas pela Secretaria Estadual de Educação em Goiás; Discutir os índices de participação e desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO; Discutir e comparar os indicadores de permanência e aprovação dos alunos da Rede Estadual de Educação, a partir da implantação do SAEGO em 2012. O desenvolvimento da pesquisa realizou-se por meio de um levantamento bibliográfico sobre os temas avaliação educacional. Para desvelar o objeto de estudo desta pesquisa, opta-se pela pesquisa qualitativa com dados quantitativos sobre o desempenho dos estudantes na avaliação do SAEGO. Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Destaca-se que, especialmente a partir dos anos de 1985 a 1990, a avaliação escolar passou a ter uma configuração diferente do que já havia sido apresentado por autores em estudos anteriores, que é a possibilidade de avaliar as escolas de acordo com parâmetros estabelecidos por instituições e órgãos externos à escola. A partir dos anos de 1990, a avaliação tornou-se a centralidade nas políticas educacionais brasileiras. As avaliações em larga escala, no Brasil, são utilizadas para regulação e controle do processo de ensino-aprendizagem. As características das avaliações em larga escala, no geral, apresentam-se como mensuradoras ou reguladoras, pois, regularmente, aponta em seus objetivos a conjuntura do cenário atual dos sistemas de ensino, tendo como referência princípios avaliados como satisfatórios nos exames nacionais e internacionais de proficiência.

**Palavras – chave:** Políticas Públicas. Avaliação Educacional. Indicadores. Qualidade da Educação Básica.



## ABSTRACT

This dissertation has as object of study the external evaluations conducted by the Educational Secretary of the state of Goiás. This Secretary founded the Educational Reform in the period from 2011 to 2014 through the “Pact for Education: A better future requires changes”. The guidelines of this reform were formulated in five pillars and twenty-five goals. In one of the goals it established its own system of external evaluation: Evaluation System of the State of Goiás – SAEGO. This research was started from questions about the advances of the educational evaluation of the State Education Network of the State of Goiás from SAEGO evaluations. The main question to be answered by the research: What are the implications of the external evaluations conducted by the Educational Secretary of the State of Goiás in the permanence and progression indexes of the students from state education network? To answer this question, the main objective of the work is outlined: To understand the public policies of evaluation through the analysis of instruments and indicators of permanence and progression of the students from basic education in Goiás, from the implantation of the Evaluation System of the State of Goiás – SAEGO in the period of 2012 to 2018. The specific objectives are in presenting a brief history from the emergence of the public policies of educational evaluation in Brasil; To understand the external evaluations that are performed by the Educational Secretary of the state of Goiás; To discuss the participation and performance rates of the students in the Educational Evaluation System of the State of Goiás- SAEGO; To discuss and to compare the indicators of permanence and approval of the students from the State Education Network from the implementation of SAEGO in 2012. The development of the research was carried out through a bibliographic survey about the theme educational evaluation. To elucidate the study object of this research, the option is the qualitative research with quantitative data about the performance of the students in the evaluation of SAEGO. For the treatment of the data it was used the analysis of the content. It stands out that, especially from 1985 to 1990, the school evaluation turned into a different configuration from what had already been presented by authors in previous studies that is the possibility to evaluate the schools according to parameters established by institutions and organs external to the school. From the 90’s, the evaluation became the central part of the Brazilian educational policies. The evaluations in large scale, in Brazil, are used for the regulation and control of the teaching learning process. The characteristics of the evaluations in large scale, in general, present themselves as measuring and regulating, because, regularly, they point in their objectives the conjuncture of the current scenario of the teaching systems, having as reference principles evaluated as satisfactory in the national and international exams of proficiency.

**Keywords:** Public Policies. Educational Evaluation. Indicators. Basic Education Quality

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Evolução do IDEB de Goiás (2005, 2007 e 2009)	34
<b>Gráfico 2</b>	Posição do IDEB de Goiás em comparação com outros Estados (2005, 2007 e 2009)	35
<b>Gráfico 3</b>	SAEGO – Proficiência: 2º ano EF - Leitura e Escrita – Rede Estadual	76
<b>Gráfico 4</b>	SAEGO – Proficiência em Língua Portuguesa – Rede Estadual	76
<b>Gráfico 5</b>	SAEGO – Proficiência em Matemática – Rede Estadual	78
<b>Gráfico 6</b>	SAEGO – Taxa de Participação – Rede Estadual	79
<b>Gráfico 7</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-2º ano EF I - Língua Portuguesa	80
<b>Gráfico 8</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-5º ano EF I - Língua Portuguesa	81
<b>Gráfico 9</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-9º ano EF II - Língua Portuguesa	82
<b>Gráfico 10</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-3ª Série EM - Língua Portuguesa	83
<b>Gráfico 11</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-5º ano EF I - Matemática	84
<b>Gráfico 12</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-9º ano EF II - Matemática	85
<b>Gráfico 13</b>	% de Alunos por Padrão de Desempenho-3ª série EM - Matemática	86
<b>Gráfico 14</b>	Taxa de Aprovação – Rede Estadual de Educação de Goiás	88
<b>Gráfico 15</b>	Taxa de Abandono – Rede Estadual de Educação de Goiás	88
<b>Gráfico 16</b>	IDEGO – Rede Estadual de Educação de Goiás	90
<b>Gráfico 17</b>	Resultados do IDEB do Ensino Fundamental anos iniciais: Brasil e Goiás	91
<b>Gráfico 18</b>	Resultados do IDEB do Ensino Fundamental anos finais: Brasil e Goiás	92
<b>Gráfico 19</b>	Resultados do IDEB do Ensino Médio: Brasil e Goiás	93

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Pilares e Metas do Pacto pela Educação em Goiás	36
<b>Figura 2</b>	Layout do documento Pacto pela Educação	38
<b>Figura 3</b>	Orientações para aplicação da Avaliação Diagnóstica (2012-2014)	40
<b>Figura 4</b>	Avaliação Diagnóstica edição 2015	41
<b>Figura 5</b>	Folder informativo da ADA edição (2016-2017)	41
<b>Figura 6</b>	Representação da ADA amostral - edição (2016 – 2017)	42
<b>Figura 7</b>	Ciclo da Avaliação Dirigida Amostral (2016 – 2017)	43
<b>Figura 8</b>	Metodologia da ADA Amostral - edição (2016 - 2017)	44
<b>Figura 9</b>	Folder informativo da Avaliação Diagnóstica Amostral – 2018	45
<b>Figura 10</b>	Recursos informatizados de correção e divulgação dos dados da ADA	48
<b>Figura 11</b>	Recursos Pedagógicos elaborados pela SEDUC GO	49
<b>Figura 12</b>	Resultados/posição de Goiás no Ranking (2005-2007-2009)	54
<b>Figura 13</b>	SAEGO - Esquema da metodologia	57
<b>Figura 14</b>	SAEGO - Dimensões avaliadas	58
<b>Figura 15</b>	SAEGO - Teoria de Resposta ao Item –TRI	59
<b>Figura 16</b>	SAEGO - Das Matrizes aos itens dos testes de proficiência	60
<b>Figura 17</b>	Níveis de Desempenho: Língua Portuguesa e Matemática	61
<b>Figura 18</b>	Resultados de Goiás no Ranking do IDEB (2011, 2013, 2015 e 2017)	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Avaliação diagnóstica da Aprendizagem
AFA	Atividade de Fortalecimento da Aprendizagem
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APFC	Atividades Pedagógicas de Fortalecimento da Aprendizagem
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora – MG
CETPP	Centro de Estudo de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição Federal
CRE	Coordenação Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMC	Estudo de Matemática Compartilhado
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MPC	Material Pedagógico Complementar
ONG	Organizações não governamentais
OS	Organizações Sociais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual da Educação
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UE	Unidade Educacional

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DO SURGIMENTO À IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO BRASIL .....	18
2.1 Contexto histórico da avaliação.....	18
2.2 Primeiros ensaios de avaliação da escola no Brasil.....	21
2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB .....	24
2.4 Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB.....	28
3 REFORMA EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS NO PERÍODO DE 2012 – 2014 .....	32
3.1 Pacto Pela Educação: o contexto goiano .....	32
3.2 Trajetória da Avaliação Diagnóstica em Goiás.....	39
3.3 A Avaliação diagnóstica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás .....	46
3.4 O Sistema de Avaliação externa no Estado de Goiás-SAEGO .....	50
4 METAS E RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS NO PERÍODO DE 2012 – 2018.....	64
4.1 Políticas públicas implementadas com vistas da avaliação externa do Estado de Goiás – SAEGO .....	64
4.2 Resultados da Educação Básica em Goiás a partir da instituição do SAEGO ....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS.....	102

## 1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação tem como objeto de estudo as avaliações externas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Essa Secretaria criou o Programa de avaliação diagnóstica para acompanhar os resultados e realizar a preparação para a avaliação realizada por meio do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO. Este Programa Avaliação Diagnóstica tem a perspectiva de avaliação formativa, assim, considera-se importante destacar a sua relação com avaliações externas oficiais no Estado e no Brasil.

Para discutir avaliação em sentido mais amplo, além da avaliação da aprendizagem, deve-se primeiramente considerar que o ato de avaliar se fez presente desde as mais primitivas sociedades organizadas, como indica Dias Sobrinho (2002, p. 17): “A avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos”. Ousa-se dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entender por avaliação a visão apresentada por Stake – “o homem observa; o homem julga, isto é, avalia” (VIANNA, 2000, p. 22).

A prática da avaliação, sem dúvida, precedeu muito sua definição, porquanto suas raízes remontam aos primórdios da história humana. O homem de Neanderthal praticou-a ao determinar que tipos de madeira serviam à confecção das melhores lanças, assim como os patriarcas persas ao selecionar os pretendentes mais adequados para suas filhas ou os pequenos proprietários rurais da Inglaterra, que abandonaram seus arcos curtos (bestas) e adotaram os arcos longos do País de Gales [...] (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 36).

Em relação à avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (2013) afirma que:

Os exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas, no século XVI e pelo Bispo John Amós Comênio no fim do século XVI e primeira metade do século XVII (LUCKESI, 2013, p. 27).

Após o século XVIII, com a criação da escola moderna, que permitiu maior acesso a livros com a criação das bibliotecas, começa-se a conceber uma ideia de avaliação mais estruturada. No espaço-tempo, a utilização de testes foi aos poucos substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto

como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (ABRAMOWICZ, 1996).

O termo "avaliação educacional", propriamente dito foi proposto primeiramente por Tyler em 1934 (DIAS SOBRINHO, 2003). Na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos, evidenciando uma avaliação para verificação de competências dentro de um currículo. Assim, a avaliação foi utilizada no processo que determina a extensão com que os objetivos educacionais se realizavam.

O tratamento dado à avaliação, naquela época, ganhou notoriedade com a publicação da obra "Princípios básicos de currículo e ensino" de Tyler, em 1934. Nesse livro, o autor afirma que a avaliação consiste, basicamente, na determinação do quanto os objetivos educacionais foram atingidos por programas curriculares e instrucionais. No entanto, como os objetivos educacionais expressam mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação destinava-se a verificar o grau em que ocorreram essas mudanças comportamentais. Para Tyler (1949) "[...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos" (TYLER *apud* SAUL, 2010, p.27).

A proposta de Tyler e de seus colaboradores encontra-se registrada nos manuais de instrução de professores. Esses manuais apresentavam a sequência de ensino e de avaliação. O bom professor seria aquele que soubesse seguir as "instruções", caracterizando, assim, uma concepção de ensino tecnicista.

Ao considerar a finalidade da avaliação, foram apresentados três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem (diagnóstica), uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem (formativa) e o controle sobre os alunos se atingiram os objetivos fixados previamente (somativa). A concepção de avaliação da aprendizagem como técnica repercutiu fortemente nas universidades, na formação de professores, onde essas obras eram incluídas como leitura obrigatória em seus currículos e seu reflexo também esteve presente nos documentos legais, como na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, LDB, nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) e na Lei n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), nas quais foi enfatizado o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e da maximização de resultados, evidenciando assim, uma ênfase no aspecto quantitativo nos meios e técnicas educacionais.

Mesmo com a forte tendência tecnicista da avaliação, ainda, nos Estados Unidos, após a verificação de baixos índices obtidos pelas classes marginalizadas da sociedade persiste esse modelo. No ano de 1965 iniciou-se a discussão de um método avaliativo de caráter qualitativo e a avaliação passou a fazer parte de metodologias e matérias que utilizam abordagens qualitativas como a antropologia, a filosofia e a etnografia. Posteriormente, a avaliação passou a ser obrigatória a todos os programas sociais e educativos dos EUA.

No período de 1965 até o início da década de 1980, vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação, porém todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação. No início da década de 1980, iniciou-se uma movimentação com publicação de trabalhos, artigos e livros sobre avaliação da aprendizagem. Luckesi (2013) explica que começaram a acontecer uma série de congressos, seminários e fóruns com debates pelo Brasil. Assim, inicia-se, em 1982, uma nova fase de tratamento da temática, dando margem ao enfoque sociológico e político da avaliação.

Para Saul (2010), a década de 1980, foi um período em que as discussões sobre a avaliação ganharam uma dimensão política e passa a ser objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre eles, Ana Maria Saul, Carlos Cipriano Luckesi, Magda Soares, Sandra Zakia Lian de Souza, Jussara Hoffman, Celso dos Santos Vasconcellos, Menga Lüdke, Thereza Penna Firme, entre outros. Esses pesquisadores produziram reflexões no sentido de denunciar a direção seletiva e classificatória da avaliação quantitativa e a busca de uma nova teoria da avaliação que pudesse refletir em melhora da aprendizagem escolar.

Na década de 1980, nos EUA e na Inglaterra, o campo da avaliação ganha novo rumo com a crise econômica do final da década de 1970. O estado tornou-se controlador e fiscalizador e, como consequência dessas mudanças, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços de implantação de uma cultura gerencialista e fiscalizadora (BERNSTEIN, 1991 *apud* DIAS 2002).

Ao considerar as características históricas, mesmo após a década de 1980, aumentaram as reflexões sobre os rumos da avaliação, sobre as abordagens qualitativas associadas às quantitativas, sobre a concepção de uma avaliação mais formativa, as práticas avaliativas percebidas no cotidiano das salas de aula, ainda, encontram-se bastante permeadas pelas ideias de medidas, aprovação ou



reprovação. Assim, analisar os propósitos das avaliações em larga escala, é importante para compreender os reais propósitos do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO.

Esta pesquisa teve início a partir de questionamentos sobre os avanços da avaliação na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, a partir das avaliações do SAEGO, no sentido de conhecer e discutir os objetivos e metas deste programa de avaliação de rendimento escolar levou à questão principal a ser respondida pela pesquisa: Quais as implicações das avaliações externas realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás nos índices de permanência e progressão dos estudantes da rede estadual de educação?

Para responder essa questão, traça-se o objetivo principal do trabalho: Compreender as políticas públicas de avaliação por meio da análise dos instrumentos e indicadores de permanência e progressão dos estudantes da educação básica em Goiás, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO, no período de 2012 a 2018.

Os Objetivos Específicos estão em apresentar um breve histórico do surgimento das políticas públicas de avaliação educacional no Brasil; Compreender as avaliações externas que são realizadas pela Secretaria Estadual de Educação em Goiás; Discutir os índices de participação e desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO; Analisar e comparar os indicadores de permanência e aprovação dos alunos da Rede Estadual de Educação, a partir da implantação do SAEGO, em 2012.

O desenvolvimento da pesquisa realizou-se por meio de um levantamento bibliográfico sobre o tema da avaliação educacional, conceituando e apresentando um breve contexto histórico da avaliação. Em seguida fez-se a análise e discussão de documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, bem como, matérias e revistas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora - CAED.

Optou-se pela pesquisa qualitativa com dados quantitativos sobre o desempenho dos estudantes na avaliação do SAEGO para discutir os indicadores de permanência e de aprovação dos estudantes. Minayo (2009) explica que a abordagem qualitativa de pesquisa é voltada para as interações das relações e da intencionalidade dos sujeitos. Assim, o conjunto de fenômenos humanos que se entende como parte da realidade social do ser humano se distingue não apenas pelo

agir, mas, como destaca a autora: “por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p.10).

Para o tratamento dos dados obtidos durante a pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo que é definida por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p.47).

A análise de conteúdo realizou-se por meio da interpretação e discussão dos dados produzidos pelas sucessivas etapas da avaliação realizado na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, disponibilizados em materiais e revistas próprias do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Nesta dissertação, inicialmente, discutem-se os aspectos conceituais das avaliações externas, bem como, a Avaliação da Educação Básica no Brasil. Destaca-se a constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil - SAEB e sua contribuição para a proposição de políticas educacionais no Estado de Goiás.

Em seguida, apresenta-se a discussão do Sistema de Avaliação da Educação no Sistema Estadual de Educação do Estado de Goiás - SAEGO, bem como as implicações desta avaliação pela qualidade da educação oferecida pela rede estadual de ensino.

A discussão dos indicadores de permanência e de aprovação dos estudantes, bem como a análise do rendimento escolar a partir das políticas implantadas sob a égide do sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO, é apresentada para responder a questão inicial desta pesquisa.

## **2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DO SURGIMENTO À IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) NO BRASIL**

A avaliação esteve presente na história da humanidade, não apenas como avaliação da aprendizagem na escola, mas em todas as relações sociais, num desdobramento em diferentes concepções e fundamentos. A compreensão dos sentidos da avaliação passa por mudanças, a depender de cada período e do contexto histórico no qual estava inserida. Nesta seção, apresenta-se uma breve discussão sobre a constituição da avaliação ao longo da história da educação.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação foi uma invenção tardia e, nas escolas, vem sendo aplicada como uma ferramenta de controle, de punição, quase uma tortura. No entanto, esse não era o objetivo na origem da avaliação. O autor explica que a avaliação nasceu por volta do século XVII, e se tornou indissociável do ensino nas escolas desde o século XIX, com a expansão da escolarização. Dias Sobrinho (2003, p. 14) afirma que “[...] procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassam o foro íntimo individual, são muito antigos”.

### **2.1 Contexto histórico da avaliação**

A avaliação esteve presente ao longo da construção e estabelecimento das escolas, assim como declara Perrenoud (1999). Na Didática Magna, (COMENIUS, 1621-1657), observa-se a configuração do exame como um auxílio à prática docente, com a visão já voltada para a necessidade de se modificar o método quando os resultados não eram satisfatórios.

O ensino jesuítico, também, já mostrava sinais da avaliação escolar. Aranha (2002) explica que o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de memória dos colegas, recolhendo exercícios e tomando nota dos colegas dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação (ARANHA, 2002).

No Brasil a avaliação seguiu a trajetória norte-americana, sendo referência da epistemologia de Tyler, responsável pela expressão “avaliação educacional”. A expressão “avaliação” foi marcada por Tyler que serviu de marco; assim, o período

que decorre dos últimos anos do século XIX, às primeiras três décadas do século XX ficou conhecido como *pré-Tyler* ou geração da medida (DIAS SOBRINHO, 2003).

A avaliação foi influenciada por outros campos, em especial, a psicologia. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 17) “a avaliação era meramente técnica consistindo em teste de verificação da aprendizagem dos estudantes”. Para esse autor, tratava-se da avaliação da aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo, as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos. “A expressão avaliação educacional foi cunhada por Tyler em 1934” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 18).

Para Saul (2010), a avaliação das aprendizagens possui suas raízes na formulação da ideologia de que avaliar é medir os objetivos pedagógicos propostos se foram atingidos. Porém, a autora destaca que, partindo dessa premissa, o caráter de controle do planejamento se torna o objeto principal do processo avaliativo, apresentando a avaliação de forma simplista, inflexível e baseada na matemática dos dados.

Na década de 1960, a pesquisa social e educacional, no Brasil, recebe um novo direcionamento:

Surgiu fortemente a preocupação específica com os processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida (GATTI, 2015, p. 40).

Nessa época, como explica Bonamino (2002), Anísio Teixeira assume a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, conferindo à instituição um comprometimento de proferir as pesquisas realizadas nas áreas sociais à ação política em educação. O fato possibilitou “novas orientações metodológicas e temáticas” (BONAMINO, 2002, p. 38-39), e que fossem desenvolvidas no âmbito das pesquisas. Essas mudanças emergiram do clima de otimismo que pairava no Brasil, após o término da ditadura getulista e a esperança de democratizar o ensino no Brasil.

No Brasil, em meados dos anos de 1960, houve as primeiras experiências, de forma sistemática e abrangente, com avaliação educacional. Para Vianna (2014, p. 279) “pode-se constatar que alguma coisa importante começou a ser realizada”.

Mesmo não se tratando de avaliação de sistemas de ensino, sucederam para o que se tem, hoje, em assunto de avaliação de monitoramento, conferindo à avaliação um papel de destaque. Assim,

o valor estratégico da avaliação no sistema educacional, em escala nacional, passou a ser reconhecido como um mecanismo privilegiado para apontar informações oportunas e válidas sobre processos e resultados de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões sobre políticas educacionais (RICO, 1998, p. 56-57).

Para Gatti (2009, p. 9), em 1966, a Fundação Getúlio Vargas - FGV, do Rio de Janeiro, criou o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passaram a ser desenvolvidos e estudados. Essas instituições elaboraram um conjunto de testes objetivos a serem aplicados para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas, Naturais e Estudos Sociais, com um questionário sobre características socioeconômicas desses estudantes, além de seus projetos de vida.

Diante das pesquisas bibliográficas realizadas, pode-se considerar o ato inicial e, relativamente, ampla no Brasil para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, dentre outras.

Estudos mostram que, nos anos 1960 e 1970, a interpelação do tema, desempenho escolar regulavam - se essencialmente os fatores externos, já nos anos de 1980 emergem os estudos e pesquisas que destacam os fatores extraescolares, buscando equacionar concomitantemente os fatores sociais e escolares nas desigualdades educacionais (GOLDBERG et al, 181; BRANDÃO, BAETA, ROCHA, 1983. *apud*. BONAMINO, FRANCO, 1999). Dentre as pesquisas que abordavam concomitante os fatores intra e extraescolares no ensino básico destacam – se as pesquisas de avaliação do rendimento escolar desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela Universidade Federal do Ceará - UFCE e por pesquisadores estrangeiros no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - EDURURAL (GATTI, 1993; HARBISON, HANUSHEK, 1992. *apud* BONAMINO, FRANCO, 1999, p. 5).

Destacam-se consideráveis experiências no campo de avaliações oficiais que sucedeu nos anos 1980, o chamado Projeto EDURURAL - Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro. Para Gatti (2009, p. 10), esse projeto foi avaliado durante sua implantação e desenvolvimento, de 1982 a 1986, segundo as formas de

gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local para analisar o sistema de monitoria, os professores, as organizações municipais de ensino, os alunos e as famílias. Foram aplicadas provas para avaliar crianças em nível de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, em turmas da zona rural, geralmente multisseriadas. Esses testes desenvolveram-se a partir de amostras de atividades e trabalhos extraídos nas escolas dos três Estados onde a avaliação se desenvolvia, Piauí, Ceará e Pernambuco cujas avaliações ocorreram nos anos de 1982, 1984 e 1986.

O desenvolvimento desse projeto fora interessante na tentativa de construir um conjunto de provas, tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. Análises qualitativas dos dados levantados foram desenvolvidas, e agregados a estudos de caso ao modelo avaliativo para análise e compreensão em maior profundidade de situações mais específicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1988, 7v. *apud* GATTI, 2009, p. 10). Em decorrência desses estudos, as políticas educacionais vigentes sofrem várias consequências diante dos resultados obtidos e tal experiência foi grandiosa no sentido de se formular uma avaliação de sistemas educativos.

## **2.2 Primeiros ensaios de avaliação da escola no Brasil**

Destaca-se que, especialmente, a partir dos anos de 1985 a 1990, a avaliação escolar passou a ter uma configuração diferente do que já havia sido apresentado por autores em estudos anteriores, que é a possibilidade de avaliar as escolas de acordo com parâmetros estabelecidos por instituições e órgãos externos à escola. A partir de meados da década de 1980, a avaliação educacional passou a ter um outro significado. De acordo com Gatti (2009), a avaliação ganhou o espaço de construção censitária, não alterando, portanto, o seu formato em sala de aula. Por isso, entende-se que, nesse período, a avaliação se desdobrou em avaliação das aprendizagens realizadas pelos/as professores/as dentro das escolas e também passou a existir a avaliação praticada por órgãos externos.

Em 1987, iniciou-se o projeto sobre a avaliação do rendimento escolar de estudantes de primeiro grau da rede pública, o que foi proposto pelo então Ministro da Educação, Hugo Napoleão, em resposta ao seu desejo de instituir junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um programa de avaliação externa (VIANNA E GATTI, 1988).

Essas autoras destacam que o Estado depositou seus esforços para a discussão, junto a técnicos e secretários estaduais de educação do país na busca de firmar um convênio entre o MEC e os estados, com o intuito de possibilitar a aplicação de avaliações com amostras estaduais. Vianna (1988) destacou, ainda, que a estruturação das avaliações externas priorizava e possibilitava a concretização da aprendizagem escolar. Os resultados obtidos com os primeiros exames demonstraram que a escola tinha falhas quanto aos objetivos na transmissão de conhecimentos.

Bonamino (2002), ao descrever o trajeto da avaliação externa no Brasil, situa o início, na década de 1980, no contexto de redemocratização do Brasil, do crescimento no processo de universalização do acesso ao nível de ensino do 1º grau, atualmente, denominado Ensino Fundamental, e a seleção escolar que abalizava este grau de ensino:

Ao longo da década, a preocupação com as excessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de 1º grau (BONAMINO, 2002, p. 15).

Ao fim dos anos de 1980, o debate referente à avaliação já desenvolvido pelos pesquisadores da área já estava afogueado e, apontavam sérios problemas, como a repetência e a evasão. Tornou-se necessário retomar a dados concretos sobre o panorama educacional brasileiro acerca do rendimento escolar dos alunos a nível de sistemas e os fatores a ele associados. Nesse período surgiram as primeiras ações voltadas para a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil, capaz de examinar não apenas a amplitude da cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, especialmente o desempenho dos alunos dentro do sistema. Essas ações foram responsáveis pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Brasil. Assim:

[...] ao final dos anos de 1980, alguns debates questionavam o crescimento do fracasso escolar e a percepção de que não se havia dados confiáveis em nível de sistemas escolares sobre o rendimento escolar dos alunos. Por isso, em 1987, implementou-se um processo de avaliação em dez capitais, com o objetivo de identificar o rendimento escolar. Os resultados obtidos não foram bons e repercutiram em escala nacional, pois a mídia influenciou nessa divulgação, despertando um interesse maior pelos processos avaliativos (GATTI, 2009, p. 10).

A partir dos anos de 1990, a avaliação tornou-se a centralidade nas políticas educacionais brasileiras, assumindo-se um campo de muitas pesquisas. Atribuiu-se a isso, às lutas de vários setores organizados na sociedade civil e, principalmente, dos educadores por maior transparência e qualidade dos serviços públicos, bem como, às reformas educacionais implementadas pelo poder público.

As avaliações em larga escala, no Brasil, são utilizadas para regulação e controle do processo de ensino-aprendizagem. Entende-se aqui ao “controle” no sentido explicado por Fernandes (2009) ao se referir às funções dos exames. Para este autor “Controle, permite que os governos, mediante exames padronizados por ele controlados, assegurem que conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional” (FERNANDES, 2009, p. 122).

