

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

MÍRIAN DO CARMO ARAÚJO DE ASSIS

**DEFASAGENS DE APRENDIZAGENS APÓS O PERÍODO PANDÊMICO NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS E OS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

GOIÂNIA
2024

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

MÍRIAN DO CARMO ARAÚJO DE ASSIS

**DEFASAGENS DE APRENDIZAGENS APÓS O PERÍODO PANDÊMICO NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS E OS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional

Orientador: Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte

GOIÂNIA,
2024

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

A848d

Assis, Mirian do Carmo Araújo de.

Defasagens de aprendizagens após o período pandêmico na rede pública estadual de Goiás e os reflexos no desenvolvimento regional. / Mirian do Carmo Araújo de Assis. – 2024.

116 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2024.

1. Defasagens de aprendizagen. 2. Período pandêmico. 3. Rede pública estadual. 4. Goiás. I. Calado, Luis. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.011.3:638.252(817.3)

MÍRIAN DO CARMO ARAÚJO DE ASSIS

**DEFASAGENS DE APRENDIZAGENS APÓS O PERÍODO PANDÊMICO NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÁS E OS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre.

Goiânia: 09/07/2024

BANCA DE AVALIAÇÃO

Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champagnatte
Orientador

Prof. Dr. Heverton Eustáquio Pinto
Centro Universitário Alves Faria

Prof. Dra. Tatiana Carilly Oliveira Andrade
Centro Universitário Araguaia - UniAraguaia

AGRADECIMENTOS

Durante o processo da pesquisa, recebi diferentes informações, sugestões e colaborações de diferentes pessoas. Alguns colaboraram com sugestões de obras publicadas, outros com críticas que na maioria das vezes foram positivas que encorajaram e fortaleceram essa pesquisa. Diante disso, agradeço a Deus que foi e tem sido meu porto seguro, que me fortaleceu durante os encalces da vida que surgiram durante o processo, principalmente quando perdi meu pai, Gaio Victor de Araújo que sonhava com o meu sucesso no mestrado e agora está junto de Deus. A minha mãe Paulestrina do Carmo Araújo que sempre cuidou das filhas para eu estudar e trabalhar.

Às minhas filhas que hoje são adultas Nayara Araújo de Assis e Thaynara Araújo de Assis, que me apoiaram e incentivaram, além de serem meu suporte quando estava angustiada nos momentos difíceis, e quando conquistava minhas vitórias, ou estava feliz, o que me fortaleceu para continuar. Ao meu orientador, professor Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte, que acreditou no potencial desta pesquisa e na minha capacidade de desenvolvê-la. Além disso, uma pessoa de extremo potencial e experiência, que permitiu-me pensar a Educação com o Desenvolvimento Regional, ampliando, assim, o meu conhecimento e contribuindo para o meu profissionalismo.

Estendo meus agradecimentos ao professor Dr. Sérgio Caruso e ao professor Dr. Heverton Lima que, por suas ricas contribuições e seus valiosos conselhos durante o período de qualificação.

Aos demais professores do Mestrado Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade UniALFA, por compartilharem aprendizados, sabedorias, pesquisas e reflexões. À Coordenação deste programa de mestrado, por contribuir com o desenvolvimento científico no estado de Goiás.

A todos, minha gratidão!

RESUMO

A pesquisa visa responder: Quais aspectos relacionados às perdas de aprendizagem agravaram ainda mais com a pandemia da COVID-19 e foram evidenciadas nas avaliações SAEGO 2022/2023, com relação à última edição de 2019, e que relação há entre as maiores defasagens identificadas nos 9º anos do ensino fundamental e 3º série do Ensino Médio com os menores índices de desempenho dos Municípios de Goiás 2022? A pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação que há entre as perdas das aprendizagens apresentadas após o período pandêmico apontadas nas avaliações SAEGO com o desenvolvimento regional. De maneira específica pesquisar o nível de defasagens de aprendizagens apresentadas pelos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio da Rede Pública de Goiás; e analisar documentos na perspectiva da efetividade dos preceitos constitucionais e legais que asseguram o direito à educação no Brasil e consequentemente em Goiás. Foi utilizada a pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, com o método de pesquisa qualitativo, com a finalidade de abordar a relação que a educação tem com o Desenvolvimento Regional. Antes mesmo da covid-19, já era conhecida a urgência de investir na área educacional no Brasil para superar os baixos índices de ensino, visando atender a todas as crianças diante das grandes desigualdades. Diante disso, propomos uma reflexão sobre a Educação e o processo de aprendizagem diante das perdas agravadas durante a pandemia. Nesse sentido, é importante analisar a ideia de Educação, que engloba diversas práticas e interpretações, e da aprendizagem, fundamental neste "novo normal" que se inicia com o fim da pandemia. Ficou evidenciado nos dados que, houveram perdas significativas no rendimento escolar e a aprendizagem dos alunos do 9º ano ficou fragilizada diante do cenário pandêmico. Pois, quadros como esse apenas agravam a disparidade social e econômica em relação à educação. É amplamente reconhecido que baixos níveis de aprendizado resultam em menos oportunidades de ganhos futuros para estudantes e menor eficiência econômica para os países, ou seja, está diretamente ligado ao desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Defasagens de Aprendizagens; Período Pandêmico; Rede Pública Estadual; Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

The research aims to answer: Which aspects related to learning losses were further aggravated by the COVID-19 pandemic and were evidenced in the SAEGO 2022/2023 assessments, in relation to the last edition of 2019, and what relationship is there between the biggest gaps identified in the 9th year of elementary school and 3rd year of high school with the lowest performance rates in the Municipalities of Goiás 2022? The research has the general objective of investigating the relationship between the learning losses presented after the pandemic period highlighted in the SAEGO assessments and regional development. Specifically, research the level of learning gaps presented by students in the 9th year of Elementary School and 3rd year of High School in the Public Network of Goiás; and analyze documents from the perspective of the effectiveness of constitutional and legal precepts that ensure the right to education in Brazil and consequently in Goiás. Exploratory, bibliographic and documentary research was used, with the qualitative-quantitative research method, with the purpose of addressing the relationship that education has with Regional Development. Even before Covid-19, the urgency of investing in the educational area in Brazil to overcome low education rates, aiming to serve all children in the face of great inequalities, was already known. In view of this, we propose a reflection on Education and the learning process in the face of aggravated losses during the pandemic. In this sense, it is important to analyze the idea of Education, which encompasses different practices and interpretations, and learning, which is fundamental in this "new normal" that begins with the end of the pandemic. It was evident in the data that there were significant losses in school performance and the learning of 9th grade students was weakened in the face of the pandemic scenario. Because, situations like this only worsen the social and economic disparity in relation to education. It is widely recognized that low levels of learning result in fewer opportunities for future earnings for students and lower economic efficiency for countries, that is, it is directly linked to regional development.

Keywords: Learning Gaps; Pandemic Period; State Public Network; Regional development.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG
CF	Constituição Federal
CEE Go	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
DL	Decreto Lei
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDM	Índice de Desempenho dos Municípios
IMB	Instituto Mauro Borges
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OMS	Econômico Organização Mundial da Saúde
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média de proficiência 9º ano língua portuguesa- rede estadual (2021-2023).	60
Gráfico 2 - Percentual de acerto por habilidade.	60
Gráfico 3 - Média de proficiência 9º ano matemática - rede estadual	61
Gráfico 4 - Média de proficiência 3ª série língua portuguesa- rede estadual	61
Gráfico 5 - Média de proficiência 3ª série matemática - rede estadual	62
Gráfico 6 - Comparativo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em 2022 e 2023.	63
Gráfico 7 – Índice de proficiência.	64
Gráfico 8 – Índices de desempenho entre os anos de 2022 e 2023.	65
Gráfico 9 – Ensino Médio nos resultados de matemática.	65
Gráfico 10 – Pisa 2018 – nota média em leitura.....	68
Gráfico 11 – Pisa – a proficiência dos brasileiros (2015-2018).	69
Gráfico 12 – Pisa 2018 – aprendizado do Brasil em Matemática.....	69
Gráfico 13 – Pisa - aprendizado do Brasil em Matemática (2015-2018).	70
Gráfico 14 – Pisa - aprendizado do Brasil em Ciências (2015-2018).....	70
Gráfico 15 – Comparação das médias do Brasil e outros países – Matemática.	72
Gráfico 16 – Comparação das médias do Brasil e outros países membros da OCDE – Matemática.....	73
Gráfico 17 – Comparação das médias – Leitura.	74
Gráfico 18 – Distribuição dos estudantes na escala de proficiência nos países/economias selecionados em leitura.....	74
Gráfico 19 – Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA.....	75
Gráfico 19 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho - língua portuguesa 9º ano.	79
Gráfico 19 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – matemática 9º ano.	79
Gráfico 22 –Distribuição de estudantes por padrão de desempenho - língua portuguesa 3ª série.	79
Gráfico 23 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – matemática 3ª série.	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores verificados e projetados (entre parênteses) do Ideb dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) para o Brasil – rede pública de Goiás.	57
Tabela 2 – Posição do <i>ranking</i> do Brasil (2018).....	71
Tabela 3 – Comparação do Brasil no <i>ranking</i> do PISA 2022 e PISA 2018.	75
Tabela 4 – Participação dos estudantes no SAEGO.....	81
Tabela 5 – Padrão de desempenho dos estudantes no SAEGO.	81
Tabela 6 – Escala de proficiência SAEGO língua portuguesa/matemática.....	81
Tabela 7 – Matrizes de referência SAEGO língua portuguesa e matemática – 5º e 9º anos do ensino	84
Tabela 8 – Matemática 9º ano do Ensino Fundamental.....	85

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS - INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO	21
1.1 A educação como política pública	21
1.2 Educação e Desenvolvimento Regional	32
CAPÍTULO II - INDICADORES DE DESEMPENHO	37
2.1 Avaliação educacional.....	38
2.2 Características da defasagem escolar e os indicadores de avaliação	40
2.3 Teoria da avaliação educacional	46
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	52
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS INDICADORES DA AVALIAÇÃO DO SAEGO.....	54
4.1 Dados do IDEB.....	54
4.2 Análise das defasagens de aprendizagem em Goiás: tendo como base a avaliação saego	56
4.2.1 Padrões de desempenho saego.....	59
4.3 Análise das defasagens de aprendizagem no Brasil tendo como indicador o pisa	66
4.4 Uma análise das defasagens de aprendizagem em Goiás: Goiânia tendo como base a avaliação saego.....	76
4.5 Educação e Desenvolvimento Regional em Goiás.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXO – DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	110

CONSIDERAÇÕES INICIAIS - INTRODUÇÃO

O tema que norteia esta pesquisa versa sobre a defasagem de aprendizagem após o período pandêmico, numa perspectiva do Estado, planejamento e políticas públicas, que demonstrem a interseção da educação como fator do desenvolvimento regional.

Os problemas dos sistemas educativos durante a pandemia da COVID-19 afetou desproporcionalmente os alunos mais vulneráveis, exacerbando as desigualdades pré-existentes com implicações potencialmente dramáticas e duradouras. Isto exige medidas urgentes para resolver as lacunas de aprendizagem e garantir percursos educativos tranquilos e contínuos para todos os alunos. A longo prazo, os sistemas terão de reforçar a resiliência dos alunos, promovendo ambientes em que cada indivíduo tenha as competências necessárias para atingir o seu pleno potencial. Para esse fim, esta pesquisa explora como os decisores políticos podem conceber e implementar esforços políticos que abordem estas duas tarefas urgentes e importantes simultaneamente, implementando eficazmente medidas corretivas hoje e, ao mesmo tempo, construindo a resiliência dos alunos para amanhã (INEP, 2021).

À medida que atingimos a marca de dois anos da onda inicial de encerramentos escolares induzidos pela pandemia, à normalidade académica permanece fora do alcance de muitos estudantes, educadores e pais. Além do aumento dos casos de COVID-19 no final de 2021, as escolas enfrentaram uma grave escassez de pessoal, elevadas taxas de absentismo e quarentenas, e encerramentos contínuos de escolas. Além disso, estudantes e educadores continuam a debater-se com desafios de saúde mental, taxas mais elevadas de violência e mau comportamento, e preocupações com a perda de tempo de instrução.

De acordo com nossa compreensão, a Educação é uma prática social que visa o desenvolvimento do ser humano, de suas habilidades e potencialidades. Ela também pode ser encarada como um direito fundamental que influencia diretamente no crescimento humano através do processo de ensino e aprendizagem, visando potencializar a capacidade intelectual do indivíduo. Além disso, a Educação pode ser vista como um procedimento singular de aprendizado que envolve a escola, a família

e a sociedade. Ao reconhecer a Educação como uma prática social deliberada, sujeita a constantes questionamentos e orientada para fins coletivos, entendemos que ela é acompanhada por uma intensa atividade investigativa, de análise e reflexão. O objetivo da Educação é levar o indivíduo a reconhecer, buscar, estabelecer e classificar valores de maneira a aprimorar-se como membro ativo da sociedade. Se compreendida como um processo de aprimoramento e humanização do indivíduo, a Educação será sempre considerada como algo essencial e imprescindível (Werneck, 2019).

A aprendizagem pode ser vista como uma transformação no comportamento que ocorre por meio da vivência, fruto da interação entre a mente e o ambiente. A maneira como o indivíduo interpreta e responde ao que aprendeu, por meio de reflexão e experimentação pessoal, é fundamental nesse processo. Esses conceitos nos permitem entender e analisar a educação dos alunos no contexto escolar, incluindo como os dados dos sistemas de avaliação no Brasil refletem essa aprendizagem e quais são os desafios a serem superados diante da realidade atual (Cruz, 2008).

Pode-se observar através das leituras que a desigualdade social, em função dos processos econômicos, políticos e culturais afetam a educação básica, mesmo antes da pandemia e que agravou mais esse quadro pós pandemia, prejudicando ainda mais o Desenvolvimento Regional (DR).

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2022, divulgados em dezembro de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), revelam panorama desafiador para o Brasil. Apesar de conseguir manter um desempenho estável entre 2018 e 2022, o Brasil continua na parte inferior do ranking e ficou estagnado na 65ª posição. Considerando a defasagem de aprendizagem que ficou clara na área de Matemática, Ernesto Faria, diretor e fundador da Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE¹) fala que o baixo desempenho dos alunos brasileiros em matemática é prejudicial aos jovens, à sociedade e ao desenvolvimento econômico do País. Se prejudica o desenvolvimento do país, prejudica o DR.

As escolas brasileiras também realizam através do Inep a aplicação dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde 1990, é uma

¹ O IEDE visa a realização de estudos em temas relevantes de Educação, bem como a disseminação de forma qualificada de dados públicos pouco conhecidos e debatidos.

avaliação em larga escala que acontece nos anos ímpares. Segundo o Inep, esta avaliação oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, a partir de evidências.

O último resultado divulgado foi da aplicação que ocorreu em 2021, em que, apresenta queda na proficiência em língua portuguesa e matemática. A proficiência em língua portuguesa em 2019 era de 272,02 e caiu para 269,54 em 2021; em matemática a proficiência em 2019 era de 268,61 e em 2021 caiu para 262,37. Nos mesmos moldes da Prova Brasil (SAEB), a Secretaria Estadual de Educação de Goiás realiza, anualmente, desde 2011, com o apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, avaliações para mensurar os índices de rendimento de alunos de séries finais – o SAEGO. Vale ressaltar que, a Avaliação Diagnóstica que as escolas estaduais realizaram no início do ano letivo também são elaboradas pelo CAED² para que as unidades escolares possam analisar os resultados e planejarem as aulas se preparando para a avaliação SAEGO, prevista para o mês de outubro do corrente ano.

Segundo o Inep, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb³) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb⁴ é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação básica. É uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tinha estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6,0 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

² Os professores da educação em Goiás, utilizam a plataforma do CAED, que aplica as avaliações do SAEGO, no início de cada ano letivo é aplicada a avaliação diagnóstico, no mês de junho, a avaliação formativa, e em outubro ocorre a aplicação do SAEGO.

³ É uma ferramenta que acompanha as metas de qualidade para educação básica. O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

⁴ O IDEB como o SAEB utilizam a plataforma do Qedu.

Ainda nessa discussão, é preciso questionar com base na literatura acerca das concepções da avaliação da aprendizagem, qual a eficiência de fato das avaliações externas, para mensurar a aprendizagem dos estudantes e melhorar as defasagens de aprendizagens. Se de fato as políticas públicas estão sendo eficientes para o alcance das metas.

Para Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados pela escala Saeb⁵ em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (até o nível 1- insuficiente, nível 2 e 3- básico, nível 4 e 5 proficiente e nível 6 ao 9- avançado), se analisados por professores e estudantes para uma submissão e apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Silva (2016, p. 15) defende que, mesmo considerando a importância desses dados para o direcionamento de políticas públicas, é preciso cuidado na utilização desse sistema como uma forma de “servir ao propósito de estabelecer parâmetro para a comparação e classificação das escolas”. Conforme comenta Sousa (1997), o traço mais marcante dessas avaliações é a interpretação dos resultados nas provas como a principal evidência da qualidade da educação e chama a atenção de que essa é uma noção restrita de qualidade que se liga a uma lógica capitalista, que transfere para a escola princípios gerencialistas do mundo empresarial.

Os autores Magda Vilas-Boas, Douglas Buzoni e Cláudia Carneiro do livro *Educação na Pandemia* (2021, p. 35), relatam que, parte das defasagens de

⁵ As escalas do SAEB podem ser visualizadas como réguas construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>

aprendizagem se deve à transição para o ensino remoto, que se mostrou muito menos eficaz que o presencial:

Este processo dificultou ao aluno acompanhar as aulas. Este processo levou à precarização da atividade docente. Isto acontece devido à dificuldade de acesso de grande número alunos na relação com os dispositivos tecnológicos (Educação na Pandemia perspectivas sobre a realidade brasileira, 2021, p. 35).

Se a defasagem de aprendizagem já existia desde antes da pandemia, e é sabido que, a modalidade de Educação à Distância (EAD) já não é nova, em 1969, o Decreto Lei (DL) n° 1.044, artigo 2 (Brasil, 1969), já determinava a possibilidade de estudar em domicílio, a pandemia só mostrou a falta de investimento em plataformas digitais, políticas públicas para adquirir recursos tecnológicos e investimento em formação de professores para lidar com as tecnologias e ambientes virtuais. O que se via era a realização de atividades remotas. As estratégias utilizadas foram: o Google (classroom, o Meet), o WhatsApp, Moodle, Zoom, Teams e sites da SEDUC.

No Estado de Goiás, ainda não foram realizados estudos aprofundados sobre as perdas de aprendizagem encontradas durante as avaliações internas e externas SAEGO/2022 e 2023. Adicionalmente, não foi feita uma análise detalhada desses dados comparativamente aos índices de desenvolvimento dos Municípios 2022, com o intuito de identificar possíveis correlações entre as maiores perdas de aprendizagem e o desenvolvimento. Esta análise é fundamental para orientar a implementação de políticas públicas específicas para as regiões com menor desenvolvimento e desempenho educacional.

Dessa forma, há necessidade de uma melhor investigação e responder ao seguinte problema: Quais aspectos relacionados às perdas de aprendizagem agravaram ainda mais com a pandemia da COVID-19 e foram evidenciadas nas avaliações SAEGO 2022/2023, com relação à última edição de 2019, e que relação há entre as maiores defasagens identificadas nos 9ºanos do ensino fundamental e 3º série do Ensino Médio com os menores índices de desempenho dos Municípios de Goiás 2022?

Portanto a fim de responder ao problema de pesquisa, o estudo tem como objetivo geral investigar a relação que há entre as perdas das aprendizagens apresentadas nas avaliações internas e externas, SAEGO 2022/2023 com o desenvolvimento regional, e de maneira específica pesquisar os níveis de

defasagens de aprendizagens apresentadas pelos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio da Rede Pública de Goiás.

A pesquisa é relevante, visto que, a Educação é um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento regional, que atua como valorização e empoderamento dos cidadãos. Atualmente, a educação é considerada uma das esferas mais cruciais para o progresso do país, pois contribui para a valorização e capacitação dos indivíduos, promovendo a consolidação e eficiência das conexões sociais e priorizando o avanço local. Através da aquisição de conhecimento, a pessoa eleva sua renda, melhora sua qualidade de vida e, por conseguinte, impulsiona o crescimento da nação, embora esse seja um processo gradual que demande ajustes contínuos.

De acordo com um informe publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF-2022), o desempenho de aprendizagem dos estudantes brasileiros regrediu o equivalente a uma década nesses últimos anos, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Estas duas disciplinas são como base para o jovem ingressar no trabalho independente da área de atuação, pois se não consegue ler e interpretar pequenos textos e não consegue resolver problemas envolvendo as quatro operações básicas da matemática, esse jovem está excluído da sociedade. De maneira idêntica, indicadores como distorção idade-série, evasão escolar e alfabetização foram impactados negativamente pela pandemia. Por isso, um dos maiores desafios dos educadores com a retomada das aulas presenciais está sendo trabalhar com a recomposição da aprendizagem diante do cenário de defasagem.

Portanto, a autora como professora observa que, as defasagens de aprendizagens já existiam antes do período pandêmico na Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e, agravou ainda mais com a pandemia. Faz-se necessário averiguar os possíveis impactos no desenvolvimento regional e de como diminuir essas defasagens. Apesar da rede estadual de ensino ter trabalhado estratégias diferenciadas durante o período da pandemia, a questão segue impactando o cenário educacional brasileiro e consequentemente o Estado de Goiás.

Além disso, observa-se que devido a defasagem de aprendizagem durante o período pandêmico na rede pública estadual de educação de Goiás, a educação já está enfrentando a falta de motivação com as aulas presenciais e as dificuldades

dos estudantes em cursarem a série atual em que se encontram. Portanto, os gestores, professores, pais e/ou responsáveis, estudantes e a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO) terão que buscar meios para recuperar as aprendizagens, acolher estes estudantes para a permanência e evitar a evasão escolar, possibilitando meios para que estes estudantes concluíssem a educação básica com qualidade e equidade, garantindo o desenvolvimento das habilidades, competências e alcance de metas.

As escolas públicas estaduais de Goiás trabalham em parceria com o Instituto Unibanco utilizando a plataforma Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), onde a SEDUC-GO estabelece os objetivos estratégicos para que cada unidade escolar crie um plano de ação com ações direcionadas para o alcance dos objetivos estratégicos da Seduc: Garantia da aprendizagem, Redução das desigualdades e Mitigação do abandono e evasão. Estas ações vão priorizar a Busca Ativa, acolhimento e recomposição da aprendizagem; aumentar o acesso e a aprendizagem dos estudantes, bem como seu vínculo com a escola. O plano precisa ainda apresentar ações diversificadas, específicas e/ou diferenciadas, considerando os grupos vulnerabilizados e aqueles que precisam de maior atenção em relação a sua aprendizagem e aos diversos contextos e perfis de estudantes, compreendendo metodologias e materiais que dialogam com a diversidade constitutiva do espaço escolar.

Considerando as avaliações internas, faz-se necessário analisar o alcance das metas desejadas pela Seduc⁶ que é de no mínimo 98% de aprovação dos estudantes, que nem sempre o resultado interno condiz com os resultados das avaliações externas. Ainda não temos na literatura análise comparativas desses dados. Durante todo o ano letivo, a escola precisa alimentar o sistema e monitorar a eficácia do plano de ação para alcançar os objetivos propostos pela Seduc. No final de cada semestre, o próprio sistema Sigae apresenta para as unidades escolares a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), onde é analisado

⁶ De acordo com uma reportagem jornalística, o “Tribunal constatou que, no primeiro semestre de 2023, a Seduc optou pelo fechamento de turmas do ensino médio regular noturno, remanejando estudantes para turmas de EJA, em desacordo com o perfil dos alunos da modalidade educacional que existe para correção de fluxo. Os trabalhos de fiscalização indicam que parcela considerável dos alunos matriculados no EJA tem menos que 18 anos (42,4%) e não possuía histórico de descontinuidade dos estudos, situação que foi reconhecida pela própria Seduc” (Goiás, 24h, 2024). Portanto, por meio de ofício, os professores devem remanejar os alunos sem o alcance mínimo de notas e frequência.

o indicador frequência/acesso dos estudantes, o indicador de notas dos estudantes, o indicador de aulas dadas e a eficácia geral do Plano de Ação.

Portanto, a pesquisa é oportuna por analisar as defasagens de aprendizagens tendo como base as avaliações Saego de 2022/2023 que, a Seduc aplica anualmente desde 2011, com os mesmos objetivos e metodologia do IDEB, nas séries finas, das quais analisaremos os resultados de 9º ano e 3ª série do Ensino Médio. Buscando averiguar se Goiás conseguirá garantir uma educação de qualidade e equidade no cumprimento da política educacional com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e propor sugestões de como diminuir as desigualdades de aprendizagens dos estudantes e apontar meios para políticas públicas mais direcionadas a maiores situações de vulnerabilidade. Buscar na literatura o que dizem os autores em relação ao cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação e que trata da educação básica.

Em relação aos anos de 2019 e 2021 já temos alguns autores que analisaram esses resultados e evidenciaram perdas de aprendizagem devido ao fechamento das escolas e necessidade do ensino remoto. Segundo Cury (2020), os impactos da pandemia trouxeram maiores desigualdades sociais, se comparados aos anos anteriores, de forma substancial, aos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme dados da pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação Cetic (2019), no Brasil, 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet, ferramenta fundamental para o melhor aproveitamento no sistema a distância. Quanto aos resultados de 2022/2023, possivelmente evidenciam previsões já feitas por alguns autores a respeito de ganho da aprendizagem tendo em vista o retorno das aulas presenciais. O Próprio site da Seduc já divulgou que houve um crescimento nos resultados da avaliação Saego ou diagnóstica de 2023. Segundo o site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, os resultados do Saego 2023 apontam o crescimento em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na rede pública estadual de ensino. Os dados podem ser acessados completos no site do CAEd.

No livro Políticas Públicas neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar, os autores Libânio e Freitas (2018) apresentam na

comunidade científica como referência nacional e dados empíricos consistentes sobre as finalidades da Educação e critérios de qualidade de ensino contidos nos documentos do Banco Mundial e Unesco, muito alinhados com a política para a Educação do estado de Goiás. Para os autores a pesquisa demonstra que o governo estadual subscreveu e subscreve as políticas das agências multilaterais, traduzindo-as como se fossem necessidades regionais e locais.

Os autores apresentam de fato quais são as finalidades educativas e qualidade tendo como base as práticas pedagógicas e valores que sustentam a organização do sistema de ensino e da escola. Apresentam ainda os critérios de qualidade que estão subjacentes às metas quantificáveis, os índices, desempenho e resultados a serem alcançados pela escola pública. Os autores são contrários às propostas de economicistas e gerencialistas, que reduzem a formação escolar à preparação para o mercado de trabalho, demonstram que finalidades educativas baseadas na obrigação de resultados e testes padronizados resultam funestas para os alunos pobres.

