

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MATEUS MOMENTÉ ALVES

ESTUDOS E REFLEXÕES EM AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO
ESTADO DE GOIÁS (SAEGO) NO COLÉGIO ESTADUAL INÁCIO PINHEIRO
PAES LEME EM CACHOEIRA DOURADA-GO (2011-2017)

UBERLÂNDIA – MG
FEVEREIRO – 2019

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MATEUS MOMENTÉ ALVES

ESTUDOS E REFLEXÕES EM AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO
ESTADO DE GOIÁS (SAEGO) NO COLÉGIO ESTADUAL INÁCIO PINHEIRO
PAES LEME EM CACHOEIRA DOURADA-GO (2011-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, área de concentração: Educação Básica, da Universidade de Uberaba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho.

UBERLÂNDIA – MG
FEVEREIRO – 2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca - Uniube

Alves, Mateus Momenté.

A873e Estudos e reflexões em avaliação: o sistema de avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme em Cachoeira Dourada-GO (2011-2017) / Mateus Momenté Alves. – Uberlândia, 2019.

109 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

1. Política pública. 2. Avaliação educacional. 3. SAEGO. 4. Desempenho escolar. 5. Qualidade da educação. I. Carvalho, Luciana Beatriz Bar de Oliveira . II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação III. Título.

CDD 320.6

Mateus Momenté Alves

Estudos e Reflexões em Avaliação: o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme em Cachoeira Dourada-GO (2011-2017)

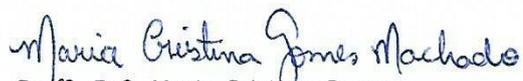
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22/02/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Luciana Beatriz de Oliveira
Bar de Carvalho (Orientadora)
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Gomes
Machado
Universidade Estadual de Maringá- UEM



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico este trabalho a todos os colegas professores do município de Cachoeira Dourada-GO, em especial àqueles que têm vivenciado as dificuldades do ato de avaliar em seu fazer pedagógico, buscando alternativas para equacionar e racionalizar os desafios e dilemas da educação de qualidade.

A todos meus familiares e amigos que me incentivaram a crescer e a lutar sempre.

E, aos meus alunos que serviram de estímulo para jamais desistir.

Agradecer incansavelmente a Deus por proporcionar a degustação de intensas leituras e reflexões.

Agradeço à parceria dos professores do PPGEB pela dedicação e entusiasmo que a mim contribuíram enriquecer culturalmente. Em especial, a professora e coordenadora Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e ao Professor Wenceslau Gonçalves Neto, que juntos me acolheram e souberam me orientar até o final desta etapa. Obrigado pela parceria e entendimento.

Obrigado

aos companheiros de discussões e leituras sobre a avaliação, que muito contribuíram para a finalização desta pesquisa, um agradecimento extensivo a todos os mestrandos da primeira turma do PPGEB.

ao Grupo Gestor e aos professores do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme pela abertura da escola e pelas trocas de experiência, apoio e disponibilidade para com minha pesquisa.

a toda a equipe da CRECE de Itumbiara que na medida do possível também contribui para a coleta de dados e debates.

a Secretaria de Educação de Cachoeira Dourada-GO e toda a sua equipe, pela valorização profissional que a mim sempre tiveram.

E, a minha família, que souberam estimular, aconselhar, orar e agora vibrar com mais esta minha conquista.

Muito obrigado!

“A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem”.

Jussara Hoffmann, 2002, p. 27.

“Sistemas de avaliação em larga escala, (...), ajudam a buscar respostas para algumas das principais indagações com que se deparam os tomadores de decisão em política educacional, permitindo identificar prioridades e alternativas para aumentar a eficácia das ações e otimizar os investimentos no setor”.

Maria Helena Castro, 1999, p. 29.

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Jean Piaget, 1974, p. 353.

RESUMO

Buscando a melhoria da qualidade da educação, a temática gestão da avaliação da educação pública tem estado presente nas discussões de diversos sistemas de ensino. Em 2011, o governo goiano criou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, o SAEGO, uma política pública estadual, que tem como objetivo colaborar para a compreensão da avaliação externa e em larga escala, sendo destinada às escolas da rede estadual e às escolas conveniadas. Este trabalho integrou a linha de pesquisa Educação Básica: Fundamentos e Planejamento e, objetivou, identificar, analisar e compreender pontos importantes do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme, no período de 2011 a 2017, precisamente na 3ª Série do Ensino Médio. Dentre os pontos que nortearam a pesquisa focou-se em verificar como se desenvolveu a gestão no âmbito do sistema educativo no Estado de Goiás e, sua relação com a prática docente, visando avançar a proficiência do estudante e na melhoria da qualidade da educação, além de analisar as ações do Estado de Goiás voltadas para a melhoria da qualidade e gestão da educação, bem como avaliar os impactos dessas políticas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do CEIPPL. Como recurso metodológico adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem quali-quantitativa. A investigação foi estruturada em três procedimentos elementares e desdobráveis: Diagnóstico inicial; Levantamento de Dados; Análise e Interpretação dos Dados. Os pressupostos teóricos estão embasados em Bonamino e Franco (1999), Bondioli (2004), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (1995; 2005), Gatti (1994; 2002; 2003; 2009), Gatti, Vianna e Davis (1991), Libâneo (2013; 2014), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Luckesi (2001; 2011), Pestana (1998) e Vianna (2014), além de outros autores e documentos oficiais do Estado de Goiás, do CAEd e do MEC. A pesquisa, mostrou que o Estado de Goiás possui uma política pública específica voltada para a avaliação em larga escala sendo desenvolvida pelo CAEd. Apresenta ações importantes, dentre outras, a formação continuada dos professores, a distribuição de material de apoio pedagógico para professores e alunos. Porém, a equipe escolar do CEIPPL, apresenta dificuldades em interpretar e apropriar os resultados das avaliações externas realizadas: SAEB e SAEGO. Enfim, sugestões foram apresentadas, para que a escola encontre motivação e comprometimento no processo de ensino e aprendizagem, com práticas pedagógicas responsáveis, para assim, melhorar o desempenho escolar e preparar o jovem estudante para o prosseguimento acadêmico.

Palavras-chave: Política Pública. Avaliação Educacional. SAEGO. Desempenho Escolar. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

Looking for the improvement of the quality of education, the subject public education evaluation management has been present in the discussions of various teaching systems. In 2011, the government of Goiás put forth SAEGO, a public policy, which proposes to help the comprehension of the external broad evaluation which takes place in public and other chosen schools. This work derives from the research line: Basic Education – Foundations and Management. The research tries to identify, analyze and understand important aspects of the state educational evaluation system of Goiás, in the public highschool, Inácio Pinheiro Paes Leme, in the 3rd year class, within the period of 2001-2017. This research focused upon the manner how the management of the educational system and its relations with teaching practice. In addition, it concentrated on the actions which the State of Goiás conducts to improve the quality and management of education, as well as the impact which these policies produced in the teaching and learning in CEIPPL. It is a bibliographic and documental research with a qualitative approach. As a first methodological step, a diagnosis was carried out; then, the data collecting; finally, the analysis and the interpretation of the data. The following authors were used in the background of the research: Bonamino e Franco (1999), Bondioli (2004), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (1995; 2005), Gatti (1994; 2002; 2003; 2009), Gatti, Vianna & Davis (1991), Libâneo (2013; 2014), Libâneo, Oliveira & Toschi (2012), Luckesi (2001; 2011), Pestana (1998) and Vianna (2014). Documents of the educational session of the government of Goiás were also used. As a result, the research managed to identify a public policy of evaluation in the State of Goiás, which has been conducted by CAEd. Among the actions the state manages, the following ones stand out: teacher continuing education, pedagogical material delivery as well as helping material for classroom. Nevertheless, CEIPPL has found difficulties in SAEB and SAEGO. Suggestion are presented on how to improve motivation and the involvement in the process of teaching and learning, in order to prepare the students to follow their academic education.

Keywords: Public policy. Educational evaluation. SAEGO. School performance. Quality of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Etapas básicas de um programa de avaliação
Figura 2	Exemplo de Componentes de Itens
Figura 3	Parâmetros da Teoria de Resposta ao Item

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
Quadro 2	Evolução Histórica do SAEB
Quadro 3	Sistemas estaduais de avaliação educacional
Quadro 4	Características dos Padrões de Desempenho
Quadro 5	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado de Goiás (2007-2017)
Quadro 6	Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)
Quadro 7	Participação no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)
Quadro 8	Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)
Quadro 9	Relação Proficiência Média do SAEB X SAEGO
Quadro 10	Descritores de Língua Portuguesa com maior incidência de erro (2011-2017)
Quadro 11	Descritores de Matemática com maior incidência de erro (2011-2017)

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 Proficiência Média em Língua Portuguesa e Matemática no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)
- Gráfico 2 Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)
- Gráfico 3 Padrão de Desempenho em Matemática no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADA	Avaliação Dirigida Amostral
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AREAL	Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas
AVALIANDO IDEPB	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEIPPL	Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme
CELG	Centrais Elétricas de Goiás
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRECE	Coordenação Regional de Educação
CSC	Controle Social para Conselheiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEA	<i>Elementary and Secondary Education Act</i> : Lei da Educação Elementar e Secundária
ETS	<i>Educational Testing Service</i> : Serviço de Testes Educacionais
ETWG	<i>Evaluation and Testing Working Group</i> : Grupo de Trabalho em Avaliação e Testes
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Programa Formação pela Escola
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNPAC	Fundação Educacional Padre Cleto Caliman
GEHPE	Grupo de Estudos em História e Pesquisas Educacional
IAEP	<i>International Assessment of Educational Progress: Avaliação Internacional do Progresso Educacional</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INGO	Colégio Instituto Novo Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress: Avaliação Nacional do Progresso Educacional</i>
NAGB	<i>National Assessment Governing Board: Diretoria Governamental de Avaliação Nacional</i>
NCTM	<i>National Council of Teachers of Mathematics: Conselho Nacional de Professores de Matemática</i>
NFER	<i>National Foudation for Educational Research: Fundação Nacional de Pesquisa Educacional</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIA	Programa de Intensificação da Aprendizagem
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEB	Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTE	Programa Transporte Escolar
SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação Educacional do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
Salto	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SIPAE/DF	Sistema Permanente de Avaliação do Distrito Federal (SIPAE/DF)
SisLame	Sistema para Administração e Controle Escolar
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TCT	Teoria Clássica de Testes
TIC	Tecnologias da Educação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	29
3	AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	53
4	HISTÓRIA E CONTEXTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS (SAEGO)	62
5	ANÁLISE PEDAGÓGICA DO SAEGO NO COLÉGIO ESTADUAL INÁCIO PINHEIRO PAES LEME	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
7	REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A necessidade de escrever esta dissertação e nela relatar aspectos da minha trajetória acadêmica proporcionou reviver momentos e pessoas que marcaram minha vida escolar desde a primeira infância até a pós-graduação. Passeggi e Souza (2008, p. 120) forneceram subsídios teóricos para melhor compreender que memorial acadêmico é um

[...] gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (PASSEGGI; SOUZA, 2008, p. 120).

Escrever uma biografia é buscar as memórias, às quais julgo ser as mais significativas que fizeram lembrar e expressar por palavras, sentimentos, lutas, conquistas e até mesmo frustrações que vivi; busquei olhar criticamente para cada etapa conquistada, julgar minhas atitudes e postura e não desistir dos seus sonhos. Optei por escrever um texto simples, que retratasse bem minhas experiências escolares e me fizeram pensar e, avaliar, todo o processo que sempre me dediquei e que ainda pretendo conquistar. Ciente de que um memorial

[...] não deve se transformar nem numa peça de auto-elogio [sic] nem numa peça de autoflagelo: deve buscar retratar, com a maior segurança possível, com fidelidade e tranquilidade [sic], a trajetória real que foi seguida, que sempre é tecida de altos e baixos, de conquistas e de perdas. Relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência (SANTOS, 2005, p. 3).

Nasci na cidade de Itumbiara, Estado de Goiás, no dia três de abril de um mil novecentos e oitenta e um (03-04-1981), filho de Divino Alves Vieira Sobrinho e de Fátima Elaine Momenté Alves. Desde que nasci moro em Cachoeira Dourada, sul do Estado de Goiás. Cidade interiorana, pequena e muito tranquila, desenvolveu por meio da agricultura, pecuária e do potencial hidráulico, por meio da Usina Hidrelétrica – Enel Green Power Cachoeira Dourada¹, bem como das belezas oriundas do lago do Rio Paranaíba.

Segundo relatos informais de amigos, familiares, colegas de trabalho e de pessoas mais antigas, o nome Cachoeira Dourada já era conhecido em meados de 1830, quando desbravadores já chegavam para a posse de terras no sul goiano. O nome da Usina

¹ A Usina Hidrelétrica de Cachoeira Dourada foi construída na década de 1950, para gerar a energia necessária à construção de Brasília. Foi empreendida pela Centrais Elétricas de Goiás (CELG). Nos anos 90, com a privatização, foi adquirida pela empresa espanhola ENDESA (BARCELOS, 2008). Atualmente a Usina Hidrelétrica pertence à empresa italiana Enel Green Power.

Hidrelétrica, do reservatório e do núcleo urbano originou-se de um conjunto de cachoeiras denominado Cachoeira Dourada², dada sua beleza e quedas de 12 a 17 metros de altura.

De família simples e humilde, marcada por muito trabalho e dedicação, nela permeou sempre o espírito fraterno e religioso. Meu pai era agropecuarista e não possuía formação em nível fundamental, porém sabia ler, escrever e realizar cálculos necessários para seu trabalho e vivência cotidiana. Minha mãe abandonou a escola, sem concluir o Ensino Fundamental, para dedicar-se exclusivamente da educação de seus três filhos, meus irmãos. Anos depois, retornou aos estudos e formou-se em Pedagogia. Apesar da pouca escolarização, na época, meus pais nunca deixaram de investir em minha formação, sempre acreditaram no meu potencial e em minha dedicação para com as atividades escolares.

Minha infância foi marcada pela presença constante de parentes e amigos. Brincadeiras de criança, que hoje ficam na lembrança e que se perderam para a constante evolução tecnológica. Eram tempos em que correr, brincar, fazer bagunças não despertava medo e nem violência. Infância feliz e cheia de descobertas que hoje me fazem uma pessoa com capacidade de compreender melhor os processos que me fizeram ser quem sou, em reconhecer na minha família e em meus amigos o amor e o entusiasmo perante o meu sucesso profissional.

Minha formação acadêmica teve início no Colégio Instituto Novo Goiás (INGO) em Cachoeira Dourada-GO, onde concluí o Ensino Fundamental e o Segundo Grau (atual Ensino Médio) não profissionalizante em 1998. No mesmo ano, concluí também o Curso de Habilitação em Magistério, pelo Colégio Modelo “14 de Maio”.

Em 2004 concluí o Ensino Superior, Ciências – Licenciatura Plena em Matemática, pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara-GO / ILES-ULBRA.

Logo em seguida, ingressei na pós-graduação Lato Sensu, no Curso de Especialização em Metodologias de Ensino: Qualificação e Aperfeiçoamento do Magistério, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Uberlândia-MG, curso concluindo em 2006. Sete anos depois, em 2013, participei do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação

² “O nome Cachoeira Dourada já era conhecido em meados de 1830, quando desbravadores já chegavam para a posse de terras no sul goiano. Os nomes da Usina Hidrelétrica, do reservatório e do núcleo urbano originaram-se de um conjunto de cachoeiras denominado Cachoeira Dourada, dada sua beleza e quedas de 12 a 17 metros de altura. A origem do nome Cachoeira Dourada tem duas versões. Uma delas é a lenda segundo a qual, logo acima da cachoeira, existia uma ilha transformada em cemitério pelos índios Caiapós. Sepultados dentro de um pote com todos os objetos particulares, os índios tinham suas almas protegidas por um arco-íris formado pelo brilho do sol em contato com a água. A outra versão diz que o nome Cachoeira Dourada foi escolhido por causa da grande quantidade de peixes que existia na época no Rio Paranaíba, ao ponto de deixar as águas amareladas” (CACHOEIRA DOURADA GOIÁS, 2015, p. 15).

Básica Pública, que fazia parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), obtendo uma segunda especialização, a Especialização em Coordenação Pedagógica ministrada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG.

No ano de 2016, conclui o Curso de Pedagogia (Complementação Pedagógica) pela Faculdade de Educação Regional Serrana – Fundação Educacional Padre Cleto Caliman – FUNPAC, de Conceição do Castelo-ES, polo Itumbiara-GO.

Mesmo ano, em que ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba – UNIUBE, campus Uberlândia-MG, curso este que estou prestes a concluir.

Minha experiência profissional começou bem cedo, três meses antes de completar a maioridade. Sou professor efetivo na Rede Municipal de Ensino do município de Cachoeira Dourada há 18 anos e na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás há 12 anos.

Na rede municipal, atuo na função de Coordenador Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Modelo “14 de Maio” e de Coordenador do Departamento de Inspeção da Secretaria Municipal de Educação. Em decorrência do Curso de Mestrado estou licenciado de minhas funções.

Atualmente, atuo como professor na Educação Básica, ministrando aulas da disciplina Matemática na 3ª série do Ensino Médio no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme, em Cachoeira Dourada-GO e nesta mesma instituição desenvolvo a função de Coordenador Pedagógico de Ensino Médio.

Paralelamente sou Tutor Municipal do Programa Formação pela Escola (FPE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos seguintes cursos de curta e média duração:

- a) Competências Básicas;
- b) Censo Escolar;
- c) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- d) Controle Social para Conselheiro (CSC);
- e) Programa Transporte Escolar (PTE);
- f) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
- g) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- h) Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

Minha vida acadêmica iniciou aos cinco anos de idade, no chamado Jardim de Infância, em 1986. Desde então, o Colégio Instituto Novo Goiás (INGO) foi a escola que me

fez gostar de estudar. O INGO, nesse período era mantido pela Centrais Elétricas de Goiás (CELG), escola que foi criado para atender à demanda educacional emergente dos filhos de engenheiros e operários que trabalhavam na construção da Usina Hidrelétrica de Cachoeira Dourada às margens do Rio Paranaíba. Apesar de meus pais não serem funcionários da CELG, foi por intermédio de parentes que consegui ingressar na escola e lá permanecer até concluir o segundo grau não profissionalizante, antigo Colegial.

Minha mãe sente prazer em contar que sempre gostei de estudar, que fui um aluno dedicado, exemplar e disciplinado, comportamento diferente ao de casa, pois em relatos de familiares eu era um garoto levado e arteiro, desafiador aos perigos, digamos que sem limites. Porém, meu desempenho escolar sempre foi admirado por ser cuidadoso, responsável, criativo e, obter boas notas, era destaque entre os demais colegas de classe.

O decurso do Ensino Fundamental sempre transcorreu na maior tranquilidade, marcado por professores muito bem qualificados e que serviram de exemplo e estímulo para minha vida profissional. Aqui, acho importante destacar o nome de pessoas que de uma forma mais intensa colaboraram para despertar em mim a vontade de ser professor, eternos mestres: Maria Aparecida Azevedo Garcia (Tia Paía), Maria José Lobo Araújo (Tia Zezé), Orlando Miguel de Souza e Sirlene Rodrigues Garcez. É evidente que tantos outros assim também o fizeram, porém as paixões pela Ciência da Natureza e pela Matemática, sem dúvida foram desses os maiores estímulos.

Não menos importante que meus mestres, foram os colegas que me acompanharam desde o Jardim de Infância à conclusão do Ensino Fundamental; não recordo o nome de todos, mas sei que muitas amizades foram construídas ao longo de dez maravilhosos anos. Nesse percurso, nos grupos de estudos, após as aulas matinais, entre um lanchinho e brincadeiras de criança, nas casas dos colegas de escola, deparava-me com habilidades que um dia me tornaram um profissional dedicado e preocupado com a qualidade da educação. Desde cedo, sentia-me um professor; ministrava aulas particulares até para os colegas e elaborava provas para testar se eles haviam aprendido. Sem sombra de dúvidas, essas atividades contribuíram de maneira decisiva para minha escolha profissional.

Logo que concluí o Ensino Fundamental, o desejo de ser professor já havia sido despertado, porém minha família não permitiu que eu mudasse de escola e fosse cursar o Magistério. Nessa mesma época, minha mãe havia retornado para a escola e concluído o Ensino Fundamental e foi fazer o curso de formação para professores, Magistério. Querendo ser professor, pretendia estudar na mesma sala que minha mãe, isso seria muito bom, pois sempre a estimei a concluir os estudos. Mas isso não aconteceu.

Então tive que cursar o segundo grau, no ano de 1996, antigo Colegial no Colégio INGO, onde desde criança estudei. Sempre me dedicando, na rotina em ser destaque e apaixonado pela Matemática, frequentava aulas pela manhã e a tarde retornava para aulas extras de Redação e Literatura. Nas tardes em que não havia aula, fazia curso de informática.

Nas incertezas de um jovem estudante, quanto à profissão a escolher para fazer um vestibular, nisso sempre tive certeza que seria professor. No início da segunda série do segundo grau, escondido de meus pais, resolvi assistir aula no curso de Contabilidade, no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme. Primeiro momento, aula com a professora Iara D'arc Mamede Cunha, excelente professora, de quem tive oportunidade de ser colega de trabalho. Após essa aula, não retornei mais a este Colégio. Sei que as dúvidas eram muitas, conflitos diversos, mas os exemplos e conselhos de pessoas experientes me fortaleceram para enfrentar o desafio em ser professor. Muitos diziam-me que tinha vocação para a docência.

Sobre a orientação vocacional Müller (1988) a entende

[...] como uma tarefa clínica, cujo objetivo é acompanhar a um ou mais sujeitos na elaboração de suas reflexões, conflitos e antecipações sobre seu futuro, para tentar a elaboração de um projeto pessoal que inclua uma maior consciência de si mesmos e da realidade socioeconômica, cultural e ocupacional que permita aos orientandos aprender a escolher um estudo ou ocupação e preparar-se para desempenhá-lo. Esta ideia de orientação vocacional leva os orientandos a considerarem, em primeiro lugar, a construção de si mesmos, antes que a escolha eventual de uma ou outra profissão, dado que é a partir do esclarecimento de quem se é e aonde se deseja chegar que se depreende o que se quer fazer (MÜLLER, 1988, p. 8-9).

Assim, para a tomada de decisão profissional, o jovem adolescente/estudante deveria ser acompanhado por um profissional capaz de auxiliá-lo, qual profissão escolher. Assim, muitas frustrações profissionais poderiam ser evitadas. Minha escolha profissional foi acertada, apesar de ter passado por momentos de crise – muito comum na adolescência, para escolher os caminhos e a profissão a seguir.

Atualmente o conceito de vocação, como algo natural, inato está caindo em desuso, pois se acredita que a escolha profissional é algo que deve ser construído ao longo da vida, por meio das relações individuais e coletivas, pela observação e pela percepção da realidade, cabível de modificações posteriores.

Depois de tomada a decisão, a rotina de estudos ampliou, passei a frequentar aulas de manhã, tarde e noite. Ficava exausto. Desanimado. Mas foi bom, em 1998, me formei em dois cursos de segundo grau e no ano seguinte já estava trabalhando como professor.

Havia feito vestibular para Administração de Empresas. Matriculei, mas não frequentei a faculdade. Não fiz o vestibular para Matemática, pois apesar de ser apaixonado

por ela, naquele ano, em 1999, havia necessidade de cursar dois anos de Ciências, para depois optar pela devida habilitação.

Não demorou muito e assim que me formei, já iniciei minha docência no Colégio Modelo “14 de Maio” e no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme, com aulas de Matemática, Física, Química e por tabela, Língua Portuguesa e Literatura, nos cursos de Magistério, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Parece engraçado, mas naquele momento, havia uma carência muito grande por professores nessas disciplinas. Foi um desafio, retornar a sala de aula, agora professor.

Recordo como foi bom reencontrar meus professores, na ocasião meus colegas de trabalho. Experiência maravilhosa. Sonho realizado. Aos dezessete anos sendo chamado de “tio”, demorei um tempo para me acostumar.

No ano seguinte, ingressei no Curso de Ciências – Licenciatura Plena em Matemática, agora já não tinha mais que cursar dois anos de Ciências. Conciliar trabalho pela manhã e tarde e faculdade à noite. Foi muito valioso esse período, pois pude conhecer pessoas e realidades bem diferentes das quais estava acostumado. Ambiente acadêmico, discussões ricas e prazerosas.

Chega um momento que corpo e a mente parecem não aguentar. Por seis meses me vi obrigado a dar um tempo na faculdade. A pressão era grande, desafios um atrás do outro. Ao retornar, caminhos abriram e venci. No final do primeiro semestre de 2004 já era licenciado.

A Pedagogia, concluída recentemente em 2016, foi uma necessidade de completar um ciclo, pois considero a Pedagogia a matriz das demais licenciaturas. Para mim, estava faltando mais essa experiência.

Poucos meses depois da licenciatura, já estava na Pós-Graduação, matriculei no Curso de Especialização em Metodologias de Ensino: Qualificação, Aperfeiçoamento e Atualização do Magistério, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Um novo desafio: deslocar cerca de duzentos quilômetros semanalmente para assistir às aulas. O contato com a pós-graduação me fez perceber que o ambiente acadêmico é cercado de interesses que se juntam de forma a propiciar uma reflexão profunda em relação às atividades docentes.

Sempre entusiasmado, procurei levar para meu trabalho experiências advindas de colegas professores que frequentavam o mesmo curso. Procurei pautar meu planejamento pedagógico elaborando sequências didáticas e projetos interdisciplinares. Recordo-me do Projeto “Goiás, o coração do Brasil”, que desenvolvi no Colégio Modelo “14 de Maio” juntamente com os parceiros de Geografia, História e Língua Portuguesa. E ainda, “Projeto Interdisciplinar: o conhecimento matemático e as disciplinas curriculares”, no Colégio INGO,

com a integração e envolvimento de todos os professores, que teve como objetivo principal estimular a pesquisa e a produção do conhecimento por parte dos alunos.