O aprimoramento dos sistemas avaliativos, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Prova Brasil, entre outros, tem sido valorizada pelo governo brasileiro e têm atuado no sentido de regular a educação (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014). Para as autoras, as provas não só avaliam o desempenho dos estudantes, mas também fazem a avaliação do trabalho de professores/as e da gestão escolar, ainda que indiretamente, pois este reflete nas notas e na indicação de metas. A formação de rankings é favorecida a partir da ideia de que as notas obtidas nestes exames refletem a realidade escolar; leva-se, portanto, à competitividade entre estudantes, professores/as, escolas e sistemas de ensino. Nesse sentido,

[...] desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB de 96, pelo Plano Nacional de Educação e por vários Decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e implementação de políticas de avaliação em larga escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional (OLIVEIRA; ROCHA, 2007. *apud*, SANTOS, 2017, p. 3).



Nesse cenário, a educação, no país, conta-se com dispositivos criados pelo Estado, cujo objetivo está voltado unicamente para a probabilidade de se estender à compreensão do contexto da educação brasileira, como finalidade de ofertar-lhe sustentação para a sua melhoria, assim como na qualidade quanto na quantidade.

Para Machado (2011, p. 22)

A relevância da avaliação reside nas possibilidades e oportunidades que se abrem quando utilizamos seus resultados na orientação das políticas educacionais para a garantia e ampliação do direito a uma educação de qualidade para todos. Como disse anteriormente, o uso dos dados obtidos com as avaliações de sistemas pode (e deve!) ir muito além da classificação, do *ranking*. Por essa razão, esse é o debate mais importante em torno da avaliação, sem desmerecer outras etapas que, com certeza, têm peso preponderante na construção dos processos avaliativos.

A autora reitera-se sobre a relevância da avaliação no sentido de busca incansável, da implementação das mudanças, quando fizerem necessárias, observadas nos resultados obtidos, sendo, portanto, essas mudanças, o caminho para o alcance do verdadeiro objetivo da avaliação em larga escala.

Para tanto, tem-se como ponto de partida, que a avaliação admite acertar, ou ajustar ações, partindo dos resultados alcançados, efetivamente, ter a um instrumento que propicia tomar decisões com mais conhecimento pelos gestores sobre o assunto em pauta. No caso das avaliações de sistema, o gestor poderá lançar mão dos resultados para direcionar políticas e programas educacionais que beneficiassem a superação dos problemas encontrados. Entretanto, nota-se que a gestão pública tem-se adequado fortemente na descrição das metas a serem alcançadas, na exigência de resultados e no incentivo à concorrência entre instituições públicas como forma de avanço na qualidade educacional.

Com essa prerrogativa propagaram-se iniciativas de avaliações de sistemas e exames, como: SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, Exame Nacional de Cursos (antigo Provão, e foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

### **2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB**

Na década de 1990, em nível nacional, o governo brasileiro criou e implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A consolidação desse sistema foi difundida pela justificativa de que com a construção de índices e diagnósticos numéricos da educação básica seria possível construir uma educação que, além de qualidade, fosse universal e democrática. Em 1992, com a necessidade de se avaliar a educação básica, criou-se a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), popularmente conhecida como Prova Brasil.

A criação do SAEB e demais sistemas próprios de avaliação externa, elaborados por governos estaduais brasileiros, incentivaram o fornecimento de informações sobre desempenho e resultados desses sistemas voltados para a família, escola e, mais especificamente, para os gestores. A justificativa é de que a coleta de dados é importante para criar e facilitar ações nos âmbitos da gestão de política educacional (MACHADO, 2012). A autora afirma que o simples levantamento de dados e sua apresentação para os envolvidos no processo educacional não constitui o processo de “avaliar”. Daí a pertinência de buscar os dados, analisá-los, produzir juízos de valor e propor ações direcionadas à melhoria da educação. No caso das instituições públicas, é necessário repercutir os resultados das avaliações externas para o desenvolvimento de impactos na própria escola, tanto por parte de professores quanto da equipe gestora (MACHADO, 2012).

O surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB está diretamente relacionado com demandas do Banco Mundial que diz respeito à necessidade de construção de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (BRASIL, 1988). Essa demanda coligada ao interesse do MEC em efetivar um sistema nacional de avaliação da educação no Brasil.

O SAEB é um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional. Com base nas informações coletadas por ele, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação devem definir ações voltadas para a distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar ações de apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis (CASTRO, 2015, p. 135).

Para a implementação de uma avaliação sistemática da educação básica, a primeira iniciativa, a nível nacional, trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, implantado, inicialmente, pelo Ministério da Educação em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação.

No final de 1991, “o INEP assumiu a coordenação e administração do Sistema, agora com a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e convênio com o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD” (INEP, 2015, p. 63). Essas instituições foram responsáveis pela aferição do 1º e 2º ciclos, que foram as edições de 1991 e 1993. Logo após a apresentação do relatório dos resultados do 2º ciclo, o programa volta para a administração direta do MEC, sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional criada recentemente. Em 1995, preparou-se a realização do 3º ciclo por meio de acordo em colaboração técnica entre o MEC e a Fundação Carlos Chagas e Cesgranrio.

De acordo com Castro (2009, p. 12),

Essa avaliação torna-se uma ferramenta fundamental para a escola identificar suas fragilidades e potencialidades no que diz respeito à formação dos alunos. Porém, a autora também ressalta que não há iniciativas em grande escala para utilizar os resultados em prol da melhoria da educação nesse nível.

O SAEB engloba o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio e teve sua metodologia aperfeiçoada em 1995, com a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que trata de uma modelagem estatística a qual visa criar escalas de habilidades. O seu foco está na questão chamada de item e sua probabilidade de acerto que envolve diversas habilidades.

A TRI muda o foco de análise da prova como um todo para a análise de cada item. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (KLEIN, 2015, p. 189 - 190).

Entende-se, então, que a concepção de regulação educacional alia controle e prestação de contas dos resultados educacionais à sociedade, implementando

diretrizes elaboradas em âmbito transnacional para atender as necessidades do capital, legitimados pela autoridade do Estado local.

A função da avaliação no sistema de ensino está expressa na citação de Soares:

A verdadeira função da avaliação no sistema de ensino está expressa na citação de Soares, a seguir: É um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de disseminação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outras, essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados de avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implica e mascaradamente o controle das hierarquias sociais (SOARES, 1981 p.47).

O SAEB é composto por provas de Língua Portuguesa e Matemática, realizadas pelos alunos, com aplicação de questionários sobre o contexto escolar aos diretores, professores e educandos, para identificar as características destes e as condições físicas e de equipamentos da escola (GATTI, 2009; CASTRO, 2009; SOUZA e OLIVEIRA, 2003. *apud*, GARCIA, OLIVEIRA, 2014, p. 7).

O Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica – SAEB, passou por várias reestruturações ao longo de suas edições. Destacam-se algumas modificações importantes a partir de 2005. A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 regulamentou as atribuições do SAEB, estabelecendo que a avaliação da educação básica deveria ser realizada por meio de amostras da população e que os resultados obtidos forneceriam subsídios para a formulação de políticas públicas com vistas à melhoria de qualidade da educação, equiparando a idade dos estudantes ao nível de educação. Essa Portaria supracitada definiu-se no seu artigo 1º por “Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica–SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica–ANEBC, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar–ANRESC”.

A Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conhecida como Prova Brasil passou a compor o sistema.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4<sup>a</sup>série/5<sup>o</sup> ano) ou dos anos finais (8<sup>a</sup>série/9<sup>o</sup> ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (INEP, 2005).

Na edição de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o SAEB a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Para reunir em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho obtidas nas avaliações externas estabelecidas pelo SAEB, em 2007, foi criado o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

#### **2.4 Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB**

A implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizou-se por meio da criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante Decreto n. 6.094/2007, que possui 28 diretrizes pautadas teoricamente, nos resultados de avaliação da qualidade e rendimento dos/as estudantes, em sua maioria, referentes aos resultados obtidos em avaliações externas (BRASIL, 2007).

Cabe ressaltar que o IDEB possui uma escala de zero a dez, e seu foco é voltado para a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática e seu indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. Assim, O IDEB se apresenta sob a proposta de ser o indicador de qualidade educacional. O objetivo do IDEB se desaponta por consolidar informações de desempenho obtidos por estudantes no final de suas etapas de ensino com os dados sobre as taxas de rendimento escolar (BRASIL, 2007).

Em 2007, O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação o (MEC), lançou “o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2009 p. 2).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um programa que procura instruir a unidade escolar para avançar em busca de melhor desenvolvimento educacional. O PDE realiza o diagnóstico, síntese, planejando de maneira conjunta com a comunidade escolar o plano de ação para melhoria da escola. Assim o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, em 2007, como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE e está vinculado ao MEC.

O IDEB nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, quanto em esferas mais específicas (estaduais, municipais e escolares), de forma que a composição do índice possibilita a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino (INEP, 2007).

Para Castro (2009, p.12), “O IDEB será o indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, sob a liderança do MEC, que trata da educação básica”. Aferir a qualidade do ensino ofertado nas escolas e na rede de ensino é a função do IDEB, cujo objeto vem “a partir de parâmetros de qualidade equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (BRASIL, 2009, p.14).

Compreende-se que a discussão sobre a qualidade da educação, para Dourado; Oliveira, (2009), além de ampla, possui características que podem apenas, ser descrita pelos indicadores numéricos estabelecidos por provas e testes aplicados em momentos específicos sem o devido conhecimento acerca de qual contexto estão inseridos os professores e estudantes, assim como a própria escola. Esses autores dedicaram seus estudos para explicar que a escola possui suas funções sociais e não fica, tão pouca, pautada na restrição das diferentes etapas de escolarização. Consideram-se, nesta pesquisa, a qualidade socialmente referenciada para compreender como as relações entre as diferentes dimensões intra e extraescolares se interrelacionam para a construção de uma escola eficaz e de qualidade.

Pode-se afirmar que a educação escolar para atender à exigência de qualidade deve ser construída sobre os pilares sociais, contemplados pelo planejamento das atividades, infraestrutura adequada, participação das famílias, adequação ao contexto a que se inserem os participantes da comunidade escolar, e também de parâmetros

estabelecidos pela própria instituição que se diferenciam das demais por causa de seus cenários e circunstâncias.

Ao referir-se à qualidade expressa nos documentos que regulamentam a educação, depara-se com uma ideia minimizada do que é ser uma “escola de qualidade”. Um exemplo é o próprio IDEB, ao considerar que o aprendizado pode ser definido por meio das médias dos estudantes em provas aplicadas pelo governo, cuja eficácia da educação é medida por meio de indicadores presentes em uma escala de 0 a 10, sintetizada por conceitos que estabelecem que a aprovação escolar e o aprendizado em português e Matemática, o que são suficientes para indicar se as escolas são ou não de qualidade (BRASIL, 2007).

Ressalta-se que o conceito de qualidade defendido nesta pesquisa é aquela socialmente referenciada. Acredita-se que os processos educativos não podem ser medidos apenas por índices numéricos que podem reduzir o trabalho realizado nas escolas, tão somente a metodologias reproduzidas a fim de obter resultados satisfatórios em testes. Bondioli (2004) demonstra que há necessidade de que todos os atores do processo educativo estejam em consonância sobre o que é de fato importante para determinar o que é “qualidade” em suas concepções e contextos.

Compreende-se que a concepção de qualidade da educação não chegará a um consenso com tanta facilidade, e, por isso, opta-se por trazer, neste estudo, os aspectos sobre o assunto de acordo com o que Bondioli (2004) apresenta:

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um ‘valor médio’ de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade (BONDIOLI, 2004, p. 18-19).

Entende-se que há necessidade de cada rede educativa estabelecer os seus critérios de indicadores de qualidade, assim como defende Souza (2016) quando cita exemplos de escolas que produzem qualidade socialmente referenciada, ainda que exista a pressão das políticas públicas de avaliação para com essas unidades escolares.

Acredita-se na necessidade de interlocução entre os índices de qualidade impostos pela legislação e políticas públicas em conjunto com as particularidades de

cada escola. A implantação do SAEB e utilização dos resultados de suas avaliações como uma indicação de qualidade de acordo com as suas premissas, as avaliações externas, bem como seus desdobramentos e influências dentro das escolas no trabalho do professor e rendimento dos estudantes, são importantes indicadores de qualidade da educação.

Os indicadores apresentados a partir do IDEB são importantes, visto que os professores necessitam estar motivados para empreender metodologias inovadoras capazes de superar a evasão escolar e, conseqüentemente desmitificar a cultura de reprovação dos alunos.

A metodologia utilizada pelo INEP para o cálculo dos resultados do IDEB é a mesma metodologia da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, ou seja, a escala usada é de zero a dez. O IDEB é obtido por meio de fatores que interferem na análise da qualidade da educação: censo escolar (aprovação e reprovação) e a média de desempenho nas avaliações do SAEB (Unidades da Federação e o país) e a Prova Brasil (municípios).

Pode-se afirmar que o maior desafio do IDEB é mapear o sistema educativo e demonstrar a realidade escolar. Nesse sentido, todavia Perrenoud (1994, p.195), afirma que “seria totalmente ingênuo acreditar que uma avaliação possa escapar inteiramente aos jogos de poder e aos interesses dos autores nas escolas e no sistema educativo”.



### **3 REFORMA EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS NO PERÍODO DE 2012 – 2014**

Reserva - se para esta seção a discussão do contexto da reforma educacional no Estado de Goiás, como se iniciaram e quais foram os desdobramentos de documentos como o “Pacto pela Educação” nesse Estado.

O Pacto pela Educação apresenta cinco pilares: 1. Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2. Adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3. Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4. Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; 5. Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Dentre os pilares dá-se destaque ao 4º pilar: estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e mais, especificamente, a meta que aborda acerca avaliações externas em Goiás.

#### **3.1 Pacto Pela Educação: o contexto goiano**

A proposta instituída na Reforma Educacional no Estado de Goiás em 2011, vislumbra para o fato de que o Pacto pela Educação elenca elementos únicos que a constitui e orienta, mas apresenta também elementos comuns a outras políticas que a sustenta.

Conforme Oliveira (2011), no Brasil, as políticas públicas podem ser identificadas em duas categorias básicas:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p.329).

No caso da proposta da Reforma Educacional “Pacto pela Educação”, no Estado de Goiás desde a articulação, construção e efetivação revela-se conformidades com a definição de política de governo apresentado por Oliveira (2011), visto que a mesma advém de uma ação do Poder Executivo. Deve-se, no

entanto, considerar que, embora a atribuição do autor de que as políticas de governo estejam orientadas e empenhadas à execução de uma agenda que visa apenas demandas internas, precisa-se considerar a existência de questões que priorize essa ação, para que esteja na agenda, no caso do governo do Estado de Goiás, a Reforma Educacional Pacto pela Educação não constitui em uma ação isolada, mas como parte de um contexto com vias e intervenções direta e indiretamente dos vários setores da sociedade.

Na implantação do Pacto pela Educação no Estado de Goiás, sua fundamentação traz informações que apontam que a construção se dará em conformidade com as reformas internacionais que tiveram início nos anos 1990 (Consenso de Washington; Conferência Mundial sobre educação para Todos; *Transformación productiva com equidad* e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), que objetivam atender, em alguma medida, a agenda de desenvolvimento político-econômico.

Para Marinardes (2006, p. 60) [...] tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política. A Reforma Educacional contou com o financiamento privado de um grupo chamado Movimento Brasil Competitivo<sup>1</sup>.

Alicerçada aos princípios empresariais, a Reforma Pacto pela Educação aderiu ao movimento do contexto da época, buscando toda uma proposta de mudança para a rede estadual já vivenciada em outros sistemas educacionais. Para a execução do projeto, torna - se necessário, por outro lado, instituir um novo cenário político. Para “a consolidação da reforma faz-se necessário a de um secretário de educação cujas idealizações visam a gestão por resultados” (MÁXIMO 2011, s/p). Nesse contexto, Máximo (2011) acrescenta:

Com o objetivo de fazer uma gestão ‘essencialmente profissional’ na educação, o governador de Goiás, Marconi Perillo (PSDB), contratou os serviços do Movimento Brasil Competitivo (MBC), do empresário Jorge Gerdau, e nomeou um opositor para comandar a área: o economista e militante do setor Thiago Peixoto, eleito deputado federal pelo PMDB nas últimas eleições.

---

<sup>1</sup> Em 2001 nasce, no Rio de Janeiro, o Movimento Brasil Competitivo (MBC), resultado de uma aposta do Movimento Brasileiro de Qualidade e Produtividade, que, representado pelos setores público e empresarial, cria uma nova instituição que amplia para a sociedade civil a missão do governo federal de promover a competitividade do Brasil e reformar o Estado brasileiro.

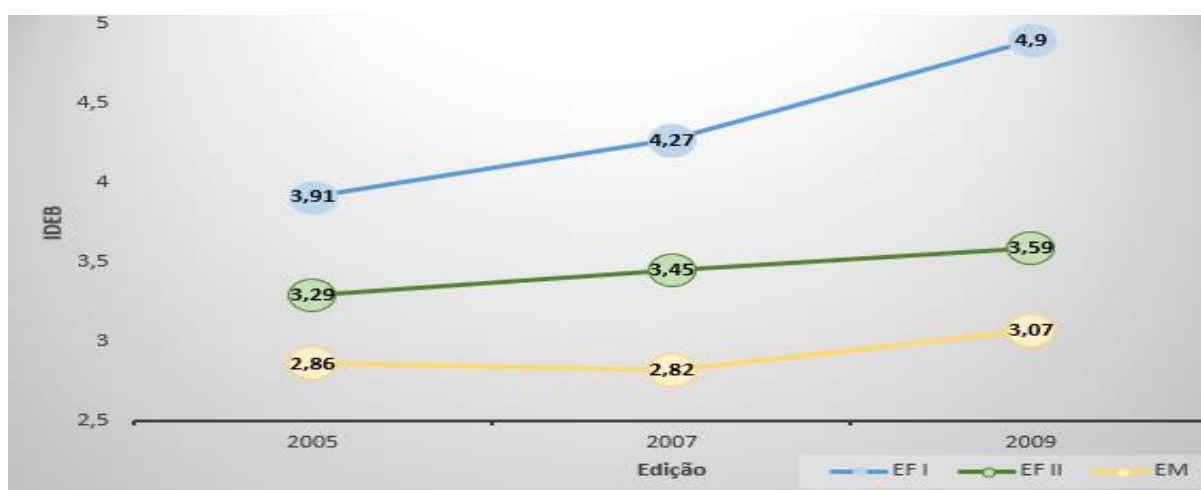
Em 2011, com Marconi Perillo (PSDB), já pela terceira vez, na função de governador de Goiás, logo no início desta gestão (2011-2014), a Secretaria de Estado de Educação inicia-se um amplo estudo da rede de educação estadual, objetivando elaborar um diagnóstico sobre o atual contexto educacional do Estado de Goiás. Os dados obtidos por meio desses estudos foram a sustentação para conceber o projeto de Reforma da Educação na rede pública de ensino de Goiás.

De acordo com o governo da época (2011-2014), a educação goiana mostrava estagnação e vulnerabilidade, cenário retratado pelos déficits educacionais.

Diante dessa situação, a proposta de Reforma Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças, que devem ser definidas pelo grupo governante, numa estrutura base para transformar o contexto de “desprestígio” em que se encontrava a educação. O documento tem seu início com o seguinte relato: “o Governo de Goiás traçou as diretrizes para a Reforma Educacional que irá promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado” (SEDUC-GOÍÁS 2011, p.1).

A Reforma Educacional goiana, Pacto pela Educação, apresenta mudanças fundamentais na melhoria da educação do Estado, com o objetivo de avançar o desempenho dos estudantes goianos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, visto que este é o indicador utilizado para mensurar a qualidade da educação em âmbito nacional, apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Evolução do IDEB de Goiás 2005 a 2009.

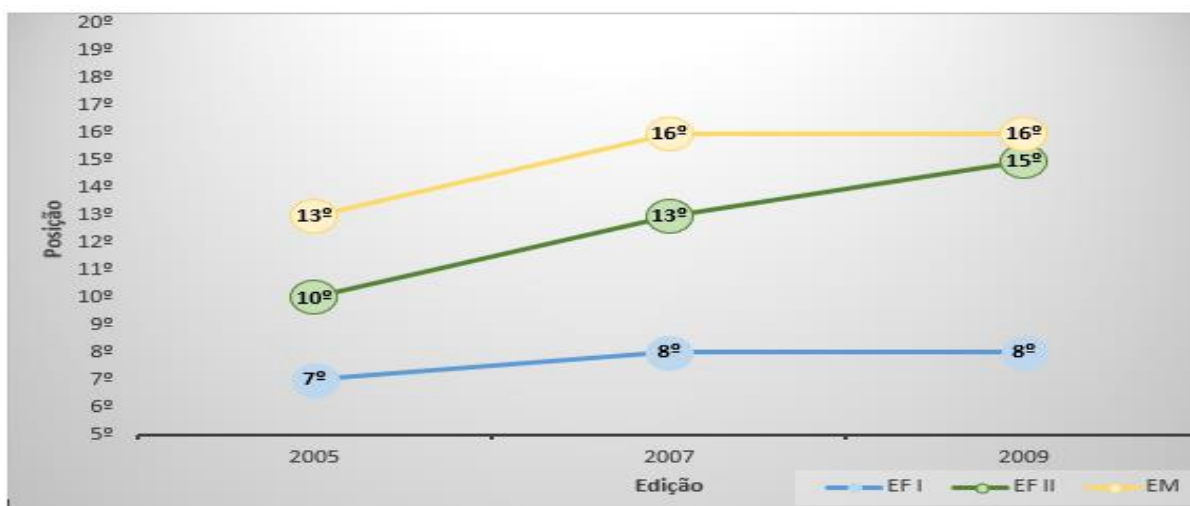


Fonte: elaborado pela autora com dados disponíveis em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

No momento da implantação da reforma em Goiás, a educação goiana encontrava-se em uma situação desfavorável. Os resultados da rede estadual de

educação de Goiás eram inferiores em comparação à média geral de outros Estados e à média nacional, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Posição do IDEB de Goiás em comparação a outros estados (2005, 2007 e 2009).



Fonte: elaborado pela autora com dados disponíveis em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

Observa-se nos dados dos gráficos que os anos iniciais, do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). No Ensino Fundamental anos finais - 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82), mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07.

Em análise aos dados apresentados, o secretário de Estado e Educação é categórico e argumenta: “dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora” (SEDUC-GOIÁS, 2011, p. 1).

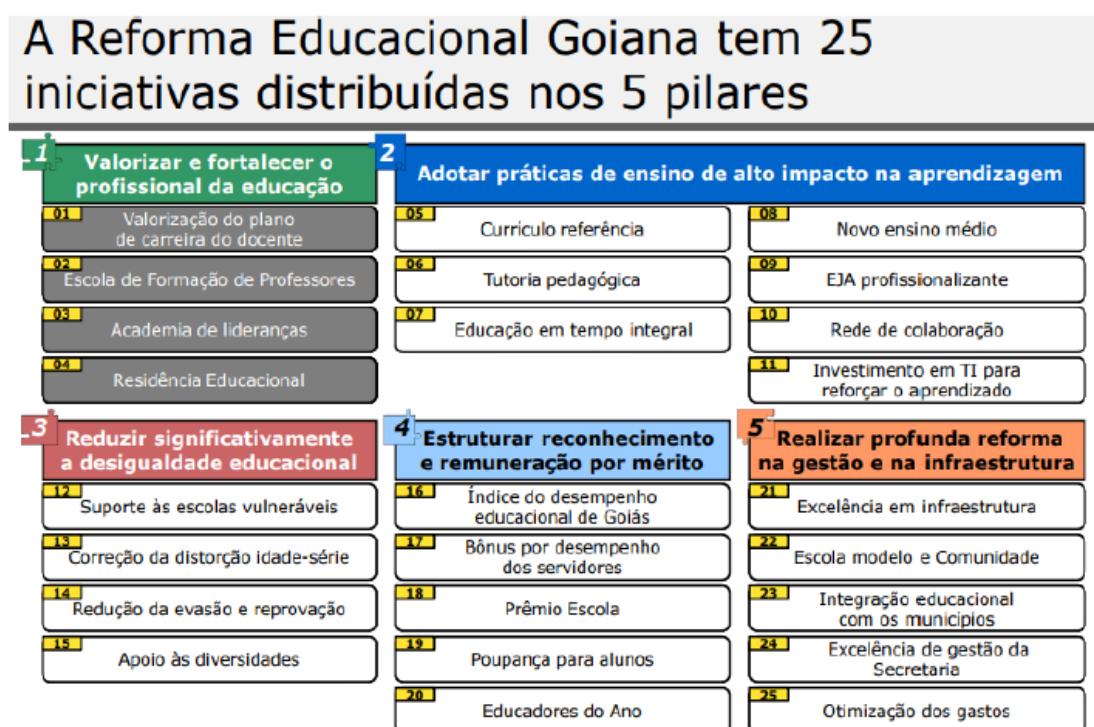
De acordo com os resultados alcançados pela rede estadual, nas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB compreendidos entre os anos 2005 a 2009, os dados estatísticos evidenciam o fracasso nos resultados, visto que, a cada edição perde-se posições no *ranking* em relação aos demais estados brasileiros. Isso se deve a baixa proficiência alcançada pelos estudantes em todas as etapas de ensino avaliadas, ou seja, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo também o fluxo escolar, especificamente, a evasão escolar, outro

desafio para rede pública goiana. Por consequência, os resultados apresentados pelos dados estatísticos ao longo de três edições do SAEB, objetivamente, justificam-se a necessidade de um plano de mudança e a própria reforma, como se constata:

A Reforma Educacional em Goiás busca caracterizar-se como sistema educacional de referência nacional, por meio de uma proposta transformadora na educação goiana, ou seja, o Projeto Pacto Pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças, o que necessita de uma política atitudinal.

O Secretário de Educação do Estado de Goiás (Tiago Peixoto – 2011/2014) continuou argumentado que: “o Governo de Goiás traçou as diretrizes para a reforma educacional que irá promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado. São 25 ações de grande impacto divididas em 5 pilares” (SEDUC-GOÍÁS,2011, p.1).

Figura 1: Pacto pela Educação em Goiás: Pilares e Metas.



Fonte: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20-%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educacional%20Goiana.pdf>. Acesso em 19 de setembro de 2020.

Sobre a argumentação apresentada pelo governo: “para que o sistema educacional seja fortalecido e possibilite ao estudante o aprendizado adequado, no tempo certo, é necessário promover melhorias em todas as suas instâncias”, tais

pretensões referem-se às melhorias objetivadas com a implantação da reforma educacional (SEDUC-GOIÁS, 2011, p.1).

Todavia, a maior ênfase, refere-se a abordagem dos componentes no Pilar 4 e suas metas em relação à política educacional do Estado, visto que se constitui de atitudes que, dentre outras, causam repercussão e evocam movimento no cenário de uma reforma (GENTILI, 1996; 1998; SACRISTÁN, 1996; MIRANDA, 2006).

Para o governo, a importância da participação social no processo de mudança e transformação da proposta necessita do engajamento da população nas causas educacionais do estado: “esta reforma representa também um pacto. Um pacto que todos os goianos, devem fazer com os 600 mil jovens e crianças que estudam na rede pública em Goiás. Um Pacto Pela Educação” (SEDUC-GOIÁS,2011, p.1). As evidências presentes neste argumento buscam-se adesão e colaboração da sociedade civil em relação à reforma da educação goiana para torná-la referência nacional.