Os autores evidenciaram que a Educação de resultados instituiu na escola pública, a meritocracia como um valor social competitivo entre os alunos social e individualmente desiguais. Esta prática vem sendo conduzida pelo currículo instrumental, pela verificação de conteúdos em testes padronizados e pela pressão sobre os professores para obter resultados, e gera uma qualidade restrita e restritiva, que compromete a justiça social na escola pública.

Já temos em Goiânia, algumas escolas ofertando o Ensino Técnico conforme ofício 62521/2023/SEDUC-GO; seguindo o plano de curso técnico com habilidades (Objetivos de Aprendizagem) referentes às competências contidas no *Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio* (DC-GOEM) que se encontra no site da Seduc.

Nesse sentido, Libânio e Freitas afirmam que, um dos objetivos da escola é assegurar, a todos os alunos, a apropriação de conhecimentos, da experiência social e historicamente constituída, expressa na ciência, na arte e na filosofia, visando à formação da personalidade, desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e artístico, a formação integral de capacidades humanas superiores, principalmente dos segmentos empobrecidos da população, tendo em vista uma sociedade justa e democrática.

Dessa forma, os sistemas educacionais têm um grande desafio no período do pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo formato escolar adotado. Segundo Cunha, Silva e Silva (2020) isso demanda investimentos substanciais na Educação Básica, planejamento e uma organização cuidadosa do trabalho pedagógico. Isso porque esse cenário gerado pelo período de afastamento das salas de aula tende a gerar consequências duradouras na vida desses jovens, que podem se refletir em sua futura participação no mercado de trabalho, em seu nível de renda, saúde e em outras dimensões de seu bem-estar social. O Instituto Unibanco (2021), ressalta que os estudantes foram afetados de maneira distinta pela pandemia e que será preciso foco em alguns segmentos da população para a redução das desigualdades que se alargaram.

O estudo da relação entre as perdas de aprendizagem evidenciadas nas avaliações Saego 2022/2023 e os fatores relacionados nesse processo, aliado ao alcance de metas e aos índices de desempenho dos municípios de Goiás 2020-2021, divulgados pelo IMB, pode apontar caminhos para políticas públicas mais direcionadas a realidades em que seja evidenciada relação entre maiores defasagens de aprendizagem e, possivelmente, menores IDMs goianos. Dessa forma, pode contribuir para redução de defasagens de aprendizagem e, possivelmente, na melhoria do IDM em Goiás. As evidências das pesquisas podem, ainda, subsidiar e indicar a necessidade de estudo de outros aspectos importantes verificados, mas que não serão objeto do estudo.

Portanto, se fez importante compreender o impacto que o período pandêmico deixou na Educação da Rede Pública Estadual de Goiás, nas turmas de 9º anos do ensino fundamental e 3º séries do Ensino Médio, por meio de pesquisas e análises de dados com proposta de buscar meios para recompor as aprendizagens e diminuir as desigualdades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes em maiores situações de vulnerabilidades.

Os resultados desta pesquisa podem ajudar a aprimorar a qualidade dos serviços educacionais, orientar as decisões dos envolvidos no sistema de ensino brasileiro e auxiliar no acompanhamento da meta de educação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Esse trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo abordaremos os conceitos de *EDUCAÇÃO* - 1.1 A educação como política pública;

1.2 Educação e Desenvolvimento Regional; *CAPÍTULO II - INDICADORES DE DESEMPENHO* - 2.1 Avaliação educacional; 2.2 Características da defasagem escolar e os indicadores de avaliação; 2.3 Teoria da avaliação educacional; *CAPÍTULO III – METODOLOGIA*; *CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS INDICADORES DA AVALIAÇÃO DO SAEGO* - 4.1 Dados do IDEB; 4.2 Análise das defasagens de aprendizagem em Goiás: tendo como base a avaliação SAEGO; 4.2.1 Padrões de desempenho SAEGO; 4.4 Uma análise das defasagens de aprendizagem em Goiás: Goiânia tendo como base a avaliação SAEGO. E, por fim tem-se as *CONSIDERAÇÕES FINAIS*; Referencias e Anexo.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO

Uma reflexão crucial e corajosa se faz necessária diante das dificuldades enfrentadas no cenário educacional brasileiro atual. Assim, propomos analisar a partir de uma perspectiva histórica, utilizando o embasamento de diversos autores, algumas considerações sobre a educação, o papel do pedagogo e, sobretudo, o papel social da escola na sociedade contemporânea. É urgente que a escola repense seu papel, reestruturando suas práticas a partir do entendimento do que a comunidade escolar (alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera dela enquanto instituição social. Muitas vezes nos deparamos com diversas instituições tentando apontar os problemas da escola, no entanto, os educadores se omitem ao não expressar publicamente seus desejos, interesses e preocupações.

1.1 A educação como política pública

É fundamental que os profissionais da educação assumam a liderança e responsabilidade no processo de gestão escolar, em meio às diferentes interferências que surgem. É necessário tornar evidente qual é o propósito e os objetivos da escola, reformulando suas práticas e prioridades diante das exigências do contexto social em que está inserida. Nosso principal objetivo é analisar a defasagens de aprendizagens apresentadas pelos estudantes terceira série e nono ano da rede pública de ensino, após o período pandêmico. Isso implica necessariamente em ter um educador que possua um profundo entendimento do ser humano em si. Portanto, entendemos que a formação dos professores é a base para uma escola de excelência, pois não é suficiente ter apenas equipamentos tecnológicos, espaço físico e móveis de qualidade.

É essencial ter docentes qualificados para desempenhar seu trabalho de forma eficaz, em colaboração com os alunos, ajudando-os a compreender sua própria existência no mundo, suas ações e como se constroem como indivíduos. Defendemos uma escola que seja capaz de oferecer um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente eficazes, e que

tenha uma proposta político-pedagógica fundamentada em uma abordagem crítica, incentivando os alunos a refletir criticamente sobre a realidade social, política e histórica. O educador, seguindo a visão de Paulo Freire (2000), deve ser alguém que, “ensina os conteúdos de sua disciplina com seriedade e exige o mesmo rigor na produção dos alunos, sem esconder sua posição política na neutralidade impossível de sua prática” (p. 44). A escola que consideramos necessária é aquela que investe na formação de seus professores, e por isso reconhece o educador progressista.

Almejamos sem hesitação que a instituição de ensino possa, juntamente com seus professores, promover as mudanças necessárias para uma sociedade justa e equitativa. Isso só será viável se a escola tiver clareza do seu currículo, da sua proposta pedagógica, do seu sistema de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, com comprometimento, capacidade de ação e reflexão sobre a realidade. Segundo Paulo Freire (2007), se a dedicação é genuinamente ao indivíduo real, em prol de sua humanidade e emancipação, não se pode ignorar a importância da ciência e da tecnologia, as quais se utiliza como ferramentas para lutar de maneira mais efetiva por essa causa.

Nosso enfoque é promover na escola, a partir da sua trajetória histórica, uma análise crítica da realidade, possibilitando a inclusão e a participação de todos. Nesse sentido, Paulo Freire destaca a importância de o educador assumir o “compromisso com os rumos do país. Compromisso com o seu povo. Com o ser humano concreto. Compromisso com a essência deste ser humano” (Freire, 2007, p. 25). A partir das ideias de Paulo Freire, defendemos o professor como facilitador da ação educativa; o estudante como sujeito ativo participante; a escola como foco de cultura; e a sala de aula como ambiente de diálogo.

É com base nesses princípios que desejamos colaborar nas reflexões para a construção de uma escola que proporcione uma educação que promova o desenvolvimento ao longo da vida, uma educação que saiba escutar, participar e discutir a realidade, visando a possibilidade de transformá-la. Paulo Freire enfatiza que a escola deve ser um local de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um espaço em que a convivência propicie um constante aprimoramento, pois a escola é o ambiente privilegiado para a reflexão. Ele, que sempre apostou:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (Freire, 1991, p. 126)

Entendemos a importância da escola na formação de indivíduos, reconhecendo que sua função vai além de ser a única a influenciar as mudanças na sociedade, uma vez que muitas vezes está voltada para perpetuar as estruturas sociais e econômicas vigentes, dificultando a verdadeira transformação. Segundo Moacir Gadotti (1991), é nesse contexto que, Paulo Freire ressalta a necessidade de uma postura enérgica “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (p. 84).

Essa declaração leva à implementação de uma abordagem educacional que não se restringe apenas à escola, mas abrange também a comunidade em que os sujeitos estão inseridos, valorizando assim a experiência cotidiana como um meio de promover mudanças capazes de atender às necessidades específicas de cada cultura, refletindo a vida do povo.

Dessa forma, a educação é vista como uma ferramenta essencial para promover a democratização, promovendo experiências em comunidade e diálogo entre os grupos sociais, visando formar indivíduos engajados. A reforma da educação e da sociedade caminham juntas, como parte de um mesmo processo. Paulo Freire, um educador que refletiu sobre o ser humano, a sociedade e suas interações, dedicou-se a discutir a educação no Brasil e a buscar maneiras de aprimorá-la por meio do compromisso e participação de todos, visando uma educação libertadora que permita ao educando se tornar o protagonista do seu próprio desenvolvimento, com o apoio orientador do educador (Gadotti, 1991).

Para esse educador, a educação é um ato de amor e coragem, baseado no diálogo, na discussão e no debate. Isso requer valorizar os conhecimentos dos homens e mulheres, pois não sabemos tudo, assim como não dominamos tudo. É essencial compreender que a história é um processo no qual todos devem participar, sendo a escola um local privilegiado para o ensino e aprendizagem. Um ambiente que deve ser moldado de acordo com sua natureza e características específicas. Freire (2007) acredita que é fundamental conceder ao indivíduo o direito de

expressar sua opinião, o que o ajuda a se autoconhecer e a compreender os outros, assim como seu papel no processo de mudança. Reconhecer que o homem é um ser histórico, capaz de construir sua própria história ao interagir ativamente com os outros.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 2007, p. 30).

Nesse contexto, a pessoa começa a entender suas responsabilidades essenciais, o que só acontece quando se liberta das crenças falsas, permitindo à razão prevalecer sobre a emoção. Quanto mais alguém conseguir analisar sua realidade, maior será sua capacidade de influenciá-la, se comprometendo a modificá-la, ao se sentir parte integrante e ativa nela. Dessa forma, a educação se torna um reflexo do pensamento crítico, quando os indivíduos envolvidos demonstram habilidade no diálogo voltado para a prática (Gadotti, 1991).

O conceito de prática utilizado aqui não se limita à simples execução, mas, conforme Vásquez (1977) destaca, trata-se de uma atividade planejada e pensada. Como Paulo Freire ressalta, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (p. 38).

A educação crítica visa orientar as decisões e promover a responsabilidade social e política. Essa abordagem modifica a interação entre professor e aluno, respeitando o princípio fundamental estabelecido por Paulo Freire, que destaca a importância do diálogo na compreensão da realidade a partir das vivências tanto do ensinante quanto do aprendente. Dessa forma, a comunicação entre educador e educando, baseada no diálogo, possibilita uma participação mais responsável. O diálogo pressupõe o reconhecimento mútuo e o respeito à dignidade do outro, fundando-se nos princípios democráticos (Gadotti, 1991).

Paulo Freire introduz na escola a importância da relação entre professor e aluno, destacando a necessidade de fugir do autoritarismo e promover o diálogo entre alunos, pais e educadores, transformando a vida escolar em uma questão coletiva, assim como a vida política é para toda a sociedade.

Criador da Pedagogia conhecida como Histórico-Crítica, Dermeval Saviani (2005) afirma que uma das funções essenciais da escola é possibilitar o acesso aos

conhecimentos já produzidos e organizados. No entanto, ele alerta para o problema da simples transmissão mecânica desses conhecimentos, ou seja, quando ela é feita sem justificativas claras e sem critérios para os professores distinguirem o que deve ser ensinado do que não deve. Para Saviani, essa falta de discernimento pode levar a uma sobrecarga de conteúdos irrelevantes nos currículos escolares, o que pode desmotivar os alunos em seu processo de aprendizagem.

Segundo ele, esse cenário faz com que as disciplinas do currículo se tornem pouco atrativas para os estudantes, levando-os a encarar a educação como algo monótono, uma responsabilidade sem propósito que eles procuram evitar o quanto antes. Em sua perspectiva, é quando os docentes conseguem analisar de forma crítica os conhecimentos existentes, discernindo o que é importante pedagogicamente do que não é, que eles adquirem a capacidade de criar seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, seu ensino se torna mais do que a simples transmissão e passa a incorporar também uma contribuição genuína.

A área da Educação tem como característica a escolha e divulgação de diversos conhecimentos. Portanto, é uma área bastante abrangente; o que demonstra que a Educação não se limita apenas à escola. Dessa forma, existem conhecimentos específicos para cada ambiente onde a educação ocorre: família, igreja, sindicato, escola, entre outros. Um dos locais mais importantes para a prática da educação em nossa sociedade é a escola.

Dermeval Saviani (2005) baseia sua argumentação na essência e particularidade da Educação utilizando a teoria social de Marx como base teórica. A concepção de Marx tem como base fundamental a noção de trabalho, visto como o procedimento de mudar a natureza em objetos úteis para a vida dos seres humanos. Esse procedimento de mudança, que é o trabalho, não se limita apenas à natureza, pois o ser humano, através do trabalho, também promove mudanças em si mesmo. Dessa forma, o trabalho humano tem a capacidade de impulsionar a humanidade para patamares mais elevados de convivência e progresso (Lessa, 1996), modificando as maneiras de existir e interagir no mundo natural e social.

Segundo Saviani (2005), a essência da educação se manifesta a partir da compreensão da essência do ser humano. Educação e humanidade estão intimamente entrelaçadas pela prática do trabalho. Portanto, a educação é uma atividade imaterial na qual o resultado não é separado da ação de ensinar, como por

exemplo, a aula. Para Saviani, a educação vai além do simples ato de ensinar, no entanto, o foco do autor é analisar apenas essa parte do processo educacional. No âmbito do ensino, a atividade principal, a atividade típica, é a aula.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2005, p. 12-13).

Após a explicação da natureza da educação, Saviani (2005) aborda a sua singularidade, ou seja, aquilo que a distingue, o seu foco. Foi mencionado que a educação está relacionada a ideias, conceitos, valores, símbolos, costumes, atitudes, habilidades. No entanto, esses elementos, considerados isoladamente, como algo externo aos seres humanos, são objetos das ciências sociais e não da pedagogia. Eles se tornam objeto da educação quando se faz necessário que os indivíduos os absorvam.

Aprofundando a análise sobre a singularidade da educação, sobre a definição de seu foco, o autor afirma que o foco da educação diz respeito, em primeiro lugar, à identificação dos elementos culturais que devem ser incorporados e, em segundo lugar, aos meios e/ou métodos mais adequados para que a incorporação dos conteúdos seja eficaz. Para os propósitos deste estudo, é relevante abordar o primeiro aspecto: a identificação dos elementos culturais que necessitam ser absorvidos. Esse processo de identificação dos elementos envolve um esforço para distinguir o que é fundamental do que é acidental, o que é essencial do que é secundário, o que é primordial e o que é secundário. Essa identificação passa necessariamente pela compreensão coerente do conceito de “clássico”.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2005, p. 1314).

No livro *Escola e democracia*, lançado em 1999, Saviani não se dedica à análise do conceito de democracia, mas sim aborda as teorias educacionais e a questão da exclusão social. Na visão do escritor, as teorias educacionais destacam a importância de garantir o acesso à educação para a maior parte da população, a fim de promover a democracia e o desenvolvimento social. Ele analisa a situação de

um grande número de indivíduos, incluindo crianças, jovens e adultos, que fazem parte de uma sociedade com um sistema educacional estabelecido, mas que falham em alcançar o sucesso esperado e prometido pela sociedade e pelas escolas.

Em relação ao tema da exclusão social, o escritor divide as ideias em duas categorias:

(1) Em relação às teorias que vêem a educação como um meio de promover a igualdade social, onde a sociedade é vista como harmoniosa e a educação é vista como uma força unificadora que considera a marginalização como algo não intencional.

(2) Por outro lado, a segunda teoria argumenta que a educação é vista como um meio de perpetuar as desigualdades sociais, tornando-se um elemento de exclusão, uma vez que a sociedade é examinada a partir da divisão entre diferentes grupos ou classes em conflito, onde a educação é fortemente influenciada pela estrutura social que promove a marginalização.

Através de uma classificação feita pelo autor entre teorias convencionais (como a pedagogia tradicional, pedagogia renovada, pedagogia tecnicista) e teorias críticas ou crítico-reprodutivistas (como a teoria do sistema educacional que promove uma violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, teoria da escola dualista), o autor expõe críticas profundas às teorias educacionais, devido à falta de profundidade e relevância. Escreveu: “Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p.30).

As primeiras conversas sobre esse projeto tiveram início no livro Educação e Democracia, onde o escritor apresenta uma abordagem inovadora sobre a educação. Ele procura, nessa abordagem, soluções para indagações como: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (Saviani, 2005, p.30).

A partir deste questionamento busca-se encontrar soluções em um projeto em andamento, com a colaboração principalmente de três disciplinas do saber humano: Filosofia, Psicologia e Sociologia. Essas três disciplinas têm auxiliado a educação na aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica. A Filosofia oferece insights e pensamentos abrangentes acerca do conjunto do desenvolvimento, de modo que ele não seja

compreendido somente em partes, mas sim como um todo integrado na história e na sociedade.

Os aspectos históricos e sociais integram de maneira fundamental a corrente do materialismo histórico, cujo principal expoente é o filósofo Karl Marx (1818-1883). Essa abordagem é considerada a mais inovadora no âmbito do pensamento social e apresentou importantes contribuições para os campos teóricos, político e econômico. É relevante notar que Marx não direcionou seu trabalho a grupos específicos ou individuais; ele percebia sua missão como algo mais abrangente, uma vez que, de acordo com Costa (2006), sua intenção não se limitava a contribuir para o avanço da ciência, mas sim a promover uma ampla transformação política, econômica (capitalismo) e social.

A ultrapassagem da estrutura capitalista é um objetivo fundamental da educação abrangente, uma vez que sua concretização plena requer a garantia das condições básicas de vida. No entanto, sabemos que no sistema capitalista essas condições não são atendidas, já que ele se baseia na posse privada dos meios de produção, promovendo desigualdades e alienação dos trabalhadores em relação ao fruto de seu próprio trabalho. Nesse sentido, a educação abrangente está intimamente ligada ao conceito de trabalho, que, sob a ótica marxista, é considerado a atividade mais importante realizada pelos seres humanos.

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2012, p. 266)

Dessa forma, o emprego se torna um pilar essencial na implementação de um projeto de formação dos cidadãos com a finalidade de promover a educação de forma integral. Nesse contexto, o emprego assume posição central nas análises de Marx, Engels e seus seguidores no que diz respeito à elaboração de um plano de formação para os trabalhadores e suas famílias. Todavia, com a consolidação do sistema capitalista, a missão de educar os cidadãos de maneira completa se transforma em um desafio árduo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Atualmente, estamos inseridos em uma sociedade extremamente desigual, baseada no egoísmo, na competição e no consumo excessivo, características de um

pensamento neoliberal que vem conquistando cada vez mais adeptos com uma retórica falsa de que é viável, com muito empenho e dedicação, que todos alcancem uma posição elevada na sociedade. Esse cenário torna a tarefa de promover uma educação completa ainda mais complicada, como enfatizam Frigotto, Ciavatta e Ramos.

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 270-271).

Devido ao ideal revolucionário de Marx, suas ideias tiveram impacto em diversas esferas do saber, com uma forte ligação à Sociologia, uma vez que ele buscava por uma “[...] nova sociedade em diferentes campos e embates, nos quais diferentes classes sociais se confrontaram desde o século XIX, quando o marxismo começou a se consolidar como corrente política” (Costa, 2005, p. 111).

Ao perceber que Marx é o filósofo mais citado na obra de Saviani, torna-se evidente que, é possível perceber que a escola, ao reproduzir a cultura dominante, acaba por manter as estruturas de poder e perpetuar as desigualdades sociais. Concorde-se com o pensamento de Saviani (1999) de que a escola se transforma em um instrumento ideológico da classe dominante, atuando em benefício de seus interesses, e impedindo a difusão dos valores e ideias das camadas mais pobres, bem como de suas lutas. Dessa forma, a educação se limita a qualificar o trabalho intelectual, desvalorizando o trabalho manual.

Saviani (1999) indica que é necessário dar importância aos conteúdos como estratégia para combater a falta de qualidade da educação. Segundo ele, é fundamental adotar uma abordagem pedagógica transformadora, uma vez que as pessoas pertencentes às classes mais desfavorecidas ficam vulneráveis diante dos dominadores caso não possuam domínio dos conhecimentos culturais. Desta forma, os dominadores utilizam esses conhecimentos para justificar e manter o seu poder sobre os demais.

A abordagem de Saviani (1999) é fundamentada em uma visão que relaciona educação e estrutura social e pressupõe que a sociedade atual é composta por

diferentes classes com objetivos antagônicos. Segundo o autor, as pessoas pertencentes às classes populares não possuem domínio sobre os conhecimentos culturais, o que as impede de proteger seus próprios interesses, uma vez que estão desprovidas de recursos contra os detentores do poder, os quais utilizam esses conhecimentos culturais para validar e reforçar sua posição de dominação.

Para concluir, retorno a epígrafe do início deste artigo, em que Saviani (2003) afirma que o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2003, p.13-14).

Ao compreender os pensadores que embasam a teoria de Saviani, é evidente que seu objetivo é proporcionar aos educadores progressistas uma abordagem inovadora, ou seja, um ensino que considere as necessidades da maioria, historicamente marginalizada.

Saviani entende o ser humano como um agente produtivo, uma vez que precisa criar para sobreviver, essa criação ocorre por meio do trabalho, o que o distingue dos demais animais, pois o ser humano, ao ser racional, utiliza seu conhecimento para se destacar. Em sua visão, ele também é compreendido como sendo tanto prático quanto cultural, já que possui habilidades capazes de intervir na transformação e no desequilíbrio da natureza. Saviani também reconheceu o caráter dinâmico real, de acordo com a concepção humanista moderna, em que a existência vem antes da essência, ou seja, a natureza humana é mutável, determinada pela existência "*a priori*". Esse pensamento "*humanista existencialista*", conforme Saviani (1985, p.16-18), engloba correntes como Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia. A sociedade está dentro do indivíduo, assim como o indivíduo está dentro da sociedade, influenciando e evoluindo em direção a uma nova organização social.

A educação tem um papel importante na vida do cidadão no sentido de diminuir as desigualdades e que reflete na capacidade de investimentos sociais e econômicos indispensáveis ao desenvolvimento. Assim, uma educação de qualidade e equidade requer envolvimento de toda a comunidade, requer investimentos,

recursos e mecanismos que reflitam de forma positiva no desenvolvimento de uma determinada região, estado e com possibilidade de combater o subdesenvolvimento. Destaca-se ainda, a importância da colaboração da UNESCO para que a educação se constitua um fator determinante para um futuro melhor e de desenvolvimento humano.

Por meio da educação, espera-se que os estudantes adquiram e desenvolvam as experiências e habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais de que precisam para se tornarem contribuidores construtivos e responsáveis perante a sociedade (UNESCO, 2022, p. 22).

Com o estudante tendo acesso à educação e permanência na escola de qualidade com equidade, adquirindo conhecimentos, desenvolvendo as habilidades e competências previstas para cada série, espera-se a diminuição das defasagens de aprendizagens e desigualdades, minimizando os desafios de analfabetismo e redução da pobreza, cooperando para o desenvolvimento regional.

[...] o desenvolvimento educacional é fundamental para que também ocorra desenvolvimento de recursos financeiros, sendo assim, a educação é responsável pela capacidade humana de propor crescimento econômico, promovendo o conhecimento para que todos os envolvidos possam ser agentes transformadores e atuantes no desenvolvimento de sua região [...] (UNESCO, 2022, p.80).

Assim, a educação poderá proporcionar desenvolvimento, oportunidades de igualdade de rendas econômicas e riquezas materiais; a escolarização, o acesso à cultura e o acesso a serviços básicos como saúde, segurança, saneamento etc.

É viável, desde que os professores mais progressistas decidam mudar o que tem sido estabelecido por tanto tempo na área da educação, entendendo que o sistema educacional tem seguido na direção oposta à mudança social, pois não é encarado como parte da história, mas sim como momentos isolados influenciados por políticas momentâneas, ignorando o que já foi realizado, sempre buscando começar um novo governo com ideias “revolucionárias”, que possam destacar politicamente seus criadores.

Portanto, é fundamental ter em mente que a Pedagogia Histórico-Crítica está sendo desenvolvida gradualmente por educadores que abordam a educação de maneira crítica, transformadora, e que apontam para a possibilidade de encontrar alternativas para a sua implementação de forma coletiva. Esse esforço conjunto pode ser realizado tanto em programas de formação contínua quanto na formação inicial, porém é crucial começar o quanto antes, para não chegarmos ao ponto em

que não possamos mais defender uma educação de qualidade para a maioria da população que, na realidade, é minoria nas decisões políticas do país.

1.2 Educação e Desenvolvimento Regional

Compreender o conceito de progresso vai muito além do aspecto financeiro, envolvendo uma análise de temas importantes que influenciam de fato o avanço de uma determinada área. A educação desempenha um papel fundamental nesse sentido, promovendo o conhecimento necessário para o desenvolvimento de uma região. A educação não só abre portas para o crescimento pessoal, mas também impacta diretamente a comunidade em que os indivíduos estão inseridos. É importante perceber que o progresso não se limita apenas às questões econômicas, sendo crucial investigar como e por que ele ultrapassa o setor financeiro (Gumbowsky et al., 2020).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a educação de qualidade é essencial para o sucesso do desenvolvimento.

[...] é aquela que mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de capacidades cognitivas e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 118)

O avanço e a instrução sempre foram temas de debate em diversos setores. Uma instrução de excelência demanda investimentos, recursos e estratégias que tenham impacto positivo no desenvolvimento de uma determinada área. A educação influencia na capacidade de investimentos sociais e econômicos essenciais para os indivíduos, visando à redução das desigualdades. Diante da realidade atual, o progresso educacional é essencial para o desenvolvimento de recursos financeiros, sendo a educação responsável pela habilidade humana de impulsionar o crescimento econômico, oferecendo conhecimento para que todos os envolvidos possam ser protagonistas e atuantes no desenvolvimento de sua localidade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003).

A conexão entre educação e desenvolvimento gira em torno da necessidade de formar cidadãos aptos a promover mudanças e agir nas comunidades em que

estão inseridos, sendo fundamental para promover de modo transformador o crescimento de uma região. A educação tem o poder de equilibrar as oportunidades de igualdade social e econômica (Gumbowsky et al., 2020).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) destaca, além da renda per capita, a taxa de instrução como outro aspecto crucial para uma melhor qualidade de vida, com a aplicação de conhecimentos, serviços e condições para um progresso econômico. A educação cria mais oportunidades de trabalho, contribuindo para um maior desenvolvimento socioeconômico. Tais políticas educacionais são respaldadas por entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Gumbowsky et al., 2020).