Após um longo tempo, mais precisamente oito anos, longe da academia, retornei à Pós-Graduação, agora na Universidade Federal de Goiás (UFG), no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Atuando como Coordenador Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprendi a observar melhor os espaços e tempo de aprendizagem. Dediquei a pesquisar a temática “as interações família/escola/sociedade por uma educação de qualidade”, a qual conclui com êxito, promovendo mudanças na visão e na postura da atuação do coordenador pedagógico da minha escola. O estímulo para esta pesquisa foi a pouca participação das famílias no cotidiano da escola, nas reuniões de pais, nos conselhos de classe, na elaboração da proposta pedagógica, dentre outros.

Nesse mesmo período, 2014, estava alicerçando o pensamento para ingressar no curso de Mestrado em Educação, contei com o apoio incondicional da professora Mestre Patrícia Maria Bandeira Vilela Alencastro Veiga, na elaboração do Projeto de Pesquisa que submetido ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2015 não foi aprovado.

Já em 2016, com uma fundamentação mais aguçada consegui ser aprovado como aluno especial no Programa da UFU e como aluno regular no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba – UNIUBE, campus Uberlândia-MG, ingressando em agosto desse mesmo ano com proposta de pesquisa: “O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO): análise e apontamentos” – Título Preliminar.

A pesquisa que me propus desenvolver partiu da necessidade de compreender os impactos da implantação das políticas de avaliação do estado de Goiás e sua relação com a proficiência dos estudantes da 3ª Série do Ensino Médio do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (CEIPPL), da cidade de Cachoeira Dourada-GO, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo a procedimentos quantitativos e qualitativos, no espaço temporal de 7 (sete) anos (2011 a 2017).

Por ser a única escola de Ensino Médio no município de Cachoeira Dourada, e me fazer parte do processo pedagógico, atuando como Coordenador Pedagógico e Professor regente na disciplina de Matemática nas 3ª Séries do Ensino Médio adotei esta Instituição de Ensino, Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme como referência para desenvolver minha pesquisa como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação

Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Campus Uberlândia-MG.

Dessa forma, este tipo de pesquisa permitiu fazer uma reflexão detalhada acerca da realidade escolar, compreender os fatores que contribuíram para a efetivação das práticas educativas na unidade escolar pesquisada e suas implicações diretas na melhoria da proficiência dos estudantes na 3ª Série do Ensino Médio.

As principais fontes de consulta utilizadas foram as disponíveis na escola pesquisada, tais como: ata de resultados finais; projeto político pedagógico; regimento escolar; censo escolar; revista pedagógica e revista gestão, inclusive as extraídas no site da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Durante todo o período do Mestrado (2016-2018), procurei ao máximo dedicar-me aos estudos, além das aulas e atividades propostas pelos professores, foram feitas leituras indicadas nas reuniões de orientação e o início da busca de dados e informações para o desenvolvimento da pesquisa. Ao final do primeiro semestre do curso realizei o Exame de Proficiência em Língua Espanhola, sendo aprovado.

No início do ano de 2017, participei do Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o trabalho “O Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO): Análise e apontamentos”. Com este seminário foi possível conhecer a estrutura do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) responsável pela preparação, aplicação, correção e elaboração de resultados de todo o processo, fazendo com que a pesquisa fosse tomando corpo e o formato desejado. Em junho deste mesmo ano, tive a oportunidade de participar da Oficina de Divulgação e Apropriação de Resultado do SAEGO 2016, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Após esta oficina fui responsável por coordenar os trabalhos de repasse desta oficina na Regional de Itumbiara, formada por 23 Instituições Escolares.

No final do primeiro semestre de 2017, o meu projeto foi submetido ao Seminário de Pesquisa, tendo sido o mesmo aprovado. As atividades complementares exigidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Básica (PPGEB) foram protocoladas junto à secretaria, sendo também aprovadas. No segundo semestre deste mesmo ano, participei do Grupo de Estudos em História e Pesquisas Educacional (GEHPE), coordenado pela Professora Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho. As leituras, orientações e pesquisas continuaram.

A dissertação desenvolvida teve como objetivo central identificar, analisar e compreender pontos importantes do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme, no período de 2011 a 2017, mais precisamente na 3ª Série do Ensino Médio. Motivado pela angústia em querer solucionar os problemas enfrentados no cotidiano escolar, baixa motivação, falta de apoio da família, reconhecimento profissional por pais, alunos e sociedade, financeiro. Baixo interesse do aluno para com as atividades escolares e dificuldades de aprendizagem. Dentre os pontos que nortearam a pesquisa focamos em verificar como se dá a gestão no âmbito do sistema educativo no Estado de Goiás e sua relação com a prática docente visando avançar a proficiência do estudante e na melhoria da qualidade da educação, além de analisar as ações do Estado de Goiás voltadas para a melhoria da qualidade e gestão da educação, bem como avaliar os impactos dessas políticas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do CEIPPL.

Pesquisar o SAEGO, analisar o seu desmembrar no interior do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme e fazer apontamentos para sua implementação e melhoria do ensino ofertado sem sobra de dúvidas foi muito significativo, pois quase não se encontra pesquisas relativas ao Sistema de Avaliação Educacional de Goiás, apresentando assim uma relevância suprema, tendo em vista que o SAEGO é um sistema bem jovem e merece destaque nas políticas públicas estaduais. Seu uso adequado certamente contribuirá para garantir a permanência e o sucesso do aluno.

Dessa forma, busquei por meio de todo o embasamento teórico ao longo do processo que desencadeou na escrita desta dissertação investigar aspectos positivos e negativos que merecem atenção da escola e do governo estadual de Goiás de modo a proporcionar uma qualidade educacional cada vez mais valorizando as capacidades individuais e coletivas.

A base teórica que auxiliou na escrita dessa dissertação contou com trabalhos de autores e pesquisadores conceituados no campo da Avaliação da Aprendizagem, Avaliação em Larga Escala, processos de Gestão Escolar, Currículo e Qualidade da Educação, um vasto Estado da Arte³ além de documentos oficiais do Estado de Goiás, do CAED e do MEC, elencamos a seguir alguns dos principais autores que comigo colaboraram: Bonamino e

³ Também denominado “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 257).

Franco (1999), Bondioli (2004), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (1995; 2005), Gatti (1994; 2002; 2003; 2009), Gatti, Vianna e Davis (1991), Libâneo (2013; 2014), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Luckesi (2001; 2011), Pestana (1998) e Vianna (2014).

Na seção I, procuramos apresentar como a avaliação educacional tem sido debatida ao longo dos anos. Num primeiro momento, nos Estados Unidos, vi que foram considerados os pioneiros no desenvolvimento de pesquisas nesse campo da educação. Desenvolveram os testes padronizados, propondo alterações no currículo e na formação dos professores. Num segundo momento, na Inglaterra, estudos apontam para o desenvolvimento e o uso da psicometria, aliando educação e psicologia, assim como utilizando os testes padronizados e os questionários socioeconômicos no processo avaliativo. Num terceiro momento, uma discussão sobre a Avaliação Educacional no Brasil, em moldes dos processos avaliativos norte-americanos e ingleses. Apresentamos, ao longo do texto, projetos desenvolvidos por diversas instituições e que contribuíram para uma nova concepção de educação e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica na década de 1990.

Na seção II, procuramos contextualizar a avaliação educacional como política pública, voltada para diagnosticar problemas no ensino brasileiro e assim permitir uma melhora na qualidade da educação, seja por meio da avaliação interna, realizada na própria escola pelos professores ou externa, em que instituições especializadas, realizadas pelo INEP e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Assim, discorreremos sobre temáticas que correlatam diretamente com a avaliação escolar: gestão; currículo; formação e a prática docente, dentre outras.

Na seção III, situamos a pesquisa a partir da década de 1990 até a atualidade, com ênfase na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentando dados históricos e contextuais das políticas de avaliação implantadas em todo o país. E também apresentamos o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) como política pública estadual, que tem como objetivo de colaborar para a compreensão da avaliação externa em larga escala, aplicada nas escolas da rede estadual e escolas conveniadas permitindo investigar de maneira mais detalhada das especificidades regionais ou locais. Demos ênfase no comparativo entre SAEB e SAEGO, apontando suas semelhanças. Em linhas gerais, discutimos a relação da avaliação em larga escala com o currículo, a gestão da escola, e com o projeto político pedagógico.

A seção IV, destinou-se propriamente à análise de dados relativos ao SAEGO no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme. Inicialmente, trouxemos uma abordagem acerca da história da escola desde a sua criação, bem como os motivos que me levaram a definir este

colégio como objeto de análise. De maneira simples, porém clara, apresentamos números relativos ao SAEGO de 2011 a 2017, evidenciando os indicadores de participação dos estudantes, da evolução percentual dos estudantes por padrão de desempenho e da proficiência média da escola, bem como os descritores que os alunos apresentam maiores e menores resultados. Fizemos uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola a fim de verificar ações que a escola propõe para melhorar os indicadores do SAEGO, atrelando o acompanhamento curricular com as matrizes de referências tanto do SAEB e SAEGO (que são as mesmas). Abordamos também, convergência e divergência entre os resultados das avaliações internas e externas recomendando algumas ações.

Nas considerações finais, procuramos destacar a importância das avaliações tanto interno quanto externa no processo ensino aprendizagem colocando o professor como agente responsável pela definição dos objetivos e metas essenciais. Assim como na seção IV continuamos a sugerir ações que podem ser executadas pela comunidade escolar e pela Secretaria de Educação.

Adquiri, ao concluir o Curso de Mestrado Profissional: Formação Docente para a Educação Básica, no PPGE/UNIUBE embasamento teórico-metodológico inerente à Educação Básica em todas as suas etapas, subsídios que efetivamente tendem a melhorar as práticas pedagógicas no ambiente escolar, em que estou inserido, bem como servir de mecanismos, para a instrumentalização de ações que possam dar maior qualidade na gestão e no ensino ministrado no Sistema Municipal e Estadual na cidade de Cachoeira Dourada-GO, e na Regional de Educação de Itumbiara, Estado de Goiás.

Se me questionarem se escrever um memorial é fácil, a resposta imediata seria: sim, e muito prazeroso, porém complexo. Escrever algo sobre uma temática ou sobre alguém é muito mais fácil do que falar de você mesmo. Apesar de que ninguém melhor do que nós mesmos para conhecer e compreender o que pensamos e o que passamos.

[...] a experiência de construir sua biografia educativa possibilita ao sujeito um exame crítico em relação às relações interpessoais que foram marcantes no próprio processo educativo. [...] é importante lembrar que a análise crítica e reflexiva das experiências passadas, vividas no âmbito de instituições educativas, possibilita também um olhar em profundidade, desde o sujeito que investiga, para as dinâmicas internas das instituições. Para o processo formativo humano isto é muito importante uma vez que somos, ao mesmo tempo, sujeitos individuais e coletivos, que nos construímos na dialética de processos que dizem respeito às nossas histórias individuais e coletivas (DURAN; SANTOS NETO, 2005, p. 146).

Finalizar este trabalho é resultado de um esforço grandioso; somente eu e mais ninguém sabe as dificuldades que passei para chegar até esse momento. Tenho muito a

agradecer o companheirismo e a compreensão da Professora e Coordenadora do PPGEB/UNIUBE, Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e, do amigo Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, pela paciência, apoio, conselhos e orientações a mim proporcionadas.

Enquanto pensava no que escrever, muitas lembranças vieram em minha mente, saudades dos colegas, de ex-professores, dos amigos, sobretudo de meu pai, de minha avó materna, Alcídia Antônia Momenté, os quais sempre me apoiaram em todos os momentos da minha vida. Saudades eternas. Minha grande amiga Delci de Fátima Alves, verdadeira amizade, para além da vida, esteve comigo na Graduação (2000-2004) e na Pós-Graduação (2004-2006). Rimos muitos.

Por um lado, alegria em relembrar momentos que marcaram minha trajetória acadêmica; por outro, saber que muitos não poderão fazer parte dessa minha nova conquista. Serei Mestre em Educação. Não irei parar por aqui. Podem ter certeza, são apenas considerações finais, mas o tempo para quem busca é constante e o Doutorado que me aguarde. Novas páginas serão escritas.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O ato de avaliar está presente em diversos momentos da existência humana (GATTI, 2003), fazendo parte do nosso cotidiano; estamos sempre avaliando as atividades, das mais simples às mais complexas, “[...] seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66), ou seja, avaliamos para escolher qual vestimenta usar para ir a uma festa, o acessório mais adequado ao *look*, considerando o local, o horário, o público, entre outras variáveis; e, também, ao definir pelo curso universitário a frequentar podemos citar demandas de tempo, oportunidades, critérios de seleção, disponibilidade de recursos e aptidão. Para ambos, atribuímos valor a cada uma variável e aquela que mais se ajustar ao momento e às características é estipulada.

Dessa forma, não seria diferente com a avaliação educacional, que ocorre de maneira constante em todas as etapas do processo de ensino, “[...] ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui” (CHUEIRI, 2008), enaltecendo que a avaliação se dá de forma intencional com objetivos e técnicas pré-estabelecidas.

Sobre essa intencionalidade, Luckesi (2011) destaca que o ser humano age em função de construir resultados e que a ação humana pode ser aleatória ou planejada.

Agir aleatoriamente ou significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo (LUCKESI 2011, p. 121).

No entanto, o ser humano é dotado de inquietação, pois busca constantemente satisfazer suas necessidades, ou seja, construir resultados quer sejam positivos quer negativos. Porém, na magnitude social, sendo um ser político, essa intencionalidade deve buscar resultados satisfatórios no âmbito da coletividade. No caso da educação, uma intencionalidade mal planejada ou executada pode apresentar consequências desastrosas ao longo do tempo.

Assim sendo, em todo o processo educacional, os resultados são consequências das ações de uma coletividade, nos princípios democráticos em que todos têm direito à educação pública e de qualidade, que atenda às necessidades da família e da sociedade em geral, de forma a incluir e não excluir, a avaliação educacional tem um papel extremamente importante, pois

[...] atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2011, p.137).

Nesse sentido, também marcado pela intencionalidade, Sordi (2001, p. 173) aponta que “[...] uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. Tal fato nos remete à ideia de que o professor, antes de qualquer coisa necessita de fundamentos teóricos, mais precisos de mundo, de ciência e de educação, para assim fundamentar sua prática pedagógica em que ao interpretar dá sentido e significado à avaliação escolar (CHUEIRI, 2008, p. 52).

A seguir, apresentaremos discussões em torno da concepção da avaliação educacional nos Estados Unidos e na Inglaterra e sua influência nas políticas de avaliação educacional no Brasil.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS

Em decorrência da Revolução Industrial, a sociedade norte-americana passou por alterações significativas, inclusive na educação: “[...] o poder público passou a discutir diferentes programas sociais, inclusive de natureza educacional” (VIANNA, 2014, p. 15), influenciado pelas ideias das linhas de montagem⁴: taylorismo e fordismo. Nesse contexto, os Estados Unidos são pioneiros em torno da discussão da avaliação educacional, intensificada a partir da década de 1960.

⁴ O taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias, os quais deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado. Henry Ford (1863-1947), dono de uma indústria automobilística, desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. A essência do fordismo é baseada na produção em massa, mas para isso é preciso que haja consumo em massa. Outra ideologia particular é quanto aos trabalhadores que deveriam ganhar bem para consumir mais (TAYLORISMO E FORDISMO, 2018).

A discussão da avaliação toma corpo, quando esta é vista como um problema social, desencadeando na elaboração de políticas públicas para este fim, na ocasião em que Horace Mann, em 1845, iniciou a prática de coletar dados para o governo. Dessa forma, a avaliação começa desenvolver procedimentos até esses dias utilizados, como o *survey* e instrumentos objetivos padronizados (VIANNA, 2014, p. 15), que inspiraram nos modelos de avaliações realizadas na educação brasileira.

Vianna (2014, p. 16) cita que os dados eram apurados por meio de provas escritas e serviam para poder comparar as escolas e desqualificar os diretores que insistiam em praticar castigos físicos nos alunos, prática muito comum nas escolas americanas, assim ponderamos que essas práticas não apresentavam caráter pedagógico, eram meramente um ato político, disciplinador.

Foi no final do século XIX que começou oficialmente o início da avaliação educacional nos Estados Unidos, tendo como seu precursor Joseph Rice⁵, ao procurar “[...] verificar a influência do tempo dedicado a exercícios (*drill*) no processo de alfabetização (*spelling*) em diferentes unidades escolares” (VIANNA, 2014, p. 16). A proposta de Rice para a educação estava pautada no experimentalismo e no quantitativo, práticas que se estruturaram na segunda metade do século XX. Nesse contexto, Vianna (2014) destaca que o trabalho de Rice repercutiu positivamente na prática de muitos professores, interferindo seus métodos de alfabetizar.

Em virtude do desenvolvimento industrial, a comunidade educacional norte-americana dedicou-se ao

[...] desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar no mundo da indústria (VIANNA, 2014, p. 16).

Mesmo com os estudos de Rice, a avaliação educacional norte-americana prosperou com as teorias de Edward Lee Thorndike, já no início do século XX, que propunha medir as mudanças nos seres humanos, utilizando instrumentos que pudessem reduzir ao máximo a subjetividade (THORNDIKE; GATES, 1931, p. 286). Dessa forma, foram introduzidos no

⁵ Rice foi considerado o fundador da educação progressista juntamente com Lester Frank Ward e John Dewey e também o pai da pesquisa educacional. Ele também foi descrito como um revelador educacional e um dos fundadores do movimento americano de testes, com a metodologia comparativa em pesquisa educacional. Acredita-se que ele seja um dos primeiros a trazer a necessidade de uma reforma escolar generalizada aos olhos do público ao estabelecer as bases para futuras pesquisas educacionais empíricas (WIKIPÉDIA, 2018).

cenário educacional norte-americano os testes padronizados, influenciados pelo momento econômico na busca de racionalização e padronização do ensino, expandindo-se a sua aplicação.

De acordo com Thorndike (1905, apud REZENDE e SANTOS, 2017, p. 199)

[...] o uso do teste poderia ser útil por pelo menos três motivos. Primeiro, que testar os resultados de um ensino era útil para as melhorias de um método e por se tratar de um meio de conhecimento de conteúdo mental e capacidades especiais para um indivíduo. Segundo, para o aluno é importante saber seus resultados para poder direcionar melhorias para as etapas futuras. Terceiro, para se certificar que o conhecimento foi adquirido da maneira que se esperava.

As ideias de Thorndike, ao utilizar os testes padronizados, indicam caminhos pelos quais transitam as políticas públicas. A partir de resultados e uma interpretação pedagógica crítica e reflexiva despertava as possíveis causas do sucesso e quais conteúdos deviam ser retomados ou aprofundados para avançar no que atualmente chamamos de padrão de desempenho.

Inicialmente, os testes padronizados foram denominados, testes objetivos, que “[...] eram referenciados a normas, sendo, nesse caso, a porcentagem de alunos aprovados nos testes o critério adotado para julgar a eficiência da escola/professor” (VIANNA, 2014, p. 17). Nesse mesmo período surgiram os testes normativos⁶ que possibilitavam a comparação entre indivíduos e um sistema.

Assim, Thorndike, em busca de instrumentalizar a comparação entre os sistemas, aprimorou os testes padronizados. Esses testes surgiram após a Primeira Guerra Mundial e, segundo Vianna (2014, p. 17), foram usados equivocadamente, “[...] na determinação da eficiência de programas educacionais e na apresentação de diagnósticos relativos a currículos e sistemas educacionais, além de servirem, também, para a tomada de decisões sobre o desempenho escolar dos alunos”.

Mesmo ciente dos objetivos para a determinação de políticas públicas educacionais, conforme destacou Vianna (2014, p. 17), o sistema de avaliação norte-americano apresentou problemas e equívocos em seu desenvolvimento. Sobre esses problemas, Mead (1998, p. 138) destaca que a utilização dos resultados como forma de prestação de contas ao invés de serem

⁶ Na Psicologia Educacional, nos testes normativos os resultados obtidos por um indivíduo adquirem significados quando são comparados aos dados obtidos por um grupo tido como padrão “normal” ou padrão (PASQUALI, 2009).

usados para melhorar o ensino provocou um incremento na pressão sobre as escolas e nos professores para produzirem bons resultados. Dessa forma,

[...] é fácil dizer que os resultados dos testes devem ser usados para aprimorar a educação dos alunos e não como forma de prestar contas. No entanto, a realidade é que poucos professores e administradores – e muito menos a comunidade em geral – sabem usar bem os dados das provas, seja em termos de sua contribuição para a melhoria do ensino, seja enquanto forma de prestação de contas. Este é, de fato, o aspecto mais desastroso das provas de avaliação nos Estados Unidos (MEAD, 1998, p. 138).

Vemos aqui, um imenso problema para a educação, ao se dar valor aos resultados como forma de prestação de contas. As instituições governamentais tendem a procurar culpados para o fracasso na avaliação, para atribuir recompensas ou punições aos envolvidos no processo. É, portanto, antiga a dificuldade em interpretar qualitativamente os indicadores das avaliações externas; o que mais adiante será objeto de discussão ao analisarmos a avaliação no contexto brasileiro e local.

Ainda sobre esses problemas, Mead (1998, p. 137-138) faz uma narrativa do que veio a ser o primeiro indício de escândalo de adulteração de provas em Nova Iorque, no ano de 1996 publicado pela revista *Education Week*⁷. Fato este, decorrente do mau uso da avaliação nos Estados Unidos, uma consequência desastrosa, afirma a autora.

Foi apenas nos anos 60 e 70 que surgiram as primeiras instituições especializadas encarregadas de realizar pesquisas na área educacional (VIANNA, 2014, p. 17). Fato este que possibilitou pensar a educação de forma mais ampla, e, conseqüentemente realizar discussões em torno da avaliação. Nessa perspectiva, “[...] é necessário educar os professores, administradores e o público em geral sobre a importância e o uso adequado dos resultados de testes no sentido de melhorar o rendimento dos alunos a aprimorar os programas de ensino” (MEAD, 1998, p. 139).

No cerne das pesquisas educacionais, estudos sobre o currículo começam a se desenhar por volta dos anos 50 e 60 em todo o território americano. É importante salientar que o sistema de educação dos Estados Unidos “[...] difere dos sistemas da maioria das outras nações, no que diz respeito a seu tamanho, a seu financiamento e à forma como é controlado” (MEAD, 1998, p. 139).

⁷ LINDSAY, Drew. Whodunit? Someone cheated on standardized tests at a Connecticut School. And it wasn't the students. *Education Week.*, v. 16, n. 2.

Nos Estados Unidos, os recursos financeiros são basicamente uma responsabilidade local, sendo a maior parte dos fundos provenientes dos impostos territoriais locais. A unidade básica de administração escolar é o distrito educacional local, que constrói escolas, contrata professores e estabelece currículos e programas mínimos exigidos em cada série. Os estados também contribuem para o financiamento das escolas locais. Mais recentemente, esta contribuição tem sido feita de forma a ajudar a equipar os recursos escolares entre os distritos educacionais mais ricos e mais pobres. Em alguns casos, os departamentos estaduais de educação também exercem um controle substancial sobre os currículos e programas mínimos das escolas. O governo federal desempenha o papel menos significativo na Educação de 1º e 2º Graus. Basicamente, fornece fundos e regulamenta programas para populações especiais de alunos como, por exemplo, jovens desprivilegiados, estudantes com algum tipo de deficiência, alunos com conhecimentos limitados de Inglês, ou alunos superdotados e talentosos. Embora a possibilidade de definição de um currículo ou de programas mínimos nacionais tenha sido debatida com muita seriedade, principalmente nos últimos anos, o governo federal não conseguiu estabelecer um sistema educacional nacional.

Conforme descrição de Mead (1998, p. 139), nos Estados Unidos, a educação é controlada por cada ente federativo: federal; estadual e local, o que dificulta a padronização curricular, que está sob a responsabilidade de cada estado da federação, modelo descentralizado de educação pedagogicamente, administrativamente e financeiramente.

Não obstante, as ideias e as ações de Ralph Waldo Tyler deram um salto na educação norte-americana, o que lhe conferiu o título de “[...] verdadeiro iniciador da avaliação educacional” (VIANNA, 2014, p. 18), pois influenciou positivamente a educação americana no que tange ao currículo, desde a teoria, a construção e a implementação. Tyler defendia o currículo, como sendo “[...] conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos” (VIANNA, 2014, p. 18). Tal definição impactou nas pesquisas educacionais no que se refere à formação de professores, objetivando que “[...] professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas” (VIANNA, 2014, p. 18).

Logo, os professores deveriam utilizar diversos procedimentos para medir a aprendizagem, em momentos contínuos, de forma precisa e clara. Segundo Depresbisteris (1989), em referência às ideias de Tyler (1986), os procedimentos de medição devem ocorrer por meio de “[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares” (DEPRESBISTERIS, 1989, p. 7). Assim, os instrumentos avaliativos, devem ser objetivos e retratar a realidade, caso contrário necessitam passar por ajustes. Ao professor, é fundamental refletir sobre o currículo e seus objetivos, devendo ser proativos na elaboração do currículo e

dos processos que permeiam a avaliação, evitando que essas ações fiquem sujeitas apenas a especialistas políticos e econômicos vinculados aos órgãos governamentais.

Após a Segunda Guerra Mundial, contrapondo à proposta avaliativa de Tyler, sobrevêm novas abordagens sobre a avaliação educacional e a sistematização da Teoria Clássica de Testes (TCT)⁸. Nesse momento é criado o Serviço de Testes Educacionais – *Educational Testing Service* (ETS), instituição que desenvolveu os testes padronizados e influenciou a sua difusão por meio dos programas de avaliação, a Avaliação Nacional do Progresso Educacional – *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) e a Avaliação Internacional do Progresso Educacional – *International Assessment of Educational Progress* (IAEP), ambas, sendo “[...] um meio para descobrir o que os alunos de todo o país sabiam e podiam fazer em decorrência de sua experiência educacional” (MEAD, 1998, p. 140).

Em decorrência da inexistência de um currículo nacional⁹, reitero que mesmo com dificuldades em se medir a aprendizagem, para se ter bons objetivos educacionais o trabalho de pesquisa deve acontecer por intermédio de “[...] um amplo processo, que envolve especialistas nas disciplinas ensinadas, educadores e cidadãos interessados, com o fim de se chegar a um consenso” (MEAD, 1998, p. 140).

No princípio dos anos 60, a preocupação com o desenvolvimento curricular começa a ganhar intensidade nos Estados Unidos recebendo investimentos do governo federal e, assim, adquire a figura do avaliador. Esse avaliador é qualificado por Vianna (2014, p. 19) como “[...] um profissional com atividades específicas até então exercidas por educadores com formação generalista”. O mesmo Vianna chama esse período de “época de especialização”,

⁸ A respeito do conceito e modelos utilizados pela psicométrica [sic], em termos gerais, a psicométrica moderna tem duas vertentes: a teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI). A TCT foi axiomatizada por Gulliksen e a TRI foi inicialmente elaborada por Lord e por Rasch e, finalmente, axiomatizada por Birnbaum e por Lord. A psicométrica procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens. A TCT se preocupa em explicar o resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens, expressa no chamado escore total (T). Por exemplo, o T em um teste de 30 itens de aptidão seria a soma dos itens corretamente acertados. Se for dado 1 para um item acertado e 0 para um errado, e o sujeito acertou 20 itens e errou 10, seu escore T seria de 20. A TCT, então, se pergunta o que significa este 20 para o sujeito? A TRI, por outro lado, não está interessada no escore total em um teste; ela se interessa especificamente por cada um dos 30 itens e quer saber qual é a probabilidade e quais são os fatores que afetam esta probabilidade de cada item individualmente ser acertado ou errado (em testes de aptidão) ou de ser aceito ou rejeitado (em testes de preferência: personalidade, interesses, atitudes). Dessa forma, a TCT tem interesse em produzir *testes* de qualidade, enquanto a TRI se interessa por produzir *tarefas* (itens) de qualidade. No final, então, temos ou testes válidos (TCT) ou itens válidos (TRI), itens com os quais se poderão construir tantos testes válidos quantos se quiser ou o número de itens permitir. Assim, a riqueza na avaliação psicológica ou educacional, dentro do enfoque da TRI, consiste em se conseguir construir armazéns de itens válidos para avaliar os traços latentes, armazéns estes chamados de bancos de itens para a elaboração de um número sem fim de testes (PASQUALI, 2009, p. 993).

⁹ No caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteará a elaboração dos currículos relativa ao Ensino Infantil e Fundamental já é Lei está e fase de implementação, enquanto a relativa ao Ensino Médio está em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2018).

momento em que as universidades preocupam em qualificar o futuro profissional para atuar em avaliação.

Em função do lançamento do Sputnik¹⁰ e pela Guerra Fria¹¹, a educação norte-americana se vê obrigada a “melhorar o desempenho dos alunos mais brilhantes” (MEAD, 1998, p. 141). Para isso, conforme Mead, (1998, p. 140) foram elaborados programas de alto padrão acadêmico em Matemática e Ciências, com recursos da Lei de Educação para a Defesa Nacional remetendo a elucidar o que poderíamos chamar de imediatismo educacional, em que os currículos projetaram-se para formar um indivíduo capaz de atender aos interesses do Estado, postura predominante na sociedade francesa, marcada por forte interferência do Estado na educação, em que a criança desde sua concepção se torna interesse do Estado (PROST, 1992, p. 86), fazendo com que ela seja educada conforme os preceitos e serventias futuras, não se limitando apenas à escolarização.

Mead (1998, p. 141) apresenta sucintamente como eram realizados os exames para verificação do rendimento escolar na vigência da Lei de Educação para a Defesa Nacional, que ficou conhecido como teste padronizado referenciado à norma.

O rendimento escolar foi avaliado principalmente por meio de testes de múltipla escolha, os quais eram aplicados em condições padronizadas e verificavam um amplo leque de habilitações e conteúdo das disciplinas acadêmicas. Os resultados eram geralmente apresentados em comparação com os resultados obtidos com a aplicação de testes a uma amostra de alunos representativa de todo o país (MEAD, 1998, p. 141).

Apesar do foco da avaliação estar sendo imediatista, não podemos discordar que a forma que os testes eram realizados, mesmo não tendo um currículo unificado, possibilitava a comparação de resultados, além de outras análises, tal como a avaliação externa se dá nos dias atuais.

¹⁰ O Sputnik foi o primeiro satélite artificial da Terra a entrar em órbita no espaço. Foi lançado no dia 04 de outubro de 1957 pela Ex-União Soviética. Assim, os soviéticos deram um passo à frente dos Estados Unidos na disputa pela supremacia do espaço. As mensagens enviadas pelo Sputnik a Terra eram realizadas por meio de rádios transmissores. O trabalho dos soviéticos surpreendeu a comunidade científica da época e modificaram as relações políticas entre as duas potências mundiais, obrigando assim os Estados Unidos a investir na Agência Espacial Norte-americana (NASA), no ano seguinte (WIKIPÉDIA, 2018).

¹¹ Guerra fria (1945-1991) foi o período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e a extinção da União Soviética. Ficou conhecido por disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética no desejo de garantir a superioridade mundial. Denominada “fria” por ser uma intensa guerra política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as duas nações e suas zonas de influência. Esse conflito dividiu o mundo em blocos de influência das duas superpotências e provocou uma corrida armamentista que se estendeu por 40 anos. Com sistemas econômicos e políticos diferentes, Estados Unidos e União Soviética colocaram o mundo sob a ameaça de uma guerra nuclear, criando armas com potência suficiente para explodir o planeta inteiro. Os Estados Unidos assumiram a liderança do chamado mundo capitalista livre, e a União Soviética, do mundo comunista (WIKIPÉDIA, 2018).

Ao longo da década de 60, os resultados das avaliações não sendo totalmente satisfatórios desencadearam, por exemplo, em críticas que propunham alternativas para melhorar a prática da avaliação, sobretudo no que tange às oportunidades de acesso à escolarização decorrente de desigualdades sociais, passando

[...] a determinar um grande esforço no sentido de criar novas condições na área educacional, surgindo, por influência de Robert Kennedy, o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*), a fim de evitar possíveis desperdícios dos recursos financeiros concedidos aos programas curriculares e a suas avaliações, na área da educação compensatória. A avaliação deixa, nesse novo contexto, de ser apenas um trabalho teórico de alguns educadores, transformando-se numa prática constante, que, em muitos casos, assume um caráter quase obsessivo na cultura educacional norte-americana (VIANNA, 2014, p. 18).

No viés de minimizar as desigualdades educacionais, por meio da política “Guerra à Pobreza”, em 1965, o então presidente dos Estados Unidos Lyndon Johnson, aprovou a Lei da Educação Elementar e Secundária – *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), que garantia

[...] subsídios aos distritos que atendem aos alunos de baixa renda, verbas federais para livros didáticos e acervo de bibliotecas públicas, o financiamento de centros de educação especial e bolsas de estudo para estudantes universitários de baixa renda. Além disso, a lei prevê verbas federais para órgãos estaduais de educação para melhorar a qualidade do ensino básico e secundário (CAMARGO FILHO; ZOMPERO; LABURÚ, 2017, p. 3).

Esta mesma lei, “[...] obrigou os educadores a dedicarem grandes esforços para a avaliação de suas atividades e a elaboração de relatórios passou a ser uma prática habitual, no controle da qualidade do ensino e dos investimentos feitos em educação” (VIANNA, 2014, p. 20-21). Nos parâmetros da ESEA, novos obstáculos foram aparecendo, grande parte dos “educadores norte-americanos não estavam preparados para os grandes desafios da avaliação”, em que muitas teorias abstratas se fundamentavam, mas a prática era restrita, ou seja, apesar dos educadores terem competência técnica

[...] não tinham treinamento suficiente em planejamento, medidas e estatísticas, quadro que, no momento, ocorre no Brasil. Isso produziu avaliações bastante comprometidas, que pouco serviram para avaliar a efetiva eficiência dos sistemas educacionais, seus currículos e programas (VIANNA, 2014, p. 21).

Após a aprovação da Lei de Educação de Primeiro e Segundo Graus nos anos de 1970 a educação norte-americana inverte o foco, o que antes era voltado para alunos mais brilhantes e inteligentes, agora, se volta para os alunos na iminência do fracasso, assim, foram

destinados recursos federais para programas que atendessem aos jovens que estivessem em desvantagem educacional, ou seja, com baixo rendimento. Sobre os programas, Mead, (1998, p. 141) descreve:

A programação do ensino mudou seu foco, passando a enfatizar os programas mínimos de Matemática e Leitura, principalmente em nível do 1º Grau. Além dos testes tradicionais referenciados a norma, outros programas passaram a utilizar testes referenciados a critério como forma de fazer os estudantes passarem de um nível para outro, em um programa de habilidades extremamente segmentado, e para documentar a eficiência do programa. Os testes referenciados a critério mantiveram o formato típico de múltipla escolha, mas se concentravam mais rigorosamente nos objetivos dos programas mínimos. O conjunto de critérios que indicava um desempenho aceitável tanto para o estudante quanto para o programa frequentemente [sic] girava em torno de 85% de respostas certas em 85% dos objetivos.

No entanto, a prática da avaliação não conseguia se mostrar eficiente. Vianna (2014, p. 21) pondera que “[...] muitos instrumentos e estratégias utilizadas em avaliação não eram adequados aos propósitos definidos, ficando, inclusive, caracterizada a inadequação do emprego de testes padronizados na avaliação de programas”. Dessa forma, novos pesquisadores em avaliação despontaram nos Estados Unidos, chamados por Vianna (2014) de figuras exponenciais: M. Scriven (1967)¹², R. Stake (1967)¹³ e D. Stufflebeam (1971)¹⁴, os quais deram uma nova dimensão metodológica à avaliação. Programas sociais de cunho educacional, como o *Head Start* e o *Sesame Street*, criados para “[...] eliminar desequilíbrios educacionais (...) serviu para aprofundar as críticas a muitos procedimentos então em uso e possibilitou o desenvolvimento de novas metodologias” (VIANNA, 2014, p. 21).

No decurso da década de 1970, a avaliação educacional norte-americana, desponta como um campo profissional, como área de pesquisa, profissionais específicos e dotados de qualificação profissional, técnica e desprovidos de ideias pouco sólidas sobre avaliação. Nesse contexto,

[...] surgem importantes revistas especializadas, algumas de alta qualidade técnica, associando avaliação e políticas públicas, avaliação e planejamento, entre outras, permitindo, assim, a disseminação de novas ideias, a formulação de teorias e modelos, e sobretudo, a divulgação de importantes estudos (VIANNA, 2014, p. 22).

¹² SCRIVEN, Michael. *The methodology of evaluation: perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA. Monograph, n.1).

¹³ STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, v. 68, n. 7, p. 523-540. 1967.

¹⁴ STUFFLEBEAM, Daniel L. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, v. 5, n. 1, p. 19-25. 1971.

Inúmeros centros de pesquisas em avaliação foram expandidos em todo o território norte-americano, em busca de dar dinâmica aos debates, criar teorias e modelos que possam medir com qualidade a avaliação educacional. Na segunda metade da década de 1980, os educadores da área de Matemática, coordenado pelo Conselho Nacional de Professores de Matemática – *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) criaram o primeiro currículo acadêmico nacional.

Embora os currículos não prescrevam métodos específicos de ensino, a natureza dos resultados esperados – extremamente concentrados na compreensão conceitual, na resolução de problemas e na comunicação matemática – sugere grandes mudanças tanto no conteúdo quanto na forma do ensino de Matemática (MEAD, 1998, p. 142).

O trabalho desses educadores desencadeou em novas propostas para as demais disciplinas. Em pouco tempo, todos os estados norte-americanos passaram a estabelecer um currículo estadual para as disciplinas acadêmicas, apesar de que em alguns estados apenas um esboço de metas amplas foi desenvolvido.

Durante a implantação desse novo modelo curricular, os testes e as avaliações sofreram alterações. Na tentativa de avaliar as habilidades, testes que exigiam respostas escritas às perguntas foram incorporados, ficando conhecidos por avaliações de desempenho. Essas avaliações são mais exigentes, mais dispendiosas quanto à sua elaboração, aplicação e correção que os testes de múltipla escolha, gastam-se mais tempo e recursos financeiros, além de gerarem desconfiança quanto aos resultados, uma vez que “as avaliações de desempenho são analisadas subjetivamente e um estudante pode receber uma nota diferente dependendo de quem julga a sua redação” (MEAD, 1998, p. 143).

Nos últimos anos, devido à insegurança nos testes de múltipla escolha, a Diretoria Governamental de Avaliação Nacional – *National Assessment Governing Board* (NAGB) passou a utilizar um novo processo para avaliar os estudantes, mais complexo e conhecido por padrões de desempenho. Os resultados avaliados eram divididos em três níveis ou padrões de desempenho: básico; médio e avançado e eram apresentados pela porcentagem de estudantes que estão em cada um desses níveis. Assim, as escolas deveriam acompanhar o progresso dos alunos de modo a assegurar que os resultados pudessem ser satisfatórios e, conseqüentemente, mudar de nível.

Segundo Mead (1998, p. 144), para que os resultados das avaliações fossem produtivos era necessário uma melhor formação dos educadores em testes e avaliações, e a implementação dos programas mínimos curriculares. Em geral, professores e gestores

escolares não possuem uma formação profícua na área de avaliação com testes padronizados, especialmente na análise dos resultados, necessitando internalizar que esses resultados refletem estimativas do rendimento e assim sujeitos a erro. Quanto aos currículos, estes são dotados de interesses de áreas do conhecimento, levando a elaboração de currículos longos e que pouco entrelaça com as disciplinas. Nesse aspecto, “[...] a chave do sucesso das atuais reformas [...] e dos testes de avaliação está num sólido entendimento dos usos apropriados dos resultados dos testes para melhorar o aprendizado do aluno e fazer uma prestação de contas” (MEAD, 1998, p. 144). A apropriação dos resultados das avaliações será objeto de discussão nas próximas seções.

AValiação EDUCACIONAL NA INGLATERRA

Estudos sobre a avaliação educacional na Inglaterra têm sua origem em meados do século XIX, e que a educação tem papel primordial nesse processo que é pautado na busca da eficiência. Assim, desde o início as temáticas educação e avaliação manifestaram por meio de métodos estatísticos e à técnica de *survey*, da mesma forma que se deu nos Estados Unidos. As pesquisas serviram de fundamentos para desenvolver a psicometria.

Etimologicamente, psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Ela se fundamenta na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo que tem, como principal característica e vantagem, o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais (PASQUALI, 2009, p. 992).

A psicometria significou um avanço nas pesquisas educacionais e no rendimento dos estudantes. Pesquisadores como Francis Galton (Estatístico), Karl Pearson (Estatístico), Charles Spearman (Psicólogo) e Cyril Burt (Psicólogo educacional), entre outros, foram personagens importantes para as discussões e evolução da avaliação inglesa, em especial no que rege “[...] construção de instrumentos de medidas psicológicas e do rendimento escolar” (VIANNA, 2014, p. 23). Métodos como a “teoria dos erros” e noção de “distribuição normal” justificaram o uso da psicometria na avaliação, focando no estudo da variabilidade das diferenças individuais.

Influenciados pelo Keynesianismo¹⁵, políticas públicas educacionais foram implantadas na educação inglesa, de modo a reverter problemas de ordem econômica e qualificação para o trabalho, demonstrando “[...] uma preocupação especial com os problemas relativos à qualidade dos estudantes que, em grande número, procuravam cursos de ciências aplicadas e tecnologias, e, concomitantemente, um profundo interesse na formação de professores de ciências destinados às escolas secundárias” (VIANNA, 2014, p. 23). Novamente observamos o desenvolvimento de políticas públicas emergenciais para atender ao mercado e ao capitalismo emergente após a Segunda Guerra Mundial. Paralelamente, os ingleses, assim como os norte-americanos depararam com a questão de adequação curricular, pois os currículos encontravam-se ultrapassados e não atendiam ao programa de formação de mão de obra qualificada que pudesse alavancar o desenvolvimento econômico.

A reformulação curricular inglesa teve início em 1962, impulsionada pela articulação do Governo com a Fundação Nuffield, cujo objetivo era formar professores de ciências e, conseqüentemente, aumentar a formação de cientistas nos centros acadêmicos iguais a outros países industrializados. Segundo Vianna (2014, p. 24), o interesse deste Projeto consistia em modificar a postura dos estudantes frente à ciência, em detrimento de possíveis ganhos de conhecimento fatural e “[...] dependeria, apenas, de informações das escolas que o utilizavam, das críticas que seriam oferecidas e do conhecimento dos problemas constatados durante a execução”.

Na contramão da avaliação externa, em razão do Projeto Nuffield não estabelecer parâmetros comparativos a outras abordagens curriculares, muitos segmentos ingleses utilizavam a avaliação qualitativa, ou seja, “[...] uma avaliação não-quantitativa, na tradição psicométrica, mas uma avaliação igualmente válida do ponto de vista científico” (VIANNA, 2014, p. 24). Sobre esta avaliação, em 1964, a Fundação Nacional de Pesquisa Educacional – *National Foudation for Educational Research* (NFER), utilizou testes e questionários em sua avaliação para obtenção de dados psicométricos e sociométricos recorrendo a vários grupos comparativos, comprovando a coexistência do quantitativo e do qualitativo no contexto educacional inglês e negando a prevalência da pesquisa e avaliação qualitativa (VIANNA, 2014, p. 24-25).

¹⁵ O keynesianismo é uma doutrina político-econômica oposta ao liberalismo. Nessa doutrina o Estado tem um papel preponderante na organização de um país sendo o agente que promove e organiza a vida social e econômica, proporcionando aos indivíduos bens e serviços essenciais durante toda sua vida, onde a distribuição de renda para a população, bem como a prestação de serviços públicos básicos, é visto como uma forma de combate às desigualdades sociais (KEYNESIANISMO, 2018).

Dois anos mais tarde, a agência Conselho de Escolas – (*Schools Council*), inicia os estudos para avaliar o Projeto Nuffield (ciências e matemática), tendo obtidos resultados importantes que elucidaram a avaliação não apenas como medida dos resultados, mas como parte integrante do projeto de construção do currículo. Por outro lado,

[...] a avaliação, em relação ao currículo não deveria ser vista como uma simples apresentação de meros exercícios para que um produto final fosse avaliado, mas, na verdade, a avaliação consistiria na coleta e no uso de informações que possibilitariam decisões sobre as diferentes fases do desenvolvimento de um programa educacional (VIANNA, 2014, p. 24-25).

Vianna (2014, p. 23) destaca que a avaliação está inteiramente ligada à tomada de decisões e, para tanto, diretrizes foram estabelecidas pelos Conselhos de escolas (*Schools Council*) que destacaram três momentos essenciais que a avaliação pode contribuir: “1) nas decisões sobre o conteúdo dos cursos e relativas aos métodos a empregar para o seu ensino; – 2) nas decisões sobre as necessidades dos alunos; e – 3) nas decisões concernentes ao treinamento de professores”.

Dessa forma, fica claro o papel da avaliação no sistema educacional, por ser uma política pública capaz de obter resultados que subsidiarão a tomada de decisões em diversos campos da educação, apesar da *Schools Council* não ter abordado questões orçamentárias e investimentos, a ênfase, portanto, foi mais pedagógica do que administrativa.

Foi por meio da Reforma Educacional de 1988, que a Inglaterra teve pela primeira vez na história recente, seu currículo nacional e um programa nacional de avaliação. Segundo Gipps (1998, p. 124), os cursos são divididos em duas categorias: 1ª) Núcleo: inglês, matemática e ciências; 2ª) Núcleo ampliado: história, geografia, tecnologia, uma língua estrangeira moderna, arte, música e educação física. Enquanto que o currículo dessas disciplinas é dividido em: (I) Programas de estudos – os assuntos, as habilidades e os processos a serem ensinados; (II) Objetivos do rendimento escolar – os conhecimentos, as habilidades e a compreensão que se espera dos alunos ao atingirem certos estágios na escolarização; (III) Estágios-Chave – Chave 1 (de 5 a 7 anos), Chave 2 (de 7 a 11 anos), Chave 3 (de 11 a 14 anos) e Chave 4 (de 14 a 16 anos).

Para desenvolver o currículo e o programa de avaliação, foi criado o Grupo de Trabalho em Avaliação e Testes – *Evaluation and Testing Working Group* (ETWG) (Traduzido pelo autor), o qual teve a incumbência de organizar a estrutura curricular para todas as disciplinas. Para tanto, foram divididas em vários módulos, cada qual com objetivos de rendimento escolar que deveriam ser alcançados e articulados progressivamente por série e

em conformidade com a idade. A título de exemplificação, Gipps (1998, p. 125): “[...] a maioria dos alunos com 7 anos ou mais estaria no nível dois do sistema, enquanto a maioria dos alunos de 11 anos ou mais estaria no nível quatro, e assim por diante”. Essa forma de organização possibilitava a visualização mais ampla de quão e quanto o aluno aprendeu, ou seja, “[...] em cada um dos níveis, os objetivos de rendimento foram descritos através de uma série de critérios de atingimento do rendimento esperado, de forma a constituir a estrutura básica de um sistema de avaliação referenciado a critério” (GIPPS, 1998, p. 125). Assim, essa organização curricular possibilitava aos professores concentrar-se nas habilidades e processos específicos previstos para cada nível.

Segundo Gipps (1998), a avaliação na Inglaterra se dá de dois modos: 1) testes e tarefas padronizados; e 2) pelo professor; enquanto a primeira utiliza testes e tarefas externas ao ambiente escolar, planejadas de maneira mais complexa e relacionadas diretamente ao currículo, a segunda é a avaliação informal que o professor realiza do rendimento escolar, por meio da observação, atividades em sala de aula, guarda de exemplares de trabalho. Esses tipos de avaliação (avaliação de programas- testes padronizados e avaliação do rendimento escolar – pelo professor), ainda é assunto controverso.

Gipps (1998) afirma que, em relatório, o ETWG propõe que seja discutida a possibilidade de alinhamento da avaliação do professor em torno da avaliação padronizada e que quando os resultados divergirem deveria prevalecer o dos testes padronizados, daí a preocupação de Vianna (2014, p. 26) em que esse choque pode colocar em risco a autonomia do professor. Para se evitar esses entraves, atualmente, os resultados das avaliações do professor e da padronizada devem ser apresentadas separadamente.

AValiação EDUCACIONAL NO BRASIL

Vianna (2014, p. 26) enfatiza que a avaliação educacional, no contexto brasileiro, está diretamente ligada ao rendimento escolar apesar de que “[...] haja uma coleta simultânea de dados socioeconômicos e de variáveis ligadas ao ensino, ao professor e à escola, em alguns casos”. Na mesma linha de raciocínio, Gatti (2002, p. 17) avança um pouco mais, colocando a avaliação educacional como um campo abrangente, com características distintas, não restringindo apenas às teorias, processos e métodos. Para a autora, a maior abrangência se dá em função por compreender a

[...] avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação [sic]. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p. 17).

Assim, a avaliação educacional não estuda apenas o rendimento escolar, devem-se considerar diversas variáveis que estão envolvidas no processo. No Brasil, o processo de avaliação presente no cenário educacional tem sido a busca constante em quantificar as coisas, a cultura elitizada acabou-se desencadeando uma educação seletiva, o que perdurou por muitos anos.

Sobre essa questão, Gatti (2002, p. 17-18) aponta a década de 1960, como marco inicial da discussão dos processos seletivos de acesso à educação, sobretudo quando aumenta a procura em busca do ensino superior, porém os vestibulares eram um obstáculo, uma vez que a educação mesmo passando por momentos e discussões em torno da democratização das escolas e da expansão do ensino não atendiam à maioria dos jovens brasileiros.

Em um contexto, em que a maioria da população brasileira era rural e analfabeta e a população urbana não era totalmente contemplada com o ensino primário, questões de acesso, permanência e sucesso para concluir o ensino médio nem sempre foram tratadas como primordial; a reprovação em massa no ensino fundamental (primário) e a evasão no ensino médio (ginasial e secundário) não eram discutidas até mesmo porque essa etapa não era obrigatória e essas questões eram tidas como normais, deixando “[...] uma forte marca na vida das pessoas e na representação que fazem da avaliação” (GATTI, 2002, p. 18). Essa ideia deturpada de avaliação, marcada por exames de vestibulares, provão e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), influenciadas pelo enfoque dado pela mídia de que avaliar é medir conhecimento, contribuíram para processar a concepção de quantificar o conhecimento, Gatti (2002, p. 18) afirma que avaliar é muito mais que medir. Porém é entendível que isso tenha perdurado por anos no Brasil, pois,

[...] durante anos e anos não formamos pessoas com base sólida em avaliação educacional; não se tem, portanto, domínio adequado do campo e de seus avanços. Poucos se dedicaram aos estudos sobre avaliação educacional, que praticamente desapareceu como área de estudo e formação em nossas universidades e cursos superiores, e a produção científica relevante sobre a questão foi pequena e esparsa por um longo período (GATTI, 2002, p. 18).

No Brasil, segundo Gatti (2002, p. 19) a atenção dada à Avaliação Educacional é bem recente em relação a outros países, especialmente Estados Unidos e Inglaterra, mesmo que já no início do século XX, baseados nos estudos psicométricos, as pesquisas em torno da

avaliação não adquiriram força nos centros acadêmicos e nos processos de ensino, não sendo objeto de reconhecimento e valorização, assim,

[...] tardiamente presente nas discussões do campo da educação, sua valorização e desenvolvimento como campo teórico também sofreu os efeitos dos ressentimentos, do desprezo e da crítica ideológica, o que levou à carência, hoje, de massa crítica intelectual especializada que possa contribuir para a formação de uma consciência avaliativa de professores e demais educadores (GATTI, 2002, p. 19).

[...] para minimizar o problema, formam-se grupos que, a partir da pequena massa crítica existente, desenvolvem, ao mesmo tempo, os processos avaliativos, no caso avaliação de sistemas. Nessa época, a carência de formação básica na área – os cursos superiores não ofereciam (e não oferecem) – tornou-se obstáculo à continuidade desses processos, dificultando o trabalho das equipes e a formação de outras (GATTI, 2002, p. 20).

A autora destaca que a avaliação educacional foi “posta ‘sob suspeita’ como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia” (GATTI, 2002, p.19). Nesse sentido, as críticas serviram para evidenciar as disputas de interesses entre aqueles que desejavam realizar estudos mais críticos e aprofundados, no caso os pesquisadores, e aqueles que queriam uma vaga nas universidades, os estudantes, os quais tinham que passar por exames de conhecimento abrangente e que dependendo do curso pretendido esses conhecimentos nem eram tão importantes. Além de que, a seleção dos estudantes se dava apenas pelos resultados nos testes padronizados, deixando de lado questões relativas ao desempenho acadêmico ao longo de toda a escolarização, bem como outras características que não eram testadas para selecionar o estudante para a universidade.

Nos Estados Unidos, além do vestibular, são analisados para a seleção, o currículo, a participação em serviços comunitários, cartas de recomendação e entrevistas. Na Finlândia, na Argentina, na Itália e na França todos os alunos que concluem o Ensino Médio entram na Universidade, apenas na França há processo seletivo semelhante ao vestibular do Brasil. No Canadá, não existe teste padronizado, os estudantes precisam ter concluído o Ensino Médio e passar por um teste de leitura crítica de interpretação de texto. Em algumas províncias exigem 40 horas de trabalho voluntário. No Chile, o processo é semelhante ao ENEM brasileiro, e os alunos oriundos de escolas privadas normalmente levam vantagem sobre os das escolas públicas. A China e a Coreia do Sul utilizam o mesmo sistema de vestibular do Brasil. Enquanto na Dinamarca, os jovens passam por um período de três anos estudando conteúdos da possível área escolhida para a sua formação profissional, esse período pode ser entendido como um estudo vocacional. Em seguida é feita a seleção por meio do desempenho escolar ou exame específico dependendo da área escolhida. Já no Japão, o vestibular é muito mais

complexo que no Brasil, além do exame tradicional com conteúdos curriculares é cobrado dos estudantes conteúdos externos à sala de aula (MAZZETT, 2016).

Gatti (2002, p. 20) aponta na década de 1990, o surgimento de uma nova cultura de avaliação, que começa a estruturação de um sistema nacional de avaliação da educação, pelo Ministério da Educação (MEC), bem como por alguns estados da federação que buscaram criar sistemas próprios de avaliação com características específicas. Porém, o velho problema ainda perdura: falta de pessoas especializadas na área de avaliação educacional.

Os estados que promovem a avaliação¹⁶, por meio de suas Secretarias de Educação, na maioria das vezes contratam empresas especializadas (instituições, universidades, fundações públicas ou privadas) para direcionar todo o processo avaliativo. No estado de Goiás, a responsabilidade pela elaboração, aplicação e divulgação dos resultados desde a sua implantação tem sido do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF¹⁷). Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, “[...] em que as universidades assumem a iniciativa de projetos de avaliação, ainda que com financiamento externo, ou o que se passa na Inglaterra, em que fundações privadas, contratadas para prestação de serviços, realizam pesquisas e avaliação” (VIANNA, 2014, p. 27).

Laurence Wolff (s/d., p. 26) destaca que

[...] o programa de avaliação brasileiro apenas recentemente foi iniciado. Só agora as autoridades brasileiras começam a considerar como as avaliações podem ser utilizadas para aprimorar a política educacional e o currículo. Há necessidade de realizar análises mais rigorosas para identificar os fatores que afetam o desempenho. Uma vez que a educação no Brasil é bastante descentralizada e não segue um currículo nacional, o governo está contemplando a implantação de algum tipo de padrões nacionais voluntários e um exame, também nacional, para verificar se tais padrões teriam sido atingidos (WOLFF, s/d., p. 26).

É a partir da introdução de políticas educacionais no início dos anos 90 que a preocupação com a Avaliação Educacional ganha corpo e forma, por exemplo, a Escola

¹⁶ Esta temática será objeto de discussão e aprofundamento na seção II.

¹⁷ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro (CAED/UFJF).

Padrão¹⁸ em São Paulo, em que diversos aspectos eram avaliados: o desempenho dos estudantes em Matemática, Língua Portuguesa e Conhecimentos Gerais, questionários sobre a caracterização das escolas, perfil dos alunos e dos professores, observação de dados como frequência, aprovação, reprovação, evasão, além de um monitoramento pedagógico e financeiro por parte da Secretaria Estadual de Educação junto às unidades escolares (UTSUMI, 1995).

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados (PINTO, 2013, p. 3).

Bernardete Gatti (2002) apresenta a Avaliação em Larga Escala no Brasil dividida em dois períodos, a saber: o primeiro que vai de 1960 a 1990, e, o segundo pós 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁹. Foi na década 1960 “que surgiu a preocupação específica com os processos avaliativos escolares baseados em critérios mais claramente enunciados e em instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, seu nível de realização pelo uso das técnicas chamadas de ‘objetivas’” (GATTI, 2002, p. 20) que já vinham sendo desenvolvidas especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. No Brasil, sua utilização era insignificante, porém foi com os processos seletivos – vestibulares, que os testes padronizados em larga escala eram aplicados. Influências da Taxonomia de Benjamin Bloom²⁰ foram fundamentais para aliar os testes padronizados à utilização de competências e níveis de habilidades e à operacionalização de objetivos instrucionais.

¹⁸ O projeto das Escolas Padrão em São Paulo tinha como objetivos:

I. Recuperar o padrão de qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas;

II. Modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;

III. Preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção da realidade;

IV. Utilizar novas tecnologias educacionais (UTSUMI, 1995, p. 36).

¹⁹ Período que será tratado na próxima seção e, detalhado especificadamente a criação do SAEB até a implantação do SAEGO no estado de Goiás.

²⁰ Teoricamente, a taxonomia valoriza a formulação de objetivos educacionais verificáveis que permitem, por meio de avaliações sistemáticas, o conhecimento do diagnóstico da aprendizagem dos alunos (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 2). No domínio cognitivo, os objetivos educacionais focam a aprendizagem de conhecimentos, desde a recordação e compreensão de algo estudado até a capacidade de aplicar, analisar e reorganizar a aprendizagem de um modo singular e criativo, reordenando o material ou combinando-o com ideias ou métodos anteriormente aprendidos. Já no domínio afetivo, os objetivos dão ênfase aos sentimentos, emoções, aceitação ou rejeição de algo. No domínio psicomotor, os objetivos educacionais são ligados à habilidade motora, manipulação de objetos ou ações que requerem coordenação neuromuscular. São, geralmente, relacionados à caligrafia, arte mecânica, educação física e cursos técnicos (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 2). Segundo Bloom (1972), uma verdadeira taxonomia é uma série de classificações ordenadas e

Apesar da intencionalidade, em nosso ponto de vista, ter sido de instrumentalizar os testes padronizados em toda a Educação Básica, os autores dos livros didáticos logo trataram de incorporar de maneira incompetente, pois não se tinha o preparo suficiente para a elaboração dos itens, ocasionando assim fortes críticas a esses testes (GATTI, 2002, p. 19).

Nos anos 60 e 70, alguns profissionais, professores e pesquisadores buscaram realizar pesquisas e capacitações mais específicas em torno da avaliação. Assim, em 1966, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro criou o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), destinado a estudar uma diversidade de educacionais e “[...] começou a produzir material de avaliação, composto de provas objetivas, para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais” (GATTI, 2002, p. 21). O CETPP passou a incluir questionários socioeconômicos dos alunos, bem como as suas aspirações profissionais, além de desenvolverem “[...] cursos sobre elaboração de provas objetivas com especialistas estrangeiros e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional” (GATTI, 2002, p. 21).

A Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (FUNBEC), nos anos 60 e 70, quando desenvolveu o programa curricular para novos cursos de Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências, iniciou conjuntamente uma avaliação de todo o curso, postura esta que não foi adotada por outras instituições, como diz Vianna (2014, p. 27), “[...] perdendo-se essa rara oportunidade para o desenvolvimento *know-how* e a formação de capacitações na área de avaliação”.

Nessa mesma época, em 1965, a Fundação Getúlio Vargas deu início a um programa de avaliação somativa²¹, destinado a avaliar as crianças ao final do 1º grau, ou seja,

dispostas com base em um princípio ou conjunto de princípios. Ela pode ser testada e deve ser coerente com pontos de vista teóricos. Além disso, deve ser válida para assinalar fenômenos ainda não descobertos. Os níveis da taxonomia dos objetivos educacionais no domínio cognitivo são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 3). A taxonomia de Bloom pode auxiliar o professor a estabelecer aonde se pretende chegar com o processo de ensino-aprendizagem (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 4). O estudo da taxonomia dos objetivos educacionais, proposta por Bloom leva a crer que os níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, postos em uma estrutura hierarquizada, são necessariamente subordinados em relação ao nível anterior (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 14).

²¹ É uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias seqüências [sic] de um trabalho de formação. É também chamada de avaliação das aprendizagens. A avaliação somativa está preocupada com os resultados das aprendizagens. Ela pretende, assim, fazer um balanço somatório de uma ou várias seqüências do trabalho de formação. Essa modalidade avaliativa sintetiza as aprendizagens dos alunos tendo por base critérios gerais. Sua principal característica é a capacidade de além de informar, situar e classificar o avaliado, tendo a perspectiva de conclusão em evidência, pois acontece no final de um processo educacional. A avaliação somativa fornece informações sintetizadas que se destinam ao registro e à publicação do que parece ter sido assimilado pelos alunos. Ou seja, seus resultados servem para verificar, classificar, situar, informar e certificar (CAEd/UFJF, 2018).

concluintes do ensino fundamental, com base no teste *Iowa Basic Skills* (VIANNA, 2014, p. 27), realizando diversos cursos de treinamento para professores. Porém, um velho problema nas políticas públicas no Brasil veio a interromper o trabalho que vinha sendo desenvolvido, por

[...] razões diversas, inclusive uma radical e abrupta alteração curricular, no antigo Estado da Guanabara (Rio de Janeiro), sem uma prévia avaliação da nova proposta de currículo, provocou a *descontinuidade do programa* e a conseqüente dispersão dos grupos de trabalho, que passaram a atuar em outras atividades, muitas vezes estranhas à avaliação (VIANNA, 2014, p. 28, grifo nosso).

O Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina (ECIEL) desenvolveu “[...] um estudo avaliativo de porte sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas” (GATTI, 2002, p. 21). Para tanto, foram utilizados questionários, para coletar dados relativos à situação socioeconômica dos estudantes, além das atitudes no cotidiano escolar e as pretensões acadêmicas e, como não poderia faltar um exame de compreensão e leitura. É fundamental destacar que foram coletados dados das escolas, dos diretores e dos professores brasileiros e de toda a América Latina e os resultados foram divulgados e amplamente discutidos.

No que tange à formação de professores, Gatti (2002, p. 22) escreve que nos cursos de Pedagogia, havia uma disciplina específica sobre medidas educacionais, mas que ao longo do tempo foi sendo suprimida. Mesmo nas instituições e cursos que mantiveram essa disciplina no currículo, as abordagens eram em termos gerais da avaliação, não provocando reflexões e pesquisas entre os atuais e futuros professores. O foco das administrações públicas estava voltado para o gerenciamento do cotidiano da educação e assim não demonstravam preocupação em realizar uma avaliação mais sistematizada do rendimento dos alunos, que continuavam enfrentando os vestibulares, que a cada edição se apresentava com maior rigor.

Outro projeto, já na década de 1980, que marcou positivamente o desenvolvimento de estudos sobre a avaliação de programas foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e a Fundação Carlos Chagas, a primeira tinha atribuições institucionais, enquanto a segunda atuava nas atividades de avaliação do rendimento escolar (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

Este projeto foi desenvolvido em todos os estados do nordeste brasileiro. Sendo amplamente monitorado em todas as fases do seu desenvolvimento (1982 a 1986), desde os

aspectos de gerenciamento, tais como: sistemas de monitoria; professores; organizações municipais de ensino; alunos e famílias e, por fim, as escolas que foram monitoradas de forma amostral. O foco era avaliar crianças de 2ª e 4ª série, levando em consideração as características específicas, estudantes de zona rural e normalmente em salas multisseriadas. Metodologicamente as provas foram elaboradas após analisar o material das crianças, na tentativa de construir um caderno de provas adequado à realidade social e cultural da região, não unificada para todos os estados e municípios (GATTI, 2002, p. 23).

Do ponto de vista pedagógico, o EDURURAL foi amplamente satisfatório e os resultados compreensíveis, uma vez que sendo percebidas motivações que desencadeavam os baixos desempenhos das crianças nas disciplinas avaliadas, Português e Matemática:

[...] rotatividade dos professores, influência política na designação de professores, inconstância na distribuição de livros, material e merenda, que é feita, igualmente, tendo em vista considerações políticas, baixos salários, condições precárias das escolas multisseriadas, infraestrutura curricular deficiente, pouco tempo dedicado ao ensino durante o dia (2.00 a 2.30 horas/dia), frequência irregular dos alunos, doenças das crianças, condições familiares, dificuldade de acesso à escola, ensino baseado na memorização sem significado e passividade induzida do aluno, entre outros fatores. [...] Um quadro bastante dramático do Nordeste rural, refletido pela situação igualmente trágica de seu ensino, que a avaliação revelou (VIANNA, 2014, p. 29).

Gatti (2002, p. 24) certifica a importância desse projeto para as pesquisas em avaliação educacional no Brasil, pois

[...] utilizaram-se meios de análise quantitativa mais sofisticados, sem abandonar o cuidado com a qualidade daquilo que se estava observando. No decorrer do processo, realizaram-se seminários e analisaram-se seus resultados. Além disso, muitas outras análises derivaram desses dados: das políticas públicas, do que acontece com a escola que se situa na própria casa da professora, ou do problema das escolas que estavam em assentamentos dos sem-terra. [...] Com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presentes os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente (GATTI, 2002, p. 24).

Na década de 1980, precisamente, em 1987, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi iniciado um amplo programa de avaliação de rendimento de alunos de ensino fundamental da rede pública em todo o país, e tinha o objetivo de

[...] identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, pontos curriculares críticos; verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos de alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª séries; e subsidiar os professores para uma recuperação de seus alunos em aspectos básicos do currículo escolar (VIANNA, 2014, p. 29).

Esse projeto foi estendido a outros estados do Brasil; primeiramente, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná foi a primeira a solicitar parceria do INEP para realizar a avaliação em algumas cidades do estado. Essas avaliações, realizadas pelo INEP, objetivaram fornecer às Secretarias de Educação uma série de deficiências da aprendizagem, bem como criar condições para que as Secretarias tivessem uma melhor atuação nos assuntos ligados à avaliação do rendimento e envolvessem com outros projetos da mesma natureza, incluindo programas, sistemas e materiais didáticos (GATTI, 1994).

O projeto do INEP teve também adesão de escolas do sistema privado de ensino correlacionando os resultados com a condição social do estudante. Nesse intuito os resultados do projeto revelaram que “[...] ao comparar o desempenho da escola (sic) privada com o dos alunos das escolas públicas, revelou que nem sempre a escola privada é um mar de excelência e a escola pública também nem sempre é tão ruim quanto se julga, aprioristicamente” (VIANNA, 2014, 30).

Para avaliar o desempenho escolar dos estudantes da 3ª Série do Ensino Médio, foi criado na década de 1980, pelo Ministério da Educação (MEC) em nível nacional, um novo projeto, que identificou

[...] variáveis sobre escolaridade e a influência de fatores socioeconômicos. Esse estudo, que no fundo é de avaliação do rendimento escolar, apresentou resultados surpreendentes, que eram conhecidos mas não constatados, sobre o alto desempenho das escolas técnicas federais em relação às demais escolas, sem, entretanto, pesquisar as razões desse desempenho (VIANNA, 2014, p. 30-31).

Segundo Vianna (2014, p. 30-31), esse projeto contou com o apoio do Banco Mundial²² e a colaboração da Fundação Carlos Chagas (FCC). A avaliação foi amostral e os

²² O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-Guerra. O Banco Mundial tornou-se uma referência importante por suas análises e experimentos relacionados ao processo de desenvolvimento. A instituição já foi alvo de críticas, por financiar projetos que provocaram desastres ambientais ou desconsideraram impactos sociais. O Banco Mundial, entretanto, sofisticou seus procedimentos para elaboração, análise e seguimento dos projetos que financia. Para os mais pobres países em desenvolvimento do mundo, os planos de assistência do Banco são baseados em estratégias de redução da pobreza. O êxito econômico de muitos países em desenvolvimento, que hoje têm acesso a fontes de financiamento privado para seus investimentos, encorajou o Banco Mundial a reorientar seu

sujeitos faziam parte da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas estaduais, particulares, escolas técnicas federais, escolas oficiais e particulares com habilitação em Magistério, escolas de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de quatro capitais brasileiras: Fortaleza; Salvador; São Paulo e Curitiba. No entanto, outro resultado que surpreendeu, apesar de ser conhecido, porém agora constatado: “[...] o alto desempenho das escolas técnicas federais em relação às demais escolas, sem, entretanto, pesquisar as razões desse desempenho” (VIANNA, 2014, p. 31).

No final dos anos de 1980, que antecederam a Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, o MEC, diante da possibilidade de mudanças estruturais na política brasileira e da necessidade de modificar a estrutura oficial do ensino fundamental e médio, passou a intervir menos diretamente nesses níveis e assumiu o papel de avaliador das políticas na área da educação básica. Visto os problemas que os sistemas educacionais de todo o país apresentavam, o MEC, ao assumir o papel de avaliador, e percebendo o fracasso escolar constatado pelas estatísticas e estudos no interior das escolas, precisava articular a fim de utilizar essas informações e elaborar políticas públicas que pudessem melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações, bem como relacionar o rendimento dos alunos aos sistemas e fatores a ele associados (GATTI, 2002, p. 24).

Assim, no final de 1987, já se tinha a ideia de criar um processo de avaliação mais amplo, o que nos remete a dizer que seria o embrião do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para tanto, foi proposta pelo MEC uma avaliação de rendimento escolar em dez capitais nas séries ímpares do ensino fundamental das escolas públicas. A metodologia utilizada foi a TCT. Foram avaliados conhecimentos de Português, Redação, Matemática e Ciências. Após esta etapa o projeto piloto expandiu-se para 20 capitais e depois mais 39 cidades de 14 estados. Agora sendo avaliados, além das turmas iniciais, alunos da 3ª série do Ensino Médio de todas as modalidades, seja de escolas públicas ou privadas.

Dessa forma, o MEC, de posse dos resultados obtidos do desempenho nas provas e dados relativos às escolas, professores e alunos poderia

[...] debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas de sistemas quanto para questões da aprendizagem de alunos. Embora tenha havido um pequeno aproveitamento por algumas administrações – o que está demonstrado em seus documentos – não houve aproveitamento, aprofundamento ou estudos críticos dos dados por parte de outros estudiosos. Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para o desenvolvimento, nos anos 90, do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (GATTI, 2002, p. 26).

foco priorizando os países mais necessitados. Temáticas como a proteção ao meio ambiente e a mudança do clima passaram a figurar com destaque na agenda da instituição (BRASIL, 2018).

AValiação E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Ao considerar o contexto atual de busca por uma educação de qualidade, a temática Gestão e Avaliação da Educação Pública tem ganhado cada vez mais espaço de discussão. A gestão das instituições e dos sistemas de ensino tem sido pensada a propiciar uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, a compreensão de qualidade da educação e avaliação, tem sido alterada significativamente e para poder transformar a educação, o estudo e a discussão sobre estas temáticas se tornaram fundamentais.

As políticas educacionais têm passado por grandes mudanças em função de ajustar as demandas do mundo capitalista às necessidades e realidades de cada país, de forma a prover uma sintonia dos sistemas educacionais ao modelo neoliberal sob o amparo de organismos internacionais, como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros. No Brasil, a reforma educativa teve início com Plano Decenal de Educação para todos (1993-1994) em que presumia propostas de *reforma institucional* (redefinição de responsabilidades do MEC, revisão de padrões de financiamento, repasses de recursos aos entes federativos), de novos *padrões de gestão* (descentralização, autonomia das unidades escolares, participação da comunidade), da *Educação Básica* (ampliação de acesso, currículo básico, padrões de aprendizagem nacional, formação de professores, dentre outros) (LIBÂNEO, 2013, p. 200).

Sansigolo e Donato (2015) e Bruel (2010) trazem a discussão em torno dos processos de ensino historicamente constituídos no ambiente escolar, inicialmente por transmissão de conhecimento na forma oral e, posteriormente, com a invenção da escrita, novos meios e modelos educacionais surgiram para atender à sociedade industrial e capitalista emergente. Dessa forma, as mudanças no sistema capitalista influenciaram diretamente no contexto escolar – educação formal. Assim, organizações internacionais recomendaram aos países emergentes que ajustassem os seus sistemas educacionais aos moldes neoliberal de produção a fim de não gerar falências nas economias (PINTO, 2013, p. 2-3).

Libâneo (2013, p. 200-203) destaca que essas reformas estão ligadas às tendências econômicas na ótica de mercado, negando os fatores sociais e humanos, mas que contribuem como indicadores para a realização de programas e projetos educacionais na tomada de decisões do governo, implicando assim, em um cenário financeiro reduzido. Para tal, justifica

que “[...] a necessidade de verificar se os resultados desejados pelo sistema de ensino estão compensando o volume de investimentos aplicados” (LIBÂNEO, 2013, p. 201).

No Brasil, os principais mecanismos de avaliação do sistema escolar no âmbito da Educação Básica tem sido a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em Goiás, foi criado, em 2011, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), com o objetivo de colaborar para a compreensão da avaliação externa em larga escala, aplicada nas escolas da rede estadual e escolas conveniadas. Esse sistema permite uma investigação mais detalhada das especificidades regionais ou locais, possibilitando coletar informações específicas da rede, contrapondo-se à avaliação nacional.

Cabe questionar se os indicadores das avaliações externas produzem efeitos positivos no rendimento escolar ou se atendem apenas aos interesses das instituições financeiras, uma vez que os objetivos da avaliação educacional visa melhorar a qualidade da educação. Na mesma via é importante refletir sobre até que ponto as influências internacionais, estaduais e regionais pesam em responsabilizar a escola e os professores pelos resultados não satisfatórios do desempenho dos estudantes, sem ao menos considerar os fatores intraescolares e, sobretudo à perspectiva sobre a temática dos principais atores da escola – professores e alunos. Na ótica de não apontar heróis ou culpados, Freitas (2005, p. 920-925), inspirado nas ideias de Anna Bondioli (2004), apresenta uma forma de avaliação baseada no princípio da “qualidade negociada”²³ à qual conta com o envolvimento bilateral do Estado e da escola na divisão e no compartilhamento de responsabilidades, fundamentado no processo da avaliação institucional que serve de elo entre a avaliação externa e a escola e seus profissionais.

Não nos parece que seja viável introduzir mudanças nas redes de ensino se estas não estiverem inseridas em um desafio que deve ser feito a cada escola no sentido de ela pautar suas demandas por condições de trabalho e, ao mesmo tempo, comprometer-se com o repasse aos seus alunos dos benefícios de tais condições adicionais. Este é o sentido da proposta de qualidade negociada (FREITAS, 2005, p. 926).

Mediante profundas mudanças no capitalismo mundial, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 104-107) apontam desde a década de 1950 três pontos que seriam cruciais para o reordenamento das políticas públicas para a educação: eficiência, equidade e qualidade²⁴.

²³ Para uma melhor compreensão sugerimos a leitura da obra “*O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*” de Anna Bondioli, 2004.

²⁴ Uma visão mais detalhada sobre os paradigmas de condução de projetos de modernização capitalista-liberal pode ser lida em (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 95-119).

Nessa ótica, na sociedade contemporânea é preciso que os cidadãos tenham competências e habilidades que os permitam participar ativamente na vida social, econômica e cultural, não contribuindo para novas formas de divisão social.

Em serviços públicos educacionais esta questão leva à discussão da equidade (sic) no atendimento de seus usuários (os alunos). Pode uma escola justificar sua menor qualidade em razão de que seus usuários são mais pobres? Pelo princípio da indiferenciação no atendimento, não. Entretanto esta questão precisa ser melhor esclarecida. A indiferenciação no atendimento é uma questão ética/jurídica e não processual. Pela ética, todos têm direito a tratamento indiferenciado, o qual, do ponto de vista processual, em educação, pode significar um tratamento pedagógico diferenciado, ou seja, de acordo com as dificuldades de cada um (FREITAS, 2005, p. 926).

Nesse sentido, as mudanças nas redes de ensino, no princípio da qualidade negociada, devem ocorrer mediante o repasse aos alunos de todos os benefícios e vantagens que a escola, ou melhor, o poder público tem a oferecer. Assim, o governo tem papel fundamental na educação, visto que “[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa, que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 43), assim são necessárias conforme os mesmos autores, descentralizar o ensino, reorganizar o currículo, dar autonomia para as escolas, estabelecer novas tarefas e responsabilidades aos professores. À escola resta considerar os elementos determinantes da qualidade da educação, promovendo análise dos dados estatísticos, do clima organizacional da escola, do acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, da avaliação da execução do projeto pedagógico-curricular, da avaliação de desempenho dos professores (LIBÂNEO, 2013, p. 210-212). Esses elementos são primordiais para a realização da Avaliação Institucional²⁵.

Porém, as mudanças não poderão ser exportadas desde um ponto central difusor. É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. Neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir (FREITAS, 2005, p. 928).

²⁵ A avaliação institucional é interna e considera, de forma integrada, variados fatores relacionados à escola. Importante pontuar ainda que a avaliação institucional, também denominada de autoavaliação, é considerada um elemento central na gestão democrática das escolas. Nesse tipo de avaliação toda a comunidade escolar faz parte do processo, como avaliadores e como avaliados. É um instrumento que tem uma conotação democrática e participativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino, de aprendizagem e de gestão da instituição (PINTO, 2013, p. 3).

Para Libâneo (2013, p. 198), a avaliação escolar pode ser desdobrada em: Institucional e Acadêmica ou Científica²⁶; a primeira tem a função de obter dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, professores, a estrutura organizacional, recursos físicos e materiais, modelos de gestão, emitindo assim juízos de valores de forma a tomar decisões; a segunda busca obter resultados da aprendizagem em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais, do sistema escolar e das escolas, emitindo indicadores de qualidade dos resultados do ensino. Porém ambas estão relacionadas aos pontos fundamentais cruciais para o reordenamento das políticas públicas para a educação citados nos parágrafos anteriores.

A avaliação, realizada pelos professores no ambiente escolar, deve ter caráter social, deve estar a serviço dos “[...] objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias. Além disso, ela se assenta no respeito de todos os alunos de usufruírem de um ensino de qualidade.” (LIBÂNEO, 2013, p. 199). Muito se vê a preocupação em verificar quantitativamente o aprendizado do estudante, seja por meio de avaliações internas ou externas, hierarquizar o aluno ou a instituição, sem dar muita ênfase aos aspectos qualitativos. Assim, “estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser um instrumento que indique o estágio de aprendizagem que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que avance para outro estágio. O mesmo autor assegura que o ato de avaliar deve pressupor uma análise sistemática dos instrumentos utilizados na avaliação para, em seguida, promover tomada de decisões que garantam a aprendizagem, evitando-se ações que caracterizem apenas examinar o estudante e não avaliar de fato o rendimento escolar. Na ótica da escolha dos instrumentos avaliativos é primordial diversificar esses instrumentos a fim de abranger todas as vertentes do estudante, coerente e consistente, demonstrando habilidades e competências no diagnóstico qualitativo da aprendizagem.

Nos últimos anos, o Ensino Médio, tem ocupado um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua forma estrutural e de conteúdos não têm atendido às necessidades dos estudantes, em especial, no que diz respeito à finalidade desta etapa: a sua preparação para a cidadania e o mundo do trabalho (LDB/96, Art. 35, inciso II). Nesse

²⁶ Para fins didáticos não utilizaremos no decorrer do texto as denominação de desdobramento da avaliação apontada por Libâneo (2013).

contexto, o Ensino Médio brasileiro está em fase de (re)construção, na busca da melhoria da qualidade, de forma a efetivar “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (LDB/96, Art. 35, inciso I). Propostas por meio de leis, decretos e portarias ministeriais têm sido feitas para a reformulação do ensino médio, que vai desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos à forma do financiamento, tornando evidente com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, conhecida por Reforma do Ensino Médio.

Devido a essas propostas e mudanças na legislação, em 2011, foi aprovada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em virtude das novas exigências educacionais ocorridas devido à intensidade do uso das Tecnologias da Educação e Comunicação (TIC) e dos interesses diversificados dos estudantes desta Etapa da Educação Básica. Em termos de avaliação, as diretrizes indicam três dimensões básicas para a avaliação: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica.

A **avaliação da aprendizagem**, que conforme a LDB pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A **avaliação institucional interna** é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como do seu plano de trabalho, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.

A **avaliação de redes de ensino** é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação (BRASIL, 2013, p. 175-176).

De acordo com as DCNEM (2013), para vencer essas mudanças

[...] é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais (BRASIL, 2013, p.146).

Não basta garantir a universalização do Ensino Médio, prevista também no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é indispensável criar ações que associem a formação inicial dos professores e as necessidades do processo ensino-aprendizagem, oferecer um permanente processo de formação continuada e munir com as estruturas físicas e operacionais necessárias para a realização das atividades educativas acontecerem com melhor qualidade.

Libâneo (2014, p. 49), ao situar o contexto escolar, nos remete a considerar que “a escola precisa ser vista como uma instituição cujo objetivo é prover aos alunos as condições para desenvolverem suas capacidades intelectuais através de conteúdos e formarem sua personalidade”, um lugar para ir além da experiência cotidiana, aprender ciência, cultura e arte, destacando a importância dos conteúdos, pois acredita que o centro da escola é o conhecimento. Nesse contexto,

[...] a atenção ao fator pedagógico-didático implica a intervenção decisiva dos sistemas de ensino nas questões intraescolares, especialmente em forma de gestão pedagógico-curricular, metodologias de ensino e condições de ensino e aprendizagem que assegurem os mais elevados índices de aproveitamento escolar para todos os alunos. A desatenção aos fatores intraescolares é outra estratégia maléfica das políticas educacionais internacionais. Essas políticas postulam a responsabilização da escola e dos professores pelos resultados de desempenho escolar dos alunos, deixando as condições materiais de lado. Ou seja, o sistema de ensino estabelece as metas e as escolas que se virem para cumpri-las (LIBÂNEO, 2014 p. 50-51).

Dessa forma, algumas questões permeiam o fazer pedagógico do professor, uma vez que ele nem sempre dispõe de meios concretos para “se virar”. As condições de trabalho e os salários às vezes não são adequados, a jornada de trabalho é ampliada, o estado de conservação dos equipamentos disponíveis de baixa qualidade. Há muito que evoluir e a considerar na efetivação de uma educação pública de qualidade.

Na contemporaneidade brasileira, temas relacionados à educação tem sido fonte de inúmeras discussões e elaboração de políticas públicas educacionais, em especial, que tange a avaliação. Sobre o processo avaliativo, Gatti (2003, p. 26) aponta que os “[...] processos avaliativos, em geral, fazem parte do cotidiano [...] e está embutido, de certa maneira, nas formas de existir, sejam individuais, sejam sociais”.

Dessa forma, não é possível pensar em avaliação como sendo um mecanismo isolado e desconectado da realidade escolar, sem fazer referência aos processos envolvendo gestão e práticas pedagógicas e até mesmo ao currículo escolar. Para Belloni (1998, p. 5), o conceito de Avaliação Educacional é aquele que se refere à avaliação da aprendizagem ou do

desempenho escolar e à avaliação de currículo. Gatti (2009, p. 7) apresenta como sendo um campo de estudos teóricos, com processos específicos, porém dá possibilidades a pequenas áreas com características distintas, como avaliação de sistemas educacionais; avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, autoavaliação entre outras, reafirmando a proposta de avaliação das DCNEM.

Na perspectiva neoliberal, vem se criando cada vez mais políticas educacionais, fundamentadas em métodos de descentralização e responsabilização, cujo objetivo é debater a avaliação escolar, especialmente a avaliação externa, nos anos de 1990. Assim é criada uma nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização de professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

A qualidade da educação brasileira tem sido discutida por muitos educadores. Dourado e Oliveira (2009, p. 202) salientam que o delineamento e as explicitações dessas discussões têm ganhado força entre os governantes, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores da educação. Para tanto, apresentam a efetivação de uma educação de qualidade como algo complexo e desafiador, mesmo reconhecendo que nas últimas décadas tenham-se observado muitos avanços em termos de acesso e cobertura da educação básica, mas carece de melhorias para se chegar a uma aprendizagem significativa.

É preciso observar em uma análise profunda acerca da qualidade da educação, diversos fatores, citados por Dourado e Oliveira (2009, p. 202):

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente.

Em outras palavras, a educação se torna um amontoado de variáveis que se sobrepõem, articulando umas com as outras e equacionando uma realidade social e cultural que muitas vezes não estão vinculadas aos anseios dos educadores, ultrapassando limites e possibilidades de uma rotina pedagógica, econômica, social, política e cultural de uma sociedade.

Nos espaços escolares atuais, em um cenário globalizado, o estudante mantém contato com diferentes meios de informação, encontrando múltiplas oportunidades de aprendizagem,

provocando consequências imediatas para a escola, o professor e para a educação em geral. Dessa forma,

[...] a escola deixa de ser lecionadora para ser cada vez mais gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto, ela tem o papel de articular a cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. Na chamada “sociedade da informação”, o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade, no município, criando novos conhecimentos, relações sociais e humanas, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora (GADOTTI, 2013, p. 8).

No Brasil, percebe-se uma disparidade no ensino ofertado, “[...] fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204), o que dificulta que cheguemos a uma educação de qualidade para todos. Os autores afirmam que é necessária a

[...] priorização da educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Dessa forma, frente à avaliação de resultados, se torna indispensável, pelos sistemas de ensino, a verificação da efetividade dos serviços prestados em função das responsabilidades sociais da escola, levando em consideração o conjunto de fatores determinantes para ampliação da qualidade desses serviços.

É perceptível uma interação entre as ideias de Bruel (2010) e Depresbiteris (2001), ambas afirmam que na avaliação educacional deve-se levar em consideração o contexto, a realidade histórica, cultural, situando-a no tempo e no espaço. Depresbiteris (2001, p. 139) vai além quando afirma que “[...] a análise histórica é de fundamental importância para a definição de critérios e indicadores de avaliação”.

Diante a dimensão e a complexidade, o ato de avaliar, implica em dar juízo de valor sobre o que está sendo avaliado, disponibilizando dados e relatos informativos para fundamentar o julgamento e a tomada de decisões. Ao avaliar o estudante se faz necessário focar os trabalhos avaliativos sobre os procedimentos e meios, para que eles proporcionem uma educação/instrução de qualidade (BRUEL, 2010).

Semelhantemente, Depresbiteris (2001, p. 1) afirma não ser simples o ato de avaliar, para ela “[...] a avaliação tem grande poder e, por isso, a importância de uma reflexão aprofundada sobre os diferentes aspectos que a permeiam. Não se pode negar que a avaliação tem força para transformar, justificar ou até desacreditar aquilo que avalia”. Nessa via, aponta a qualidade da educação como ponto fundamental da avaliação dos sistemas. Para tanto, “[...] vislumbra-se um amplo espectro de fatores, alguns mais explícitos em termos de critérios e indicadores, outros mais implícitos e, conseqüentemente, mais difíceis de serem mensurados” (DEPRESBITERIS, 2001, p. 139).

Castro (2003, p. 275-277) aponta para a necessidade de avaliar os sistemas educacionais de forma externa e em larga escala, pontuando que o produto final da educação não possui resultados rápidos, visíveis e de forma clara. No passado, avaliar o sistema educativo era baseado apenas nos critérios de acesso e permanência na instituição escolar. Cabe destacar que, no passado as condições de acesso eram limitadas, em função das características socioeconômicas. Salienta que o acesso e a permanência melhoraram, mas não garantiam maior aquisição de conhecimentos e competências, uma vez que os estudantes oriundos de famílias mais vulneráveis, em termos de convivência e disponibilidade a bens culturais e desempenho e uso da linguagem oral e escrita, ingressavam na escola em desvantagem. Aponta que a popularização da educação estimulou o ingresso à profissão de professor, já a reformulação do currículo dos cursos de formação docente não foi considerada prioridade nas políticas educacionais e não desenvolveu estratégias para conferir qualidade a esses cursos.

Pinto (2013, p. 1-2) situa a década de 90 como marco das principais mudanças na política de avaliação dos sistemas educacionais brasileiros, com o objetivo de criar ações que contribuíssem para o avanço e a qualidade do ensino. Com isso, diz Castro (2003, p. 276) diz que a grande extensão dos currículos, a preparação de exames nacionais mostram quais os conhecimentos devem ser analisados como importantes e essenciais e, proporcionados a todos os estudantes, sendo possível assim, obter dados para diagnosticar como está o ensino brasileiro em relação às novas exigências do capitalismo neoliberal, contribuindo para o surgimento, então em meados de 1990, do SAEB.

HISTÓRIA E CONTEXTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS (SAEGO)

A Educação como direito assegurado a todos os cidadãos brasileiros é algo recente no Brasil, sendo reconhecido apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No texto da CF/88, o Art. 6º coloca a educação como um direito social, assim como outras garantias fundamentais “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, [...], na forma desta Constituição” (CF/88).

Logo adiante, na seção I do capítulo III, específica da Educação, reafirma a educação como direito fundamental de todos os cidadãos tendo o Estado a obrigação formal em garantir esse direito, responsabilizando a família, podendo contar com a colaboração da sociedade, não cabendo apenas ao Poder Público a responsabilidade em promover, incentivar e colaborar para a concretização desse direito. No mesmo viés outras legislações reiteram esse compromisso, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente²⁷

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º, LDB).

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º, ECA).

Dessa forma, vários direitos são assegurados ao estudante, dentre outros a igualdade de condições de acesso, independente da qualquer condição, bem como permanecer na escola gratuita e pública. E, por ser obrigatório e gratuito e se tratar de um direito público subjetivo, o cidadão pode e deve exigir do Estado o seu cumprimento, e, se julgar que o acesso ou a qualidade do ensino não está ocorrendo de maneira regular e satisfatória tem a possibilidade de recorrer às instâncias superiores, inclusive judicialmente.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 foi um marco jurídico para o direito educacional no Brasil, pois, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma

²⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar, passando a ser seu dever. Assim, o ensino torna-se efetivamente democratizado. Dessa forma, Raquel Monteiro em seu trabalho “A educação no Brasil: direito social e bem público”, tão bem destaca a preocupação não apenas com a garantia de acesso à educação, mas a permanência.

A educação se reflete em questões democráticas, desigualdade, exclusão e inclusão social, ou seja, não basta as oportunidades de acesso e criação de vagas, além da inclusão de pessoas carentes economicamente, é necessário que lhes sejam garantidos meios de permanência e de condições adequadas para os estudos (MONTEIRO, 2014, p. 8).

Nesse sentido, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) aponta a luta pela democratização da educação como sendo algo recorrente na história, por meio de diversos movimentos, porém, “o Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada” (BRASIL, 2011, p. 61). Quanto ao acesso, permanência e sucesso escolar, o mesmo documento diz que

[...] o acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade (BRASIL, 2011, p. 62).

Percebemos que a busca pela universalização basicamente se deu no Ensino Fundamental. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017) apontam 97,7% (noventa e sete vírgula sete por cento) de taxa líquida de matrícula em 2015 para as crianças e adolescentes na com idade de 6 a 14 anos, ou seja, Ensino Fundamental. Enquanto que no mesmo ano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio encontra-se em apenas 62,7% (sessenta e dois vírgula sete por cento), dado que nos faz dizer que esse percentual vem crescendo ano após ano, um aumento de 21,5 % (vinte e um vírgula cinco por cento) nos últimos 15 (quinze) anos. De acordo com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, até o ano de 2016 deveria ser universalizado o Ensino Médio

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Destarte, os números do ensino médio brasileiro é realmente preocupante. Verificamos que no 1º Ano do Ensino Fundamental em 2004, tivemos uma taxa líquida de matrícula de

95,4%, destes 69,5% concluíram o Ensino Fundamental na idade certa no ano de 2012, ao final de nove anos de estudos. Porém, no ano seguinte, em 2013, a taxa de matrícula²⁸ na 1ª Série do Ensino Médio foi de 59,9%, e, destes 58,5% concluíram o Ensino Médio no ano de 2015. Calculando a relação Concluinte/Ingresso do Ensino Fundamental temos uma taxa de 72,9% e no Ensino Médio de 61,3%.

No Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) verificamos que até o momento, fevereiro de 2019, o percentual de jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos na escola encontra-se em 84,3% (oitenta e quatro vírgula três por cento), enquanto que apenas 62,7% (sessenta e dois vírgula sete por cento) estão matriculados no Ensino Médio, ou seja, até o final da vigência do PNE, o crescimento anual de matrículas deverá aumentar em 3,72% (três vírgula setenta e dois por cento) de modo a atingir a meta de 85% (oitenta e cinco por cento).

Para se atingir as metas do PNE, especialmente garantir o sucesso do estudante, aspectos como a gestão devem ser amplamente discutidos e aprimorados. Atrelado aos processos de gestão escolar está a concepção da avaliação a qual já discutimos na Seção II. Dessa forma, concluímos que

[...] 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).

Assim, avaliar a educação, requer 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).

No Brasil, o ensino está organizado conforme explícito no Art. 8º da LDB, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são os responsáveis pela organização dos seus respectivos sistemas de ensino, cabendo a União coordenar e articular os sistemas de ensino em todos os níveis, de forma normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Maria Inês Pestana (1998, p. 65-66) assim detalhou:

²⁸ Salientamos que o percentual de matrícula no Ensino Médio no ano de 2013 consta de alunos que concluíram o ensino fundamental no ano anterior, bem como os alunos que não estudaram em 2012. Devido a isso, em nosso entendimento, relação Concluinte/Ingresso do Ensino Médio é inferior a 61,3%.

Sistema Federal de Ensino – Compreende as instituições de ensino mantidas pela União e os órgãos federais de educação.

Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal – Compreendem as instituições de ensino mantidas pelos Poderes Públicos correspondentes, as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Sistemas Municipais de Ensino – Compreendem as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação.

Nos anos de 1930, segundo Azevedo (2000), já se tinha essa preocupação pela avaliação sistêmica na organização do ensino brasileiro. Segundo Waisenfisz (1991), essas preocupações, pesquisas e os planejamentos educacionais influenciaram positivamente na elaboração da proposta de um sistema nacional de avaliação. Assim, a proposta de sua criação se deu durante o período da redemocratização do país, por volta de 1985/1986, tendo como premissa as questões de acesso à escola, e, posteriormente, a qualidade de educação, buscava-se medir, examinar, buscar “[...] informações úteis sobre: o que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era responsável pelo produto obtido” (PESTANA, 1998, p. 66), em outras palavras, “[...] coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade” (PESTANA, 1998, p. 66). Dirce Nei Teixeira de Freitas (2005) retratou os interesses do Estado na criação de um sistema de avaliação em quatro períodos, a saber:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p. 7).

Esses motivos apresentados por Dirce Freitas “[...] se relaciona [sic] também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional” (COELHO, 2008, p. 233), sobretudo nos Estados Unidos e “[...] ainda com a experiência de construção, nos

anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” (COELHO, 2008, p. 233).

O sistema de avaliação brasileiro teve influências de experiências, primordialmente dos Estados Unidos e da Inglaterra, além de outras nacionalidades como Chile e Argentina, na América do Sul.

A partir de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), conforme citados por Bonamino e Franco (1999) e Sousa (1997). Este sistema foi inicialmente realizado nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, porém, “[...] a falta de recursos impediu o prosseguimento do projeto” (SILVA, 2010, p. 429). O SAEP tinha como intuito testar instrumentos e procedimentos,

[...] enquanto as pesquisas apontavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, o poder público recorria à testagem do rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e sistemas. No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam a descoberto a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional (COELHO, 2008, p. 233).

De fato, como já mencionado no início desta seção, a Constituição Federal de 1988, a avaliação educacional está entrelaçada com a qualidade da educação, quando no Art. 206 estabelece a garantia de padrões mínimos de qualidade. Assim a criação de um sistema de avaliação poderia melhorar os padrões de qualidade do ensino. Assim, “[...] a avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social” (FREITAS, 2005, p. 9).

Dessa forma, em 1990 implantou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em substituição ao SAEP, criando em 1987 e teve assistência do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²⁹. Segundo Pestana (1998, p. 66), “[...] o SAEB nasceu da necessidade de articulação, de construção de consenso e de tomada de

²⁹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construir uma vida mais digna. Presente no Brasil desde a década de 60, a atuação do PNUD no país tem tido como temas centrais o desenvolvimento de capacidades, ciência e tecnologia, a modernização do Estado e o fortalecimento de suas instituições, o combate à pobreza e à exclusão social, a conservação ambiental e uso sustentável de recursos naturais. Através do desenvolvimento e implementação de projetos de cooperação técnica em parcerias com instituições nacionais, o PNUD Brasil visa apoiar: implementação de políticas para fortalecer setores críticos para o desenvolvimento humano; promoção dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio; desenvolvimento de capacidades institucionais nos governos federal, estaduais e municipais; e fortalecimento do papel da sociedade civil e do setor privado na busca do desenvolvimento humano e sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em 14/02/2019.

decisões coletivas a respeito dos rumos da educação nacional”, ou seja, desde que foi criado, teve como objetivo contribuir para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas. Para Pestana (1998), o SAEB

[...] deve prover informações para a tomada de decisões, destinadas, no primeiro momento, aos gestores do sistema educacional (ministro da Educação, secretários estaduais e municipais de Educação). Trata-se de gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a equidade [sic] (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não maneiras melhores de se obter qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras (PESTANA, 1998, p.67).

Ideias novas ao serem implantadas normalmente causam dúvidas e estranhamento, não sendo diferente com o SAEB, o MEC teve que articular por meio do convencimento e estabelecimentos de acordos, “[...] uma vez que era necessário que os agentes do sistema educacional e a sociedade passassem a olhar a escola como uma prestadora de serviços, gerando resultados (um produto) – o desempenho do aluno” (PESTANA, 1998, p. 67), fato que gerou consenso entre o próprio MEC e as Secretarias Estaduais de Educação.

Para a autora, o SAEB ao longo dos anos não sofreu alterações em sua característica, sendo mantidos os seus objetivos, sua estrutura e sua concepção, o que sofreu alterações foram as questões metodológicas e operacional. Inicialmente, o SAEB focou em projetos e ações voltadas para a infraestrutura tais como construção de escolas, capacitação de professores, material didático, quase sempre sem articulação entre si, ou seja, o sistema fornecia dados quase que isoladamente, posteriormente “[...] buscou-se identificar o arranjo de fatores que teria possibilitado tal melhoria, uma vez que dificilmente um fator responde sozinho por qualquer mudança no campo educacional” (PESTANA, 1998, p. 67). Assim, muito teve que ser feito para o SAEB ganhar corpo e conseguir “medir” diversos aspectos da educação brasileira: conteúdos; habilidades e competências, apesar de que o desempenho do aluno é bem abrangente, e nem todos os aspectos conseguem ser medidos: aspectos atitudinais; afetivos; valores.

Maria Inês Pestana destaca outros aspectos que devem ser incorporados ao desempenho do estudante para fins de avaliação: “[...] a determinação de contextos em que ocorrem o ensino e a aprendizagem; a identificação de processos de ensino e aprendizagem e, por fim, o dimensionamento dos insumos utilizados” (PESTANA, 1998, p. 67). Segundo a autora esses aspectos permitem verificar se está havendo equidade na oferta educacional.

Quando os insumos estão bem distribuídos e as escolas têm o mesmo padrão de infra-estrutura [sic] ou um padrão semelhante, pode-se afirmar que a população está tendo as mesmas oportunidades educacionais. Indo além e examinando em que medida a oferta de oportunidades semelhantes gera resultados diferenciados e quais as possíveis razões da diferenciação, pode-se determinar até que ponto os bons serviços educacionais estão sendo efetivamente democratizados, isto é, se pelo menos a maioria dos alunos têm, de fato, garantido o direito à educação de qualidade (PESTANA, 1998, p. 68).

De modo a coletar as informações necessárias a cada uma das dimensões temos os seguintes instrumentos e procedimentos a saber: a dimensão produto é examinada por meio da aplicação de provas de múltipla escolha que medem as habilidades e competências dos alunos em relação aos conteúdos, levando em consideração a metodologia TRI que passou a ser utilizada como metodologia a partir de 1995, antes era utilizada a TCT (CAEd/UFJF, 2018); já as dimensões contexto, processo e insumo são examinadas por meio de questionários aplicados aos alunos, professores e diretores de modo a verificar variáveis do tipo: o nível socioeconômico e hábitos escolares (alunos); perfil e condições de trabalho dos docentes; sua prática; formação continuada, dentre outros (professores e diretores). Em todos os questionários são levantadas informações acerca da realidade escolar (infraestrutura, equipamentos, etc.). Para melhor exemplificar, sintetizamos no Quadro 1 pontos importantes relativos à coleta de dados das dimensões que compõem o SAEB.

O SAEB tem o intuito de obter dados e informações sobre as condições do processo de ensino, faz uso de questionários contextuais a respeito das peculiaridades das instituições de ensino, corpo docente e dos alunos (CASTRO, 2009). Nesse diagnóstico, alguns elementos interferem na aquisição de conhecimentos, sendo externos e internos à escola e aos sistemas: *Externos*: o grau de escolaridade dos seus familiares, a disponibilidade de acesso a bens culturais, o nível socioeconômico familiar, profissão, remuneração salarial e a formação de professores (PINTO, 2013); *Internos*: a administração escolar e o ambiente favorável à aprendizagem, a formação continuada e em serviço dos professores, consequências da repetência, período de permanência na escola entre outros (CASTRO, 2009).

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.

É de responsabilidade do INEP realizar o diagnóstico da Educação Básica, por meio de um conjunto de avaliações externas em larga escala. O INEP possui o comprometimento em buscar informações sobre os fatores que possam interferir no desempenho do estudante.

Quadro 1 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

ENFOQUE	DIMENSÃO	INDICADOR/VARIÁVEL	INSTRUMENTO
Acesso ao Ensino Básico	Atendimento	Taxas de Acesso Taxas de Escolarização	Questionário do Censo Escolar SEEC/INEP/MEC
	Eficiência	Taxas de Produtividade Taxas de Transição Taxas de Eficiência Interna	
Qualidade, Eficiência, Equidade do Sistema de Ensino Básico	Produto	Desempenho do aluno, em termos: a) de aprendizagem de conteúdos b) de desenvolvimento de Habilidades e Competências	Questões da Prova
	Contexto	Nível socioeconômico dos alunos Hábitos de estudo dos alunos Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores Tipo de escola Grau de autonomia da escola Matriz organizacional da escola	Questionário para: a) Alunos b) Professores c) Diretores
	Processo	Planejamento do ensino e da escola Projeto pedagógico Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos Utilização do tempo pedagógico Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	
	Insumo	Infraestrutura (adequação, manutenção e conservação) Espaço físico e instalações Equipamentos Recursos e materiais didáticos	Questionário sobre condições da escola
Fonte: Pestana (1998, p. 68)			

A aplicação do SAEB é periódica, realizada de dois em dois anos, em turmas de 4ª série/5º Ano, 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série/3º Ano do Ensino Médio, no âmbito municipal, estadual, seja público ou privado, é denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. Os dados do SAEB servem para planejar medidas que venham corrigir as fragilidades e distorções na educação, com o intuito de promover nos diferentes níveis educacionais uma melhoria da qualidade e da eficiência por meio de assessoria técnica e financeira disponibilizadas pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais e Municipais (CASTRO, 2009), bem como estender o acesso ao conhecimento de todos (INEP, 2014). Os resultados são estabelecidos por meio de escalas de proficiência, sendo possível mensurar o desempenho no decorrer dos anos e realizar comparações (CASTRO, 2009).

O SAEB desmembrou-se em três processos avaliativos³⁰ distintos:

1. Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB): realizada de dois em dois anos, em turmas de 4ª série/5º Ano, 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série/3º Ano do Ensino Médio, no âmbito municipal, estadual, seja público ou privado. Em 2007 passou a ser aplicada junto com a Prova Brasil (INEP, 2014).

2. Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC): criada em 2005, realizada pelo INEP, censitária, realizada a cada dois anos, avaliando o conhecimento de Língua Portuguesa: avaliar a leitura e Matemática: avaliar a resolução de problemas (INEP, 2014). É possível comparar os resultados de uma escola em relação ao município, estado e país, bem como constatar as potencialidades e dificuldades de cada unidade de ensino (CASTRO, 2009). Dados que nem sempre as escolas conseguem fazer uso, muitas não possuem preparo institucional nem técnico para colocar em prática novas estratégias pedagógicas para melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem e por consequência melhorar os resultados nas avaliações externas (CASTRO, 2009). Assim, o MEC criou o PDE e o IDEB³¹ para acompanhar o andamento das políticas educacionais e orientar a transferência de recursos financeiros federais para os estados e municípios,

³⁰ Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições (INEP, 2019).

³¹ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – função de traçar metas e monitorar a qualidade da educação no ensino básico do país, produzindo resultados sobre a eficiência das escolas no processo de aprendizagem. Utiliza-se das taxas de aprovação e as médias do SAEB e Prova Brasil, gerando uma nota de 0 a 10. O IDEB evita que as escolas aprovem deliberadamente alunos que não estejam preparados e impede a reprovação em massa que produz a exclusão dos alunos com desempenho mediano escolhendo somente os com notas expressivas (CASTRO, 2009).

almejando atingir padrões mais elevados de qualidade de educação. (CASTRO, 2009). Foi criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM³², com o intuito de avaliar a qualidade da educação básica, especialmente no 3º Ano do Ensino Médio.

3. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): realizada anualmente, a todos os alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, tem como meta fornecer dados que apontem quais são os processos e métodos que facilitam a alfabetização. As provas contêm conteúdos de Alfabetização Matemática e Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa por meio de questionários contextuais e testes de desempenho (INEP, 2014).

Quadro 2 - Evolução histórica do SAEB

ANO	CRIAÇÃO / IMPLEMENTAÇÃO
1990	SAEB (TCT)
1995	SAEB (TRI)
1997	Matrizes de Referência e Escalas de Proficiência
1998	ENEM
2001	Reformulação das Matrizes
2005	Prova Brasil
2007	IDEB
2013	ANA
2014	PNE
FONTE: Inep, 2019.	

Sansigolo e Donato (2015) ressaltam a importância de discutir a educação e, sobretudo, a avaliação dos sistemas educativos e abordam os fatores de acesso e qualidade da educação, levam em consideração o momento histórico e político atual, bem com o modelo econômico, sendo possível assim, compreender a influência do sistema capitalista neoliberal na composição e organização das instituições escolares, de modo a modificar seus propósitos e sua funcionalidade.

³² ENEM – avalia individualmente cada aluno. Possui uma redação e uma parte objetiva. Os resultados são sigilosos, cada aluno recebe o seu desempenho. As escolas com mais de 90% dos alunos inscritos podem solicitar o desempenho com a média do grupo, bem como comparar com a média brasileira. A partir de 2000 passou a ser utilizado por algumas universidades como parâmetro de ingresso ao ensino superior e a nota é fator para a concessão de bolsas de estudos aos alunos vinculados ao Programa Universidade para Todos – PROUNI criado em 2004 (CASTRO, 2009).

A criação da rede de avaliações externas (SAEB, Prova Brasil, ANA, ENEM) tem uma importância fundamental no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem quando bem direcionado no que tange a interpretação e o uso dos resultados. O processo avaliativo não termina com a entrega dos resultados, ele continua ao ser analisado e utilizado para tomada de decisões que promovam agir sobre a prática, interferindo diretamente na realidade escolar, na organização de métodos e procedimentos que visem à melhoria da educação.

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 1990, surgiu um intenso movimento de proposição de políticas de avaliação semelhantes ao SAEB pelos entes federados, mais precisamente os estados e, posteriormente, alguns municípios. Tal movimento se deu em função das avaliações em larga escala serem consideradas uma importante ferramenta na gestão. A necessidade em obter informações seguras sobre a realidade escolar levou os estados a buscar nos testes padronizados uma forma de ampliar as políticas públicas educacionais.

Em Goiás, foi criado em 2011 o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), com o objetivo de colaborar para a compreensão da avaliação externa em larga escala, aplicada nas escolas da rede estadual e escolas conveniadas. Atualmente 19 (dezenove) estados e o Distrito Federal implantaram Sistemas próprios de Avaliação Educacional³³. A relação nominal dos estados, siglas e nome dos sistemas encontra-se no Quadro 3.

Durante a implantação do SAEGO, o governo de Goiás premiava monetariamente alunos e professores, conforme os resultados obtidos na avaliação. Assim a Secretaria de Educação instituiu os programas: Prêmio Aluno, Prêmio Escola e Reconhecer.

Em entrevista ao site *Goiás Agora*³⁴, o superintendente de Programas Educacionais, David Hernriley Pitombeira, afirmou que o *Prêmio Aluno* instituído em 2012, faz parte das ações do Pacto pela Educação³⁵ (plano de reforma educacional) sendo um incentivo ao desempenho dos melhores estudantes da rede pública estadual no SAEGO.

³³ Esses dados foram coletados diretamente nos sites das Secretarias Estaduais de Educação, na página do CAEd e no trabalho de Machado, Alavarse e Munhoz (2015), “Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação”. Dados relativos à periodicidade, início ou encerramento do sistema não fizeram parte da consulta, devido perceber que alguns sites as informações estavam desatualizadas. Portanto, o resultado apresentado é o que consta nos websites das secretarias estaduais de educação.

³⁴ E entrevista completa está disponível na página oficial www.goiasagora.go.gov.br.

³⁵ Desmembramento detalhado do Pacto pela Educação de Goiás nos sítios: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>
<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>.

Quadro 3 - Sistemas estaduais de avaliação educacional

	ESTADO	SIGLA	NOME
1	Acre	SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
2	Alagoas	AREAL	Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas
3	Amazonas	SADEAM	Sistema de Avaliação Educacional do Desempenho Educacional do Amazonas
4	Bahia	SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
5	Ceará	SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
6	Distrito Federal	SIPAE/DF	Sistema Permanente de Avaliação do Distrito Federal (SIPAE/DF)
7	Espírito Santo	PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
8	Goiás	SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
9	Mato Grosso do Sul	SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
10	Minas Gerais	SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
11	Pará	SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
12	Paraíba	AVALIANDO IDEPB	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba
13	Paraná	SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná.
14	Pernambuco	SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
15	Piauí	SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
16	Rio de Janeiro	SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
17	Rio Grande do Sul	SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
18	Rondônia	SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
19	São Paulo	SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
20	Tocantins	Salto	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins

Fonte: Website da Secretaria Estadual de Educação

Na página da Secretaria Estadual de Educação, Pitombeira diz que o Prêmio Aluno tem como objetivo reconhecer o mérito dos alunos que se esforçaram, mas também estimular a permanência deles na escola até o término da educação básica, uma vez que eles só podem retirar 10% (dez por cento) da poupança imediatamente, ficando o saque do restante condicionado à conclusão do Ensino Médio. Segundo o superintendente, “[...] não só Goiás, mas o Brasil tem um problema grave com as redes públicas de ensino, que é o fluxo desses alunos. Muitos não concluem os seus estudos e isso é péssimo para o Brasil e para Goiás” (GOIÁS, 2013). O prêmio aluno teve vigência por apenas 2 (dois) anos e não encontramos registros que formalizassem o encerramento do mesmo. Talvez o Estado tenha percebido que esta lógica reforça a competição e o individualismo.

Prêmio Escola está vinculado ao resultado do IDEB e IDEGO das escolas. Segundo Pitombeira, em Goiás (2013), as práticas escolares, o potencial de cada escola, o esforço e o bom desempenho de todos é medido por esses índices. Dessa forma, a Secretaria de Educação repassa para escolas que conseguirem cumprir as metas estabelecidas o prêmio em dinheiro, que deve ser investido na própria escola, seguindo diretrizes/parâmetros definido pela Secretaria.

O Programa Reconhecer (Bônus de Incentivo e Estímulo à Regência), também das ações do Pacto pela Educação tem como objetivo assegurar a assiduidade e comprometimento do professor efetivo em sala de aula, do coordenador das atividades pedagógicas e do grupo gestor, melhorando assim a qualidade do ensino aprendizagem. Com o Reconhecer, o quantitativo de faltas dos professores reduziu e influenciou no processo de aprendizagem. Apesar da Secretaria de Educação apontar isso como fator positivo, comprovado por meio do resultado do IDEB, no qual Goiás saltou no ranking nacional da 16ª posição em 2009 para a 5ª em 2011, colocando o estado em destaque no cenário nacional da educação pública (INEP, 2019), muitos professores têm apresentado problemas de saúde e até mesmo insatisfação, pois trabalham muitas vezes doentes para terem direito ao bônus ao final do semestre. Aspectos de cobrança por resultados e responsabilização de insucesso podem interferir de maneira negativa no processo pedagógico. Os critérios para recebimento do bônus são frequência e planos de aula, ou seja, a efetiva presença em sala de aula e o envio dos planejamentos das aulas na data estabelecida pela escola. O Programa Reconhecer é extensivo ao coordenador pedagógico e tutores pedagógicos, vinculando a frequência e a formação continuada; e, ao grupo gestor, cumprimento do calendário escolar e a execução de tarefas no prazo estabelecido (GOIÁS, 2013, p. 4).

Dentre os objetivos do SAEGO, podemos elencar:

- Levantar informações capazes de subsidiar a (re)formulação e o monitoramento das políticas públicas, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.
- Auxiliar o (re)planejamento da gestão e das práticas pedagógicas.
- Investigar dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos matriculados na rede estadual (GOIÁS, 2016, p. 20).

A avaliação em larga escala, serve como mecanismos de monitoramento do processo educacional de toda uma rede ou sistema de ensino, a própria avaliação serve como meio de diagnosticar a realidade e a situação que se encontra o ensino oferecido aos estudantes, tendo a função de prestar contas à sociedade de modo a garantir o direito à aprendizagem. Além disso, a avaliação produz informações para uma nova investigação, seja por parte dos professores, gestores da escola e aos gestores da rede.

A ideia em criar um sistema próprio de avaliação da educação pode ter fundamentação na busca de produzir um “desenho próprio” de acordo com as necessidades da rede. Uma menor periodicidade na realização das avaliações externas possibilita uma atuação mais rápida no alinhamento entre o currículo, o ensino e a própria avaliação. Estabelece padrões de desempenho estudantil e metas educacionais, produzindo um diagnóstico do efeito das políticas públicas estaduais e comparativo das políticas do governo federal. Um sistema próprio permite monitorar a qualidade da educação ofertada e a verificar se está havendo equidade no ensino (GOIÁS, 2016).

O bom uso dos resultados das avaliações externas, focado na identidade escolar deve ser feito de maneira a permitir uma investigação detalhada das especificidades regionais ou locais, possibilitando coletar informações específicas da rede, contrapondo-se à avaliação nacional.

Para tanto, os gestores da rede podem apropriar-se dos resultados no que tange ao planejamento e execução de políticas públicas, à criação de metas de qualidade e equidade educacionais, à implementação de medidas de responsabilização e ações de formação continuada de professores; a escola (gestores), na elaboração do projeto da escola, no monitoramento da qualidade de ensino e como subsídio para avaliação institucional (GOIÁS, 2016, p. 24-25).

Enquanto que professores, de maneira mais imediata, no(a)

- Intervenção pedagógica.
- Elaboração de projetos especiais.
- Foco nos estudantes com dificuldades.
- Ações de recuperação, reforço, aprofundamento e desafio.
- Planejamento das ações de sala de aula.
- Visão proativa quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da educação básica (GOIÁS, 2016, p. 27).

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da UFJF, é uma instituição contratada pelo Estado de Goiás que elabora e desenvolve programas de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos das escolas públicas de toda a rede. O CAEd cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos Estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas, como por exemplo, os projetos SisLame³⁶ e SIMADE³⁷ com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd presta serviços de apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Unibanco e da Fundação Oi Futuro (GOIÁS, 2011, p. 3).

Assim toda a parte logística do SAEGO é de responsabilidade do CAEd, vejamos no figura 1, as etapas que antecedem a elaboração, aplicação, produção e divulgação dos resultados. A partir da divulgação a rede tem o compromisso em, analisar os resultados e definir as ações, tanto em nível estadual, quanto regional e local.

O SAEGO é muito semelhante ao SAEB e, para a sua avaliação são utilizadas duas dimensões: desempenho escolar e fatores associados, a primeira é medida por meio de testes padronizados enquanto a segunda por meio de questionários aplicados aos alunos, professores e diretores. Os resultados são por meio de medidas de proficiência e por meio de índices contextuais.

Sabe-se que o desempenho escolar é influenciado por diversos fatores, dentre os quais se podem ser maneira positiva ou negativa a depender do ponto de vista, ou seja, são diversos e subjetivos, o interesse³⁸ do aluno pela aprendizagem, corpo docente capacitado são alguns fatores que contribuem positivamente para um ensino de qualidade. Do mesmo modo, a estrutura organizacional e administrativa da escola baseada nos princípios democráticos.

³⁶ <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/sislame/>.

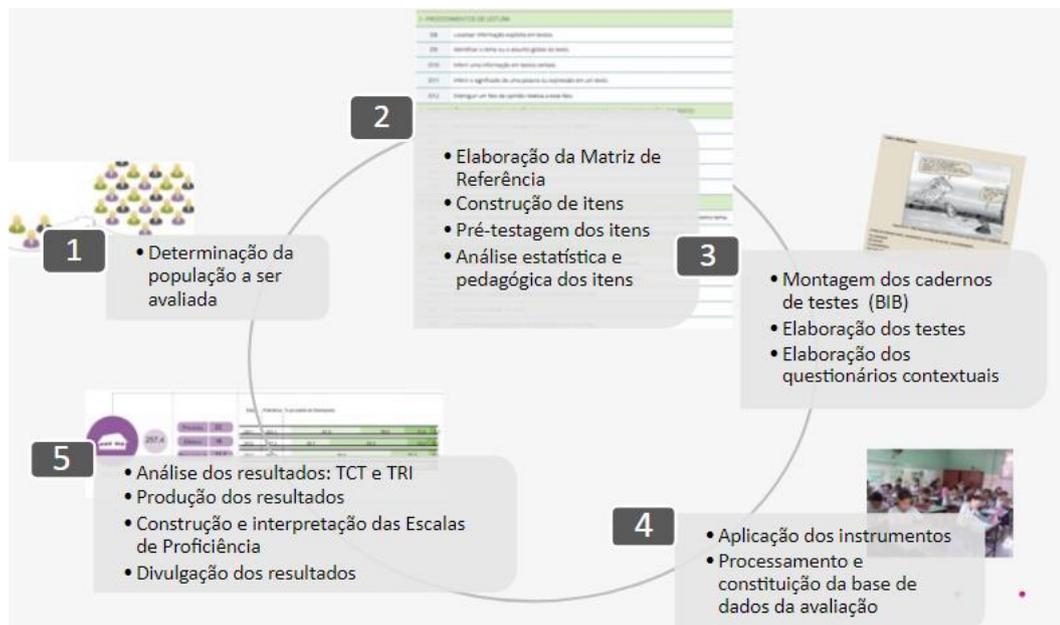
³⁷ <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>.

³⁸ Para Gil (2011), a motivação do aluno é um fator importante na determinação do sucesso e na aprendizagem, assim como os hábitos de estudos podem influenciar o desempenho.

Assim, os questionários contextuais aplicados no SAEGO buscam absorver informações intraescolares e extraescolares que contribuem para melhorar o desempenho dos estudantes.

- A) Fatores Extraescolares: fatores socioeconômicos, familiares e individuais;
- B) Fatores Intraescolares: gestão e administração escolar, prática pedagógica, clima escolar, qualificação dos profissionais, condições de infraestrutura.

Figura 1 – Etapas básicas de um programa de avaliação



Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/10455496/>. Acesso em: 15/02/2019.

O SAEGO é realizado anualmente, aplicado às turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental, 5º Ano do Ensino Fundamental, 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio, focando nas habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática. Para a definição das matrizes de referência são levadas em consideração o currículo de referência da rede, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) levando em consideração aquilo que se considera básico e fundamental para o aluno dominar dos conteúdos, observando a etapa escolar. Lembramos que só podem fazer parte das matrizes de referências matriz conteúdos possíveis de serem medidos por meio de testes padronizados.

Assim,

A Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho.

A Matriz é formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, esses elementos são os Descritores (CAED/UFJF, 2019).

Cabe destacar que a Matriz de Referência³⁹ não pode ser confundida com Currículo de Referência, muito menos com estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas; a matriz de referência é mais limitada, por se tratar de um conjunto de conteúdos que podem ser avaliados apenas por meio de testes padronizados, enquanto o Currículo é mais amplo.

A Matriz de Referência de Avaliação não pode ser confundida com orientações metodológicas para o professor e nem com uma lista de conteúdos para o desenvolvimento das ações do professor em sala de aula, pois, estes elementos devem estar presentes de forma abrangente na Matriz Curricular, não em uma Matriz de Referência de Avaliação. Além disso, a Matriz de Referência de Avaliação não tem por finalidade abranger todo o currículo previsto para um ciclo educacional, mas apenas verificar aspectos básicos do universo trabalhado em sala de aula, que podem ser mensuráveis, nesse caso, em um teste de múltipla escolha. Essa é a primeira limitação da Matriz de Referência de Avaliação a qual nos referimos. Ela deve dar origem a itens em forma de teste de múltipla escolha, mas nem sempre todos os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais importantes de serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula e apontados em Matrizes Curriculares podem ser abordados nesse formato de teste (BRASIL, 2009, p. 17).

O caderno de testes (provas) é elaborado baseado nas matrizes de referência para cada uma dos anos/série – nesse caso, segue mesma matriz de referência do SAEB – por meio da estrutura de Blocos Incompletos Balanceados (BIB),

Essa estrutura de montagem possibilita a aplicação de grande quantidade de itens, permitindo aos especialistas das disciplinas avaliadas a construção e interpretação das escalas de habilidades. A montagem dos blocos nos cadernos segue uma estrutura em espiral, com blocos comuns entre os cadernos, de forma a possibilitar a linkagem dos mesmos.

Até 2005, o BIB utilizado pelo SAEB era composto por 26 modelos diferentes de cadernos por disciplina, e cada caderno era composto por 3 blocos de 8 itens (SILVA; SOARES, 2010, p. 203).

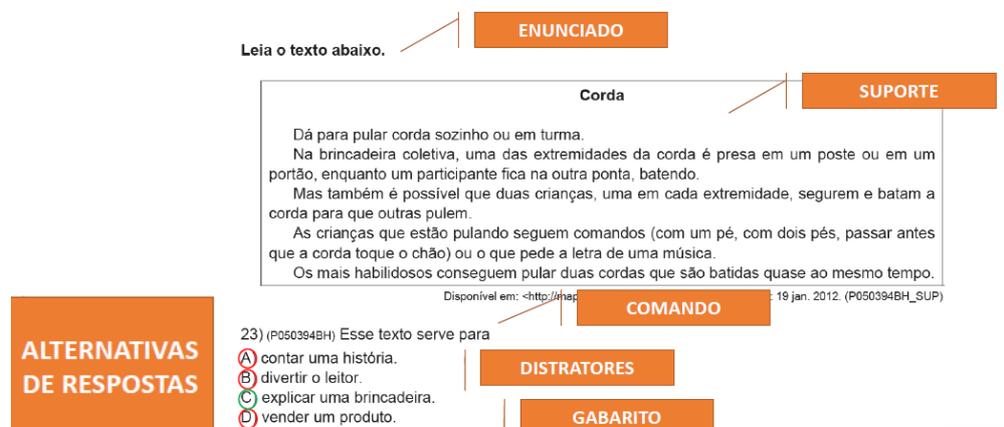
³⁹ Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática estão disponíveis no Portal do SAEGO: <http://www.saego.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matrizes-de-referencia/>

Todos os alunos matriculados e frequentes participam da avaliação. As questões são chamadas de testes. Tanto no SAEB quanto no SAEGO os testes utilizados são unidimensionais, ou seja, aqueles que são capazes de medir uma única habilidade ou traço latente do respondente. A construção de itens exige um conhecimento técnico e conhecimentos específicos quanto à formulação do enunciado, do comando para a resposta e das alternativas de resposta. Assim,

[...] os itens são elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e disciplina e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar (CAED/UFJF, 2019).

Vejamos um exemplo de item de Língua Portuguesa referente ao 6º Ano do Ensino Fundamental. Este item refere-se ao descritor 9 do 5º Ano e descritor 12 do 9º Ano – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Figura 2 – Exemplo de Componentes de Itens

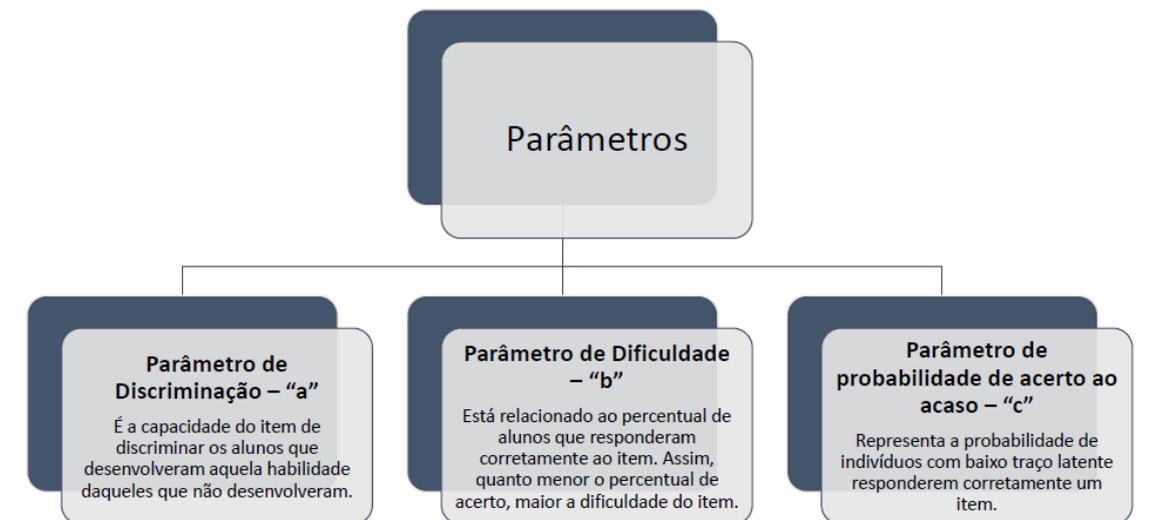


Disponível em: Goiás, 2016, p. 34.

O **enunciado** é estímulo, para que o estudante mobilize recursos cognitivos, a fim de solucionar o problema apresentado com base nos dados do **suporte** e responder ao que é solicitado pelo **comando** da resposta. O estímulo pode conter um texto, imagem ou outros recursos, que recebem o nome de suporte, ou pode apenas apresentar uma situação-problema, um questionamento ou questão contextualizada. O importante é que o enunciado, com ou sem suporte, apresente todos os dados e informações necessários à resolução do item. O comando para resposta pode ser dado sob a forma de complementação ou de interrogação. Ele deve ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicitando com clareza a tarefa a ser realizada. **As alternativas de resposta:** na 4ª série/5ºano e na 8ª série/9º ano do EF, são apresentadas numa lista de quatro opções, mas apenas uma é a correta - o **gabarito**. As demais alternativas são denominadas **distratores** [...] referindo-se a raciocínios possíveis (CAED/UFJF, 2008, p. 19).

Após serem elaborados, os itens devem passar pelo processo de testagem, que consiste em eliminar itens que não se ajustam, ou seja, que apresentam problema em sua estrutura, erro conceitual, ou exigir habilidades que não estão pertencem ao ano escolar que será aplicado. Em seguida os itens são definidos por parâmetros, os quais uma vez determinados, não devem sofrer qualquer alteração caso seja aplicado a populações diferentes (HORTA NETO, 2013).

Figura 3 – Parâmetros da Teoria de Resposta ao Item



Disponível em: Goiás, 2016, p. 36.

Pelo organograma da figura 3 vemos que no Parâmetro Discriminação “a”, é a capacidade de o item discriminar os alunos que desenvolveram as habilidades daqueles que não as desenvolveram. Essa análise é feita observando-se o comportamento da resposta do aluno avaliado em relação a um item específico, comparando com a de outro aluno que está sendo avaliado, em especial se um acerta e outro erra (OLIVEIRA, 2008). Para Tatiane Gonçalves Moraes (2017, p. 43), “[...] o poder de discriminação de um item é a característica que lhe permite avaliar a proficiência desse aluno, ou seja, para acertar um item, o aluno deve apresentar uma proficiência mínima que, se não a possuir, a probabilidade de ele acertar o item é baixa”. Enquanto que no Parâmetro Dificuldade “b” está relacionada com o percentual de alunos que respondem corretamente ao item, ou seja, o item é considerado mais fácil, caso um número maior de estudantes acertem o item, e vice-versa. Por fim, o Parâmetro Probabilidade de acerto ao acaso “c” considera a possibilidade do aluno em assinalar o gabarito ao acaso, ou seja, “chutar” e acertar o item, mesmo tendo um nível baixo de proficiência (MORAES, 2017, p. 43).

O SAEGO, diferentemente do SAEB, apresenta os resultados utilizando tanto a TCT quanto a TRI. A TCT é uma forma muito semelhante àquela que os professores utilizam no decorrer do dia a dia em que cada questão possui o mesmo peso em relação às demais, consiste, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando o percentual de acerto para cada descritor avaliado. A TRI diferentemente leva em consideração as características específicas dos itens que lhes são atribuídas antes da aplicação das provas, nos chamados pré-testes. No entanto, a TRI, é um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência (GOIÁS, 2016, p. 35). Uma análise dos resultados por meio da TRI, apresenta entre outras algumas possibilidades:

Comparação de resultados de diferentes avaliações, como SAEB –5º Ano do Ensino Fundamental a 3ª Série do Ensino Médio, se na mesma escala.
 Avaliação com alto grau de precisão da proficiência de alunos em amplas áreas do conhecimento sem submetê-los a longos testes.
 Comparação de resultados entre diferentes séries, como as do início e fim do ensino médio (GOIÁS, 2016, p. 38).

Segundo Moraes (2017, p. 46), a escala de proficiência é

[...] um instrumento cujo emprego precede a ação avaliativa, uma vez que ela vem contribuir com a análise estatística e pedagógica das habilidades avaliadas no teste padronizado. Portanto, aplica-se o teste e, com base na Teoria de Resposta ao item (TRI), calculam-se as proficiências dos alunos avaliados, calculadas nessa escala pré-definida.

De acordo com o CAEd/UFJF (2019),

[...] a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades.

Portanto, entendemos que a escala de proficiência é o instrumento utilizado capaz de descrever e comparar o desempenho dos alunos nas disciplinas e etapas avaliadas, ou seja, é o lugar “numérico” que as habilidades e competências adquiridas pelos alunos são classificadas após a aplicação dos testes por meio da TRI.

As escalas de proficiências adotadas pelo SAEGO são semelhantes às utilizadas pelo SAEB, levando em consideração que utilizam as mesmas metodologias, porém nomenclaturas diferentes. Na Revista da Gestão Escolar encontramos uma definição de proficiência bem como os padrões de desempenho.

A proficiência é a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos testes. Os resultados da proficiência foram agrupados em quatro Padrões de desempenho – Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Tais padrões permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, possibilitando localizá-los em níveis de desempenho dentro de casa Padrão. Por meio dos Padrões, é possível analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de alunos situados nos diferentes níveis de desempenho, bem como a diferença de aprendizagem entre eles, refletindo a distância existente entre aqueles que apresentam um grau maior de desenvolvimento nas habilidades avaliadas e aqueles que apresentam menores graus de desenvolvimento nas referidas habilidades, permitindo se pensar ações e políticas educacionais destinadas à promoção da equidade (GOIÁS, 2013, p. 26).

A escala de proficiência é como se fosse uma régua dividida de 25 em 25 pontos, numa escala de 0 a 500, em desempenho crescente do mais baixo para o mais alto, de forma cumulativa. Assim, o conhecimento (habilidades e competências) do aluno são agrupados em 4 (quatro) padrões: Abaixo do Básico; Básico; Proficiente e Avançado.

No Ensino Médio em Língua Portuguesa: Abaixo do Básico – até 225 pontos; Básico – 225 a 275 pontos; Proficiente – 275 a 325 pontos; Avançado – acima de 325 pontos. Em Matemática: Abaixo do Básico – até 250 pontos; Básico – 250 a 300 pontos; Proficiente – 300 a 350 pontos; Avançado – acima de 350 pontos. No entanto, é importante destacar que as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática não se equivalem, portanto não se comparam as proficiências de um estudante entre si. Por exemplo: um aluno a 3ª Série do Ensino Médio que apresenta proficiência média 280 em Língua Portuguesa está no padrão de desempenho “Proficiente”, enquanto com a mesma proficiência, em Matemática está no padrão “Básico”.

Para fins pedagógicos, apresentamos o Quadro 4, em que são caracterizados aspectos importantes de cada um dos padrões de desempenho e as necessidades de intervenções pedagógicas.

Cada padrão de desempenho aponta para algumas habilidades e competências que o estudante já adquiriu ou que precisar ser estimulada. Não é tarefa simples interpretar esses resultados, uma vez que não faz parte do cotidiano escolar. No entendimento de Moraes (2017, p. 47), “[...] é preciso buscar meios de comunicar-se de forma mais eficiente, didática e atrativa com esses profissionais da educação e com a sociedade, aproximando o aspecto estatístico segundo uma forma centrada no lado pedagógico, próprio do contexto escolar”.

Quadro 4 - Características dos Padrões de Desempenho

PADRÃO DE DESEMPENHO	CARACTERÍSTICAS
ABAIXO DO BÁSICO	Desempenho muito abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas.
BÁSICO	Desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes são necessárias estratégias de reforço.
PROFICIENTE	Desempenho adequado à etapa de escolaridade avaliada. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.
AVANÇADO	Desempenho desejável para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram.
Fonte: Goiás, 2016, p. 44.	

Pensando na necessidade compreender os resultados do SAEGO, a Secretaria de Educação de Goiás, por meio do CAEd realiza anualmente oficinas de Divulgação Apropriação do Resultados do SAEGO do ano anterior. Normalmente esta oficina é realizada na capital do Estado e conta com a participação dos Diretores de Núcleo Pedagógico e Tutores Pedagógicos de cada Coordenação Regional de Educação (CRECE) e são estes os responsáveis em realizar a formação com os coordenadores pedagógicos nas regionais e municípios jurisdicionados a sua CRECE até capacitar os professores e demais servidores das escolas.

Para auxiliar na compreensão e comparação dos resultados, foi criado no mesmo ano que o SAEGO, o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO) que é calculado da mesma maneira que o IDEB, resultado da combinação de dois indicadores: o fluxo e o desempenho dos estudantes. Esse índice é importante para o monitoramento do sistema de ensino do estado e sua relevância está em: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixo desempenho educacional; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (GOIÁS, 2011b, p. 42). Não é tarefa simples entender e utilizar o IDEB ou IDEGO pedagogicamente. É necessário compreender em que medida o fluxo e o desempenho nos testes padronizados influenciam nesse valor. De maneira mais sintética o IDEGO pode ser descrito da seguinte maneira (GOIÁS, 2011b, p. 43):

$$IDEB = \left(\frac{1}{T} \right) \cdot Nota$$

Onde:

T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, ou município, de um estado ou do país levam para completar um ano/série escolar.

$Nota$ é a média da Prova SAEGO para a escola, a rede de ensino, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa em valores no intervalo de 0 a 10.

Quando o fluxo é perfeito, $\left(\frac{1}{T} \right)$ assume valor 1, e o IDEGO é a própria nota obtida nos testes padronizados. Quanto maior a reprovação e o abandono, maior será o tempo de estudos e $\left(\frac{1}{T} \right)$ assumirá valores menores que 1, prejudicando assim o IDEGO.

Por exemplo, para calcular o IDEGO da 3ª Série do Ensino Médio, T é calculado com base no fluxo escolar dos alunos da 1ª a 3ª Série.

Se uma escola apresentar A apresentar média padronizada na 3ª Série do Ensino Médio 5,0 no SAEGO e o mantiver um fluxo de conclusão de 1 ano por série, essa escola terá IDEGO 5,0. Mas se ao contrário o tempo de conclusão for de 2 anos por série, o IDEGO da escola A será 2,5.

No entanto, algumas escolas e redes de ensino têm procurando diminuir o fluxo por meio de exclusão/cancelamento de matrículas dos alunos evadidos ou mesmo realizando transferências de modo a reduzir o tempo de conclusão de uma série. Há relatos de que em

dias das avaliações externas, SAEB e SAEGO os alunos com desempenho abaixo do esperado são dispensados das aulas ou lhes são oferecidas atividades diversificadas enquanto os alunos com maiores possibilidades de aumentar a nota realizam a avaliação. Dessa forma, aumentam a nota nos testes e diminuem o fluxo, obtendo uma nota maior no IDEB ou IDEGO.

Desde que foi criado, o SAEGO tem proporcionado a apropriação dos resultados pela equipe gestora da escola, permitindo revisão nas práticas de gestão, verificação da proficiência do estudante em Língua Portuguesa e Matemática, de forma sistematizada. Porém a interpretação e utilização desses dados no reordenamento das metodologias que viabilizem o avanço dos estudantes dentro da escola de proficiência merece uma atenção e um olhar mais aguçado.

ANÁLISE PEDAGÓGICA DO SAEGO NO COLÉGIO ESTADUAL INÁCIO PINHEIRO PAES LEME

Pouco se tem de registros sobre a história do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme, o que sabe, por meio de registros oficiais foi obtido através da dissertação de Mestrado da professora Élica Cristina Silva Ferreira, “As instituições escolares de Cachoeira Dourada de Goiás: a interseção entre o público e o privado (1960-1971)”, publicada em 2017. Porém pela delimitação temporal buscamos apoio no Projeto Político Pedagógico da escola, que foi construído por meio da história oral, relatos de moradores e professores.

A história do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme iniciou-se em 1960, como o primeiro Grupo Escolar criado pelo Estado no município de Cachoeira Dourada, subvencionado pela rede municipal de Itumbiara, tendo recebido o nome de Grupo Escolar Tombo D’água (FERREIRA, 2017, p. 70).

Em 1960, a escola “começou a funcionar num prédio de quatro salas de aula e outra sala pequena que servia de secretaria, sendo os banheiros no fundo da escola” (FERREIRA, 2017, p.70). Somente quatro anos depois ocorreu uma reforma e ampliação destinada a acomodar a parte administrativa da escola (sala de professores, diretoria, banheiros e cantina).

Segundo a autora, foi a partir da Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, a escola passou a se chamar Escola Estadual de 1º grau “Inácio Pinheiro Paes Leme” e atendia crianças da região, das escolas isoladas e particulares e, especialmente, migrantes. O ensino ofertado restringia-se do Pré à 4ª série primária divididos em dois turnos. Ferreira (2017, p. 72) relata que desde a criação já se tinha preocupação com a formação das professoras, às quais participavam de encontros oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado. As diretoras tinham que dividir suas tarefas administrativas com as pedagógicas, pois, ministravam aulas. Novamente, em 1970, a nomenclatura sofreu alteração e a instituição passou a ser conhecida por Escola Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme.

Quanto ao planejamento, Ferreira (2017, p. 80) encontrou nos arquivos da escola que os mesmos eram realizados aos finais de semana e na casa das professoras, segundo as orientações da diretora, que recebia os cadernos de planos todo início de semana para leitura e anotações que fossem necessárias.

Quanto à avaliação de desempenho dos alunos⁴⁰, ocorreu ao final de 1965. E eram compradas pela diretora na 8ª Delegacia do Ensino Primário de Morrinhos – GO, a cerca de

⁴⁰ Notadamente Avaliação Externa. Em todo o momento a autora cita algumas palavras que nos permite inferir sobre o fato: avaliação de desempenho, exame, e ainda que eram compradas por outra instituição.

140 quilômetros da cidade e o pagamento era feito pelos próprios alunos uma vez que a escola não possui recursos para este fim.

Para aplicar esses exames havia todo um rigor e uma organização, a diretora elaborava o cronograma das avaliações com data, série e nome do professor examinador sendo este docente de outra série, não podendo ser o regente da mesma sala de aplicação das provas. Assim outro professor que era responsável por aplicar e corrigir essas avaliações (FERREIRA, 2017, p. 80).

Ao término das correções repassavam o resultado final aos professores titulares, e este posteriormente passava as notas obtidas pelos alunos nesse exame [sic] era registrado no Livro de Ata de Resultados Finais. Esta era uma prática anual do Grupo Escolar Tombo D'água (FERREIRA, 2017, p. 81).

Pelo estilo de avaliação que era realizado anualmente verificamos a predominância da Pedagogia do Exame, detalhada por Luckesi (2011), no capítulo “Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame” em que polariza a prática de provas e exames.

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), em 1982 a escola passou a ter autorização para ofertar o Curso Técnico em Contabilidade, com as aulas ministradas no prédio da Escola de 1º Grau Instituto Novo Goiás. No ano de 1984, houve a ampliação de três salas de aula e algumas áreas administrativas e, no ano seguinte, obtém autorização para oferecer o Curso Técnico em Magistério de 1º grau (1ª à 4ª série). Pouco tempo depois, gradativamente, o ensino fundamental (5ª a 8ª série) foi implantado, adquirindo a nomenclatura atual: Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme. A partir de 1998, o colégio passa a ministrar o Ensino Médio, gradativamente, e, extinguindo os cursos técnicos em Contabilidade e Magistério (CEIPPL, 2017, p. 10).

Desde então, o Colégio passou a ser referência no município de Cachoeira Dourada em relação à oferta do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que a rede municipal atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente o colégio conta com 12 (doze) salas de aula, em funcionamento no Matutino, 10 turmas de 1ª a 3ª Série do Ensino Médio, no Vespertino, 12 turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e no Noturno, 3 turmas de 1ª a 3ª Série do Ensino Médio. Atende duas extensões no distrito de Nilópolis, 4 turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental no turno Matutino e no distrito de Almerindonópolis, 4 turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental no turno Vespertino.

O Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme funciona com 52 professores, sendo que apenas 6 não exercem a docência. A maioria do corpo docente é formada por professores

contratados temporariamente, porém em quase sua totalidade conta com formação em nível superior.

Desde o Ingresso no PPGEB, iniciei a pesquisa buscando atingir os objetivos propostos, em conhecer, analisar e compreender os aspectos norteadores do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, de forma macro, em sua estrutura e posteriormente analisando os dados referentes ao SAEGO obtidos pelo CEIPPL na 3ª Série do Ensino Médio desde a sua implantação em 2011 até o ano de 2017.

Com a implantação do SAEGO, em 2011, foram identificadas deficiências no processo de ensino e aprendizagem nas escolas tendo como base os indicadores de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são base para as demais áreas do conhecimento. Apesar do estado de Goiás ter avançado nos últimos anos em relação às avaliações externas, sobretudo ao IDEB atingindo ou superando a meta estabelecida pelo MEC, conforme podemos confirmar no Quadro 5. É necessário criar políticas que possam diagnosticar disparidades de rendimentos entre os alunos, que os professores não conseguem aferir individualmente, dentro do ambiente escolar e assim avaliar o ensino em termos de eficiência, equidade e qualidade.

Quadro 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado de Goiás (2007-2017)

	2007	2009	2011	2013	2015	2017
META	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2
RESULTADO	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3
Fonte: MEC/INEP						

Antes da criação do SAEGO, o estado de Goiás encontrava-se em queda em relação aos demais estados brasileiros, referente ao IDEB do Ensino Médio, ocupava a 13ª posição em 2005 e em 2007 a 16ª posição, repetindo a mesma em 2009. Porém com implantação do Pacto pela Educação e a regulamentação do Prêmio Aluno, Prêmio Escola e Reconhecer, o cenário da educação goiana deu um salto chegando ao topo do ranking em 2013.

O CEIPPL participou do SAEB pela primeira vez em 2017, obtendo nota 4.3, a mesma nota do estado de Goiás e 0.5 (cinco décimos) acima na nota obtida nacionalmente, que foi 3.8.

Como toda atividade educativa, a motivação sem sombra de dúvidas é um dos fatores determinantes para o sucesso do aluno. Ninguém motiva ninguém é uma frase falada por parte das pessoas, porém, cada indivíduo deve querer se motivar, agir e lutar, o que podemos fazer é procurar influenciar positivamente, mostrando alternativas que despertem o desejo em querer vencer.

Pensando nisso, o CEIPPL, constantemente tem buscado influenciar positivamente os estudantes a participar das atividades escolares e, em especial, das avaliações externas. Foi instituída no currículo a disciplina Introdução ao Mercado de Trabalho que visa orientar e preparar o estudante para a sociedade, ao mundo competitivo que cada dia vem exigindo mais do jovem e do futuro profissional. Metodologicamente são realizadas palestras com profissionais de diversas áreas destacando aspectos fundamentais da profissão, vistas técnicas em diversos setores (usinas, comércio, hospitais, etc.) no intuito de aproximar o jovem estudante da realidade profissional a qual optará.

Motivacionalmente, momentos de sensibilização fazem parte do cotidiano escolar a fim de garantir uma participação efetiva na Avaliação do SAEGO e demais atividades de preparação. Nas semanas que antecedem a avaliação, que geralmente acontece no período de outubro a novembro, a escola, juntamente com os agentes jovens⁴¹ desenvolvem atividades específicas para as turmas de 3ª Série, como mimos, mensagens motivacionais, serenatas em sala de aula, cartazes nas diversas dependências do colégio, distribuição de kits para o dia da prova (água, balas, chocolate e caneta), dentre outras.

Caso, no dia da avaliação algum aluno não comparece à escola, a família é procurada, por meio de ligações de telefônicas, mensagens em redes sociais a fim de identificar o motivo

⁴¹ O Jovem de Futuro é uma tecnologia educacional voltada para o aprimoramento contínuo da gestão escolar com o objetivo de melhorar o resultado de aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio. Iniciado em 2008, o projeto já foi implantado em dez estados brasileiros, envolvendo 2,5 mil escolas estaduais e 2 milhões de estudantes do Ensino Médio.

Em Goiás, o Jovem de Futuro está presente em 605 escolas públicas de Ensino Médio. A parceria entre a Seduce e o Instituto Unibanco para a implementação do Jovem de Futuro acontece desde 2012. Os resultados alcançados levaram à extensão de cobertura e à adoção do Jovem de Futuro como estratégia de gestão da rede de Ensino Médio. Essa estratégia inclui a mobilização e formação dos agentes públicos de educação, a definição de metas para a rede de ensino e para cada escola, assessoria técnica à equipe da Seduce, acompanhamento das escolas, monitoramento de resultados, entre outras ações, sempre com o envolvimento dos profissionais da educação – técnicos e gestores escolares.

Desde 2013, a SEDUCE, por meio da Superintendência de Ensino Médio, tem estimulado ações de protagonismo juvenil a partir de projetos diversos, como: Rodas de Conversa, SuperAção e Agente Jovem. Entende-se que essas ações são importantes para o desenvolvimento de um jovem autônomo e capaz de solucionar determinados problemas cotidianos. O intuito é fomentar o protagonismo juvenil como processo educativo que pressupõe relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismos de fortalecimento da educação para cidadania ética e responsável. Enfim, possibilitar aos estudantes que os mesmos tenham iniciativa e espírito de liderança (JOVEM DE FUTURO, 2019).

da ausência e, conforme o caso, a escola vai até a casa e busca o aluno para a realização da prova.

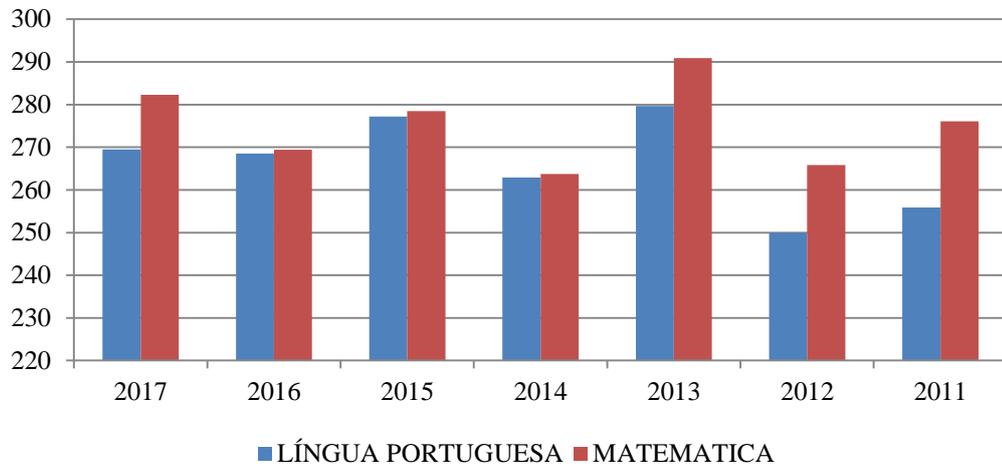
Quanto à frequência, ou seja, a participação dos alunos matriculados na 3ª Série do Ensino Médio, aptos a realizarem o SAEGO, vemos que os índices tem sido satisfatório, garantindo quase sempre um valor superior a 75% (setenta e cinco por cento), valor consideravelmente adequado para validação dos resultados. Os resultados de participação apresentado no Quadro 7 estão incluídos a totalização de todos os turnos (matutino e noturno), sendo o último, o que apresenta maiores ausências injustificadas.

Quadro 7 – Participação no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)

2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
77,6%	*	95,2%	65,7%	88,2%	81,5%	86,5%
Fonte: CAEd/UFJF						
* Dados referentes ao ano de 2012 não foram publicados, apenas no ano seguinte os resultados de proficiência foram incorporados aos resultados de 2013.						

Dentre os resultados apresentados pelo SAEGO, a proficiência média tem sido a que mais tem gerado expectativa nos momentos que antecedem a divulgação dos resultados, pois é a proficiência que define em qual padrão de desempenho a escola se encontra. A Proficiência aluno por aluno também é divulgada, porém, devido às disputas e rivalidades entre as escolas do mesmo município e/ou regional influenciam na forma com que os resultados são apropriados. Muitas vezes não se dão valor ou até mesmo não sabem interpretar corretamente gráficos e tabelas. Para isso, o trabalho dos tutores pedagógicos juntamente com os coordenadores das escolas é de extrema valia.

Gráfico 1 – Proficiência Média em Língua Portuguesa e Matemática no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)



Fonte: CAEd/UFJF

Outro nota a se fazer é que mesmo quando ocorre redução na proficiência, a proficiência continua sendo superior à mínima nota do ano observado, ilustrativamente, na disciplina de Língua Portuguesa no ano de 2011, a proficiência média 255,9, reduzindo para 250,0 no ano de 2012, já no ano de 2013 a proficiência média subiu para 279,7, porém no ano que novamente desceu, em 2014, atingindo 262,9 foi superior à do ano em que havia descido, ou seja, 2012. Dessa forma, nos anos de 2011 e 2012, a escola foi posicionada no Padrão de Desempenho Básico, e, apenas nos anos de 2013 e 2015 que o colégio alcançou o Padrão Proficiente, fato que é melhor observável no quadro 8.

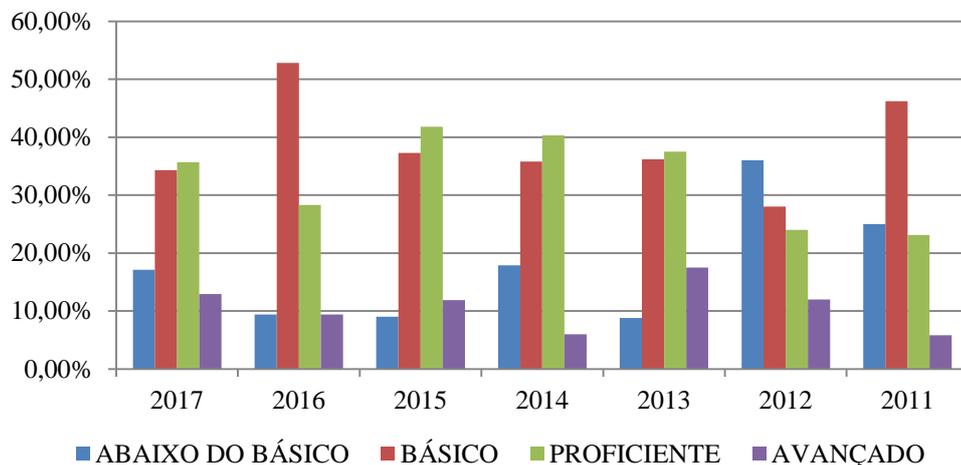
Quadro 8 - Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)

	Língua Portuguesa	Matemática
2011	Básico	Básico
2012	Básico	Básico
2013	Proficiente	Básico
2014	Básico	Básico
2015	Proficiente	Básico
2016	Básico	Básico
2017	Básico	Básico

Fonte: CAEd/UFJF

Ao analisar minuciosamente o percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, que consta nos resultados, foi possível construir os Gráficos 2 e 3. Nesse sentido, pelo Gráfico 2, percebemos claramente que, em Língua Portuguesa, nos anos de 2013, 2014 e 2015 temos uma maioria de estudantes entre o padrão Básico e Proficiente, o que nos leva a afirmar que há um percentual significativo de estudantes na iminência de mudar do básico para proficiente. É notório que, o ano de 2012, foi o ano em que se obteve um elevado número de estudantes no padrão abaixo do básico e básico, enquanto uma pequena parcela concentrou no proficiente e muito menos no avançado.

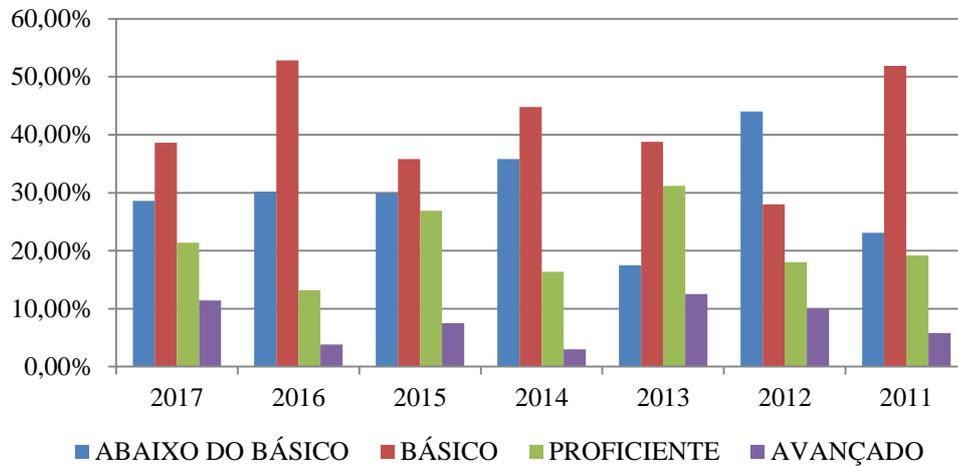
Gráfico 2 – Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)



Fonte: CAEd/UFJF

Verificamos que foi nos anos 2012, 2013, 2015 e 2017 que tivemos 10% ou mais de estudantes no avançado. Percentual preocupante uma vez que as habilidades e competência de Língua Portuguesa são basicamente homogêneas ao longo das três séries do Ensino Médio, diferentemente de Matemática em que novas habilidades são inseridas e incorporadas a outros ocasionando um grau de dificuldade maior requerendo um nível de memorização sempre intenso.

Gráfico 3 – Padrão de Desempenho em Matemática no SAEGO do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme (2011-2017)



Fonte: CAEd/UFJF

É preocupante nos deparar com um percentual elevado de alunos no nível abaixo do básico, ano a ano, nas duas disciplinas. Nesse entendimento, o governo tem investido na preparação dos estudantes por meio da Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em todas as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sempre no início e no fim de cada bimestre, exceto no 4º Bimestre em que a escola prepara para o SAEGO e para as avaliações finais e recuperação, caso necessário. Na ADA são avaliados conteúdos previstos no currículo referência da rede estadual nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e, em breve serão incluídas as disciplinas da área de Ciências Humanas. Mesmo sendo amostral, após aplicação, os cadernos de provas são disponibilizados para aplicação nas demais turmas.

Por meio da Escala de Proficiência e dos Padrões de Desempenho define-se algumas prioridades que os professores devem ficar atentos, pois os alunos que estão no padrão Abaixo do Básico necessitam de Recuperação, não demonstram ter adquirido as habilidades e competências mínimas para a etapa em que estão sendo avaliados e são totalmente dependentes do apoio e orientação do professor; os alunos no padrão Básico deve passar um período de Reforço, pois já demonstram certo conhecimento dos conteúdos básico, mas não totalmente consolidado. Nesse caso, a utilização de monitoria seria uma boa opção. Enquanto os alunos que se estão posicionados no padrão Proficiente já demonstra conhecimento adequado dos conteúdos tendo condições próprias em buscar Aprofundamento das suas capacidades frente aos conteúdos. Estes necessitam da presença ativa do professor, pois, em

determinadas situações não conseguem ter autonomia para avançar. Por fim, os alunos do padrão Avançado estão em nível superior aos demais alunos e nesse sentido devem passar por Desafios para não se sentirem menosprezados frente às necessidades que os demais alunos precisam ter por parte do professor. Uma boa opção seria desafiar esses alunos a auxiliarem os demais, por meio de monitoria, grupos de estudos.

Devido SAEGO e SAEB possuírem a mesma matriz de referência, padrões de desempenho semelhantes, utilizarem a mesma metodologia, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é possível afirmar que a tendência nos resultados ser equivalente é grande, assim analisando Quadro 9 percebemos que a variação nos resultados é muito pequena, sendo portanto, insignificante. Isso nos leva então a concluir que o resultado de ambas as avaliações são fidedignos, confiáveis.

Quadro 9 - Relação Proficiência Média do SAEB X SAEGO

	SAEGO	SAEB	VARIAÇÃO
Língua Portuguesa	269.5	274.5	5.0
Matemática	282.3	274.61	- 7.69
Fonte: CAEd/UFJF, INEP			

Outro recurso que o governo tem lançado investimentos é o Caderno Aprender +, composto de itens de Língua Portuguesa e Matemática que abordam os descritores, explorando as habilidades e competências dos estudantes, inclusive as habilidades socioemocionais. Outra forma de apoiar o ensino na melhoria da qualidade da educação estadual, alunos e professores têm a disposição ferramentas tecnológicas, plataformas digitais e técnicas pedagógicas, como o Aprender + Inovação, Palma da Mão⁴².

Em relação aos descritores de Língua Portuguesa que tem apresentado maior incidência de erro, tem sido os elencados no Quadro 10 por parte dos professores e da equipe escolar. De um total de 21 descritores que compõem a matriz de referência de Língua Portuguesa, 7 deles merecem destaque. Todavia, verificamos que há uma continuidade, uma preservação anual desses descritores requerendo uma atenção maior por parte dos professores e o acompanhamento sistematizado da coordenação pedagógica.

⁴² Para conhecer melhor essas ferramentas, consultar o site: <https://site.seduc.go.gov.br/educacao/goias-educacao-inovadora/>.

Quadro 10 - Descritores de Língua Portuguesa com maior incidência de erro (2011-2017)

D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D7	Identificar a tese de um texto
D14	Distinguir fato da opinião relativa a esse fato
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Fonte: CAEd/UFJF	

A matriz de referência de Matemática é composto por 35 descritores, agrupados em 4 eixos. Encontramos que 15 descritores, destacados no Quadro 11, que de certo modo os alunos não demonstraram ter adquiridas as habilidades e competências. Não é surpresa quase 50% (cinquenta por cento) dos descritores apresentarem problemas. Assim, está evidente que os descritores relacionados à parte geométrica e funções tem sido os maiores vilões no baixo desempenho no SAEGO.

Na edição do SAEGO, em 2015, o CAED inovou ao disponibilizar o Boletim da Família, uma forma de prestar esclarecimentos e orientações para alunos e seus pais. Neste boletim consta inicialmente os dados do aluno e como é o funcionamento do SAEGO, notas explicativas sobre os Padrões de Desempenho. A partir da identificação em qual Padrão de Desempenho o aluno em questão se encontra ele tem a opção de verificar o que ele precisa aprender. Logo a seguir são apresentadas as proficiência do aluno nas disciplinas avaliadas e o seu posicionamento dentro dos Padrões de Desempenho. É possível ainda estabelecer comparação entre as proficiências do aluno, da escola e do estado de Goiás.

Apesar de considerarmos essa inovação como positiva, esses boletins não chegaram ao conhecimento dos pais nem dos alunos. Durante a coleta de dados localizamos abandonado em um armário todo o kit de divulgação dos resultados do SAEGO de 2015, revistas, manual de orientação, inclusive o Boletim da Família das turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental e

da 3ª Série do Ensino Médio. Ao serem indagados sobre a existência desse material, a equipe escolar (diretora à época) negou o conhecimento do material enquanto à coordenação pedagógica relatou que recebeu o material mas não verificou do que se tratava. Nos anos posteriores todo o material recebido me era disponibilizado para que fosse repassado para os demais professores. Infelizmente o Boletim da Família não teve continuidade.

Quadro 11 - Descritores de Matemática com maior incidência de erro (2011-2017)

D2	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais
D3	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas
D5	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente)
D7	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta
D8	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação
D10	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas
D13	Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera)
D16	Resolver problema que envolva porcentagem
D24	Reconhecer a representação algébrica de uma função do 1º grau dado o seu gráfico
D25	Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau
D26	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau
D28	Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial
D30	Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades
Fonte: CAEd/UFJF	

Sobre o fato de a gestão ter negado o conhecimento do material e a coordenação pedagógica não ter analisado o material, constatamos que a Gestão no processo da Avaliação do SAEGO não está seguindo o curso formal, ou seja, a cadeia formativa. Fica óbvio que a formação continuada não está ocorrendo de maneira eficiente.

Por fim, após análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico por buscar as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEIPPL para intensificar e melhorar a proficiência dos estudantes nas avaliações externas, mais precisamente no SAEGO, encontramos 3 ocorrências referentes ao SAEGO:

A primeira, no título “perfil da comunidade escolar” cita que

[...] os pais dos alunos esperam da instituição um ensino de qualidade, num espaço física [sic] adequado e organizado, com recursos modernos, professores comprometidos com a qualidade do ensino e garantindo bom nível de aprendizagem de forma que possibilite aos alunos concorrer com êxito em olimpíadas, concursos de redação, ENEM, vestibulares, avaliações externas como SAEGO e SAEB (CEIPPL, 2017, p. 18).

A segunda, na Planilha de Sistematização do Plano de Ação em que consta como ponto de atenção a baixa proficiência em Matemática, tendo como objetivos: melhorar a proficiência em Matemática, despertar o interesse e valorizar a disciplina de matemática e por fim relacionar o conteúdo com a realidade. A Meta para seria aumentar em 30% a proficiência na disciplina em questão. Consta que para atingir os objetivos serão aplicadas durante todo o ano letivo por 5 (cinco) professores de Matemática⁴³ com a monitoria do CP [Coordenador Pedagógico] as seguintes ações às quais serão avaliadas a partir dos resultados obtidos:

1. Desenvolver competência e habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos através de aulas diversificadas (jogos, desafios uso do LIE) e retomadas de conhecimentos básicos matemáticos (4 operações/raciocínio lógico).
2. Utilizar, de acordo com as dificuldades apresentadas 1 a 2 aulas semanais para trabalhar conhecimentos básicos não adquiridos.
3. Trabalhar os cadernos educacionais principalmente 9º ano com foco no desenvolvimento das habilidades para melhoria da proficiência.
4. Estimular o aluno a lidar com diferentes linguagens matemáticas.
5. Propiciar o desenvolvimento da competência ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos.
6. Desenvolver atividades diversificadas capazes de estabelecer relações interdisciplinares, cotidianas e profissionais que envolvam conteúdos básicos.
7. Gincana matemática (CEIPPL, 2017, p. 31-34).

E a terceira, consta no título “Avaliação da Aprendizagem”, sendo apenas citando que “a escola participa do SAEGO/SAEB, ENEM, olimpíadas e concursos e ainda contamos com

⁴³ Optamos por não citar o nome dos professores envolvidos na ação para preservar a identidade dos mesmos.

a intensificação da aprendizagem que acontece no mês de junho e em dezembro” (CEIPPL, 2017, p. 91).

Com base nesta última citação, a qual referêcia que a escola conta com o Programa de Intensificação da Aprendizagem (PIA), período destinado para os alunos que apresentam baixo desempenho nas diversas disciplinas do currículo escolar tenham a oportunidade em rever os conteúdos e após verificação do seu aprendizado melhorar a sua nota nos componentes curriculares que não havia tido êxito, ficamos surpresos e nos indagamos se a escola não tem utilizado a velha prática “copia e cola”, uma vez que o PIA já não faz parte das diretrizes educacionais do estado de Goiás há pelo menos uns 3 (três) anos.

Nesse mesmo viés nos questionamos como tem sido a gestão dos processos pedagógicos, dos momentos de reflexão e de trabalho coletivo, tendo em vista que as trocas de experiências, as leituras e debates acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação em larga escala contribuem para enriquecer o trabalho docente e, conseqüentemente, melhorando a qualidade do ensino e a proficiência do estudante. Um pouco mais além, como o coordenador pedagógico tem agido diante esses problemas, buscando atrair a participação da comunidade escolar na construção coletiva, democrática da proposta pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a avaliação em larga escala, identificar, analisar e compreender pontos importantes do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme, no período de 2011 a 2017, na última etapa da Educação Básica, na 3ª Série do Ensino Médio.

As discussões sobre a avaliação educacional nos levaram a encará-la como forma de acompanhamento contínuo do aluno no intuito de promover a sua progressão a níveis mais elevados de conhecimento. Nesse sentido, percebemos que a temática da avaliação deve fazer parte da formação específica do profissional da educação, desde o início de graduação. Bernardete Gatti demonstra essa preocupação em grande parte de seus estudos, destacando que nem sempre se faz presente no currículo dos cursos de formação de professores.

Assim, destacamos a importância da avaliação interna e externa, contínua, individual ou coletiva, bem como a troca de experiências entre os envolvidos. A avaliação deve ter objetivos claros e definidos e, seus resultados devem servir para melhorar o processo ensino e aprendizagem, não meramente com o intuito de medir. O professor atento à subjetividade e à diversificação de instrumentos que serão utilizados, inclusive aos aspectos atitudinais. Sendo responsabilidade dos professores melhorar a qualidade da avaliação. Portanto, a avaliação deve ser discutida com os alunos, seus objetivos e critérios, devem conter questões simples até mais complexas. A devolutiva dos acertos e, em especial, dos erros contribui para melhorar a aprendizagem. O professor deve colaborar para diminuir às tensões e medos pré-existentes na hora de uma avaliação.

A postura do professor deve ser ativa no processo avaliativo e evitar ficar lamentando das situações culturais e financeiras que permeia o ambiente escolar. Assim, o professor deve agir de maneira rápida, mesmo que simples, refletir sobre as circunstâncias em que se dá a avaliação. Nunca se deixando levar pelas observações incoerentes, confiar na capacidade que nossas crianças e jovens têm em modificar uma realidade.

As Avaliações em larga escala na educação brasileira “[...] deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação” (LUCKESI, p. 430), e isso, tem sido o propósito do SAEB e SAEGO, porém não temos visto acontecer, deixando a questão da qualidade em último plano. A apropriação dos resultados tem sido fator preponderante entre as escolas. Tem-se observado o estabelecimento de *ranking*, sendo atribuída a qualidade do ensino à nota obtida no exame. A avaliação é larga

escala é uma necessidade, porém exige aperfeiçoamento, sobretudo no que tange a gestão dos resultados.

Em nossa pesquisa pudemos verificar que no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme tem sido constante a preocupação e desejo em obter bons resultados nas avaliações externas, mas na prática muitas ações precisam ser feitas para garantir um ensino de qualidade, com equidade e eficiência. A equipe escolar, especialmente os professores devem conhecer melhor as características, os objetivos e os métodos que fundamentam as avaliações externas, por não compreenderem como ela ocorre muito se confunde com as avaliações internas.

Nesse sentido, acredito que o próximo passo seria a elaboração de curso voltado para formação de professores em nível local ou até mesmo regional, que possa desmistificar e qualificar o corpo docente para gerir melhor a sua prática, possibilitando o enriquecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, que seja atualizado e que contemple objetivos e metas claras e bem definidas, ancoradas em dados concretos tanto pelo diagnóstico interno quanto externo.

Pelos resultados obtidos nas avaliações do SAEGO, quanto aos descritores que apresentaram maiores deficiências, em especial, na disciplina de Matemática, suponho que uma ampliação da carga horária ou criação de um novo componente curricular específico para abordagens dos conteúdos de Geometria possam surtir efeitos positivos. E, claro, sendo ministrados por professores de formação específica na área de Matemática.

Para tanto, a Secretaria de Educação, poderia por meio de parcerias com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG) oferecer cursos de graduação para jovens que tenham interesse em tornar-se professores, tendo em vista que no CEIPPL há uma parcela significativa de jovens que estão já atuando como monitores. Mesmo que, algumas questões que permeiam o fazer pedagógico do professor, não sejam atrativos para o recrutamento de novos professores, tais como a disposição de meios concretos e eficientes para uma boa prática, tendo que muitas vezes “se virar” para desenvolver um trabalho diversificado e eficiente. As condições de trabalho e os salários às vezes não são adequados, a jornada de trabalho é ampliada, o estado de conservação dos equipamentos disponíveis de baixa qualidade. Há muito que evoluir e a considerar na efetivação de uma educação pública de qualidade. Enfim, fazer avaliação, seja ela qual for, requer do profissional habilidade suficiente para observar a realidade, refletir sobre as circunstâncias e atitude para agir permanentemente na mudança de rotina, quando necessária, a fim de se atingir níveis adequados de aprendizagem.

Mesmo com tamanhas dificuldades acredito que mais possa ser feito pelo processo de ensino e aprendizagem, ao se fazer uso do que realmente se tem, o Caderno Aprender +, por exemplo, que para muitos não passa de uma metodologia de treinamento, preparação e condicionamento para avaliações externas, composto quase que exclusivamente de testes padronizados⁴⁴ pode ser utilizado pelo professor com o enfoque de estabelecer comparações e interligações com outros conhecimentos ou habilidades presentes no item.

Após o início de nosso trabalho de pesquisa junto ao Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes, no início de 2017, algumas ações, mesmo se tratando de uma pesquisa bibliográfica e documental, e, em função de exercer a docência nesta instituição de ensino, a escola sempre abriu espaço para discussões e esclarecimentos sobre o andamento de nossa pesquisa, foram realizados trabalhos coletivos com os professores em que foi possível abordar os aspectos teóricos do SAEGO e das avaliações externas, aspectos metodológicos e ainda por mim, um específico sobre apropriação dos resultados do SAEGO, com os alunos foi realizada, em 2018, a aula inaugural do período de intensificação e/ou preparação para a avaliação do SAEGO, o que na escola é conhecido por “Aulões”. Por meio dessas atividades foi possível notar que os alunos ao conhecer os objetivos e os resultados do SAEGO que eles participaram no ano de 2015, quando cursavam o 9º Ano do Ensino Fundamental passaram a dar maior atenção e a valorizar o SAEGO, impactando de maneira positiva na tentativa de melhorar a sua proficiência, revertendo a sua opinião de que os resultados não servem apenas para melhorar a nota da escola, mas sim para garantir que os conteúdos, as habilidades e as competências básicas possam se fortalecer.

Em relação à periodicidade do SAEGO, em nosso entendimento, deveria passar a ocorrer a cada 2 (dois) anos, da mesma forma que o SAEB, sempre alternando, ou seja, SAEB nos anos ímpares e SAEGO nos anos pares. Tal sugestão fundamenta-se nos resultados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, conforme apresentado no Quadro 9. Além de bianual, a Secretaria Estadual de Educação, por meio de departamento específico que valorize os profissionais da rede, poderia exercer as atribuições, que atualmente são do CAED, em todas as etapas do SAEGO.

Seria propício que o Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme realizasse anualmente a avaliação de institucional. Caberia a Secretaria de Educação normatizar os critérios para a sua realização.

⁴⁴ Estudos recentes de Diane Ravitch (2011) revelam a sua mudança de concepção sobre os testes padronizados e o modelo de avaliação desenvolvido nos Estados Unidos, os quais ela afirma ter entrado em falência, corrompendo os valores educativos.

Nos momentos de reuniões pedagógicas ou de formação continuada, equipe gestora e professores deveriam fazer uso contínuo do Portal SAEGO⁴⁵, a fim de manterem-se atualizados. Nesse portal estão disponíveis para acesso rápido diversas ferramentas de apoio, incluindo as matrizes de referência, padrões de desempenho, as coleções anuais: da Revista do Sistema, Revista do Gestor Escolar, Revista do Professor (Língua Portuguesa, Matemática e de Alfabetização) desde a primeira edição do SAEGO, bem como os Resultados (por escola e por aluno), nesse caso é necessário usuário e senha para o acesso, o portal conta com textos formativos, orientações, apresentação das oficinas já realizadas. Possui um banco de itens (de todas as disciplinas e etapas avaliadas) para utilização livre em sala de aula. Além de notícias atualizadas.

Dessa forma, o estudo que por ora foi desenvolvido por mais que parece simples espero que sirva de encorajamento e motivação para que a escola e que por ela passar (gestores, professores, alunos, pais e demais pessoas da comunidade) possam olhar para o futuro e dizer que fizeram parte da construção de uma educação cada vez mais comprometida e valorizada por toda a sociedade brasileira, que nossos jovens possam ter a certeza que o futuro de sucesso depende exclusivamente daquilo que juntos buscaremos criar e desenvolver. Que parcerias entre família, escola e sociedade possam ser estabelecidas e que não deixe os desígnios para a educação seja uma exclusividade do Estado.

⁴⁵ <http://www.saego.caedufjf.net/>.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BARCELLOS, Marta. *Cachoeira Dourada 50 anos meio século de energia*. Cachoeira Dourada: Edição Endesa, 2008.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação Institucional na reconstrução do espaço social. *Revista de Avaliação*, a. 1, n. 2, 1998.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertran B. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo Comunicações e Participações, 1972.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Anais da CONAE 2010*. Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em 01/12/2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em 01/12/2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em 02/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matemática – Orientações para o professor SAEB/Prova Brasil*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Banco Mundial*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em: 01/12/2018.

BRASIL. *Observatório do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/home/3/5/#a-plataforma>. Acesso em 14/02/2019.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. *Políticas e legislação da educação básica no Brasil*. Curitiba: Ibpx, 2010.

CACHOEIRA DOURADA GOIÁS. *Lei nº 713, de 11 de junho de 2015*. Estabelece, disciplina e aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Cachoeira Dourada-GO e dá outras providências. Publicado no Placar da Prefeitura Municipal, Cachoeira Dourada, 11 jun., 2015.

CAEd/UFJF. *Guia de Elaboração de Itens – Língua Portuguesa*. Juiz de Fora, 2008. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_-Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf. Acesso em: 15/02/2019.

CAEd/UFJF. *Matriz de Referência*. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>. Acesso em 15/02/2019.

CAEd/UFJF. *Portal do SAEGO*. Disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em: 10/12/2018.

CAEd/UFJF. Portal Institucional – Avaliação. Apresenta informações sobre os tipos de avaliação: *Avaliação Somativa*. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-somativa/>. Acesso em: 01/12/2018.

CAEd/UFJF. *Portal Institucional – Quem somos?* Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em 15/02/2019.

CAMARGO FILHO, Paulo S. de; ZOMPERO, Andreia F.; LABURÚ, Carlos Eduardo. *Alfabetização Científica e propostas curriculares para o ensino de Ciências*. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – julho, 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Revista Ensaio*, v. 11, n. 40, jul./set. 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CEIPPL. *Projeto Político Pedagógico*. Cachoeira Dourada-GO, 2017.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017*. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2017.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. *Revista Educação e Seleção*, n.19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24, jul./dez., 2001.

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: 01/12/2018.

DURAN, Marília. C. G. e SANTOS NETO, Elydio. Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades. *Educação & Linguagem*. São Bernardo do Campo, SP: UESP, n. 11, jan./jun., 2005.

FERREIRA, Élide Cristina Silva. *As instituições escolares de Cachoeira Dourada de Goiás: a interseção entre o público e o privado (1960-1971)*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Ago./2002.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática*. 7. ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, Especial – out. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM. 2013, Florianópolis, SC. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf. Acessado em 17/06/2016.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: - experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 10, p. 67-80, 1994.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, UNINOVE, São Paulo: v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo M.; DAVIS, Claudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 07-26, 1991.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. *Revista de Ciência da Educação*, 2009, p. 7-18.

GATTI, Bernardete. *Retomando princípios: o debate*. In FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Questões da avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

GIPPS, Caroline. A Avaliação de Sistemas Educacionais: a Experiência Inglesa. In: BITAR, Hélia A. de Freitas. [et al.]. *Idéias 30 Sistemas de Avaliação Educacional*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

GOIÁS. *Curso de Formação de Gestores – Guia de Estudos*. CAEd/UFJF. Volume Único. 2011b.

GOIÁS. *Oficina de divulgação e apropriação dos resultados – SAEGO 2016*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação; Juiz de Fora: UFJF, 2016.

GOIÁS. *Oficina de divulgação e apropriação dos resultados SAEGO 2016*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação; Juiz de Fora: UFJF, 2016.

GOIÁS. *Resultados da Avaliação SAEGO 2011*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação; Juiz de Fora: UFJF, 2011. Disponível em: http://www.saego.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/08/SAEGO_Oficina_Apresentacao_MT_3anoEM.pdf. Acesso em: 15/02/2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Prêmio Aluno faz parte da estruturação do sistema de mérito educacional*, 2013. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Lists/Noticias/Visualizar.aspx?ID=625>. Acesso em: 15/02/2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Reconhecer Educação o mérito é seu: critérios e procedimentos*. 2013. Disponível em: <https://portaleduca.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/Reconhecer-Manual-Crit%C3%A9rios-e-Procedimentos-1.pdf>. Acesso em: 15/02/2019.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

HORTA NETO, J. L. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

JOVEM DE FUTURO. Instituto Unibanco. Disponível em: <https://site.seduc.go.gov.br/educacao/participacao-de-jovens-na-gestao-de-escolas-e-tema-de-evento-em-pirenopolis/>. Acesso em: 15/02/2019.

KEYNESIANISMO. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/keynesianismo/>. Acesso em: 11/12/2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.; *Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização*. 10. ed. Revista e Ampliada. 5. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública*. In: SILVA, Maria Abádia da (Org.); CUNHA, Célio da. (Org.). *Educação Básica – Políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática*. 6. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013. 304p.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Estudos e Proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Estudos e Proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Paulo Henrique; MUNHOZ, Ocimar. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 667-680. set./dez. 2015.

MAZZETT, Andre. Vestibular: justo ou injusto? *Ciência descomplicada*. Agosto, 2016. Disponível em: <https://medium.com/ciencia-descomplicada/vestibular-justo-ou-injusto-a87100d83476>. Acesso em: 30/11/2018.

MEAD, Nancy A. Programas Mínimos e Testes de Avaliação: a Experiência Norte-Americana. In: BITAR, Hélia A. de Freitas. [et al.]. *Idéias 30 Sistemas de Avaliação Educacional*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. 252p.

MONTEIRO, Iguatiman Gischewski; TEIXEIRA, Kátia Regina de Melo; PORTO, Roberta Guasti. In: XXVI Encontro da ANPAD, 2012. Rio de Janeiro. *Artigo*. O níveis cognitivos da taxonomia de Bloom: existe necessariamente uma subordinação hierárquica entre eles? Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1887.pdf. Acesso em: 30/11/2018.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. In: Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento, Universidade de Sorocaba, 2014. *Anais Eletrônicos*. A educação no Brasil: direito social e bem público. Disponível em: https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf. Acesso em: 05/02/2019.

MORAES, Tatiane Gonçalves. *Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO): interpretação estatística e pedagógica dos itens de matemática*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. JF, 2017.

MÜLLER, M. *Orientação Vocacional: contribuições clínicas e educacionais*. Trad. Margot Fetzner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, 2009; 43(Esp); p. 992-999.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: Ed. da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. v. LI. Coleção Os Pensadores. Tradução: Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. *A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas*. v. 3, d. 29, Unesp/UNIVESP. 1. ed., 2013. Graduação em Pedagogia. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf. Acesso em: 01/12/2018.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em 14/02/2019.

PROST, Antoine. A família e o indivíduo. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Orgs.). *História da Vida Privada: da Primeira Guerra a nossos dias*. Tradução: Denide Bottman. Vol. 5. São Paulo: Companhia das Letras. 1992. p. 61-113.

RAVITCH, Diane. *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, Alan Marcos Silva de; SANTOS, Ivanete Batista dos. Os testes de Edward Lee Thorndike como tema de pesquisa em história da educação matemática em Sergipe. *Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online* – v. 7, n. 1, 2017 – ISSN 2358-4750.

SANSIGOLO, Luciana Naldino; DONATO, Sueli Pereira. Um olhar sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Caderno Intersaberes*. v. 4, n. 5, p.138-152. jan./dez., 2015.

SANTOS, Gildenir Carolino. *Roteiro para elaboração de Memorial*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Wellington; SOARES, Tufi Machado. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 191-211, jan./abr. 2010.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TAYLORISMO E FORDISMO. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acesso em: 10/12/2018.

THORNDIKE, E. L. e GATES, A. I. *Elementary Principles of Education*. New York, The Macmillan Company, 1931.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Valtandro. 9 Ed. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

UTSUMI, Miriam Cardoso. *Escola-Padrão: avanço na melhoria do ensino?*. 1995. 193f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253792>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.

WASELFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

WIKIPÉDIA. *Guerra Fria*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fria. Acesso em: 10/12/2018.

WIKIPÉDIA. *Joseph Mayer Rice*. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Mayer_Rice. Acesso em 10/12/2018.

WIKIPÉDIA. *Sputnik*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sputnik>. Acesso em 10/12/2018.

WOLFF, Laurence. *Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros*. Tradução: Paulo Martins Garchet. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL. n. 11. Disponível em: https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluaciones_educacionales_AL_portugues_wolff.pdf. Acesso em: 30/11/2018.