Para Freitas (2011, pp. 55-56):

A brecha para a atuação de ONG, organizações sociais, institutos e outros será dada ainda pela implementação de organizações sociais públicas não estatais de direito privado. Ao criar uma distinção entre “público” e ‘público não estatal’, diferenciando ambas da noção de “privado”, criou-se uma esfera jurídica e ideológica confortável para que os partidos políticos, mesmo que de esquerda, uma vez no poder, defendam posições privatistas disfarçadas de públicas não estatais. [...]. Nesse caso, o favorecimento se dá pela ausência de impedimento [...]. Os testes, por outro lado, demandam uma complexa cadeia tecnológica que Estados e municípios não têm como dominar, o que abre espaço para o crescimento da indústria da avaliação e da tutoria. [...] Se para as corporações interessa o recurso à fixação de ‘standards’ como forma de triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do óbvio controle ideológico da educação, para a indústria educacional os objetivos são mais imediatos e referem-se à conversão da educação em mais espaço mercadológico. Essas forças hoje falam, no Brasil, através do Movimento Todos pela Educação e através de uma gama de ONG, institutos e organizações sociais sem fins lucrativos.

De acordo com os argumentos acima, a atuação da sociedade civil, especialmente, na educação, tem se difundido, propagado e, em alguns casos, consolidado. O trecho acima revela que a realização política pública com parceria da sociedade civil concebe uma corresponsabilização, fator de um cenário que se amplia na nossa sociedade.

Não há legislação específica da reforma da educacional do Estado de Goiás, ou seja, não há projeto de lei ou um decreto que apresente as normativas pretendidas. O texto norteador da reforma possui uma versão de apresentação em slides, que reduz o conteúdo da descrição das metas, mas acrescenta que o Pacto pela Educação promove a abertura para as parcerias privadas. No documento “Pacto pela Educação – um futuro melhor exige mudanças” (SEDUC-GOIÁS, 2011b, s/p).

Figura 2 – Layout do documento Pacto pela Educação.

The image shows a screenshot of a website for the 'Pacto pela Educação' in Goiás. At the top, there is a navigation bar with 'Secretaria da Educação do Estado de Goiás' on the left and 'Subsecretarias | Escolas | Contato' on the right. The main header features a logo of a person with a backpack surrounded by colorful puzzle pieces, followed by the text 'PACTO PELA EDUCAÇÃO' and the slogan 'UM FUTURO MELHOR EXIGE MUDANÇAS'. Below the header is a vertical navigation menu with 'Início' (highlighted), 'Contexto', 'Pilares', 'Metas', 'Agenda', and 'Contato'. The main content area starts with the title 'Reforma Educacional: Pacto pela Educação' and a paragraph: 'O Governo de Goiás traçou as diretrizes para a reforma educacional que irá promover avanços e um grande salto de qualidade na Educação do nosso Estado. São 25 ações de grande impacto divididas em cinco pilares.' This is followed by another paragraph: 'Esta reforma representa também um pacto. Um pacto que todos nós, goianos, devemos fazer com os 600 mil jovens e crianças que estudam na rede pública em Goiás. Um Pacto Pela Educação.' Below this is a section titled 'Quer saber mais?' with a link: 'Clique aqui e conheça os pilares da reforma educacional'. The final section is 'Papel de Parede', which includes a small image of a poster and a link: 'Clique aqui para abrir o papel de parede e salvar no seu computador'.

Fonte: [www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao](http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao). Acesso em 19 de setembro de 2020.

O Layout do documento Pacto pela Educação: “um futuro melhor”, exige mudanças, o que coloca em destaque três pontos: “a infraestrutura das escolas, a formação e a valorização dos professores e demais servidores e as práticas pedagógicas na rede estadual” (GOIÁS-SEDUC, 2011, p. 2). Os pontos em destaque são questões ligadas aos pilares 1, 2 e 5, deixando em segundo plano os pilares 3 e 4, alusivos à remuneração por mérito e a redução da desigualdade educacional.

### 3.2 Trajetória da Avaliação Diagnóstica em Goiás

As avaliações em larga escala em âmbito estadual iniciam-se em 2011 com o lançamento do Pacto pela Educação, documento elaborado pelo Governo do Estado, propondo uma profunda reforma na educação básica a partir de 5 pilares e 25 metas. No quarto pilar da Reforma Educacional: estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, que apresentam uma subdivisão em 5 iniciativas: Índice do desempenho educacional de Goiás, Bônus por desempenho dos servidores; Prêmio Escola; Poupança para alunos; Educadores do Ano. Assim sendo, em 2011 essa política pública influenciou a implantação e aplicação das avaliações externas em todos os municípios de Goiás.

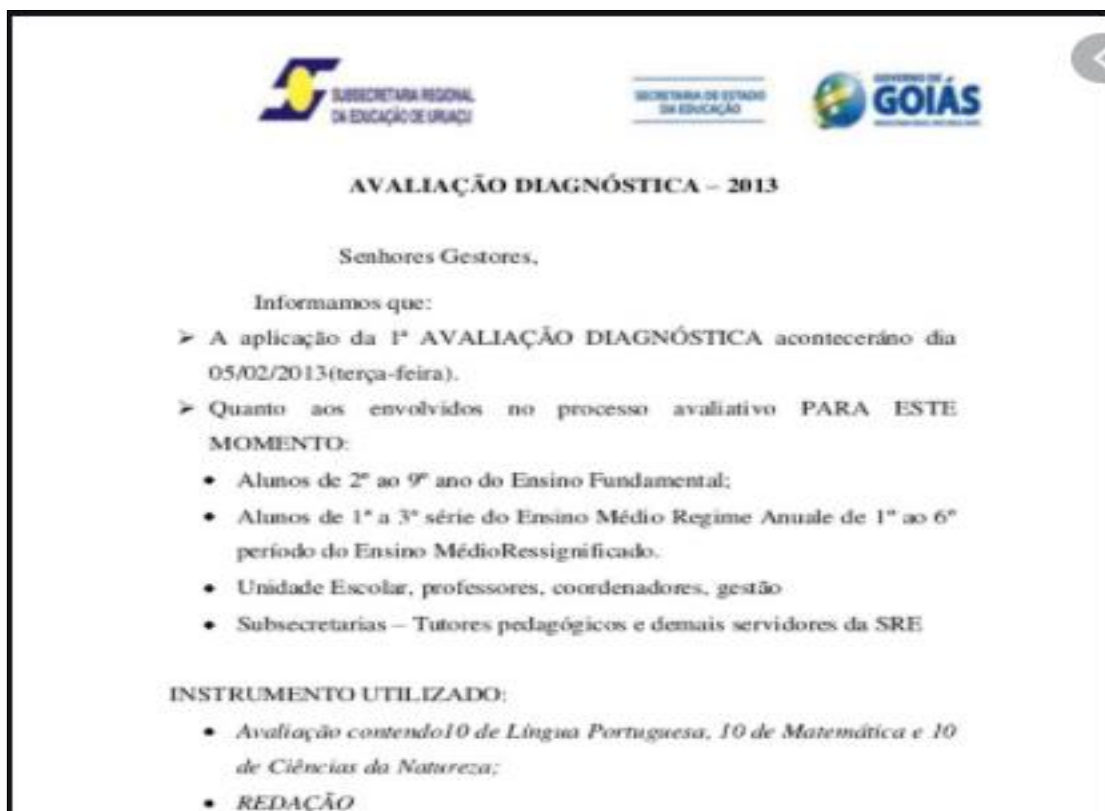
A Avaliação Diagnóstica constitui-se a partir da iniciativa: “Índice do Desempenho Educacional de Goiás” com o objetivo de identificar e sanar as deficiências encontradas no processo de ensino-aprendizagem (SEDUC-GOIÁS,2011<sup>a</sup>, s/p). A proposta da Avaliação Diagnóstica, justifica-se pelos baixos desempenhos das escolas públicas goiana no IDEB. Para corrigir esses fracassos apresenta-se a necessidade de busca de novos métodos de ensino e transformá-la em uma “Educação de Referência” (SEDUC-GOIÁS,2011), retratada de modo a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem

A Avaliação Diagnóstica da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás sofre alterações ao longo do período de implantação e execução (2012 a 2018). As mudanças ocorrem na nomenclatura, nos componentes curriculares avaliados, periodicidade da aplicação durante o ano letivo, público alvo, inserção de dados no sistema informatizado da Secretaria da Educação e planos de intervenção.

Considera-se o período de análise desta pesquisa, compreendida entre os anos 2012 a 2018. As reformulações da Avaliação Diagnóstica dividem-se em intervalos compreendidos: nos anos de 2012 a 2014 (Avaliação Diagnóstica), em 2015 (Avaliação Diagnóstica), nos anos de 2016 e 2017 (Avaliação Dirigida Amostral) e no ano de 2018 (Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem).

Figura 3: Orientações para a aplicação da Avaliação Diagnóstica (2012 – 2014).





Fonte: disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias). Acesso em 19 de setembro de 2020.

No período de 2011 – 2014 a Avaliação Diagnóstica manteve seus testes aplicados em todas as Unidades Educacionais da rede estadual bimestralmente, exceto no último bimestre, (4º) do ano letivo. Assegura-se o 4º bimestre para a realização do SAEGO. A Avaliação aborda as componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Redação, tendo como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes, em caráter de diagnóstico, a que se aplica nas turmas de 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio Goiás, (2015a).

Tais avaliações são aplicadas em datas previstas no calendário escolar da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. O caderno de provas é composto por 30 questões e produção de texto, sendo as questões distribuídas igualmente nos componentes curriculares avaliados, ou seja, sendo 10 itens para cada uma das três áreas avaliadas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, demonstrado na figura a seguir.

Figura 4: Avaliação Diagnóstica edição 2015.

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

2015

✓ 5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos (E. F.) e 1ª, 2ª e 3ª séries (E. M.).  
 ✓ Ciências da Natureza, L. Portuguesa e Matemática.  
 ✓ Itens ( Padrão Prova Brasil) – ampliação do conhecimento.  
 ✓ Censitária.  
 ✓ Devolutiva (60-90 dias).

✓ Cenário

Fonte: disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias). Acesso em 19 de setembro de 2020.

No ano de 2015, a Avaliação Diagnóstica teve seus testes aplicados em todas as Unidades educacionais da rede estadual bimestralmente, com abordagem aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Traz como diferencial, as turmas avaliadas: 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, também, o caderno de testes não traz a produção de texto.

Figura 5: Folder informativo da Avaliação Diagnóstica edição (2016-2017).

**ADA AVALIAÇÃO DIRIGIDA AMOSTRAL**

**AVALIAÇÃO DIRIGIDA AMOSTRAL - ADA**

**1. O que é a ADA?**  
 A ADA é uma avaliação diagnóstica contínua amostral que aponta para propostas de ações pedagógicas a serem realizadas em sala de aula nos anos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza.

**2. Quais os objetivos da ADA?**

- Implementar novas diretrizes para oferecer aos educandos um ensino de qualidade.
- Identificar as dificuldades dos estudantes.
- Realizar ações pedagógicas em sala de aula.
- Subsidiar a prática docente.
- Avaliar as ações desenvolvidas em sala de aula.

**3. Qual o público alvo da ADA?**  
 O público alvo da ADA são os estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

**4. Como é aplicada a ADA?**  
 A ADA é aplicada em três ciclos, que são divididos em duas etapas cada ciclo. Veja: Ciclo I: 1ª e 2ª etapas; ciclo II: 3ª e 2ª etapas; ciclo III: 1ª e 2ª etapas.

**5. Como é constituída cada etapa do ciclo da ADA?**  
 Cada etapa do ciclo da ADA é constituída da seguinte forma:

**1ª etapa**

- Sorteio amostral do grupo de tratamento.
- Avaliação para levantamento de conhecimentos prévios.
- Correção e lançamento dos dados no sistema.
- Análise dos resultados.
- Plano de ação pedagógica.

**2ª etapa**

- Avaliação para o acompanhamento da aprendizagem no bimestre.
- Correção e lançamento dos dados no sistema.
- Divulgação dos resultados.
- Análise comparativa dos resultados.

**6. Qual a contribuição da equipe gestora e dos professores no processo da ADA?**  
 A equipe gestora juntamente com os professores preparam e realizam ações pedagógicas com o intuito de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

**7. Quais os referenciais teóricos fundamentais utilizados para a elaboração da ADA?**  
 A ADA é elaborada a partir das expectativas de aprendizagem do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, relacionados na Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para Ciências da Natureza, foram utilizados os descritores/matriz elaborados pela Seduc, com assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Capes), da Universidade Federal de Juiz de Fora -MG.

Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte  
 Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação  
 Av. Admargento, nº 7373, 17º andar, 890 2º quadra, 894, lote 30  
 -Setor Oeste, Goiânia -GO, CEP: 74110-010  
 Fone: (61) 3101-4191 e 3101-4717  
 E-mail: [sup@red@educac.go.gov.br](mailto:sup@red@educac.go.gov.br)

**SEDUCE GOIÁS**  
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE  
 ALFABETIZANDO O FUTURO

Fonte: disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias). Acesso em 14 de set. 2020.

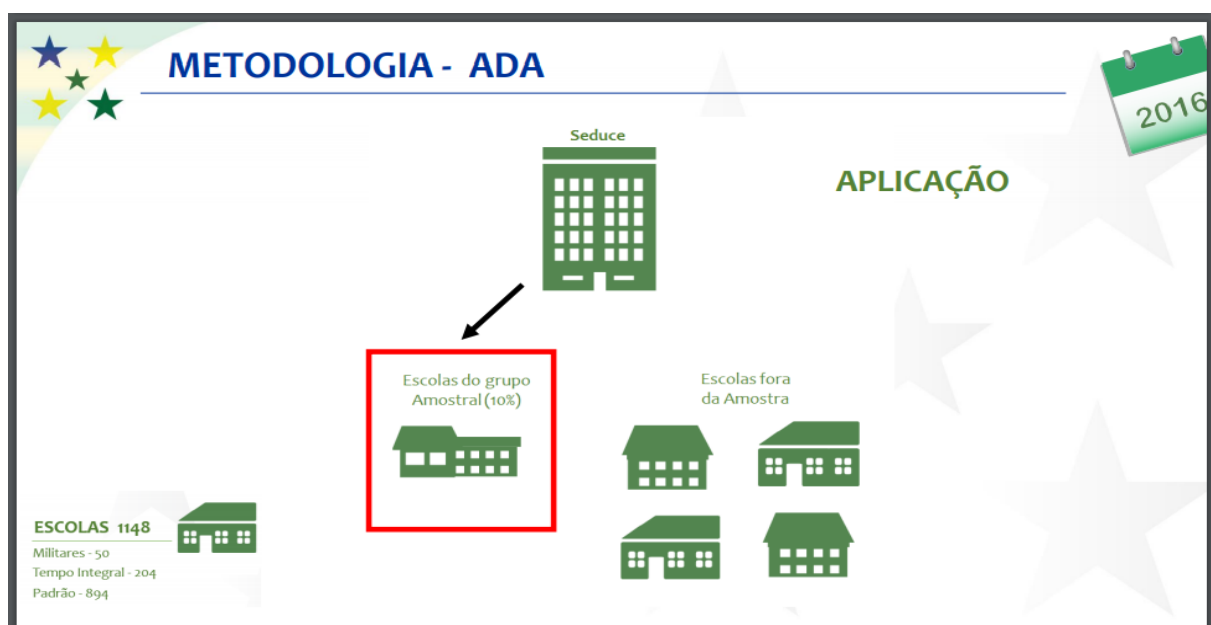
No período de 2016 – 2017, a Secretaria de Educação de Goiás reformula a Avaliação Diagnóstica e apresenta novo formato e nova metodologia. A mudança inicia-se pela nomenclatura, ou seja, constitui-se a Avaliação Dirigida Amostral – ADA.

A aplicação apresenta duas intencionalidades diferentes dentro de um único bimestre, ou seja, uma prova no início para “diagnosticar” os conhecimentos prévios

dos objetos de aprendizagem do Currículo para o bimestre e outra ao final do bimestre, para certificar os avanços do rendimento escolar, após contanto e estudo dos conteúdos do currículo referente ao mesmo bimestre. As provas possuem questões diferentes, porém contemplam os mesmos conteúdos. Outra alteração, refere-se á aplicação, que deixa de ser censitária, passando ao método amostral por meio de sorteio.

O Caderno de Teste compõe-se pelos mesmos componentes curriculares, avaliados na edição de 2015, com as turmas avaliadas: 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Figura 6: Representação da ADA amostral edição (2016 – 2017).



Fonte: disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias). Acesso em 14 de set. 2020.

Para a Seduc-Go, a ADA é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem amostral que aponta para propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas em sala de aula. A justificativa do termo “amostral” é dada pela Seduc-Go:

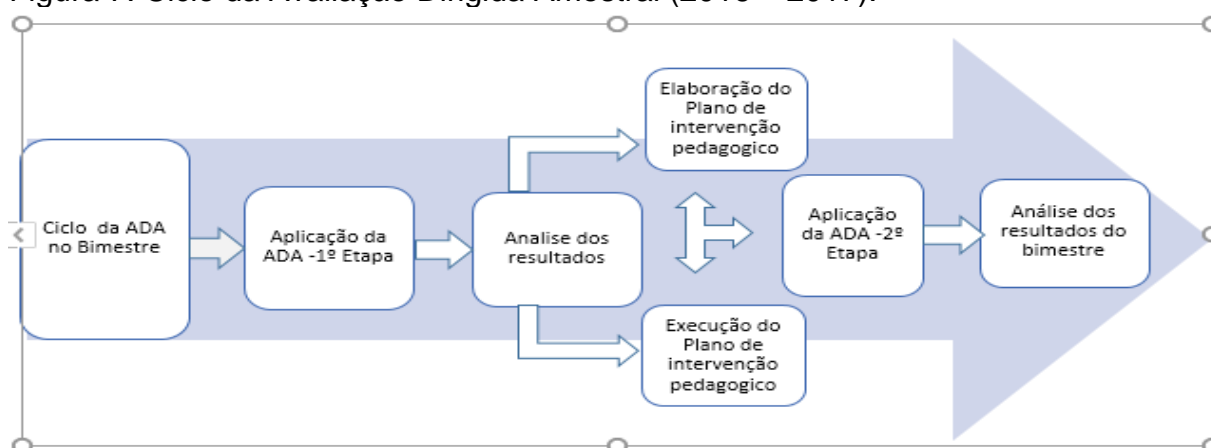
A Avaliação Dirigida Amostral - ADA, mantém-se em sua concepção de amostragem caráter diagnóstico, sendo aplicada em escolas sorteadas na semana de sua aplicação. A vista disso, há uma mobilização de todas as escolas da rede estadual, tendo como possibilidade ser selecionada, para compor o grupo de escolas participantes da amostragem com a aplicação dessas provas (SEDUC-GOÍÁS, 2015a, *sp*).

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2016-2017, p. 61) referem-se à Avaliação Dirigida Amostral: “A Avaliação Diagnóstica não tem o valor ou a intenção classificatória de ranquear escolas, professores, alunos ou CRE, mas visa melhorias na educação como um todo, por meio da implantação de políticas que conduzam à formação de uma escola de qualidade”. Essa é uma avaliação de suporte, faz parte da preparação contínua dos estudantes, tanto para o SAEGO quanto para o SAEB. Ambos os sistemas, utilizam as Matrizes de Referência das avaliações em larga escala, como se atém:

A Avaliação Diagnóstica possui a finalidade de diagnosticar prováveis dificuldade identificadas pelos/as estudantes, não sendo atribuído valores classificatórios ou mesmo o ranqueamento das Unidades Educacionais, estudantes ou regionais de educação. Os dados coletados a partir da aplicação da Avaliação dirigida amostral é analisando pela equipe pedagógica da SEDUC GO, que em seguida apresenta resultados para as equipes pedagógicas das Regionais de Educação, conseqüentemente todas as escolas recebem as orientações pedagógicas, aquelas escolas que não foram selecionadas a participar dos testes (SEDUC-GO,2016.p.62)

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2016 - 2017), formalizam os ciclos e etapas da Avaliação diagnóstica.

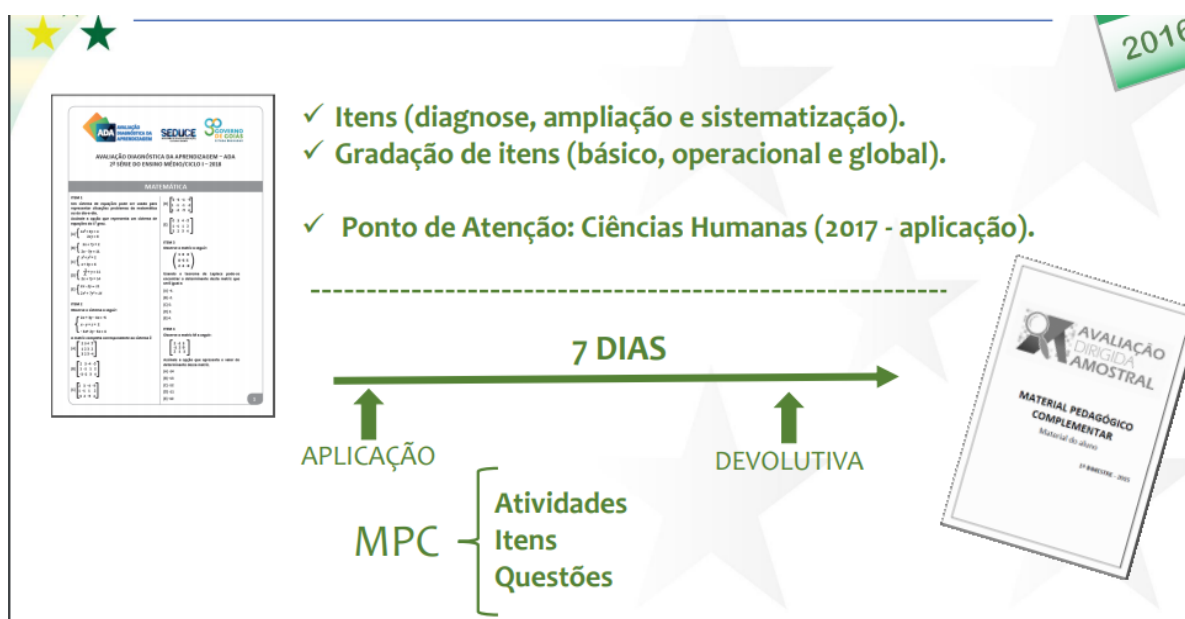
Figura 7: Ciclo da Avaliação Dirigida Amostral (2016 – 2017).



Fonte: Elaborado pela autora com dados disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias).

A ADA sendo composta por ciclos a cada bimestre, totalizando 3 ciclos no decorrer do ano letivo, visto que cada ciclo é composto por duas etapas: 1ª Etapa: avalia conhecimentos trazidos ao longo da vida escolar dos alunos e necessários para desenvolver a aprendizagem diante dos conteúdos propostos para o bimestre, tendo como objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes ao iniciar o bimestre.

Figura 8: Metodologia da ADA - edição (2016-2017).



Fonte: disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias). Acesso em 14 de set. 2020.

As etapas são intermediadas por: análise dos resultados das avaliações aplicadas nas escolas do grupo amostral pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás; em seguida, elabora o plano de intervenção, Material Pedagógico Complementar – MPC, desenvolvido a partir dos descritores com baixo rendimento, disponibilizado a todas as unidades educacionais da rede, mesmo participante ou não da amostra.

A composição das questões do instrumento avaliativo citados, bem como sua elaboração e correção, tem como matriz as expectativas de aprendizagem do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás e dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, pertencentes à Matriz de Referência do Saeb; logo, os dados obtidos têm que contemplar um índice mínimo para serem consideráveis.

Figura 9: Folder informativo da Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem 2018

**1 - O que é a ADA?**  
ADA - Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem é um instrumento diagnóstico, formativo e processual que aponta para propostas de ações pedagógicas a serem realizadas em sala de aula nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

**2 - Como é realizada a aplicação?**  
De forma amostral e em ciclos.

**3 - Qual o público-alvo?**

- Estudantes do 5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental
- Estudantes da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio.

**4 - Quais os referenciais teóricos fundamentais utilizados para a elaboração?**

- Língua Portuguesa e Matemática: Enem, Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.
- Ciências da Natureza: Enem, Matriz/descriptores elaborados pela Seduce, com assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caped), da Universidade Federal de Juiz de Fora -UFJF.
- Ciências Humanas: Matriz de Referência do Enem, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

**5 - Como é realizada a sua aplicação?**  
De forma amostral e em ciclos.

**6 - Quais serão os materiais pedagógicos no processo da ADA?**

- Material Pedagógico Complementar (MPC).
- Atividades Pedagógicas de Fortalecimento da Aprendizagem.
- Aprender+.

**SEDUCE**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

**GO GOVERNO DE GOIÁS**  
ESTADO BRASILEIRO

**ADA 2018**  
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM

Fonte: disponível em [www.seduc.go.gov.br/noticias](http://www.seduc.go.gov.br/noticias). Acesso em 14 de set. 2020.

A Avaliação Diagnóstica na edição 2018, rebe o nome de Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem, contínua de forma amostral. A prova é objetiva, ou seja, de múltipla escolha, e composta por questões das quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos; e matemática. As avaliações vão abranger os estudantes do 5º ao 9º ano Ensino Fundamental do Ensino Médio da rede estadual.

No dia seguinte a aplicação dos testes, a Seduc-Go disponibilizam os gabaritos para as UE participantes da amostra. A correção fica na responsabilidade da escola. Logo após a correção, a UE realiza a inserção dos dados no SIGE – Sistema de Gestão Escolar da rede estadual.

A partir da conclusão da inserção dos dados da ADA, a Superintendência de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação realiza a análise de dados e elabora o plano de ação, com a construção de Atividades Pedagógicas de Fortalecimento da Aprendizagem (AFA). Essa lista de exercícios é fundamentada em habilidades e encaminhada para cada Coordenação Regional, que redistribui para as escolas.

As avaliações externas no estado de Goiás desde sua implementação no ano de 2011, passaram por mudanças. Deve-se ao impacto da Reforma Educacional no Estado de Goiás, o que justifica pela necessidade em atingir as metas propostas pelo Pacto pela Educação: “Ser referência nacional em educação” (SEDUC-GOIÁS, 2018).

### **3.3 A Avaliação diagnóstica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás**

As características das avaliações em larga escala, no geral, apresentam-se como mensuradoras ou reguladoras, pois, regularmente, aponta em seus objetivos a conjuntura do cenário atual dos sistemas de ensino, tendo por referência princípios avaliados como satisfatórios nos exames nacionais e internacionais de proficiência.

A finalidade de classificação das instituições de ensino quanto aos parâmetros de mensuradoras ou reguladoras são verificadas no ato da apresentação dos resultados e, obviamente, considerar-se apenas o diagnóstico do desempenho de cada instituição, o que não faz qualquer sentido desde que o objetivo principal não se apresenta relacionado à melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes avaliados.

Os critérios considerados para a definição dos conteúdos aferidos na Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem são os descritores de aprendizagem da matriz de referência, estruturado pela Seduc-Go. Essa matriz apresenta os descritores organizados em formato de tópicos que estabelece as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. Os testes são elaborados pela equipe de professores da própria Secretaria.

A proposta do programa de Avaliação Diagnóstica implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, que compõem o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás, SAEGO, tem por objeto contribuir de modo direto, por meio de estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Sobre as possíveis intenções com a Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem, Goiás-Seduc (2016, p. 13) ressalta:

A igualdade de oportunidades educacionais é um dos pilares para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade. É com esse olhar que professores e gestores devem analisar e se apropriar dos resultados da avaliação em larga escala, dando vida e significado pedagógico aos números, aos gráficos, aos dados estatísticos.

Na justificativa da Secretaria de Educação do Estado (2016), a Avaliação Diagnóstica do estado de Goiás foi instituída, como uma avaliação externa que está relacionada ao trabalho pedagógico ds escolas, tendo em vista que ela também se apresenta com a intencionalidade de uma avaliação escolar interna, o que justifica pelo fato de que os resultados da avaliação diagnóstica são disponibilizados individualmente por estudantes, turmas e escolas. Esses resultados ficam disponíveis, apenas, ao ambiente escolar.