A UNESCO foi estabelecida após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 16 de novembro de 1945. Funciona como uma agência da ONU que atua em áreas como Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No campo da Educação, o principal objetivo da UNESCO é auxiliar os países membros a alcançar as metas educacionais para todos, promovendo o acesso e a qualidade em todos os níveis e modalidades (Gumbowsky et al., 2020).

A Agência da UNESCO, no Brasil, foi instalada em Brasília no ano de 1964, tendo como primado a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Em 2020, além de outras ações, ela coordena o movimento Educação para Todos, acompanhando as evoluções no campo da educação e ampliando a importância das necessidades educacionais nas discussões globais, a entidade contribui para a formulação de políticas públicas por meio de iniciativas de colaboração entre o governo (em nível federal, estadual e municipal), a sociedade civil e empresas privadas (Gumbowsky et al., 2020).

No Brasil, em 2020, destacam-se, entre diversos outros projetos, as parcerias com o Ministério da Educação, visando promover ações que garantam um ensino inclusivo, justo e de qualidade, proporcionando oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos, conforme estabelecido pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n. 4 (ODS-4).

Portanto, a relação entre o crescimento econômico e o progresso na área da educação é íntima e crucial. O avanço da economia está intrinsecamente ligado ao

progresso tecnológico, o qual demanda mão de obra qualificada. A implementação de novas tecnologias tende a diminuir a demanda por empregos de baixa qualificação, ao passo que cria novas oportunidades de trabalho, voltadas para profissionais mais qualificados. Portanto, é fundamental ampliar o acesso à educação para uma maior parcela da população, resultando em benefícios tanto para a sociedade em geral quanto para os indivíduos (Gumbowsky et al., 2020).

Que relação há entre educação e desenvolvimento regional? É por meio da educação que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação tem o poder de interferir diretamente na qualidade de vida das pessoas, a educação promove desenvolvimento e mudanças qualitativas no modo de vida das famílias, das instituições públicas e privadas, como também nos processos e nas estruturas produtivas dos diversos setores econômicos (Oliveira; Ponciano; Santos, 2020).

É notório que os países que investem em educação, e educação de qualidade e equidade, há um desenvolvimento crescente em todos os setores, elevam-se os índices sociais, econômicos e impulsionam-se inovações e avanços tecnológicos, fomentando o empreendedorismo (Seibt et al., 2011; Asen, 2017).

A instrução, enquanto elemento de desenvolvimento humano que impacta na evolução regional e local, enxerga o indivíduo contemporâneo como um ser culto, engajado, pensante, crítico e dinâmico, pois, desde o seu surgimento, tem seguido um caminho de existência pautado na interação social. Esses valores são fundamentais para promover uma melhor qualidade de vida individual e coletiva, além de incentivar a sustentabilidade econômica local, como menciona Costa.

[...] é preciso aceitar que não há soluções iguais para problemas que envolvam ecossistemas diferentes, populações culturais e tradições particulares em que cada um ou uma tem sua particularidade e deve ser tratada como tal [...] a natureza não conhece sistemas ou modos de produção (capitalismo ou socialismo) ou modos de desenvolvimento (industrialismo ou informacionismo, etc.). No entanto, os resultados dos processos evolutivos dos sistemas de produção e modos de desenvolvimentos incidem diretamente nos ecossistemas e deixam consequências [...]. Por esta condição, torna-se relevante os esforços no sentido de pesquisar, estudar, experimentar e construir novas interações entre as ações humanas e suas relações entre si e com os demais seres com a natureza (Costa, 2006, p. 64).

Costa (2006) reitera a importância de desenvolver novos conhecimentos através da soma das vivências e das interações que levam à transformação dos saberes relacionados aos diferentes elementos naturais, destacando como um ponto

positivo. Processo de adquirir conhecimento e compartilhar através de uma troca educacional mútua que encara a educação como algo em constante evolução, não limitando a vida apenas ao ambiente profissional, mas também reconhecendo as atividades diárias do indivíduo (Brandão, 2007).

A evolução de uma área é um processo complexo, com várias dimensões a considerar, tais como: acesso à saúde, à educação, à segurança, à moradia e à mobilidade. Em linhas gerais, o desenvolvimento regional consiste, no avanço local, no crescimento econômico e nas mudanças sociais. Essa definição é compartilhada por Boisier (1996), que enxerga o desenvolvimento regional como uma transformação contínua que busca o progresso da região e de seus habitantes. Esse processo é influenciado por fatores internos e externos.

Elementos externos podem impulsionar o crescimento regional, mas dependem principalmente, ainda que não exclusivamente, de políticas macroeconômicas que orientam a distribuição de recursos entre regiões e demandas externas. Por outro lado, o desenvolvimento pode ser visto como a internalização do crescimento pela comunidade, fundamentado na utilização dos recursos econômicos, humanos, naturais e culturais locais (Boisier, 1996).

Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento social e econômico, especialmente em nível regional (Costa, 2006; Arbo; Benneworth, 2007; Seibt et al., 2011; Asen, 2017). Ela pode agir como agente de mudança, fortalecendo laços e criando a base para o desenvolvimento das comunidades onde as instituições de ensino estão presentes. Por sua vez, as instituições de ensino cumprem seu papel social, ajudando a resolver desafios da sociedade moderna, pois foram estabelecidas pela comunidade com o objetivo de promover o bem-estar coletivo.

Desde os anos 80, nos Estados Unidos, têm sido realizadas pesquisas sobre o impacto da educação. Com isso, há um aumento no interesse em avaliar os efeitos das iniciativas educacionais no desenvolvimento das economias regionais, nas pequenas e médias empresas (Gubiani; Morales; Selig, 2010).

Além disso, a Lei 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), que define as diretrizes e bases da educação nacional, destaca que o ensino superior deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à divulgação dos avanços e benefícios advindos da produção cultural e da pesquisa científica e tecnológica

geradas na instituição”, estabelecendo oportunidades para promover uma conexão entre a comunidade e a instituição de ensino superior, com o objetivo de compartilhar conhecimentos. Dessa forma, as diversas maneiras de evolução requerem a análise dos elementos envolvidos em seu desenvolvimento. Dentre eles, os impactos da educação no progresso regional surgem de um extenso processo de reflexão, debate e questionamentos sobre sua importância nesse contexto. Sua evolução abrange diferentes aspectos interligados, o que ressalta a importância de delimitar áreas de estudo sem desconsiderar essa complexidade.

Devido à falta de mão de obra qualificada, a procura pelo desenvolvimento da educação com fins econômicos é uma realidade. Goiás já deu início este ano, com algumas escolas pilotos aderindo ao novo ensino médio que prevê três tipos de itinerários formativos: Por área do conhecimento; Formação técnica e profissional; Integrado: combinam mais de uma área do conhecimento e podem ser complementados por formação técnica e profissional. Como o novo ensino médio tem 2022 como prazo máximo para sua plena implementação a nível nacional, Goiás não ficou sem dar início; a princípio todas as escolas militares mais outras dez escolas deram início este ano como escola piloto.

O principal objetivo da reelaboração curricular é romper com as altas taxas de evasão escolar, a atual não-personalização do ensino e o consequente desengajamento dos estudantes. O investimento em capital humano tem se revertido em maior qualificação no mundo do trabalho e que reflete, inclusive, na produtividade. O ritmo dos avanços tecnológicos, cada vez mais evidentes, exige a formação de capital humano e social apto a utilizar as novas tecnologias e também atitudes inovadoras e empreendedoras. No entanto, não podemos deixar de evidenciar que a educação, antes de tudo, é um direito e não pode simplesmente ser responsabilizada unicamente pelo sucesso econômico de um país ou região.

A principal atribuição da educação, defendida por Freire (2007) é a de emancipação dos sujeitos, tornando-os cidadãos capazes de interferir no meio social, transformando-o em espaço democrático de acesso à cultura, ao conhecimento e aos meios e modos de produção. O estado pode melhorar a educação, o acesso e a permanência do estudante, na educação básica, mas pode correr o risco desse estudante não querer se ingressar no ensino superior.

CAPÍTULO II - INDICADORES DE DESEMPENHO

Mecanismos de mensuração da qualidade educacional desenvolvidos por órgãos externos às escolas se tornaram populares em escala global após a metade do século XX. Atualmente, eles fazem parte das normas estabelecidas por agências e entidades internacionais e têm sido adotados pela gestão pública em diversos países ao redor do mundo. No Brasil, assim como na maior parte da América Latina e do Caribe, a adesão aos padrões internacionais de avaliação foi gradual, ocorrendo entre os anos 1980 e 1990, culminando na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em seus vinte e sete anos de atuação, o SAEB se consolidou como o principal teste de desempenho educacional do país, além de se tornar uma ferramenta analítica influente que orienta políticas governamentais e estabelece critérios oficiais para determinar o que é considerado "qualidade" na educação básica (Coelho, 2008).

A partir de 2005, com a implementação da Prova Brasil, e de 2007, com a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o SAEB foi expandido e modificado para se alinhar com as exigências internacionais de "competitividade" e "eficiência" na educação escolar. Desde então, o sistema brasileiro avalia escolas e alunos de redes públicas e privadas, em áreas urbanas e rurais, abrangendo os anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como os estudantes que estão concluindo o ensino médio. Consequentemente, como destacado por Coelho, a avaliação está se tornando cada vez mais um componente da regulação e da gestão competitiva e gerencial do 'Estado-avaliador' no Brasil, ou seja, como uma ferramenta que amplia a monitorização e o controle sobre a educação (Coelho, 2008).

A democratização do acesso a um ensino de excelência é um dos principais compromissos assumidos por organizações internacionais como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2017), da Organização das Nações Unidas (ONU); e a Declaração de Incheon, que delegou à Unesco a liderança da agenda Educação 2030. No Brasil, esse comprometimento está presente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

No território nacional, o principal meio de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino básico é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), lançado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Ideb combina informações sobre retenção escolar e resultados de provas de desempenho em uma única métrica. Sua análise contempla dados de aprovação escolar provenientes do Censo Escolar, assim como as médias de desempenho das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil. Várias críticas surgem em relação ao emprego do Ideb para responsabilização única das instituições de ensino e dos professores pelos insatisfatórios resultados das políticas educacionais (Duarte, 2013). Ademais, muitos especialistas ressaltam a limitação desse indicador em mensurar eficazmente a qualidade da educação, devido à sua metodologia que não leva em conta o contexto dos alunos, como o nível socioeconômico, gênero, raça e complexidade escolar.

2.1 Avaliação educacional

O termo “Avaliação Educacional” muitas vezes está relacionado à ideia de mensuração do desempenho escolar e, por conseguinte, à aprovação/reprovação de alunos. Essa associação ocorre porque a Avaliação da Aprendizagem é a mais comum no dia a dia das pessoas, principalmente nas instituições de ensino, até os dias atuais (Gatti, 2017). Mesmo com a expansão da Educação e os esforços para democratizar o acesso à escola desde a década de 1960, juntamente com a consolidação de avaliações em larga escala no Brasil, esse campo de estudo ainda se limita majoritariamente a conceitos de prova, seletividade e mensuração.

A repercussão do modelo gerencial de administração pública gerou mudanças profundas nas formas de conceber e operar a regulação e o controle sobre os processos educativos. Em sintonia com uma tendência que se espalhava globalmente, o apelo discursivo à necessidade de melhoria da qualidade educacional, utilizado por diversos aparelhos privados e também do Estado, serviu de mote para a implementação de políticas públicas cujo marco referencial passou a ser a avaliação periódica das instituições públicas e privadas de Ensino (Schneider; Ribeiro, 2020, p. 725).

Além das questões abordadas sobre a insurgência das avaliações e a alteração do papel do Estado, outras questões também geram discussões e críticas

sobre o tema, como a forma como os professores avaliam os alunos. O tema da avaliação educacional envolve não apenas as avaliações realizadas nas instituições de ensino, redes, programas e projetos, mas também aspectos conceituais. De acordo com Freitas et al., (2014, p.7), a avaliação educacional afeta todos os envolvidos, seja atuando como avaliadores ou como objetos de avaliação, dependendo do papel que desempenham no processo de avaliação.

Embora a Avaliação Educativa seja frequentemente debatida como um indicador da qualidade da Educação no Brasil, aqui ela é abordada como uma política pública, “de responsabilidade do Estado - no que diz respeito à execução e manutenção através de um processo de tomada de decisões envolvendo órgãos públicos e diversos organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p. 31), em uma ação contínua. A partir dos resultados dessas avaliações - diagnósticos, decisões e ações, busca-se constantemente aprimorar os processos a serem realizados e, dessa forma, a avaliação pode ser compreendida como um instrumento que diagnostica, planeja, executa e reflete sobre os processos inerentes à implementação das Políticas Públicas, considerando que elas estão ligadas às ações do Estado.

É fundamental ressaltar que, segundo pesquisa realizada por Calderón e Borges (2016), é viável identificar uma definição da avaliação da Educação no Brasil, que passou do enfoque técnico e da busca por fundamentos teóricos na década de 1970 para a análise da produção científica sobre a avaliação educacional na década de 2000.

Por ser uma iniciativa governamental, porém, frequentemente simplificada a um instrumento de medição, a Avaliação Educacional indica quais direções podem ser tomadas para a realização de uma ação pública. Portanto, é imprescindível a divulgação de estudos acadêmicos sobre Avaliação Educacional, com o objetivo de reforçar que:

A avaliação na Educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da Educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos (Araújo; Rabelo, 2015, p. 444).

Com base nas configurações de uma pesquisa sobre Avaliação Educacional, os estudos científicos podem explorar diferentes tipos de informações disponibilizadas por um sistema de avaliação. Neste estudo foram analisadas as informações de todas as pesquisas realizadas na área de Avaliação Educacional na Revista Ensaio, entre os anos de 2009 e 2020, como um complemento e uma extensão da pesquisa realizada por Borges e Calderón (2011). Esse tipo de estudo é conhecido como ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, ou seja, uma análise bibliográfica que tem como objetivo mapear toda a produção científica em um determinado campo de conhecimento e em um determinado período de tempo.

As pesquisas científicas sobre Avaliação Educacional no Brasil ainda são recentes e necessitam de mais estudos para analisar a organização dessas produções (Leite; Freitas, 2018). A importância de disseminar essas pesquisas é evidente ao perceber como elas mostram o avanço ou retrocesso nessa área ao longo do tempo, sendo essencial para compreender diversos aspectos da Educação de forma abrangente. Além disso, esse levantamento pode auxiliar outros pesquisadores ao oferecer uma visão estruturada e crítica das publicações sobre o assunto.

2.2 Características da defasagem escolar e os indicadores de avaliação

Os danos sociais, econômicos e culturais decorrentes do equivocado processo de democratização do ensino escolar sem a devida atenção à expansão dos recursos destinados à oferta de ensino público, resultaram em um desequilíbrio na qualidade do ensino, infelizmente perceptível até os dias atuais. No entanto, ao longo da história da educação no Brasil, sempre existiram e continuarão existindo aqueles que batalham pela melhoria da estrutura do sistema educacional. Como resultado dessas batalhas, diversas políticas educacionais foram implementadas, almejando sempre avanços significativos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2018).

Portanto, para que isso aconteça, é fundamental identificar e enfrentar os diversos problemas que afetam e dificultam nosso sistema de ensino em seu papel de proporcionar a todos uma educação adequada, tanto no que diz respeito à

infraestrutura das escolas quanto às práticas e metodologias que buscam respeitar o contexto e a realidade dos alunos.

Diante dessa fragilidade no sistema educacional, principalmente nas escolas públicas, tornou-se evidente a importância da avaliação de todo o processo educacional, com a realização de diagnósticos para identificar maneiras de promover melhorias. Assim, surgiu o processo de avaliação educacional, que começou a ser implementado entre os anos de 1930 e 1970, com a aplicação de testes padronizados para mensurar as habilidades e aptidões dos alunos, com o objetivo de verificar a eficiência e a produtividade do sistema de ensino. A partir da década de 1980, baseando-se na visão crítica já estabelecida, foi desenvolvido um modelo de avaliação que considera tanto os aspectos qualitativos quanto as questões de poder e conflito presentes no currículo, questionando o que está sendo avaliado e qual o verdadeiro propósito dessa avaliação (Libâneo, 2018).

Há aproximadamente três décadas, surgiram no Brasil as primeiras tentativas de implementar sistemas de avaliação externa da aprendizagem, por volta dos anos 1980. O primeiro deles foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), que tinha como propósito avaliar a competência dos alunos levando em consideração diversos fatores, como o contexto socioeconômico. Segundo Gatti, Vianna e Davis (1991), testes de português e matemática, por exemplo, foram administrados a uma amostra de estudantes do 2º e 4º ano do ensino fundamental nas regiões do Piauí, Pernambuco e Ceará. Com o passar dos anos, essa iniciativa se expandiu para todo o país com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (Saep) (Horta Neto, 2007).

Os resultados revelaram que os alunos brasileiros estavam abaixo do nível de proficiência esperado. Em 1990, o Saep foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que continua em vigor até os dias atuais. Também utilizado de forma amostral e aplicado a cada dois anos nos anos finais de cada etapa do ensino fundamental (4º e 8º anos), esse sistema realizava testes somente de português e matemática. Entretanto, a partir de 1995, passou a ser possível acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes, uma vez que adotou-se o modelo estatístico da Teoria da Resposta ao Item (TRI) (Bonamino; Franco, 1999) para calcular a proficiência. Durante a década de 1990, estados e municípios

começaram a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação externa, seguindo as diretrizes do Saeb.

Conforme Brooke (2006), exemplos desses sistemas são o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), estabelecido em 2000, mesmo ano do Programa Nova Escola do Rio de Janeiro, que foi substituído, em 2008, pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, conforme Soares (2011).

Tanto a Carta Magna de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelecem que o Estado deve garantir o acesso à educação e à aquisição de conhecimentos fundamentais. De acordo com Soares (2011), a coleta de informações sobre desempenho, aprendizado e dados socioeconômicos, entre outros aspectos, possibilita que as autoridades fiscalizem a evolução da qualidade da educação e verifiquem se o direito assegurado nas leis está sendo efetivamente cumprido. O conceito de qualidade da educação, conforme preconizado pelo Ideb, considera essencial que os estudantes adquiram os conteúdos esperados para sua idade e ano escolar, sendo promovidos de forma regular.

A existência de sistemas de avaliação permite uma avaliação da situação educacional no país, embora essa análise deva levar em conta diversos aspectos que não podem ser completamente abrangidos dessa maneira. Os resultados mostram níveis de desempenho e fluxo escolar ainda insatisfatórios, apesar do aumento do Ideb. Segundo Alavarse, Bravo e Machado (2012), é viável a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas visando a melhoria da qualidade do ensino a partir dos resultados obtidos em avaliações externas. Além disso, Franco, Alves e Bonamino (2007) apontam que tais resultados podem evidenciar os impactos das políticas implementadas e suas consequências no rendimento dos alunos.

Dessa forma, diversas pesquisas têm destacado resultados positivos provenientes de sistemas de avaliação, como o estudo de Alves (2007) que indicou uma melhoria no desempenho dos estudantes no Saeb nos estados e municípios que implementaram seus próprios sistemas de avaliação externa. Por outro lado, existem argumentos que apontam os impactos negativos do ranqueamento das

escolas, da imposição de políticas de avaliação aos profissionais da educação sem devidas orientações, e do excesso de testes.

A implementação e o reforço do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) têm exercido um papel fundamental no campo educacional do Brasil desde os anos 1980, com diretrizes fundamentadas em avaliações em larga escala e em dados educacionais (Silva; Cunha, 2014; Souza, Duarte e Oliveira, 2015; Werle, 2012).

Recentemente, tem se destacado a incorporação de dados educacionais para avaliar o cenário da educação básica, os quais começaram a ser implementados em 2014, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou uma série de informações em seu portal. A partir de agosto de 2015, o INEP introduziu publicamente o Painel Educacional, o qual apresenta dados relacionados ao desempenho (como número de matrículas, média de alunos por sala de aula, matrículas em período integral, taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de evasão e taxa de defasagem idade-série), à aprendizagem (participação de alunos e escolas nas avaliações e seus resultados) e ao contexto (indicador de nível socioeconômico, indicador de complexidade da gestão escolar, indicador de dedicação dos professores, indicador de formação docente adequada, indicador de regularidade dos professores e indicador de progresso na educação básica).

Este item possui como premissa fundamental a necessidade de qualificar o conceito de qualidade da educação, considerando a sobrevalorização das políticas de avaliação em larga escala. O conceito de qualidade educacional é multifacetado, podendo ser interpretado de diversas maneiras. Com a implementação das políticas de avaliação em larga escala, a qualidade da educação passou a ser associada à obtenção de indicadores quantitativos por meio de testes, mas os autores ressaltam a importância da inclusão de elementos qualitativos para uma visão mais abrangente da realidade escolar. Sob uma perspectiva gerencialista, a educação é controlada por um Estado avaliador, destacando a importância da performatividade como tecnologia de gestão de desempenho.

De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante, quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a

trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizemos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de “aperfeiçoamento” e de eficácia é determinada por nós e “indicada” por medidas de qualidade e de produtividade (Ball, 2014, p. 66)

A performance é alcançada, dessa maneira, através de objetivos que estimulam a comparação entre medidas de diferentes organizações e sistemas. Desse modo, a multiplicação de índices educacionais contribui para, conforme argumenta Ball (2014), gerar conformidade ativa e efetividade superficial. Vemos os indicadores como ferramentas de avaliação, que visam representar, de certa forma, a realidade estudada, mas, devido às suas limitações, não avaliam de fato a qualidade da educação. São, na verdade, sinais e métodos que podem ser qualitativos ou quantitativos e expressam, a partir de um contexto específico, um resultado, uma característica ou a eficiência de uma ação, de um processo ou de um serviço, podendo também exercer uma função diagnóstica de grande alcance social e auxiliar na formulação de políticas públicas (Jannuzzi, 2002).

Desta forma, é importante ressaltar que o uso de indicadores como instrumento de gestão é relevante tanto no planejamento quanto no acompanhamento de práticas voltadas para aprimorar a qualidade de ações, serviços, produtos ou políticas. No entanto, eles são inadequados e limitados quando utilizados para avaliar a qualidade da educação (Vitelli et al., 2018).

Conforme Vitelli et al., (2018) o Quadro 1 contém cinco indicadores de avaliação de contexto, com informações sobre o nome do indicador, sua representação simplificada e seu objetivo. Esses dados podem ser encontrados nos documentos técnicos disponíveis no site do INEP, na seção de informações estatísticas e indicadores educacionais. O indicador de adequação da formação docente, de acordo com a nota técnica n. 20/2014 do MEC/INEP, analisa a correspondência entre a formação inicial dos professores das escolas de educação básica do Brasil e as diretrizes legais.

Para coletar essas informações, o INEP utiliza o Censo Escolar da Educação Básica, que fornece dados sobre a formação dos professores, as turmas em que atuam, as disciplinas que lecionam e informações sobre os alunos e as escolas (Brasil, 2014a). Até agosto de 2015, quando os dados deste estudo foram coletados, o INEP analisou os dados referentes a 2013. A elaboração desse indicador pelo

instituto foi embasada na legislação vigente, com ênfase na análise dos dispositivos legais relacionados ao tema do indicador.

Essa análise tem início com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Brasil, 1996)

Quadro 1 – Indicadores de avaliação de contexto.

Nome do indicador	Representação do indicador	Objetivos do indicador
Adequação da formação docente	AFD	Avaliar a adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, segundo as orientações legais.
Regularidade do corpo docente	IRD	Avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica com base na observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013).
Esforço docente	IED	Medir o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão.
Complexidade de gestão da escola	ICG	Mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas brasileiras de educação básica.
Nível socioeconômico	INSE	Situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, pela renda e pela contratação de serviços por parte da família dos alunos e pelo nível de escolaridade dos pais.

Fonte: Vitelli et al., (2018).

Posteriormente, para a criação desse indicador, o INEP revisou o parecer n. 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que categoriza as diversas formações para o exercício da docência na educação básica em dois caminhos: a formação multidisciplinar (educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental), que pode ser obtida em cursos de pedagogia, incluindo licenciatura plena, normal superior ou em cursos de pós-graduação específicos; e a formação em áreas específicas, que deve ser realizada por meio dos variados cursos de licenciatura plena para o ensino de sua especialização. O que o indicador avalia são as práticas educativas oferecidas pela escola e por seu corpo docente. Para cada uma das matérias analisadas, foi verificada a formação do professor responsável por seu ensinamento na sala de aula, com base nas informações do Censo Escolar. A base legal direcionou a análise dos dados e permitiu a identificação de cinco perfis de atuação nas disciplinas, conforme demonstrado no Quadro 2 (Vitelli et al., 2018).

Quadro 2 – Categorias de formação da adequação do docente em relação à disciplina que leciona.

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior em licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou em bacharelado com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior em bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Vitelli et al., (2018).

Assim, se faz necessário, entendermos também a defasagem, pois os fatores que levam os jovens a abandonar a escola, ou a reduzir seu compromisso com os estudos, podem estar relacionados às decisões pessoais e familiares, assim como, de acordo com a teoria do capital humano, às perspectivas de ganhos ao longo da vida desses jovens. Pois, pais altruístas estão dispostos a investir no desenvolvimento educacional de seus filhos e se sentem felizes quando eles conseguem prosperar. Isso ocorre porque as interações no seio familiar são diferentes das que acontecem no mercado, pois no ambiente familiar existem laços de afeto (Todd; Wolpin, 2003).

Sendo assim, ao investir na formação do filho (ou da filha), a família avalia os custos diretos e oportunidade em comparação aos benefícios esperados no futuro. Os investimentos continuam enquanto o retorno adicional superar os custos relacionados à melhoria da qualidade de vida do jovem. A taxa de retorno está relacionada à expectativa de renda futura, que por sua vez está ligada às chances de sucesso no mercado de trabalho e à realidade socioeconômica em que o jovem está inserido. Diante disso, diversos estudos têm se dedicado a identificar os elementos que influenciam no aumento (ou redução) do grau de instrução (Todd; Wolpin, 2003).

2.3 Teoria da avaliação educacional

Segundo Perrenoud (1999), o ensino passou por mudanças significativas em sua relação com a aprendizagem. O autor destaca a necessidade de uma avaliação

mais focada na formação e de uma pedagogia mais diversificada. Mas o que significa, de fato, uma avaliação formativa? De maneira resumida, Luckesi (2002) aponta que existem diferentes tipos de avaliações, como as diagnósticas, formativas e somativas, internas ou externas, individuais ou em colaboração. Apesar de suas funções específicas, é fundamental que sejam consistentes entre si, alinhadas com a BNCC conforme mencionado anteriormente.

Luckesi (2002) critica ainda a prática escolar tradicional de avaliação da aprendizagem, que se baseia excessivamente em provas, exames e notas. Essa abordagem remonta à sociedade burguesa dos séculos XVI e XVII, excluindo muitos indivíduos. A tendência de usar testes como principal forma de avaliação está enraizada na memória discursiva, conforme descrito por Charaudeau e Maingueneau (2004), formando comunidades discursivas ao redor de conhecimentos e crenças. Portanto, é essencial reavaliar a avaliação no contexto educacional, como apontam os estudos de Perrenoud (1999), a fim de promover mudanças significativas no sistema escolar como um todo. Mudar a forma de avaliar o conhecimento sem repensar o sistema de avaliação pode ser uma medida ineficaz.

O desafio atual da educação brasileira consiste em garantir a aprendizagem de todos os alunos e proporcionar-lhes um caminho de sucesso. Para alcançar esse caminho, é fundamental que a gestão escolar priorize a integração do aspecto pedagógico como central, visando garantir a permanência dos alunos na escola. Nesse sentido, é essencial a criação de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades das camadas populares, que são as mais prejudicadas pelo atual modelo escolar.

É necessário, portanto, questionar os métodos de avaliação centrados apenas no desempenho cognitivo dos alunos, sem considerar um projeto político-pedagógico para a escola, assim como o sentido das avaliações que se baseiam principalmente na aprovação ou reprovação dos estudantes. Historicamente, a avaliação educacional no Brasil, de acordo com Ribeiro (2002, p.128-132), estava inicialmente associada à psicomетria, que se baseava na teoria da inteligência como uma característica inata e fixa dos seres humanos. Nessa fase, denominada de fase de mensuração, não havia distinção entre avaliação e medida, sendo o foco na criação de instrumentos ou testes para avaliar o desempenho escolar dos alunos.

Somente o que era observável poderia ser avaliado, seguindo um paradigma positivista influenciado principalmente por estudos de avaliadores norte-americanos.

A teoria de avaliação educacional, de forma mais sistematizada, foi introduzida por Ralph Tyler por volta de 1950 nos Estados Unidos, estabelecendo que avaliar consiste em comparar o desempenho dos alunos com os objetivos previamente determinados. Um dos movimentos mais recentes na avaliação educacional brasileira é o proposto por Barry MacDonald, que inclui a avaliação democrática, cujo objetivo é fornecer informações à comunidade sobre um programa educacional, com destaque para a cidadania consciente. O avaliador deve utilizar uma metodologia que permita o acesso às informações de diferentes grupos sociais, promovendo a negociação e tomada de decisões coletivas (Ribeiro, 2002, p. 133).

A Lei de Diretrizes e Bases, elaborada em 1988 e aprovada em 1996, contempla o processo avaliativo no Art. 24, inciso V, que estabelece que a verificação do rendimento escolar deve seguir os critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento (Brasil, 1996).

Atualmente, a avaliação na escola tem sido utilizada para verificar o desempenho dos estudantes, podendo ser vista como uma forma de pressão que assusta os alunos. Em vez de enfatizar a aprendizagem, essa avaliação pode contribuir para uma visão negativa de si mesmo, levando à reprovação e ao fracasso escolar. Infelizmente, é cada vez mais comum encontrar avaliações na escola que

são percebidas como uma ameaça. Em muitas instituições, os professores não utilizam corretamente a avaliação do desempenho dos alunos, pois não levam em consideração o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Além disso, em um modelo educacional tradicional, onde um ensina e o outro aprende, os instrumentos de avaliação são vistos apenas como formas de medir o conhecimento, o que acaba afastando o aspecto humano e resultando em exclusão social. Essa abordagem de avaliação é considerada descontextualizada, autoritária e punitiva, ignorando a dimensão emocional e resultando em uma desconexão entre professor e aluno. Segundo Luckesi (2002), toda prática de avaliação está ligada a uma ação, o que também se aplica à avaliação da aprendizagem na escola. Sendo assim, o papel do educador como mediador se torna fundamental para subsidiar a busca por resultados específicos, promovendo uma educação que conecta a experiência cultural com o aprendizado dos educandos. O educador, por meio de diferentes estratégias, auxilia os estudantes a assimilarem a herança cultural do passado e, ao mesmo tempo, a reinventá-la. Ao aprender, os alunos adquirem recursos para superar e transformar essa herança cultural, sendo o educador fundamental nesse processo.

Diversos tipos de aprendizagens estão envolvidos no processo de ensino, sendo assim, é necessário criar diferentes tarefas de avaliação para verificar o entendimento dos alunos em relação aos conteúdos abordados. A prova deve ser elaborada de forma a contemplar as diversas formas de aprendizagem, revelando como os alunos assimilaram os significados dos temas estudados. Alguns aspectos que merecem atenção do professor em relação à qualidade da prova incluem: a formulação clara das questões para evitar interpretações ambíguas, a extensão da prova que deve ser adequada para permitir que os alunos demonstrem seus conhecimentos sem causar cansaço excessivo, o nível de dificuldade da prova que precisa ser equilibrado para não favorecer nem prejudicar os alunos, e a consistência na atribuição de pontos para todas as questões, garantindo uma avaliação justa e imparcial.

Assim, a Teoria da Avaliação classifica e reúne aspectos relacionados às diferentes formas, propósitos e funções das avaliações que devem ser empregadas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Esta teoria define três tipos de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa, que podem ser escolhidas de acordo

com os objetivos educacionais estabelecidos pelos professores, sendo avaliados por meio de instrumentos e métodos diversos. Uma maneira de verificar o conhecimento dos alunos e se eles possuem as habilidades esperadas para futuras carreiras é através da avaliação de competências profissionais. Estas competências são essenciais para a conexão entre a aprendizagem dos alunos e seu futuro profissional. O IAESB desenvolveu as Normas Internacionais de Educação em Contabilidade com o objetivo de padronizar e internacionalizar o ensino nessa área. A Norma Internacional de Educação em Contabilidade IES 6 estabelece requisitos para a avaliação das Competências Profissionais e cinco princípios (confiabilidade, validade, equidade, suficiência e transparência) para orientar essa avaliação.

De acordo com Scriven (1966), a avaliação é um procedimento que avalia o desempenho do que está sendo testado. Shaftel e Shaftel (2007) afirmam que a avaliação é uma maneira sistemática de determinar o valor ou mérito de algo. É a avaliação que abrange uma descrição ampla, análise e apreciação, com o propósito de fornecer informações precisas e úteis para a instituição que a realiza. Segundo Piletti (2007, p. 190), a avaliação é “um processo contínuo de investigação que busca interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, visando mudanças esperadas no comportamento, conforme os objetivos propostos”.

Ribeiro e Escrivão (2011) apontam que essas competências profissionais (conhecimento, habilidades e atitudes) são essenciais para a formação do aluno, conforme previsto pela legislação educacional e recomendado por entidades de classe. Portanto, percebe-se que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e dos objetivos estabelecidos ao longo desse processo. Para alcançar tais objetivos, o professor pode usar princípios para orientar o aluno para uma aprendizagem mais clara (Piletti, 2007). Esses princípios são definidos de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor e como ele deseja se relacionar com os alunos.

Luckesi (2002, p. 174) esclarece que a avaliação “visa auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e prestar contas à sociedade sobre a qualidade do trabalho educativo realizado”. Avaliar ainda é um desafio significativo, tanto para os professores quanto para os alunos. Os atores envolvidos precisam superar a visão da avaliação como medida de resultados

do processo de ensino-aprendizagem, visto que a responsabilidade pela avaliação não cabe apenas ao professor.

Para atingir os objetivos propostos, a avaliação tem diferentes abordagens, sendo as mais discutidas: diagnóstica, formativa e somativa. Cada uma dessas abordagens tem uma função específica que, quando combinadas, contribuem para entender seu propósito. A avaliação diagnóstica é realizada no início de um novo ciclo de aprendizagem, seja no início de um período escolar ou de uma unidade de ensino, com o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno e possíveis dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem está relacionada à função de diagnosticar o nível de conhecimento do aluno (Almeida, 1997).

A avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2011), é subjetiva e qualitativa. Shaftel e Shaftel (2007) explicam que ela acontece durante as atividades educacionais e serve para orientar a seleção de métodos de ensino e materiais curriculares para melhorar a aprendizagem ou preencher lacunas no conhecimento, visando o crescimento do aluno ou do programa. A avaliação formativa revela as habilidades dos alunos não para julgá-los, mas para orientar e melhorar a instrução a ser oferecida. Segundo Haydt (1991) e Almeida (1997), a abordagem formativa tem como função controlar o nível de aprendizagem do aluno e guiá-lo para alcançar os objetivos estabelecidos ao longo do processo de ensino. Essa abordagem visa também identificar falhas no processo educacional do aluno e, com base nisso, replanejar os objetivos educacionais.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Para esta escrita, foi utilizada a pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, com o método de pesquisa quali-quantitativo, com a finalidade de abordar a relação que a educação tem com o Desenvolvimento Regional.

A pesquisa exploratória é realizada para obter uma melhor compreensão de um problema ou questão, para esclarecer ou definir parâmetros do problema, ou para refinar uma ideia geral em um problema de pesquisa mais específico. Continue lendo para saber mais sobre a pesquisa exploratória, como conduzi-la e os métodos de pesquisa usados para realizá-la (Lakatos; Marconi, 2003).

De acordo com Gil (2019) em geral, bibliografia é o conjunto de fontes de pesquisa que as pessoas devem utilizar para desenvolver a fundamentação teórica de trabalho acadêmico, a busca e coleta de informações em fontes publicadas (livros, periódicos, jornais, etc.) hoje podem incluir outros tipos de documentos, como sites, relatórios de bases de dados bibliográficas, etc. Ainda, de acordo com Gil (2019, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, A investigação é encarada como uma interação crítica e inovadora com o mundo real, resultando na criação de conhecimento próprio e na habilidade de intervir. Em essência, a pesquisa é o ato de “aprender a aprender”, e, portanto, é fundamental em todo o processo educacional e libertador.

Portanto, segundo este autor, a busca por informações bibliográficas consiste em localizar fontes teóricas já examinadas, divulgadas em diferentes formatos como livros, artigos acadêmicos e sites na internet. Todo estudo científico tem início com essa pesquisa, que possibilita ao pesquisador entender o que já foi investigado sobre o tema. Há casos em que a pesquisa científica se baseia exclusivamente na revisão bibliográfica, buscando referências teóricas publicadas para coletar dados ou conhecimentos prévios sobre o problema em questão.

Essa abordagem de estudo foi com base em diversos tipos de trabalhos acadêmicos científicos, pois permitiu a pesquisadora conhecer o que já foi produzido sobre o tema em questão. A busca ocorreu nas diversas plataformas, como Scielo, CAPES e BDTD, sites do MEC e demais relacionados com os dados estatísticos à

nível nacional e estadual. E, foi necessário irmos a fontes de renomados autores como: Saviane, Freire e Frigotto.

Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa documental é a pesquisa realizada por meio de documentos oficiais ou pessoais como fonte de informação. Os cientistas sociais frequentemente realizam pesquisas documentais. Seu uso principal é avaliar vários documentos no interesse do valor social ou histórico. Os pesquisadores também realizam pesquisas documentais para estudar vários documentos relacionados a eventos ou indivíduos. É essencial considerar a qualidade dos documentos ao utilizá-los como evidências sobre relações sociais e significados sociais. Tenha em mente que, ao contrário dos inquéritos e entrevistas de investigação, os registros são originalmente publicados/gerados sem ter em mente o propósito da investigação. É uma boa prática verificar os documentos com outros documentos semelhantes antes de tomar uma decisão. Os documentos serão selecionados e solicitados aos órgãos competentes como o IMB à nível Estadual, e serão utilizados documentos disponíveis na internet sobre as avaliações a nível nacional.

Acerca da abordagem metodológica, em um estudo científico, as abordagens quantitativas e qualitativas dos resultados podem se complementar, enriquecendo a análise e as discussões finais. De acordo com Flick (2009), nos últimos tempos vários pesquisadores de diferentes áreas ressaltam em seus estudos as conexões, possíveis combinações e também as distinções entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A ideia da triangulação, ou seja, da combinação de diferentes métodos qualitativos e quantitativos, tem o objetivo de oferecer uma visão mais ampla do problema em análise. Dessa forma, a pesquisa qualitativa pode ser sustentada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, permitindo uma análise mais abrangente do fenômeno com métodos quantitativos e uma abordagem mais detalhada com métodos qualitativos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS INDICADORES DA AVALIAÇÃO DO SAEGO

4.1 Dados do IDEB

Um ponto relevante a ser destacado é a elevação artificial do Ideb, do ano de 2019 para 2021, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de 4.6 para 4.9, devido à taxa de aprovação elevada, visto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a não reprovação dos alunos durante a pandemia. Portanto, em 2019, o Ideb de 4.6 foi calculado a partir do resultado da multiplicação de 5.21 (aprendizado) por 0.89 (aprovação); já em 2021, esses fatores foram, respectivamente, 5.12 e 0.95. No Ensino Médio, foi observado um padrão semelhante ao dos Anos Finais do Ensino Fundamental (INEP, 2021).

Analisando os dados do Ideb referentes aos anos de 2019 e 2021, percebe-se que houve uma redução mais expressiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nas séries em que as primeiras avaliações indicavam que a pandemia teve um impacto mais significativo no processo de aprendizagem dos estudantes mais jovens (São Paulo, 2021).

O surgimento da pandemia resultou em transformações significativas no ensino e na aprendizagem, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. O fechamento das escolas foi uma medida necessária devido à pandemia, e, como consequência, muitos sistemas educacionais adotaram o ensino remoto como alternativa para garantir o acesso dos alunos à Educação (Dias, 2021). No entanto, a duração do fechamento das escolas variou amplamente entre os países. O Brasil destacou-se por permanecer um longo período nessa situação, enfrentando dificuldades significantes na implementação do ensino remoto, especialmente nas escolas públicas que não contavam com infraestrutura digital adequada. Isso resultou em grandes impactos no processo de aprendizagem dos estudantes (Bartholo et al., 2022). A verdadeira extensão desses impactos começou a ser avaliada de forma mais precisa após a reabertura das escolas ainda em 2021.

Conforme mencionado anteriormente, esse impacto foi observado em todos os países que foram diretamente afetados pela pandemia. No entanto, alguns países foram mais impactados do que outros. Em média, os estudantes em escala global

estão com oito meses de atraso em comparação ao que estariam sem a pandemia (Dorn et al., 2021).

Esse impacto, como era de se esperar, foi menor em países com sistemas educacionais de alto desempenho, como os da América do Norte e Europa; nesses casos, os alunos estão, em média, com atrasos de um a cinco meses. Por outro lado, em países que já apresentavam defasagens significativas no aprendizado antes da pandemia, como os da América Latina, o atraso escolar varia de nove a quinze meses. O Banco Mundial calcula que, antes da pandemia, mais da metade dos estudantes em nações de baixa e média renda estavam vivendo em situação de “pobreza de aprendizagem”, ou seja, não conseguiam ler e compreender um texto simples aos 10 anos de idade. Esse número pode aumentar para 70% devido às interrupções escolares decorrentes da pandemia (UNESCO; UNICEF; WORLD BANK, 2021).

Uma outra questão preocupante é o impacto acentuado da pandemia nos estudantes que já são vulneráveis e marginalizados historicamente, aumentando assim o risco de ficarem ainda mais para trás. A relação entre o nível socioeconômico dos alunos e o seu desempenho escolar é um tema que sempre é discutido na sociologia da Educação, pois a origem social acaba exercendo influência significativa no rendimento dos estudantes em comparação com os fatores ligados à escola. Pesquisas demonstram que a ligação entre o nível socioeconômico e o sucesso acadêmico varia consideravelmente entre países e sistemas educacionais (Kolinski et al., 2022).

Essa disparidade só se intensificou com a pandemia. Por exemplo, nos Estados Unidos, os alunos de escolas frequentadas majoritariamente por estudantes negros estavam meio ano atrás em relação a matemática e leitura no outono de 2021, enquanto os alunos de escolas com a maioria de estudantes brancos estavam apenas dois meses de atrasados (Dorn et al., 2021). Por outro lado, na Etiópia, os estudantes das áreas rurais atingiram menos de um terço do progresso acadêmico esperado entre março e outubro de 2020, ao passo que os das áreas urbanas conseguiram alcançar cerca de metade do esperado (Kim et al., 2021).

Telas como essa contribuem para o aumento das disparidades sociais e econômicas devido à educação escolar. É sabido que baixos níveis de aprendizagem resultam em menor potencial de ganhos futuros para os estudantes e

menos produtividade econômica para os países. Especialistas estimam que até 2040, os impactos econômicos dos atrasos na aprendizagem relacionados à pandemia poderão causar perdas anuais de US\$ 1,6 trilhão em todo o mundo, o equivalente a 0,9% do produto interno bruto (PIB) global (Bryant et al., 2022).

De acordo com o padrão de desempenho medido pelo Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) ainda há de 20% a 30% de estudantes abaixo do básico em Goiás, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. O projeto abordará assuntos relevantes da relação que a Educação tem com Desenvolvimento Regional (DR) e, conseqüentemente, com o desenvolvimento local. Constata-se, que a Educação é um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento regional que atua como valorização e empoderamento dos cidadãos.

Considerando a temática 'defasagem de aprendizagem' durante e após o período pandêmico na Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e possíveis impactos no DR, a defasagem de aprendizagem é uma realidade comum no Brasil. Apesar de cada rede de ensino ter trabalhado estratégias diferenciadas durante o período de pandemia, a questão segue impactando o cenário educacional brasileiro.

4.2 Análise das defasagens de aprendizagem em Goiás: tendo como base a avaliação SAEGO

Para a análise das defasagens de aprendizagens dos estudantes faremos uma retomada do que é a avaliação SAEGO. O SAEB foi criado no Brasil na década de 1980 com o intuito de analisar a fundo o sistema educacional do país. A primeira aplicação ocorreu em 1990 e, posteriormente, em 2005, passou por uma reformulação para incluir a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil, realizada nas etapas finais de cada série escolar, tornou-se crucial na avaliação do desempenho dos alunos. A partir de 2007, as notas dessas provas, somadas aos dados do Censo Escolar, passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas. O Saeb passou por melhorias ao longo das edições, com destaque para as implementações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas últimas edições de

2021 e 2023. Desde então, o Saeb tem sido uma importante ferramenta para avaliar e melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Considerando os dados mais recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é utilizado para medir o desempenho dos alunos, antes da pandemia, ou seja, em 2015, 2017 e 2019, os profissionais da educação já estavam cientes da dificuldade em elevar a qualidade do ensino no Brasil, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Qedu, 2020).

Isso era evidente na complexidade de o país atingir as metas propostas para essas duas fases finais da Educação Básica. A chegada da pandemia só tornou essa situação ainda mais desafiadora, como é possível notar na Tabela 1.

Tabela 1 - Valores verificados e projetados (entre parênteses) do Ideb dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) para o Brasil – rede pública de Goiás.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais (EF)	1. 5.3 (5.0) 2. $\Delta = +0.3$	1. 5.5 (5.2) 2. $\Delta = +0.3$	1. 5.7 (5.5) 2. $\Delta = +0.2$	1. 5.5 (5.8) 2. $\Delta = -0.3$
Anos Finais (EF)	1. 4.2 (4.5) 2. $\Delta = -0.3$	1. 4.4 (4.7) 2. $\Delta = -0.3$	1. 4.6 (5.0) 2. $\Delta = -0.4$	1. 4.9 (5.2) 2. $\Delta = -0.3$
Ensino Médio (EM)	1. 3.5 (4.0) 2. $\Delta = -0.5$	2. 3.5 (4.4) 3. $\Delta = -0.9$	1. 3.9 (4.7) 2. $\Delta = -0.8$	1. 3.9 (4.9) 2. $\Delta = -1.0$

Na Tabela 1, o Δ é representado como a diferença entre as variáveis referentes ao valor verificado e ao valor projetado. Quando o valor de Δ é positivo, indica que o Brasil atingiu a meta estabelecida para aquela etapa educacional naquele ano. É evidente que o Brasil não conseguiu atingir as metas propostas para o Ideb, mesmo antes da pandemia, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (2015, 2017, 2019), como demonstrado pelos valores negativos de Δ (INEP, 2021).

Com o surgimento da pandemia, houve um grande impacto na redução do desempenho acadêmico, o que também se manifestou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não alcançando a meta estabelecida para 2021, com uma diminuição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é calculado com base no conhecimento dos alunos em português e matemática (Prova

Brasil) e na progressão escolar (taxa de aprovação). Por exemplo, o Ideb, para essa fase escolar em 2019, foi de 5.7, resultante de 6.02 (conhecimento) multiplicado por 0.94 (aprovação). Em 2021, esses dois componentes foram, respectivamente, 5.64 e 0.97, resultando em um Ideb de 5.5. Houve uma redução no aprendizado de 6.02 para 5.64 (INEP, 2021).

Outro ponto relevante a ser destacado foi a elevação artificial do Ideb, do ano de 2019 para 2021, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de 4.6 para 4.9, devido à taxa de aprovação elevada, visto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a não reprovação dos alunos durante a pandemia. Portanto, em 2019, o Ideb de 4.6 foi calculado a partir do resultado da multiplicação de 5.21 (aprendizado) por 0.89 (aprovação); já em 2021, esses fatores foram, respectivamente, 5.12 e 0.95. No Ensino Médio, foi observado um padrão semelhante ao dos Anos Finais do Ensino Fundamental (INEP, 2021).

Analisando os dados do Ideb referentes aos anos de 2019 e 2021, percebe-se que houve uma redução mais expressiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nas séries em que as primeiras avaliações indicavam que a pandemia teve um impacto mais significativo no processo de aprendizagem dos estudantes mais jovens (São Paulo, 2021).

No ano seguinte em 2021, o SAEGO 2021 nos possibilitou quantificar as perdas de aprendizagem ocorridas em função da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da COVID 19 de março de 2020 a agosto de 2021. Vamos considerar aqui as perdas de aprendizagem na rede pública estadual, nas séries de 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio, ressaltamos que para os estudantes de 9º ano que ainda permanecerão na rede básica de ensino, ainda será possível ações de recuperação das perdas de aprendizagem. Para os estudantes da 3ª série do ensino médio, será possível apenas a detecção dessas perdas de aprendizagem com reflexos no desenvolvimento regional, tendo em vista que esses estudantes estarão ingressando no ensino superior e/ou mercado de trabalho, o que não é o objetivo dessa análise. As perdas de aprendizagens ficam evidenciadas na análise SAEGO 2019/ 2021.

O surgimento da pandemia resultou em transformações significativas no ensino e na aprendizagem, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. O fechamento das escolas foi uma medida necessária devido à pandemia, e, como

consequência, muitos sistemas educacionais adotaram o ensino remoto como alternativa para garantir o acesso dos alunos à Educação (Dias, 2021).

4.2.1 Padrões de desempenho SAEGO

Nos mesmos moldes da avaliação SAEB, foi criado em Goiás, no ano de 2011 o SAEGO, em parceria com o CAEd/UFJF. São aplicadas avaliações em Língua Portuguesa e Matemática dos Ensinos Fundamental e Médio. O objetivo é utilizar os resultados para mensurar o desenvolvimento dos alunos das escolas da rede estadual de ensino e conveniadas, visando a melhoria da educação no estado.

A qualidade do desempenho acadêmico requer a realização dos objetivos educacionais propostos para cada etapa de ensino. A partir da definição desses objetivos, são estabelecidos critérios de desempenho dos alunos, que possibilitam avaliar o progresso dos estudantes - medido por meio de avaliações de proficiência - e acompanhar sua evolução ao longo do tempo. Dessa forma, os critérios de desempenho representam grupos de atividades específicas que os estudantes são capazes de executar, conforme as habilidades que adquiriram.

Para que uma escola seja considerada eficiente, é necessário que ela ofereça um nível adequado de ensino para todos os alunos, independentemente de suas particularidades familiares, individuais e sociais. Quando apenas um grupo de estudantes consegue absorver o conteúdo de forma satisfatória, surgem desigualdades na educação e, como resultado, os índices de reprovação, evasão e abandono escolar aumentam.

Descubra os critérios de rendimento acadêmico estabelecidos para o SAEGO e suas particularidades:

Avançado - Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

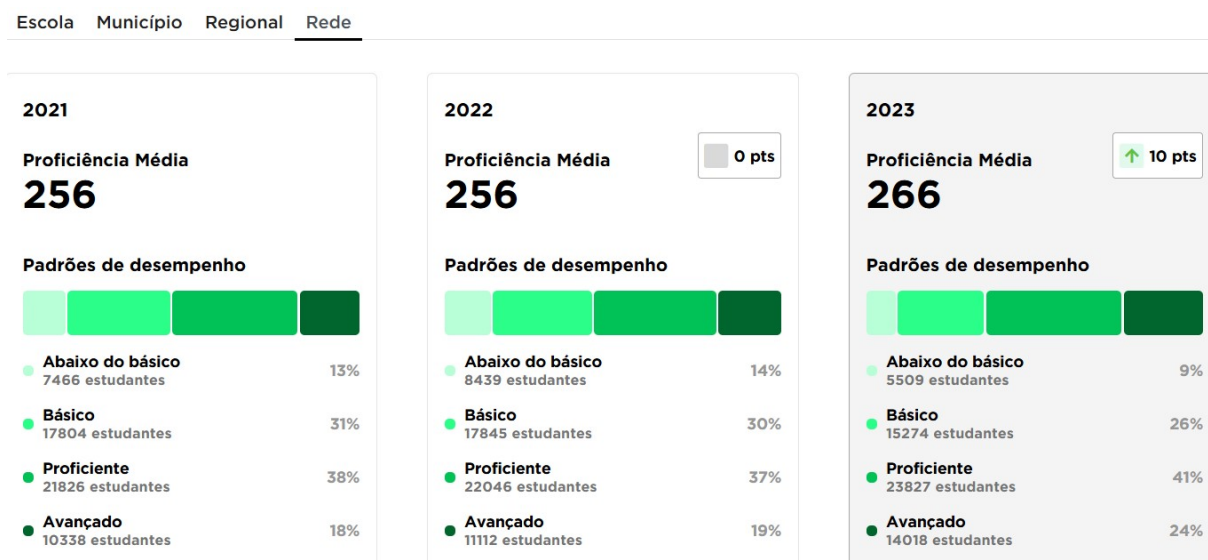
Proficiente - Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

Básico- Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.

Abaixo do básico - Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se

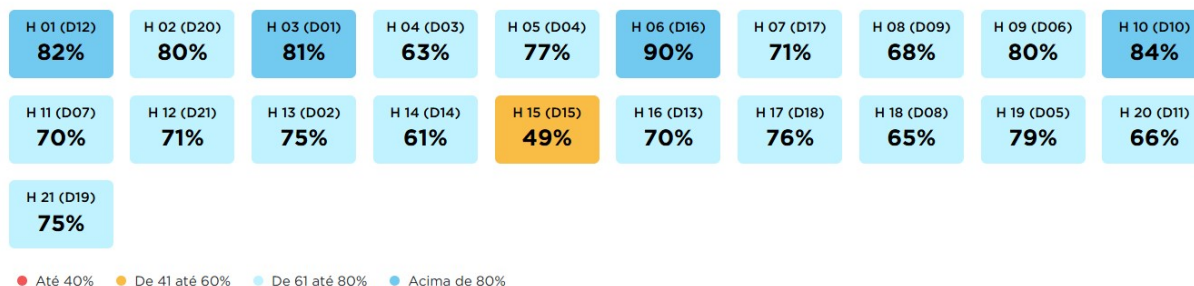
encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação⁷.