Hoffmann (1994) define duas características presentes a uma avaliação enquanto mediação, que são o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo que não se processa obrigatoriamente por meio de conversa enquanto comunicação verbal com o estudante, mas como um momento de reflexão sobre “como” se faz e refaz suas ações, conforme essa mesma autora explica:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p.56).

A ADA, sendo uma avaliação externa, torna-se mediadora por meio de seus princípios que requer acompanhamento reflexivo e dialógico. Para tanto, o professor assume papel crucial, visto ser necessário a compreensão dos resultados para então pensar e articular estratégias para a solução das problemáticas que dificultam a evolução e a solidificação dos aprendizados, ampliando sempre as potencialidades e conhecimentos dos educandos. Assim, para existir a mediação é importante que os resultados da ADA sejam discutidos e analisados em conjunto pelas equipes de pedagogia, professor e seus alunos.

De acordo com a Secretaria de Educação, a ADA é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem contínua e amostral que aponta para propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas em sala de aula. A justificativa do termo “amostral” é dada pela Seduc a seguir:

A escolha do termo amostral, se deu em função de um estudo estatístico realizado para a definição do número de escolas por regional que devem participar da avaliação. Com base no quantitativo



de unidades escolares fez-se a seleção do grupo de controle por sorteio (SEDUC-GOIÁS 2016, s/p).

Marcelo Jerônimo Rodrigues Araújo, superintendente de gestão pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no período de 2015 a 2018, declara que

definimos qual conteúdo o aluno precisa saber em cada série e, por meio da Avaliação Dirigida Amostral (ADA), acompanhamos se ele está absorvendo o conhecimento passado a cada bimestre. Assim, o sistema consegue se organizar para dar suporte à escola [...] o modelo de ensino do estado consolidou-se ao longo de anos, não surgiu de uma hora para outra (SEDUC-GOIÁS 2018, s/p).

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás aprimora um mecanismo informatizado de correção das avaliações, dando agilidade no processo de divulgação dos resultados, permitindo que os gestores monitorem a evolução dos estudantes. O resultado obtido na ADA possibilita a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás a atuar na raiz do problema, elaborando atividades complementares essenciais. Essas atividades personalizadas são alicerçadas nos resultados de cada Coordenação Regional de Educação.

Figura 10: Recursos informatizados de correção e divulgação das avaliações.



Fonte: disponível em <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em 14 de set. 2020.

O SIGE – Sistema de Gestão Escolar é uma ferramenta usada pelas escolas estaduais de Goiás para lançar as notas da Avaliação Diagnóstica. Já o Portal Goiás 360 disponibiliza os resultados por meio de gráficos, tabelas e relatórios descritivos. Os resultados são divulgados por Estado, Município, Escola, Turma e Aluno.

O resultado da ADA é remetido à Superintendência de Gestão Pedagógica em um prazo de sete dias, permitindo que as equipes pedagógicas da Secretaria realizem

o trabalho de análise dos dados e produção do plano de intervenção, com a elaboração de atividade no fortalecimento da aprendizagem. Esse plano é composto por lista de exercícios sequenciada e fundada na matriz de referência e nos descritores que apresentam baixo rendimento. Em seguida, é encaminhada para todas as 40 Coordenações Regionais de Educação, sendo elas responsáveis pela distribuição nas escolas. Fica-se sob a responsabilidade da gestão escolar, disponibilizar e orientar os professores na aplicação do plano de intervenção em sala de aula.

Figura 11: Recursos Pedagógicos elaborados pela Seduc-Go.



Fonte: <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em 14 de set. 2020.

O plano de intervenção a ser executado pelas escolas: MPC, em EMC e APFC, traz listas de exercícios composta por uma série de questões com os mesmos descritores observados na primeira etapa. Professores e alunos iniciam o trabalho de resolução das atividades comentários e com análises dos pontos de atenção e estratégias de resolução. Na finalização da primeira etapa, a equipe escolar tem acesso aos resultados alcançados por seus discentes.

Na continuidade à segunda etapa do ciclo, ao receber o material a ser trabalhado em sala de aula, o professor realiza as intervenções pedagógicas que julgar necessárias em cada turma, numa preparação dos estudantes para o segundo ciclo, possibilitando avanço na aprendizagem dos temas abordados pela avaliação, na priorização dos descritores com menor número de acertos pelos estudantes.

A proposta do Programa de Avaliação Diagnóstica implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás inicia-se no ano de 2011, e, junto a essa proposta, institui-se, também, a tutoria pedagógica na Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Aos tutores pedagógicos lhe são atribuídos a função de serem os principais agentes intermediários entre as diretrizes propostas pela Secretaria de Educação e

das ações desenvolvidas pela Regional de Educação e o que de fato a escola realiza. Nesse sentido, o Tutor Educacional torna-se responsável pelo acompanhamento pedagógico no cotidiano das escolas, promovendo, na prática, o desenvolvimento profissional de gestores, coordenadores pedagógicos e professores por meio da apropriação dos resultados da ADA.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2016, p. 63) descreve:

Após essa análise, a equipe gestora e professores elaboram o Plano de Intervenção Pedagógica, com ações que visam fortalecer a aprendizagem dos estudantes durante o bimestre. O Tutor Educacional estará dando toda a assessoria necessária neste momento, bem como na execução das ações planejadas. Na perspectiva da Tutoria do 'fazer junto' (2016, p.63).

Cabe ao Tutor Educacional no desenvolvimento da proposta da ADA, acompanhar, assessorar, analisar os dados e, conseqüentemente, auxiliar a equipe escolar na construção e aplicação do plano de intervenção. Assim, a gestão pedagógica das escolas são os agentes responsáveis em analisar, divulgar e elaborar ações a serem aplicadas em sala de aula com a intencionalidade de consolidar o avanço no aprendizado dos estudantes, tendo em vista as habilidades descritas em cada item examinado pela avaliação.

Para a Secretaria de Educação do Estado de Goiás a “ADA não tem como objetivo, classificar ou ranquear alunos, professores, escolas ou Regionais de Ensino, mas sim, propor reflexões sobre como transformar os resultados obtidos em melhorias para a educação a nível estadual” (SEDUC-GOIÁS, 2016, s/p).

### **3.4 O Sistema de Avaliação externa no Estado de Goiás-SAEGO**

A discussão quanto ao acesso e permanência do estudante e a qualidade do ensino passam a ser um desafio para as políticas públicas no âmbito da União, dos estados e dos municípios, posto que são essas dependências administrativas que têm o dever em garantir a educação básica com a qualidade exigida pelo avanço social, econômico, cultural e tecnológico da sociedade.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE são algumas das

referências que orientam o poder público a cumprir esse dever. Porém, se, até o final do século passado, o fator predominante das políticas públicas era a universalização do ensino, neste momento, são os problemas relacionados à permanência e à qualidade que desafiam as instituições de ensino, dado que, são subsídios essenciais de uma educação que garanta a formação do estudante, de maneira holística, para a vida em sociedade. Educação de qualidade e no tempo certo é, portanto, um direito de todos.

A qualidade do ensino público está assegurada como princípio inserido no art. 206, VII da Constituição Federal.

VII – garantia do padrão de qualidade. Esse princípio é dos mais importantes, pois assegura o direito à igualdade. Não podemos ter ensino diferenciado para pessoas que possuem a mesma capacitação, é dever das escolas ministrarem o ensino com seriedade, sempre com vistas ao desenvolvimento do conhecimento e do pensar. Não é admissível que pessoas na mesma situação tenham ensinamentos diversos em que se finge que aprende e finge que se ensina, é necessário que haja o máximo de seriedade no conteúdo ministrado e que ele seja suficiente para capacitar o aluno em sua vida social e profissional (STEFANO, 2014, p. 348).

Portanto, significa dizer que, há uma preocupação quanto ao que ensinar e o modo de ensinar, bem como quanto às metodologias a serem utilizadas.

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Para Dourado; Oliveira (2009), a avaliação educacional, exige uma “[...] articulação entre a concepção de avaliação formativa, indicadores de qualidade e a efetivação de um subsistema de avaliação nacional” (CONAE, 2011, p. 52). Vários são os mecanismos legais que estabelecem a avaliação dos sistemas educativos, CF/88, LDB e o PNE, ambos de competência dos entes federativos, maiormente, da União com o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação” (CONAE, 2011, p. 53).

Nesse sentido, Klein; Fontanive (2000, p-48) definem a avaliação educacional como:

[...] um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para promover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas. [...]. Um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional.

Os autores trazem o termo “comparáveis” que vale destacar, visto que os princípios estatísticos que asseguram uma avaliação em larga escala exigem a comparabilidade de seus dados ao longo de suas edições.

O Pacto pela Educação efetiva-se como política pública com o impacto na gestão e na organização da escola Seduc-Goiás (2016). Esse documento constitui-se como a principal referência alusiva ao processo de Reforma Educacional em Goiás e, a partir de seus fundamentos, foram elaborados programas e iniciativas educacionais.

Criado em 2011, pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO, tem como principal objetivo “assegurar aos estudantes o acesso a uma educação de qualidade e equânime” (GOIÁS-SEDUC, 2016, s/p). Desde o princípio, o SAEGO, por meio de seus instrumentos, produz diagnósticos significativos sobre a realidade educacional, subsidiando ações e políticas públicas no enfrentamento dos dilemas revelados. Para tanto, o objetivo maior é:

[...] utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do aluno a uma educação de qualidade. Em 2011, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAE d/UFJF), realizou a primeira edição da Prova Goiás, um dos instrumentos que compõe o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (GOIÁS-SEDUC, 2015, p.7).

O SAEGO avalia a proficiência dos alunos no 2º ano do ensino Fundamental, em língua Portuguesa (leitura), e no 5º e 9º anos do ensino Fundamental e na 3ª série do ensino Médio, em língua Portuguesa e Matemática, além dos testes de proficiência. O caderno de provas traz os questionários contextuais para as turmas do 5º e 9º ano de Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Respondem, também, os questionários contextuais professores de matemática e língua Portuguesa das séries avaliadas e diretores. “É uma importante ferramenta de monitoramento das ações pedagógicas

nas escolas, reunindo subsídios para intervenções e ajustes necessários, com foco na melhoria da qualidade da nossa educação” (GOIÁS-SEDUC, 2015, p.7).

O propósito principal na implantação do SAEGO foi “criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizado sejam iguais para todos os estudantes” (SEDUC-GO,2013a s/p), o que configura: “uma política pública de avaliação da educação, capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os dados gerados pelas avaliações proporcionam um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas do estado” (SEDUC-GOIÁS, 2013a, s/p).

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás compõe-se por dois instrumentos avaliativos em larga escala: a avaliação diagnóstica e a Prova Goiás. Sendo a Avaliação Diagnóstica sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, e Prova Goiás desenvolvida e aplicada em todas as escolas da rede estadual anualmente pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora -MG.

A motivação do governo de Goiás, para a implementação de um sistema próprio de avaliação, o SAEGO, baseia-se em decorrência do baixo rendimento apresentado pelos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB nas edições de 2005, 2007 e 2009, pois de acordo com o documento Pacto pela Educação, “o determinante que culminou a implantação do SAEGO justifica-se nos dados apresentados pelos rankings da educação, tendo em vista que o resultado do IDEB indica queda relativa de Goiás em relação aos outros estados” SEDUC-GOIÁS, 2011, s/p).

Figura 12: Resultados/posição de Goiás no Ranking (2005-2007-2009).

### Ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

**Rede Estad**

Anos iniciais (1º ao 5º)			Anos finais (6º ao 9º)			Ensino médio (1º ao 3º)		
2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
1 PR 4,98	1 PR 5,15	1 MG 5,81	1 SC 4,08	1 SC 4,06	1 SP 4,28	1 SC 3,48	1 SC 3,76	1 PR 3,92
2 MG 4,89	2 MG 4,89	2 DF 5,37	2 SP 3,79	2 SP 4,05	2 MT 4,23	2 MG 3,45	2 PR 3,74	2 SC 3,75
3 SP 4,49	3 DF 4,80	3 SP 5,35	3 MG 3,58	3 PR 3,95	3 SC 4,20	3 RS 3,44	3 MG 3,54	3 RO 3,69
4 DF 4,44	4 SC 4,71	4 PR 5,23	4 ES 3,54	4 AC 3,76	4 MG 4,14	4 PR 3,29	4 SP 3,41	4 RS 3,64
5 SC 4,29	5 SP 4,68	5 ES 5,00	5 RS 3,51	5 MG 3,74	5 AC 4,13	5 SP 3,29	5 MS 3,38	5 MG 3,64
6 RS 4,17	6 RS 4,53	6 SC 4,99	6 AC 3,51	6 RS 3,65	6 PR 4,09	6 RR 3,25	6 RS 3,38	6 SP 3,61
<b>7 GO 3,91</b>	7 MT 4,35	7 MT 4,92	7 AP 3,50	7 TO 3,65	7 DF 3,93	7 ES 3,09	7 AC 3,35	7 MS 3,53
8 ES 3,72	<b>8 GO 4,27</b>	<b>8 GO 4,90</b>	8 TO 3,35	8 ES 3,64	8 TO 3,85	8 DF 2,99	8 DF 3,20	8 AC 3,49
9 RJ 3,72	9 TO 4,21	9 RS 4,84	9 PR 3,31	9 MT 3,57	9 RS 3,82	9 AC 2,98	9 ES 3,15	9 RR 3,47
10 TO 3,64	10 ES 4,11	10 AM 4,53	<b>10 GO 3,29</b>	10 RR 3,52	10 ES 3,79	10 RO 2,96	10 TO 3,12	10 ES 3,36
11 RO 3,57	11 MS 3,98	11 TO 4,50	11 DF 3,27	11 DF 3,49	11 RR 3,68	11 CE 2,95	11 CE 3,12	11 CE 3,36
12 MT 3,55	12 RO 3,96	12 AC 4,49	12 RR 3,21	12 MS 3,46	12 MA 3,64	12 TO 2,89	12 RR 3,11	12 TO 3,32
13 RR 3,49	13 AM 3,86	13 RO 4,44	13 MA 3,20	<b>13 GO 3,45</b>	13 CE 3,64	<b>13 GO 2,86</b>	13 RO 3,06	13 AM 3,24
14 AC 3,34	14 AC 3,81	14 MS 4,39	14 RO 3,18	14 MA 3,40	14 MS 3,61	14 SE 2,84	14 MT 3,00	14 DF 3,18
15 AM 3,27	15 RJ 3,80	15 CE 4,23	15 PA 3,15	15 AP 3,38	<b>15 GO 3,59</b>	15 MS 2,84	15 PB 2,91	15 BA 3,08
16 MS 3,21	16 CE 3,55	16 RR 4,16	16 MS 2,94	16 CE 3,36	16 AP 3,58	16 AL 2,79	<b>16 GO 2,82</b>	<b>16 GO 3,07</b>
17 MA 3,19	17 RR 3,46	17 RJ 3,98	17 RJ 2,89	17 AM 3,34	17 AM 3,56	17 RJ 2,78	17 AM 2,81	17 PE 3,04
18 CE 3,18	18 PB 3,45	18 MA 3,95	18 MT 2,88	18 RO 3,26	18 RO 3,42	18 BA 2,73	18 MA 2,80	18 MA 3,01
19 PE 3,09	19 PE 3,45	19 PE 3,94	19 SE 2,87	19 PI 3,11	19 PI 3,39	19 AP 2,69	19 BA 2,80	19 PB 3,01
20 AP 3,06	20 SE 3,40	20 PI 3,82	20 CE 2,77	20 RJ 2,91	20 PA 3,11	20 PE 2,69	20 RJ 2,75	20 PA 3,01
21 SE 3,03	21 AL 3,31	21 PB 3,71	21 AM 2,65	21 PA 2,90	21 RJ 3,08	21 PA 2,64	21 PE 2,69	21 MT 2,92
22 PB 3,02	22 MA 3,29	22 SE 3,71	22 BA 2,65	22 SE 2,85	22 PE 3,04	22 PB 2,63	22 AP 2,65	22 SE 2,87
23 AL 2,88	23 PI 3,20	23 PA 3,68	23 PI 2,64	23 PB 2,76	23 RN 2,87	23 RN 2,62	23 SE 2,62	23 AP 2,84
24 PA 2,77	24 RN 3,02	24 AP 3,63	24 RN 2,58	24 RN 2,75	24 PB 2,85	24 MT 2,58	24 RN 2,58	24 RN 2,83
25 BA 2,59	25 AP 3,01	25 RN 3,47	25 PB 2,53	25 BA 2,72	25 BA 2,76	25 MA 2,45	25 AL 2,55	25 AL 2,79
26 PI 2,57	26 PA 2,81	26 AL 3,28	26 AL 2,48	26 AL 2,66	26 SE 2,75	26 PI 2,32	26 PI 2,52	26 RJ 2,78
27 RN 2,55	27 BA 2,61	27 BA 3,22	27 PE 2,35	27 PE 2,50	27 AL 2,67	27 AM 2,28	27 PA 2,25	27 PI 2,68

Fonte: Disponível em Microsoft PowerPoint - Lançamento do Pacto Pela Educação - Reforma Educacional Goiana. Acesso em 19 de setembro de 2020.

De acordo com os dados observados, a Educação Pública em Goiás apresenta sérios problemas no rendimento escolar, ou seja, nas três edições apresentadas pelo *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil, a educação goiana vem perdendo posições em comparação aos dados dos outros estados da federação.

Outras ações importantes para o avanço nos resultados na educação goiana, com vistas a contribuir com a aprendizagem e, conseqüentemente, alcançar melhores resultados educacionais presentes na Reforma Educacional em Goiás (2011 – 2014), é indicado no Pilar 3. “Reduzir significativamente a desigualdade Educacional”, mais especificamente a meta 12 “Suporte às escolas vulneráveis”, que apresenta em um de seus objetivos: “material de apoio disponíveis para professores com guias aula-a-aula e sugestões de exercícios” Seduc-Goiás (2011). Assim, institui-se material pedagógico com aplicabilidade contínua, com vistas no desenvolvimento das aprendizagens, bem como promover a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas goianas.

Para a Secretaria de Educação do Estado, o SAEGO fornece o diagnóstico do desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade. Para tanto o objetivo do SAEGO:

Monitorar de maneira contínua e permanente o desempenho dos estudantes da rede estadual para, a partir do diagnóstico obtido com os resultados da avaliação, fomentar, orientar e acompanhar as políticas educacionais do Estado como, por exemplo, a formação de professores e o trabalho pedagógico desses” (SEDUC-GOIÁS, 2011, s/p).

Para tal, utiliza-se o resultado do SAEGO para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás - IDEGO, semelhante ao IDEB.

A avaliação educacional externa em larga escala produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas de Goiás, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente. O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO busca, então, observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização (GOIÁS-SEDUC, 2017, p.7).

Os dados fornecidos pelo SAEGO oportunizam um controle do cenário educacional em Goiás. Os resultados alcançados são traduzidos por meio de gráficos, tabelas e relatórios. No entanto, os dados obtidos pela rede estadual e as regionais são divulgados por meio das revistas que são disponibilizados para a rede de ensino. Pode-se consultar esse material no portal do CAED/UFJF/SAEGO. Porém o acesso aos dados da escola é restrito, ou seja, cada escola possui acesso próprio, podendo visualizar somente seus resultados.

De acordo com Goiás-Seduc (2012, p. 10);

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás - SAEGO cumpre esse papel ao avaliar o desempenho dos alunos atendidos pela rede pública nos aspectos pedagógicos e ao averiguar o clima escolar e a situação socioeconômica dos estudantes por meio de questionários contextuais vinculados à avaliação. Com isso, o Governo tem conhecimento sobre o ensino ofertado, de modo a poder auxiliar na superação do desafio da garantia e da qualidade da educação. Assim, a partir de dados consistentes, embasa sua organização educacional de maneira que atenda às próprias necessidades, criando, também, metas de melhoria dentro de uma perspectiva plausível. Nesse sentido, a avaliação torna-se um subsídio para mudanças que atendem ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população em recebê-la.



Os questionários contextuais tornam-se mecanismos indispensáveis na compreensão do ambiente no qual está inserido os estudantes, docentes e gestores, obtendo informações determinantes para constituição de ações da Secretaria de Educação do Estado, com a descrição das reais carências de cada grupo avaliado, fundamentada nas lacunas apontadas pelos atores em suas falas.

O SAEGO utiliza-se de metodologias que levam em consideração uma determinada quantidade de itens, o objetivo de cada item permite avaliar uma única habilidade, por meio das questões de múltipla escolha. A estrutura dos testes constitui-se por “itens que envolvem habilidades como sendo essenciais ao período de escolaridade avaliado com base nas matrizes curriculares” (GOIÁS-SEDUC (2017, p. 45).

Ao considerar as especificidades dos testes, os itens não podem ser extensos, para tanto, utiliza-se o recurso Blocos Incompletos Balanceados- BIB. Nos itens organizados em blocos BIB, a partir da construtividade de um caderno de teste, torna-se possível desenvolver inúmeros cadernos de teste diferentes para serem aplicados a estudantes de uma mesma série, ou seja, com essa metodologia, a avaliação é composta por diferentes cadernos de provas que possuem itens em comum entre si. Cada aluno responde apenas um conjunto de itens, mas a população como um todo responde a todos. Para usufruir dessa metodologia, faz-se necessário ter um conjunto de itens, sendo eles divididos em blocos que são balanceados. Assim, diferentes cadernos apresentam na sua composição variáveis agrupamentos de itens em seus blocos.

Para a metodologia de BIB Fontanive; Klein (2000, p. 58), explicam

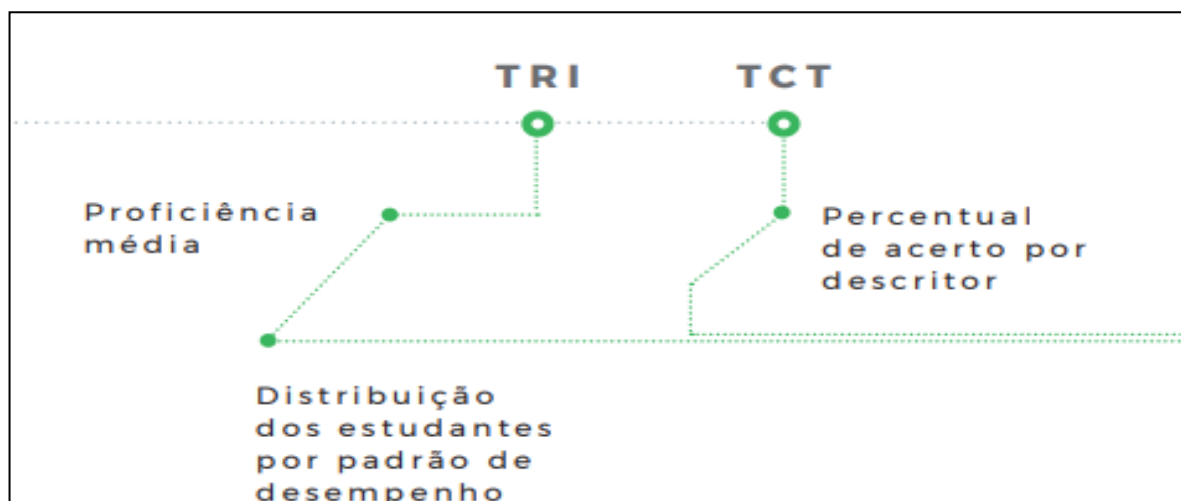
Uma das técnicas empregadas, hoje em dia, é o planejamento em blocos incompletos balanceados, na qual os itens são agrupados em blocos. Feito isso, são compostos cadernos de teste de  $p$  blocos, de tal modo que cada bloco apareça o mesmo número de vezes em cada posição dos cadernos, e cada par de blocos apareça uma vez somente em um dos cadernos. Este planejamento, além de testar se a posição do bloco tem influência nas respostas dos alunos, permite calcular a correlação entre dois itens de teste quaisquer. Distribuídos em espiral, os cadernos garantem que a aplicação seja aleatória e que alunos na mesma turma respondam, em geral, a cadernos diferentes, ainda que cada caderno de teste seja aplicado aproximadamente no mesmo número de alunos na amostra.

Nesse aspecto, no planejamento de testes com o recurso dos Blocos Incompletos Balanceados – BIB. Esses testes dependem da delimitação da população a ser avaliada, visto que a quantidade de educandos respondentes precisa ser suficiente para cobrir com amplitude os itens. Ainda, assim, nos testes que compõem as avaliações em larga escala, necessita-se de uma amostra significativa da população de estudantes, destacada, e com uma amostragem matricial dos itens, possibilitando que cada aluno resolva, apenas, uma parte dos itens.

As vantagens quanto à utilização do BIB: “A utilização desse modelo de montagem de teste: ocorre a disponibilização de um maior número de itens em circulação no teste, avaliando, assim, uma maior variedade de habilidades; e o equilíbrio em relação à dificuldade dos cadernos de teste” (GOIÁS-SEDUC, 2011, p. 47).

Posto que os BIB são inseridos em diferentes arranjos nos cadernos de testes, impossibilita -se que um caderno de prova seja mais difícil que outro. As análises de um teste, como é o caso do SAEGO são realizadas por uma série de estatísticas na produção de dados. O SAEGO traz duas teorias na aferição do resultado: Teoria Clássica dos Testes - TCT e a Teoria de Resposta ao Item - TRI.

Figura 13: SAEGO - Esquema da metodologia.



Fonte: <http://www.saego.caedufjf.net/colecao/2018-2/>. Acesso em 14 de set. 2020.

A TRI apresenta modelos matemáticos para a análise de cada item, em que a provável resposta de um item representa a proficiência do respondente. Já a TCT, sua análise está relacionada ao teste como um todo e ao grupo de respondentes.

Para Klein (2011, p. 121),

Uma das propriedades importantes da TRI é fato dos parâmetros dos itens e das proficiências dos indivíduos serem invariantes. Tanto os parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados quanto os parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens são invariantes, exceto pela escolha de origem e escala [...] essas propriedades, a TRI associadas a outros procedimentos estatísticos, permite comparar alunos, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulação e ainda monitorar os progressos de um sistema educacional.

Os resultados de TRI são a proficiência média alcançada pelos estudantes da escola e a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho.

Os resultados de TCT, divulgados por turma, correspondem aos percentuais de acerto de cada descritor dos testes do SAEGO, ou seja, os resultados baseados na Teoria Clássica dos Testes - TCT apresentam o percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, bem como a relação de acerto para cada descritor avaliado. “Todas as estatísticas apresentadas na TCT dependem do teste e dos alunos testados. A TCT dá ênfase na análise, com os conceitos de escore observado, escore verdadeiro e de confiabilidade” (Klein 2011, p.118).

Figura 14: SAEGO - Dimensões avaliadas.

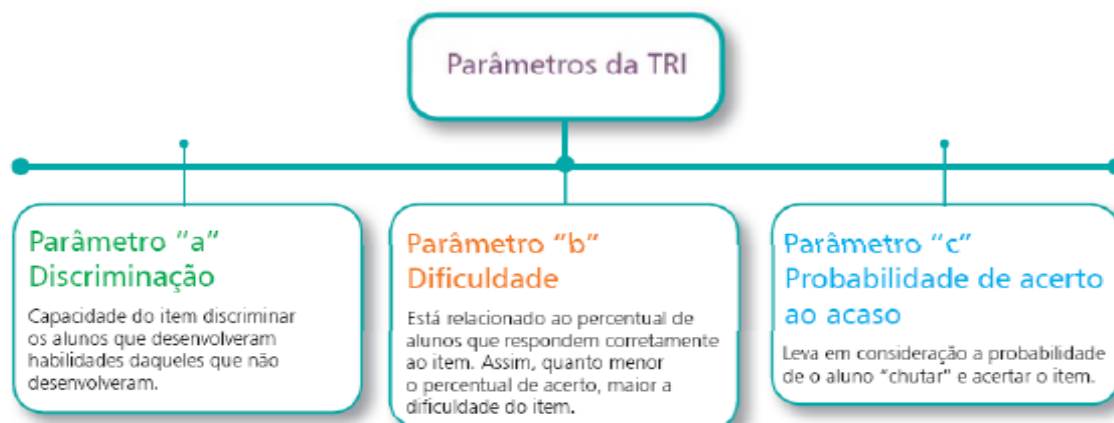


Fonte: Disponível em file:///D:/Coleção\_Saego/SAEGO\_Oficina\_Apresentacao\_Alfa.pdf. . Acesso em 20 de out. 2020.