Gráfico 1 - Média de proficiência 9º ano língua portuguesa- rede estadual (2021-2023).



Este indicador apresenta o resultado médio de acerto nas habilidades avaliadas. Nos pequenos cards, são apresentados o código da habilidade e o percentual de acerto correspondente. Para saber a descrição de cada habilidade, é preciso clicar sobre o card escolhido. Para voltar ao painel de cards, clique novamente sobre ele.

Gráfico 2 - Percentual de acerto por habilidade.



⁷ Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoriograndedosul.caeddigital.net/#!/programa>

Gráfico 3 - Média de proficiência 9º ano matemática - rede estadual

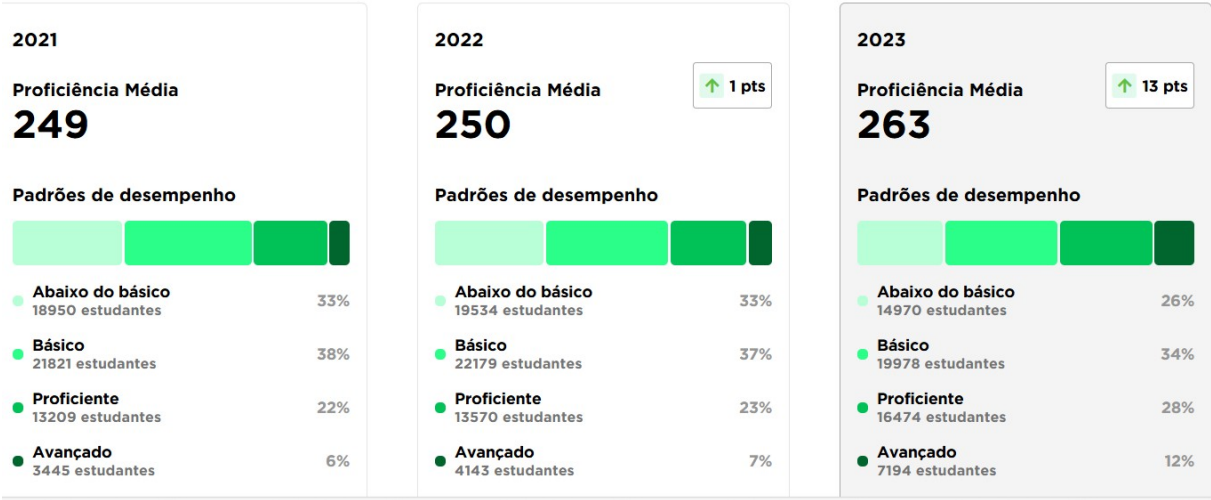


Gráfico 4 - Média de proficiência 3ª série língua portuguesa- rede estadual

Escola Município Regional Rede

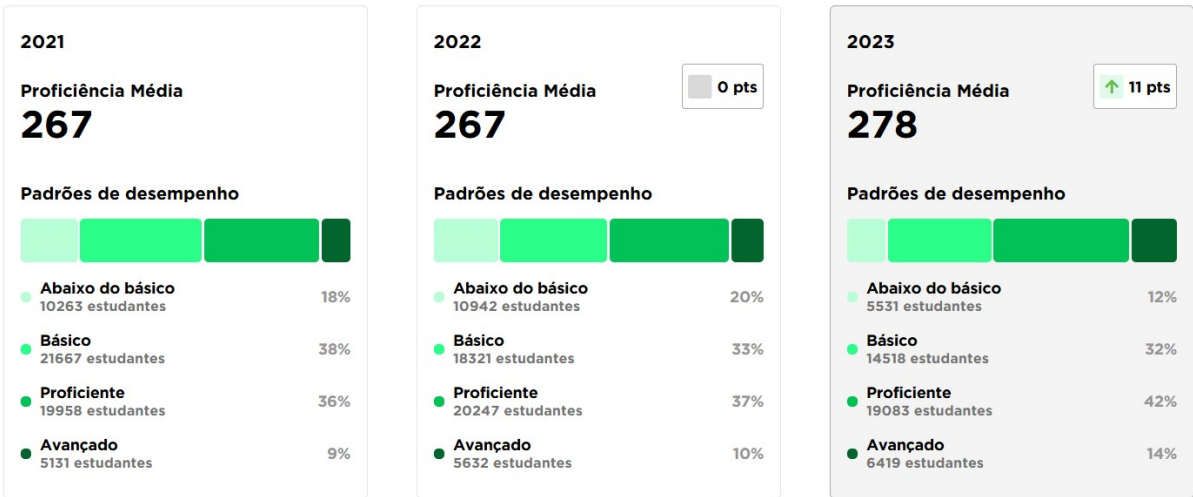
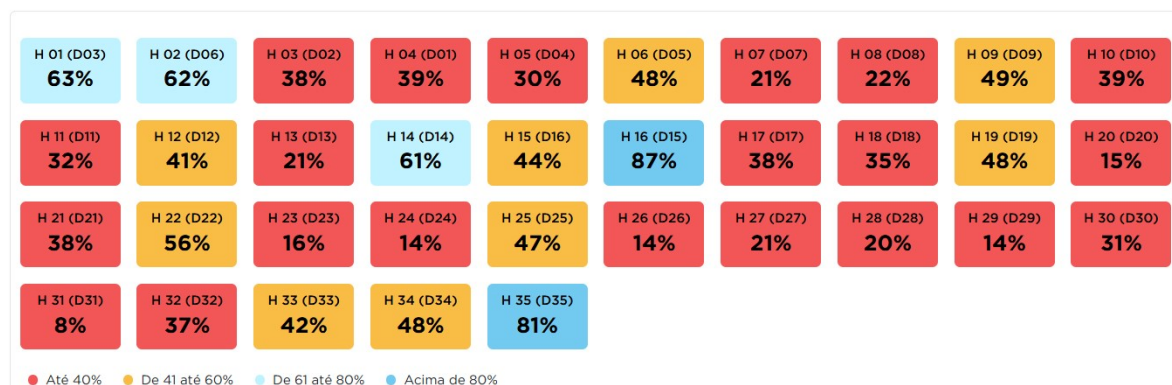
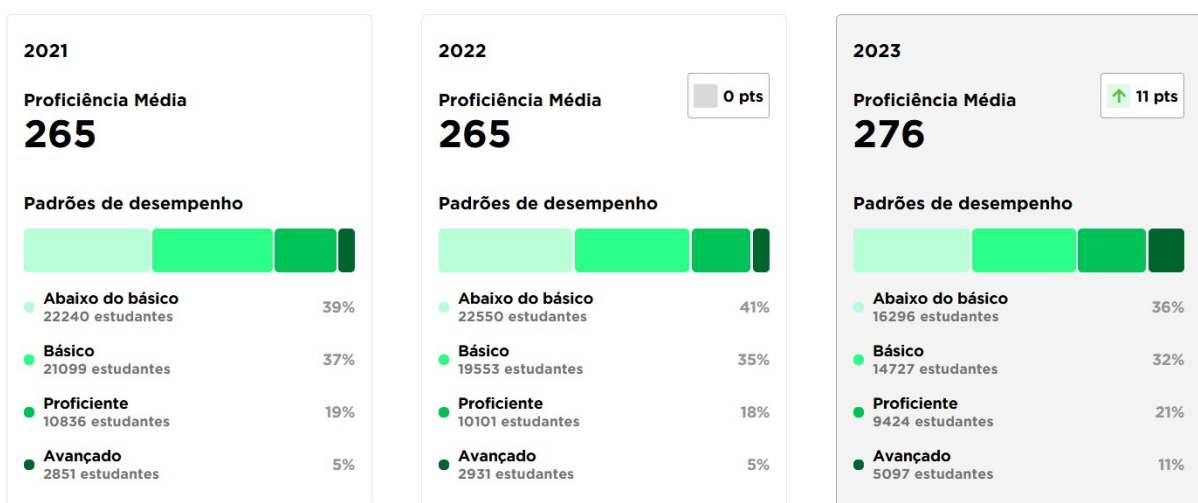




Gráfico 5 - Média de proficiência 3ª série matemática - rede estadual

Escola Município Regional Rede



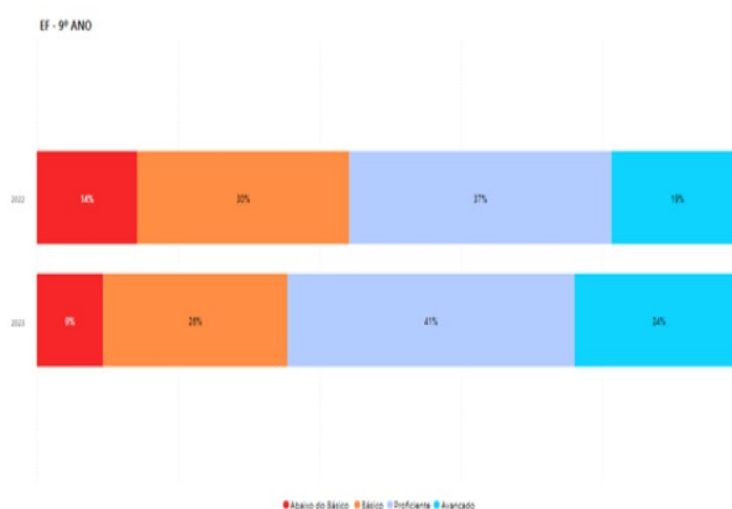
Os dados mais recentes do SAEGO 2023, divulgados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)⁸ da UFJF, indicam que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio apresentaram resultados

⁸ Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/rede-estadual-de-educacao-registra-crescimento-em-proficiencia-de-lingua-portuguesa-e-matematica-em-2023/>

superiores em Língua Portuguesa e Matemática em comparação com o ano anterior. Alunos destas séries da rede pública estadual também progrediram em proficiência nas disciplinas. Ao analisar os dados, é possível observar que a proficiência dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa aumentou de 255,6 em 2022 para 265,6 em 2023. Em Matemática, houve um salto de 250,4 para 263. No que se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental, a porcentagem de alunos com desempenho abaixo do básico em Língua Portuguesa diminuiu de 14% em 2022 para 9% em 2023.

Da mesma forma, o percentual de alunos com desempenho básico também reduziu, passando de 30% em 2022 para 26% em 2023. Como resultado, houve um aumento nos níveis de desempenho considerados proficientes e avançados. A proporção de alunos em nível proficiente aumentou de 37% em 2022 para 41% em 2023, enquanto os alunos considerados avançados passaram de 19% em 2022 para 24% em 2023.

Gráfico 6 - Comparativo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em 2022 e 2023.

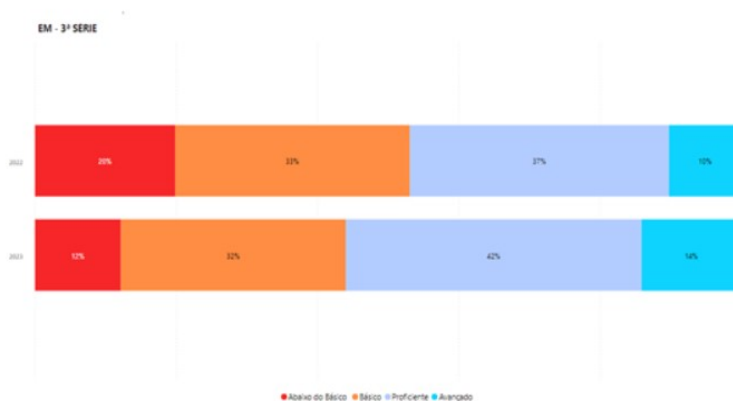


Fonte: 1 SAEGO 2023/CAEd-UFJF

Houve progresso nos resultados da 3ª série do Ensino Médio. Em Língua Portuguesa, a pontuação subiu de 267 para 278,2 em 2023. O número de alunos com desempenho abaixo do esperado diminuiu. A proporção de alunos com desempenho abaixo do esperado caiu de 20% em 2022 para 12% em 2023. Já no nível básico, a redução foi de 33% em 2022 para 32% em 2023. Além disso, houve aumento nos níveis proficiente e avançado. A porcentagem de alunos proficientes

aumentou de 37% em 2022 para 42% em 2023. No nível avançado, o aumento foi de 10% em 2022 para 14% em 2023.

Gráfico 7 – Índice de proficiência.

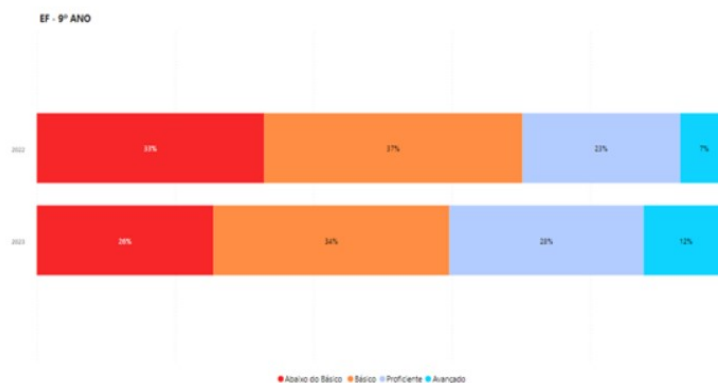


Fonte: 2 SAEGO 2023/CAEd-UJFJ

Na área da matemática, também ocorreram mudanças nos índices de desempenho entre os anos de 2022 e 2023, com um aumento de 265,3 em 2022 para 276 em 2023. No nono ano do Ensino Fundamental, foi registrada uma queda nos níveis considerados abaixo do esperado e no nível básico.

A porcentagem de alunos abaixo do esperado passou de 33% em 2022 para 26% em 2023, enquanto o nível básico diminuiu de 37% em 2022 para 34% em 2023. Por outro lado, observou-se um aumento no percentual de estudantes classificados como proficientes e avançados. Em 2022, 23% dos alunos do nono ano estavam no nível proficiente e 7% no nível avançado. Já em 2023, a porcentagem de alunos proficientes aumentou para 28% e a de avançados para 12%.

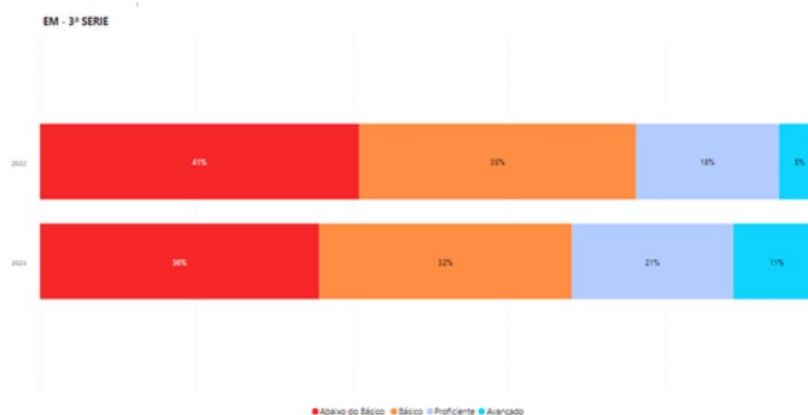
Gráfico 8 – Índices de desempenho entre os anos de 2022 e 2023.



Fonte: 3 SAEGO 2023/CAEd-UFJF

Na 3ª série do Ensino Médio, nos resultados de matemática o movimento foi o mesmo. Houve redução nos níveis abaixo do básico e aumento nos níveis proficiente e avançado. Em 2022, o nível abaixo do básico correspondia a 41% dos estudantes e, o básico, a 35%. Em 2023, os percentuais passaram a ser 36% no abaixo do básico e 32% no básico. No nível proficiente, o percentual era de 18% em 2022 e passou para 21% em 2023. Já o avançado correspondia a 5% em 2022 e passou para 11% em 2023.

Gráfico 9 – Ensino Médio nos resultados de matemática.



Fonte: 4 SAEGO 2023/CAEd-UFJF

Seguindo a linha de raciocínio onde o CAEd/UJJF elabora uma avaliação diagnóstica para aplicar nas unidades escolares estaduais de Goiás no início de cada ano letivo para verificar os pontos de atenção em relação ao nível de aprendizagem em cada ano/série escolar do Ensino Fundamental e médio. Elabora ainda uma avaliação formativa para aplicar no mês de junho em todas as unidades estaduais, para só então acontecer a aplicação da avaliação SAEGO em meados de outubro/novembro.

Não sabemos ainda se este resultado realmente demonstra superação das aprendizagens dos estudantes, impactadas pela pandemia de Covid-19. Ressaltamos ainda o árduo trabalho dos professores em acessarem as plataformas da SEDUC/GO criadas para recompor e ampliar a aprendizagem dos alunos. Ações do Revisa Goiás, projeto implementado no início de 2023 e que disponibilizou materiais de apoio para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

A participação e padrões de desempenho na edição SAEGO/2023 também foi destaque. Entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o índice de presença em relação ao número de participantes previstos na Etapa Institucional do SAEGO foi de 93,7%. Já entre os da 3ª série do Ensino Médio, o índice foi de 91,5%. Uma média de 92,6% de participação entre os estudantes esperados. Algo que como professora da rede há quase trinta anos, sabemos que não é comum acontecer no Ensino Médio uma participação acima de 90%. No Ensino Médio normalmente a participação fica em torno de 70%. Em poucos lugares as Unidades escolares conseguem ter uma participação acima de 80%.

4.3 Análise das defasagens de aprendizagem no Brasil tendo como indicador o PISA

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) é uma pesquisa comparativa realizada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa avalia o desempenho de estudantes de 15 anos que estão concluindo o ensino médio, momentos antes de finalizarem a educação obrigatória, verificando se possuem os conhecimentos e habilidades necessários para se integrarem plenamente na vida social e econômica, ou seja, no momento em que muitos entram no mercado de trabalho. No Brasil, a

coordenação da aplicação do PISA é feita pelo INEP. O Brasil participa do Pisa desde a sua primeira edição em 2000. Os resultados da 7ª edição, realizada em 2018 antes da pandemia de Covid-19, foram divulgados em 2019.

O PISA fornece dados sobre o desempenho escolar dos alunos, considerando seus antecedentes, atitudes em relação à aprendizagem e fatores que influenciam seu desenvolvimento, dentro e fora do ambiente escolar. Através desses resultados, cada país pode comparar o conhecimento e habilidades de seus estudantes com os de outras nações, aprender com políticas educacionais adotadas em diferentes lugares e desenvolver suas próprias estratégias para melhorar a qualidade e equidade da educação. O Pisa avalia três áreas - leitura, matemática e ciências - em todas as suas edições, além de explorar domínios inovadores como Resolução de Problemas, Educação Financeira e Competências Globais. Em relação ao Pisa 2022, devido aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, os países membros da OCDE optaram por adiar a avaliação que estava prevista para 2021, agora agendada para 2022, assim como o Pisa de 2024 foi reagendado para 2025.

No território brasileiro, o estudo Pisa de 2018 teve a colaboração de 10.691 estudantes de 638 instituições de ensino, correspondendo a 65% dos jovens brasileiros nessa etapa da vida. As avaliações apontaram que a maioria dos jovens de 15 anos do Brasil não atingem o nível básico de matemática, que é o nível 3. Para alcançar os patamares considerados de excelência (níveis 5 e 6), os alunos devem obter uma nota superior a 606,99.

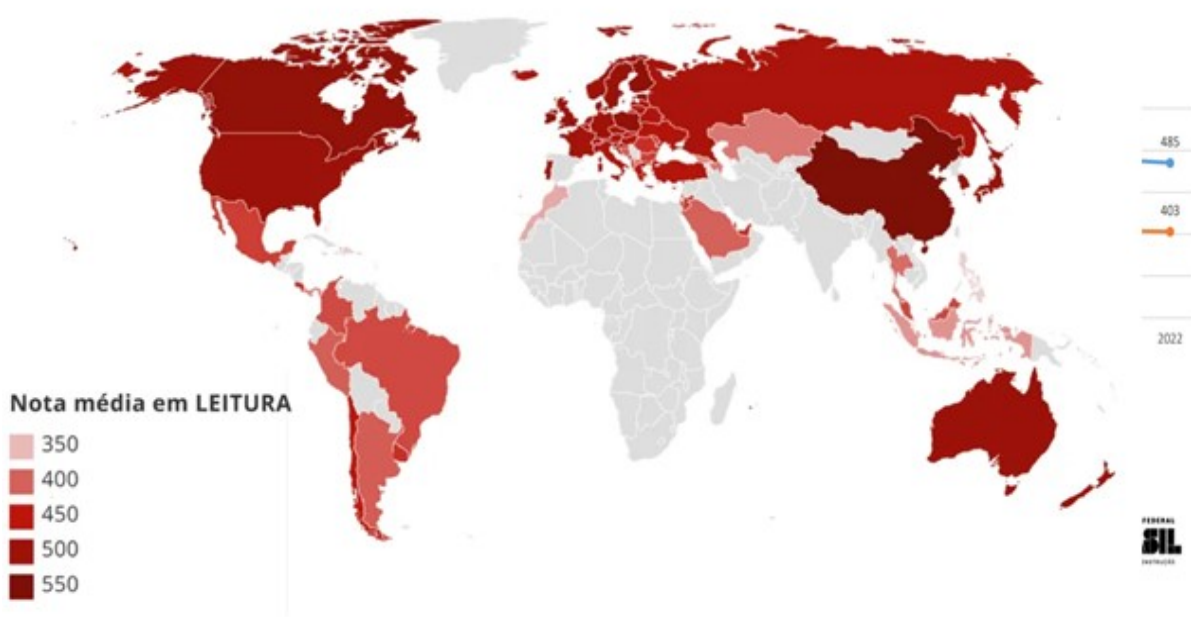
No ano de 2000, o Brasil alcançou 396 pontos na avaliação das habilidades de leitura. Em 2009, após quase uma década, esse número subiu para 412. Já em 2018, quase dez anos depois, a pontuação chegou a 413, aumentando apenas 1 ponto. Em comparação, os outros países apresentam notas que variam de 340 a 555, com uma média de 400 pontos indicando um nível básico de compreensão.

As informações do Brasil indicam que os índices de competência no país são reduzidos. No ano de 2018, cerca de metade dos alunos apresentavam desempenho abaixo do patamar 2, em uma escala que vai do 1 ao 6. Apenas 2% dos estudantes obtiveram as notas mais altas, de 5 a 6.

Mais de 66% dos alunos brasileiros com 15 anos possuem habilidades matemáticas abaixo do nível básico determinado pela OCDE, de acordo com o relatório de 2018 do Pisa. Os resultados foram compartilhados apenas no ano

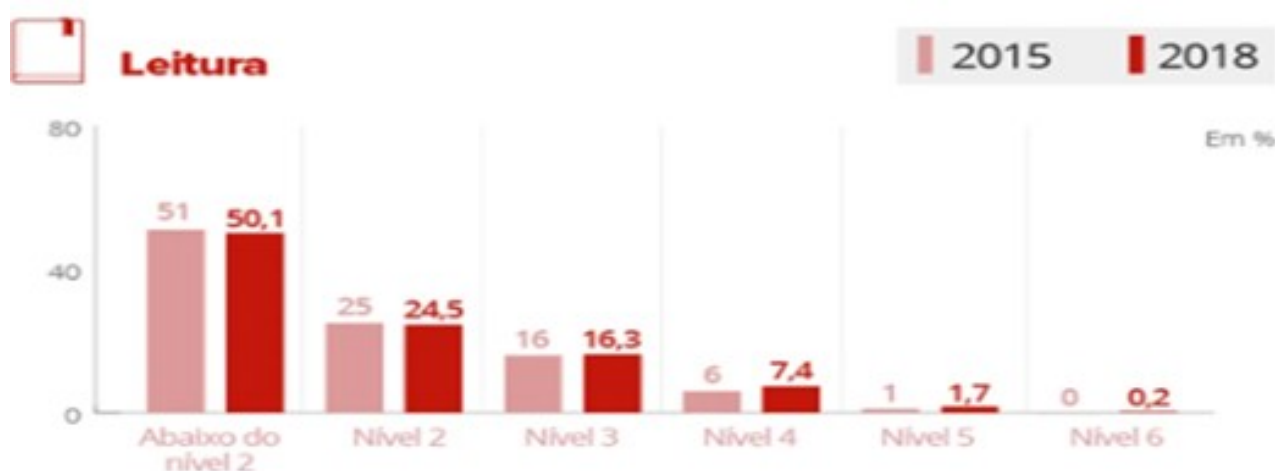
seguinte, em 2019. O patamar 2, caracterizado como o mínimo necessário, é alcançado com uma pontuação de 420,07 no exame Pisa. Por outro lado, para alcançar os níveis de alto rendimento (níveis 5 e 6), é necessário obter uma pontuação superior a 606,99.

Gráfico 10 – Pisa 2018 – nota média em leitura.

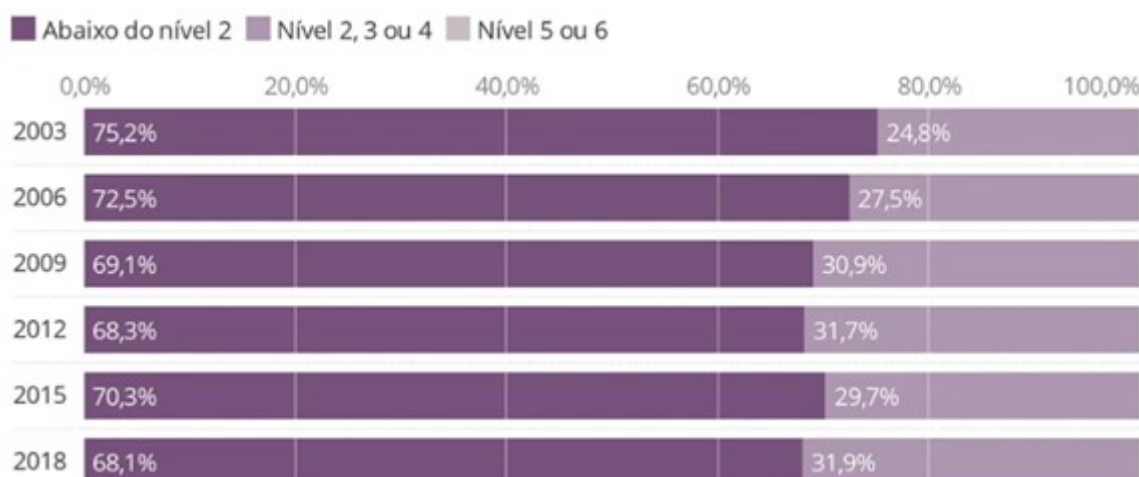


Fonte: OCDE/PISA 2018.