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO é composto por caderno de testes e questionários. Os testes aferem ao nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º Ano e de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio como, também, questionários do estudante, com o objetivo em obter dados sobre o perfil

socioeconômico e trajetória escolar dos alunos e os questionários do Diretor e Professor, com a finalidade de traçar o perfil dos profissionais da educação do Estado de Goiás.

Figura 15: SAEGO - Teoria de Resposta ao Item –TRI.



Fonte: Disponível em file:///D:/Coleção\_Saego/SAEGO\_Oficina\_Apresentacao\_Alfa.pdf. Acesso em 20 de out. 2020.

A TRI, atribui ao desempenho dos estudantes uma proficiência, “levando em consideração uma modelagem estatística que determina um valor diferente para cada item assinalado pelo estudante” (GOIÁS-SEDUC, 2011, p.47).

Para determinar a proficiência, leva-se em consideração o padrão de respostas dos estudantes.

A análise dos testes por meio da TRI permite colocar, em uma mesma escala, a proficiência dos alunos e comparar os resultados entre diferentes programas avaliativos (SAEB, Prova Brasil, SAEGO, Prova Goiás) e de um mesmo programa ao longo de suas edições (GOIÁS-SEDUC, 2011, p.47).

Acerca da estrutura dos itens do SAEGO: “Cada item possui um grau de dificuldade próprio e parâmetros diferenciados, atribuídos por meio do processo de calibração dos itens, o que permite a comparabilidade ao longo do tempo”. (GOIÁS-SEDUC, 2017, p. 43).

Portanto, a TRI permite investigar a “proficiência medida do conhecimento não observável de maneira direta” GOIÁS-SEDUC (2017, p. 43). Esse modelo estatístico traz informações sobre as características dos itens conforme o grau de dificuldade representado por eles.

No Brasil, as matrizes de referência para a avaliação em larga escala foram apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Elas apresentam o objeto dos testes, apontando as habilidades mínimas desejadas, em seus variados níveis de complexidade e, também, nas diferentes áreas de conhecimento e etapa de escolaridade. Na composição dos cadernos de testes seleciona-se habilidades que possibilitam aferição curriculares, das estratégias de ensino e das diretrizes pedagógicas.

As matrizes de referência presente na avaliação do SAEGO foram estruturadas, servindo-se das habilidades existentes nas matrizes do SAEB, por meio de testes padronizados de desempenho que tornem essenciais e representativas para a etapa de escolaridade avaliada.

Figura 16: SAEGO - Das Matrizes aos itens dos testes de proficiência.



Fonte: Disponível em: Saego/SAEGO\_Oficina\_Apresentacao\_Alfa.pdf. Acesso em 20 de out. 2020.

A Matriz de Referência do SAEGO traz tema ou tópico subdividido em descritores. Esses descritores apontam as habilidades a serem mensuradas e atribuem a referência para compor os testes. O descritor é, assim, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem (MACHADO,2009). O item à unidade básica é, pois, um instrumento de coleta de dados das avaliações educacionais (BRASIL-INEP, 2006).

O Guia de Elaboração e Revisão de Itens do INEP apresenta conceitos consistentes para competências e habilidades:

Competência é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas. Segundo Perrenoud, uma das características importantes da noção de competência é desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis a seu objetivo ou a suas metas (BRASIL, INEP, *apud* MACEDO, 2005, p. 29-30).

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer” (BRASIL. INEP, 2005, p. 17). Sobre a Matriz de Referências, o INEP reforça que:

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2010, p. 8).

A Matriz de Referência do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO é o elemento base de origem dos testes utilizados, “garante legitimidade e transparência à avaliação” (GOIÁS-SEDUC 2011, p.18).

Portanto, vale reforçar que a Matriz de Referência e a Matriz Curricular não podem ser confundidas, visto que a “Matriz de Referência contempla quais as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver e a Matriz Curricular, é muito mais ampla e norteia as estratégias de ensino nas escolas” (RABELO, 2013, p).

Figura 17: SAEGO - Níveis de Desempenho – Língua Portuguesa e Matemática.

	Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>				
2º ano EF	Até 350	350 a 400	400 a 500	Acima de 500
5º Ano EF	Até 125	125 a 175	175 a 225	Acima de 225
9º Ano EF	Até 200	200 a 250	250 a 300	Acima de 300
3ª Série EM	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
<b>MATEMÁTICA</b>				
5º Ano EF	Até 150	150 a 200	200 a 250	Acima de 250
9º Ano EF	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
3ª Série EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350

Fonte: Disponível em: [www.saego.caeduff.net/colecao/](http://www.saego.caeduff.net/colecao/) 2011. Acesso em 20 de out. 2020.

A escala de proficiência do SAEGO, para o 5º e o 9º anos do ensino fundamental é a 3ª série do ensino médio, é a mesma utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, cuja variação vai de 0 a 500 pontos. Essa escala é dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho. As etapas de alfabetização, por sua vez, utilizam uma escala própria, que varia de 0 a 1.000 e é dividida em intervalos de 50 pontos.

Nas avaliações do Saeb e do SAEGO, os itens que compõem a elaboração dos testes são os mesmos, ou seja, ambos são elaborados a partir das matrizes de referência. Cabe destacar que as matrizes não englobam todo o currículo. “A partir de um recorte das diretrizes curriculares, são definidas as habilidades passíveis de serem avaliadas, em testes padronizados de desempenho, constituindo as referidas matrizes de referência para a avaliação” (GOIÁS-SEDUC, 2017, p.143).

De acordo Goiás-Seduc (2017), os padrões definidos são selecionados, a partir das matrizes com as habilidades que compõem a escala de proficiência. Esses padrões correspondem às características desejadas no desempenho dos alunos, ou seja, a descrição das habilidades que se pretende para as etapas de ensino.

Portanto, o planejamento de políticas públicas que busca ofertar um ensino de qualidade deve “proporcionar aos alunos a oportunidade e os meios adequados para seu desenvolvimento intelectual e pessoal, em múltiplas dimensões, levando em

consideração as características específicas de cada indivíduo e suas diferentes necessidades” (GOIÁS-SEDUC, 2011, p.14).

O propósito da avaliação é contribuir para a garantia do direito fundamental de todo aluno: o direito de aprender [...] ela deve estar relacionada aos objetivos de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estabelecidos pelo estado [...] devem existir metas, traduzidas em perfis e características de desempenho dos alunos, assumidas como um verdadeiro compromisso e que sejam conhecidas por todos: gestores, professores e sociedade em geral. [...] os padrões, ao mesmo tempo em que apresentam o ponto em que se encontra desenvolvimento acadêmico dos alunos avaliados, também indicam o horizonte de metas acerca do que se espera em termos de qualidade educacional (GOIÁS-SEDUC, 2011, p. 48).

A implementação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás na Reforma Educacional a partir do Pacto pela Educação, um futuro melhor caracteriza-se mediante mudanças (2011). Consiste em garantir os direitos fundamentais dos estudantes. Assim, propõe que, para garantir esses direitos, deve-se partir do cumprimento do “mínimo do currículo”, estruturado pela Secretaria de Educação indicando o básico necessário.

Os propósitos apresentados estabelecem parâmetros para que o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás se torne eficiente e cumpra o seu propósito que é o diagnóstico da aprendizagem.



## **4 METAS E RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS NO PERÍODO DE 2012 – 2018.**

Esta seção destina-se a apresentação da discussão realizada ao longo do estudo em busca de elementos que possam justificar e evidenciar os questionamentos abordados na implantação de um instrumento próprio de avaliação em larga escala. Os resultados dessa avaliação revelam a realidade da educação goiana por meio de seus indicadores. Esses serão comparados com os objetivos propostos pelo SAEGO.

Analisa-se as ações propostas para o alcance dos objetivos elencados na implantação do SAEGO e, conseqüentemente, realiza-se uma comparação da abrangência de seus desdobramentos por meio dos resultados da rede educacional na época da realização da Reforma Educacional de Goiás e o cenário atual por meio dos indicadores educacionais.

### **4.1 Políticas públicas implementadas com vistas da avaliação externa do Estado de Goiás – SAEGO**

Promover políticas públicas potencializadas por meio de evidências, expressa-se o empenho em garantir o direito de aprender de toda criança e todo jovem brasileiros em idade escolar. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), são documentos legais que sustentam esses direitos. Assim, esses dispositivos legais dispõem-se, não apenas, de atenção ao acesso e permanência de estudantes na escola, mas asseguram-se padrões que pactue qualidade com equidade na rede de ensino.

A CF (1988, s/p) garante esses direitos descritos nos artigos 205 e 206,

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; VII - garantia de padrão de qualidade (p. s/n).

Tem-se, também, o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE), que apresenta os objetivos gerais para a educação goiana: “a – Elevação global da

escolaridade da população; b – Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c – Redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública; d – Democratização da gestão do ensino público” (GOIÁS, 2008, p. 16).

O PEE de Goiás apresenta – se em consonância com as políticas públicas e diretrizes federais, tendo por finalidade garantir o direito aos estudantes a uma educação para todos e de qualidade. Observa-se a relação entre Plano Nacional de Educação (PNE,2014/2024) e Plano Estadual de Educação de Goiás (2015/2025): No PNE a Meta 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (PNE 2014/2024, p. 142), corresponde no PEE/GO a meta 4: “Assegurar até a vigência final do PEE/GO a melhoria da qualidade da educação básica em suas etapas e modalidades, do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no IDEB” (PEE 2015,/2025, p.141).

Dourado (2016, p.29), acrescenta:

A Meta 7 propõe fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo por eixo atingir as metas nacionais para o IDEB. Esta meta é bastante emblemática e tem como eixo fundante os exames de larga escala e o fluxo escolar. Trata-se de um caso típico de garantia, no texto legal, de política governamental, centrada em exames e índices.

O PNE (2014-2024) aponta para “a legitimação, consolidação e fortalecimento do IDEB, ao torná-lo um instrumento de política do Estado” (FREITAS, 2013, p. 79). O IDEB, uma vez instituído como programa de governo, referencia-se como ação do Estado brasileiro, previsto na legislação na forma de Lei no Plano Decenal da Educação.

Diante do cenário das políticas públicas nacionais, vários Estados brasileiros instituíram sistemas próprios de avaliação educacional. Esses sistemas de avaliação contribuem na implementação de políticas públicas ao considerar características da rede de ensino. Os diagnósticos coletados em cada escola e articulados aos resultados das avaliações a nível estadual tornam-se importantes ferramentas de monitoramento das políticas implementadas para a promoção da qualidade da educação. Esse diagnóstico permitiu instituir ações e metas voltadas às necessidades

de cada realidade, propiciando ofertar uma educação que atenda as especificidades de todos os alunos por meio de padrões de desempenho com vistas às peculiaridades de cada grupo e de cada educando, ou seja, traçar metas que assegurem à inclusão de todos, dando oportunidade a todos os estudantes (GOIÁS-SEDUC,2014).

Conforme as ideias de Pestana (1998) “ao coletar essas informações é possível fazer comparações, análises sobre a realidade educacional e, assim, criar ou ampliar políticas públicas que possam melhorar o desempenho escolar e a qualidade da educação”.

A Reforma Educacional em Goiás, por meio do Pacto pela Educação: um futuro exige mudanças, apresenta-se uma sequência de transformações para a educação de Goiás, mediante da “implementação das diretrizes, metas e ações de grande repercussão (SEDUC-GOIÁS, 2011). Dentre essas reformas, cria-se o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO, com o objetivo de gerar dados que permitiam monitoramento do direito à educação nas escolas de Goiás, possibilitando um acompanhamento de indicadores relativos a cada instituição e aos estudantes individualmente.

Mediante dos resultados observados, torna-se possível analisar o desempenho de estudantes, ou seja, o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para prosseguir no processo de escolarização (GOIÁS-SEDUC 2014).

Conforme Goiás-Seduc (2017, p. 24):

O objetivo do levantamento de dados apresentado consiste em servir com suporte para as reflexões sobre a educação ofertada em Goiás. Os resultados do SAEGO constituem importante subsídio para a tomada de decisões no que diz respeito às políticas educacionais e ao planejamento pedagógico, auxiliando gestores e professores em seu trabalho cotidiano junto às crianças e jovens goianos. Analisar detidamente as informações fornecidas e utilizá-las como instrumentos para a mudança é imprescindível para que todos os estudantes do estado tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade e equânime.

Diante da necessidade de consolidação da proposta do SAEGO a Secretaria de Educação implementou várias políticas públicas de fortalecimento às avaliações externas que influenciaram diretamente a maneira com que a avaliação se apresentava. Essa ação intensificou-se no período de implantação da Reforma

Educacional em Goiás, iniciada no ano de 2011, com a aplicação da primeira edição do SAEGO.

Destaca-se a seguir alguns projetos e ações que vêm fortificando a avaliação educacional, seus resultados e metas a serem atingidas em um determinado período, tendo como premissa a necessidade de se criar resultados satisfatórios. Dentre elas destacam-se as metas implementadas e previstas na Reforma Educacional com impacto direto na aprendizagem dos estudantes, que têm por finalidade o desenvolvimento de habilidade da matriz de referência do SAEGO e SAEB: Currículo Referência, Tutoria Pedagógica, Avaliação Diagnóstica, Material Didático, Educação em Tempo Integral, Novo Ensino Médio e Cultura de corresponsabilidade.

Uma das primeiras iniciativas foi a implantação do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação. Instituído em 2011, esse currículo apresentava a bimestralização e a definição de conteúdos mínimos para a rede estadual, nomeou-se as expectativas de aprendizagem para cada aula, o que permitiu adequação à realidade local (a construção deste documento se efetivou a partir da Reorientação Curricular).

Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5) (CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 2012).

O Currículo Referência definiu os conteúdos com enfoque nas habilidades a serem empregadas na rede estadual pelos professores, visto que o currículo se organizava numa lógica bimestral, cujos professores necessitavam orientarem-se por mecanismo sequencial na apresentação dos conteúdos. Tem-se, pois que a orientação advinda do documento curricular é compreendida pelo conjunto de componentes curriculares ofertada na educação básica, o que se observa a intencionalidade do documento com os objetos de estudo e habilidades existentes nos testes nacionais (GOIÁS-SEDUC, 2012).

A Tutoria pedagógica foi outro recurso que compôs às ações utilizadas na Educação goiana. O então Secretário de Educação de Goiás no período de 2011 a 2013, deputado Federal Sr. Tiago Peixoto, explicitou que: “A escola estava perdendo

tempo em discussões que não tinham a aprendizagem como foco, por isso, criamos a ‘Tutoria Pedagógica’.

Tutoria é a metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Nesse sentido, tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma customizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (GUIA DE TUTORIA PEDAGÓGICA, 2009, p. 5).

A Secretaria de Educação desenvolveu atendimento às unidades escolares por meio da tutoria que poderia ser direcionada ao professor denominada Tutoria de Área. Assessorando-o na sua prática de sala de aula, ou a Tutoria de Gestão Pedagógica oferecidas aos diretores responsáveis pela gestão pedagógica da escola.

Os princípios que regem o trabalho do tutor, fundamentados em estudos sobre aprendizado de adultos, revelam: Aprendizagem na prática; Parceria; Customização; Protocolos e combinados; Intencionalidade e transparência; Foco na aprendizagem dos alunos (GUIA DE TUTORIA PEDAGÓGICA, 2009, p. 5).

Ainda dentro da proposta de tutoria oferecida às escolas pela Secretaria de Educação, criou-se o Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico - PASP, com a função de desenvolver “atividades de *coach* (treinamento) com a gestão escolar, diagnosticando e propondo soluções para os problemas de gestão que interferiam no resultado dos alunos”.

Com o tutor pedagógico apresentou-se “atividades de melhoria da gestão escolar com foco nos resultados da unidade educacional nas avaliações externas”, oferecer também assessoramento às atividades pedagógicas e formação continuada *in loco* nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências aos respectivos professores (SEDUC/GO /CONVOCAÇÃO 001/2013, p. 2-4).

A formação dos tutores que atendiam as Unidades Educacionais do Projeto do PASP (Escolas prioritárias com IDEB muito baixo numa sequência de 3 edições) tinha como objetivo “realizar estudo e reflexão das matrizes curriculares do estado de Goiás, matrizes de referência - SAEB e matriz do PISA, visando a melhoria significativa do processo ensino aprendizagem” (CONTROLADORIA GERAL DO ESTADO DE GOIÁS, 2012, p. 159).

A Avaliação Diagnóstica com seus testes bimestrais teve por objeto acompanhar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e gerou subsídios para redirecionar o planejamento de ações, evitando defasagem no aprendizado (SEDUC-GOIÁS, 2015). Os sistemas de educação, as avaliações são o termômetro do que precisa mudar. Assim, quando Thiago Peixoto ao assumir a Secretaria de Educação em 2011, percebeu que não poderia se limitar às provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A produção do material didático de apoio e suporte para o professor nas suas atividades diárias; a elaboração desses recursos didáticos, deu-se a partir do Currículo Referência e das matrizes curriculares das avaliações externas. Esses materiais buscavam contribuir com a melhoria do desempenho dos estudantes.

Dentre os materiais encontra-se o Caderno Educacional implantado no primeiro ano da Reforma Educacional (2011). Esse material era constituído por atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. As atividades contemplavam os descritores e as expectativas de aprendizagem da matriz curricular das avaliações externas. Esse caderno, segundo a Secretaria de Educação, tratou-se do primeiro material produzido pela reforma que teve a finalidade de fortalecer a prática em sala de aula, com metas à melhoria dos indicadores, ofertando uma educação com princípios na equidade e qualidade.

Outras iniciativas da Secretaria de Educação de Goiás na produção de material didático foi o Estudo de Matemática Compartilhada na busca de estimular o aprendizado dos estudantes de forma estratégica por meio de vídeo aulas e lista de atividades.

De acordo com o superintendente Executivo de Educação de Goiás, Marcos das Neves (2017), o Estudo de Matemática Compartilhada - EMC, configura-se como uma ação para sanar o principal déficit da rede, a Matemática. “Identificamos que muitos alunos possuem dificuldade nessa disciplina, por esse motivo nós desenvolvemos o projeto. Essa iniciativa vai aumentar a chance de nossos alunos pontuarem mais em Matemática, melhorando o seu rendimento geral” (CONSED-GOIÁS, 2017, *sp*).

O Projeto Aprender Mais constitui-se por cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática, elaborados com base no Currículo Mínimo do Estado de Goiás e a Matriz de Referência do SAEB/SAEGO. Os cadernos tiveram como foco as

turmas respondentes dos testes das avaliações externas. Assim participam do projeto professores e estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Outra prioridade da Reforma Educacional em Goiás implementada no Pacto pela Educação, é o projeto Educação em Tempo Integral, ou seja, Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETI. Em 2012, a Secretaria de Educação reformula o projeto em parceria com a Fundação Itaú Social e o Cenpec. Dentre as ações, implantaram-se programas de acompanhamento aos estudantes, tendo em vista avançar o desempenho nas avaliações externas.

O estudo para a implantação do novo ensino médio iniciou-se com seminários que envolvia os profissionais da educação e a sociedade. Discutiu-se o papel do ensino médio na busca de propostas para um novo modelo que seja apropriado à realidade goiana. A Secretaria de Educação estabeleceu parcerias com a Secretaria de Ciência e Tecnologia para ofertar ensino profissionalizante concomitante ao ensino médio regular e com o Instituto Unibanco para implementar Projeto Jovem de Futuro. O PJJ ofereceu formações que possibilitaram a escola elaborar e executar o plano de ação.

A cultura de corresponsabilidade inicia-se com a reformulação do edital de convocação para as eleições de diretores das escolas da rede. O edital trouxe a obrigatoriedade de participação em curso preparatório e provas realizadas pela Secretaria como requisito para participar do processo, ou seja, registrar candidatura. Após eleição, o diretor eleito automaticamente estaria inscrito em curso a nível de pós-graduação ofertado pela Secretaria de Educação com instituições parceiras.

No ato da posse, o diretor assina o compromisso com as metas da escola. A reeleição do diretor fica atrelada ao cumprimento das metas estabelecidas para a Unidade Educacional. Outra iniciativa é o Circuito de Gestão para Resultados, que em parceria com o Instituto Unibanco disponibiliza aprimoramento profissional dos professores e assessora o planejamento das escolas para fortalecer ensino-aprendizado dos alunos.

O Programa Jovem de Futuro, por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação,

Oferece diferentes instrumentos para dar suporte ao trabalho de gestão das escolas, como assessoria técnica, formações, análises de

dados e sistemas tecnológicos de apoio à gestão escolar, O programa também estimula as trocas de experiências entre os profissionais envolvidos, de forma a contribuir para o fortalecimento dos conhecimentos produzidos (INSTITUTO UNIBANCO. RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2018, *sp*).

Desde 2011, a educação em Goiás apresentou avanço contínuo nos resultados das avaliações externas. Para a Secretaria de Educação, os resultados positivos comprovam a consolidação das políticas públicas adotadas em toda a rede, e atribui-se a integração entre currículo, avaliações, materiais didáticos e gestão para aprendizagem como fundamental nesta conquista.

#### **4.2 Resultados da Educação Básica em Goiás a partir da instituição do SAEGO**

Compreende-se a necessidade de um padrão referencial a ser almejado pelos sistemas de educação, que possibilite a comparação. Nesse aspecto, a discussão central das políticas de avaliação externa encontra-se na efetivação da qualidade da educação brasileira. Qualidade derivada dos resultados alcançados pelas instituições e estudantes, tendo como referência os parâmetros instituídos pelo governo federal e estadual.

Para Caliman (2006, p.391), as políticas públicas educacionais têm o papel de suprir parte das ausências históricas, pois estas contribuem para as chamadas “desvantagens sociais” reveladas, principalmente, nos resultados das avaliações externas. Gatti (2009, p.12), complementa que as dificuldades escolares retratadas, nas avaliações externas, têm-se mostrado como uma espécie de termômetro da “situação educacional brasileira”. A autora considera que a avaliação educacional, possibilita identificar as dificuldades de aprendizagem, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes da educação básica. Cabrito (2009, p. 182), complementa:

Não faz sentido falar-se em ‘qualidade’ se não possuímos um conjunto de instrumentos que permita medi-la e, naturalmente, um referente. Quando se mede algo é, necessariamente, para enveredar num processo comparativo. [...] Quer isto dizer que falar em ‘qualidade em educação’ exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação.

Compreende-se a necessidade de um padrão referencial a ser almejado pelos sistemas de educação que possibilite a comparação. Portanto, a discussão central



das políticas de avaliação externa encontra-se na efetivação da qualidade da educação brasileira. Qualidade derivada dos resultados alcançados pelas instituições e estudantes, tendo como referência os parâmetros instituídos pelo governo federal e estadual.

Para Caliman (2006, p. 391), as políticas públicas educacionais têm o papel de suprir parte das ausências históricas, pois essas contribuem para as chamadas “desvantagens sociais” reveladas, principalmente, nos resultados das avaliações externas. Gatti (2009, p.12) complementa que as dificuldades escolares retratadas, nas avaliações externas, têm-se mostrado como uma espécie de termômetro da “situação educacional brasileira”. A autora considera que a avaliação educacional, possibilita identificar as dificuldades de aprendizagem, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes da educação básica. Cabrito (2009, p. 198), complementa:

[...] se o processo de avaliação da qualidade em educação serve para que cada escola (cada aluno, cada sistema) conheça o seu próprio desempenho, a fim de poder, em cada ano, lançar mão das medidas necessárias e possíveis para que aquele desempenho melhore, então a avaliação surge como o instrumento privilegiado para promover a qualidade em educação. Poderá inferir-se do exposto que a avaliação interessa apenas a um sujeito – o avaliado. Pelo contrário, cada escola, apesar de possuir a sua própria identidade, não vive isolada das restantes. Assim sendo, o conhecimento dos resultados da avaliação de umas e de outras, bem como os respectivos contextos educativos e práticas de avaliação, pode contribuir para melhorar o desempenho de cada escola. De facto, avaliar para construir a excelência é indispensável. Contudo, e essa é a razão de ser desta reflexão, a avaliação deve servir para que cada escola encontre o seu caminho e não para promover concorrência, rivalidade, discriminação, num claro processo de reprodução das exclusões e das desigualdades sociais.

As avaliações externas têm como uma de suas funções identificar problemas, a fim de compreender as várias dimensões que prejudicam o bom desenvolvimento da aprendizagem escolar. Segundo o documento do MEC/INEP (2018b, p. 61):

[...] as iniciativas de sucesso que os dados podem revelar [...] é importante que tais iniciativas sejam identificadas e estudadas e que, eventualmente, possam inspirar atitudes em prol da consolidação de uma cultura que valorize o aprendizado e a trajetória regular dos estudantes, sem, entretanto, desconsiderar outras dimensões para que efetivamente o país alcance um patamar mais avançado de qualidade da educação que oferece às suas crianças.

As iniciativas indicadas no documento do MEC/INEP integram às políticas educacionais que têm como finalidade atender de forma global os estudantes matriculados, em conformidade a idade/série. O documento cita a necessidade de oportunizar para que todos os estudantes estejam inseridos nas políticas públicas educacionais implementada pelo Estado. Essas Políticas apresentam o compromisso em assegurar uma educação para a equidade e qualidade.

A Secretaria de educação do Estado de Goiás apresentou, em seus relatórios, objetivos claros para a consolidação de políticas públicas que assegurassem a educação de qualidade na rede estadual, como se constata:

A consolidação de uma escola de qualidade é uma exigência social. A aprendizagem de todos no tempo e idade certos é um dever dos governos democráticos. Para tanto, as Unidades Educacionais devem ser autônomas, capazes de planejar e executar seus projetos com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos. Tanto mais eficazes serão as ações desenvolvidas pelas escolas quanto mais informações acerca de si próprias elas tiverem à disposição. Nesse contexto, a avaliação se insere como forte instrumento provedor de dados sobre a realidade educacional. Portanto, os resultados apresentados, para atingir o fim a que se destinam, devem ser socializados, estudados, analisados e debatidos à exaustão em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico. Temos certeza que isso já está acontecendo em todas as escolas de Goiás (GOIÁS-SEDUC, 2011, p. 61).

Para Sousa (2010), as avaliações criadas pelos estados apresentaram especificidades, mas também semelhanças metodológicas, de gestão e produção dos resultados aos exames aplicados no âmbito nacional, atendendo assim, expectativas e demandas dos organismos internacionais.

Dentre as avaliações que ocorreram em nível estadual destaca-se, por ser objeto da pesquisa que impulsionou a realização deste trabalho, o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás – SAEGO. O SAEGO “configura-se como política pública de avaliação, capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” [...] “contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado” (GOIÁS-SEDUC 2011, p. 11). O SAEGO tornou-se o precursor do desenvolvimento de ações e programas que reforçaram a tradução da qualidade por meio de atributos passíveis de serem medidos.

No Estado de Goiás, a análise da qualidade da educação e da aprendizagem ofertada, realiza-se, anualmente, por meio dos resultados do SAEGO a nível estadual e a cada dois anos pelos resultados do SAEB a nível nacional.