Levando em conta a proficiência em leitura dos brasileiros, o Brasil teve 51% abaixo do nível 2 em 2015 para depois de 3 anos aumentar para 50,1% os estudantes abaixo do nível 2. Em 2015, 25% dos estudantes estavam no nível 2 e três anos depois não diminuiu nenhum ponto ficando com 24,5% no nível 2. No nível 3 em 2015 16% pulando 3 décimos para 16,3 no nível 3. Em 2015, o Brasil teve 0% de estudantes no nível 6, mas em 2018 alcançou 0,2% de estudantes no nível 6. Os participantes demonstraram um aprendizado abaixo do nível 2 em todas as três provas.

Gráfico 11 – Pisa – a proficiência dos brasileiros (2015-2018).

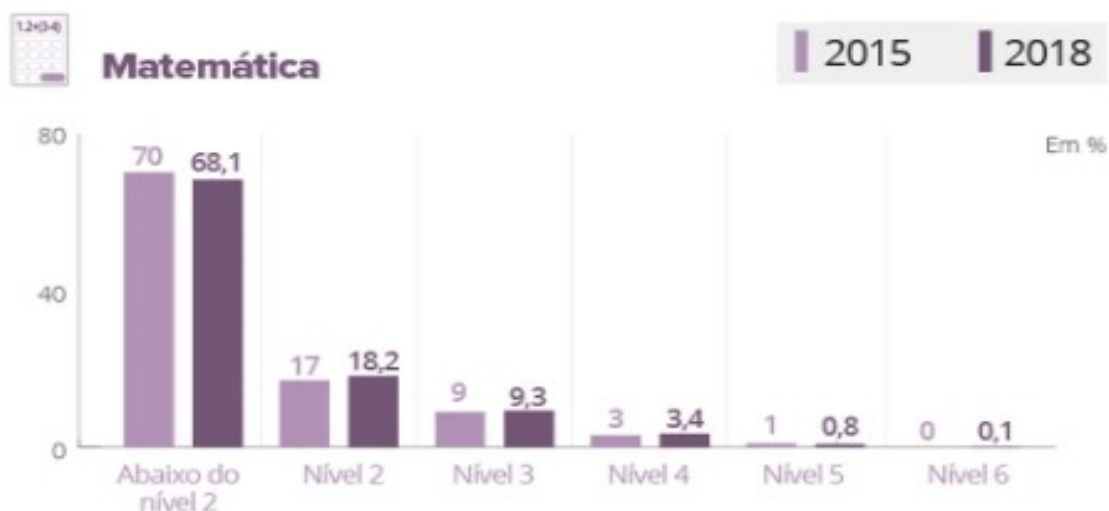
Fonte: PISA 2018 results - PISA (oecd.org)

Gráfico 12 – Pisa 2018 – aprendizado do Brasil em Matemática.

Fonte: OCDE, Pisa 2018

Desde o início da série histórica considerada pela OCDE, o Brasil tem mais de dois terços dos estudantes com aprendizado abaixo do nível 2 (considerado básico) em matemática. Considerando os dados apresentados, o Brasil registrou 43,2% dos participantes com desempenho abaixo do nível 2 em todas as três avaliações, ao passo que apenas 2,5% alcançaram os níveis 5 ou 6 em leitura, matemática e ciências. Comparativamente, a média da OCDE para essas porcentagens é de 13,4% e 15,7%, respectivamente. Essas informações estão representadas no gráfico 13.

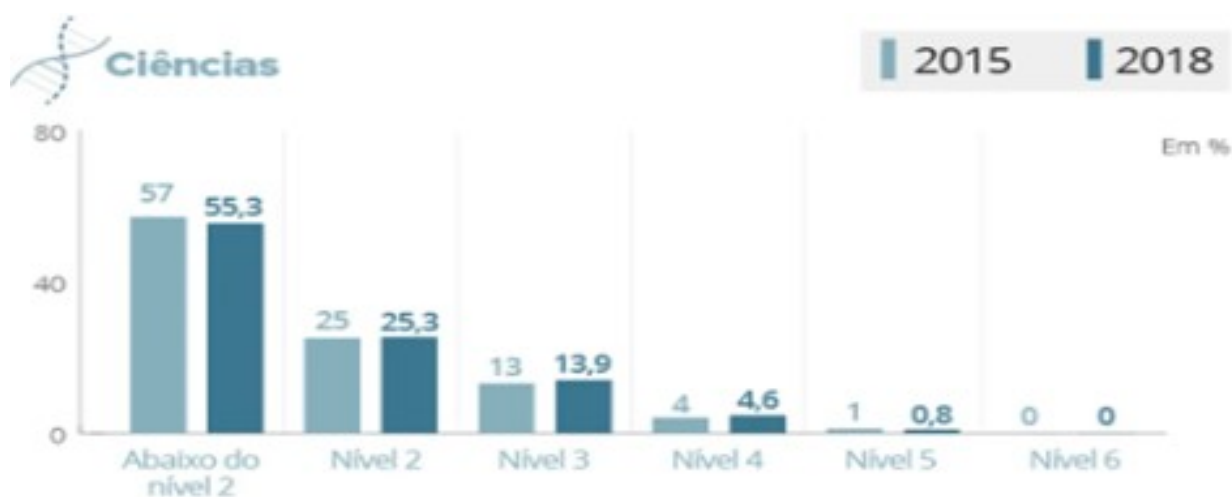
Gráfico 13 – Pisa - aprendizado do Brasil em Matemática (2015-2018).



Fonte: OCDE, Pisa 2018

Em relação ao desempenho em Ciências, nenhum aluno alcançou o patamar 6 de aprendizado e somente 0,8%, ou seja, apenas um aluno atingiu o nível 5.

Gráfico 14 – Pisa - aprendizado do Brasil em Ciências (2015-2018).



Fonte: OCDE, Pisa 2018

Os índices do país melhoraram em alguns aspectos entre as avaliações feitas em 2015 e 2018, porém, ainda não alcançaram o nível dos países desenvolvidos, mantendo-se abaixo desse patamar.

Tabela 2 – Posição do *ranking* do Brasil (2018).

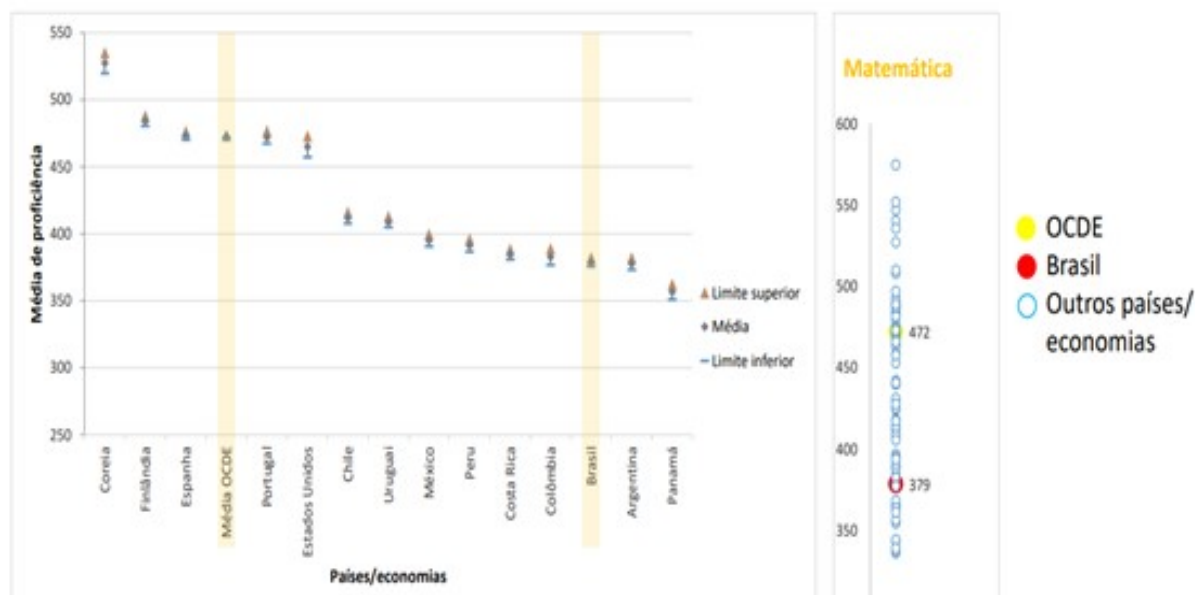
BRASIL	Leitura	Matemática	Ciências
Nota média 2018	413	384	404
Margem de erro	2	2	2
Variação 2015-2018	6	6	3
Posição no ranking	58-60	72-74	66-68

Fonte: OCDE, PISA 2018.

O Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tornou público em 5 de dezembro de 2023 os resultados do Pisa 2022. Devido à pandemia de Covid-19, a avaliação do Pisa 2021 foi adiada para 2022 e a do Pisa 2024 para 2025 pelos países-membros e associados da OCDE. Foi revelado que o Brasil atingiu 379 pontos em matemática, resultado inferior à média da OCDE, colocando-se nas últimas posições em comparação com outros países.

A pesquisa indicou que 1 a cada 10 alunos do ensino médio brasileiro não consegue resolver problemas simples de matemática. Jovens de 15 anos enfrentam dificuldades em questões como comparação de distâncias ou conversão de valores monetários, sendo que 7 em cada 10 estudantes do ensino médio brasileiro têm dificuldades nesse aspecto. O desempenho do Brasil também obteve 410 em leitura e 403 em ciências, ambos abaixo da média da OCDE.

Gráfico 15 – Comparação das médias do Brasil e outros países – Matemática.



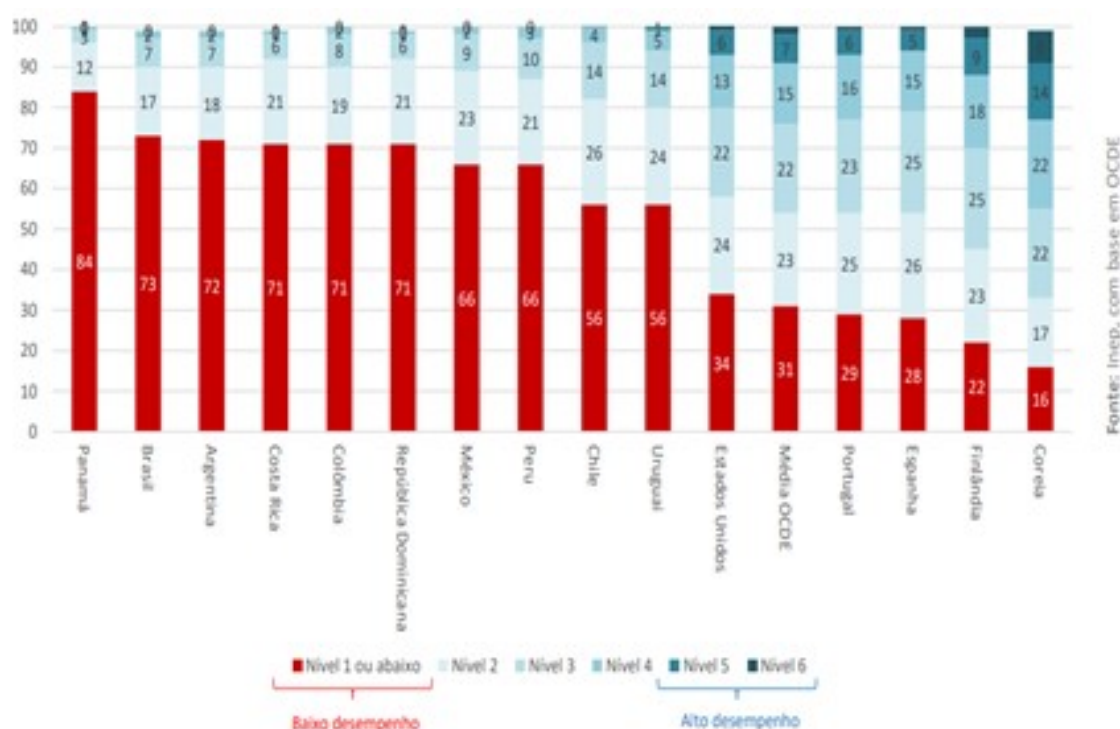
Fonte: OCDE, Pisa 2022

Apesar de não ter ocorrido uma queda significativa, mesmo diante de todos os desafios enfrentados durante a pandemia (como o fechamento das escolas e a disparidade digital no ensino à distância), os números apresentados são alarmantes: o país permaneceu no final da lista, com pontuações bem abaixo das médias dos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em diversos estados brasileiros, logo após o período pandêmico, iniciou-se um esforço para recuperar a aprendizagem, utilizando aulas de reforço e planejando aulas presenciais com o intuito de reduzir as disparidades de aprendizado decorrentes da pandemia durante o período de ensino remoto.

Brasil continua na parte inferior do ranking e ficou estagnado na 65ª posição. Considerando a defasagem de aprendizagem que ficou clara na área de Matemática, Ernesto Faria, diretor e fundador da Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE⁹) fala que o baixo desempenho dos alunos brasileiros em matemática é prejudicial aos jovens, à sociedade e ao desenvolvimento econômico do País. Se prejudica o desenvolvimento do país, prejudica o DR.

⁹ O IEDE visa a realização de estudos em temas relevantes de Educação, bem como a disseminação de forma qualificada de dados públicos pouco conhecidos e debatidos.

Gráfico 16 – Comparação das médias do Brasil e outros países membros da OCDE
– Matemática.



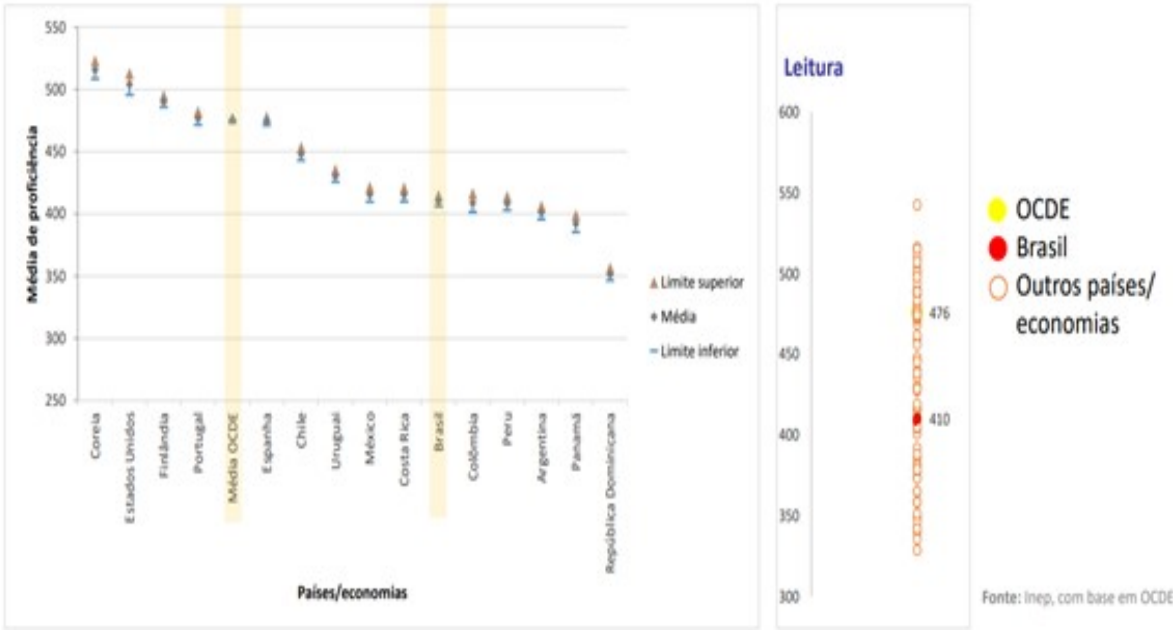
Fonte: OCDE, Pisa 2022

No Brasil, 73% dos alunos não atingiram o patamar básico em Matemática, que é considerado pela OCDE como essencial para o pleno exercício da cidadania. Já entre os países pertencentes à OCDE, apenas 31% dos estudantes ficaram no nível 1 ou abaixo. Nesse contexto, é possível afirmar que os estudantes brasileiros não alcançaram a proficiência máxima em Matemática.

Os gestores podem utilizar os resultados de estudos do Pisa para tomar decisões sobre a educação, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece uma meta de melhoria do desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem no Pisa, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Faz-se necessário que nós educadores, atores do contexto escolar, especialistas e a sociedade em geral entendam essa avaliação e o que sustenta seus objetivos, de modo a pensar como poderão fazer a diferença nos resultados dos estudantes brasileiros.

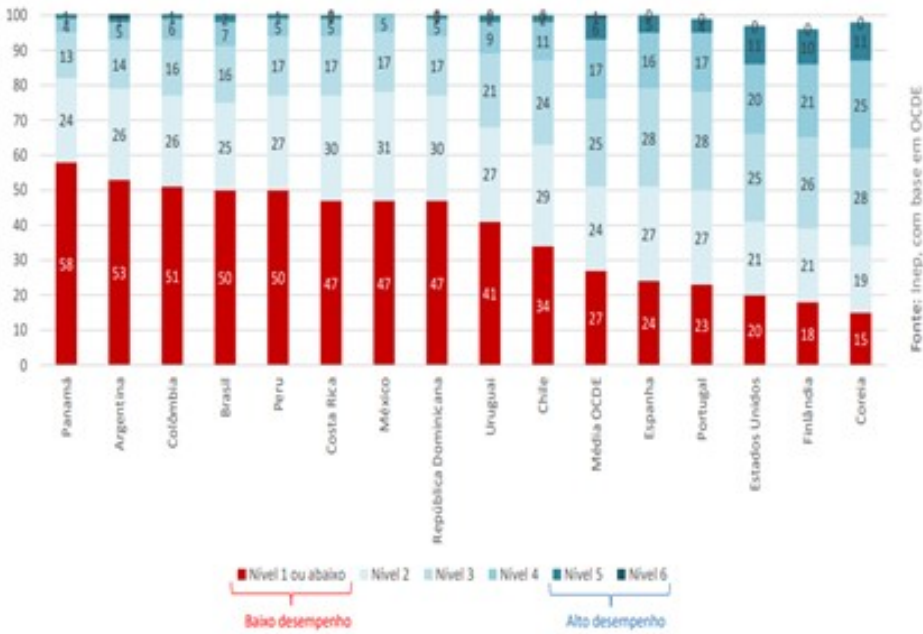
Observa-se que o Brasil teve em 2018 o maior desempenho em letramento em Leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (Tabela 3).

Gráfico 17 – Comparação das médias – Leitura.



Fonte: OCDE, Pisa 2022

Gráfico 18 – Distribuição dos estudantes na escala de proficiência nos países/economias selecionados em leitura.



Fonte: OCDE, Pisa 2022

Metade dos estudantes do Brasil não alcançam o nível básico de leitura, o qual é considerado essencial pela OCDE para o pleno exercício de seus direitos como cidadãos. Em comparação aos países que fazem parte da OCDE, esse índice é de 27%. Esses adolescentes são classificados no patamar mais baixo de desempenho. O Brasil não conseguiu alcançar a pontuação máxima em proficiência de leitura.

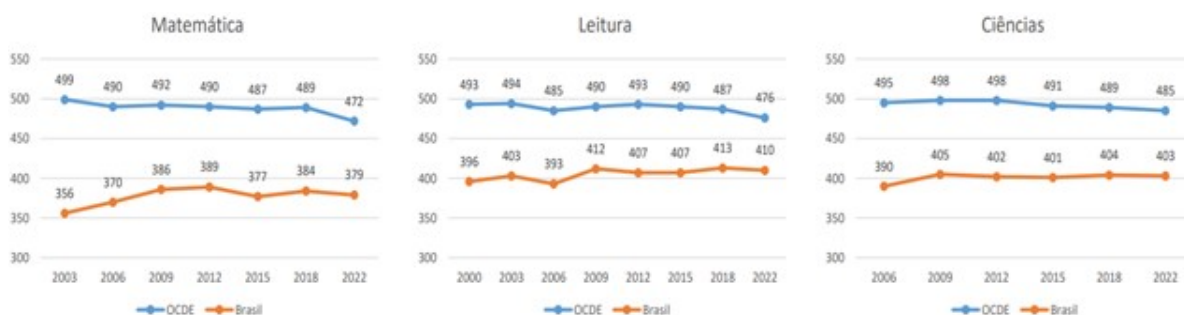
Tabela 3 – Comparação do Brasil no *ranking* do PISA 2022 e PISA 2018.

Edição	Ranking		Médias Brasil		Médias OCDE	
	2018	2022	2018	2022	2018	2022
Matemática	Entre 69 e 72	Entre 62 e 69	384	379	489	472
Leitura	Entre 55 e 59	Entre 44 e 57	413	410	487	476
Ciências	Entre 64 e 67	Entre 53 e 64	404	403	489	485
Total países/economias	79	81				

Fonte: OCDE, Pisa 2022

Para evidenciar as eventuais perdas/ganhos de aprendizado ocorridas entre a avaliação SAEGO 2019 (ano anterior à pandemia) e 2021 (ano em que os estudantes retornaram às aulas presenciais), foi elaborado o quadro abaixo, com as proficiências de 2018, 2019 e 2021, de forma a comparar o cenário de crescimento ou não das notas de proficiência na avaliação anteriores à pandemia (2018-2019) e posteriores a esse período (2019-2021), com foco nos dois últimos anos.

Gráfico 19 – Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA.



Fonte: OCDE, Pisa 2022

Analizando as perdas de aprendizagem em matemática evidenciadas no Brasil em relação à média da OCDE, o Brasil começou em 2003 com proficiência 256 e chegou a alcançar 389 no triênio de 2012. Em 2018 o Brasil estava com média 384 e a OCDE estava com média 489 e em ambas as proficiências houve queda após a pandemia da Covid-19, o Brasil caiu para 379 e a OCDE 472.

Em leitura observamos que o Brasil caiu só 3 pontos de 413 no ano de 2018 para 410 no ano de 2022, após pandemia, já a média da OCDE a diferença foi maior de 11 pontos, evidenciando que a crise foi mundial afetando a aprendizagem dos estudantes trazendo prejuízos na leitura. Em ciências a avaliação aconteceu de forma amostral e os prejuízos foram menores. Em 2018 o Brasil estava com média 404 caindo um ponto em 2022 para 403. A média da OCDE que era de 489 em 2018 caiu 4 pontos em 2022. Vale ressaltar que em Goiás e vários outros estados brasileiros e logo após o retorno das aulas de forma presencial, deram início as recomposições das aprendizagens, aulas de reforço, projetos e plataformas com atividades de revisão proporcionando aos estudantes a diminuição das defasagens de aprendizagem. A próxima avaliação do PISA acontecerá no ano de 2025.

4.4 Uma análise das defasagens de aprendizagem em Goiás: Goiânia tendo como base a avaliação SAEGO

Muitos pesquisadores têm se dedicado a estudos que evidenciam a importância da educação no desenvolvimento pessoal e dos países. Segundo Caleiro (2008), a educação permite o aumento de produtividade e salários, resultando em melhor qualidade de vida. Isso porque possibilita a redução da pobreza, aumento da expectativa de vida, redução da taxa de fecundidade, redução dos índices de violência, melhoria no acesso aos serviços de saúde, entre outros aspectos. Para o autor, a base do desenvolvimento regional não está somente no contexto econômico, mas ainda no contexto sociocultural. Dessa forma, tanto o crescimento como o desenvolvimento econômico dependem de fontes como as economias externas, a educação, o capital humano e o capital social. Nesse sentido, as Instituições de Ensino são fundamentais para o desenvolvimento local e regional.

Em sua última edição, antes da pandemia da COVID 19, a avaliação SAEGO apresentou crescimento nas notas de proficiência, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. O SAEGO é de aplicação anual, mas por ocasião da

pandemia, no ano de 2020 essa aplicação não aconteceu, devido ao Estado de Goiás estar passando por um momento em que as medidas de isolamento levaram o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) a decretar o Regime Especial de Aulas não Presenciais.

No ano seguinte em 2021, o SAEGO 2021 nos possibilitou quantificar as perdas de aprendizagem ocorridas em função da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da COVID 19 de março de 2020 a agosto de 2021. Vamos considerar aqui as perdas de aprendizagem na rede pública estadual, nas séries de 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio, ressaltamos que para os estudantes de 9º ano que ainda permanecerão na rede básica de ensino, ainda será possível ações de recuperação das perdas de aprendizagem. Para os estudantes da 3ª série do ensino médio, será possível apenas a detecção dessas perdas de aprendizagem com reflexos no desenvolvimento regional, tendo em vista que esses estudantes estarão ingressando no ensino superior e/ou mercado de trabalho, o que não é o objetivo dessa análise.

As perdas de aprendizagens ficam evidenciadas na análise SAEGO 2019/2023. Isso fica claro nos dados informados pela plataforma Foco Escola¹⁰, que é uma plataforma de análise de dados, que traz informação de desempenho dos alunos em avaliações externas em cada ano de realização das provas e apresenta comparações históricas. Em Goiás, nas avaliações do SAEGO, os dados de 2023 revelam, em relação a 2019, uma perda de 6 pontos em Língua Portuguesa e 6 pontos em Matemática no 9º ano do ensino fundamental, e de 9 pontos em Língua Portuguesa e 10 em Matemática na 3ª série do Ensino Médio, na regional Goiânia. A Classificação foi feita por meio das propriedades da camada e foram criados grupos por meio de símbolos categorizados. Selecionou-se a coluna de atributos referente às notas para classificar pelo desempenho e referente aos nomes das CREs para classificar por regional.

Assim, a discussão entre a educação e o desenvolvimento regional tem se tornado importante para o desenvolvimento do país, pois que a educação atua como valorização e empoderamento dos cidadãos, permitindo o fortalecimento e a eficácia

¹⁰ A Focoescola é uma plataforma que traz evidências de aprendizagem que facilitam o trabalho de professores, diretores, coordenadores e gestores educacionais. Segundo a plataforma, os dados apontam defasagens gerais da rede de ensino e também os recursos de que cada escola dispõe. Ainda enfatiza que, baseadas em dados, políticas públicas tornam-se mais efetivas e a gestão dos recursos, mais eficiente. Disponível em: <https://focoaprendizagem.com.br/>, acesso em 04 de jul. 2022.

das redes de capital social e priorizando o desenvolvimento regional (Freiesleben, 2018).

4.4.1 As avaliações externas SAEGO como parâmetro nas perdas de aprendizagem

Em 2023, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de Educação em Goiás avançaram nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados do SAEGO 2023, divulgados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), indicam melhor desempenho em comparação com 2021.

Língua Portuguesa:

No 9º ano do Ensino Fundamental, a proficiência subiu de 255,6 em 2022 para 265,6 em 2023.

Na 3ª série do Ensino Médio, a proficiência passou de 267 para 278,2 em 2023.