O Sistema de Avaliação da Educação de Goiás mensura diferentes etapas da escolarização dos estudantes: no ciclo de alfabetização são avaliadas as habilidades de leitura e escrita no 2º ano do Ensino Fundamental; participam da avaliação os estudantes concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 5º ano, também nos anos final do ensino Fundamental – 9º ano, e na sequência da educação básica, o público alvo das avaliações externas no Ensino Médio, tem-se a 3ª série, ambas etapas avaliam-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Por meio desses sistemas de avaliação educacional, avaliam-se a eficácia e qualidade do ensino e comparam-se os resultados alcançados a cada edição. Verificam-se os resultados da rede estadual, da escola e dos estudantes, como se é possível perceber:

É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam implementadas ações que contribuam para a solução dos problemas educacionais que nos afetam. A avaliação, sob esse prisma, deve ser entendida como um importante instrumento a ser utilizado para corrigir rumos e (re) pensar o futuro. As informações fornecidas pelo SAEGO, portanto, ganham força ao serem divulgadas, discutidas e entendidas como necessárias à edificação de uma educação mais justa e com qualidade para todos os goianos (GOIÁS-SEDUC, 2011, p. 61).

O Sistema de Avaliação da Educação de Goiás - SAEGO apresentam informações que contribuem na compreensão e expansão do conhecimento da aprendizagem dos estudantes. O diagnóstico possibilita a reflexão acerca das dificuldades inerente a cada escola. Assim, o sistema de avaliação educacional apresenta-se como instrumento benéfico para os profissionais da educação no planejamento de ações pedagógicas e de gestão próprias a cada realidade escolar. A partir da verificação do resultado da rede, da escola e o desempenho dos estudantes, a cultura de avaliação torna-se relevante na garantia do direito à educação de qualidade.

LEMES (2015, p. 146), explica a importância dessa relação:

Os indicadores refletem com clareza a política educacional vigente e oferecem, eventualmente, importantes informações sobre necessidades de intervenções, investimentos ou mesmo mudanças a serem feitas dentro da própria política educacional. Os indicadores são instrumentos de comunicação e, nesse sentido, as séries históricas traduzem o passado, sua trajetória transformadora até o presente e graficamente também nos mostra a tendência futura.

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas (GOIÁS-SEDUC, 2018). Para Lemes (2015, p.146) “O uso de indicadores educacionais na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas tem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura avaliativa da educação”.

Os indicadores propiciam o monitoramento dos sistemas educacionais, tendo o olhar ao acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. A combinação de indicadores, permitem a construção de índices. O IDEB e o IDEGO apresentam-se como índice a partir dos indicadores de rendimento escolar e desempenho.

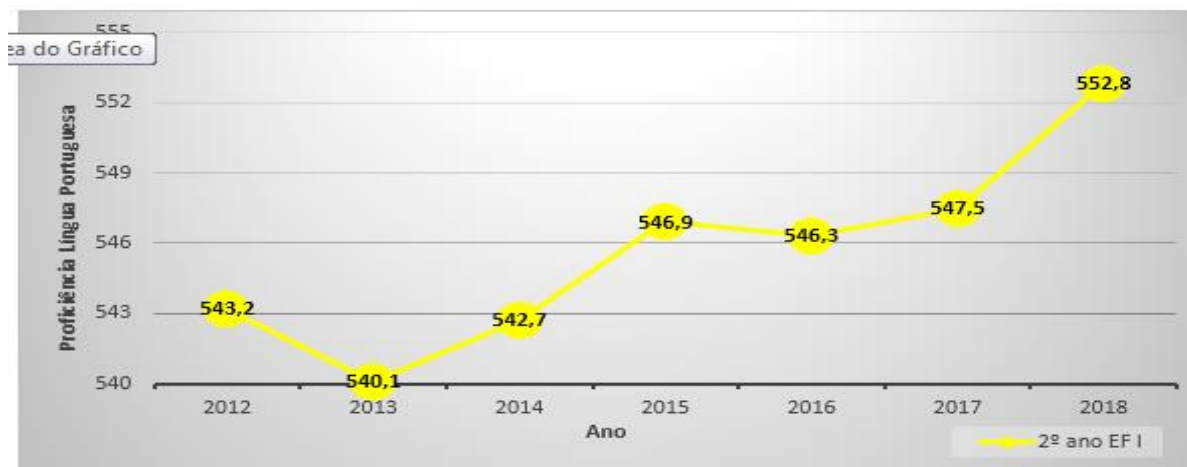
A divulgação dos resultados do SAEGO realiza-se com o uso de indicadores específicos: a proficiência média, a taxa de participação na avaliação, a distribuição de estudantes por padrão de desempenho e o percentual médio de acerto por descritor. “Esse indicador contribui para o monitoramento da qualidade da educação ofertada pela rede, especialmente quando se observa sua evolução entre ciclos de avaliação sucessivos” (GOIÁS-SEDUC, 2018, p. 61).

Discute-se a seguir os dados derivados das avaliações educacionais – SAEB e SAEGO e os respectivos índices: IDEB e IDEGO. Os testes de desempenho aplicados aos estudantes de cada etapa avaliada no período de (2012 – 2018), os resultados expressam a qualidade e a equidade educacional ofertada em Goiás. Esses indicadores são aferidos por meio de duas variáveis: a aprendizagem por meio do desempenho em testes cognitivos e o fluxo escolar observado no censo escolar. Assim, tanto o IDEB quanto o IDEGO têm-se como base os indicadores de rendimento e desempenho.

Justifica-se a discussão em torno do SAEB e, conseqüentemente, do IDEB, visto que a instituição do SAEGO/IDEGO pela Reforma Educacional em Goiás - Pacto pela Educação dar-se-á pelos resultados apresentados pela rede estadual em comparação com os outros estados de acordo com os dados da avaliação nacional.

O que revelam os resultados do SAEGO em relação ao desempenho estudantil?

Gráfico 3: SAEGO – Proficiência: 2º ano EF - Leitura e Escrita – Rede Estadual.

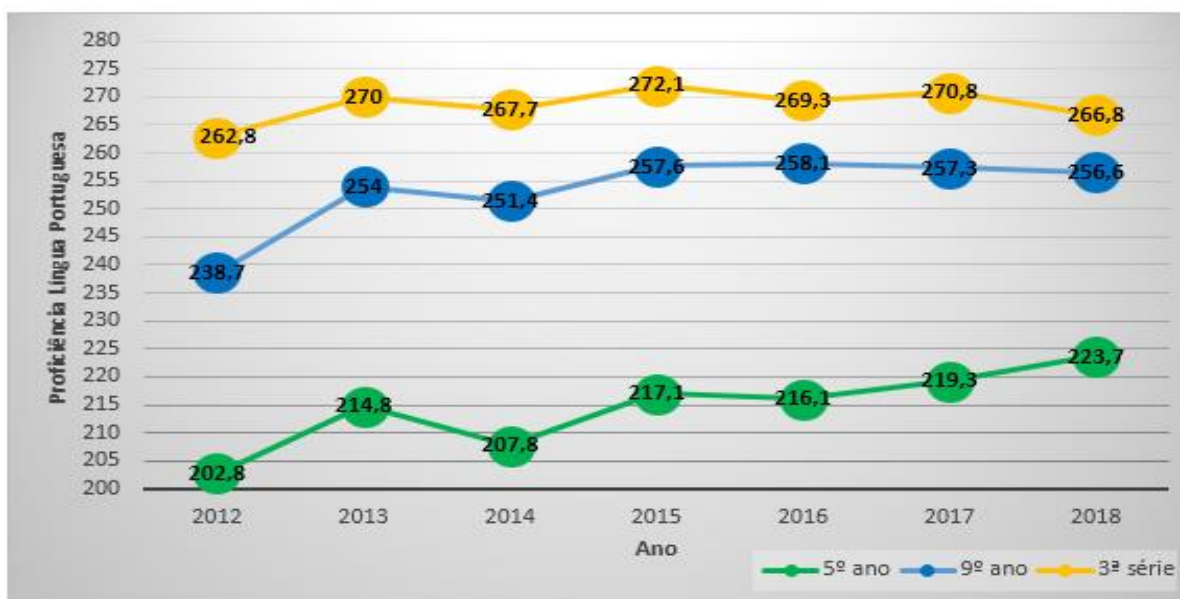


Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

A série histórica representada pelo gráfico 3, apresentam as informações referentes proficiência estudiantil em língua portuguesa – Leitura e escrita, do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais no SAEGO. O intervalo das edições do período de 2012/2018, revela oscilações na série histórica no período. Observa-se a edição do SAEGO, em 2013, como sendo o pior resultado de proficiência dessa turma.

Essa proficiência revela um avanço sutil significativo nessa etapa, ou seja, a proficiência nessa etapa de escolarização, em 2012, a média da proficiência é de 543,2 e de 552,8, em 2018, registrando um avanço de 9,6 pontos. Apesar de sutil o avanço da rede de ensino, é bastante significativo, visto que os estudantes já se encontravam em um patamar muito bom na proficiência em Leitura e Escrita.

Gráfico 4: SAEGO – Proficiência em Língua Portuguesa – Rede Estadual.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

O gráfico 4 apresenta as informações referentes ao desempenho estudantil em Língua Portuguesa, nas etapas do 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM no SAEGO. O intervalo das edições do período de 2012 a 2015, chama a atenção, pois apresentam os melhores avanços nas proficiências, quando comparado à série histórica descrita no gráfico. Enquanto os avanços observados na série histórica do período de 2012 a 2018, apresentaram proficiência que variaram entre 4 e 20 pontos, já o período de 2012 a 2015, apresenta mais equidade nas proficiências das etapas de escolarização avaliadas, com variação entre 9,3 a 14,3 pontos, com diferença de 5 pontos entre a etapa de menor e a etapa de maior avanço e no intervalo de 2012 a 2018, a diferença chegou 16 pontos, revelando um avanço pouco uniforme entre as etapas avaliadas.

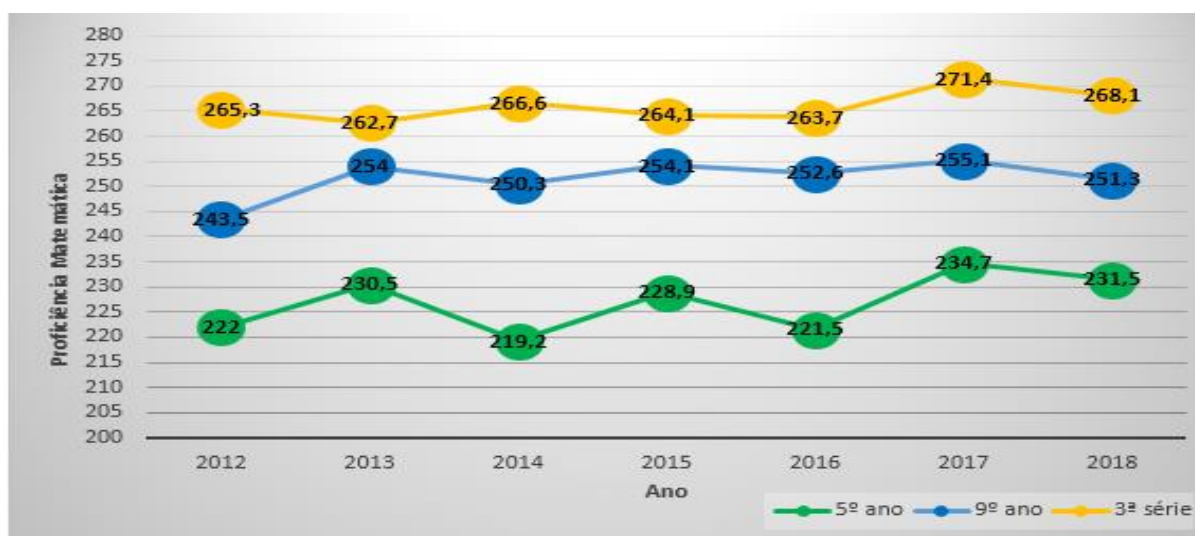
Outro fato relevante refere-se às proficiências alcançadas na edição de 2015, em comparação com a edição de 2012, pelas etapas do 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. O 9º ano do EF em 2015 com proficiência de 257,6 e 238,7, em 2012, revelou um avanço de 18,9 pontos e a 3ª série do EM, com proficiência na edição de 2015 de 272,1 e 262,8 na edição de 2012, garantindo um avanço de 9,3 pontos entre essas edições.

O ganho de aprendizagem no período 2012/2015, foi bem maior em comparação a série histórica de 2012/2018, nas etapas de 9º ano EF e 3ª série do

EM, visto que etapas do 9º ano do EF, com proficiência em 2012 de 202,8 e no final do período em 2018, a proficiência observada é de 223,7, com um avanço de 20,9 pontos, ou seja 1,0 ponto abaixo do avanço alcançado no período de 2012/2015 e a 3ª série do E M, com proficiência na edição em 2012 de 262,8 e 266,8 em 2018, apresentou um ganho de 4,0 pontos, ou seja, 5,3 pontos abaixo do avanço alcançado no período de 2012/ 2015.

Pela análise do gráfico anterior, pode-se afirmar que os resultados da proficiência do SAEGO, no período de 2012 a 2018, em língua portuguesa, apresentou excelentes avanços em seus resultados em todas as etapas avaliadas. Os avanços podem ser observados da seguinte forma: 5º ano do EF a proficiência média saltou de 202,8 em 2012, para 223,7, em 2018, com variação positiva de 20,9 pontos e 9º ano do EF a proficiência média saltou de 238,7 em 2012, para 256,6 em 2018, com variação positiva de 17,9 pontos e a 3ª série do EM a proficiência média saltou de 262,8 em 2012 para 266,8, em 2018 com variação positiva de 4,0 pontos.

Gráfico 5: SAEGO – Proficiência em Matemática – Rede Estadual.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

O gráfico 5 apresenta informações referentes ao desempenho estudantil em Matemática, nas etapas do 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM no SAEGO. Os resultados da edição 2017, foi o que apresentou maior avanço na proficiência em todas as etapas avaliadas. Os dados apresentam a etapa do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, com o maior crescimento, ou seja, o Ensino Fundamental

anos iniciais, em 2012, a proficiência média foi de 222,0, passando para 234,7, contabilizando um avanço de 12,7 pontos.

Os anos finais do Ensino Fundamental também obteve avanço similar, sendo a proficiência em 2012 de 234,5 para 251,1, na edição de 2017, revelando um avanço de 11,6 pontos. A 3ª série do Ensino Médio apresentou uma melhoria mais simplória. Na edição de 2012, o resultado alcançado na proficiência em Matemática foi de 265,3, avançando em 2017 para 271,4, ganho de 6,1 pontos.

Observa-se que o período, de 2012 a 2018, também, houve melhoria em todas as etapas avaliadas, porém um pouco menor em relação ao período de 2012 a 2017. Outro fator importante, é observado em comparação às edições que ocorrem em anos pares e ímpares, verifica-se uma oscilação dos resultados, sendo que os anos ímpares no EF, observa-se um avanço na proficiência e, conseqüentemente nos anos pares os resultados decrescem. Já o mesmo não ocorre na etapa do EM.

Ao se ter em vista que nos anos ímpares acontecem as provas do SAEGO e também do SAEB, percebe-se um esforço maior da rede estadual de ensino na motivação e preparação dos estudantes. Esse esforço é observado nas etapas do Ensino Fundamental. O fato da etapa do Ensino Médio não apresentar a mesma tendência, justifica-se pela circunstância que essa etapa de ensino passou a ser avaliado de forma censitária pelo SAEB a partir da edição de 2017. Cita-se como mais uma evidência dessa relação o avanço da proficiência média do Ensino Médio na edição de 2017, ou seja, a melhor entre todas as edições do período analisado.

Gráfico 6: SAEGO -Taxa de Participação – Rede Estadual.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: [www.saego.caedufjf.net](http://www.saego.caedufjf.net). Acesso em 14 de out. de 2020.



Observa-se na linha do tempo compreendido entre 2012 a 2018, a trajetória do percentual de participação dos estudantes nas edições do SAEGO. Para uma análise consistente do perfil da unidade avaliada (escola, regional, rede) é fundamental que este indicador seja analisado, bem como outros indicadores, como fluxo escolar (representados logo abaixo pela aprovação e abandono).

A participação é um indicador significativo, posto que, por se tratar de avaliação censitária, quanto maior o percentual de participação dos estudantes, mais confiáveis são os resultados dos testes cognitivos. Diante desse percentual é possível generalizar os resultados para toda a rede quando a participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de alunos previstos para realizar a avaliação.

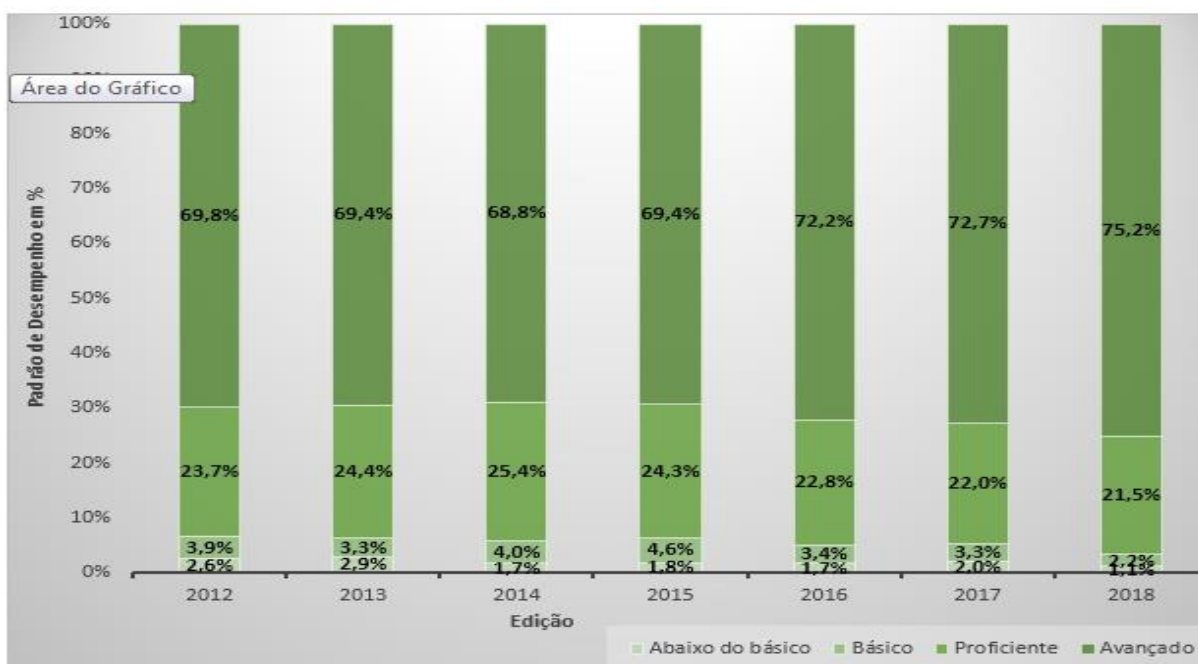
Os dados do gráfico acima apresentam o percentual de participação em todas as etapas avaliadas pelo SAEGO no período de 2012 a 2018. Destaca –se a etapa do Ensino Médio como sendo a que mais cresceu na participação avaliativa, revelando um crescimento de 10,4%, visto que em 2012, os dados apresentam um percentual de participação de 73,3% e, em 2018, essa taxa chegou a 83,7%, ou seja, considerando um grupo de 100 estudantes, 83 estudantes responderam os testes. No entanto essa participação, ainda, se encontra abaixo do percentual de participação do Ensino Fundamental.

O 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, em 2012 registrou uma taxa de participação de 86,1%, passando para 92,9% em 2018, com crescimento na participação de 6,8%. O 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, em 2012 registrou uma taxa de participação de 90,4%, passando para 93,9, em 2018, com crescimento na participação de 3,5%. O 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, em 2012, registrou uma taxa de participação de 83,4%, passando para 90,7% em 2018, com crescimento na participação de 7,3%.

A distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em cada intervalo da escala de proficiência, diante do desenvolvimento cognitivo, é verificada pelo teste da avaliação externa. De acordo com a proficiência alcançada no teste, o estudante apresenta um perfil que permite alocá-lo em um dos padrões de desempenho.

Os agrupamentos são definidos segundo a expectativa de aprendizagem da rede de ensino e de cada etapa de escolaridade e disciplinas avaliadas. Essa distribuição é representada em percentuais, conforme os padrões de desempenho: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

Gráfico 7: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 2º ano EF I - Língua Portuguesa.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

Observa-se que na série histórica dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa (leitura e escrita), no período de 2012 a 2018, dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, o padrão abaixo do básico, a variação foi de 2,6% para 1,1%, ou seja, redução de 1,5% de estudantes alocados neste padrão. Esse percentual indica que a cada 100 estudantes, dois estudantes apresentavam-se no nível de proficiência abaixo do básico em 2012 e esse número reduz-se pela metade em 2018, ou seja, apenas um estudante em cada 100 estudantes encontra-se no desempenho abaixo do básico. Essa informação apresenta um avanço dos estudantes de um padrão de desempenho indesejável para um padrão que exigem habilidades mais avançadas dos estudantes.

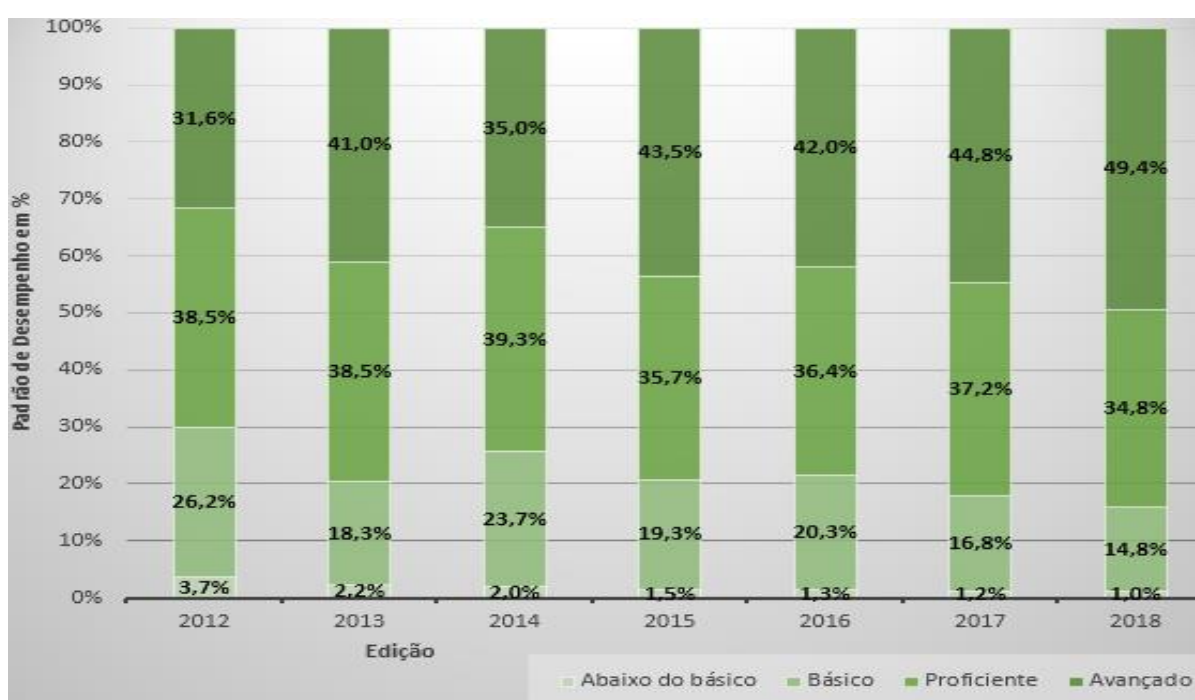
O padrão de desempenho básico houve diminuição de 3,9% para 2,2%, o que também apresenta um avanço no desenvolvimento da aprendizagem, visto que 1,7% dos estudantes da rede estadual encontra-se em outro padrão, e, pela lógica dos dados, em um padrão de desempenho mais avançado.

No padrão de desempenho proficiente, os dados revelam redução de estudantes nesse intervalo de 2,2%, ou seja, de 23,7% para 21,5%. A diminuição de estudantes, neste padrão, remete a um olhar bastante positivo, devido ao crescimento da quantidade de estudantes agrupados no padrão avançado apresenta com maior percentual, sendo que em 2012, o grupo de estudante nesse padrão ampliou em 5,2%,

em que se tinha 69,8% foi para 75,2%. Esses dados revela-se que a cada 100 estudantes 75 deles encontra-se no padrão de desempenho avançado

Diante dos dados apresentados, considera-se de forma bastante positiva a movimentação do percentual de estudantes nos padrões de desempenho nesse período, visto que, cresceu a porcentagem de estudantes no padrão de desempenho avançado e, conseqüentemente, decresceu a porcentagem de estudantes nos padrões inferiores.

Gráfico 8: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 5º ano EF I - Língua Portuguesa.

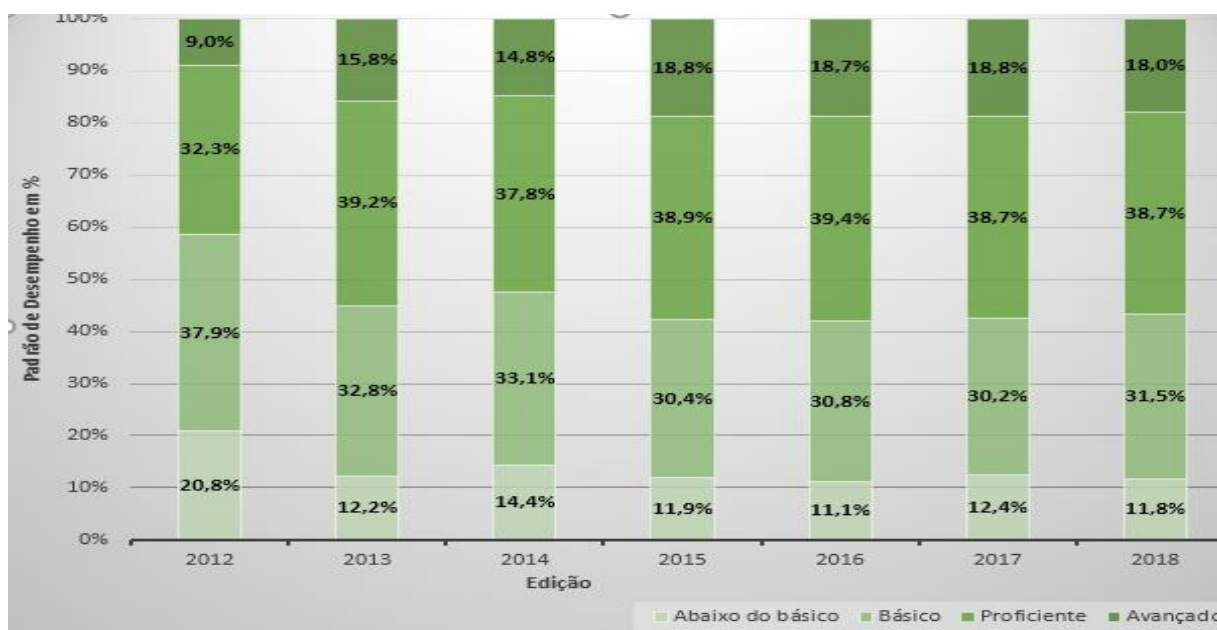


Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

A série histórica dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa, no período de 2012 a 2018, dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, apresenta na movimentação dos agrupamentos, avanços significativos. As reduções no percentual na escala de proficiência de: 2,7% no padrão abaixo do básico; 11,4% no padrão básico e 3,7% no padrão proficiente, o que justifica a presença destes estudantes no padrão de desempenho avançado. Ou seja, a variação de participação no agrupamento dos estudantes no padrão de desempenho avançado nesse período é de 17,8%, onde se tinha um agrupamento composto por 31,6% de estudantes em 2012, essa porcentagem passou para 49,4% em 2018.

Diante dos dados apresentados, conclui-se movimentação positiva de estudantes nos padrões de desempenho nesse período, porque, cresceu a porcentagem de estudantes no padrão de desempenho avançado e, conseqüentemente, decresceu a porcentagem de estudantes nos padrões inferiores.

Gráfico 9: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 9º ano EF II – Língua Portuguesa.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

Constata-se que na série histórica dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa, no período de 2012 a 2018, dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, houve avanços significativos na movimentação dos agrupamentos. As reduções no percentual na escala de proficiência de 9% no padrão abaixo do básico; 6,4% no padrão básico, visto que os estudantes alocados nesses intervalos da escala de proficiência diminuíram e os padrões de desempenho proficiente e avançado apresentaram crescimento no percentual de alocação dos estudantes.

O percentual de estudantes do padrão de desempenho proficiente passou de 32,3% para 38,7%, ou seja, 6,4% dos estudantes que estavam alocados em padrões de desempenho inferior, passou a compor o agrupamento de proficiente.

Os estudantes alocados na escala de desempenho avançado duplicaram nesse período, passou de 9% para 18%, ou seja, a variação de participação no agrupamento

avançou em 9% que representa uma variação positiva para o desempenho avançado em 100%, ou seja, a cada 100 estudantes, onde se tinha 9 estudantes em 2012, passou a ter 18 deles a pertencer este nível de desempenho em 2018.

A distribuição dos estudantes por padrão de desempenho em cada intervalo da escala de proficiência, na etapa final do ensino fundamental, apresenta-se agrupamento na parte superior da escala, ou seja, grande maioria dos estudantes estão alocados nos padrões proficiente e avançado.

Observa-se avanço na movimentação da escala. Em 2012, o percentual de estudantes alocados nos dois melhores níveis (proficiente e avançado), com base na expectativa de aprendizagem da rede de ensino era de 41,3%, em 2018, esse percentual passou para 56,7%, assim, percebe-se um ganho de aprendizagem de 15,4%.

Gráfico 10: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 3ª série EM - Língua Portuguesa.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

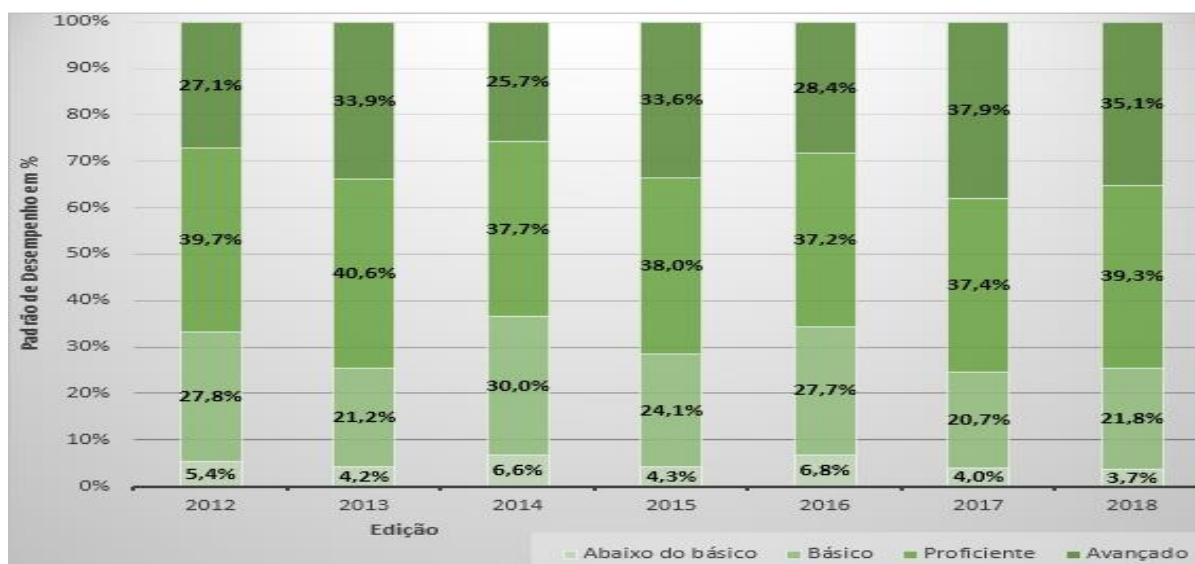
Constata-se que na série histórica dos padrões de desempenho em Língua Portuguesa no período de 2012 a 2018 dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, houve avanços, porém, a evolução é mais sutil, os melhores avanços se deram no agrupamento dos padrões de desempenho abaixo do básico e proficiente: 3,7% foi o avanço na escala proficiência do agrupamento abaixo do

básico. Esse agrupamento era representado por 22,7% dos estudantes em 2012 e em 2018, o percentual de estudantes nesse grupo passou para 19%.

O percentual de estudantes pertencentes ao padrão de desempenho proficiente passou de 32,2% para 34,9%, ou seja, 2,7% dos estudantes que estavam alocados em padrões de desempenho inferior, passou a compor o agrupamento dos proficientes, visto que a movimentação no padrão de desempenho no básico e avançado, permaneceu praticamente estável, sendo a variação da alocação de estudantes no padrão desempenho básico de 1%, agregando estudantes nesse padrão e no padrão avançado. A movimentação ao final do período foi de 0,1% de percentual de estudantes a mais.

Um fator negativo apresentado pelos dados refere-se ao padrão de desempenho avançado, pois nas edições realizadas no intervalo de 2012 a 2018, esse padrão chegou a agregar 13,3% dos estudantes na edição de 2015. Ou seja, de 2012 a 2015 o gráfico apresenta-se em linha crescente e contrário a esse período. Observa-se, pois a linha do gráfico decrescente de 2015 a 2018.

Gráfico 11: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 5º ano EF I – Matemática.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

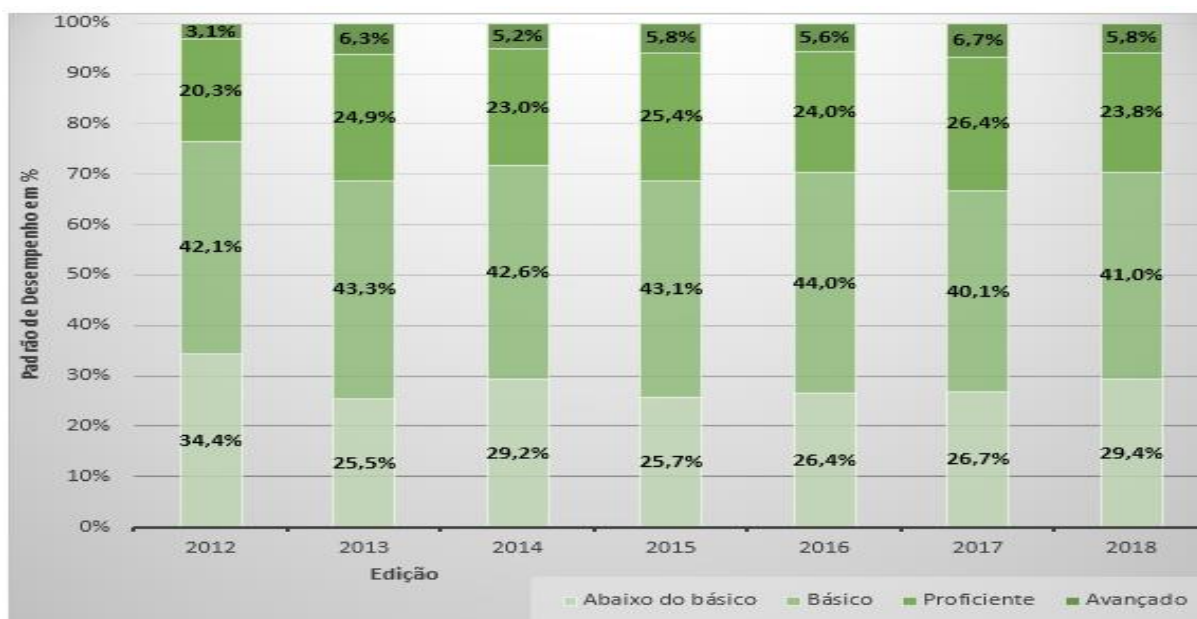
A série histórica dos padrões de desempenho em Matemática no período de 2012 a 2018 dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, apresenta-se na movimentação dos agrupamentos pequenos avanços. As reduções no percentual na escala de proficiência de: 5,4% para 3,7% no padrão abaixo do básico resultou no avanço de 1,7%; o avanço no padrão básico 27,8% para 21,8%,

também, reduziu o percentual de alocação de estudantes nesse padrão de 6,0%, porém bastante significativos.

O padrão proficiente praticamente estável com variação de 0,4% de redução de estudantes, passando de 39,7% para 39,3%, mesmo com a redução de percentual de estudantes nesse padrão, ele continua sendo o padrão de desempenho com maior número de estudantes alocados, o que é considerado positivo, pois segundo a expectativa de aprendizagem da rede de ensino esse padrão exige habilidades próprias para essa etapa de escolaridade.

Os estudantes alocados no padrão de desempenho avançado melhoraram nesse período, passou de 27,1% para 35,1%. Ou seja, a variação de participação no agrupamento avançou em 8,0%, também representou um ganho significativo de estudantes que deixou os padrões inferiores, passando a compor o agrupamento que requer habilidades mais desenvolvidas para a etapa de escolarização.

Gráfico 12: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 9º ano EF II – Matemática.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

Na Matemática a série histórica dos padrões de desempenho no período de 2012 a 2018 dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, tem-se a concentração de estudantes alocados nos padrões abaixo do básico e básico alta, ou seja, em 2012 cerca de 76,5% dos estudantes encontram-se alocados nesses

padrões, passando para 70,4% na edição de 2018. Todavia representa um avanço mesmo que um pouco singelo.

O padrão de desempenho proficiente apresenta uma com variação de 3,5% de percentual de estudantes nesse agrupamento, passando de 20,3% para 23,8%, vale destacar que, em 2017, esse padrão de desempenho apresentou um avanço bem mais significativo, ou seja, 26,4% dos estudantes estavam nesse padrão, 2,6% a mais que em 2018.

Os estudantes alocados no padrão de desempenho avançado melhoraram nesse período, passou de 3,1% para 5,8%, ou seja, a variação de participação no agrupamento avançou em aproximadamente 87%, que significa que, onde se tinha 3 estudantes em 2012 no padrão de desempenho avançado, passou a ter quase 6 estudantes alocados neste padrão de desempenho em 2018. Assim como o padrão de desempenho proficiente, o padrão de desempenho avançado, também, havia apresentado melhores resultados na edição de 2017, posto que o percentual de estudantes nesse agrupamento era de 6,7% que representa 0,9% de avanço nesse padrão.

Gráfico 13: % de Alunos por Padrão de Desempenho – 3ª Série EM – Matemática.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em 14 de out. de 2020

A série histórica dos padrões de desempenho em Matemática no período de 2012 a 2018 dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, tem-se a concentração de estudantes alocados nos padrões de desempenho abaixo do básico e básico alta, ou seja, em 2012 cerca de 76,7% dos estudantes encontra-se alocados nesses padrões,



passando para 74,7% na edição de 2018, o que representa um avanço mesmo que um pouco sutil.

O padrão de desempenho proficiente apresenta-se estável com 19,4% de estudantes. A variação ocorreu em comparação a outras edições dentro do intervalo 2012 a 2018, ou seja, na edição de 2014, o agrupamento representava 20,2% dos estudantes e 21,3% em 2017. Os estudantes alocados no padrão de desempenho avançado melhoraram nesse período, passando de 3,9% para 5,9%.

A variação de participação no agrupamento avançou em 2,0%, também representou ganho sutil de estudantes, ou seja, a variação de participação no agrupamento avançou em aproximadamente de 4 para 6, que significa que, onde se tinha 4 estudantes em 2012 no padrão de desempenho avançado, passou a ter quase 6 estudantes alocados neste padrão de desempenho em 2018. Porém, tendo em vista que a variação positiva ou estabilidade de alocação de estudantes nos padrões de desempenho inferiores, o avanço nesse padrão, torna-se significativo, revelando que esse agrupamento avançou, devido à movimentação positiva dos níveis inferiores para o superior.

Conforme a importância, os dados dos padrões de desempenho não são os únicos que devem ser considerados para a compreensão de uma determinada realidade escolar. Para uma análise consistente do perfil da unidade avaliada (escola, regional, rede) é fundamental que sejam analisados outros indicadores, como as taxas de aprovação e de fluxo, por exemplo.

Os gráficos a seguir apresentam o comportamento dessas duas taxas no intervalo de 2012 a 2018. A rede ensino estadual, embora a taxa de aprovação média não apresente crescimento retilíneo, houve uma melhora significativa no período de 2012 a 2018.

Gráfico 14: Taxa de Aprovação – Rede Estadual de Educação de Goiás.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

No Ensino Médio a taxa média de aprovação da rede estadual em 2012, era de 81,4%; em 2018, chegou a 91,2%. Esse progresso também ocorreu no Ensino Fundamental; nos anos finais, a taxa de aprovação média, em 2012, foi de 87,4%, alcançando 94,4%, em 2018; nos anos iniciais, a taxa média de aprovação, em 2012, foi de 96,7%, alcançando 98,1%, em 2018.

Gráfico 15: Taxa de Abandono – Rede Estadual de Educação de Goiás.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

O gráfico 15, apresenta as taxas de abandono da rede estadual de Educação de Goiás no período de 2012/2018. Observa-se uma queda significativa em todas as etapas da educação básica.

O maior avanço é apresentado pela 3ª série do Ensino Médio, visto que essa etapa da educação básica, ainda, apresenta grandes desafios para as redes públicas de educação. A universalização da oferta de vagas na educação básica foi palco de muita discussão nos anos 1980, 1990 e até meados dos anos 2000, porém a etapa final da educação básica, o Ensino Médio esses direitos permanecem na pauta.

As redes de ensino, ainda, buscam garantir o direito de acesso e permanência dos jovens entre 14 e 17 anos na escola. Diante desse fato, verifica-se que a educação básica em Goiás, nessa etapa de escolarização, vem conseguindo atender tal demanda, visto que a taxa do abandono escolar nesta etapa apresenta a maior redução.

Em 2012, a taxa de abandono escolar no Ensino Médio revela que 8,4% dos estudantes matriculados abandonavam a escola antes de concluir a etapa, no entanto, em 2018, esse percentual passa a ser de 2,9%.

A etapa final do Ensino Fundamental, também, registrou queda bastante acentuada nas taxas de abandono escolar. Em 2012, observa-se que 4,7% dos estudantes matriculados nesta etapa acabam abandonando os estudos. Em 2018, esse percentual reduz-se para 1,3%, de forma positiva. Observa-se que 3,4% dos estudantes permanecem na escola, concluindo seus estudos na idade certa.

O Ensino Fundamental, na sua etapa inicial, apresenta-se um percentual menor de abandono escolar, mas consegue baixar, ainda mais esse resultado, como mostra: em 2012, a taxa de abandono identificou 0,8% de estudantes que abandonou os estudos e, em 2018 essa taxa é reduzida para 0,1%. Vale ressaltar que essa taxa, a rede estadual conseguiu 0,1% em 2017 e manteve esse resultado no ano seguinte. Nesse caso, a universalização do direito de acesso, permanência nessa etapa da educação, encontra-se bem próximo do desejado, ou seja, 100% dos estudantes na escola.

Ao considerar os indicadores do fluxo escolar representados nos gráficos 14 e 15 pela taxa de aprovação e abandono escolar da rede estadual de Goiás, observa-se que essa rede de ensino conseguiu superar desafios mantendo um crescimento acentuado na aprovação e permanência de seus estudantes.

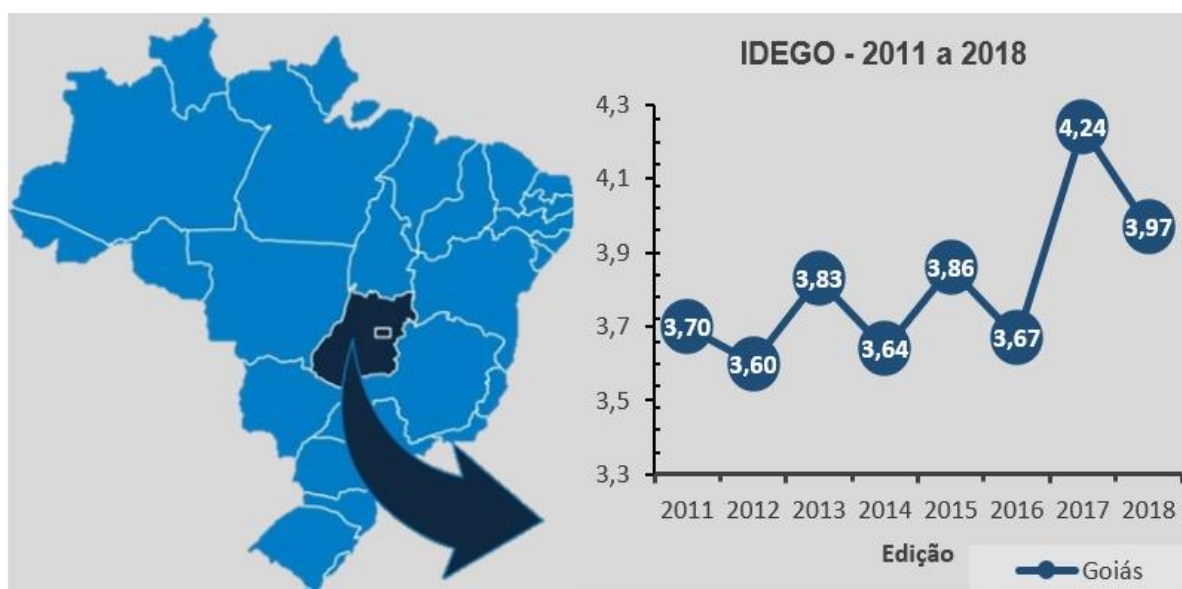
O IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana, esse indicador reúne dois elementos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e o desempenho. O índice é calculado com base nos dados sobre aprovação, reprovação e abandono obtidos por meio do Censo Escolar e nos resultados do desempenho

obtidos mediante testes padronizados do SAEGO. Assim, o IDEGO possibilita a rede estadual e as escolas de Goiás a realizarem o monitoramento da qualidade da educação oferecida, permitindo traçar metas específicas para cada escola.

Ressalta-se que não há divulgação do IDEGO para os Ensino Fundamental, utiliza como indicador de qualidade para essa etapa de ensino, o IDEB.

As metas do IDEGO são traçadas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás em parceria com o Instituto Unibanco por meio do Programa Jovem de Futuro.

Gráfico 16: IDEGO – Rede Estadual de Educação de Goiás.



Fonte: elaborado pela autora com os dados disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/>. Acesso em 14 de out. de 2020.

O gráfico acima apresenta a trajetória do Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás – IDEGO, do Ensino Médio. Observa-se que os resultados alternam entre as edições dos anos pares e ímpares, com avanços nos anos ímpares, ou seja, os melhores resultados apresentam-se nos anos em que também temos a prova do SAEB, o que evidencia um esforço maior da rede para alcançar melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

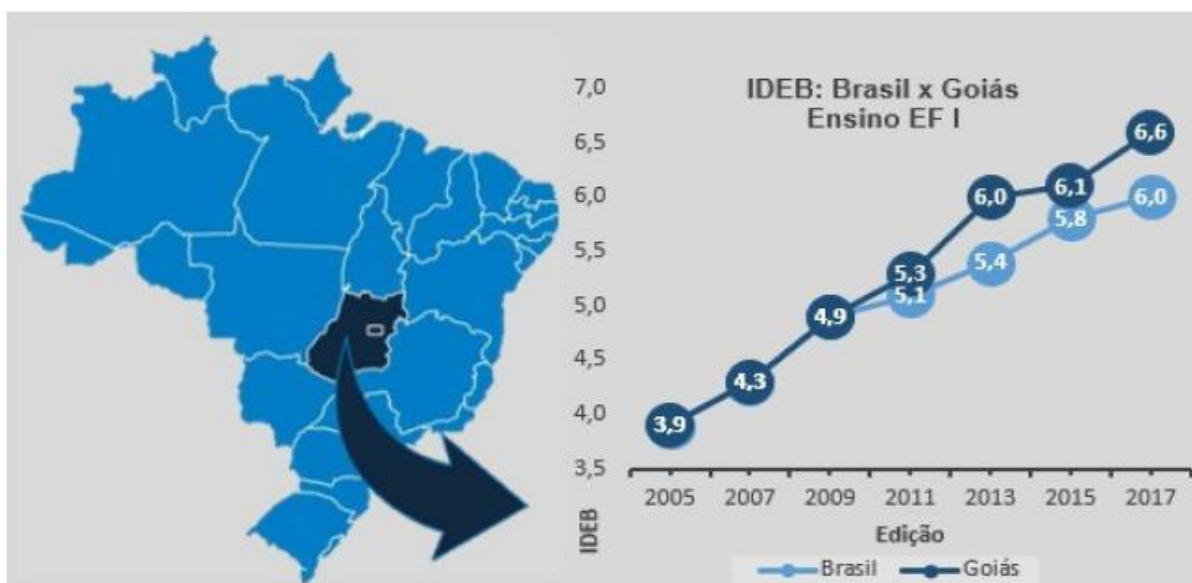
Ao analisar a trajetória do IDEGO, verifica-se que um dos grandes desafios da rede pública de educação em Goiás é sustentar avanços contínuos da aprendizagem.

O SAEGO surgiu, em 2011, pela necessidade de promover avanços nos indicadores educacionais de Goiás e sua implantação e se justificou pela estagnação

nos resultados do IDEB nas edições de 2005, 2007 e 2009, bem como sua colocação no ranking em comparação aos resultados dos outros estados brasileiros.

A evolução e o posicionamento da educação goiana no Ranking nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB por meio do IDEB no período de 2011 a 2017, ocorreu com a implantação do sistema próprio de avaliação em Goiás.

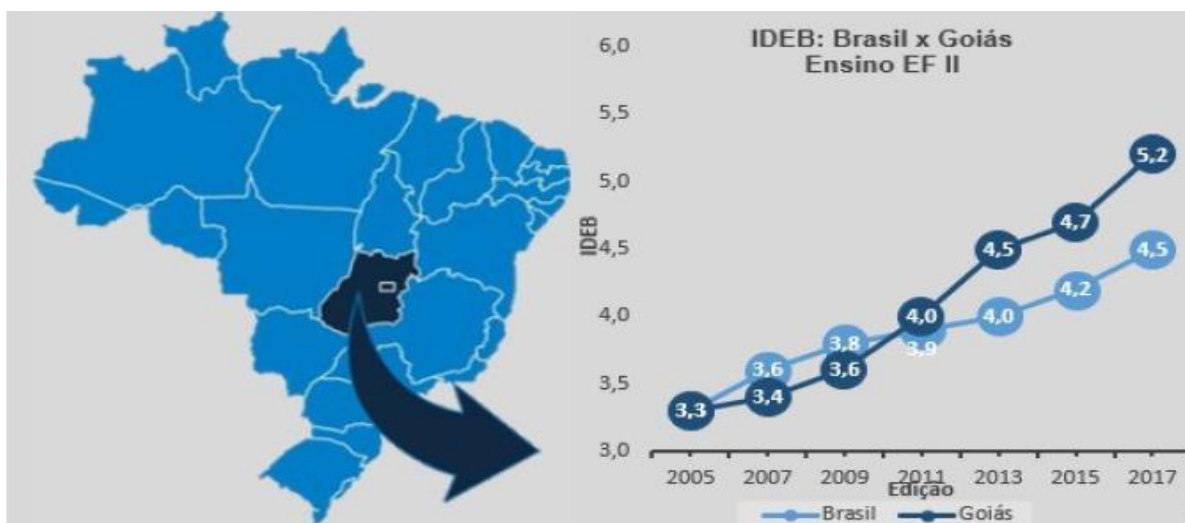
Gráfico 17: Resultados do IDEB do Ensino Fundamental anos iniciais: Brasil e Goiás.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020

Ao analisar a trajetória do IDEB do Ensino Fundamental, anos iniciais, percebe-se que as edições 2005 a 2009, período que antecede a implantação do SAEGO, os resultados da educação em Goiás encontravam-se na média nacional. As edições, todavia, compreendidas entre a implantação do SAEGO (2011 a 2013) e pós-implantação dessa avaliação (2015 a 2017), observa-se que a rede educacional de Goiás apresenta um avanço contínuo e maior que a média nacional.

Gráfico 18: Resultados do IDEB do Ensino Fundamental anos finais: Brasil e Goiás



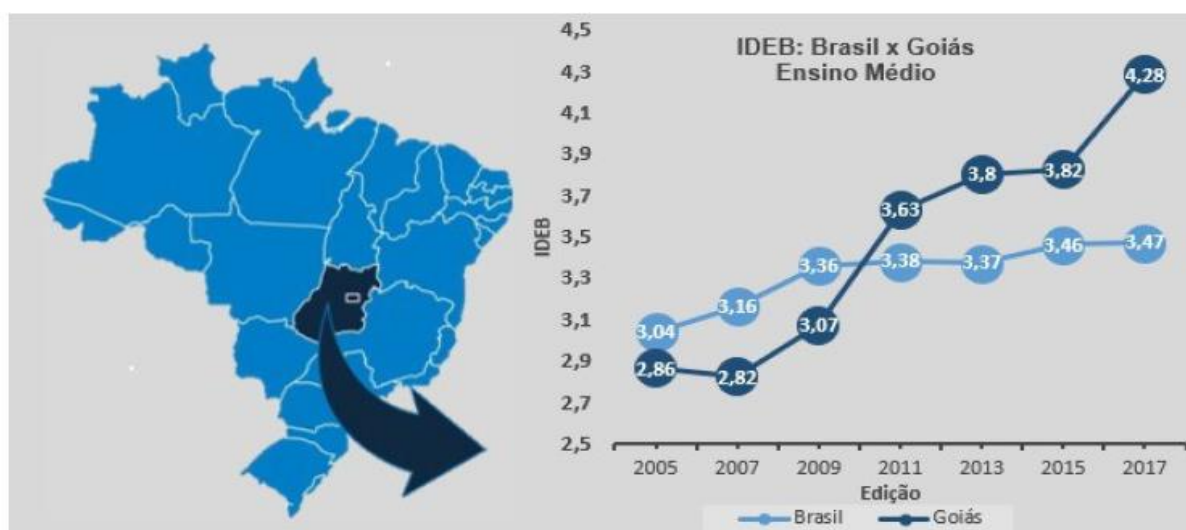
Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020

O gráfico acima representa os resultados do IDEB do Ensino Fundamental, anos finais, da rede pública de educação de Goiás. Em todas as edições, os resultados apresentam-se de forma crescente. No entanto, tem-se resultados abaixo da média nacional, no período de 2005 a 2009. Já nas edições seguintes, pode-se observar que a educação goiana conseguiu ascender, obtendo resultados acima da média nacional. Outro fato observável, é que nas edições de 2011, 2013 e 2017, o avanço entre cada edição foi maior que o avanço conseguido pela rede no período de 2005 a 2009, visto que o crescimento entre as edições de 2005 a 2009 foi de 0,3 pontos, contra um crescimento de 1,6 pontos.

A Etapa do Ensino Médio em Goiás foi destaque entre os estudantes avaliados nas edições impactadas pela Reforma da Educação Básica. Essa etapa de ensino no período de 2005 a 2009, apresentava resultados bem abaixo da média nacional. sendo a edição de 2007, o pior resultado da educação goiana em relação à média nacional e seus próprios resultados. Em 2007, a rede pública de educação quanto ao Ensino Médio, obteve um ínfimo resultado de 2,82 no IDEB, sendo a média nacional de 3,16; com diferença de 0,34 pontos.

Pode-se então citar como resultado positivo, nesse período, o fato que, em seguida, a essa queda na edição do ano 2009, o resultado foi positivo e, essa etapa de ensino, conquistou 0,25 pontos aproximando da média nacional. Conforme gráfico a seguir.

Gráfico 19: Resultados do IDEB do Ensino Médio: Brasil e Goiás.



Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020

O período de 2011 a 2017, a etapa do Ensino Médio, em Goiás, apresentou resultados bem diferente das edições anteriores, logo em 2011 seus resultados estavam acima da média nacional, com resultado de 0,25 pontos acima da média. Observa-se também o intervalo de 2009 a 2011, o maior crescimento dos resultados da rede, nessa etapa de ensino que avançou 0,56 pontos, o maior de toda a série apresentado pelo gráfico acima.

A educação goiana na sua etapa do Ensino Médio revela um crescimento contínuo e acima da média nacional. No intervalo das edições de 2011 a 2017, o crescimento da rede passou de 3,63 para 4,28 com avanço de 0,65 pontos, distanciando-se da média nacional em 0,81 pontos a mais, visto que a média nacional em 2017 foi de 3,47 pontos.

A figura a seguir apresenta a posição da rede Estadual de Educação de Goiás das etapas de ensino participantes do SAEB em comparação com os demais estados da federação. O período analisado refere-se às edições ocorridas durante a Reforma Educacional do estado de Goiás (2011 – 2014) e Pós reforma (2015 – 2017).

Figura 18: Resultados/posição de Goiás no Ranking (2011, 2013, 2015 e 2017)

EF – Anos Iniciais					EF – Anos Finais				Ensino Médio			
	2011	2013	2015	2017	2011	2013	2015	2017	2011	2013	2015	2017
1ª	MG 6,0	MG 6,2	SP 6,4	CE 6,7	1ª SC 4,7	MG 4,7	GO 4,7	GO 5,2	1ª SC 4,0	GO 3,8	SP 3,9	GO 4,3
2ª	SC 5,7	PR 6,2	MG 6,3	GO 6,6	2ª MG 4,4	GO 4,6	SC 4,7	RO 4,9	2ª SP 3,9	SP 3,7	PE 3,9	ES 4,1
3ª	SP 5,4	GO 6,0	PR 6,2	MG 6,5	3ª SP 4,3	AC 4,4	SP 4,7	SC 4,8	3ª PR 3,7	RS 3,7	GO 3,8	PE 4,0
4ª	DF 5,4	SP 5,7	GO 6,1	SP 6,5	4ª MT 4,3	SP 4,4	MG 4,5	SP 4,8	4ª MG 3,7	SC 3,6	ES 3,7	SP 3,8
5ª	GO 5,3	SC 5,7	SC 5,9	PR 6,3	5ª AC 4,2	MT 4,2	MT 4,5	AC 4,7	5ª GO 3,6	MG 3,6	RJ 3,6	CE 3,8
6ª	PR 5,2	DF 5,6	CE 5,8	AC 6,1	6ª PR 4,0	SC 4,1	AC 4,4	AM 4,6	6ª MS 3,5	RJ 3,6	PR 3,6	RO 3,8
7ª	RS 5,1	RS 5,5	RO 5,7	RO 6,1	7ª GO 4,0	PR 4,1	AM 4,4	MS 4,6	7ª RR 3,5	PE 3,6	MG 3,5	PR 3,7
8ª	MT 5,0	RO 5,4	DF 5,6	DF 6,0	8ª AM 3,9	ES 4,0	PR 4,3	MT 4,6	8ª TO 3,5	PR 3,4	MS 3,5	TO 3,7
9ª	ES 5,0	ES 5,3	MT 5,6	SC 6,0	9ª TO 3,9	AM 4,0	CE 4,2	PR 4,6	9ª AM 3,4	MS 3,4	AC 3,5	MG 3,6
10ª	MS 4,9	AC 5,3	AC 5,5	ES 5,9	10ª DF 3,9	CE 3,9	MS 4,1	CE 4,5	10ª CE 3,4	ES 3,4	DF 3,5	MS 3,6
11ª	TO 4,9	MT 5,2	AM 5,5	AM 5,8	11ª RS 3,8	RS 3,9	PE 4,1	PE 4,5	11ª RS 3,4	RO 3,4	AM 3,5	AC 3,6
12ª	AM 4,8	MS 5,1	ES 5,5	MT 5,8	12ª CE 3,7	DF 3,9	DF 4,0	ES 4,4	12ª ES 3,3	CE 3,3	SC 3,4	AC 3,6
13ª	AC 4,7	TO 5,1	RS 5,5	TO 5,8	13ª ES 3,7	MA 3,8	ES 4,0	MG 4,4	13ª AC 3,3	AC 3,3	CE 3,4	DF 3,4
14ª	RO 4,7	AM 5,1	MS 5,4	RS 5,7	14ª MA 3,6	RO 3,8	RO 4,0	TO 4,4	14ª RO 3,3	DF 3,3	RR 3,4	RS 3,4
15ª	RR 4,5	CE 5,0	RJ 5,1	MS 5,6	15ª RR 3,6	TO 3,7	RS 4,0	DF 4,3	15ª RJ 3,2	TO 3,2	RS 3,3	MA 3,4
16ª	CE 4,4	RR 4,8	RR 5,1	PI 5,5	16ª PI 3,6	MS 3,7	MA 3,8	RS 4,3	16ª PE 3,1	RR 3,2	RO 3,3	RJ 3,3
17ª	RJ 4,4	RJ 4,7	TO 5,0	AL 4,9	17ª AP 3,5	RJ 3,7	PI 3,8	MA 4,2	17ª DF 3,1	AM 3,0	TO 3,3	AM 3,3
18ª	PE 4,2	PI 4,5	PE 4,7	BA 4,9	18ª RO 3,5	PE 3,6	TO 3,8	AL 4,0	18ª MT 3,1	PI 3,0	PI 3,2	RR 3,3
19ª	PI 4,1	PE 4,3	PI 4,6	PE 4,9	19ª MS 3,4	RR 3,5	RJ 3,7	PI 4,0	19ª MA 3,0	PB 3,0	PA 3,1	PI 3,3
20ª	MA 4,1	PB 4,2	RN 4,5	RJ 4,8	20ª PE 3,3	PI 3,5	RR 3,7	RR 4,0	20ª AP 3,0	AP 2,9	AP 3,1	AL 3,3
21ª	PA 4,0	MA 4,2	AP 4,4	PB 4,7	21ª RJ 3,2	AP 3,4	AP 3,5	RJ 3,7	21ª BA 3,0	MA 2,8	MA 3,1	MT 3,2
22ª	PB 4,0	SE 4,1	PB 4,4	SE 4,7	22ª PA 3,1	RN 3,1	PB 3,3	AP 3,5	22ª PI 2,9	BA 2,8	MT 3,0	PB 3,1
23ª	SE 4,0	BA 4,0	BA 4,3	RN 4,6	23ª PB 2,9	BA 3,1	BA 3,2	SE 3,5	23ª PB 2,9	SE 2,8	PA 3,0	SE 3,1
24ª	AP 3,9	RN 3,9	MA 4,3	AP 4,5	24ª RN 2,9	PA 3,0	PA 3,2	PB 3,4	24ª SE 2,9	MT 2,7	BA 2,9	AP 3,0
25ª	BA 3,8	AP 3,8	SE 4,3	PA 4,5	25ª SE 2,9	PB 3,0	RN 3,2	PA 3,3	25ª PA 2,8	RN 2,7	RN 2,8	RN 2,9
26ª	RN 3,7	AL 3,6	PA 4,2	MA 4,1	26ª BA 2,9	AL 2,7	AL 3,1	RN 3,3	26ª RN 2,8	PA 2,7	AL 2,8	PA 2,8
27ª	AL 3,4	PA 3,6	AL 4,1	RR -	27ª AL 2,6	SE 2,7	SE 2,9	BA 3,2	27ª AL 2,6	AL 2,6	SE 2,6	BA 2,7

Fonte: elaborado pela autora com dados disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

No período citado, o Ensino Fundamental anos iniciais apresentou instabilidade no avanço, mas, mesmo assim, está entre as cinco melhores redes de educação pública. As posições ocupadas são: 2011 ocupou a 5ª colocação, passando para 3ª posição, em 2013, na edição seguinte, em 2015, baixou para a 4ª posição e fechando o período de análise em 2017 conquistou o 2º lugar no ranking nacional no IDEB.

Numa comparação aos períodos que justificaram a necessidade da Reforma na Educação Goiana e, consequentemente, a implantação de um sistema próprio de avaliação (2005 – 2009), nesse período, os resultados se encontravam bem abaixo da média nacional. Os resultados obtidos nas séries iniciais do EF, garantiu colocações que variaram entre 7ª e 8ª posições em comparação com os outros estados da federação. Observa-se no período, de 2011 a 2017, que a educação de Goiás apresentou resultados bem melhores.

Nas quatro edições avaliadas nesse período a educação goiana nos anos iniciais do EF alcançou as respectivas posições no ranking nacional: 5ª posição, em 2011; em 2013, ocupou a 3ª colocação, mas não se manteve e caiu para 4ª posição, em 2015, já em 2017, conseguiu recuperar, assumindo a 2ª posição no ranking nacional. Os resultados da avaliação do SAEB revelam avanços na aprendizagem no período da Reforma Educacional e continuou a crescer nas edições posteriores à Reforma.

O Ensino Fundamental anos finais obteve o avanço mais rápido em comparação com os resultados do Ensino Fundamental anos iniciais, apesar de sua



colocação no ranking no período que precedeu a Reforma Educacional em Goiás (2005, 2007 e 2007). Os resultados estavam bem abaixo. Esta etapa de ensino apresentava uma queda contínua na posição do ranking, cujas posições ocupadas, nesse período, foram respectivamente de: 10<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> e 16<sup>a</sup>. No mesmo ano de implantação do SAEGO (2011), essa etapa de ensino conseguiu avançar 9 posições no ranking, deixando a 16<sup>a</sup> posição (2009) posição para assumir a 7<sup>a</sup> posição, em 2011.

O crescimento no Ensino Fundamental anos finais foi contínuo nas edições seguintes. Em 2013, a rede estadual já ocupava a 2<sup>a</sup> colocação e chegou na 1<sup>a</sup> posição nas edições de 2015 e 2017, com um avanço de 1,2 pontos no período de 2011 a 2017.

A rede goiana de educação pública na etapa do Ensino Médio apresentava enormes desafios em garantir o acesso, a permanência e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Os resultados alcançados nas primeiras edições na avaliação em larga escala a nível nacional foram catastróficos. Em 2005, o Ensino Médio emplacou 13<sup>a</sup> posição no ranking nacional, retrocedendo, ainda mais, nas edições de 2007 e 2009, ocupando a 16<sup>a</sup> posição respectivamente.

Os estudos realizados sobre o tema revelam que o Ensino Médio em Goiás, foi a etapa de ensino priorizada na Reforma Educacional em Goiás, por meio do Pacto pela Educação: Um futuro exige mudanças (assunto abordado no capítulo 3).

A partir da implantação do SAEGO e ações próprias para o Ensino Médio em 2011, percebe-se impacto nos resultados no IDEB. Neste mesmo ano a rede estadual conseguiu garantir maior acesso e permanência dos jovens na etapa final da educação básica (14 e 15), também na proficiência (gráficos 4 e 5) dos estudantes, como efeito desses esforços, Goiás deixou a 16<sup>a</sup> colocação de 2009, assumindo a 5<sup>a</sup> posição no ranking nacional. Com resultados positivos no IDEB a cada edição, em 2013, o Ensino Médio da rede estadual chegou à primeira colocação com uma nota padronizada do IDEB de 3,8 pontos. Em 2015, obteve a mesma nota e perdeu posições, ficando em 3<sup>o</sup> lugar. Na edição do SAEB, de 2017, a rede estadual de Goiás, na etapa final da educação básica voltou a crescer, conquistando 0,5 pontos e assume a liderança do ranking do IDEB, com nota 4,3 pontos.

Diante da análise de dados realizadas, observa-se o avanço da rede goiana de educação em todas as etapas da educação básica. As políticas públicas de Estado, aplicadas à educação, revelam alcance de objetivos.

O relatório divulgado na revista do SAEGO, apresentou os desafios das redes de ensino,

Apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas educacionais encontram para garantir uma educação de qualidade no Brasil, muitas escolas públicas se mostram capazes de superar contextos desfavoráveis e agregar novos conhecimentos por meio de ações eficazes nos processos de ensino-aprendizagem [...] identificar esses fatores e a medida de sua influência na eficácia das escolas para garantir o direito de aprender aos estudantes são desafios importantes na busca da oferta de uma educação de qualidade [...] elencar informações que possam estimular a eficácia da aprendizagem nas escolas e a superação de seus eventuais desafios, bem como subsidiar a implementação de políticas públicas para a educação (GOIÁS-SEDUC, 2019, p. 7).

Compreender os fatores que favorecem o sucesso educacional não é uma atividade simples. Torna-se coerente definir o sucesso educacional como o cumprimento do direito à Educação. Goiás-Seduc (2014, p. 15) trata a qualidade da educação e os aspectos contextuais aceitando que “Essa realização depende do acesso a um sistema educacional com qualidade, ou seja, que garanta o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vida plena e em sociedade”.

Reconhecer os componentes próprios das experiências de sucesso, torna-se fundamental para que os gestores de políticas públicas possam avançar na compreensão dos seus sistemas de ensino. Essa atividade, também, é essencial para professores, diretores das escolas e a comunidade escolar, quer seja para a produção de novos materiais e recursos atribuídos à formação ou para a atuação no interior das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das políticas públicas de avaliação por meio da análise dos instrumentos e indicadores de permanência e progressão dos estudantes da educação básica em Goiás, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO, no período de 2012 a 2018, buscou as evidências, as perspectivas e objetivos com os resultados apresentados nesse período. Examinar a qualidade da educação ofertada foi indispensável, que na medida, desse resultado surgiram propostas em busca de melhorias. A avaliação de qualidade em educação serve para que o sistema de ensino, escola e estudante saibam e compreendam seu próprio desempenho, com a finalidade de traçar metas necessárias e exequíveis em busca de melhorias desse desempenho. Nesse aspecto, a avaliação surge como instrumento privilegiado para promover a qualidade em educação.

A avaliação em larga escala tem uma trajetória que perpassou as trocas de governos, ministros, governadores e gestores escolares. Os sistemas de avaliação passaram por diversas alterações e reformulações. As políticas públicas e suas metas projetadas por governos, na perspectiva de uma educação para todos, uma educação de qualidade produtora de mais equidade estão expostas nos documentos analisados nesta pesquisa.

Em busca de respostas para o questionamento apresentado nesta pesquisa sobre “Quais as implicações das avaliações externas realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás nos índices de permanência e progressão dos estudantes da rede estadual de educação?” As etapas de análises desta dissertação foram realizadas, assim como sua construção.

As avaliações externas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás foram instituídas a partir da Reforma Educacional no período de 2011 a 2014 “Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças”. Constatou-se que o *Pacto pela Educação* configurou-se como política pública de governo que traduziu um delineamento concebido para o campo da educação a partir dos anos 1990, desde a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que foram acertados vários compromissos, os que se agregaram à formação acadêmica, na infraestrutura das unidades escolares, no planejamento e evolução educacional, no fazer pedagógico do trabalho do professor.

O *Pacto pela Educação* consistiu em uma política pública educacional, com a adesão de mecanismos de gestão empresariais, composta por instrumento de controle e avaliação. O Sistema Educacional de Goiás é avaliado por meio dos resultados do SAEGO, que serve como suporte para as reflexões sobre a educação ofertada. Esses resultados foram utilizados como subsídio para a tomada de decisões por meio de políticas educacionais e planejamento pedagógico, contribuindo com gestores e professores na execução de ações e intervenções na promoção da aprendizagem junto as crianças e jovens goianos.

Compreender as informações obtidas nas avaliações externas e utilizar esses resultados para implementação de ações para promover as transformações, foi fundamental para que os estudantes goianos tivessem o direito assegurado a uma educação de qualidade e com equidade.

A avaliação externa, vista como instrumento de gestão e ferramenta de indução de qualidade da educação foi cada vez mais, ampliada e evoluída, sendo o uso dessas iniciativas recorrente do sistema educacional, bem como referência de qualidade e como instrumento de gestão em educação. O desdobramento do Saego, a partir de 2012, é um dos fatores que permitiu observar a natureza das relações políticas estabelecidas entre gestores da secretaria e as escolas, o que favorece o uso da avaliação como instrumento de gestão dos sistemas educacionais e das escolas.

Conforme dados obtidos dos desdobramentos do Saego identificou-se como os programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás permitiu disseminar os princípios da educação de qualidade. O acompanhamento das atividades pedagógicas, a avaliação diagnóstica bimestral, o Saego e o Currículo Referência, com a estruturação da matriz nos padrões avaliativos nacionais definidas pelo Saeb, serviram como mecanismo de controle dos projetos pedagógicos no âmbito escolar.

A Avaliação Diagnóstica instituída pela rede estadual de educação de Goiás junto ao SAEGO e ao SAEB, evidenciaram a avaliação necessária às escolas e a Secretaria de Educação Estadual. No entanto, certificar o alcance de metas propostas e analisar o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO, possibilita constatar de que é possível utilizar um instrumento de avaliação de aprendizagem com vistas ao alcance de níveis mais elevados de proficiência de uma escola e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação da rede de ensino das Unidades Escolares e dos estudantes.

Os resultados obtidos, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás - SAEGO, são aspectos importantes na análise do desempenho, constatados por meio dos indicadores e observados nos gráficos elaborados com os resultados das avaliações. Outro aspecto importante relaciona-se aos índices de participação dos estudantes nessa avaliação é uma discussão geral sobre o contexto social, cultural e econômico dos estudantes, dos docentes e gestores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O resultado do Saego possibilitou a Secretaria de Estado de Educação a monitorar a qualidade, bem como acompanhar os avanços no aprendizado dos estudantes na rede de ensino, evidenciando a realidade que permeava o cenário educacional.

A proficiência dos estudantes foi uma importante ferramenta para compreensão do processo de ensino e de aprendizagem na rede. Por meio do nível de proficiência dos estudantes alcançados nas avaliações, foi possível compreender as aprendizagens não apresentadas pelos estudantes, identificando possíveis causas. Com os resultados obtidos, as Unidades Escolares, também, puderam definir as intervenções necessárias, o que assegura o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e, conseqüentemente, o melhor aproveitamento das aulas.

Os gráficos da avaliação externa, em larga escala, serviram para orientar e otimizar o trabalho dos professores. Tornou-se eficaz na prática pedagógica, visto que as avaliações poderiam ser utilizadas como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Os indicadores de permanência e aprovação dos alunos da Rede Estadual de Educação, a partir da implantação do SAEGO em 2012, fundamentou-se no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que apresenta a qualidade da educação como sendo ampla e refere-se à formação integral do estudante, compreendendo aspectos cognitivos e que propicie aprendizagens necessárias à vida social e a capacidade de transformá-la.

O Conceito de qualidade apresentou-se, neste trabalho, pautado pelo resultado da proficiência dos estudantes no Sistema de Avaliação do Estado de Goiás – SAEGO. Constatou-se, também, que a centralidade da avaliação, conduzida pelos estados brasileiros, apresenta-se como referência de qualidade e de gestão da educação. Nesse aspecto, as avaliações educacionais surgem como elemento central na produção de dados e com avanços, conferindo uma nova percepção de qualidade em educação e de direito educacional. Esta visão apoia-se na perspectiva da gestão

para resultados na medida em que potencializa a gestão educacional com objetivo de obter o controle dos resultados, por meio de testes para medir o nível de proficiência dos estudantes.

Os estudos realizados mostraram, nesta pesquisa, que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás implementou ações que fortaleceu o ensino-aprendizagem, propiciando a formação continuada dos professores e a oferta de material pedagógico complementar às unidades educacionais da rede de ensino. Verificou-se, ainda, que os resultados das avaliações externas, SAEB e SAEGO, serviram para orientar a implementação de ações que melhoraram o índice de permanência e de aprendizagem dos estudantes na rede de ensino goiana

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

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

BONAMINO, A. C., FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, nov.1999. “não paginado”.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto Pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **CONAE**, Conferência Nacional da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. 2011. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc\\_base\\_conae\\_revisado2.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_base_conae_revisado2.pdf). Acesso em 08 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. INEP. **Portaria nº 931 de 21 de março de 2005**. Estabelece a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em 20 abril 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Roteiro para elaboração de itens de Matemática**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. 12 agosto 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. **Plano de Metas Compromisso todos pela educação**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em 20 jul. 2020.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago. 2009. p. 178 – 200.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Avaliação de políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro. V14. p.383-396, jul-set, 2006.

CASTRO, M. H. G. Evidências e desafios na carreira e na formação dos professores. **Pátio: Ensino Fundamental**, v. 1, p. 06-09, 2015.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo Perspectiva. V. 23, n. 1. Jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em 20 jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. O Campo da avaliação: evolução, enfoque e definições. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. — Brasília: Inep, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Fernandes. A qualidade da educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em 01 ago. 2020.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 409-442, out/dez. 2000.

FREITAS, L. de F. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Campinas: **CEDES**. II Seminário de Educação Brasileira, 2011.

GARCIA, L. S. OLIVEIRA, F. S. **Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios**, 2014. [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV). Acesso 20 jul. 2019.

GATTI, B. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Revista: A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1.ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2015. (p. 39 a 45).

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. N. 9. Mai. /ago. 2009.



[www.researchgate.net/publication/28320450\\_Avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_Brasil](http://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil). Acesso em 21 jul. 2019.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás**, 2012. Goiânia, 2012.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás**. 2016/2017, Goiânia, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO – 2011. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED: V. 3 **Revista do professor de Matemática** – 5º ano Ensino Fundamental, Juiz de Fora, jan/dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO – 2011. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED: V. 1. **Revista do Sistema**, Juiz de Fora, jan/ dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Estado, SAEGO – 2012. Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de Educação /CAED: **Revista Gestor Escolar**, Juiz de Fora, jan/dez 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. SAEGO – 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED: V. 4: **Revista Contextual**, Juiz de Fora, jan/dez 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Estado, SAEGO – 2015. Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de Educação /CAED: **Revista Gestor Escolar**, Juiz de Fora, jan/dez 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Estado, SAEGO – 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de Educação /CAED: **Revista Gestor Escolar**, Juiz de Fora, jan/dez 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. SAEGO – 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED: V.1. **Revista do Professor - Língua Portuguesa**, Juiz de Fora, jan/dez, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO – 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED: **Revista Gestor Escolar**, Juiz de Fora, jan/dez, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Estado, SAEGO – 2018. Universidade Federal de Juiz de Fora Faculdade de Educação /CAED: **Revista Gestor Escolar**, Juiz de Fora, jan/dez 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. SAEGO – 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED: V. 1. **Revista do Professor - Matemática**. Juiz de Fora, jan/dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. SAEGO – 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED: V. 4 **Revista Contextual**, Juiz de Fora, jan/dez. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 5. ed. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1994.

KLEIN, Ruben. Testes de rendimento escolar. In\_\_ SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista**: A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2015. (p. 189 a 192).

LEMES, S.S. Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual. In\_\_ **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico] / organização Célia Maria David ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. Ed. São Pulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Cipriano Carlos. **Sobre normas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014. 120p.

MACEDO, L. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005. p. 29-36. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4005>>. Acesso em 13 maio 2020.

MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009 (Coleção Ensaios Transversais; 37).

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 13 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MÁXIMO, L. **Ganho por meta é foco de Estados na educação**. Valor Econômico, São Paulo, 21 jan. 2011. Disponível em

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/463777/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em 26 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica IDEB**. 2018. Disponível em: [lneq.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concecaoIDEB .pdf](http://lneq.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concecaoIDEB.pdf) . Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação e Sociedade** [online]. 2011, vol.32, n.115, pp.323-337. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sciabstract&lng=pt>>. Acesso em: 20 abril 2020.

PERRENOUD, F. **Avaliação dos estabelecimentos escolares**: um novo avatar da ilusão científica? 1994. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p193-204\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p193-204_c.pdf). Acesso em 30 de jul. 2019

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTANA, M.I. O sistema de avaliação brasileiro. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: INEP, 1998. p. 15-30.

PESTANA, M. I. G. S.; et. Al. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: MEC/INEP, 1999.

RABELO, M. **Avaliação Educacional**: Fundamentos, Metodologia e Aplicação no Contexto Brasileiro. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

ROSA, J.G. **Grande sertão**: veredas, 19 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

RICO, Elizabeth Melo. (Org.) **Avaliação de políticas sociais**: uma questão de debate. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais. 1998.

SANTOS, Ronaldo B. A Avaliação no Sistema Educacional Brasileiro: Um Resgate Historiográfico. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, fev. de 2017, vol.11, n.34, p. 46-63. ISSN: 1981-1179.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1981

SOUZA, A.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação e sociedade**. V. 24, n. 84. Set. 2003.

STEFANO, Isa Gabriela de Almeida; CANEGUSUCO, Miriam; KUMPEL, Vitor (Coord.). **Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

VIANNA, Heraldo. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 2014. v. 24, n. 60, p.9-14, 1982c.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005

\_\_\_\_\_. Heraldo M. & Gatti, Bernardete A. (1988). Avaliação do Rendimento de alunos das 2<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries de Escolas Oficiais do Estado do Paraná. **Educação e Seleção**, 18, pp. 5-62.

WORTHEN, B. R., SANDERS, J. R., FITZPATRICK, J. L. Avaliação de programas: **concepções e práticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

Documentos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás/notícias da Educação de Goiás/ Fontes endereços eletrônicos.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Guia de Tutoria Pedagógica. 2009. Disponível em [www.fundacaoitausocial.org.br](http://www.fundacaoitausocial.org.br). Acesso em 23 out. 2020.

<https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2018/assets/ra-iu-2018-web.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

GOIÁS, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Tem início na Assembleia audiência sobre Educação. Goiânia, dez, 2011. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/46503/tem-inicio-na-assembleia-audiencia-sobre-educacao>. Acesso em 12 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Controladoria Geral do Estado de Goiás, 2012. <https://www.controladoria.go.gov.br/cge>. Acesso em 20 jul.2020

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. IDEB – Evolução do ensino na rede estadual é destaque em portal de Brasília. 22 de novembro de 2018 <https://site.educacao.go.gov.br/evolucao-do-ensino-na-rede-estadual-e-destaque-em-portal-de-brasil/>. Acesso em 20 de ago.2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Caderno de Atividades Aprender + será potencializador do ensino e aprendizagem, 2017. Disponível em: <https://site.seduca.go.gov.br/educacao/aprendermais>. Acesso em 14 set 2020.

\_\_\_\_\_. PNE 2014/2024 -ANEXO – V. correspondência Metas – PEE-2015/2025 <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/ANEXO-V-UV.pdf>. Acesso em 04 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes do Pacto pela Educação. Goiânia, set. 2011. disponível em:<<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>>. Acesso em 26 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Governo de Goiás anuncia diretrizes do Pacto pela Educação. Goiânia, set, 2011a. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>. Acesso em 26 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. IDEB – Evolução do ensino na rede estadual é destaque em portal de Brasília. 22 de novembro de 2018 <https://site.educacao.go.gov.br/evolucao-do-ensino-na-rede-estadual-e-destaque-em-portal-de-brasilia/>. Acesso em 20 de ago.2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Informações sobre a Avaliação Dirigida Amostral. Dados referentes ao ano de 2015. 2015a. disponível em:<<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Dirigida%20Amostral.aspx>>. Acesso em 04 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças. 2011b. Disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>. Acesso em: 14 jul. 2020.