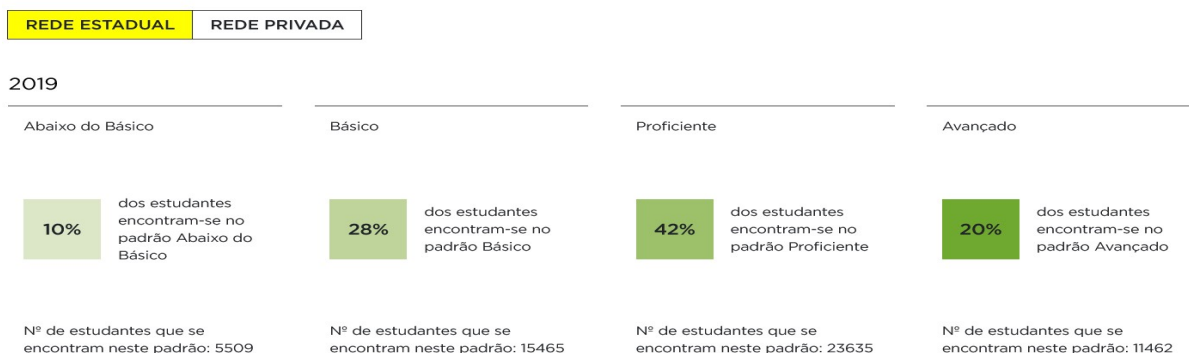
Matemática:

No 9º ano do Ensino Fundamental, o desempenho saltou de 250,4 para 263.

Na 3ª série do Ensino Médio, o avanço foi de 265,3 em 2022 para 276 em 2023.

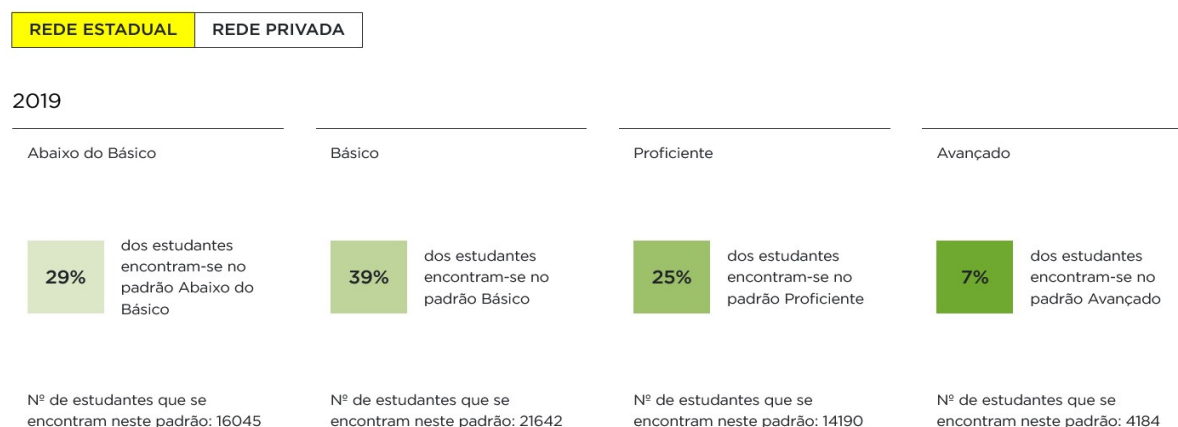
Esses resultados refletem a recuperação da aprendizagem dos estudantes, impactada pela pandemia de Covid-19. A rede de Educação em Goiás implementou o projeto Revisa Goiás, que disponibilizou materiais de apoio para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para o avanço na proficiência. É uma conquista significativa para a educação no estado.

Gráfico 20 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho - língua portuguesa 9º ano.



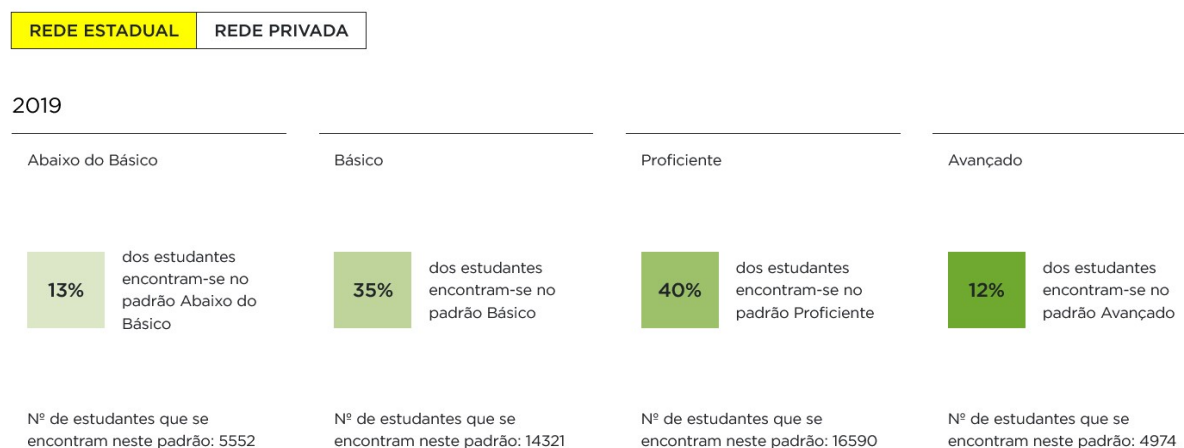
Fonte: SAEGO (2023).

Gráfico 21 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – matemática 9º ano.



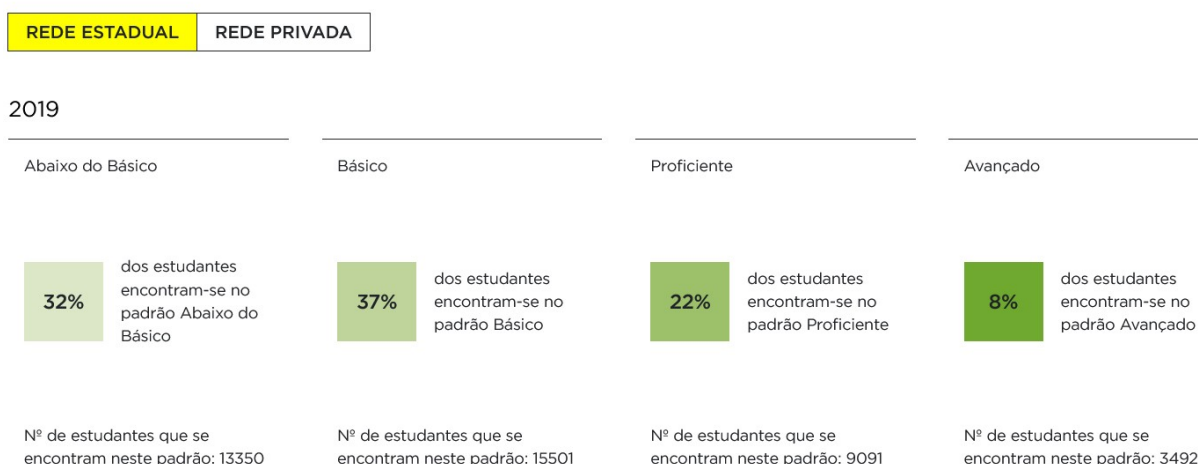
Fonte: SAEGO (2023).

Gráfico 22 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho - língua portuguesa 3ª série.



Fonte: SAEGO (2023).

Gráfico 23 – Distribuição de estudantes por padrão de desempenho – matemática 3ª série.



As avaliações SAEGO são elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), que é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que se dedica “ao desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional” (CAED, 2022)¹¹.

O SAEGO foi criado em 2011 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade”. Aplicado anualmente, o SAEGO avalia de modo censitário os alunos dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio. A partir dos resultados da avaliação, é possível saber o rendimento dos alunos nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática pré-estabelecidos pela Matriz de Referência - mesma da Prova Brasil (CAED, 2018).

Abaixo, encontram-se os dados de participação e padrão de desempenho dos estudantes na avaliação SAEGO (2018, 2019, 2021), de acordo com a Revista da Rede (Tabela 4 e 5), publicada pelo CAED (2021):

¹¹ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>

Tabela 4 – Participação dos estudantes no SAEGO.

2018	2019	2021
94%	97%↑	93%↓
Estudantes previstos:5234 Estudantes avaliados:5293	Estudantes previstos:4245 Estudantes avaliados:4120	Estudantes previstos:2013 Estudantes avaliados:1871

Fonte: elaboração própria, com base nas informações da Revista da Rede (CAED, 2022)

Tabela 5 – Padrão de desempenho dos estudantes no SAEGO.

2018	2019	2021
224	230↑	222↓

Com o objetivo de traçar metas que atinjam de forma equânime a todos os estudantes, os padrões de desempenho são definidos a partir de intervalos da escala de proficiência. Esses intervalos reúnem estudantes com desenvolvimento similar dentro dessa escala. Dessa forma, a definição dos níveis e padrões de desempenho em uma escala de proficiência pressupõe que os estudantes com proficiências localizadas em determinado nível ou padrão demonstram o domínio das habilidades presentes nos níveis ou padrões (SAEGO, 2021, p. 63).

Segue a classificação dos estudantes na avaliação SAEGO conforme a escala de proficiência (Tabela 6):

Tabela 6 – Escala de proficiência SAEGO língua portuguesa/matemática.

Língua Portuguesa

	Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
5º ano EF	Até 125	De 125 a 175	De 175 a 225	Acima de 225
9º ano EF	Até 200	De 200 a 250	De 250 a 300	Acima de 300
3ª série EM	Até 225	De 225 a 275	De 275 a 325	Acima de 325

Matemática

	Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
5º ano EF	Até 150	De 150 a 200	De 200 a 250	Acima de 250
9º ano EF	Até 225	De 225 a 275	De 275 a 325	Acima de 325
3ª série EM	Até 250	De 250 a 300	De 300 a 350	Acima de 350

Fonte: <https://ajuda.focoescola.com.br/>

O SAEGO aplica questionários contextuais que, segundo o CAED, tornam-se mecanismos fundamentais na compreensão do contexto social no qual está inserido os estudantes, docentes e gestores, captando informações que fomentam as ações governamentais, com a provisão das reais necessidades de cada grupo avaliado. O questionário é respondido pelos estudantes, professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas e pelo diretor da escola (SAEGO, 2021).

Arcas et al., (2019) consideram que, a ampla utilização das avaliações externas em larga escala não se traduziu na melhoria da qualidade da educação, uma vez que, segundo esse autor, a avaliação, sozinha, não é suficiente para modificar a realidade educacional, criada em uma escala ampla o suficiente para ser vista pela mídia, a dificuldade está em conseguir aplicar práticas que realmente possam causar impacto na realidade em nível individual. A simples avaliação não é suficiente para resolver os problemas na área da educação e, pior ainda, resultados ruins contínuos podem levar as pessoas a se tornarem insensíveis, como se o fracasso fosse algo inevitável, seja devido à situação de pobreza, corrupção, falta de capacidade dos professores ou qualquer outro motivo, sempre em busca de um culpado.

Nesse propósito, é preciso ressaltar que os padrões considerados nas avaliações devem mudar conforme as novas demandas surgidas na sociedade. Vianna (2000, p. 29) considera que esses padrões devem ser “elaborados à luz de experiência, modificados, quando for o caso, e até mesmo suprimidos se não mais corresponderem à realidade socioeducacional e não atenderem às exigências e necessidades da sociedade”.

O autor ainda ressalta a incoerência entre as avaliações internas e externas, já que há “uma falta de sincronia entre essas avaliações, que não têm uma ação efetiva na melhoria da educação” (Vianna, 2000, p. 28). Acerca das avaliações

externas, aplicadas por diferentes órgãos oficiais, muitas vezes em colaboração com setores privados, o autor ainda afirma:

A avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*), segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função dos seus resultados. As possíveis e reduzidas vantagens do *ranking* no desenvolvimento de uma nova cultura da avaliação acabam por ser superadas por uma problemática bem mais complexa, que é a geração de uma *competitividade negativa* no interior da instituição. O *insucesso em avaliações* pode resultar de numerosos fatores (sociais, econômicos e até mesmo culturais, como no caso bem conhecido recentemente de escolas na Inglaterra, após a chamada era Thatcher) e não, necessariamente, de razões pedagógicas associadas à provável ineficiência do magistério. O possível insucesso, caso seja institucional, deve ser objeto de *pesquisa, análise e discussões* dentro da própria instituição, com a participação efetiva e solidária da família, que também integra o processo de avaliação (Vianna, 2000, p. 30).

De acordo com o mesmo ponto de vista, o conceito de qualidade da educação for resumido ao resultado das avaliações externas em larga escala, os problemas detectados deveriam ser solucionados pelas políticas educativas, no entanto, o foco não está em resolver os problemas, mas em aumentar as pontuações. Ainda ressalta que o resultado é que a solução para uma baixa pontuação em uma prova é a adoção de medidas para aumentar a pontuação na próxima prova, sem que isso signifique, necessariamente, uma análise dos contextos que produziram tais pontuações.

Dentro dessas considerações, Vianna (2000) pontua que a avaliação deve ser considerada dentro de um contexto de um processo formativo e dialógico: para orientar os procedimentos docentes conforme os resultados obtidos para que sejam relevantes para os estudantes. Para isso, deve envolver não apenas conhecimentos, mas o despertar de novos interesses e a formação de valores, em uma relação interativa geradora de novas aprendizagens. Nesse sentido, ainda precisam ser pensadas novas formas de avaliar, em uma combinação de elementos quantitativos e qualitativos, com predominância do último, com definições de padrões que considerem as diversidades sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, ressalta que “os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional” (Vianna, 2000, p. 32).

Em suas discussões, Vianna (2000) conclui que o processo avaliativo, com caráter formativo/contínuo, não tem o objetivo de proporcionar apenas

conhecimento, mas o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica outras dimensões, como o compreender, o querer, o imaginar e o sentir. A isso ainda se somam as habilidades, interesses, atitudes e valores e a autoavaliação, tanto de alunos, como de professores, que proporciona o autoconhecimento e demonstra a consciência que o indivíduo tem de si mesmo.

A defesa desses autores acerca dos objetivos da avaliação externa corrobora com aqueles que discutem o processo avaliativo como mediador e formativo, a exemplo de Libâneo, Luckesi, Esteban, Villas Boas, entre outros, que evidenciam a finalidade do processo avaliativo nos seus amplos aspectos, como propulsor de mudanças estruturais e não apenas como forma a ranquear, punir e/ou responsabilizar aqueles com menor desempenho quantitativo.

A seguir, estão as matrizes de referência definidas para o SAEGO 2021, para as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com a correspondência entre os descritores e as habilidades avaliadas (Tabela 7).

Tabela 7 – Matrizes de referência SAEGO língua portuguesa e matemática – 5º e 9º anos do ensino

LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA		HABILIDADES CORRESPONDENTES NO SAEGO
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	HLP008
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	HLP013
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	HLP019
D06	Identificar o tema de um texto.	HLP004
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	HLP020
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO		
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	HLP015
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	HLP018
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS		
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	HLP009

D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	HLP021
------------	---	---------------

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	HLP010
D07	Identificar a tese de um texto.	HLP023
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	HLP022
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	HLP025
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	HLP017
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	HLP003
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	HLP016

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	HLP014
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	HLP012
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	HLP026
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	HLP024

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	HLP011
------------	---	---------------

Fonte: SAEGO, 2021

Tabela 8 – Matemática | 9º ano do Ensino Fundamental

I. ESPAÇO E FORMA		HABILIDADES CORRESPONDENTES NO SAEGO
D01	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.	HMT053

D02	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.	HMT059
D03	Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.	HMT085
D04	Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.	HMT039
D05	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.	HMT043
D06	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.	HMT065
D07	Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.	HMT071
D08	Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).	HMT076
D09	Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.	HMT078
D10	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.	HMT075
D11	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.	HMT066

II. GRANDEZAS E MEDIDAS

D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.	HMT057
D13	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.	HMT063
D14	Resolver problema envolvendo noções de volume.	HMT073
D15	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.	HMT055

**HABILIDADES
CORRESPONDENTES
NO SAEGO**

III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES

D16	Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.	HMT040
D17	Identificar a localização de números racionais na reta numérica.	HMT040
D18	Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).	HMT084

D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).	HMT036
D20	Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).	HMT080
D21	Reconhecer as diferentes representações de um número racional.	HMT054
D22	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.	HMT042
D23	Identificar frações equivalentes.	HMT072
D24	Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.	HMT081
D25	Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).	HMT062
D26	Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).	HMT074
D27	Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.	HMT086
D28	Resolver problema que envolva porcentagem.	HMT049
D29	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.	HMT070
D30	Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.	HMT079
D31	Resolver problema que envolva equação do 2º grau.	HMT068
D32	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).	HMT067
D33	Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.	HMT064
D34	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.	HMT082
D35	Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.	HMT083
IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO		
D36	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.	HMT077

D37 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa. **HMT069**

Fonte: SAEGO, 2021.

Conforme já citado anteriormente, desde 2011, de forma anual e censitária, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás realiza a avaliação de conhecimentos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes matriculados no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio da rede, por meio do SAEGO, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

As questões são elaboradas tendo como base as habilidades elencadas nos descritores acima. Contudo, em virtude do isolamento decorrente do isolamento social imposto pelo contexto da pandemia, no ano de 2020 não houve aplicação dessas avaliações, retornando em 2021.

As provas do SAEGO 2021 foram aplicadas em outubro de 2021, de forma presencial, com a participação dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Os resultados das avaliações foram compilados pelo CAEd/UFJF e disponibilizados às Coordenações Regionais de Educação (CREs).

Frente ao atual cenário gerencial e informacional que se estabeleceu no Brasil, onde a educação tem sido constantemente analisada através de políticas de responsabilização, torna-se fundamental ampliar a discussão sobre as disparidades de rendimento escolar em avaliações em grande escala. Isso se mostra cada vez mais essencial para qualquer iniciativa educacional futura, uma vez que estamos diante de um campo de batalha capaz de determinar o que é aceitável ou não na educação atual.

Portanto, a discussão se concentra no fato de que, diante dos dados apresentados, comprova-se uma inclinação ideológica da pauta global no âmbito das políticas educacionais embasada e fortalecida na implementação e expansão do Estado avaliador. O papel dos agentes de reforma e ressalta como resultado mais imediato de suas visões de mundo a elaboração da estrutura educacional que guia a organização do ensino e a seleção dos objetivos de aprendizagem numa abordagem de avaliação por meio de testes padronizados.

De acordo com Ramos (2018), a política educacional é fortemente influenciada pelas avaliações em grande escala. Já Davies (2016), ao analisar as políticas educacionais dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso, constata que ambas são parecidas no estímulo à privatização e na implementação de estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALE), resultando na responsabilização majoritária das escolas e dos professores pela qualidade do ensino.

Cóssio, Oliveira e Souza (2014) apontam a presença de abordagens gerencialistas no aumento da utilização de ferramentas de avaliação externa e na importância da administração estratégica das redes e escolas, visando aprimorar os resultados e impactar no aprofundamento do currículo e na responsabilização das escolas e professores pelos desempenhos dos alunos em exames nacionais através da divulgação e classificação. As práticas pedagógicas e curriculares adotadas nas escolas brasileiras estão promovendo uma simplificação e controle do currículo. Paro (2011), por sua vez, defende que o conteúdo do ensino precisa se expandir para abranger a cultura de forma ampla, como um direito de todos.

Almeida (2020) identifica um crescente domínio da lógica gerencialista sobre a política educacional, influenciando os profissionais da educação. Schneider (2013), por sua vez, aponta mudanças significativas nas escolas com a introdução de um sistema de Acompanhamento de Leitura e Escrita (ALE), ressaltando como os exames padronizados passam a determinar o que é considerado conhecimento relevante e, conseqüentemente, o que deve ser ensinado. Já Augusto (2015) relaciona o uso do ALE à prestação de contas e à responsabilização de professores e gestores pelos resultados escolares, enfatizando a importância de valorizar o mérito dos docentes e implementar políticas de valorização na educação básica, como progressão na carreira, reajustes e bônus salariais.

De acordo com os estudos de Pizarro e Lopes Junior (2017), há uma predominância de debates em torno do Pisa e a importância de investigações sobre como essas avaliações influenciam a educação. Por outro lado, de forma otimista, Cerdeira et al. (2017) afirmam que a ampliação do entendimento dos sistemas de ALE pode ajudar a diminuir as resistências e permitir que as equipes de gestão escolar utilizem os dados como guia para suas atividades práticas. Os resultados

das avaliações em larga escala podem ter um efeito positivo no trabalho dos professores.

Pois, mesmo em estágio inicial, estudos que investigam a interação entre avaliações em grande escala e administração escolar estão crescendo, devido à importância que o assunto está ganhando nas diretrizes da educação. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) reconhecem a importância das avaliações como suporte para políticas de aprimoramento dos sistemas educacionais, porém levantam questionamentos sobre alguns de seus usos na gestão, como a distribuição de recursos para as escolas com melhores desempenhos, a implementação de incentivos para os professores e a formação de rankings, incentivando a competição entre as escolas e redes de ensino. A ALE pode proporcionar espaços de administração participativa na educação municipal, destacando que, quanto mais alinhadas com as práticas educacionais as normas do Sistema Municipal de Educação estiverem, melhores serão o processo de ensino-aprendizagem e a busca por uma autonomia pedagógica nas escolas.

Toffoli e Simon (2018) destaca que as avaliações em larga escala têm influenciado a maneira como os professores ensinam, priorizando o conteúdo que será cobrado nas provas, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa para os alunos.

Werle (2011) traça um panorama da realidade educacional no Brasil, destacando pontos importantes da consolidação da política de Avaliação em Larga Escala (ALE). Segundo a pesquisadora, o projeto de ALE ganhou força a partir de 2005, sendo respaldado por ações práticas relacionadas à classificação de instituições, escolas e redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à promoção da transparência perante a sociedade e à necessidade de melhorar a qualidade da educação. Além disso, novos índices e sistemas de seleção têm sido criados para valorizar os resultados de outras avaliações, estabelecendo novos parâmetros de comparação entre as instituições do sistema educacional.

O surgimento das avaliações em grande escala no Brasil está relacionado à disseminação de discursos predominantes globalmente que destacam a importância das avaliações em grande escala e das práticas concretas nesse contexto. Para a consolidação de um modelo meritocrático e gerencial nas avaliações, seguindo diretrizes internacionais. Dessa forma, a busca pela qualidade da educação, medida

por avaliações abrangentes, está vinculada a conceitos gerenciais de prestação de contas e controle do trabalho dos professores, formando uma configuração específica que promove a centralidade das avaliações em grande escala no Brasil.

4.5 Educação e Desenvolvimento Regional em Goiás

A defasagem de aprendizagem está relacionada ao descompasso entre o que se espera da formação dos estudantes e o que eles realmente apresentam em termos de conhecimento, habilidades e competências. Não são apenas fatores econômicos que contribuem para o desenvolvimento regional. A Educação contribui com o desenvolvimento regional quando adota estratégias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e considera as especificidades locais e promove um ensino orientado para o desenvolvimento das habilidades necessárias aos estudantes independente da origem social ou econômica.

A Educação deve ir além do IDEB e do alcance de metas. Uma região que tem uma boa educação alimenta a ideia de que ela é uma região desenvolvida, pois o viés educacional cria oportunidade de crescimento pessoal capaz de refletir na região onde os sujeitos envolvidos são pensantes e atuantes. Para que haja o sucesso de desenvolvimento é necessário que se ofereça uma educação de qualidade. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) uma educação de qualidade é:

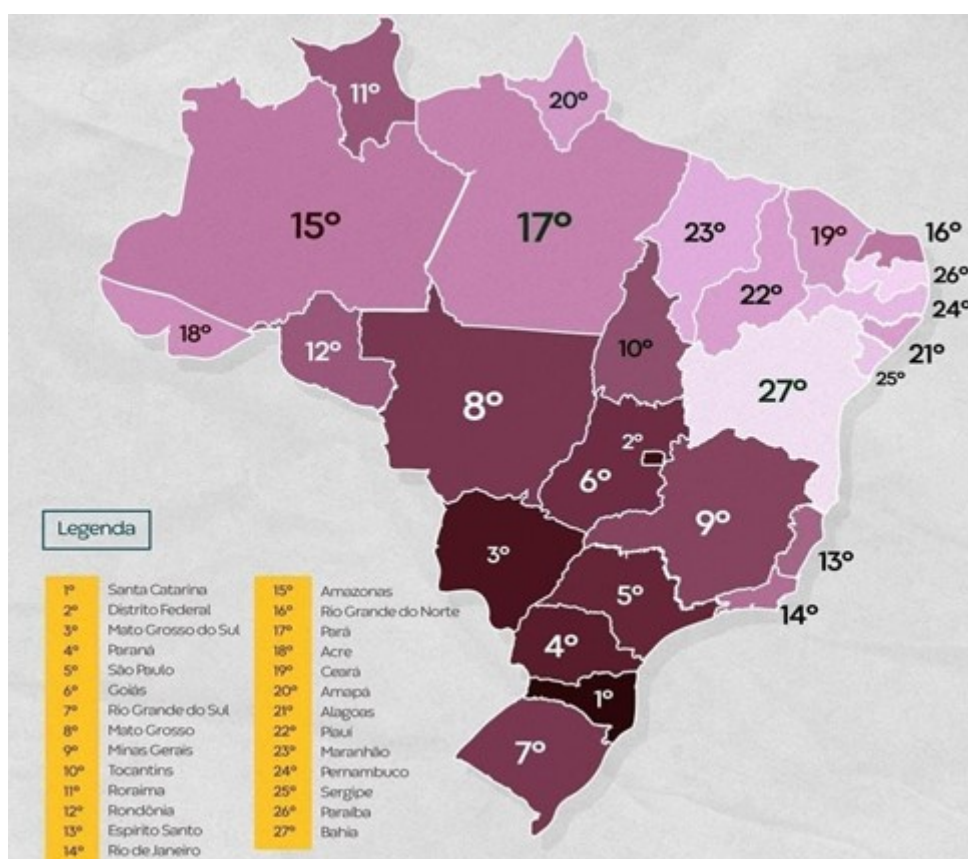
[...] é aquela que mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 118).

Desenvolvimento e educação sempre foram pautas de discussão de vários setores. Uma educação de qualidade requer investimentos, recursos e mecanismos que reflitam de forma positiva no desenvolvimento de uma determinada região. A educação reflete na capacidade de investimentos sociais e econômicos indispensáveis aos seres humanos para que se tenha a diminuição da desigualdade. Se observarmos o contexto atual, o desenvolvimento educacional é fundamental para que também ocorra desenvolvimento de recursos financeiros, sendo assim, a educação é responsável pela capacidade humana de propor crescimento

econômico, promovendo o conhecimento para que todos os envolvidos possam ser agentes transformadores e atuantes no desenvolvimento de sua região. O vínculo educacional e o desenvolvimento estão em torno da necessidade de formar cidadãos capazes de transformar e agir nas regiões em que estão inseridos, isso é fundamental para que ocorra de forma transformadora o crescimento de uma região.

Como se pode observar na Figura 1, os Estados com melhores indicadores de Capital Humano¹² do Brasil. O pilar de Capital Humano avalia o nível educacional dos trabalhadores(as) de cada estado.

Figura 1 – Estados com melhores indicadores de capital humano do Brasil.



Fonte: Ranking de Competitividade dos Estado (2023).

¹² O pilar do capital humana avalia o nível educacional dos trabalhadores(as) daquele estado.

A educação tem o poder de equiponderar as oportunidades de igualdade social e econômica. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aponta, além da renda per capita, a taxa de escolaridade como um fator primordial para melhor qualidade de vida, com a proficiência elevada nos conhecimentos, os serviços e condições de melhorias econômicas serão maiores. A educação gera maiores oportunidades de emprego possibilitando maior desenvolvimento socioeconômico. Estas políticas educacionais são defendidas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹³.

A UNESCO foi criada após o término da segunda guerra mundial, em 16 de novembro de 1945. Constitui-se as Nações Unidas que atua nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas educacionais para todos, promovendo o acesso e a qualidade em todos os níveis e modalidades. Em 2020, além de outras ações, ela coordena o movimento Educação para Todos, acompanha as tendências do ensino e aumenta o perfil de necessidades educacionais nas agendas de desenvolvimento global. A entidade auxilia na formulação de políticas públicas mediante projetos de cooperação técnica entre o governo (nas esferas federal, estadual e municipal), a sociedade civil e as iniciativas privadas.

Existe uma ligação muito próxima entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento da educação. Para Sanchis (2004), o crescimento econômico depende do desenvolvimento tecnológico e, como tal, requer trabalho qualificado. O uso da tecnologia reduz postos de trabalho com pouca qualificação e modifica parte significativa dos empregos. Porém, faz surgir novos empregos, mais qualificados.

Portanto, é necessário incrementar o percentual da população escolarizada, o que trará efeitos benéficos tanto para a sociedade quanto para os indivíduos. Echevarría (1967) quando disserta sobre a educação como fator de desenvolvimento, explica que, “consiste em pôr estreita conexão a análise das necessidades educacionais com as necessidades de um previsível quadro ocupacional, dentro dos horizontes de desenvolvimento determinados” (p. 21).

¹³ A Agência da UNESCO, no Brasil, foi instalada em Brasília no ano de 1964, tendo como primado a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

O desenvolvimento econômico implica que se possa contar, através de sucessivas ampliações, com um sistema de posições técnicas sem as quais se torna impossível levar a cabo uma atividade econômica cada vez mais complexa e especializada - E esses quadros de especialistas - desde os de mais modesta significação até os de mais complicado grau de formação intelectual, são os que se mostram sob a forma de uma demanda, que a sociedade reclama à educação, para que esta atenda em prazo determinado. A educação vem a ser o instrumento de oferta capaz de satisfazer à mencionada demanda (Echevarría, 1967, p. 21).

A educação tem um papel fundamental nos resultados da economia, sendo um meio de modificar a estrutura da sociedade e impulsionar o progresso tecnológico. O ensino demanda métodos técnicos e uma planificação cuidadosa, além disso, representa um desafio urgente que as circunstâncias do passado impõem à mente moderna. Nessa perspectiva, torna-se essencial considerar as inovações tecnológicas e na estrutura do trabalho, e identificar as direções pelas quais se desenvolve o globo globalizado.

Estamos inseridos em uma sociedade onde a informação tem grande influência. Com as constantes transformações, a valorização tem se voltado para a ideia de competência, em detrimento da parte conceitual e social, em prol da prática. A vivência e os conhecimentos adquiridos na sociedade ganham destaque em relação ao conhecimento formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa logrou êxito ao responder ‘Quais aspectos relacionados às perdas de aprendizagem agravaram ainda mais com a pandemia da COVID-19 e foram evidenciadas nas avaliações SAEGO 2022/2023, com relação à última edição de 2019, e que relação há entre as maiores defasagens identificadas nos 9º anos do ensino fundamental e 3º série do Ensino Médio com os menores índices de desempenho dos Municípios de Goiás 2022?’

Assim, mostrou-se que a Educação pode ser considerada como uma atividade social que busca promover o desenvolvimento do indivíduo, suas habilidades e potenciais. Ela também pode ser vista como um direito essencial que impacta diretamente no crescimento humano por meio do processo de Ensino e aprendizagem, visando ampliar a capacidade cognitiva do indivíduo. Além disso, a Educação pode ser compreendida como um procedimento único de ensino ligado à escola, à família e à comunidade. Ao reconhecer que, a Educação é uma atividade social intencional, sujeita a constantes questionamentos e direcionada para objetivos coletivamente estabelecidos, reconhecemos também que a prática educativa está intrinsecamente ligada a uma intensa atividade investigativa, análise e reflexão. A Educação é o processo social que incentiva o ser humano a identificar, buscar, estabelecer e classificar valores de forma a evoluir como membro atuante na sociedade.

Se a Educação for vista como um processo de aprimoramento e humanização do indivíduo, ela será sempre tida como essencial e imprescindível para o desenvolvimento regional. Por outro lado, a aprendizagem pode ser compreendida como uma mudança de comportamento resultante da interação entre estruturas mentais e o ambiente. É o reflexo da forma como o indivíduo interpreta e responde ao que aprendeu, por meio de sua própria reflexão e experimentação. Esses conceitos auxiliam na compreensão e análise da aprendizagem dos estudantes no contexto escolar, bem como na interpretação dos dados dos sistemas de avaliação desse processo educativo no Brasil, e nos desafios a serem superados neste novo cenário.

Considerando as edições mais recentes do Ideb, que tem sido utilizado para avaliar o desempenho dos alunos, antes da pandemia, isto é, em 2015, 2017 e

2019, os profissionais da educação já tinham consciência do desafio em melhorar a qualidade do ensino nas etapas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil.

A chegada da pandemia resultou em grandes transformações no sistema de Ensino em todo o planeta. O fechamento das escolas foi uma medida necessária, levando à adoção do Ensino a distância como alternativa para garantir a continuidade da Educação. Contudo, cada país teve períodos diferentes de fechamento. O Brasil, por exemplo, enfrentou um longo período com as escolas fechadas, enfrentando desafios no uso do Ensino remoto devido à falta de infraestrutura digital em muitas escolas públicas. Isso resultou em impactos significativos no processo de aprendizagem dos estudantes, que se tornaram mais evidentes com a reabertura das escolas em 2021.

Portanto, foi notório compreender que, a avaliação externa em grande escala é um método de avaliação que se baseia na realização de testes e questionários padronizados em um grande número de estudantes. Profissionais que não estão ligados à escola desenvolvem os testes para cada disciplina e nível de ensino, utilizando tecnologias e metodologias específicas (como a Teoria de Resposta ao Item e a Teoria Clássica dos Testes, que serão explicadas mais adiante). Esse processo de avaliação permite avaliar a qualidade e a eficácia do ensino oferecido a uma população específica (como um estado ou município), com base no desempenho dos alunos nos testes.

A análise externa é uma valiosa ferramenta de informação para auxiliar no diagnóstico feito pela instituição de ensino sobre o progresso dos alunos. É essencial utilizar esses dados de forma correta e eficiente.

A crise do coronavírus impôs desafios e descobertas, envolvendo novas formas de interação, colaboração e efeitos na educação fundamental no Brasil entre 2020 e 2022. Foi ressaltado o emprego de tecnologia para atenuar as consequências do fechamento das escolas, no entanto, foi evidenciado que a disparidade econômica impede que muitos estudantes tenham acesso aos recursos essenciais. Pesquisas indicam que a pandemia impactou o acesso à educação, sobretudo para os alunos de escolas públicas em situação de vulnerabilidade. O estudo propõe a realização de novas pesquisas no ambiente escolar, com a participação de alunos e professores, para compreender as necessidades pós-

pandemia e seus efeitos na comunidade escolar, especialmente na rede pública de ensino.

As considerações aqui, são de que, analisar o cenário da educação brasileira pós-pandemia envolve visualizar uma escola voltada para o futuro. A simples redução da reprovação e da evasão escolar não soluciona todos os problemas, como vem ocorrendo em Goiás. Não é coincidência que as desigualdades sejam tão evidentes. Embora a superação delas não seja responsabilidade exclusiva da educação, esta pode atuar tanto para superar quanto para perpetuar ou aumentar tais desigualdades. Tudo depende da forma como o sistema é estruturado, da distribuição de recursos e da abordagem dada à situação.

A Educação é uma atividade social voltada para o crescimento do indivíduo, suas habilidades e suas capacidades. Além disso, é um direito essencial que impacta diretamente no desenvolvimento humano através do processo de ensino e aprendizagem, visando ampliar o potencial intelectual das pessoas. A Educação pode ser considerada como um procedimento singular de aquisição de conhecimento ligado à escola, à família e à sociedade. Ao reconhecermos que a Educação é uma ação social intencional, sujeita a constantes questionamentos e direcionada a metas estabelecidas coletivamente, também admitimos que a prática educacional é acompanhada por uma profunda investigação, análise e reflexão.

A formação é o caminho coletivo que leva o indivíduo a identificar, procurar, estabelecer, ordenar os princípios de forma a desenvolver-se como membro ativo da comunidade. Portanto, se for percebida como um processo de melhoria e de humanização do indivíduo, a formação será sempre vista como crucial e essencial. Já, a aprendizagem é um processo de transformação do comportamento por meio da experiência, que resulta da interação entre as estruturas mentais e o ambiente. Ela é influenciada pela forma como o indivíduo interpreta e responde ao que aprendeu, refletindo e experimentando por conta própria. Esses conceitos auxiliam na compreensão e análise da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar, permitindo a interpretação dos dados dos sistemas de avaliação no Brasil e identificando os desafios a serem enfrentados nesta nova realidade.

Considerando as edições mais recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é utilizado como forma de medir o desempenho dos estudantes, antes do surgimento da pandemia, ou seja, nos anos de 2017 e 2019,

professores e gestores já tinham ciência das dificuldades enfrentadas para aprimorar a educação no Brasil, especialmente no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso era facilmente percebido na problemática de atingir os objetivos definidos para os estágios finais da Educação Básica. Com a chegada da pandemia, essa situação se tornou ainda mais desafiadora, como se observou nos dados apresentados.

Com o surgimento da pandemia, houve um grande impacto na queda do desempenho acadêmico, o que também afetou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ensino médio, não alcançando a meta estabelecida para 2021, resultando em uma redução no Ideb, que leva em consideração o progresso dos estudantes em português e matemática e na taxa de aprovação. Por exemplo, o Ideb dos Anos Iniciais em 2019, de 5.7, foi fruto do produto entre 6.02 (desempenho) e 0.94 (aprovação). Já em 2021, esses componentes foram, respectivamente, 5.64 e 0.97, resultando em um Ideb de 5.5 e houve uma queda no desempenho acadêmico significativa.

Outro ponto significativo foi a elevação artificial do Ideb, de 2019 a 2021, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de 4.6 para 4.9, devido à taxa de aprovação, visto que o CNE recomendou que os alunos não fossem reprovados durante a pandemia. Dessa maneira, em 2019, o Ideb de 4.6 foi calculado multiplicando-se 5.21 (aprendizado) por 0.89 (aprovação); já em 2021, esses valores foram, respectivamente, 5.12 e 0.95. No Ensino Médio, houve um cenário semelhante ao dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

E em Goiás, os dados mais recentes do SAEGO 2023, demonstrou que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio tiveram desempenhos melhores em Língua Portuguesa e Matemática em relação ao ano anterior. Alunos nessas séries da rede pública estadual também evoluíram em habilidades nas disciplinas. Após a análise dos dados, nota-se que a competência dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa teve um acréscimo de 255,6 em 2022 para 265,6 em 2023. Na disciplina de Matemática, ocorreu um aumento de 250,4 para 263. No que diz respeito aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a proporção de alunos com rendimento insuficiente em Língua Portuguesa reduziu de 14% em 2022 para 9% em 2023.

Após analisar os documentos e os dados apresentados nas avaliações, percebe-se que, a literatura destaca a importância da educação no progresso sob diferentes perspectivas. É sabido que, no que diz respeito aos ganhos pessoais resultantes dela, os efeitos são amplamente reconhecidos. O progresso na educação está associado frequentemente a oportunidades de trabalho e remunerações mais elevadas, o que leva a uma melhoria na qualidade de vida e no desenvolvimento social. Assim, a educação desempenha um papel fundamental na promoção de igualdade social e na diminuição das disparidades em uma comunidade caracterizada por desigualdades significativas.

Pesquisas apontam que a força dessa conexão entre a situação socioeconômica e o sucesso acadêmico varia significativamente entre os países e sistemas de ensino, e assim, consequentemente no Desenvolvimento Regional. Contudo, esta pesquisa apontou que a educação pode ser vista, em uma perspectiva ampla, como um dos elementos significativos para os desfechos do progresso regional, atuando como um meio relevante de transformação da organização social, econômica e de incentivo ao progresso tecnológico na região.

Assim, sugerem-se novos estudos pautados em outro ponto preocupante, que é o impacto ampliado da pandemia sobre os estudantes que têm sido historicamente negligenciados e excluídos, os quais estão em risco de ficarem ainda mais atrás. Entretanto, propõe-se, também, considerando que diversos estudos apontam as instituições de ensino superior como protagonistas no progresso local, que investigações posteriores investiguem essa conexão em particular com o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ARCAS, P. H.; ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. A.; CHAPPAZ, R. O. Avaliações externas estaduais no contexto do Saeb: problematizando objetivos e justificativas. OLIVEIRA, J. F.; SCAFF, E. A. S. (Org.). **Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais**. Brasília: Anpae, 2019. (Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação). p. 225-229
- ASEN, S. C. **Economia e educação para desenvolvimento regional**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- ARBO, P; BENNERWOTH, P. **Understanding the regional contribution of higher education institutions: A literature review**. OECD, Paris, 2007.
- ALMEIDA, A. M. F.P. M. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 2, n. 2, p. 37-5, 1997.
- ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.
- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.
- ARAÚJO, C. M. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
- BARTHOLO, T. L. et al. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>
- BALL, S. J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015.
- BECKER, G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis. New York: Columbia Univ. Press (for Nat. Bur. Econ. Res.), 1964 (1st ed.), 1975 (2d ed.). **Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach**. Woytinsky Lecture no. 1. Ann Arbor: Inst. Public Admin, Univ. Michigan, 1967.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo da institucionalização do SAEB. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 111-132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993-2008). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 43-56, mar. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100004>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em maio de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CPN no 6/2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2021.

BRASIL. Lei n o 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei no 13.005/2014, de 25 de junho de 2014: **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2014.

BRYANT, J. et al. **How covid-19 caused a global learning crisis**. [S. l.]: McKinsey&Company, 4 abr. 2022. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-covid-19-caused-a-global-learning-crisis> Acesso em maio de 2024.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALEIRO, A. B.; Educação e Desenvolvimento: Que tipo de relação existe? Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. **Évora, Portugal**, pág. 135 – 159. 2008.

CERDEIRA, D. G. S. et al. Conhecimento e uso de indicadores educacionais no município do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 926-968, set./dez. 2017.

CETIC. **TIC Governo Eletrônico 2023 mostra que 91% das prefeituras disponibilizam ao menos um serviço online aos cidadãos**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/oferta-de-servicos-online-aos-pacientes-avanca-nos-estabelecimentos-de-saude-brasileiros-aponta-pesquisa-tic-saude-2023/> Acesso em maio de 2024.

COSTA, G. S. **Desenvolvimento rural sustentável no paradigma da agroecologia**. Belém UFPA/NAEA, 2006.

CÓSSIO, M. F.; OLIVEIRA, A. C.; SOUZA, A. A. Gerencialismo e avaliação em larga escala: análise da política de resultados na educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 47, p. 137-155, dez. 2014.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020) p. 11.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação de Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, SP, v. 16, n. 67, p. 39-52, mar. 2016.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** Rio de Janeiro, 2021, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul.-set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>

DORN, E., et al. **Covid-19 and education: an emerging K-shaped recovery**. [S. l.]: McKinsey&Company, 14 dez. 2021. Disponível em <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-an-emerging-k-shaped-recovery> Acesso em maio de 2024.

DUARTE, N. de S. O impacto da pobreza no ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, 2013.

ECHEVARRÍA, J. M. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, L. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J. M. de Ketele (Orgs.), **Do**

currículo à avaliação, da avaliação ao currículo (pp. 131-142). Lisboa: Porto, 2011.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIESLEBEN, M. **Scientific Literacy and its Effectiveness in the EaD Mode**.

2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/108548350/Scientific_Literacy_and_its_Effectiveness_in_the_EaD_Mode Acesso em maio de 2024.

FREIRE, P. Memória: Entrevista Paulo Freire. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. **Teoria e debate, Fundação Perseu Abramo**, (17), 1991. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-paulo-freire>. Acesso em maio de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FLICK, U. **Managing Quality in Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado - Concepção e Contradições** 2012.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 7-26, jul./dez. 1991.

GATTI, B. A. Política de ciência e tecnologia e pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v.11, n.1, p.151-164, jan./maio 2017. <https://doi.org/10.14244/198271992084>

GIL, G. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GOIAS 24H. **Tribunal de Contas do Estado conclui auditoria sobre esquema do governo Caiado para se dar bem no IDEB**. 2024. Disponível em: <https://goias24horas.com.br/196291-tribunal-de-contas-do-estado-conclui-auditoria-sobre-esquema-do-governo-caiado-para-se-dar-bem-no-ideb/> Acesso em maio de 2024.

GOIÁS. **Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO/2023)**

GUMBOWSKY, A.; JURASZEK, L.; NOERNBERG, E. I.; MAIA, E. D. W. DA. Educação e desenvolvimento regional. **Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão**, v. 22, n. 2, p. 79 - 93, 29 out. 2020.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1991.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, p. 1-14, 2007.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 21, p. 30-41, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

IPEA. Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. IDEB: Resultados**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em maio de 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Coleção reúne estudos que analisam perda de aprendizagem na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/colecoes/detalhe/colecao-perda-de-aprendizagem> Acesso em maio de 2024.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: FGV, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

KIM, J., et al. Learning inequalities widen following covid-19 school closures in Ethiopia. **Research on Improving Systems of Education (Rise)**, 4 maio 2021. Disponível em: <https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia> Acesso em: 15 set. 2023.

KOSLINSKI, M. C., et al. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e249592, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.249592>

LAKATOS, E. A; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, L. S.; FREITAS, S. R. N. O estado da arte da avaliação 2001-2013: construindo o processo de descrição do projeto de pesquisa. *In*: LEITE, L. S. (coord.). **O estado da arte em avaliação educacional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 13-40.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª edição revista e ampliada. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C; RAQUEL A. M. F. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, S. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 52. São Paulo, Cortez, 1996.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. 4 ed., São Paulo: Global Editora, 1987.

NAZZARI, R. K. et al. Desenvolvimento, capital social e educação no Brasil. *In*: **Seminário Do Centro De Ciências Sociais Aplicadas**, 3. 2004, Cascavel. Anais... Cascavel, 2004. v. 1. p. 1-7.

OLIVEIRA, L; PONCIANO, R; SANTOS, A. **Políticas públicas, tecnologia e trabalho em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

OCDE/PISA. **PISA 2022 Assessment & Analytical Framework**
Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/> Acesso em maio de 2024.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, set. 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. São Paulo: Artmed. 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. São Paulo: Artmed. 1999.

PERDONÁ, G.; COELHO SOARES, T. O papel da educação no desenvolvimento regional. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 9 out. 2021.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23a ed., 8a imp). São Paulo: Ática, 2007.

PISA. **Overviews summarising the results of PISA 2018 assessment**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa2018results/> Acesso em maio de 2024.

PIZARRO, M. V.; LOPES JUNIOR, J. Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: o Pisa e suas possíveis implicações para o ensino de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2776, 2017.

Ranking de Competitividade dos Estado (2023). Disponível em: <https://conteudo.clp.org.br/ranking-de-competitividade>

RAMOS, M. N. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos, Natal**, v. 2, p. 449-459, 2018.

RIBEIRO, L. R. DE C; ESCRIVÃO, E., FILHO. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum - Human and Social Sciences**, v. 33(1), p. 45-54, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i1.9214>

RIBEIRO, B. B. D. **A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90**: breves considerações. 2002.

SAEGO. Resultados. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados> Acesso em abr. 2024.

SACHS, I. **Desenvolvimento Incluyente, Sustentável, Sustentado**. Rio de Janeiro: Garammond & SEBRAE, 2004

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34^a ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, nº 09, 1985.

SILVA, C. S B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx> Acesso em: abr 2024.

SEIBT, Cezar Luís; OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Educação e Desenvolvimento Regional**: desafios e perspectivas. Cametá: CUNTINS, 2011.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, p. 241-253, 2007.

SILVA, M. M. S. et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, abr. 2016.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: **Encontro De Pesquisa Em Educação Da Região Sudeste**, 10, 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUZA, D. B.; DUARTE, M. R. T.; OLIVEIRA, R. F. (Orgs.). **Sistemas educacionais**: concepções, tensões e desafios. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 264-283.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. **Social Science Education Consortium**, 110, 1-58, 1966.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set. 2020. <https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7096>

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Eccos**, São Paulo, v. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SHAFTEL, J. S; SHAFTEL, T. L. Educational assessment and the AACSB. **Issues in Accounting Education**, v. 22(2), p. 215-232, 2007. DOI: <https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.2.215>

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. Tradução Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2012.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF, 2022. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. The state of the 2021 global education crisis: a path to recovery. Washington: World Bank Group, 2021. Disponível em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36744> Acesso em: abr. 2024.

UNICEF. **Relatório da situação**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/t%C3%B3picos/relat%C3%B3rio-da-situa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: abr. 2024.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELOS, M. L. M. CARVALHO; BRITO, R H P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VILAS-BOAS, M. V; BUZONI, D. M S; CARNEIRO, S. L. **Educação na pandemia: perspectivas sobre a realidade brasileira**. São Paulo: EDITORA CRV, 2021.

VITELLI, R. F, et al., Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230065 2018

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

TODD, P. E.; WOLPIN, K. I. On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. **The Economic Journal, Hoboken**, v. 113, n. 485, p. F3-F33, 2003

TOFFOLI, S. F. L.; SIMON, C. V. B. A utilização do modelo multifacetado de Rasch na análise das influências dos avaliadores sobre as avaliações com itens abertos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro**, v. 26, n. 101, p. 1303-1323, dez. 2018.

TRINDADE, Ely Jorge. **Garantia do direito à educação**: fator de desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

WERNECK, V. R. O papel da educação na aprendizagem e no conhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 62-81, abr.-jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.35241>

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

ANEXO – DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

2018

Participação: 88% dos estudantes da rede estadual e 94% das escolas conveniadas.

Etapas avaliadas: 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Na edição de 2018, mais de 118 mil estudantes foram avaliados pelo SAEGO, sendo que a maior parte deles estavam matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

2019

Participação: 93,8% dos estudantes da rede estadual e 94% das escolas conveniadas.

Etapas avaliadas: 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2019, o SAEGO teve um novo recorde de percentual de participação, avaliando 93,8% dos estudantes matriculados na rede estadual. Enquanto nas escolas conveniadas, 94% dos estudantes estavam presentes na avaliação.

2021

Participação: 87,7% dos estudantes da rede estadual, 70,7% dos estudantes das redes municipais e 89,7% das escolas conveniadas.

Etapas avaliadas: 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2021, pela primeira vez foram avaliados os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental matriculados nas redes municipais de ensino, fazendo com que cerca de 52 mil crianças participassem do SAEGO, somando os alunos da rede estadual e das redes municipais. Os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio continuaram avaliando apenas a rede estadual e as escolas conveniadas, totalizando, aproximadamente, 120 mil estudantes.

2022

Participação: 91% dos estudantes da rede estadual, 86% dos estudantes das redes municipais e 92% das escolas conveniadas.

Etapas avaliadas: 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2022, o SAEGO também começou a avaliar o 5º ano do Ensino Fundamental ofertado pelas redes municipais, ampliando o quantitativo de alunos avaliados e permitindo um monitoramento mais completo dos Anos Iniciais. Portanto, nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental foram avaliadas a rede estadual e as redes municipais, enquanto no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio foram avaliadas a rede estadual e as escolas conveniadas.

2023

Participação: 93% dos estudantes da rede estadual, 88% dos estudantes das redes municipais e 93% das escolas conveniadas.

Etapas avaliadas: 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Na edição de 2023, o SAEGO voltou a ter altos percentuais de participação, tanto na rede estadual, quanto nas redes municipais, e optou por seguir o mesmo desenho avaliativo adotado em 2022. Outro marco para o sistema, em 2023, é que o estado aderiu ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, assumindo a missão de garantir que todos os estudantes goianos serão alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

GOIÁS 2023

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRITOR DESCRIÇÃO DA HABILIDADE

D01 Localizar informações explícitas em um texto.

D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D04 Inferir uma informação implícita em um texto.

D06 Identificar o tema de um texto.

D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D07 Identificar a tese de um texto.

D08 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D09 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

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 morfo sintáticos.

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

GOIÁS 2023

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

DESCRITOR DESCRIÇÃO DA HABILIDADE

D01 Localizar informações explícitas em um texto.

D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D04 Inferir uma informação implícita em um texto.

D06 Identificar o tema de um texto.

D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D07 Identificar a tese de um texto.

D08 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D09 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

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.

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

GOIÁS 2023

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATEMÁTICA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRITOR DESCRIÇÃO DA HABILIDADE

D01 Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D02 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.

D03 Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.

D04 Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.

D05 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais, usando malhas quadriculadas.

D06 Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.

D07 Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.

D08 Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

D09 Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.

D10 Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.

D11 Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

D12 Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D13 Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D14 Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15 Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.

D16 Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.

D17 Identificar a localização de números racionais na reta numérica.

D18 Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

D20 Resolver problema com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

D21 Reconhecer as diferentes representações de um número racional.

D22 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D23 Identificar frações equivalentes.

D24 Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal,

identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.

D25 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

D26 Resolver problema com números racionais, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).

D27 Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.

D28 Resolver problema que envolva porcentagem.

D29 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.

D30 Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.

D31 Resolver problema que envolva equação do 2º grau.

D32 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões).

D33 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.

D34 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.

D35 Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.

D36 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D37 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

GOIÁS 2023

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA

MATEMÁTICA | 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

DESCRITOR DESCRIÇÃO DA HABILIDADE

D01 Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.

D02 Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.

D03 Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.

D04 Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.

D05 Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).

D06 Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

D07 Interpretar, geometricamente, os coeficientes da equação de uma reta.

D08 Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.

D09 Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.

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).
- D14 Identificar a localização de números reais na reta numérica.
- D15 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
- D16 Resolver problema que envolva porcentagem.
- D17 Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.
- D18 Reconhecer expressão algébrica que representa uma função, a partir de uma tabela.
- D19 Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.
- D20 Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
- D21 Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto.
- D22 Resolver problema envolvendo P.A./P.G., dada a fórmula do termo geral.
- D23 Reconhecer o gráfico de uma função polinomial de 1º grau por meio de seus coeficientes.
- 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.
- D27 Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função exponencial.
- D28 Identificar a representação algébrica e/ou gráfica de uma função logarítmica, reconhecendo-a como inversa da função exponencial.
- D29 Resolver problema que envolva função exponencial.
- D30 Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente), reconhecendo suas propriedades.
- D31 Determinar a solução de um sistema linear, associando-o à uma matriz.
- D32 Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ ou combinação simples.
- D33 Calcular a probabilidade de um evento.
- D34 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
- D35 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa