



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE MORAIS

**UM OLHAR SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-IDEB: O CASO DO MUNICÍPIO DE FERREIRA GOMES-AP**

FORTALEZA- CEARÁ

2022

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE MORAIS

UM OLHAR SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-
IDEB: O CASO DO MUNICÍPIO DE FERREIRA GOMES-AP

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves

FORTALEZA- CEARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Morais, Francisco das Chagas Rodrigues de.
Um olhar sobre o Índice de Desenvolvimento da
Educação Básica-IDEb: o caso do município de
Ferreira Gomes-AP [recurso eletrônico] / Francisco
das Chagas Rodrigues de Moraes. - 2022.
139 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos
Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional
Em Planejamento E Políticas Públicas -
Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella
Gonçalves.

1. Educação. 2. Avaliação externa. 3. SAEB.
4. IDEB. 5. Indicadores. 6. Qualidade da
educação. 7. Ferreira Gomes. I. Título.

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE MORAIS

UM OLHAR SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-IDEB: O CASO DO MUNICÍPIO DE FERREIRA GOMES-AP

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 24/05/2022

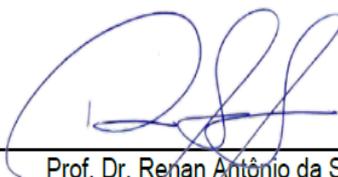
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dr. David Moreno Montenegro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dr. Renan Antônio da Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho a minha família, minha esposa Eneide, minha filha Gabriela e meu filho Davi.

Dedico também ao meu pai, Francisco Alves de Moraes e a minha mãe “*in memoriam*” Maria das Dores Rodrigues de Moraes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tornar isso possível; a minha família, que me ajudou nessa empreitada, ao Programa de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, que me deu mais uma oportunidade; agradeço a todos que acreditaram e me apoiaram nesse mestrado, pois sendo fundamentais para minha persistência; ao Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves, que me auxiliou e me orientou sendo fundamental em minha qualificação.

À UECE, na pessoa do nosso coordenador Prof. Dr. Horácio Frota, que possibilitou essa oportunidade; ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Santaella, que aceitou contribuir com esta dissertação; a todos os professores que ministraram disciplinas na minha turma e que contribuíram comigo em adquirir mais conhecimentos; aos colegas de mestrado que estiveram junto comigo em viagens longas e nas aulas nos incentivando a nunca desistir.

Um agradecimento especial à minha família, pela dedicação e companheirismo em todos os momentos da caminhada.

“Não chores, meu filho;
Não chores, que a vida
É luta renhida: Viver é lutar.
A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos
Só pode exaltar”. (Gonçalves Dias)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa traz como tema central o índice da educação básica – IDEB, especificamente no caso do município de Ferreira Gomes-AP, e apresenta um estudo e um levantamento sobre o IDEB e a qualidade da educação no município estudado. Analisamos dados estatísticos e informações obtidos em diversas plataformas digitais e *in loco*, com indicadores do IDEB e Censo Escolar em duas escolas do município de Ferreira Gomes-AP com o intuito de relacionar os dados estatísticos com a realidade local. Durante o processo de análise dos dados verificamos os baixos indicadores educacionais, fruto da realidade socioeconômica da região, mas também da baixa qualidade da oferta da educação básica oferecida no município, principalmente do ensino fundamental nos seus anos iniciais, em que se verificou deficiências na infraestrutura básica e nos espaços e equipamentos educacionais das escolas. Percebemos que apesar dos investimentos dos grandes projetos do setor elétrico na região na última década, das suas políticas de compensação socioambientais e aumento de repasses de recursos públicos destinados à educação, não houve melhorias significativas nos indicadores do IDEB, que apresentou, pelo contrário, alguns retrocessos no período. Ainda analisamos uma razoável diferença verificada nos indicadores educacionais nas duas escolas pesquisadas e também buscamos compreender a percepção de professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais sobre a política de avaliações externas como o IDEB, e o reflexo disso na realidade local.

Palavras – chave: Educação. Avaliação externa. SAEB. IDEB. Indicadores. qualidade da educação. Ferreira Gomes.

ABSTRACT

This research work has as its central theme the index of basic education - IDEB, specifically in the case of the municipality of Ferreira Gomes-AP, and presents a study and a survey on the IDEB and the quality of education in the studied municipality. We analyzed statistical data and information obtained from various digital platforms and in loco, with indicators from the IDEB and School Census in two schools in the municipality of Ferreira Gomes-AP in order to relate the statistical data with the local reality. During the data analysis process, we verified the low educational indicators, as a result of the socioeconomic reality of the region, but also of the low quality of the offer of basic education offered in the municipality, mainly of elementary education in its initial years, in which there were deficiencies in infrastructure. basic education and in the educational spaces and equipment of schools. We noticed that despite the investments made by large projects in the electricity sector in the region in the last decade, their socio-environmental compensation policies and the increase in transfers of public resources destined for education, there were no significant improvements in the IDEB indicators, which presented, on the contrary, some setbacks in the period. We also analyzed a reasonable difference verified in the educational indicators in the two schools surveyed and we also sought to understand the perception of teachers, pedagogical coordinators and educational managers about the policy of external evaluations such as IDEB, and the reflection of this in the local reality.

Keywords: Education. External evaluation. SAEB IDEB. indicators. education quality. Ferreira Gomes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa Localização do município de Ferreira Gomes-AP.....	57
Figura 2 -	Inauguração da construção do bloco 03 do prédio da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2012.....	61
Figura 3 -	Reforma concluída do laboratório de informática da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2012.....	62
Figura 4 -	Reforma Concluída do Bloco 01 da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2012.....	62
Figura 5 -	Reforma concluída da sala de aula do Bloco 01 da Escola Pastor Jaci Torquato – 2012.....	63
Figura 6 -	Ampliação da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato- 2012.....	63
Figura 7 -	Reforma do Laboratório de Informática Escola Municipal João Freire Cordeiro – 2012.....	64
Figura 8 -	Parte interna do Laboratório de Informática da Escola João Freire Cordeiro (computadores empilhados esperando instalação) – 2012.....	64
Figura 9 -	Escola Municipal João Freire Cordeiro.....	86
Figura 10 -	Bom funcionamento da biblioteca e aprendizado dos alunos.....	95
Figura 11 -	Escola Municipal Pastor Jaci Torquato.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução do IDEB do estado do Amapá nos anos iniciais do ensino fundamental de 2005 a 2019.....	48
Gráfico 2 -	Anos iniciais do ensino fundamental percentual de municípios que atingiram a meta por UF - Rede Municipal - 2019.....	51
Gráfico 3 -	Infraestrutura e equipamentos de aprendizagens na rede pública do ensino fundamental regular do Estado do Amapá em 2019.....	52
Gráfico 4 -	Percentual de diretores, por forma de acesso ao cargo, segundo a rede de ensino – Amapá – 2020.....	54
Gráfico 5 -	Evolução do IDEB das escolas municipais de ensino fundamental do município de Ferreira Gomes nos anos iniciais de 2005 a 2019.....	70
Gráfico 6 -	Comparação do IDEB do ensino fundamental anos iniciais do Brasil, Estado Amapá e Município de Ferreira Gomes de 2005 a 2019.....	72
Gráfico 7 -	Projeção do Plano Municipal de Educação para o IDEB do ensino fundamental nos anos iniciais e resultados parciais obtidos pelo IDEB municipal de Ferreira Gomes no período de 2015 a 2023.....	79
Gráfico 8 -	Valor dos repasses do FUNDEB no período de 2010 a 2020 para o município de Ferreira Gomes.....	80
Gráfico 9 -	Número de matrículas na rede municipal de ensino de Ferreira Gomes no período de 2010 a 2020.....	81
Gráfico 10 -	Evolução do IDEB na Escola Municipal João Freire Cordeiro no ensino fundamental anos iniciais – 2005 a 2019.....	87
Gráfico 11 -	Distorção idade-série da Escola Municipal João Freire Cordeiro no ensino fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano de 2007 a 2020.....	88
Gráfico 12 -	Distorção idade-série do 5º ano do ensino fundamental,	

	série participante da Prova Brasil, da Escola Municipal João Freire Cordeiro.....	88
Gráfico 13 -	Taxa de rendimento escolar do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro de 2010 a 2019.....	90
Gráfico 14 -	Taxa de rendimento escolar do 5º ano do ensino fundamental, série de aplicação da Prova Brasil, da Escola Municipal João Freire Cordeiro de 2010 a 2019.....	90
Gráfico 15 -	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em matemática no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro – 2015 a 2019.....	92
Gráfico 16 -	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro – 2015 a 2019...	92
Gráfico 17 -	Evolução do IDEB da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato NO Ensino Fundamental anos iniciais – 2005 a 2019.....	97
Gráfico 18 -	Distorção idade-série da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato no Ensino Fundamental nas séries iniciais do 1º a 5º ano de 2007 a 2020.....	98
Gráfico 19 -	Distorção idade-série do 5º ano do ensino fundamental, série participante da Prova Brasil, da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato de 2007 a 2020.....	98
Gráfico 20 -	Taxa de rendimento escolar do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato de 2010 a 2019.....	99
Gráfico 21 -	Taxa de rendimento escolar do ensino fundamental anos iniciais do 5º ano, serie de aplicação da Prova Brasil, da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato de 2010 a 2019.....	100
Gráfico 22 -	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em matemática no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2015 a 2019.....	101
Gráfico 23 -	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em	

	Língua portuguesa no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2015 a 2019...	102
Gráfico 24 -	Quanto aos investimentos dos grandes projetos do setor hidrelétrico em Ferreira Gomes na última década com as suas compensações socioambientais que incluem a educação, você considera que a qualidade da mesma no seu município ou escola.....	117
Gráfico 25 -	Repasses da compensação financeira pelo uso de recursos hídricos para os municípios do estado do Amapá – Ferreira Gomes, Laranjal do Jari e Porto Grande no período de 2010 a 2021.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultado em leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países.....	39
Tabela 2 -	Países participantes do pisa 2000: indicadores econômicos e sociais.....	40
Tabela 3 -	Classificação dos países de acordo com o desempenho da escala global de matemática avaliação PISA 2003.....	42
Tabela 4 -	Exemplos do cálculo do IDEB.....	45
Tabela 5 -	IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e projeções para o Brasil.....	47
Tabela 6 -	IDEB - anos iniciais do ensino fundamental - rede pública – 2005 a 2019 – meta 2019.....	49
Tabela 7 -	Anos iniciais do ensino fundamental - rede municipal - número de municípios e o resultado do IDEB em relação à meta de 2019.....	51
Tabela 8 -	Municípios do Amapá segundo o PIB <i>per capita</i> e principal atividade econômica – 2018.....	58
Tabela 9 -	Resumo do balanço financeiro da Hidrelétrica Cachoeira Caldeirão no município de Ferreira Gomes nos anos de 2019 e 2020.....	59
Tabela 10 -	Resumo do balanço financeiro da Hidrelétrica de Ferreira Gomes no município de Ferreira Gomes nos anos de 2019 e 2020.....	59
Tabela 11 -	Indicadores Educacionais do Município de Ferreira Gomes.....	67
Tabela 12 -	Desempenho das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ferreira Gomes no IDEB de 2019.....	84
Tabela 13 -	Níveis qualitativos da nota de proficiência da escala SAEB.....	85
Tabela 14 -	Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagens disponíveis na Escola Municipal João Freire Cordeiro em 2020.....	93

Tabela 15 - Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagem disponíveis na Escola Municipal Pastor Jaci Torquato em 2020.....	103
Tabela 16 - Participantes da pesquisa.....	108
Tabela 17 - Repasses da CFURH - compensação financeira pela utilização dos recursos hídricos - Lei nº 8.001/90 ano de 2019 para o município de Ferreira Gomes-AP.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Área de Influência Direta
ANEEL	Agência Nacional de Energia Elétrica
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CFURH	Compensação Financeira pela Utilização de Recursos Hídricos
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana
EDURURAL	Programa de expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDEBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PBA	Plano Básico Ambiental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UHE	Usina Hidrelétrica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo nas Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	O IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	26
2.1	Breves considerações sobre conceito de qualidade da educação...	26
2.2	As avaliações externas no Brasil.....	35
2.3	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....	43
2.4	O IDEB no estado do Amapá.....	48
3	UM OLHAR SOBRE OS INDICADORES DO IDEB EM RELAÇÃO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE FERREIRA GOMES.....	56
3.1	O município de Ferreira Gomes e o IDEB.....	56
3.1.1	O Plano Municipal de Educação de Ferreira Gomes 2015-2025.....	72
3.1.2	O financiamento da educação em Ferreira Gomes e o IDEB.....	79
3.2	As escolas pesquisadas.....	84
3.3	A Escola Municipal João Freire Cordeiro.....	86
3.4	A Escola Municipal Pastor Jaci Torquato.....	96
4	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES SOBRE O IDEB.....	105
4.1	O enfoque e a metodologia da pesquisa.....	105
4.2	A questão da importância do IDEB para a escola.....	109
4.3	Os conhecimentos básicos sobre o IDEB.....	110
4.4	A formação ou capacitação para lidar com a realidade dos indicadores.....	112
4.5	O planejamento, apoio e execução para participação da avaliação da Prova Brasil.....	114
4.5.1	Os grandes projetos de implantação de usinas hidrelétricas e seu reflexo na qualidade da educação de Ferreira Gomes na percepção dos profissionais da educação.....	116
4.6	A percepção da Secretaria de Educação Municipal sobre o IDEB....	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	132

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como intuito investigar os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, principalmente, os fatores que estão por trás de seus resultados, em duas escolas de um município do estado do Amapá. Pretendemos dissecar a realidade educacional de Ferreira Gomes-AP, usando o IDEB como ponto de partida, como forma de refletir sobre as condições gerais da educação pública no estado e mais especificamente no município. A educação é uma das mais importantes políticas públicas adotadas pelos governos para atender a sua população. No Brasil, a partir dos anos de 1990 com a pressão de organismos internacionais com a reestruturação econômica dos países latino-americanos, a educação básica esteve no centro das atenções, principalmente para se melhorar os indicadores de aprendizagem do ensino fundamental, etapa principal da educação básica.

Houve então a implantação de sistemas de avaliações externas que pudessem mensurar a aprendizagem dos alunos. Porém isso não é tão novo assim, Mello e Souza (2005) afirmam que avaliação e educação sempre foram elementos inter-relacionados. Dependendo do período histórico, a avaliação já serviu em dado momento para separar os alunos supostamente inaptos dos mais capacitados nas séries iniciais do ensino fundamental, já hoje existe outro enfoque, mais voltado para a lógica da qualidade na educação, tentando através de indicadores mensurar o fluxo escolar discente e/ou o desempenho do aluno visando favorecer o crescimento econômico, mas ao mesmo tempo ignorando a realidade das escolas brasileiras, principalmente aquela situadas na periferia dos centros econômicos do país.

Ao analisar a regulação da educação e suas reformas no Brasil ainda nos anos 90, durante o governo FHC, podemos apontar a LDBEN, Lei 9394/96 que regulamentou a educação e a criação do FUNDEF, posteriormente substituído pelo FUNDEB, que serviram para materializar a concepção de um governo que estava alinhado às ideologias das políticas neoliberais. A justificativa dessas decisões tem como argumentação a modernidade do Estado, tornando-o mais eficiente e, simultaneamente, garantindo que as políticas educacionais respondessem aos aspectos econômicos e sociais do país. Assim, as políticas atenderam à nova função pública de um Estado normalizador, regulador e avaliador. Sob as influências

neoliberais, a educação assim passou a ser avaliada como um produto e que a partir desse momento deveria ser pensada como apenas uma equação do mercado.

Em se tratando da avaliação das escolas em larga escala no Brasil, isso se tornou uma ferramenta usada pelo Estado para aferir a qualidade na educação, se transformando em um grande desafio dadas as características econômicas, sociais, políticas, culturais e a grande extensão territorial do nosso país. Dessa forma tem-se avaliações em grande escala aplicadas em todo o país aplicadas desde escolas do Rio Grande do Sul até as escolas de cidades do interior do estado Amapá no extremo norte do país. Essas escolas avaliadas são classificadas através de indicadores que irão determinar o seu sucesso ou fracasso, ficando a cargo das mesmas a responsabilidade pela melhoria e alcance de metas dos seus indicadores nos ciclos de avaliação seguinte.

Há hoje uma ampla divulgação pelos órgãos do Governo Federal ligados ao Ministério da Educação e da mídia sobre a importância de um índice para avaliar a qualidade da educação, com destaque especial para as escolas, municípios ou estados da federação que atingiram ou ultrapassaram suas metas como se a qualidade da educação pudesse ser aferida ou quantificada, muito se fala nas escolas sobre isso. No entanto, uma das problemáticas das avaliações externas brasileiras é a sua parcialidade e/ou limitação em não avaliar outras áreas do conhecimento como as ciências humanas, por exemplo, simplificando e resumindo a qualidade na educação por indicadores limitados e padronizados não levando em consideração as especificidades e a realidade das escolas brasileiras.

Muitos quadros demonstrativos são criados através de indicadores ou dados estatísticos que têm como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que foi criado pelo INEP em 2007 representando uma iniciativa capaz de reunir em apenas um indicador, dois conceitos de igual importância para a qualidade da educação: médias de desempenho nas avaliações e fluxo escolar. Ele consegue agregar ao enfoque pedagógico os resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, assimiláveis de maneira fácil, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do SAEB e INEP – para os estados da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O IDEB

combina dois indicadores: os indicadores de fluxo, como promoção, repetência e evasão e o desempenho dos alunos em testes padronizados.

Para o MEC¹:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Atualmente há vários outros instrumentos de avaliação do sistema de ensino brasileiro, com destaque para a implantação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM³) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE⁴). Esses

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 19 out. 2022.

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 28 de fev. de 2022.

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em 28 de fev. de 2022.

⁴ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 28 fev. 2022.

são os principais mecanismos utilizados na estratégia de regular e aferir a qualidade da educação e na perspectiva do Estado há uma grande preocupação com os dados quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Esse trabalho de pesquisa se justifica pela importância que as avaliações externas possuem hoje, principalmente o SAEB através da sua Prova Brasil que junta os indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em conjunto com os dados do Censo Escolar (aprovação, reprovação e evasão) formando o IDEB como principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Além do mais, é uma avaliação bianual em que há um grande esforço para aplicação desse exame que conta com o esforço do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com seus diversos profissionais trabalhando na divulgação dos resultados na Plataforma Devolutivas, tornando os mesmos mais compreensíveis e fáceis de serem utilizados. Assim, é primordial que existam pesquisas com o objetivo de estudar como as escolas podem utilizar tais resultados dessa avaliação.

Outro aspecto importante que chama a atenção é a desigualdade dos indicadores do IDEB por região⁵. De acordo com o INEP, na Região Norte, por exemplo, apenas 36,4% dos municípios conseguiram atingir a meta para a rede pública, que concentra a maior parte das matrículas na etapa de ensino. Por outro lado, a Região Sudeste, 73,9% das redes municipais apresentaram o IDEB 6 ou mais. O estado de São Paulo apresentou o maior índice do IDEB em sua rede municipal de ensino, 91,3%. Mas quando analisamos o estado do Amapá⁶, nos deparamos com uma realidade muito negativa com o estado não atingindo nenhuma das metas propostas pelo INEP na rede pública, nem nos anos iniciais com nota 4,7 com meta 5,0 e nem nos anos finais do ensino fundamental com nota 3,8 distante da meta 5,2.

Ainda podemos pontuar o que nos levou a desenvolver esse trabalho de pesquisa. Na condição de professor da educação básica da rede estadual de ensino do estado do Amapá, atuando há 14 anos e há 07 como Técnico em Assuntos Educacionais pela Universidade Federal do Amapá em Macapá, sendo que no período de 2014 a 2018 atuei em Oiapoque-AP em ambos, já participei como

⁵ Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/2020/09/15/brasil-avanca-mas- apenas-ensino-fundamental-cumpre-meta/>. Acesso em: 20 out. 2022.

⁶ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 out. 2022.

observador de exames do ENEM e como aplicador da *Prova Brasil*. Sempre estive inserido neste universo educacional e achei que esse é o momento de pesquisar sobre um tema muito relevante para educação que são os mecanismos de sua avaliação externa como forma de quantificar dados que possam servir como instrumentos para nortear a prática pedagógica de professores e gestores da educação.

O objeto de nossa pesquisa, o IDEB, foi escolhido exatamente pela falta de informações sobre o tema no Amapá e quanto a delimitação do nosso estudo, o município de Ferreira Gomes, se deu exatamente porque além da proximidade com a capital Macapá, também ocorreu um momento especial na qual tive a oportunidade de ser um dos aprovados no concurso público para sua rede municipal de ensino em 2013, mas que por motivos superiores não tomei posse, mas sempre levo esse momento especial comigo, além do mais tenho curiosidade de compreender um pouco a realidade de uma rede municipal de ensino daquele município. Assim, analisar os dados do IDEB e comparar com a sua realidade educacional é uma forma de compreender isso sempre com um olhar especial de quem poderia estar participando diretamente dessa realidade local. Assim delimitamos o nosso trabalho de pesquisa e desenvolvemos o seguinte tema: “*Um Olhar Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: o caso do município de Ferreira Gomes-AP*”.

O município de Ferreira Gomes tem uma população estimada segundo o IBGE para 2021 em 8.151 habitantes, localizado a 137 km de distância de Macapá a capital do estado e ligado a mesma pela BR 156. O seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM⁷) é 0,656⁸ em 2010 que o torna o 2986º no *ranking* de 5565 municípios brasileiros.

⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDHM - incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - conta um pouco da história dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/ferreira-gomes/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em 28 fev. 2022.

Há uma reduzida rede de ensino básico no município. De acordo com o Censo Escolar 2020 foram matriculados 468 alunos no ensino infantil, 1536 no ensino fundamental e 168 no ensino médio. Os dados referentes ao ensino médio chamam muito a atenção, principalmente quando o comparamos com as matrículas realizadas no ensino fundamental. Há 06 escolas no ensino infantil, 11 no ensino fundamental e 01 no ensino médio. Ainda há 31 docentes no ensino infantil, 109 no ensino fundamental e 21 no ensino médio⁹.

Apenas 04 escolas participaram da *Prova Brasil* ou tiveram seus dados divulgados em 2019: Escola Municipal João Freire Cordeiro, Escola Municipal Pastor Jaci Torquato, Escola Estadual Professora Maria Iraci Tavares e Escola Estadual Independência. Dentre essas, as que fizeram a avaliação do governo federal somente as duas escolas municipais foram nosso objeto de estudo: Escola Municipal João Freire Cordeiro e Escola Municipal Pastor Jaci Torquato. Quanto às escolas estaduais, por se tratarem de outra esfera administrativa com suas especificidades e políticas públicas educacionais, não são objeto do estudo realizado.

Quanto aos dados do IDEB do estado do Amapá e do município de Ferreira Gomes, pouco evoluíram em relação aos indicadores de 2017. Dos 16 municípios, nenhum atingiu a meta estipulada pelo INEP nos anos finais do ensino fundamental. Ao analisar os indicadores de 2019, por município no estado do Amapá, o que chama a atenção são os indicadores do IDEB nos municípios do interior, principalmente os de Ferreira Gomes¹⁰ um dos menores municípios do estado e que conta com uma pequena rede pública de ensino básico estando relativamente próximo da capital Macapá, o mesmo teve nota 3,8 e meta 4,1 para os anos iniciais e 3,1 com meta 4,8 nos anos finais do ensino fundamental. Em comparação com 2017, houve uma pequena melhora nos anos iniciais que passou de 3,6 para 3,8 em 2019, no entanto nos anos finais do ensino fundamental se manteve inalterado e repetiu a nota 3,1.

Diante de tais indicadores educacionais serem um dos menores dentre os municípios do estado do Amapá isso nos serviu de estímulo para desenvolver esse estudo e levantar a hipótese sobre até que ponto os indicadores do IDEB

⁹ Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1600238-ferreira-gomes/censo-escolar>. Acesso em: 20 out. 2021.

¹⁰ Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1600238-ferreira-gomes/ideb>. Acesso em 20 out. 2021.

demonstram a realidade vivida nas escolas do município de Ferreira Gomes e qual é a percepção de IDEB que os professores, coordenadores pedagógicos e gestores possuem sobre isso. É relevante destacar também que diante da realidade da pandemia de COVID-19 em curso, que assola todo o país e o mundo e isso tem influência direta na educação, que poderá ser objeto de estudo como fator preponderante que influencia a qualidade e os indicadores educacionais, no entanto, como só há indicadores do IDEB divulgados até 2019, em um período pré-pandemia, ainda não foi possível analisarmos o impacto da mesma nos indicadores educacionais de Ferreira Gomes. Assim, essa pesquisa científica tem como **objetivo geral** analisar os dados estatísticos do IDEB com a realidade educacional comparando com a concepção de qualidade da educação aplicado no caso do município de Ferreira Gomes.

São objetivos específicos desse estudo:

- Compreender o IDEB como instrumento de avaliação da qualidade da educação básica no Brasil;
- Relacionar os indicadores do IDEB com a realidade da qualidade da educação no município de Ferreira Gomes e;
- Buscar compreender a percepção que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores têm sobre os indicadores do IDEB e sua importância na busca na melhoria da qualidade da educação.

Este trabalho de pesquisa se divide em cinco seções, sendo que a primeira se refere a esta introdução. Na segunda trataremos do conceito de qualidade da educação discutindo como alguns autores a definem e ao mesmo tempo em que se analisa o processo de implantação no Brasil de políticas públicas voltadas para avaliação da educação visando padrões de qualidade, garantidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9394/96 – LDBEN através de avaliações externas como o IDEB, objeto de nosso estudo, para medir e aferir essa qualidade. Também discutiremos o contexto em que se implantam as políticas de avaliações externas visando quantificar a educação para se alcançar uma qualidade total com o objetivo de atender as necessidades da política neoliberal patrocinada por vários organismos internacionais que buscam padronizar com a mesma ideologia, a educação em diversos países e continentes.

A seção três abordará o nosso tema principal “Um Olhar Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB: o caso do município de Ferreira

Gomes-AP”, no qual abordaremos os indicadores educacionais de Ferreira Gomes e das duas escolas da nossa pesquisa, comparando os dados com a realidade estadual e nacional, ao mesmo tempo em que se analisa a realidade local considerando aspectos históricos e socioeconômicos, principalmente se referindo à implantação de grandes projetos econômicos na região que fizeram inicialmente investimentos na infraestrutura educacional de algumas escolas. Considerando esses aspectos, houve melhoria dos indicadores educacionais do IDEB? Por que as duas escolas da pesquisa apresentam desempenhos diferentes nos índices do IDEB?

Na quarta seção buscamos compreender a concepção que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores têm sobre o IDEB e a relação deste índice com a melhoria na qualidade da educação. A coleta de dados através de entrevistas e questionários objetivamos relacionar o ponto de vista destes profissionais com a realidade das escolas pesquisadas ao mesmo tempo em que se identifica o nível de prioridade e comprometimento destes profissionais com a melhoria dos indicadores educacionais, visando atingir as metas estabelecidas para as escolas pelo INEP. Além disso, analisamos, também, o impacto dos grandes projetos de eletricidade que afetam o município na ótica dos atores sociais em relação à sua influência na qualidade e dos indicadores educacionais locais. Já a quinta e última seção refere-se às considerações finais.

2 O IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Esta seção discutirá a questão da qualidade da educação, seu conceito na visão de alguns autores e a forma como ela pode ser avaliada ou quantificada através de avaliações externas, inicialmente internacionais e atualmente através do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que compõe o SAEB.

2.1 Breves considerações sobre conceito de qualidade da educação

A qualidade da educação no Brasil sempre foi discutida pela mídia ou pelo mundo acadêmico, especialmente por chamar mais a atenção a sua baixa qualidade. Podemos apontar alguns problemas que levam a escola, principalmente a pública, a não ofertar uma educação de qualidade: problemas de infraestrutura, a falta de professores e sua baixa qualificação, baixa valorização dos profissionais da educação com salários defasados e ausência de uma gestão democrática na maioria das escolas brasileiras. Há também problemas externos à escola, tais como desigualdade social, pobreza e acesso à educação como um direito. Enfim, a lista é longa. No entanto, não podemos afirmar que a qualidade da educação se resume a resolver alguns problemas como esses já citados. O termo qualidade da educação é bem complexo e requer uma análise com base na legislação vigente e na literatura acadêmica já produzida sobre o assunto, mas que não esgota totalmente a discussão sobre esse tema.

O conceito de qualidade total implantado nas empresas em meados do século XX ganhou força a partir dos anos 80 e 90 e veio exatamente no rastro da influência do neoliberalismo na busca da modernização das empresas, do crescimento econômico e do lucro. Assim, esse conceito migrou para a educação. Porém, quanto à questão da qualidade da educação visando cada vez mais à eficiência do Estado e sua modernização é um assunto mais complexo e diferenciado, pois se trata de algo mais dinâmico, imaterial e não acabado, portanto, difícil de mensurar. Em relação à eficiência, o mesmo é um princípio constitucional inserido no art. 37 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 19/1998. Para Silva (2008):

Eficiência não é um conceito jurídico, mas econômico; não qualifica normas; qualifica atividades. Numa ideia muito geral, eficiência significa fazer acontecer com racionalidade, o que implica medir os custos que a satisfação das necessidades públicas importam em relação ao grau de utilidade alcançado. Assim, o princípio da eficiência, introduzindo agora no artigo 37 da Constituição pela EC-19/98, orienta a atividade administrativa no sentido de conseguir os melhores resultados com os meios escassos de que se dispõe e a menor custo. Rege-se, pois, pela regra da consecução do maior benefício com o menor custo possível. Portanto, o princípio da eficiência administrativa tem como conteúdo a relação meios e resultados (SILVA, 2008, p.671).

Considerando a qualidade da educação do ponto de vista da sua eficiência, hoje ela está mais relacionada com a produtividade. O próprio conceito de eficiência como “capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995) demonstra como a educação hoje está a serviço do capital, sendo que o próprio conceito de eficiência se coaduna com a noção do estado mínimo. Podemos apontar que todo o processo didático-pedagógico é colocado em segundo plano em detrimento dos resultados ou desempenhos dos estudantes através de dados quantitativos. Seguindo a lógica do mercado, o que temos hoje é a competição ou a busca de uma qualidade a custos menores associados à busca da competitividade e individualidade dos estudantes (SINGER, 1996).

Assim, uma educação eficiente e de qualidade numa perspectiva neoliberal está ligada à formação de cidadãos capazes de atender às necessidades emanadas do mercado os capacitando para o exercício de uma profissão. Para Azevedo (2007), o conhecimento hoje é reduzido à dimensão cognitiva como se fosse possível separá-lo dos laços entre educadores e estudantes com valores éticos e morais que compõem o contexto educativo. Segundo o autor:

No campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. A empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis, medir e controlar. [...] Nessa perspectiva, se os resultados são negativos, afirmam-se indicadores de produção e desempenho, aprimora-se o controle pela eficiência e eficácia da gestão, treinam-se e capacitam-se os “incapazes”. O essencial é identificar possibilidades de ganhos futuros, pois as perdas tornam-se irrecuperáveis. No caso da educação, a não-aprendizagem é transformada em reprovação e abandono, caudatários da exclusão. Como o processo e o porquê não são valorizados, o remédio está na recuperação dos índices futuros, na busca de resultados satisfatórios, compatibilizando os objetivos com os recursos disponíveis (AZEVEDO, 2007, p.8-9)

Para alguns autores como Suarez (1995, p. 119), o ajuste neoliberal vem tentando impor novos valores, querendo substituir a legitimidade da escola pública conquistada através de lutas democráticas por outros: “os saberes próprios da empresa e do livre mercado: como a competitividade, a produtividade, a eficiência, a mensurabilidade e a qualidade”.

Dentro desse campo ideológico, o Estado Brasileiro buscando uma administração mais gerencial e com menos burocracia em virtude de sua crise fiscal e estrutural, resolveu reduzir seus custos para tornar mais eficiente a administração pública em todos os setores. Assim, a educação passou a ser regulada e ser medida sua eficiência e qualidade através de avaliações externas padronizadas com o intuito de reduzir seus gastos e passando uma maior responsabilidade para as escolas que competiriam entre si através da construção de *rankings* entre elas, que poderiam ser responsabilizadas pelos seus baixos indicadores educacionais, diminuindo assim a responsabilidade do Estado nas políticas públicas educacionais. Analisaremos então o que significa qualidade da educação a partir da visão de alguns autores, de organismos internacionais e da legislação vigente.

Para Gadotti (2010, p.1 e 2) a “qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”. Segundo ele “não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade da educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema”.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2010, p.2).

O termo “qualidade educacional” é usado como referência à eficácia, à eficiência, à relevância e à efetividade da educação como um todo. Para Sander, (1995) “A qualidade substantiva de educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional”.

Para Gentili (1995, p.176), a qualidade da educação está relacionada ao acesso universal a escola pública capaz de oferecer uma educação de qualidade a todos democraticamente. Assim, esse autor apresenta conclusões no sentido de a qualidade da educação ser um direito básico de todos se opondo as ideias neoliberais:

1ª) qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio; 2ª) qualidade reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva; 3ª) em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007 p. 7), a qualidade da educação tem um significado polissêmico que envolve várias dimensões extraescolares e intraescolares desde políticas públicas em educação, infraestrutura da escola, recursos financeiros até a sua proposta pedagógica. Ainda para Dourado, Oliveira e Santos (2007):

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.11).

Ainda segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007):

nas dimensões extraescolares destacaram-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação [...]nas dimensões intraescolares destacaram-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.25).

Vale destacar, também, o paradigma multidimensional, uma proposta de Benno Sander que busca uma polissemia no conceito de qualidade da educação, atribuindo múltiplas dimensões ao invés de uma somente, a unidimensional, privilegiando apenas os aspectos políticos e econômicos. No seu livro,

“*Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*”, são apontadas quatro dimensões: eficácia pedagógica, eficiência econômica, efetividade política e relevância cultural. Para Mocarzel e Najjar (2020):

[...] a dimensão pedagógica precisa garantir direitos básicos aos alunos: acesso à escola e permanência nela; profissionais da educação com boa formação inicial e continuada; currículos e materiais didáticos que dialoguem com a diversidade; planejamento e avaliação adequados aos objetivos pedagógicos; e garantia da aprendizagem e da formação integral dos sujeitos (MOCARZEL; NAJJAR, 2020, p.38).

Quanto à eficiência econômica, Mocarzel e Najjar (2020) destacam que:

[...] para se ter educação de qualidade, são necessários recursos e investimentos substanciais a fim de garantir determinados insumos essenciais aos atos educativos. Não existe educação de qualidade sem a devida infraestrutura, sem profissionais dignamente remunerados e valorizados em suas carreiras, sem uma gestão que evite desperdícios, ou seja, que garanta eficiência econômica. Diversas pesquisas apontam que a gestão eficiente dos recursos econômicos melhora a qualidade (MOCARZEL; NAJJAR, 2020, p.38).

Em relação à efetividade política, os mesmos autores Mocarzel e Najjar (2020) destacam a necessidade da mobilização de “sujeitos e instituições”. As escolas podem promover debates internos sobre preconceito, *bullying*, formação política e democracia.

Assumir um papel político não significa partidizar a educação, mas estabelecer um ambiente capaz de levar os sujeitos a desenvolverem seus pensamentos com liberdade e criticidade, a fazerem escolhas políticas conscientes e a se afastarem de qualquer forma de censura e alienação. Sem democracia, não há efetividade na qualidade na/da educação, pois faltará o contexto propício ao desenvolvimento cidadão dos sujeitos (MOCARZEL; NAJJAR, 2020, p.40).

A quarta e última dimensão, a cultural, trata da indissociabilidade entre cultura e educação. Para Mocarzel e Najjar (2020, p.41), é necessária uma visão multicultural da escola para garantir a qualidade na educação, uma cultura que combata o preconceito, o sexismo, a xenofobia e acolha as minorias. Não existe qualidade da educação sem a valorização e respeito das múltiplas culturas. Assim, a “qualidade na/da educação requer um olhar plural para as culturas que se desenham na sociedade propiciando acolhimento e transformação”.

Podemos apontar assim, que a educação de qualidade assume um papel importante no combate às mazelas que atingem o Brasil, principalmente a

possibilidade de diminuir a desigualdades sociais que assolam o país. É nessa perspectiva que é dever do Estado prestar uma educação de qualidade, que é um portal para o acesso a outros direitos.

Alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, implementaram políticas de qualidade da educação a partir dos anos 90 em países periféricos e emergentes como o Brasil com o objetivo de combater a pobreza e manter a estabilidade política. Para MOTA JUNIOR e MAUES (2014, p. 1141, 1150), as políticas educacionais implantadas pelo governo FHC tiveram muitas influências e orientações do Banco Mundial, que sempre exaltavam uma perspectiva qualitativa, com a implantação de sistemas de avaliação de aprendizagem externas e junto com a descentralização da educação visava assim a “consolidação de um Estado Neoliberal” e “um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano¹¹, indispensável para a manutenção da ordem geopolítica internacional”.

Em dois relatórios publicados no ano de 1999 (*Educational change in Latin American and the Caribbean e Education sector strategy*), o Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. Uma população educada, pela lógica do organismo, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, como consequência, será mais capaz de fazer escolhas corretas e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral (World Bank, 1999a; 1999b). Além disso, a educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (WORLD BANK, 1999b, p. 5).

Para Morosini (2014), a qualidade da educação está relacionada à equidade da qualidade da educação, que é um fator chave para outro organismo internacional a UNESCO, que também “se destaca nesta consolidação e estabelece como meta para 2005 – 2014 a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, promovendo e melhorando a Educação Básica e a formação”. Para Morosini (2014), a qualidade da equidade:

[...] reflete concepções presentes em regiões com larga diferenças entre os estratos sociais, como o caso do Brasil e da América Latina. Em estudos da

¹¹ Segundo Frigoto (2000) a Teoria do Capital Humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria.

UNESCO são indicados como fatores chave: Extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros escolares, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativas. Nesta concepção a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos (MOROSINI, 2014, p.90).

Atualmente a UNESCO trabalha em diversos países com a visão voltada para a equidade da qualidade da educação. No Brasil, recentemente em 2019, lançou o *“Manual Para a Medição da Equidade na Educação”* em cooperação com o MEC onde a UNESCO (2019) defende que:

[...] trabalhos relacionados à teoria do capital humano e aos retornos do investimento na educação mostram que a melhora do desempenho educacional está associada a maiores ganhos pessoais, à redução da pobreza e a maiores taxas de crescimento da renda nacional [...] um número maior de anos de educação está associado a uma melhor saúde, à redução da mortalidade materna e infantil, a menos mortes relacionadas a desastres, a menos conflitos e ao aumento do engajamento cívico, entre outros benefícios (UNESCO, 2019, p.11).

Assim como o Banco Mundial, a UNESCO ainda vê a educação como um produto que precisa ser quantificado e trazer resultados econômicos para o mercado alinhado ao pensamento neoliberal no sentido de pacificar as populações replicando esse modelo para as demais nações do mundo.

Para garantir a educação de qualidade é preciso que esse direito esteja bem claro no arcabouço jurídico. Assim, o Brasil, a partir da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, criou uma série de direitos ao acesso universal a educação básica como também a sua qualidade como um princípio básico no seu artigo 206, destacando que o direito a educação tem que ser garantido a todos com um “padrão de qualidade”.

Com a reforma da educação nos anos 90, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 trouxe o princípio da “garantia de padrão de qualidade” da educação no seu artigo 3º e também estabeleceu no artigo 9º a incumbência da União em: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Ainda a LDBEN, no seu artigo 87, instituiu a Década da Educação, e criou o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos

seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹². O atual Plano em vigência foi aprovado através da lei nº 13.005/2014 e no seu art. 2º em suas diretrizes para Plano Nacional de Educação de 2014-2024 traz a “melhoria da qualidade da educação” como diretriz que está completamente relacionada com as demais:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Para garantir uma educação de qualidade e que alcance as múltiplas dimensões já analisadas, o Plano Nacional de Educação na lei nº 13.005/2014 no seu artigo 11 mantém

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

Entretanto, é bom apontar o estudo realizado pelo IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, intitulado: O IDEB COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA VISTA PELAS LENTES DO IDEB - 2019¹³, onde se analisa, através das lentes do IDEB, os últimos dez anos a qualidade da educação brasileira:

O aprendizado das crianças no ensino fundamental vem melhorando, mas, particularmente nos anos finais, as metas propostas no PNE não têm sido alcançadas, sendo necessário, portanto, incrementar seu desempenho; [...] as desigualdades regionais e locais ainda são muito grandes e não mostram

¹² PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

¹³ Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9236/1/TD_2474.PDF. Acesso em: 16 mar. 2022.

tendências de diminuição. Esse quadro denota uma clara lacuna de condução no PNE. [...] recomendamos que o governo federal assuma protagonismo na condução daquela instância, com função de fomento à colaboração federativa, perante a qual os estados sejam auxiliados e também responsabilizados por seus desempenhos no IDEB. Com isso, espera-se obter uma maior convergência nas trajetórias estaduais, na direção de melhores resultados. Ainda que indesejável, é compreensível que a gestão do PNE, no nível nacional, tenha sido afetada pela desestruturação política pela qual o Brasil passou, desde 2014, ano de promulgação do plano. Contudo, sempre é tempo de reverter tendências e estabelecer mecanismos de administração pública propícios à oferta de educação com qualidade (IPEA, 2019).

Conforme o IPEA destacou, a educação brasileira em nível nacional vem padecendo há bastante tempo com um desempenho não muito bom, não alcançando as metas do PNE, fruto do aumento das desigualdades regionais e com a necessidade de entes federativos atuarem como protagonistas na busca de uma educação de qualidade, principalmente o governo federal, apontando ainda o problema da instabilidade política desde 2014, que vem assolando o país e afetando a gestão do PNE.

Mais recentemente, a Portaria MEC/INEP Nº 250, de 5 de julho de 2021,¹⁴ estabeleceu as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021, que inclui a *Prova Brasil* que compõe um dos indicadores do IDEB e nela estão listadas as sete dimensões de qualidade da educação:

Art. 3º Considerando a qualidade da Educação Básica como um atributo multidimensional, o Saeb toma como referência sete dimensões de qualidade da Educação Básica que se inter-relacionam para promover percursos regulares de aprendizagens com vistas à formação integral dos estudantes brasileiros: I - Atendimento Escolar; II - Ensino e Aprendizagem; III - Investimento; IV - Profissionais da Educação; V - Gestão; VI - Equidade; e VII - Cidadania, Direitos Humanos e Valores (BRASIL, 2021).

É importante ressaltar a importância e a evolução das dimensões da qualidade da educação inseridas aqui, apesar do contexto político e histórico na qual passa o país, como por exemplo a cidadania e os direitos humanos em meio a uma grande reformulação de políticas educacionais ocorridas no MEC/INEP a partir de 2019, quando seus gestores maiores passaram a defender claramente pontos de vista ultraconservadores e de extrema-direita se constituindo assim algo preocupante em virtude da influência cada vez maior de setores religiosos e

¹⁴ Disponível em: portaria nº 250, de 5 de julho de 2021 - portaria nº 250, de 5 de julho de 2021 - dou - imprensa nacional (in.gov.br). Acesso em: 17 dez. 2021.

militares¹⁵ dentro dessas instituições, que claramente atacam os pilares da democracia e até mesmo ignoram a ciência. Segundo Barsalini (2020):

O recente avanço dos discursos e das propostas políticas de caráter ultraconservador, vinculados a movimentos religiosos moralistas, não estão desconectados das estruturas do poder soberano no Brasil. Eles evidenciam, sem máscaras e sem qualquer constrangimento, o que ele de fato é: intolerante, preconceituoso e violento (BARSALINI, 2020, p.119).

Considerando as várias dimensões da qualidade da educação, a seguir iremos destacar nesse estudo o surgimento das avaliações externas no nosso país como instrumento para aferir qualitativamente e quantitativamente a educação.

2.2 As avaliações externas no Brasil

Diante da complexidade do sistema educacional brasileiro, é um desafio transformar em dados estatísticos as diversas variantes do cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e o fracasso escolar como a reprovação e evasão escolar.

A educação hoje passa por um processo de avaliações padronizadas em níveis nacionais e internacionais. As políticas públicas passam a ser quantificadas e seus dados estatísticos possuem cada vez mais relevância. Na área educacional, o PISA, um indicador internacional e o IDEB, o indicador nacional, despontam como políticas de avaliação externas que influenciam as políticas educacionais no Brasil na atualidade. No passado, essa política de avaliações externas teve a participação do Brasil e de vários países da América Latina com o objetivo de avaliar seus aspectos educacionais.

Nos anos 60 e 70, de acordo com Bonamino e Franco (1999, p. 104), a abordagem das avaliações do desempenho escolar levava em consideração, principalmente os fatores extraescolares. Foi somente a partir dos anos 80, que os estudos e pesquisas passaram a enfatizar os fatores intraescolares equacionando os “fatores sociais e escolares nas desigualdades educacionais”.

Segundo o que consta no Relatório PISA (2000)¹⁶, o Brasil participou nos anos 70 do projeto coordenado pelo Programa Estudos Conjuntos para a Integração

¹⁵ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mec-nomeia-pastor-e-deputado-militar-para-conselho-do-inep,3c13954371b6dbbd18fd62bdd2ec6832gsbe1q5x.html>. Acesso em 20 mar. 2022.

Latino-Americana (ECIEL) e um outro projeto foi conduzido pelo Escritório Regional para a América Latina e o Caribe (UNESCO/OREALC), na década de 90.

O Projeto de Educação do Programa Eciel foi realizado entre 1975 e 1977, e contou com a participação de onze instituições de pesquisa em dez países da América Latina, produzindo informações sobre níveis de escolaridade, rendimento escolar e custos de financiamento da educação. Sobre as avaliações aplicadas no Brasil na época, os resultados encontrados nos países da América Latina por meio de provas mais fáceis implicaram médias profundamente distantes do padrão europeu de 50% de acertos.

Na década de 80, em parceria com Banco Mundial, foi criado o EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro apenas para os estados de Pernambuco, Piauí e Ceará. As pesquisas de avaliação do rendimento escolar foram desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela Universidade Federal do Ceará e por pesquisadores estrangeiros no âmbito do EDURURAL. De acordo com Bonamino e Franco (1999, p. 105), as avaliações foram realizadas:

[...] nos anos de 1981, 1983 e 1985, além de coletar, nos mesmos anos, informações sobre variáveis intraescolares e socioeconômicas e de adotar a abordagem de valor agregado que objetivava mensurar os progressos cognitivos de cada aluno a cada biênio (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.105).

Com esta avaliação foi detectado na época que apenas o estado Piauí alcançou resultados positivos. Não houve melhoria nas taxas de promoção nos três estados, pois era uma taxa mais difícil de melhorar que a taxa de desempenho dos alunos. Se comprovou ainda, na época, que apesar dos investimentos terem propiciado novas condições, os professores aumentaram seus padrões de exigência, o que resultou na manutenção da taxa de repetência e até mesmo sua elevação.

Durante o ano de 1997, o projeto *Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, promovido pela Unesco/Orealc*, fez avaliações nas áreas de Matemática e Língua (Espanhol ou Português, conforme o caso) junto a alunos das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Com testagens de

¹⁶ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 11 out. 2021.

alunos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Venezuela. Nessa avaliação, o relatório final destacou o sucesso educacional de Cuba com notas medianas bem maiores, enquanto que o Brasil entrou no relatório em situação favorável nosso teste de Língua e Matemática junto com Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai. Já em situação desfavorável nas duas áreas de conhecimento avaliadas estavam Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Honduras. Esse mesmo relatório cita que o Brasil apesar de ter resolvido o seu problema de acesso universal à educação, ainda possui um longo caminho pela frente até chegar ao patamar dos países desenvolvidos.

Foi somente no final dos anos 80 que o Brasil começou as primeiras ações para a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica que visava verificar a cobertura do atendimento e, principalmente o desempenho dos alunos. Assim começou a institucionalização do SAEB. Segundo Bonamino e Franco (1999):

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau SAEP. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.110).

O SAEB promoveu suas avaliações por amostragem em ciclos de dois anos, iniciando em 1990. Segundo Bonamino e Franco (1999, p. 126), o SAEB promoveu a “criação de uma cultura de avaliação no âmbito dos órgãos gestores das redes de ensino para a prioridade em monitorar as políticas e a qualidade da educação”.

Ainda de acordo com Bonamino e Franco (1999):

[...] o SAEB coleta dados sobre os alunos incluídos na amostra, seus professores, diretores e escolas. O desenho de pesquisa é bastante usual em pesquisas educacionais de levantamento. Seu principal potencial é o de permitir análises que façam uso integrado de dados obtidos em diferentes questionários pelo uso dos modelos estatísticos adequados. Um exemplo típico deste veio de análise é a construção de modelos que descrevam a proficiência dos alunos nos testes em razão de indicadores relacionados com a origem social dos alunos, seus hábitos de estudos, as características de seus professores e de suas escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.122).

Essa cultura de avaliação educacional perdurou com a realização dos ciclos avaliativos em 1990, 1993, 1995, 1999, 2001, 2003 e 2005 servindo de base para as várias reformas da educação brasileira incluindo a criação da LDBEN e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em 1997, um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental. Somente em 2007 com a criação do IDEB, através da Prova Brasil, houve uma abrangência muito maior nas avaliações institucionais da educação básica, fato que será analisado mais a frente. Mas em relação às avaliações do sistema educacional é necessário destacar também, o papel das avaliações internacionais que o Brasil participou.

No ano 2000, o Brasil foi um dos 32 países que participaram da primeira avaliação do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*. A entrada do Brasil no PISA foi resultado das políticas neoliberais do então governo Fernando Henrique Cardoso, que tinha em seus quadros do MEC e do INEP vários consultores do Banco Mundial que defendiam o binômio crescimento econômico e qualidade da educação, fruto da Nova Gestão Pública (NGP) implementada a partir de 1995, que possuía uma percepção de educação como produto e capital humano para servir ao mercado. Assim, o PISA (INEP, 2001, p.19) surgiu através de um consórcio formado por “*Australian Council for Educational Research (ACER)*, *Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO)*, *Educational Testing Service (ETS, EUA)*, *National Institute for Educational Policy Research (NIER, Japão)* e *Westat* (Estados Unidos) que era um grupo de instituições designado pela OCDE.

Segundo o INEP (2001), o PISA é um estudo realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O INEP participa como órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, representa o Brasil perante a OCDE, coordena a tradução dos instrumentos de avaliação, coordena a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordena a codificação dessas respostas, analisa os resultados e elabora o relatório nacional. O PISA hoje é a avaliação internacional mais aplicada mundialmente.

Originalmente no Relatório PISA 2000 (INEP, 2001) há uma série de objetivos para o Brasil:

- 1) Obter informações para situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, nacional e internacional.
- 2) Fomentar a

discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira. 3) Participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas. 4) Promover a apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional. 5) Disseminar as informações geradas pelo Pisa, tanto em termos de resultados quanto em termos de conceitos e metodologias, entre diversos atores do sistema educacional, governamentais e não-governamentais (INEP, 2001, p. 19).

Com os objetivos propostos, o Pisa realizou sua primeira avaliação no Brasil testando os conhecimentos, habilidades e competências. Sendo que em cada ciclo é avaliado um domínio principal. O primeiro, em 2000, teve como ênfase a Leitura, fechando seu primeiro ciclo de avaliações em 2003 e 2006 com proficiências em Matemática e Ciências, respectivamente.

O resultado da primeira avaliação do Pisa no Brasil não foi muito positivo. Mas serviu para se saber da enorme discrepância da educação do Brasil em relação as nações mais desenvolvidas. O Relatório PISA 2000 segundo o INEP (2001, p. 58) “o melhor resultado médio em leitura foi o da Finlândia, enquanto o pior foi o do Brasil”, fato que pode ser demonstrado pelo gráfico INEP (2001, p.57) abaixo:

Tabela 1 - Resultado em leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países

(continua)

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Finlândia	546	542 a 551
Canadá	534	531 a 537
Holanda*	532	-
Nova Zelândia	529	521 a 537
Austrália	528	521 a 536
Irlanda	527	520 a 534
Coréia do Sul	525	518 a 532
Reino Unido	523	515 a 532
Japão	522	512 a 533
Suécia	516	511 a 521
Austria	507	499 a 516
Bélgica	507	496 a 518
Islândia	507	500 a 514
Noruega	505	500 a 511
França	505	496 a 514
Estados Unidos	504	494 a 515
Dinamarca	497	491 a 503
Suíça	494	484 a 505
Espanha	493	486 a 499
República Checa	492	482 a 501
Itália	487	478 a 497
Alemanha	484	471 a 497
Liechtenstein	483	426 a 539

Tabela 1 - Resultado em leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países

(conclusão)

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
Hungria	480	468 a 492
Polônia	479	465 a 494
Grécia	474	462 a 485
Portugal	470	460 a 481
Federação Russa	462	454 a 470
Letônia	458	448 a 469
Luxemburgo	441	416 a 466
México	422	412 a 432
Brasil	396	389 a 404

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

* Devido a problemas com a amostra holandesa, os resultados da Holanda não são comparáveis com os dos demais países.

Como justificativas apresentadas no Relatório PISA 2000, segundo o INEP (2001, p. 88), mostra que os indicadores econômicos e sociais do Brasil compreendendo a renda *per capita*, o Índice *Gini* e o IDH possuem “os índices mais baixos de desenvolvimento humano e de distribuição de renda, com ordens de grandeza semelhantes às da Federação Russa, Letônia, México e Polônia”, conforme demonstra a tabela 2:

Tabela 2 – Países participantes do pisa 2000: indicadores econômicos e sociais

(continua)

Países	PIB <i>per capita</i> em US\$	IDH	Gini
Luxemburgo	42769	0.908	-
Estados Unidos	31872	0.929	40.8
Noruega	28433	0.934	25.8
Islândia	27835	0.927	-
Suíça	27171	0.915	33.1
Canadá	26251	0.935	31.5
Irlanda	25918	0.907	35.9
Dinamarca	25869	0.911	24.7
Bélgica	25443	0.925	25.0
Áustria	25089	0.908	23.1
Japão	24898	0.924	24.9
Austrália	24574	0.929	35.2
Holanda	24215	0.925	32.6
Alemanha	23742	0.911	30.0
Finlândia	23096	0.917	25.6
França	22897	0.917	32.7
Suécia	22636	0.926	25.0
Itália	22172	0.903	27.3

Tabela 2 – Países participantes do pisa 2000: indicadores econômicos e sociais

Países	PIB <i>per capita</i> em US\$	IDH	Gini
Reino Unido	22093	0.918	36.1
Nova Zelândia	19104	0.903	43.9
Espanha	18079	0.899	32.5
Portugal	16064	0.864	35.6
Coréia do Sul	15712	0.854	31.6
Grécia	15414	0.875	32.7
República Checa	13018	0.843	25.4
Hungria	11430	0.817	30.8
Polônia	8450	0.814	32.9
México	8296	0.784	53.7
Federação Russa	7473	0.771	48.7
Brasil	7037	0.747	60.0
Letônia	6264	0.771	32.4
Liechtenstein	–	–	–

Fonte: Base de dados Pisa, disponível na internet <http://www.pisa.oecd.org/>.

Com o enfoque principal em Matemática, o Relatório PISA 2003 foi divulgado pelo INEP em 2004. De forma bem sucinta em apenas oito páginas pelo INEP (2004), que resumiu:

O Brasil mostrou alguns avanços na segunda edição do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Foi o que mais cresceu em duas das áreas avaliadas da Matemática, melhorou em Ciências e manteve o desempenho de 2000 em Leitura. Pretendendo verificar como as escolas estão preparando os jovens para os desafios futuros, a prova do Pisa foi aplicada em 2003 a 250 mil adolescentes com 15 anos de idade em 41 países, na maioria membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que inclui todas as 30 nações, além de convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Uruguai e México (INEP, 2004, p.1).

Em comparação com outros países, o Relatório PISA 2003 publicou o seu resultado dividindo o mesmo em três grupos distintos: o primeiro é o grupo de dezoito países que obtiveram pontuação entre 509 e 550 pontos, acima da média da OCDE. O segundo grupo é composto de quatro países com médias variando entre 498 e 506 pontos que é a média da OCDE e um terceiro grupo de dezenove países com média entre 356 a 495 pontos abaixo da média da OCDE. Embora o Brasil esteja no terceiro grupo com 356 pontos junto com alguns países até desenvolvidos como a Noruega, o seu desvio padrão é muito alto, 139 pontos, estando assim em último dos 41 países avaliados e com poucos avanços.

Tabela 3 - Classificação dos países de acordo com o desempenho da escala global de matemática avaliação PISA 2003

GRUPOS	PAÍSES
GRUPO 1 (Acima da média da OCDE)	Hong Kong (China), Finlândia, Coréia, Países Baixos, Liechtenstein, Japão, Canadá, Bélgica, Macau (China), Suíça, Austrália, Nova Zelândia, República Tcheca, Islândia, Dinamarca, França, Suécia e Inglaterra.
GRUPO 2 (Média da OCDE)	Áustria, Alemanha, Irlanda e República da Eslováquia.
GRUPO 3 (Abaixo da média da OCDE)	Noruega, Luxemburgo, Polônia, Hungria, Espanha, Letônia, Estados Unidos, Federação Russa, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia e Brasil.

Fonte: Relatório Técnico do PISA 2003

Em 2006, o Brasil participa mais uma vez da avaliação do PISA, fechando o primeiro ciclo com ênfase na área de Ciências. Um relatório mais amplo é publicado em dezembro de 2007 pelo INEP. Desta vez contou com a participação de 57 países e 400 mil estudantes de 15 anos pelo mundo. O Relatório Pisa 2006 demonstra mais uma vez que os indicadores educacionais brasileiros ainda são negativos e distantes dos países desenvolvidos da OCDE. Segundo o INEP (2007):

O desempenho geral do Brasil em Ciências não é bom. O Brasil está entre os países com desempenho mais baixo, juntamente com Indonésia, Tunísia e os sul-americanos Argentina e Colômbia, levando-se em conta o erro amostral. Dentre os demais países latino-americanos participantes da avaliação, Chile, Uruguai e México apresentam melhores resultados (INEP, 2007, p.49).

Esse Relatório Pisa 2006 segundo o INEP (2007) apresenta o resultado comparando as regiões brasileiras com os dados de alguns países:

Observe-se que, embora nenhuma das regiões brasileiras chegue a apresentar resultado acima da média da OCDE, a Região Sul aproxima-se um pouco mais do desempenho médio dos países no PISA, especialmente em Ciências e em Leitura. Por outro lado, as Regiões Norte e Nordeste

situam-se acima apenas do Catar e do Quirguistão tanto nos resultados de Ciências como nos de Matemática (INEP, 2007).

Nas avaliações anteriores do PISA, os indicadores econômicos e sociais do país tinham um papel importante nos resultados assim como essa de 2006. No entanto, no caso do relatório do Brasil de 2006 se analisa também por região. Assim, se verificou as enormes diferenças regionais do ponto de vista social e econômico do nosso país quando temos as regiões, Norte e Nordeste; as mais pobres, com indicadores semelhantes aos dos piores países avaliados demonstrando uma grande desigualdade regional e a necessidade de políticas públicas mais eficientes direcionadas a essas regiões com o objetivo da melhoria da qualidade da educação, mas que se constitui um desafio, dadas as características das duas. Assim o MEC, através do INEP, se articula para a criação de uma política pública de avaliação do ensino básico bem mais abrangente que a avaliação por amostragem do SAEB. Já avaliação do PISA está mais voltada para uma análise de comparação em nível internacional, na busca pela equiparação dos indicadores com os países da OCDE. Em 2005 é feito o cálculo do primeiro IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que será analisado a seguir.

2.3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

A década de 90 foi marcada no Brasil pelas reformas da educação com a criação do SAEB, PDDE, FUNDEB, a LDBEN – Lei 9394/96 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Houve assim um aumento do índice de acesso ao ensino fundamental ao mesmo tempo em que o SAEB comprovava, através de sua avaliação amostral, a ineficácia da melhoria das políticas públicas voltadas para a educação, mas segundo Travitzki (2020, P.501), “a criação do Ideb foi possível devido a avanços anteriores na coleta de dados educacionais no Brasil, com a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar”.

Essas reformas na educação que visavam à eficácia e a modernização do Estado vieram na esteira do neoliberalismo, principalmente pelo desdobramento da conjuntura econômica e política mundial e nacional com o governo FHC alinhado às políticas de organismos internacionais como o BIRD, Banco Mundial e UNESCO. Para Libâneo (2015, p. 197): “as organizações financeiras internacionais voltam-se

para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade”.

Assim, tivemos em todo o mundo a disseminação da cultura do *accountability*, que no português não há uma tradução exata, mas que “prestação de contas” ou “responsabilização” são termos muito próximos de seu significado. A implementação de políticas de avaliações externas como o IDEB é uma forma de *accountability* e veio se fortalecer no sentido de avaliar a educação quantitativamente e qualitativamente em massa como um produto do mercado, com a responsabilidade agora sendo repassada a gestores e professores de escolas tirando o foco dos investimentos e repasses de recursos pelo Estado.

O SAEB como avaliação amostral possuía muitas limitações, e isso foi determinante para a criação do IDEB em 2005 (BONAMIMO; SOUZA, 2012). Assim, possibilitou que estados e municípios pudessem formular políticas públicas para a melhoria do ensino e também avaliar melhor as especificidades de cada escola participante.

Para Franco e Bonamino (2007), vários pesquisadores se voltaram então para estudar a falta de qualidade da educação no Brasil, principalmente a articulação entre fluxo e desempenho escolar. Para Fernandes (2007, p. 7):

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). É importante ressaltar que os estudos e análises sobre desempenho educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente (FERNANDES, 2007, p.7).

Foi então, que a partir de 2005, o INEP iniciou sua série histórica e em 2007 pôde comparar através da segunda avaliação se as metas propostas seriam alcançadas. As duas dimensões puderam ser avaliadas: proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar (aprovação, repetência e evasão). O INEP (2021) nos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2019 explica em um resumo a forma como é calculado a nota do IDEB:

O cálculo do Ideb obedece a uma fórmula em que as notas das provas de Língua Portuguesa e Matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos

iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). (INEP, 2021, p.11)

É importante destacar nesse sistema de avaliação a questão da nota do IDEB levando em consideração essas duas dimensões. Se a escola resolver aumentar apenas o fluxo escolar aumentando assim as taxas de aprovação e abrir mão do desempenho dos alunos ou vice-versa, haverá uma redução na nota do IDEB, ou seja, com esse novo índice não se pode fazer um *trade off*, que é quando se deseja aumentar uma relação inversa a outra diminuindo não podendo assim excluir nenhuma das dimensões.

O caso pode ser exemplificado de acordo com a tabela abaixo em quatro escolas fictícias:

Tabela 4 - Exemplos do cálculo do IDEB

ESCOLA	SAEB(N)	APROVAÇÃO MÉDIA (P)	IDEB (N)X(P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: Elaborado por Deed/INEP, 2021.

O INEP (2021) sobre a tabela 4 demonstra que:

Não é difícil perceber que a existência de Ideb baixo é explicada pela combinação de resultados baixos na taxa de aprovação (poucos alunos passam de ano) e/ou no desempenho no Saeb (poucos alunos alcançam boas notas). Entre escolas com mesmo desempenho no Saeb (escolas A e B), terá maior Ideb aquela com maior taxa média de aprovação (escola A). Entre escolas com a mesma taxa média de aprovação (escolas B e C), terá maior Ideb aquela com maior desempenho no Saeb (escola B). Quando todos os alunos são aprovados, o Ideb é igual ao desempenho no Saeb (escola D). (INEP, 2021, p.12)

Para Reynaldo Fernandes, em Fernandes (2007), presidente do INEP em 2005 e criador do IDEB na época, o indicador foi uma inovação, pois tinha como proposta unificar as duas dimensões tão importantes para avaliação da qualidade da educação:

O indicador aqui proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Ele possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e

explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes (FERNANDES, 2007, p.8).

Dessa maneira, o cálculo do IDEB é feito segundo a Nota Técnica IDEB¹⁷ divulgada pelo INEP a partir dos indicadores obtidos no Censo Escolar anualmente, junto com as médias dos desempenhos obtidos nas avaliações do INEP. No caso, a Prova Brasil vale como IDEBs para escolas e municípios enquanto que o SAEB vale como IDEBs dos estados e nacional. As avaliações sempre são aplicadas no 5º e 9º anos e 3º anos do ensino médio.

O IDEB é obtido através do resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola “A” cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0.

A forma geral do IDEB¹⁸ é dada por:

$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$; em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

Com essa forma de cálculo, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou *Prova Brasil* foi criada com a necessidade de se implantar uma nova avaliação da educação básica brasileira, mas que fosse censitária. Assim, mais de três milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas nos 5.398 municípios brasileiros foram avaliados na sua primeira edição (BONAMIMO; SOUZA, 2012). Pela primeira vez foi feito o cálculo do IDEB em 2005 e começou sua série

¹⁷ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaol_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

¹⁸ Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

histórica estabelecendo metas para 2007 e se repetindo a cada biênio, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 5 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e projeções para o Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Conforme mostra a tabela 5, observamos que as metas foram alcançadas bem mais vezes e as notas foram mais altas nos anos iniciais do ensino fundamental. Há explicações para isso. Uma das hipóteses é que nos anos finais do ensino fundamental é preciso de mais professores especialistas, tem mais disciplinas e a escola precisa oferecer mais recursos e ter melhor infraestrutura. Segundo Alves e Soares (2013):

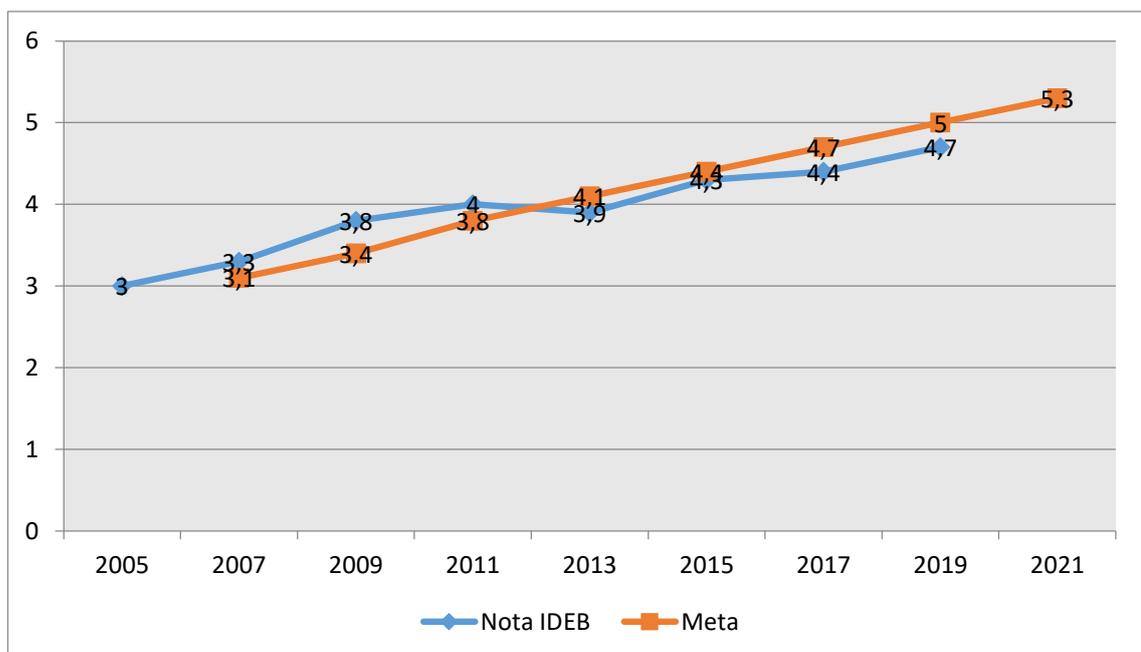
Nas séries iniciais do ensino fundamental, o efeito da infraestrutura da escola no Ideb é bem maior do que nas séries finais. Uma possível explicação é que quanto mais se avança no sistema escolar e na idade dos alunos, mais as escolas precisam oferecer. A mesma infraestrutura que atende razoavelmente aos anos iniciais da escolarização parece não ter efeito equivalente no segmento seguinte, que envolve mais disciplinas escolares, mais professores especialistas e uma geração bem mais exigente e diversificada. Essa hipótese, entretanto, deveria ser também verificada a partir de outras pesquisas. O impacto da complexidade da escola ainda é pouco estudado, mas os resultados indicam que as escolas mais complexas – ou seja, os estabelecimentos maiores e que atendem a mais níveis e modalidades de ensino – implicam complicações adicionais para as escolas atingirem um IDEB mais alto (ALVES; SOARES, 2013, p.191).

Vários pesquisadores já analisaram os dados do IDEB a nível nacional e percebe-se claramente a predominância dos indicadores da escola privada sobre a pública, mas também das escolas da rede estadual sobre as da rede municipal. Para ALVES e SOARES (2013), as escolas com alunos de menor nível socioeconômico têm piores resultados, se tornando mais difícil atingirem a meta, assim como também as condições de infraestrutura e complexidade dessas instituições possuem relação direta com os índices do IDEB.

2.4 O IDEB no estado do Amapá

O estado do Amapá registrou um dos menores indicadores do IDEB na avaliação da *Prova Brasil* em 2019 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seguir apresentaremos tabelas e gráficos com informações sobre os indicadores educacionais do estado retirados de plataformas como o QEdU, INEP e outras fontes de pesquisa que nos ajudam a compreender a dinâmica da educação no estado, principalmente suas peculiaridades que nos auxiliarão na análise em nível regional e local.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB do estado do Amapá nos anos iniciais do ensino fundamental de 2005 a 2019



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

De acordo com o gráfico 1, observamos a evolução dos indicadores do IDEB do estado do Amapá e verificamos que na primeira parte das avaliações de 2007 a 2011, as notas superavam a meta IDEB, iniciando em 2005 com nota 3, atingindo em 2007 3,3 e superando a meta de 3,1, em 2009 alcançou 3,8 de nota enquanto a meta era 3,4. Com nota 4 em 2011 superou mais uma vez a meta de 3,8. Porém, a partir de 2013, a meta não foi mais superada, sendo que em 2019 atingiu a nota 4,7 não atingindo a meta 5. Para 2021 a meta é 5,3 e é necessário melhorar 0,6 décimos para alcançá-la.

Tabela 6 - IDEB - anos iniciais do ensino fundamental - rede pública – 2005 a 2019 – meta 2019

Unidade da Federação	Ideb - rede pública										
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Brasil	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	0,94	6,02	5,7	5,5
Norte	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	4,9	0,90	5,58	5,0	4,9
Rondônia ⁽¹⁾	3,5	3,9	4,3	4,6	5,1	5,3	5,7	0,93	5,85	5,5	5,5
Acre ⁽¹⁾	3,3	3,7	4,2	4,5	5,0	5,3	5,7	0,93	6,28	5,8	5,3
Amazonas ⁽¹⁾	2,9	3,4	3,8	4,2	4,5	5,0	5,3	0,93	5,74	5,3	4,9
Roraima ⁽¹⁾	3,6	4,1	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	0,93	5,87	5,5	5,6
Pará ⁽¹⁾	2,7	3,0	3,6	4,0	3,8	4,3	4,5	0,88	5,33	4,7	4,6
Amapá ⁽¹⁾	3,0	3,3	3,8	4,0	3,9	4,3	4,4	0,90	5,17	4,7	5,0
Tocantins ⁽¹⁾	3,4	4,0	4,4	4,8	5,0	5,0	5,4	0,95	5,80	5,5	5,4
Nordeste	2,7	3,3	3,7	4,0	4,1	4,6	4,9	0,93	5,58	5,2	4,6
Maranhão ⁽¹⁾	2,7	3,5	3,7	3,9	3,8	4,4	4,5	0,94	5,11	4,8	4,7
Piauí ⁽¹⁾	2,6	3,3	3,8	4,1	4,1	4,6	5,0	0,93	5,87	5,4	4,6
Ceará ⁽¹⁾	2,8	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	0,98	6,38	6,3	4,8
R. G. do Norte ⁽¹⁾	2,5	3,2	3,5	3,8	4,0	4,4	4,5	0,90	5,24	4,7	4,4
Paraíba ⁽¹⁾	2,7	3,3	3,6	4,0	4,2	4,5	4,7	0,91	5,50	5,0	4,7
Pernambuco ⁽¹⁾	2,8	3,3	3,7	3,9	4,1	4,6	4,8	0,93	5,53	5,1	4,8
Alagoas ⁽¹⁾	2,4	3,1	3,4	3,5	3,7	4,3	4,9	0,96	5,58	5,3	4,3
Sergipe ⁽¹⁾	2,8	3,2	3,4	3,6	3,8	4,1	4,3	0,88	5,18	4,6	4,8
Bahia ⁽¹⁾	2,5	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	4,7	0,89	5,49	4,9	4,5
Sudeste	4,4	4,6	5,1	5,4	5,6	6,0	6,2	0,97	6,44	6,2	6,2
Minas Gerais ⁽¹⁾	4,6	4,6	5,5	5,8	5,9	6,1	6,3	0,98	6,40	6,3	6,4
Espírito Santo ⁽¹⁾	3,9	4,3	4,8	5,0	5,2	5,5	5,7	0,95	6,24	5,9	5,9
Rio de Janeiro ⁽¹⁾	4,0	4,1	4,4	4,8	4,9	5,2	5,3	0,91	5,95	5,4	5,9
São Paulo ⁽¹⁾	4,5	4,8	5,3	5,4	5,8	6,2	6,5	0,98	6,62	6,5	6,3
Sul	4,3	4,6	5,0	5,4	5,6	5,8	6,0	0,95	6,50	6,2	6,1
Paraná ⁽¹⁾	4,4	4,8	5,3	5,4	5,8	6,1	6,3	0,96	6,73	6,4	6,3
Santa Catarina ⁽¹⁾	4,3	4,7	5,1	5,7	5,9	6,1	6,3	0,96	6,52	6,3	6,2
R. G. do Sul ⁽¹⁾	4,1	4,5	4,7	5,1	5,4	5,5	5,6	0,93	6,23	5,8	6,0
Centro-Oeste	3,8	4,2	4,8	5,1	5,3	5,5	5,8	0,95	6,16	5,9	5,7
M. G. do Sul ⁽¹⁾	3,4	4,1	4,5	5,0	5,0	5,3	5,5	0,91	6,08	5,5	5,3
Mato Grosso ⁽¹⁾	3,5	4,3	4,8	4,9	5,2	5,5	5,7	0,98	5,86	5,7	5,5
Goiás ⁽¹⁾	3,8	4,1	4,7	5,1	5,5	5,6	5,9	0,96	6,23	6,0	5,8
Distrito Federal ⁽¹⁾	4,4	4,8	5,4	5,4	5,6	5,6	6,0	0,95	6,47	6,1	6,3

Fonte: MEC/INEP

Nota:(1) Médias do SAEB 2011 e Ideb 2011 calculadas sem as escolas federais.

Comparando com outras unidades da federação, de acordo com a tabela 6, o Amapá se iguala ao estado do Pará com nota IDEB 4,7, ficando apenas acima do estado de Sergipe, que atingiu 4,6. Em relação à meta para 2019, não alcançou a mesma junto com os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, que possuem médias acima da nacional e ainda o Rio de Janeiro, Roraima e

Sergipe, que possuem médias abaixo do índice nacional. Indicadores tão baixos assim podem indicar a influência de fatores intraescolares como a precarização das escolas na falta da oferta de uma educação de qualidade que vão desde a falta de infraestrutura básica e de espaços e equipamentos de aprendizagem, falta de treinamento e formação continuada para seus professores até problemas extraescolares, dada a realidade socioeconômica negativa do estado do Amapá.

Considerando os 16 municípios do estado do Amapá, somente 15 obtiveram nota IDEB em 2019 nos anos iniciais e apenas 02 alcançaram a meta, Serra do Navio¹⁹ com nota e meta alcançada de 4,9 e Pedra Branca do Amapari²⁰ com nota 4,7 e meta 4,5, ou seja, 87% dos municípios amapaenses não alcançaram a meta nesta modalidade de ensino. Abaixo o Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica²¹ divulgado pelo INEP em 2020 com uma tabela comparando o estado do Amapá com outras unidades da federação:

¹⁹ Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/3444-serra-donavio/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2019>. Acesso em: 14 mar. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/3446-pedra-branca-do-amapari/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2019>. Acesso em: 14 mar.2022.

²¹ Disponível em:

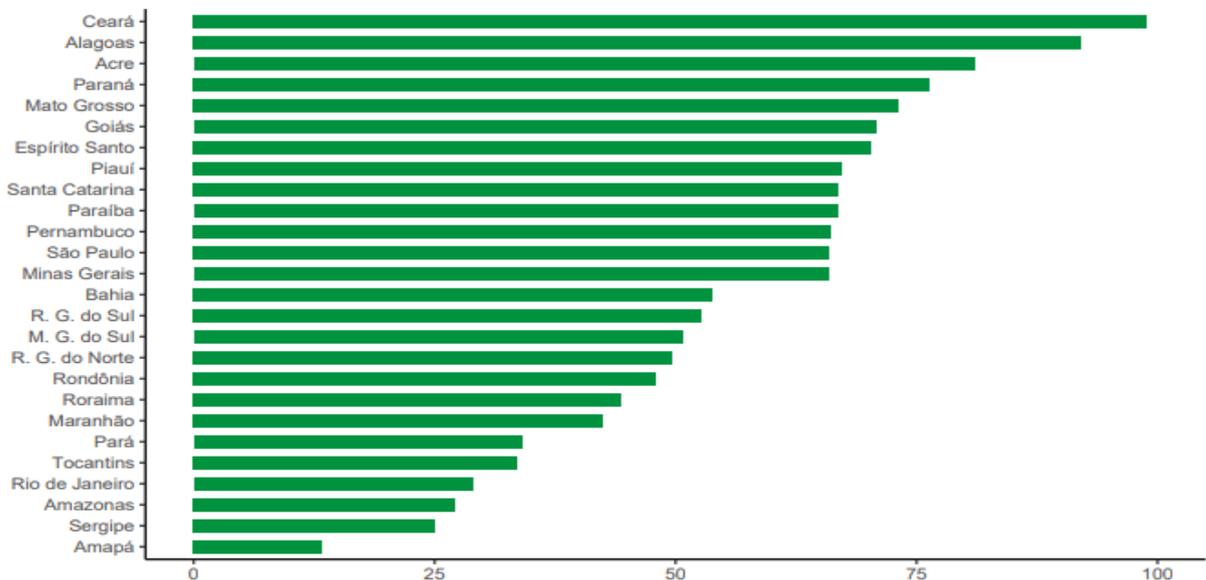
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_d_esenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

Tabela 7 - Anos iniciais do ensino fundamental - rede municipal - número de municípios e o resultado do IDEB em relação à meta de 2019

Unidade da Federação	Número de municípios com meta calculada para 2019	Número de municípios que alcançaram a meta em 2019	
		Total	%
Brasil	5.108	3.160	61,9
Norte	423	154	36,4
Rondônia	50	24	48,0
Acre	21	17	81,0
Amazonas	59	16	27,1
Roraima	9	4	44,4
Pará	141	48	34,0
Amapá	15	2	13,3
Tocantins	128	43	33,6
Nordeste	1.740	1.086	62,4
Maranhão	212	90	42,5
Piauí	217	146	67,3
Ceará	184	182	98,9
R. G. do Norte	149	74	49,7
Paraíba	211	141	66,8
Pernambuco	183	121	66,1
Alagoas	101	93	92,1
Sergipe	72	18	25,0
Bahia	411	221	53,8
Sudeste	1.535	981	63,9
Minas Gerais	767	505	65,8
Espírito Santo	74	52	70,3
Rio de Janeiro	90	26	28,9
São Paulo	604	398	65,9
Sul	985	650	66,0
Paraná	397	303	76,3
Santa Catarina	260	174	66,9
R. G. do Sul	328	173	52,7
Centro-Oeste	425	289	68,0
M. G. do Sul	73	37	50,7
Mato Grosso	119	87	73,1
Goiás	233	165	70,8

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 2 - Anos iniciais do ensino fundamental percentual de municípios que atingiram a meta por UF - Rede Municipal - 2019



Fonte: MEC/INEP. Disponível em:

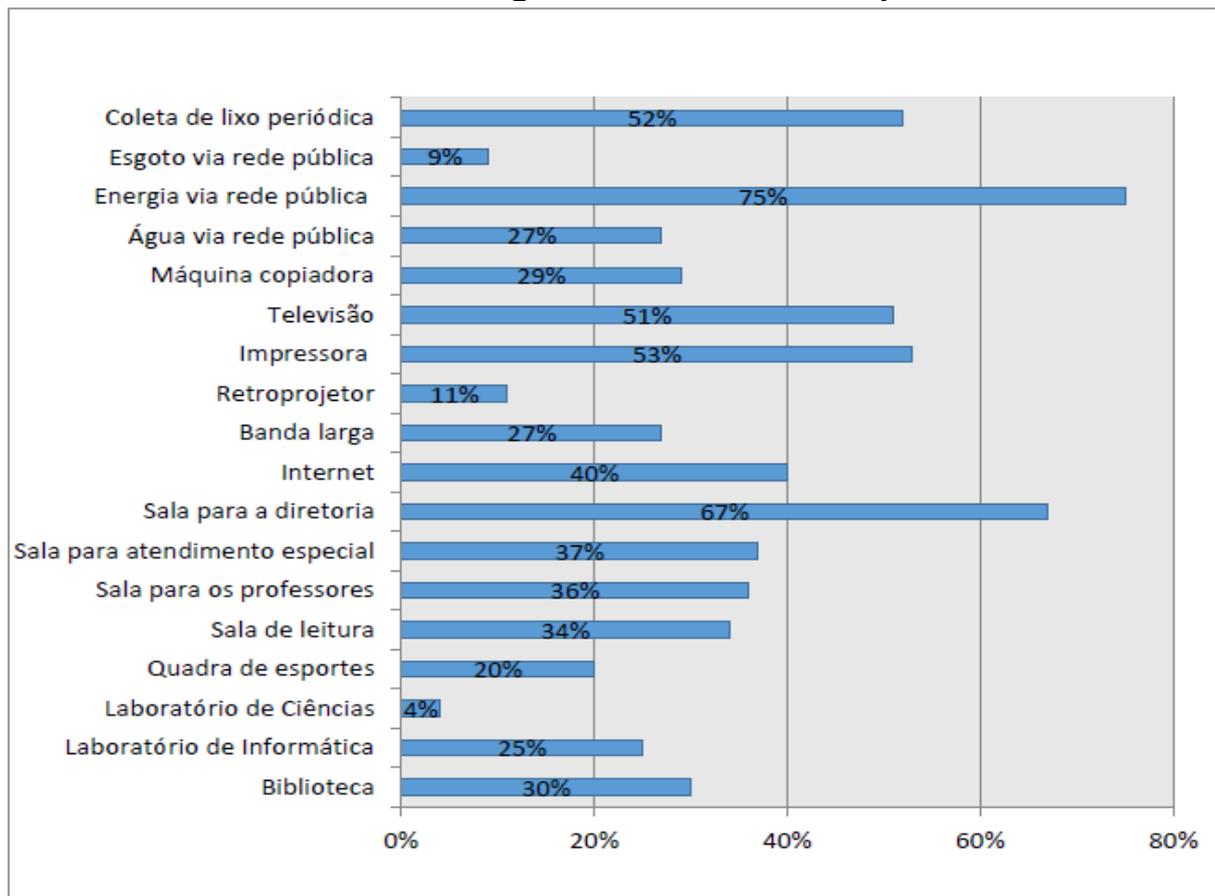
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_d_ensolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

Conforme a tabela 7 e gráfico 2 destacam; dos 15 municípios do Amapá avaliados, apenas 02 ou 13,3% alcançaram a meta IDEB para 2019, assim o estado Amapá ficou em último nesse quesito e comparando com o Rio de Janeiro, o segundo pior, 28,9% dos municípios alcançaram a meta, mais que o dobro. No

entanto, a diferença para a melhor unidade da federação avaliada com melhor índice, o Ceará, se destaca com 182 de 184 ou 98,9% dos municípios alcançando a meta IDEB 2019. Isso demonstra claramente os poucos avanços do Amapá nos indicadores IDEB, mas também mostra que é possível chegar a uma situação ideal de quase todos os municípios alcançarem a meta. Todavia alguns fatores no têm contribuído para esses baixos indicadores, além de aspectos intraescolares já citados, o estado é relativamente recente, foi criado junto com a Constituição Federal de 1988, precisando assim consolidar e aprimorar cada vez mais seu sistema de ensino oferecendo uma educação de melhor qualidade.

Quando se observa os baixos indicadores do IDEB no estado do Amapá, se questiona como é a oferta da educação. O Censo Escolar 2019 informa o que o poder público oferece nas escolas para os jovens aprenderem e professores ensinarem uma educação de qualidade. Considerando 100% a porcentagem ideal, alguns espaços e equipamentos educacionais existentes nas escolas estão muito longe disso.

Gráfico 3 - infraestrutura e equipamentos de aprendizagens na rede pública do ensino fundamental regular do Estado do Amapá em 2019



Fonte: Censo Escolar / INEP/MEC, Plataforma QEdU.

Conforme o gráfico 3 em destaque observamos que os principais espaços e equipamentos educacionais estão em quantidade insuficiente na maioria das escolas da rede regular do ensino fundamental da rede pública no Amapá. As bibliotecas só estão presentes em 30% das escolas, laboratório de informática 25%, laboratório de ciências só existe em 4%, salas de leitura 34% e até salas para professores só 36%. Quanto à tecnologia só 40% das escolas possuem internet e banda larga só 27%. Quanto ao saneamento básico apenas 9% e 27% das escolas possuem esgoto e água via rede pública, respectivamente.

Quanto à falta desses equipamentos e espaços de aprendizagens, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 na sua estratégia 7.18 da Meta 7, ressalta a importância do que se precisa ser atendido quanto a infraestrutura da educação básica:

7.18. Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

Um estudo publicado em 2019 e encomendado pela UNESCO a UFMG, *Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil*, destacou a importância da infraestrutura das escolas como um fator de qualidade da educação e que influencia positivamente indicadores educacionais como o IDEB. Em resumo, o estudo fez a relação entre infraestrutura e resultados do IDEB:

O Ideb sintetiza dois resultados educacionais: o desempenho médio dos alunos mensurados pela Prova Brasil (avaliação em larga escala) e a média das taxas de aprovação na etapa escolar. Verificamos que os valores mais altos dos indicadores de infraestrutura estão mais concentrados em escolas que apresentam melhores resultados do Ideb.

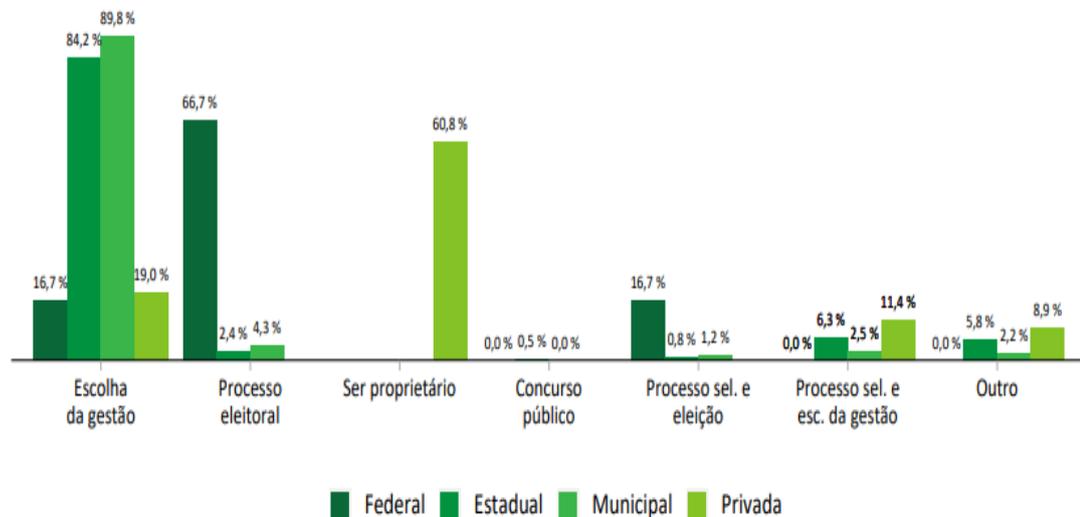
Considerando esses estudos e a realidade nas escolas públicas amapaenses, concluímos que aquelas com melhor infraestrutura apresentam melhores resultados do IDEB. Assim, é de responsabilidade do poder público e dos gestores educacionais criar mecanismos e concentrar mais investimentos visando melhor estruturação de suas escolas.

Outro aspecto que chama a atenção na educação do Amapá é a gestão democrática nas escolas públicas. O Plano Nacional de Educação, através da lei 13.005/2014, estabelece na Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Passados 06 anos da aprovação do PNE em 2014, o estado do Amapá possui ainda uma porcentagem bem alta de gestores de escolas públicas indicados pela gestão, tanto no âmbito estadual como municipal.

Gráfico 4 - percentual de diretores, por forma de acesso ao cargo, segundo a rede de ensino – Amapá – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Nota: As categorias de acesso ao cargo são descritas de forma completa a seguir: exclusivamente por indicação ou escolha da gestão; exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar; ser proprietário ou sócio proprietário da escola; concurso público específico para o cargo de gestor escolar; processo seletivo e eleição; processo seletivo e escolha da gestão; outra forma.

Quando se verifica a forma de acesso ao cargo de diretor das escolas, a rede estadual predomina com 84,2% escolha da gestão ou indicação, sendo que na rede municipal, o número é superior chegando a 89,8%. Quando se analisa a dimensão gestão democrática na qualidade da educação, a literatura afirma que a falta de mecanismos democráticos e técnicos na escolha de gestores escolares possuem influência direta sobre o desempenho escolar, algo que acaba respingando negativamente nos indicadores educacionais. Para Riscal (2016):

A gestão escolar democrática não apenas se alinha à formação de cidadãos autônomos e conscientes, mas também, como consequência secundária, contribui para a elevação dos indicadores oficiais de desempenho escolar, criando as condições para o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas, por meio de uma escola em que todas as vozes tenham o direito de serem ouvidas e sejam plenamente participantes (RISCAL, 2016, p.152).

Ao comparar com outros estados da federação, unidades federativas com melhores indicadores do país no IDEB apresentam percentual na gestão democrática inversa à do Amapá. O estado do Ceará, por exemplo, com melhor desempenho do IDEB no país, de acordo com Censo Escolar 2020, 99,6%²² do acesso à escolha de diretores escolares é feita através de processo seletivo e eleição.

²² Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_d_o_estado_do_ceara_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

3 UM OLHAR SOBRE OS INDICADORES DO IDEB EM RELAÇÃO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE FERREIRA GOMES

Esta seção tem como proposta analisar os indicadores do IDEB nas escolas públicas municipais de Ferreira Gomes-AP no período de 2007 a 2019. Para tal, consideraremos alguns fatores intra e extraescolares que podem influenciar nos indicadores das escolas analisadas. No entanto, é relevante primeiro considerar os aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais de Ferreira Gomes. Na sequência serão apresentados os índices do IDEB no ensino fundamental anos iniciais disponíveis aplicados pelo INEP, no período de 2007 a 2019. A análise dos dados leva em consideração a evolução e os desdobramentos e/ou implicações dos mesmos.

3.1 O município de Ferreira Gomes e o IDEB

Segundo o *site* da prefeitura municipal de Ferreira Gomes²³, o município de Ferreira Gomes foi criado em 17 de dezembro de 1987 pela lei 7.639/87, com o desmembramento do município de Macapá. Localizado na parte central do estado do Amapá possui uma área de 4.973,855 km² e está situado a 137 km de distância ao norte de Macapá ligado pela BR 156, a principal rodovia do estado.

Considerando os aspectos históricos, conforme os dados do IBGE (2010), os primeiros habitantes foram os cabanos²⁴, que viviam às margens do rio Araguari, sendo estes os primeiros agentes, reconhecidos historicamente, que habitaram a região. O município ainda serviu de sede para a Colônia Militar Pedro II (1840), que foi fundada e gerida pelo major João Ferreira Gomes, cujo sobrenome foi atribuído ao município, em homenagem ao referido fundador. No ano de 1944, durante a gestão do primeiro governador do Território Federal do Amapá, o capitão Janary Gentil Nunes, foi construída a primeira escola rural naquela colônia. Adiante, em

²³ Disponível em: <http://www.ferreiragomes.ap.gov.br/conteudo/sobre-o-municipio/historico>. Acesso em 25 fev. 2022.

²⁴ Cabanos era o termo utilizado como alcunha dos homens que viviam em casas simples, cobertas de palha. O mesmo nome cabano também significa um tipo de chapéu de palha comum entre o povo mais humilde na Amazônia. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10370/1/Artigo_CabanagemCidadaniaIdentidade.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

Tabela 8 – Municípios do Amapá segundo o PIB *per capita* e principal atividade econômica - 2018

#	Município	PIB <i>per capita</i>	Principal atividade econômica
1	Ferreira Gomes	R\$ 70.268,95	Geração de energia elétrica
2	Macapá	R\$ 22.181,72	Administração pública
3	Pedra Branca do Amapari	R\$ 19.527,69	Administração pública
4	Laranjal do Jari	R\$ 18.252,70	Administração pública
5	Santana	R\$ 17.307,11	Administração pública
6	Oiapoque	R\$ 16.003,40	Administração pública
7	Porto Grande	R\$ 15.834,25	Administração pública
8	Amapá	R\$ 15.202,70	Administração pública
9	Calçoene	R\$ 15.028,84	Administração pública
10	Serra do Navio	R\$ 14.170,75	Administração pública
11	Pracuúba	R\$ 13.476,77	Administração pública
12	Tartarugalzinho	R\$ 13.365,27	Administração pública
13	Cutias	R\$ 12.993,99	Administração pública
14	Itaubal	R\$ 12.841,72	Administração pública
15	Mazagão	R\$ 12.172,06	Administração pública
16	Vitória do Jari	R\$ 12.137,17	Administração pública

Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA. Nota: População estimada por município com data de referência em 1º de julho de 2018, enviada ao Tribunal de Contas da União - TCU.

Para Corrêa (2018), há um enorme descompasso entre os investimentos feitos pelo setor elétrico e a realidade do município:

No que tange aos impactos identificados e analisados à luz do Plano Diretor do Município de Ferreira Gomes, a pesquisa aponta que, há um descompasso significativo entre as ações do setor energético e a realidade local. Questões como o aumento populacional, expansão urbana desordenada e ausência de infraestrutura, considerando a escala de um município de pequeno porte, só evidenciam que grandes empreendimentos hidrelétricos podem gerar desigualdades socioeconômicas ainda mais notáveis que antes, além do evidente impacto ambiental. Até o momento, a consolidação do Complexo Hidrelétrico no rio Araguari só comprova as contradições do desenvolvimento vivenciado hoje (CORRÊA, 2018, p.117).

Ainda para a mesma autora, os investimentos e a recente inserção do Amapá ao Sistema Interligado Nacional colocam o estado do Amapá “como peça estratégica para a execução das atividades do setor energético brasileiro. Por outro lado, as ações desenvolvimentistas denotam a predileção por aspectos estritamente econômicos, em detrimento de aspectos sociais e locais” (CORRÊA, 2018, p. 19).

É relevante então colocar aqui os balanços financeiros das duas hidrelétricas que foram instaladas recentemente no município de Ferreira Gomes

para se compreender o montante financeiro que é faturado através de concessões públicas de 30 anos de operação no município, mas que não se traduz na melhoria da qualidade de vida desse pequeno município e consecutivamente da educação. A população ainda tem sofrido nos últimos anos, segundo Corrêa (2018), com a escassez de peixes cada vez maior no rio Araguari em virtude da instalação desses grandes empreendimentos que têm prejudicado a comunidade local, principalmente pescadores e ribeirinhos.

Tabela 9 - Resumo do balanço financeiro da Hidrelétrica Cachoeira Caldeirão no município de Ferreira Gomes nos anos de 2019 e 2020

EMPRESA DE ENERGIA CACHOEIRA CALDEIRÃO S.A. DEMONSTRAÇÕES DO RESULTADO EXERCÍCIOS FINDOS EM 31 DE DEZEMBRO (Em milhares de reais, exceto quando indicado)			
	Nota	2020	2019
Receitas	19	142.536	139.233
Custo da operação e do serviço de energia elétrica	20		
Custo do serviço de energia elétrica		(51.913)	(45.315)
Custo de operação		(57.320)	(56.131)
		<u>(109.233)</u>	<u>(101.446)</u>
Lucro bruto		<u>33.303</u>	<u>37.787</u>

Fonte: Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/fdc31e8d-cd08-47c5-8b5c-3f120d561d2b/e013ff9c-3a3f-ec19-997c-0901d0314efb?origin=1>. Acesso em: 12 nov. /2021.

Tabela 10 - Resumo do balanço financeiro da Hidrelétrica de Ferreira Gomes no município de Ferreira Gomes nos anos de 2019 e 2020

DFP - Demonstrações Financeiras Padronizadas - 31/12/2020 - FERREIRA GOMES ENERGIA S.A.

Relatório da Administração/Comentário do Desempenho

3. Desempenho econômico-financeiro

(Em milhares de reais)

	31/12/2020	31/12/2019	Variação %
Receita operacional bruta	218.212	247.870	-12,0%
(-) Deduções da receita operacional	(23.014)	(25.382)	-9,3%
Receita operacional líquida	195.198	222.488	-12,3%
(-) Custos operacionais	(111.395)	(138.753)	-19,7%
Lucro bruto	83.803	83.735	0,1%
(-) Despesas/receitas operacionais	(4.074)	(5.317)	-23,4%
(-) Despesas/receitas financeiras	(52.022)	(57.404)	-9,4%
Lucro antes da contribuição social e imposto de renda	27.707	21.014	31,9%
Imposto de renda e contribuição social correntes	(1.940)	(1.441)	100,0%
Imposto de renda e contribuição social diferidos	(1.291)	(6.270)	-79,4%
Lucro do exercício	24.476	13.303	84,0%
Ativo total	1.543.488	1.557.124	-0,9%
Investimentos	1.391.977	1.433.688	-2,9%

Comentários relevantes

A Companhia registrou Receita Líquida de R\$ 195.198 no exercício de 2020, em comparação aos R\$ 222.488 no exercício de 2019. A variação de 12,3% de um exercício para o outro ocorreu principalmente pela negociação de energia elétrica no ambiente livre (ACL e liquidações na CCEE).

Fonte: Disponível em: https://ferreiragomesenergia.com.br/wp-content/uploads/sites/3/2021/03/102097_022977_19032021210320.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

Os dois maiores empreendimentos do município se concentram na produção de energia elétrica, a Energia Cachoeira Grande e a Ferreira Gomes Energia e de acordo com as tabelas 09 e 10, suas receitas brutas publicadas em seus balanços financeiros foi no valor de R\$ 387.103,000,00 com um lucro bruto de R\$ 121.522.000,00 somente no ano de 2019. Comparando com o total do orçamento do poder público municipal no mesmo ano, segundo sua LOA – Lei Orçamentária Anual, lei PMFG nº 315/2018, o valor foi de 22.596.000,00²⁷, assim considerando somente o lucro bruto dessas duas hidrelétricas instaladas é 537% maior que orçamento anual da prefeitura local. De acordo com a CTG Brasil²⁸, que possui a concessão da UHE Cachoeira Caldeirão, a mesma contou com “investimentos de cerca de R\$ 1,1 bilhão e possui 100% de sua energia assegurada comercializada no Leilão A-5, de dezembro de 2012. O término da concessão é em 2046”. Em relação à segunda usina hidrelétrica, a ALUPAR²⁹ sua concessionária avaliou “em R\$ 810 milhões, o empreendimento [que] é considerado de vital importância para o abastecimento da região Norte”. Com investimentos na casa de quase R\$ 2 bilhões durante a construção das duas hidrelétricas no período de 2010 a 2016 qualquer município de porte médio teria alavancado sua economia e melhorado seus indicadores socioeconômicos, no entanto o pequeno município de Ferreira Gomes de 5.802 habitantes (IBGE, 2010), somente viu sua população crescer sem uma infraestrutura básica, junto com a desigualdade social e problemas ambientais conforme já mencionado por CORRÊA (2018).

Há muitas contradições nos investimentos dessas empresas na educação na modalidade ensino fundamental do município de Ferreira Gomes. Os investimentos se limitaram apenas a infraestrutura das escolas com construção e reformas de salas de aula e laboratórios de informática e alguns programas de Educação Ambiental. Segundo o PBA – o Plano Básico Ambiental da empresa Ferreira Gomes Energia³⁰, foi encontrado em seus relatórios a inauguração da reforma de uma sala de aula e construção de um bloco de salas de aula na Escola

²⁷ Disponível em: https://www.fenix.com.br/transparencia/v_anexos_loa. Acesso em: 17 mar. 2022.

²⁸ Disponível em: Cachoeira Caldeirão antecipa em oito meses início de suas operações – CTG (ctgbr.com.br). Acesso em: 12 nov. 2021.

²⁹ Disponível em: <http://www.alupar.com.br/noticia/assinada-a-concessao-para-implantacao-da-uhe-de-ferreira-gomes/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

³⁰ Disponível em: RELATÓRIO MENSAL DO PLANO BÁSICO AMBIENTAL (PBA) DO AHE FERREIRA GOMES - PDF Free Download (docplayer.com.br). Acesso em: 12/ nov. 2021.

Municipal Pastor Jaci Torquato, reformas de laboratórios de informática³¹ nas duas escolas e a promoção de um Programa de Educação Ambiental e Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Gravidez na Adolescência no município. No entanto, é preciso registrar que no último Censo Escolar em 2020 do MEC publicado na plataforma QEdu, não constam laboratórios de informática e nem banda larga nas referidas escolas, apenas 01 computador para o administrativo e nenhum para os alunos da escola João Freire Cordeiro³²; 01 para o administrativo, 05 disponíveis para os alunos da escola Pastor Jaci Torquato³³. Assim, o que se percebe então é a descontinuidade do apoio e manutenção dos investimentos nessas escolas.

Figura 2 – Inauguração da construção do bloco 03 do prédio da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato - 2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

³¹ Disponível em: 2011.09.10-RELATÓRIO-TRIMESTRAL-SETEMBRO-2011.pdf (ferreiragomesenergia.com.br). Acesso em: 14 nov. 2021.

³² Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/16014006-em-joao-freire-cordeiro>. Acesso em: 14 nov. 2021.

³³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/16006976-em-pastor-jacy-torquato>. Acesso em 14 nov. 2021.

Figura 3 – Reforma concluída do laboratório de informática da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato - 2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

Figura 4 – Reforma Concluída do Bloco 01 da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

Figura 5 – Reforma concluída da sala de aula do Bloco 01 da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato - 2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

Figura 6 – Ampliação da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato-2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

Figura 7 - Reforma do Laboratório de Informática Escola Municipal João Freire Cordeiro – 2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

Figura 8 – Parte interna do Laboratório de Informática da Escola João Freire Cordeiro (computadores empilhados esperando instalação) – 2012



Fonte: Relatório do PBA – Plano Básico Ambiental da UHE de Ferreira Gomes.

Ao analisar os relatórios das empresas de eletricidade, observamos que não há políticas formais de responsabilidade social. Em um documento intitulado

”Formulário de Referência - 2018 – Ferreira Gomes Energia S. A.”³⁴ na página 73 a empresa menciona:

Muito embora a Companhia não possua políticas formais de responsabilidade social, patrocínio e incentivo cultural, diversas iniciativas são capitaneadas pela Companhia na área social, destinadas principalmente às comunidades dos municípios de Ferreira Gomes e Porto Grande, levando em consideração os aspectos de cada município. Alguns exemplos de projetos e atividades desenvolvidos na área social são: (i) financiamento da reforma de habitações para famílias reassentadas no Amapá, (ii) assistência aos desalojados e desabrigados pela enchente do Rio Araguari em abril de 2011, (iii) doação de cestas básicas e brinquedos aos munícipes, (iv) fornecimento de cartilhas educativas à Secretaria de Educação do Município de Ferreira Gomes, (v) participação em campanha sobre desperdício de alimentos e (vi) parceria com a prefeitura municipal de Ferreira Gomes que tem por objetivo ensinar a arte marcial do jiu-jitsu a crianças estudantes.

Mesmo admitindo não possuir políticas formais de responsabilidade social, a empresa mencionada alega promover diversas iniciativas na área social, no entanto quando se trata somente da educação só temos a distribuição de cartilhas educativas e o ensino de artes marciais às crianças estudantes como o jiu-jitsu, fatos que não excluem a necessidade da sociedade local e suas instituições abrirem um debate que vise cobrar mais ações e a formalização da responsabilidade social das empresas, mas com prioridades bem definidas.

A instalação de grandes projetos como esses, inicialmente há promessas de desenvolvimento econômico para a região com abertura de empregos e melhoria da qualidade de vida local, mas o resultado em longo prazo é que apenas os acionistas lucram com isso, a energia irá abastecer os grandes centros econômicos distantes do país não representando nenhum benefício à comunidade local que vive esquecida. Segundo Bortoleto (2001):

[...] uma vez que os efeitos dinamizadores para as economias regionais advindos dessas obras não se aplicam automaticamente, necessitam da implementação de políticas de desenvolvimento por parte do poder público (nacional, estadual ou municipal), revertendo os impactos de forma positiva para as áreas em questão. Assim, a ausência dessas políticas reforça que o desenvolvimento proposto *permaneceu apenas nos discursos e propagandas de implantação das obras*; o que se apresenta às áreas receptoras são apenas os efeitos gerados pelas obras hidrelétricas em seu pico, efeitos que chegam a provocar um crescimento econômico temporário, que, porém, não pode ser confundido com desenvolvimento regional (BORTOLETO, 2001, p.61).

³⁴ Disponível em: <https://ferreiragomesenergia.com.br/wp-content/uploads/sites/3/2019/02/FR-FGomes-v3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Quanto à segunda, a Energia Cachoeira Caldeirão o seu PBA – Plano Básico Ambiental³⁵ afirma:

[...] reconhece-se que o crescimento demográfico não demanda somente novas salas de aula para suprir as carências de infraestrutura educacional, há também necessidades de aparelhos extras nas escolas, como banheiros, refeitórios, laboratórios, quadras de esportes, bem como o necessário custeio desta nova estrutura, em especial a necessidade de pessoal e de material de consumo. Entretanto, é possível se partir de um elemento objetivo, no caso salas de aula, para posteriormente pactuar outras ações decorrentes desta necessidade. [...] Diante do quadro de relevantes carências pré-existentes, seria natural e esperado que os moradores direcionassem todas estas demandas para o empreendedor que irá explorar o potencial hidrelétrico do rio, como de fato sucedeu nas reuniões e entrevistas realizadas. Ocorre que a responsabilidade pela situação atual é decorrente da ausência da ação estatal pretérita [...] e que não guardam necessariamente correlação com a implantação do empreendimento.

Apesar de reconhecer os impactos sociais da implantação do empreendimento e a necessidade de melhorias na infraestrutura educacional do município, a empresa apresentou de forma sucinta uma tabela no seu PBA com a construção de 02 salas de aulas no município de Ferreira Gomes e outras 13 na cidade vizinha Porto Grande, além de um Programa de Educação Ambiental para os municípios da região atingidos pelas barragens. No entanto, tais ações são consideradas muito tímidas diante de tamanhos investimentos e tão grandes impactos de ordem ambiental e social na região e que demonstram total desconhecimento das necessidades de investimentos e custeios próprios do campo educacional, além de omissão por parte da empresa em relação a compensar outros problemas socioeconômicos existentes.

Além do setor elétrico, a economia do município de Ferreira Gomes possui atividades no setor primário com destaque para a agricultura, a pecuária bovina/bubalina e a pesca praticada principalmente no rio Araguari (FERREIRA GOMES, 2013). No setor terciário o município conta com o ecoturismo no rio Araguari devido à presença de pequenas corredeiras e cachoeiras na região, além de balneários e pousados localizados ao longo das suas margens. Há também o turismo na região com eventos culturais como o Carnaguari e o Festival do Caju, atraindo milhares de turistas todos os anos de dentro e fora do Amapá, além dos serviços públicos e o microempreendedorismo (FERREIRA GOMES, 2013).

³⁵ Disponível em: pba_cc_pg_30_programa_melhoria_infraestrutura_educacao.pdf (cachoeiracaldeirao.com.br). Acesso em: 12 nov. 2021.

Os dados existentes segundo o IBGE em 2019³⁶ de Ferreira Gomes demonstram que o salário médio mensal era de 2,7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9,3%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 3 de 16 e 3 de 16, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 301 de 5570 e 3730 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 45,6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 9 de 16 dentre as cidades do estado e na posição 2078 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

O que chama mais a atenção é a elevada renda média da população em virtude da abertura dos grandes empreendimentos do setor elétrico em contraponto à baixa porcentagem da população ocupada, mas também é importante notar que quase metade da população possui uma renda inferior a 1/2 salário mínimo, demonstrando assim um alto índice de pobreza e desigualdades sociais no município que obteve, segundo o IBGE, 0,656 de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010, que o tornou o 2986º no *ranking* de 5565 municípios brasileiros analisados.

Em relação aos indicadores educacionais gerais, segundo o IBGE³⁷ temos os seguintes dados:

Tabela 11 - Indicadores Educacionais do Município de Ferreira Gomes

Indicadores	Dados
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010)	96,2 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) (2019)	3,8
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) (2019)	3,1
Matrículas no ensino fundamental (2020)	1.536
Matrículas no ensino médio (2020)	168
Docentes no ensino fundamental (2020)	109
Docentes no ensino médio (2020)	21
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2020)	11
Número de estabelecimentos de ensino médio (2020)	1

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/ferreira-gomes/panorama>. Acesso em 29 out. 2021.

A rede de ensino de Ferreira Gomes é composta por apenas 14 estabelecimentos de ensino, sendo 05 da rede estadual e 09 da rede municipal. A

³⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/ferreira-gomes/panorama>. Acesso em 29 out. 2021.

³⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/ferreira-gomes/panorama>. Acesso em: 29 out. 2021.

participação na Prova Brasil edição 2019 só ocorreu em 4 escolas. Algumas delas apresentaram números insuficientes de alunos matriculados e não participaram da avaliação, além de outras só possuírem alunos da educação infantil. Abaixo a tabela com as escolas existentes no município:

Quadro 1 - Estabelecimentos de ensino do município de Ferreira Gomes

(continua)

Escola		Localização	Dependência administrativa /Etapa / Modalidade	Nº de Matrículas em 2020	Participante da Prova Brasil 2019
01	Creche Municipal Maria Madalena De Souza Coelho	Rural	Municipal / Ensino Infantil	48	Não
02	Escola Municipal Coaracy Nunes	Rural	Municipal / Ensino Infantil e Fundamental/Ensino Regular	22	Não
03	Escola Municipal De Alfa Prof Rosa Dos Santos Mareco	Urbana	Municipal/Ensino Fundamental/Regular	111	Não
04	Escola Municipal Waldir Ferreira Mendes	Rural	Municipal / Ensino Infantil e Fundamental/Ensino Regular	73	Não
05	Escola Estadual Independência	Rural	Estadual / Ensino Fundamental, anos finais / Ensino Regular, EJA	176	Sim
06	Escola Municipal Joao Freire Cordeiro	Urbana	Municipal/Ensino Fundamental/Regular	384	Sim
07	Escola Estadual Maria Enedina Marques Costa	Rural	Estadual / Ensino Fundamental / Ensino Regular	17	Não
8	Escola Municipal Nossa Senhora Do Rosario	Rural	Municipal / Ensino Infantil, Ensino Fundamental / Ensino Regular	42	Não

Quadro 1 - Estabelecimentos de ensino do município de Ferreira Gomes

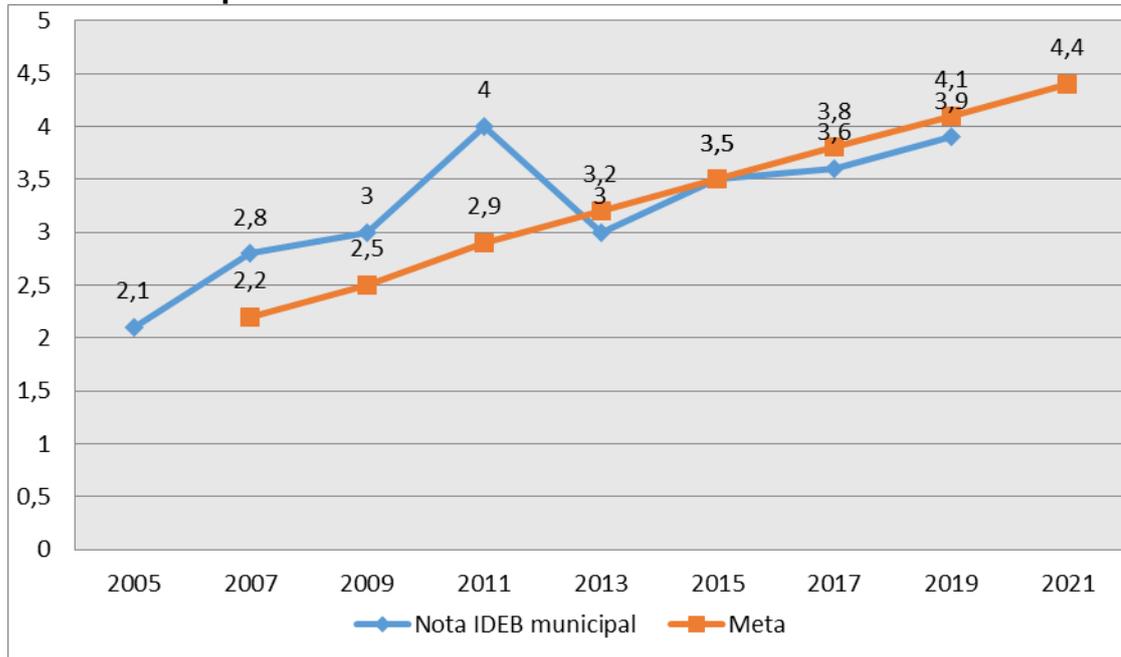
(conclusão)

Escola		Localização	Dependência administrativa /Etapa / Modalidade	Nº de Matrículas em 2020	Participante da Prova Brasil 2019
09	Escola Municipal Pastor Jaci Torquato	Urbana	Municipal / Ensino Fundamental, anos iniciais e finais / Ensino Regula e EJA	520	Sim
10	Escola Estadual Pedro Roldao Figueiredo	Rural	Estadual / Ensino Fundamenta / Ensino Regular	25	Não
11	Escola Estadual Prof Maria Iraci Tavares	Urbana	Estadual / Ensino Fundamental, Ensino Médio, Anos Iniciais, Anos Finais / Ensino Regular, EJA	472	Sim
12	Creche Municipal Sarah Salomao	Urbana	Municipal / Ensino Infantil	289	Não
13	Escola Estadual Tracajatuba Do Araguari	Rural	Estadual / Ensino Fundamental / Ensino Regular	13	Não
14	Centro Educacional Infantil Vitoria Do Araguari	Urbana	Municipal / Ensino Infantil	101	Não

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2020.

Quando se considera apenas a rede municipal de ensino de Ferreira Gomes, somente duas escolas municipais participaram e/ou tiveram seus dados divulgados da *Prova Brasil* em 2019, verificamos então que no geral não se alcançou a meta do município estabelecida pelo INEP, que era 4,1, chegando apenas a 3,9 de nota IDEB municipal em 2019, só esclarecendo que a nota da rede pública, incluindo as redes estaduais e municipais de Ferreira Gomes foi 3,8 e vamos considerar em nosso trabalho de pesquisa apenas a nota IDEB municipal para estudo.

Gráfico 5 - Evolução do IDEB das escolas municipais de ensino fundamental do município de Ferreira Gomes nos anos iniciais de 2005 a 2019



Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/3449-ferreira-gomes/ideb>. Acesso em 08 nov. 2021.

Ao analisarmos a evolução histórica da nota IDEB no gráfico 5, se constata uma queda acentuada que era 4,0 em 2011 e caiu para 3,0 em 2013, ou seja 25%, sendo que nas edições posteriores até 2019 não havia alcançado ainda o patamar de 2011. Para um município tão pequeno poucos acontecimentos podem alterar tanto assim indicadores tão importantes. Porém, ao pesquisar sobre fatos ocorridos no município, coincidem com o mesmo período da construção e implantação de duas usinas hidrelétricas na região que trouxeram consequências socioeconômicas como o aumento populacional, problemas de infraestrutura urbana e aumento das desigualdades sociais, conforme é apontado por Corrêa (2018, p. 117): “os resultados alcançados pelas entrevistas realizadas à população urbana e rural mostraram que, a operação simultânea das hidrelétricas desencadeou novas dinâmicas sociais e impactos complexos em seus cotidianos de forma negativa”. Todavia, não há como relacionar e definir isso como causa principal da queda dos indicadores de qualidade da educação de Ferreira Gomes, mas, conforme já analisado, impactos socioeconômicos constituem fatores extraescolares que podem influenciar claramente o resultado de avaliações externas de indicadores educacionais como o IDEB, porém durante a nossa investigação se identificou muitas outras variantes, que direta ou indiretamente contribuíram para isso.

As dificuldades em atingir os indicadores do IDEB é uma realidade antiga e reconhecida pelo seu Plano Diretor (2013), que desde 2013 já apontava isso:

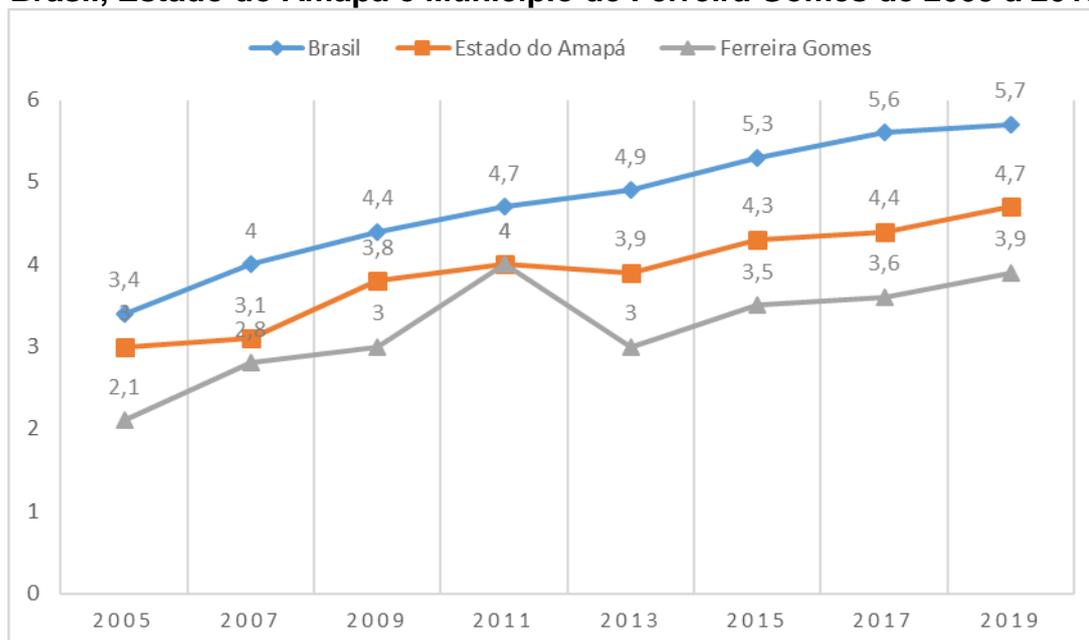
[..] é possível perceber que Ferreira Gomes, além dos problemas relativos à falta de espaço e de professores, também tem desempenho insuficiente no tocante à qualidade da educação ofertada. Em todos os anos da série, o IDEB municipal obteve nota abaixo da média nacional, sendo, em praticamente todos os casos, a disparidade de valores acentuada. Em comparação com os índices estaduais, o município também apresentou IDEB abaixo do amapaense, sendo essa inferioridade ainda mais marcante em relação às séries iniciais. Apesar de ter sido observada uma melhoria dos índices entre 2005 e 2009, o município não atingiu as metas projetadas em 2007, embora as tenha superado em 2009. O mesmo foi observado no Estado do Amapá como um todo (PLANO DIRETOR, 2013, p. 78).

O mesmo Plano Diretor (2013) confirma a distorção idade-série bem acima da média nacional no município fruto da oferta de uma educação de baixa qualidade.

A dificuldade de garantir o ingresso do aluno na idade adequada e sua manutenção na escola é visível no Estado do Amapá e ainda mais acentuada em Ferreira Gomes. Mais de 35% dos estudantes do município que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental estavam atrasados em relação ao andamento normal do curso. Nos anos finais a situação era ainda pior: 40,5% dos adolescentes de Ferreira Gomes cursavam séries com atraso. A conclusão é que o aluno, normalmente, faz a transição da educação infantil para a etapa seguinte já com defasagem, evidenciando falhas no processo educacional e entraves para a redução das desigualdades sociais. (PLANO DIRETOR, 2013, p. 79).

Com essas constatações, o plano de ações do município de Ferreira Gomes estabeleceu como uma de suas diretrizes no seu Plano Diretor (2013, p. 246): “Elevar a qualidade da rede pública municipal e estadual de ensino infantil, fundamental e médio a partir do apoio e da implementação de programas e projetos específicos de desenvolvimento educacional”. Assim, apesar de reconhecer os problemas da educação municipal e estabelecer diretrizes para melhorar essa realidade, os resultados pouco evoluíram, restando ainda, um longo caminho pela frente. Para compreendermos um pouco mais sobre os indicadores do IDEB dos anos iniciais em Ferreira Gomes é importante compararmos através de gráficos sua situação a nível nacional e estadual com os seus resultados alcançados, conforme percebemos nos gráficos abaixo:

Gráfico 6 – Comparação do IDEB do ensino fundamental anos iniciais do Brasil, Estado do Amapá e Município de Ferreira Gomes de 2005 a 2019



Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 06 mar. 2022.

Visando melhorar a qualidade de sua educação e alcançar as médias estaduais e nacionais do IDEB, que estão ligeiramente bem mais altas, conforme mostra o gráfico 6, o município de Ferreira Gomes cria o seu Plano Municipal de Educação em 2015 que será abordado na sequência.

3.1.1 O Plano Municipal de Educação de Ferreira Gomes 2015-2025

Visando buscar medidas concretas e atender à legislação vigente, o Plano Nacional de Educação, através da lei 13.005/2014 e melhorar a qualidade de sua educação, foi aprovado o Plano Municipal de Educação do Município de Ferreira Gomes, através da lei 273/2015 – GAB/PMFG, de 23 de junho de 2015, que se constitui em um documento relevante que estabelece as metas e estratégias a melhoria da qualidade da educação municipal. Segundo o PME (2015):

O Plano Municipal de Educação do Município de Ferreira Gomes é um documento que vigorará no período de 10 (dez) anos, a contar da data de sua aprovação e publicação, tendo seu início no ano de 2015 com vigência até 2025, sendo assim um documento de extrema relevância, pois suas metas deverão ser cumpridas até 2024. Este documento se constitui de um conjunto de ações, que almejam uma educação de qualidade, com participação de todos os segmentos da sociedade, definição dos investimentos financeiros, a reformulação do currículo escolar, a valorização dos profissionais do magistério, viabilização das metas e estratégias

voltadas para a universalização, democratização e melhorias necessárias, sustentado nos valores humanos, na inclusão, igualdade, diversidade e promoção da justiça social (PME, 2015).

O Plano Municipal de Educação – PME/Ferreira Gomes 2015-2025, assim denominado, foi elaborado por uma comissão técnica da secretaria de educação do município e durante sua vigência de 10 anos o mesmo

[...] passará constantemente por um processo avaliativo de monitoramento, para tanto os órgãos governamentais e a sociedade civil organizada possam conjuntamente acompanhar e avaliar o PME de Ferreira Gomes. Após a aprovação do PME/Ferreira Gomes, suas metas e estratégias deverão ser cumpridas, na sua totalidade e/ou na parcialidade. Na avaliação a sociedade civil pode acompanhar a execução do PME. A cada 02 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PME, a SEMED divulgará dados e informações para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, com o objetivo de promover balanço dos resultados alcançados, garantindo o princípio da participação e o exercício da democracia, tendo em vista a sua melhor atualização e articulação para que as metas, estratégias e diretrizes sejam alcançadas.

Ao analisar o PME (2015), se verificou então várias referências ao SAEB e ao IDEB, principalmente o art. 11 onde menciona que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informações para a avaliação de qualidade da educação básica e para orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

Ao se criar o PME, se estabeleceu também, a necessidade de um processo de monitoramento do mesmo a cada dois anos para exatamente aferir as metas alcançadas. Então, a secretaria de educação de Ferreira Gomes emitiu a portaria Nº 10 de 22 de março de 2021, formando a Equipe Técnica composta por 10 membros de diversos setores da educação para o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de Educação de Ferreira Gomes. Esse primeiro monitoramento produziu o Relatório Quinquenal 2017 – 2021 que:

[...] apresenta o monitoramento feito pela equipe técnica da Secretaria de Educação do período referente 2017 a 2021, apresentando o percentual realizado nas vinte duas (22) metas, duzentos e cinquenta e oito (258) estratégias, mostrando as ações criadas para cada estratégia e o andamento de cada uma em porcentagem.

Esse PME estabeleceu 22 metas que, especificamente em relação ao nosso objeto de estudo ser o IDEB nos anos iniciais, a meta 02 está relacionada com o nosso objeto de estudo por ter como meta a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos, sendo que uma de

suas estratégias, a 21, cita a necessidade de se fazer simulados anuais de avaliações que compõem o IDEB como a *Prova Brasil*. A outra meta, a 07, possui também relação direta com o nosso objeto de estudo o IDEB, pois tem como objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”.

Considerando a extensão dos dois documentos: o PME 2015-2025 e o seu Relatório Quinquenal 2017 – 2021, resolvemos descrever as metas e estratégias com a situação atual e porcentagem alcançada respectivamente de cada uma, conforme o relatório de monitoramento.

META 2:

Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

ESTRATÉGIAS:

2.1 Estabelecer mecanismos para o acompanhamento individual do desempenho escolar de cada estudante do Ensino Fundamental, em sua respectiva escola.

Iniciada e 90% alcançada;

2.2 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem. **Concluída e 100% alcançada;**

2.3 Promover a busca ativa de crianças fora da escola, em parceria com as Áreas de Assistência Social e Saúde. **Concluída e 100% alcançada;**

2.4 Zelar para que o transporte escolar prime pela redução do tempo máximo dos estudantes em deslocamento, quando possível. **Concluída e 100% alcançada;**

2.5 Incentivar e disponibilizar condições para a integração escola-comunidade, visando ampliar as oportunidades de conhecimento e reflexão da realidade, bem como a vivência de experiências que contribuam para a inserção social e desenvolvimento de cidadania, aos estudantes. **Concluída e 100% alcançada;**

2.6 Ofertar o Ensino Fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais, de acordo com os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação. **Concluída e 100% alcançada;**

2.7 Zelar para que no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar, respeitando a realidade local e condições climáticas da região. **Concluída e 100% alcançada;**

2.8 Incentivar a realização de atividades extracurriculares complementares ao trabalho pedagógico conforme estabelecido em Projeto Político Pedagógico das escolas, inclusive mediante certames e concursos nacionais. **Iniciada e 80% alcançada;**

2.9 Garantir a avaliação como processo formativo e não classificatório de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Iniciada e 90% alcançada;**

2.10 Construir em regime de colaboração com o Estado e a União, a Escola de Alfabetização, garantindo um espaço adequado para as crianças do ciclo de Alfabetização de 06 a 08 anos. **Iniciada e 10% alcançada;**

2.11 Implantar em regime de colaboração com o Estado, União e IES o (PNAIC), Municipal (PMAIC), Pacto Municipal de Alfabetização na Idade Certa, reforçando e garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 08 anos. **Concluída e 100% alcançada;**

2.12 Construir em regime de colaboração com o Estado e a União prédios para o Ensino Fundamental de 09 a 14 anos, sendo mantidas pelo poder público municipal, de acordo com os padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos. **Concluída e 100% alcançada;**

2.13 Articular com as Empresas Locais as Reformas, Ampliações e Recursos Didáticos para as escolas do Ensino Fundamental do Município. **Concluída e 100% alcançada;**

2.14 Garantir em regime de colaboração com o Estado e União os mobiliários adequados para as Escolas de Ensino Fundamental. **Iniciada e 80% alcançada;**

2.15 Garantir em regime de colaboração com Estado e União alimentação adequada para as crianças e jovens do Ensino Fundamental. **Concluída e 100% alcançada;**

2.16 Construir e reformar em regime de colaboração com o Estado e União as salas ambientes como: Laboratório de informática, ambientes de leitura, sala de vídeos, salas de jogos e Bibliotecas nas Escolas do Ensino Fundamental. **Iniciada e 10% alcançada;**

2.17 Garantir em regime de colaboração com Estado e União os Materiais Permanentes das Escolas de Ensino Fundamental. **Iniciada e 80% alcançada;**

2.18 Garantir em regime de colaboração com o Estado e União os Materiais Didáticos específicos para os programas Federais, Estaduais e Municipais de Formação dos profissionais da Educação do Ensino Fundamental. **Concluída e 100% alcançada;**

2.19 Garantir em regime de colaboração ao Estado e União o Transporte Escolar das crianças e jovens do Ensino Fundamental da Zona Rural e articular da Zona Urbana. **Concluída e 100% alcançada;**

2.20 Articular em regime de colaboração com Estado e União, Bolsa Incentivo para os Professores Alfabetizadores do ciclo de Alfabetização, de Acordo com Resolução/CD/FNDE nº4, de 27 de fevereiro de 2013. **Não iniciada e 0% alcançada;**

2.21 Promover simulados anuais nas Escolas, baseados nas avaliações que compõem o IDEB, (ANA, BRASIL E ANEB). **Iniciada e 80% alcançada;**

2.22 Construir em regime de colaboração com Estado e União área de Lazer coberta nas EF. **Iniciada e 70% concluída;**

2.23 Articular com o conselho Municipal de Educação, para que o mesmo possa fiscalizar as construções das Escolas do EF. **Iniciada e 80% alcançada.**

2.24 Ofertar aos educandos das séries iniciais, aulas de educação física e ensino religioso, com profissionais específicos da área. **Concluída e 100% alcançada;**

2.25 Garantir através da administração municipal monitores para o acompanhamento dos alunos nos transportes escolares. **Concluída e 100% alcançada;**

META 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes metas:

ESTRATÉGIAS:

7.1 Incentivar os professores e demais profissionais das escolas públicas a participarem de cursos de formações continuada. **Realizada e 100% Alcançada;**

7.2 Divulgar e facilitar o acesso às tecnologias educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Iniciada e 25% alcançada.**

7.3 Apoiar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem. **Iniciada e 50% alcançada;**

7.4 Assegurar parceria e a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

Em andamento e 25% alcançada;

7.5 Promover em regime de colaboração com o Estado e a União, a formação e a capacitação de professores, agentes da comunidade para atuar como mediadores (as) da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. **Realizada e 100% alcançada;**

7.6 Ofertar formação continuada para os professores em regime de colaboração com as IES. **Realizada e 100% alcançada.**

7.7 Manter as características de acompanhamento do aluno pelo professor do 1º Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º), como preconiza o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Não inserida ou encontrada no relatório quinquenal 2017-2021;**

7.8 Instituir em regime de colaboração com a Secretaria de Estado da Educação do Amapá um programa de acompanhamento do processo de alfabetização nas escolas públicas de Ferreira Gomes. **Realizada e 100% alcançada;**

7.9 Desenvolver pesquisas em regime de colaboração com Estado de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais. **Não realizada e 0% alcançada;**

7.10 Combater em regime de colaboração com o Estado a evasão escolar em todos os níveis e modalidades de ensino das Escolas públicas de Ferreira Gomes. **Realizada e 100% alcançada;**

7.11 Mapear em regime de parceria com o Estado informações através de acompanhamento individual das razões da não frequência escolar, com a garantia de atendimento de profissionais especializados das áreas da Saúde e Assistência Social. **Realizada e 100% alcançada;**

7.12 Priorizar matrícula para os estudantes em escolas mais próxima de sua residência. **Realizada e 100% alcançada;**

7.13 Assegurar em regime de colaboração com a União e o Estado transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos,

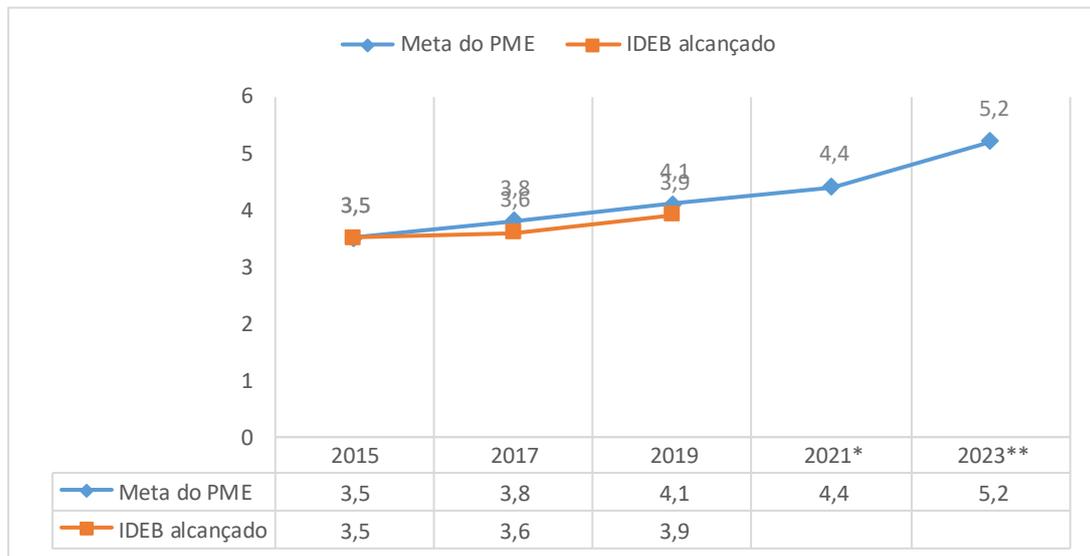
visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local. **Realizada e 100% alcançada;**

7.14 Construir em regime de colaboração e parceria com a União e o Estado escolas de acordo com os padrões técnicos do FNDE para atender a demanda de matrículas de crianças na faixa etária da educação escolar; **Iniciada e 10% alcançada;**

7.15 Ampliar e reformar as escolas de Ferreira Gomes em regime de colaboração com a União e o Estado, seguindo os padrões técnicos do FNDE, visando à melhoria dos espaços, como as salas de aulas, bibliotecas, salas de leitura, as salas de LIEDs, brinquedotecas e quadras esportivas. **Iniciada e 50% alcançada.**

Com esse conjunto de metas e estratégias do PME, através do monitoramento realizado pelos técnicos da secretaria de educação do município, se demonstrou através do relatório quinquenal que as metas 02 e 07 ainda não foram concluídas totalmente, mas 14 de 25 estratégias da meta 02 foram concluídas integralmente, ou seja, 56%, quanto a meta 07, 08 das 15 estratégias foram concluídas, ou seja, 53%. Isso demonstra o empenho da secretaria municipal de educação em melhorar a qualidade da oferta da educação e de seus indicadores educacionais em Ferreira Gomes, concluindo mais da metade de suas estratégias na metade da vigência do PME. Ainda sobre esse Plano, no mesmo foi realizado todo um contexto sobre a realidade do IDEB no município, destacou as projeções quantitativas feita pelo MEC/INEP para que o Brasil atinja a meta 6,0 (seis) em 2021 e alcance os indicadores de países da OCDE. Através de tabelas destacou os indicadores do IDEB do Brasil, do estado do Amapá e Ferreira Gomes para os anos de 2007, 2009, 2011 e 2013 que já foram apresentados neste trabalho e também fez uma projeção de 2015 a 2023. Através do gráfico seguinte, vamos verificar as projeções feitas pela secretaria municipal de educação e os indicadores reais alcançados pelo IDEB e compreendermos a dinâmica PME/ monitoramento/ resultados alcançados:

Gráfico 7 – Projeção do Plano Municipal de Educação para o IDEB do ensino fundamental nos anos iniciais e resultados parciais obtidos pelo IDEB municipal de Ferreira Gomes no período de 2015 a 2023



* Ainda não divulgado. ** Ainda não realizado.

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/3449-ferreira-gomes/ideb>. Acesso em: 04 mar. 2022 e PME 2015-2025.

Considerando o gráfico 07, a projeção do PME e os resultados obtidos pelo IDEB, observamos que se parte em 2015 com a meta alcançada, mas posteriormente apesar de uma pequena evolução numérica, não foi suficiente para atingir as metas de 2017 e 2019. O que percebemos então é a necessidade de se unir forças para continuar alcançando as metas e estratégias do PME, totalmente visando atingir a meta 6,0 do IDEB, que no momento se apresenta como um enorme desafio, visto que ainda em 2023, a meta apresentada é 5,2, algo que só pode ser concretizado através da aplicação e empenho de todos: gestão, escolas, professores, pais e alunos. No entanto, são necessários recursos públicos para pôr em prática tudo isso, sendo relevante verificarmos a origem dos mesmos, seus valores e evolução nos últimos anos, visando compreendermos se a relação entre a disponibilidade e aumento de recursos é proporcional com a melhoria da qualidade da educação e crescimento de seus indicadores.

3.1.2 O financiamento da educação em Ferreira Gomes e o IDEB

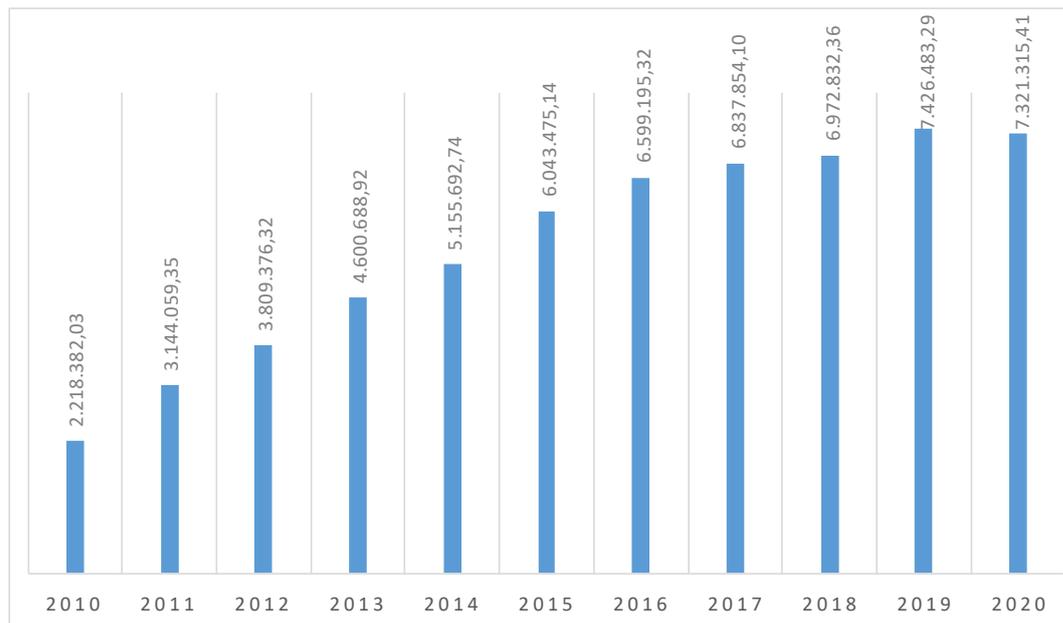
Quando falamos da qualidade da educação em Ferreira Gomes é preciso destacar também a questão dos recursos públicos que financiam a educação no

município com suas transferências constitucionais através do FUNDEB. Para o FNDE³⁸ – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, segundo o seu *site*:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o Fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

Consideramos aqui no gráfico abaixo, as transferências deste fundo para o município na última década entre 2010 e 2020:

Gráfico 8 – Valor dos repasses do FUNDEB no período de 2010 a 2020 para o município de Ferreira Gomes



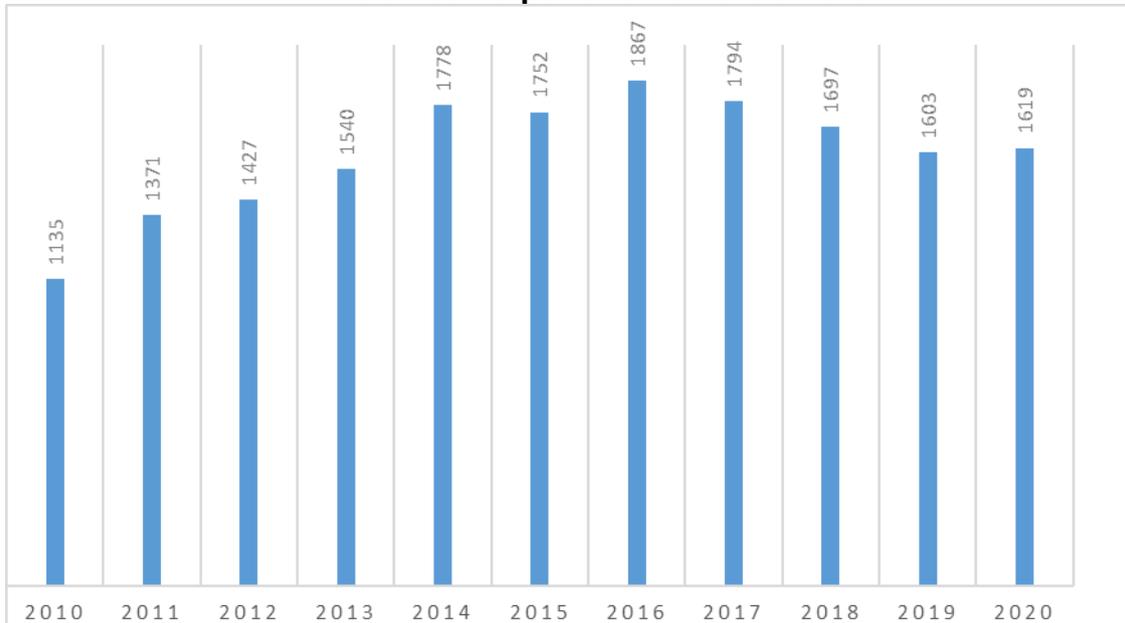
Fonte: <https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1::MOSTRA:NO:RP::>. Acesso em: 03 de mar. de 2022.

Ao analisar o período em questão, 2010-2020, no gráfico 8, se constata ao menos um aumento acentuado constante dos valores. No entanto, é necessário verificar também as matrículas na rede municipal de ensino no mesmo período.

³⁸ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em 15 mar. 2022.

Abaixo temos um gráfico com a evolução do número de matrículas entre 2010 e 2020 na rede municipal de ensino de Ferreira Gomes:

Gráfico 9 – Número de matrículas na rede municipal de ensino de Ferreira Gomes no período de 2010 a 2020



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/municipio/1600238-ferreira-gomes>. Acesso em: 03 mar. De 2022.

É importante destacar aqui três aspectos importantes: a evolução dos valores dos recursos do FUNDEB no gráfico 08, o número de matrículas, no gráfico 09 e o valor aluno ano quando dividido o primeiro pelo segundo. Considerando o primeiro caso, os recursos do FUNDEB evoluíram acentuadamente em 230,02% entre 2010 e 2020, chegando ao maior pico em 2019 em 234,77%. Já o número de matrículas no mesmo intervalo de tempo aumentou 42,64% chegando ao pico em 2016 em 64,49%. Considerando que o valor aluno-ano em 2010 era de R\$ 1.954,52, enquanto que em 2020 foi de R\$ 4.522,12, chegamos então a relação valor dos repasses do FUNDEB/número de matrículas, o aumento real entre 2010 e 2020 foi de **131,37%**. Todavia, se fizermos o cálculo percentual do IDEB relativo ao período do gráfico 05, a edição de 2011 a nota era 4,0, caiu para 3,0 em 2013, houve um crescimento lento nas edições seguintes, 2015 e 2017, mas não se recuperou totalmente, sendo que em 2019 ainda não alcançou a nota de 2011 chegando a apenas 3,9 com -0,1 a menos ou **-2,5%** de decréscimo.

Considerando tais indicadores que demonstram certa ineficiência dos gastos públicos em educação, ROSANO-PEÑA *et al.* (2012) fizeram um estudo

sobre a avaliação da eficiência dos gastos públicos em educação e puderam concluir que:

[...] apesar dos dados mostrarem uma correlação positiva entre os recursos disponibilizados e os resultados educacionais obtidos, essa relação se torna espúria quando existem evidências de ineficiência. A maior alocação de insumos não garante melhores resultados se antes não se solucionar a ineficiência das unidades educacionais. Em outras palavras, maiores recursos para unidades ineficientes podem traduzir-se em maiores desperdícios (ROSANO-PEÑA et al, 2012, p.439).

Devido à complexidade e o contexto que tem levado à redução e às vezes a estagnação dos indicadores educacionais em Ferreira Gomes, vamos mencionar um exemplo que pode influenciar isso, a merenda escolar. O PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) é um programa que financia a educação lhe dando suporte na aquisição de alimentos para os alunos das escolas públicas. Assim, a lei nº 11.947/2009 - PNAE define alimentação escolar e estabelece suas diretrizes:

Art. 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.

Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar: I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2009)

Através das diretrizes observamos então a relação entre uma boa alimentação escolar e o rendimento escolar, o que é confirmado por Gomes *et al.* (2021), que estudaram os impactos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), levantando dados de um período de 14 anos em todos os 1.794 municípios nordestinos, sobre a aplicação da lei nº 11.947/2009, constatou que:

[...] nos municípios que cumpriram a Lei nº 11.947/2009, os estudantes tiveram maior taxa de aprovação no ensino fundamental, menor abandono escolar, menor distorção escolar e maior nota no IDEB. Isso ocorreu devido a uma alimentação mais diversificada e saudável a que esses alunos foram expostos, ou seja, sugere-se que quando uma criança se alimenta de maneira adequada adquire maior concentração nos estudos e diminui o risco de ter doenças, como anemia (GOMES, et.al, 2021, p.117).

Crianças de escolas públicas de regiões com baixos indicadores socioeconômicos às vezes a única certeza de refeição no dia é na escola.

Analizamos um dos relatórios da CGU³⁹, Controladoria Geral da União, que realizou um trabalho de campo no período de 06 a 10 de agosto de 2018 sobre a aplicação dos recursos do Programa Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica – PNAE no Município de Ferreira Gomes/AP. Com base nos exames realizados, concluímos que a aplicação dos recursos federais recebidos não estava devidamente adequada à totalidade dos normativos referentes ao objeto fiscalizado:

Não foram identificadas aquisições de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar, nos exercícios de 2015 a 2017. Desta forma, verifica-se o desatendimento ao previsto no art. 24 da Resolução FNDE nº 26/2013, que prevê aquisições em percentual mínimo de 30%. Constatou-se a falta de nutricionista para elaboração e acompanhamento dos cardápios da merenda escolar, durante os exercícios de 2015 e 2017. Além disso, o número de nutricionistas contratados em 2018 está abaixo dos parâmetros legais previstos pelo Conselho Federal de Nutrição, impactando negativamente no acompanhamento da execução do Programa no Município. Verificou-se a não elaboração de cardápios para o primeiro semestre de 2018 e deficiências na elaboração de cardápios para o segundo semestre de 2018, bem como o descumprimento dos mesmos. Alguns documentos referentes aos exercícios de 2015 e 2016 não foram disponibilizados, o que provocou limitações às análises da fiscalização. Evidenciou-se saídas de recursos da conta específica do PNAE, no valor de R\$ 90.879,45, por bloqueio judicial para quitação de precatórios, o que está em desacordo com os objetivos do Programa, já que os recursos são destinados exclusivamente para aquisições de gêneros alimentícios para a merenda escolar. Além do superfaturamento na aquisição de gêneros alimentícios, em 2016, no valor de R\$ 9.939,78, constatou-se pagamentos efetuados no valor de R\$ 73.882,08 sem comprovação da entrega de gêneros alimentícios. Constatou-se que em 2015 foram realizados pagamentos antecipados no valor de R\$ 59.119,50, evidenciando a não observância do fluxo regular da despesa. Quanto ao controle de entradas e saídas de gêneros alimentícios no almoxarifado central, constatou-se fragilidades, pois não é possível a verificação do quantitativo efetivo de entrada e saída dos gêneros alimentícios. Além disso, observou-se que produtos foram entregues por fornecedores sem estar de acordo com o que foi estipulado em contrato. No tocante a estrutura do almoxarifado central, verificou-se deficiências da mesma. Quanto a estrutura das escolas, constatou-se deficiências estruturais para o regular armazenamento e preparo dos gêneros alimentícios.

Irregularidades no desvio de recursos públicos que financiam a educação e até outras políticas públicas⁴⁰, independente do município, é preocupante, pois é um fator que acaba respingando na qualidade da educação, provocando até mesmo a queda ou diminuição de seus indicadores. Para Melo (2010):

³⁹ Disponível em:

<https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/?colunaOrdenacao=dataPublicacao&direcaoOrdenacao=DESC&ta manhoPagina=15&offset=0&fixos=#lista>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁴⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/08/27/genro-do-prefeito-empresarios-e-servidores-viram-reus-por-fraude-em-licitacoes-em-ferreira-gomes.ghtml>. Acesso em 18 mar. 2022.

[...] há relação estatisticamente significativa entre os casos de corrupção constatados e os indicadores educacionais, de modo que, a maior corrupção, correspondem menor aprovação e maior taxa de alunos abandonando a escola, baixas notas de proficiência em matemática e português e notas inferiores no IDEB. Em suma, os alunos dos municípios com corrupção passam a contar com menor quantidade de insumos educacionais, o que resulta em deficiência de aprendizagem (MELO, 2010, p.09).

Às vezes a gestão dos recursos públicos, como o caso citado, deixa a desejar, com irregularidades que torna até difícil o trabalho de fiscalização por parte dos órgãos de controle sendo assim necessário combater tais práticas. Identificados fenômenos como esses, é necessária uma discussão ampla para se debater a eficiência e aplicação de recursos públicos na educação local, visando produzir melhores resultados na qualidade e nos indicadores educacionais.

3.2 As escolas pesquisadas

Nosso estudo tem como foco os dados existentes no INEP e plataforma QEdu sobre as escolas escolhidas para análise dos indicadores, além da pesquisa *in loco* com formulários e entrevistas que serão apresentadas na seção seguinte. Em virtude do pequeno número de escolas da cidade, apenas quatro escolas participaram da Prova Brasil 2019 em Ferreira Gomes, sendo duas escolas da rede estadual de ensino e duas da rede municipal, objeto do estudo. As escolas definidas foram: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO FREIRE CORDEIRO e ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JACI TORQUATO. Um dos pontos principais da pesquisa é analisar os indicadores do IDEB e relacioná-los com a realidade das escolas. Assim, a tabela seguinte começa destacando o desempenho dessas escolas participantes da Prova Brasil em 2019 nos anos iniciais do ensino fundamental:

Tabela 12 - Desempenho das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ferreira Gomes no IDEB de 2019

Escola	Aprendizado	Fluxo	IDEB 2019 Nota/ Meta	Nota proficiência 5º ano Português 2019	Nota proficiênci a 5º ano Matemática 2019
Escola Municipal João Freire Cordeiro	5,11	0,82	4,2/4,2	182,86	200,12
Escola Municipal Pastor Jaci Torquato	4,20	0,85	3,6/4,1	163,63	170,85

Fonte: Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

De acordo com os dados da tabela 12 se verifica claramente a diferença de desempenho entre as duas escolas analisadas, com a Escola Municipal Pastor Jaci Torquato com uma nota IDEB 14,28% inferior em relação à Escola Municipal João Freire Cordeiro. Em relação ao aprendizado, a Escola Municipal João Freire Cordeiro apresenta um desempenho melhor com um percentual de 17,80% em relação à Escola Municipal Pastor Jaci Torquato. As diferenças entre as escolas chamam a atenção em virtude de ambas estarem localizadas na zona urbana do município. No entanto, a que possui melhor desempenho encontra-se no bairro Montanha, zona periférica do município e a que se encontra próxima ao centro da cidade possui menor desempenho. No entanto, é necessário analisar o fluxo escolar com dados sobre a distorção idade-série, as taxas de rendimento, proficiência, infraestrutura e espaços e equipamentos de aprendizagem de cada escola.

É relevante apontar os níveis qualitativos da escala de pontos do SAEB para cada disciplina de acordo com a tabela abaixo e comparar com a realidade das escolas analisadas:

Tabela 13 - Níveis qualitativos da nota de proficiência da escala SAEB

Língua Portuguesa – 5º Ano	Matemática – 5º Ano
Insuficiente: 0 a 149 pontos	Insuficiente: 0 a 174 pontos
Básico: 150 a 199 pontos	Básico: 175 a 224 pontos
Proficiente: 200 a 249 pontos	Proficiente: 225 a 274 pontos
Avançado: Igual ou maior que 250 pontos	Avançado: Igual ou maior que 275 pontos

Fonte: Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

Comparando as tabelas 12 e 13, a Escola Municipal João Freire Cordeiro obteve melhores notas de proficiência em Português e Matemática, porém só conseguiu atingir a pontuação considerada básica, ou seja, segundo o IDEB esse conceito significa pouco aprendizado que, é quando a escola não é considerada proficiente com o aprendizado adequado. Em relação à Escola Municipal Pastor Jaci Torquato, as notas foram menores do que a primeira escola e em Português também atingiu o nível básico, no entanto em Matemática não foi bem e atingiu uma pontuação que a classifica como insuficiente na aprendizagem dessa disciplina na avaliação da *Prova Brasil*, ou seja, quase nenhum aprendizado.

3.3 A Escola Municipal João Freire Cordeiro

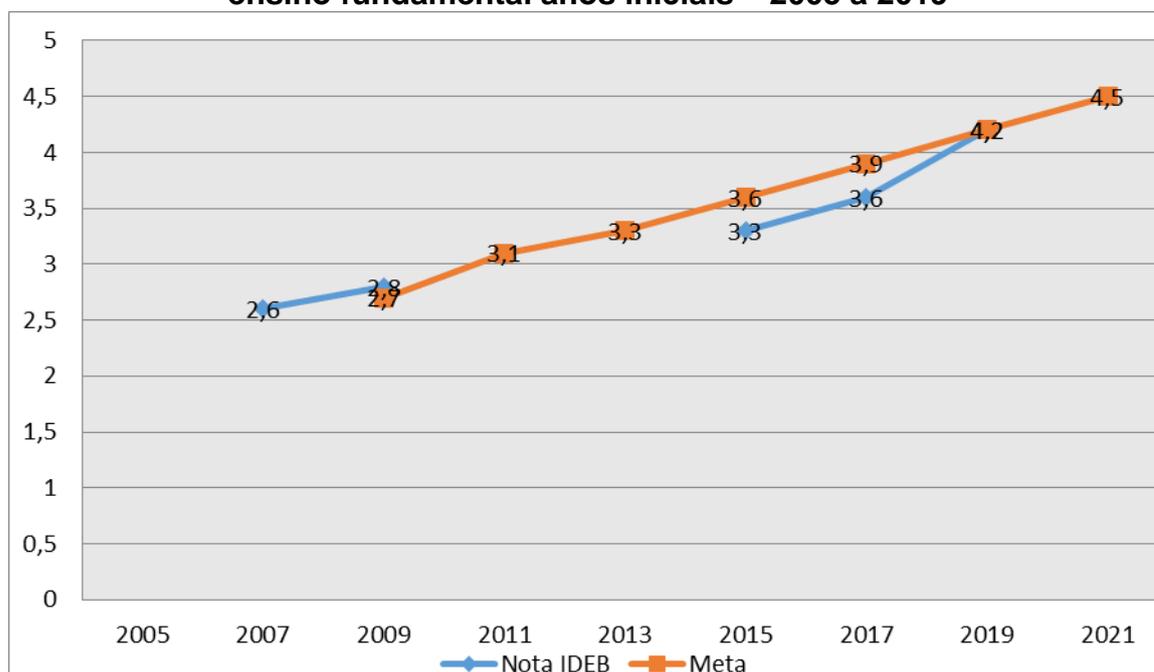
A Escola Municipal João Freire Cordeiro está localizada na zona urbana do município de Ferreira Gomes. Entre as duas escolas escolhidas para essa pesquisa foi a que apresentou os melhores indicadores do IDEB alcançando a meta do mesmo. No entanto, é necessário analisar os indicadores da escola que compõem o IDEB para se compreender melhor esse indicador. Assim serão colocados gráficos e tabelas com informações sobre a distorção idade-série, rendimento escolar proficiência em Português e Matemática e informações sobre a infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagem. Essa análise busca relacionar como é ofertada a educação para os alunos dessa escola e sua relação com os indicadores do IDEB.

Figura 9 - Escola Municipal João Freire Cordeiro



Fonte: Acervo do autor mar. 2022.

Gráfico 10 - Evolução do IDEB na Escola Municipal João Freire Cordeiro no ensino fundamental anos iniciais – 2005 a 2019



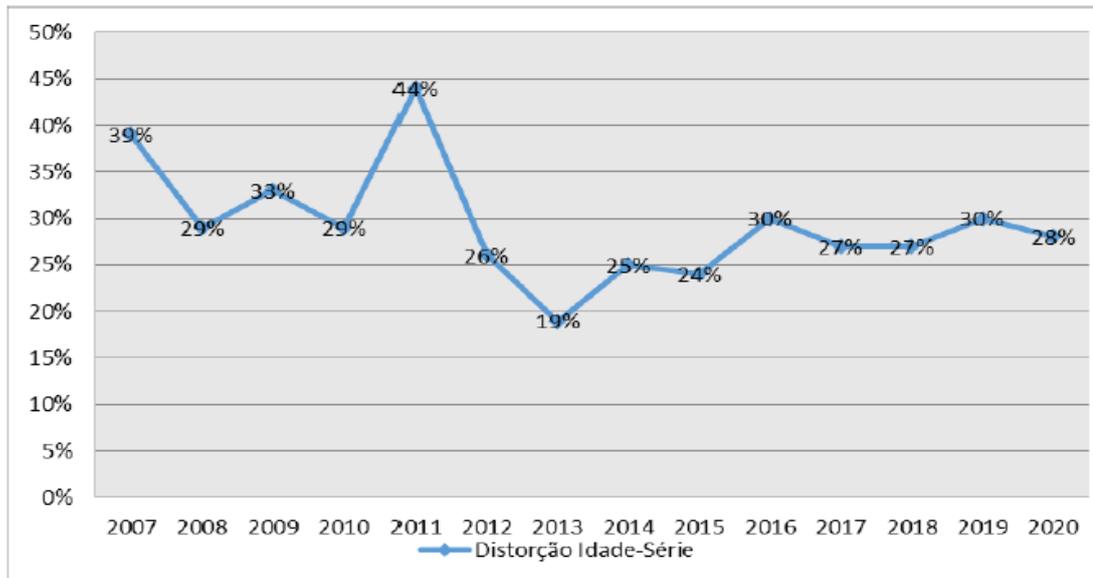
Fonte: Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/25348-em-joao-freire-cordeiro/ideb>. Acesso em 13 jan. 2021.

A Escola Municipal João Freire Cordeiro iniciou sua série histórica de avaliações do IDEB somente em 2007 atingindo a nota 2,6. Na edição de 2007 atingiu a nota 2,8 ultrapassando assim a meta estabelecida, que era de 2,7. Nas edições da Prova Brasil de 2011 e 2013, a escola não participou. Em 2015, a escola volta a participar com nota IDEB 3,3 não atingindo a meta que era de 3,6, mas mostrando certa evolução em relação às notas anteriores das últimas duas edições em que participou. Na edição de 2017, a escola volta a evoluir aumentando sua nota para 3,6, mas não atingindo a meta estabelecida que é 3,9. Somente na edição de 2019 é que finalmente a escola consegue unir sua nota e meta alcançando a nota 4,2. Em relação à meta para 2021, que é 4,5, a edição da *Prova Brasil* foi aplicada entre 08 de novembro e 10 de dezembro de 2021⁴¹, mas o resultado ainda não foi divulgado pelo INEP. Apesar de a escola ter evoluído nas suas últimas notas do IDEB e até ter alcançado sua meta na última edição de 2019, a meta 4,5 prevista para 2021 ainda é inferior 25% em relação à nota média que o Brasil pretende alcançar, que é 6,0⁴², como referência de qualidade dos melhores sistemas de educação dos países da OCDE.

⁴¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 20 mar. 2022.

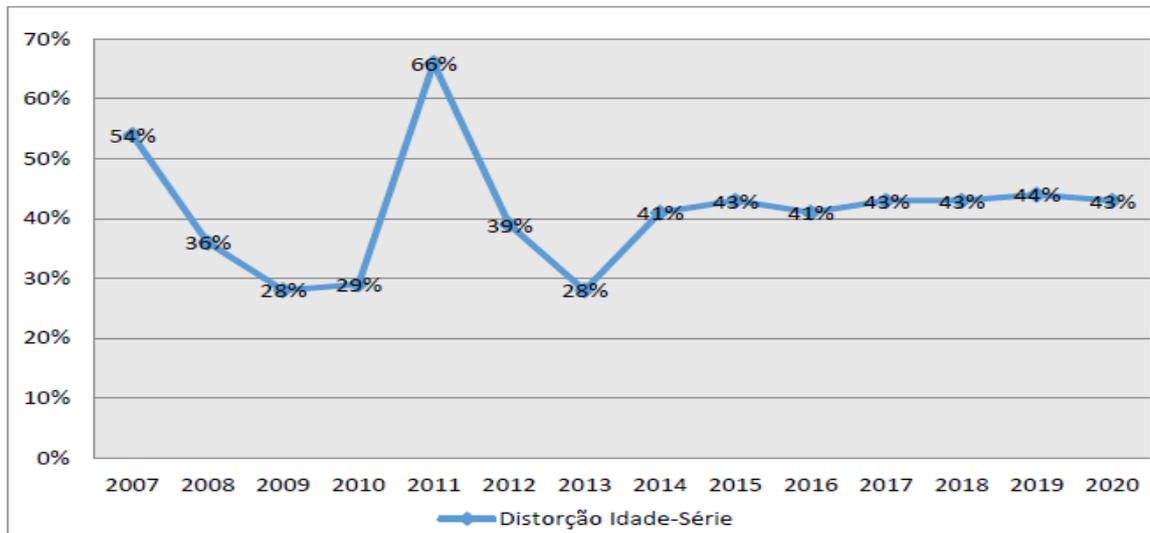
⁴² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/ideb/metlas>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Gráfico 11 - Distorção idade-série da Escola Municipal João Freire Cordeiro no ensino fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano de 2007 a 2020



Fonte: Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2020.

Gráfico 12 - Distorção idade-série do 5º ano do ensino fundamental, série participante da Prova Brasil, da Escola Municipal João Freire Cordeiro



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2020.

A distorção idade-série, conforme o gráfico 7, se apresenta em patamares elevados no ensino fundamental nas séries iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro. Quando iniciou a série histórica de dados em 2007, 39% dos alunos estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Esses números oscilaram para mais como em 2011, chegando a 44% e caindo ao seu menor patamar em 2013 para 19%. Em 2014 subiu para 25%, estando então em estabilidade, sendo que em 2019 apresentou uma taxa de 30%, caindo para 28% em 2020.

Segundo o PANORAMA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO BRASIL⁴³ publicado pela UNICEF em 2018, as regiões Norte e Nordeste possuíam as maiores distorções idade-série do país. Considerando aqui só a região Norte em 2017 a distorção idade-série era de 31,5%, dentro da média apresentada pela escola analisada. Mas para a UNICEF, a gravidade do problema é que crianças e adolescentes com dois ou mais anos de atraso escolar estão mais vulneráveis à violência, até mesmo fora da escola. Essa distorção pode até ser considerada como um termômetro e um indicativo de outras situações de violações de direitos que podem ocorrer na vida de meninos e meninas. Como esses alunos com distorção idade-série vão às vezes abandonando a escola ou reprovando por baixo desempenho nas disciplinas escolares, acabam ficando para trás e isso vai se traduzindo em baixos indicadores educacionais para o IDEB.

Segundo os indicadores, à medida que os estudantes avançam no ensino fundamental a partir do 2º ano, aumenta a distorção idade-série, e quando chega no 5º ano essa distorção é bem maior. Aqui temos o gráfico 8 com a distorção idade-série do 5º ano da escola em questão. Em 2007 era de 54%, em 2011 chegou ao maior patamar com 66%. Os menores patamares foram registrados em 2009 e 2013 com 28% e se estabilizou a partir de 2014 com porcentagens superiores a 40%, sendo que em 2019 e 2020 registrou 44% e 43%, respectivamente. Considerando que a referida série é a que participa da avaliação da Prova Brasil, essa elevada distorção idade-série pode ser um dos fatores das baixas notas de proficiência. É preciso observar também, que o ano de 2011 registrou as maiores porcentagens de distorção idade-série, coincidindo exatamente com a construção dos grandes empreendimentos hidrelétricos na região responsáveis por um maior fluxo de pessoas e migração para o município.

Quando se faz uma comparação da distorção idade-série a nível nacional⁴⁴ e estadual⁴⁵ em 2020, a taxa no Brasil é de 8,5% nos anos iniciais do ensino fundamental e a do Amapá tem 16,7%. Já considerando só o 5º ano do

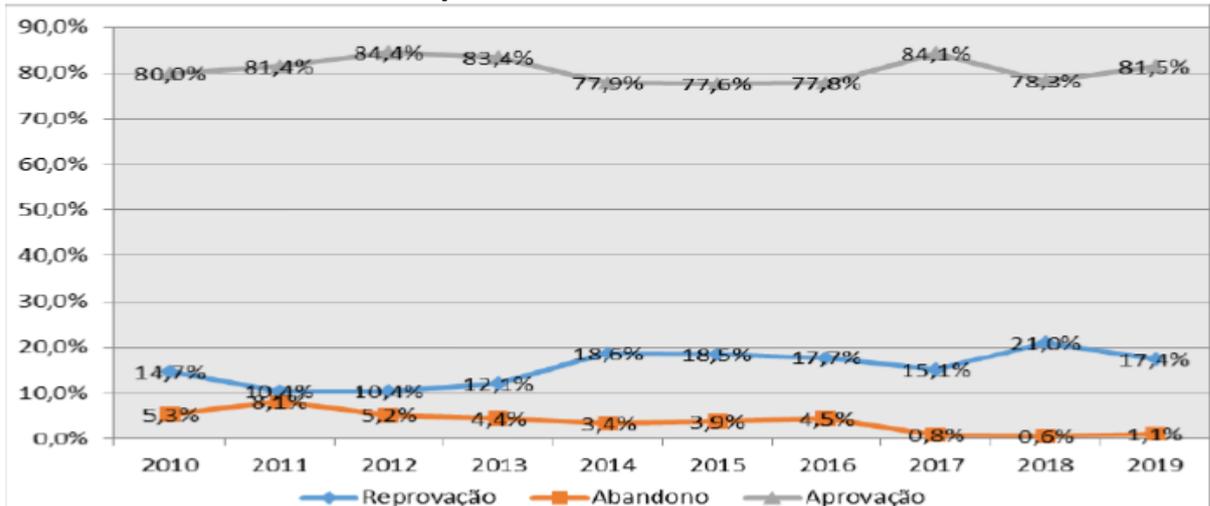
⁴³ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁴⁴ https://novo.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2020&dependencia_id=0&localizacao_id=1&ciclo_id=Al. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁴⁵ https://novo.qedu.org.br/uf/16-amapa/distorcao-idade-serie?ano=2020&dependencia_id=0&localizacao_id=1&ciclo_id=Al. Acesso em: 15 jan. 2022.

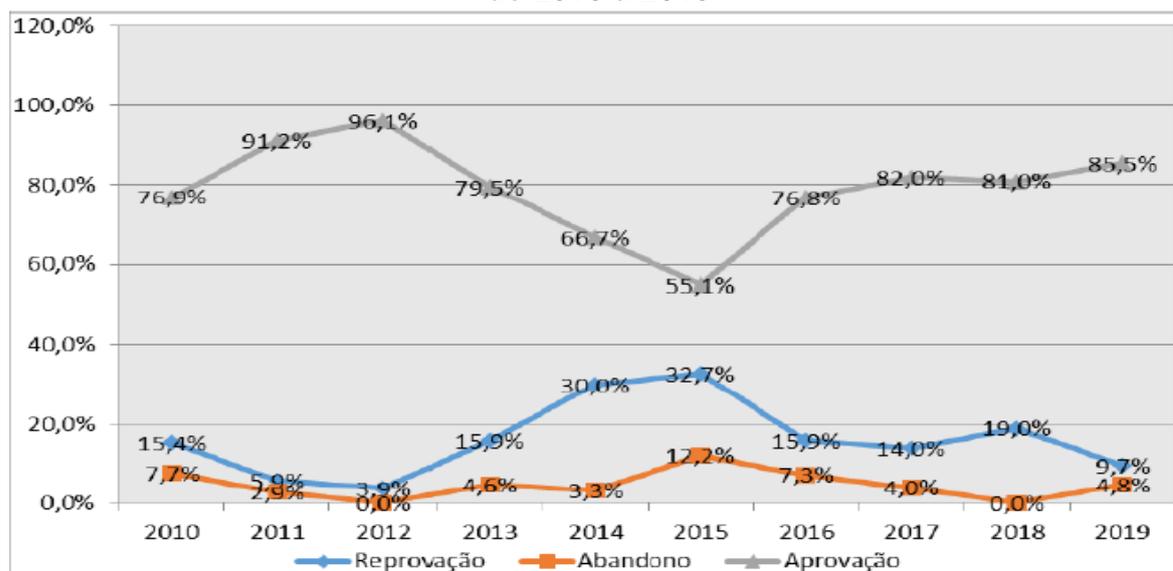
Ensino Fundamental, o Brasil⁴⁶ apresenta 14,6% e o estado do Amapá⁴⁷ 26,9%. Comparando assim esses números, se percebe a necessidade de reduzir a distorção idade-série na escola, pois a mesma se apresenta distante dos indicadores nacionais e estaduais.

Gráfico 13 - Taxa de rendimento escolar do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro de 2010 a 2019



Fonte: INEP 2020, Organizado por QEDU, 2020

Gráfico 14 - Taxa de rendimento escolar do 5º ano do ensino fundamental, série de aplicação da Prova Brasil, da Escola Municipal João Freire Cordeiro de 2010 a 2019



Fonte: INEP 2020, Organizado por QEDU, 2020.

⁴⁶ http://cdn.novo.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?ano=2020&dependencia_id=0&localizacao_id=1&ciclo_id=Al. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁴⁷ http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/16-amapa/distorcao-idade-serie?ano=2020&dependencia_id=0&localizacao_id=1&ciclo_id=Al. Acesso em: 15 jan. 2022.

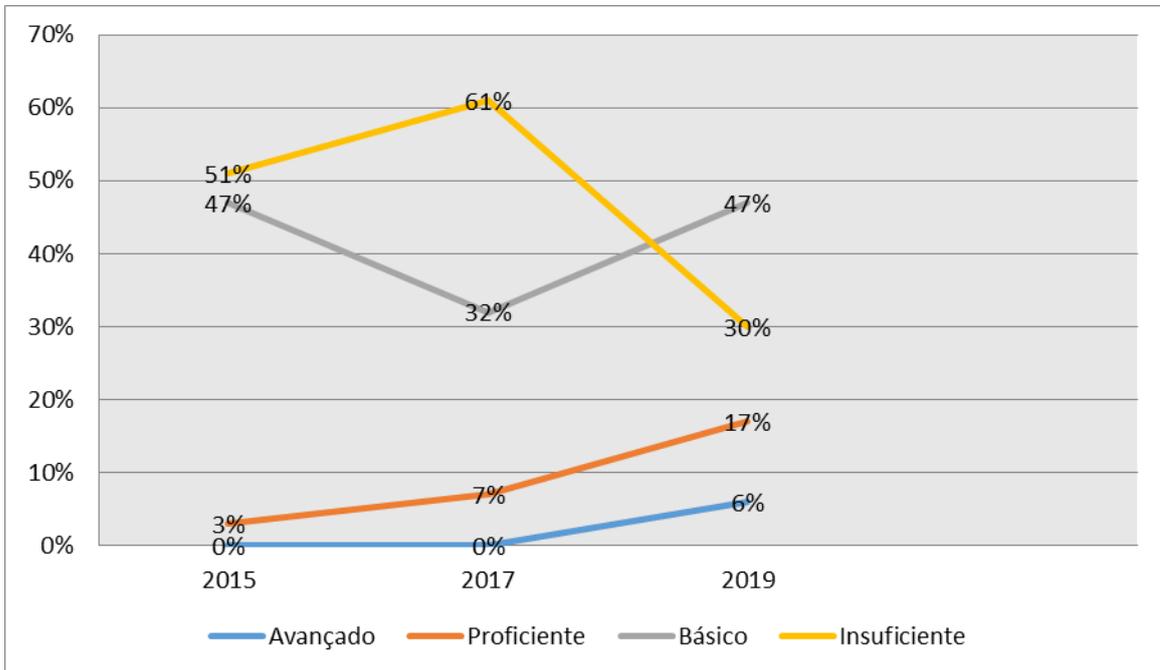
O rendimento escolar é o principal índice que pode indicar o sucesso ou o fracasso escolar. Numa perspectiva quantitativa, todo o trabalho do professor se resume ao final do ano letivo na reprovação ou aprovação do aluno. Porém, às vezes fatores externos fazem com que o aluno também abandone a escola, fato esse incomum e que prejudica a formação de uma criança de até 10 anos de idade, considerada a idade ideal para o 5º ano do ensino fundamental. Quando se analisa os indicadores da escola, se percebe uma diferença em comparação aos dados do Brasil e do próprio estado do Amapá, que são bem superiores. Considerando o Brasil nos anos iniciais, alcançou 95,1%⁴⁸ de índice de aprovação nas séries iniciais, enquanto que o Amapá ficou com 91,1%⁴⁹. Segundo o gráfico 13, o índice de aprovação iniciou em 2010 com 80% subiu em 2011 e atingiu o maior pico em 2012 com 84,4%, voltando a cair novamente, agora chegando ao menor patamar de 77,6% em 2015, voltando a subir em 2016 e alcançando em 2017 84,1%, tendo uma leve queda em 2018 para 78,3% e subindo novamente e chegando em 2019 a 81,5%. Considerando assim os indicadores estaduais e nacionais, ainda se precisa avançar muito para alcançá-los.

Considerando apenas o 5º ano do Ensino Fundamental, conforme o gráfico 14, a porcentagem de aprovação oscilou muito entre 2010 e 2019 com índices de aprovação de 76,9% em 2010, atingindo o pico de aprovações em 2012 com 96,1%, caindo nos anos seguintes 2013 e 2014 e atingindo 55,1 de aprovação em 2015, voltando então a crescer nos anos seguintes, 2016, 2017, 2018 e registrando em 2019, 85,5%. Verificamos também, que há altos índices de abandono nessa série, chegando 12,2% em 2015 e a reprovação batendo o pico de 32,7% no mesmo ano, influenciando a nota do IDEB de 3,3 e não alcançando a meta estabelecida de 3,6, conforme o gráfico 10.

⁴⁸<https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2019>. Acesso em: 17 nov. 2021.

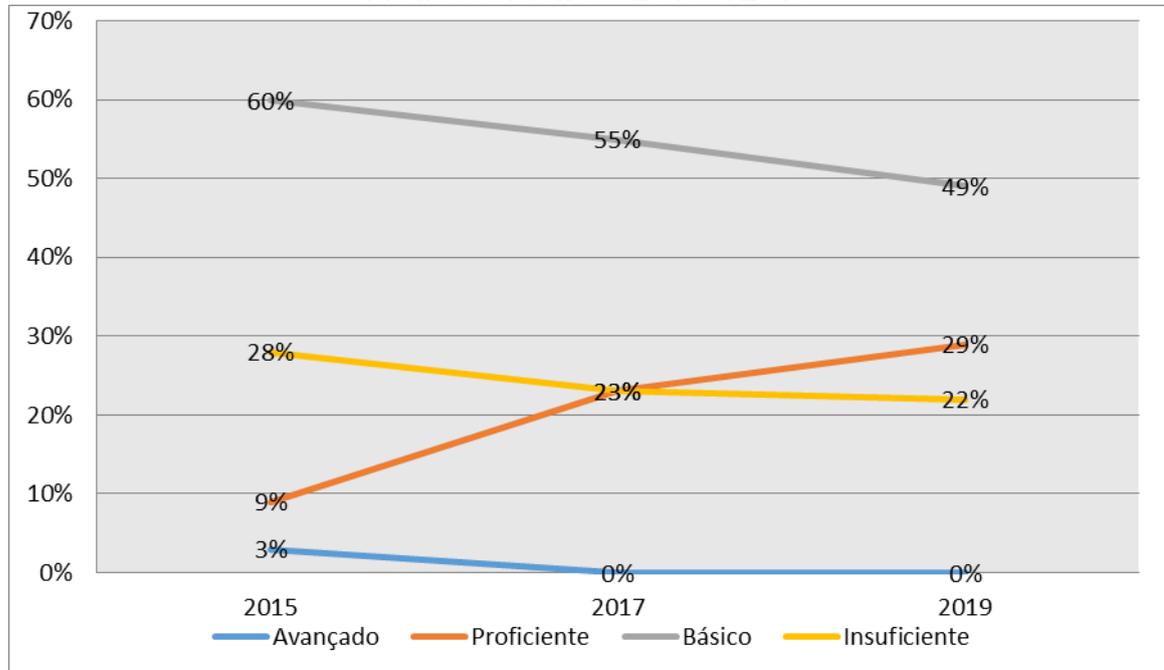
⁴⁹<https://qedu.org.br/estado/103-amapa/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2019>. Acesso em: 17 nov.2021.

Gráfico 15 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em matemática no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro – 2015 a 2019



Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25348-em-joao-freire-cordeiro/proficiencia>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Gráfico 16 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal João Freire Cordeiro – 2015 a 2019



Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/25348-em-joao-freire-cordeiro/proficiencia>. Acesso em 10 nov. 2021.

Considerando os gráficos 15 e 16 de proficiência da E. M. João Freire Cordeiro houve uma queda na porcentagem de alunos insuficientes no exame nas últimas 03 edições tanto em Português como em Matemática. Considerando os níveis avançado e proficiente, subiu para 23% em Matemática e 29% em Português em 2019. Comparando com as médias estaduais⁵⁰, em Português, o estado do Amapá atingiu 36% e a nota média nacional foi de 57%⁵¹, enquanto que o município ficou com 21%⁵². Assim, a escola superou apenas a média municipal, ficou próximo da média estadual. Comparando a proficiência em Matemática, a escola alcançou a média estadual de 22%⁵³ e superou a municipal de 12%⁵⁴, porém ficou longe da média nacional que é de 47%⁵⁵. No entanto, um dado que é positivo é que as proficiências em Português e Matemática, no geral, nas últimas três edições da *Prova Brasil*, evoluíram de forma positiva.

Quanto à infraestrutura da escola e seus espaços de aprendizagem, são fatores preponderantes para a oferta de uma educação de qualidade. É possível, através da tabela abaixo, demonstrar como está a situação da escola de acordo com os dados preenchidos no último Censo Escolar.

Tabela 14 - Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagens disponíveis na Escola Municipal João Freire Cordeiro em 2020

(continua)

Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagens	Situação
Água consumida pelos alunos	Potável
Abastecimento de água	Inexistente
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Fossa
Banheiro	Sim
Banheiro adequado à educação infantil	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar
Biblioteca	Não
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Não
Banda larga	Não

⁵⁰ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/uf/16-amapa/aprendizado>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵¹ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵² Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/1600238-ferreira-gomes/aprendizado>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/uf/16-amapa/aprendizado>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵⁴ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/1600238-ferreira-gomes/aprendizado>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵⁵ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Tabela 14 - Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagens disponíveis na Escola Municipal João Freire Cordeiro em 2020

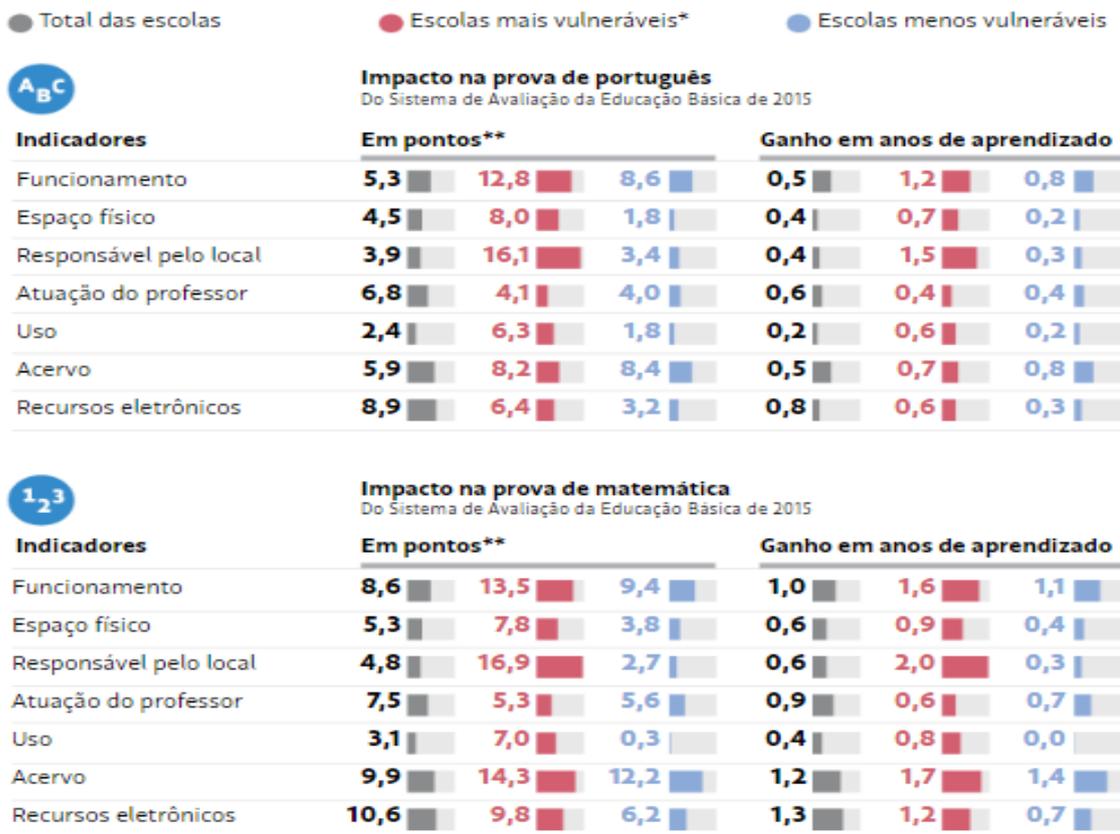
(conclusão)

Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagens	Situação
	Não
Computadores para uso dos alunos	
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

Fonte: Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/16014006>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Conforme a tabela 14, percebemos claramente a falta de infraestrutura básica e equipamentos de aprendizagem na E. M. João Freire Cordeiro. Não consta biblioteca, sala de leitura e nem os laboratórios de ciências e informática, além de não se ter acesso à internet e banda larga e nem computadores para os alunos. É importante ressaltar que a UNESCO encomendou uma pesquisa a UFMG, que constatou que quanto melhor a infraestrutura de uma escola, melhores são seus indicadores educacionais como o IDEB. Mas há outros estudos sobre isso, especificamente sobre bibliotecas nas escolas. O Instituto Pró-Livro – IPL em 23 de abril de 2019 publicou uma pesquisa “Retratos da Leitura – Bibliotecas Escolares” encomendada ao INSPER, Instituto de Ensino e Pesquisa, na qual estudou o impacto da presença de bibliotecas e de espaços de leitura na aprendizagem dos alunos. Importante mencionar também que esse estudo foi realizado para descobrir como está sendo cumprida a lei 12.244/2010 que previa a universalização das bibliotecas nas escolas públicas em 2020, porém há um projeto de lei 9.484/18 ampliando esse prazo para 2024.

De um total de 500 escolas pesquisadas em 17 unidades da federação, o estudo constatou que 61% das escolas públicas brasileira não possuem bibliotecas ou salas de leitura. Desse montante, 68% são municipais, 40% são estaduais e 3% federais. Ainda segundo o estudo, 84% são rurais e 70% estão nas regiões Norte e Nordeste. O estudo visava relacionar que a existência e o bom funcionamento e bibliotecas e espaços de leitura nas escolas públicas com uma melhor aprendizagem e melhoria dos indicadores educacionais.

Figura 10 - Bom funcionamento da biblioteca e aprendizado dos alunos

Amostragem: 500 escolas públicas estaduais e municipais em 17 estados

* Alunos vêm de famílias de baixa renda, segundo critérios do INSE (Índice de Nível Socioeconômico).

** Na escala Saeb, que vai de 0 a 500 pontos.

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares, do Instituto Pró-Livro.

A pesquisa demonstrou, conforme a figura 10, que há uma melhora significativa na proficiência em Português e Matemática em escolas que apresentam um bom funcionamento de sua biblioteca em relação às que não apresentam. A pesquisa concluiu então que um bom espaço físico com o funcionamento adequado de uma biblioteca corresponde a um ganho de 0,2 a mais de nota IDEB, sendo que um bom acervo de livros e a existência de recursos eletrônicos como computadores com internet para o uso de alunos equivalem a uma melhoria de 0,4 de nota IDEB para cada um. Importante ressaltar também, que na pesquisa o papel do responsável qualificado pela biblioteca, corresponde a 16 pontos a mais no exame de proficiência de Português e Matemática.

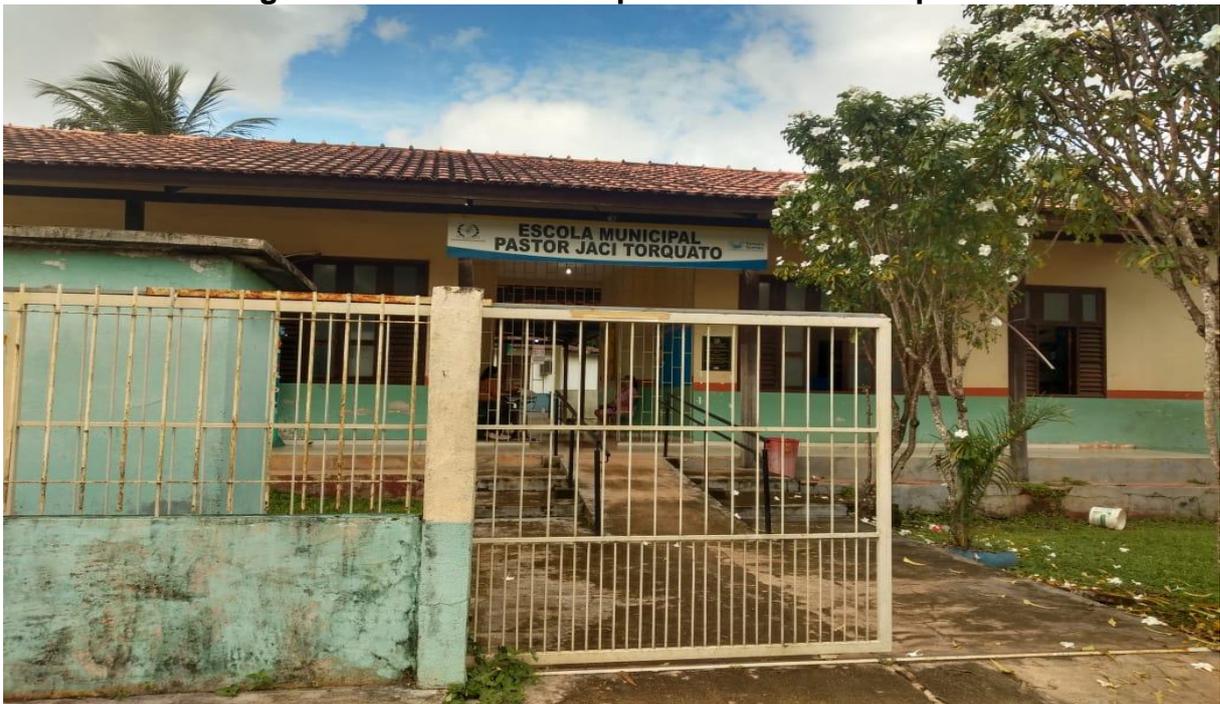
Apesar da E. M. João Freire Cordeiro ter apresentado um IDEB de 4,2 nos anos iniciais e ter atingido a meta do IDEB, com uma melhor infraestrutura escolar teria superado esse índice e estaria com uma nota bem melhor. Assim é

necessário cumprir a meta do PNE até 2024, de universalização das bibliotecas e implantar outros espaços como auditório e quadra de esportes inexistentes na escola. No entanto, quando se pensa em uma educação de qualidade, a prioridade deve ser sempre oferecer o melhor à comunidade escolar, pois a melhoria dos índices é uma consequência disso, mas com planejamento e compromisso de todos.

3.4 A Escola Municipal Pastor Jaci Torquato

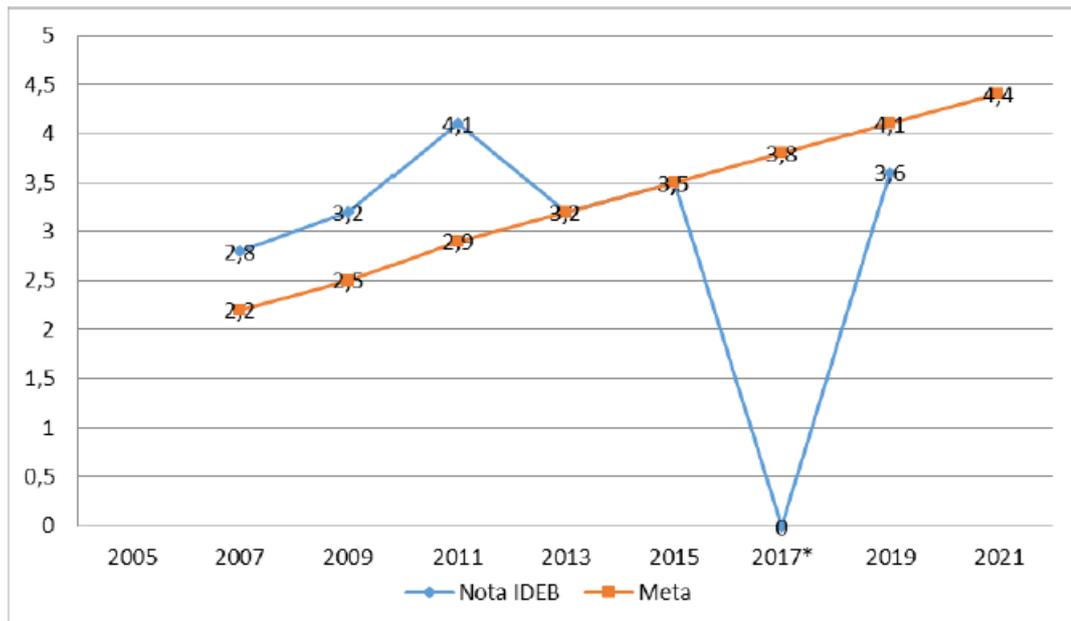
A Escola Municipal Pastor Jaci Torquato está localizada na zona urbana do município de Ferreira Gomes. A mesma apresenta indicadores do IDEB inferiores à primeira escola, o fato chama a atenção em virtude da mesma está localizada no centro da cidade e a primeira escola em um bairro periférico, denominado Montanha, no entanto é necessário observar os dados para compreender a realidade, visto que pela pequena área urbana do município não se faz muita diferença a localização de ambas. Outro aspecto que chama atenção é que a mesma apresenta melhor infraestrutura que a primeira, mesmo assim há uma significativa diferença entre os indicadores do IDEB para menos, fato esse que pode ser explicado pela dinâmica e especificidades da realidade escolar. Assim apresentamos os indicadores educacionais do Censo Escolar e do IDEB como suporte para análise da qualidade da educação na referida escola.

Figura 11 - Escola Municipal Pastor Jaci Torquato



Fonte: Acervo do autor fev. 2022.

Gráfico 17 - Evolução do IDEB da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato no Ensino Fundamental anos iniciais – 2005 a 2019



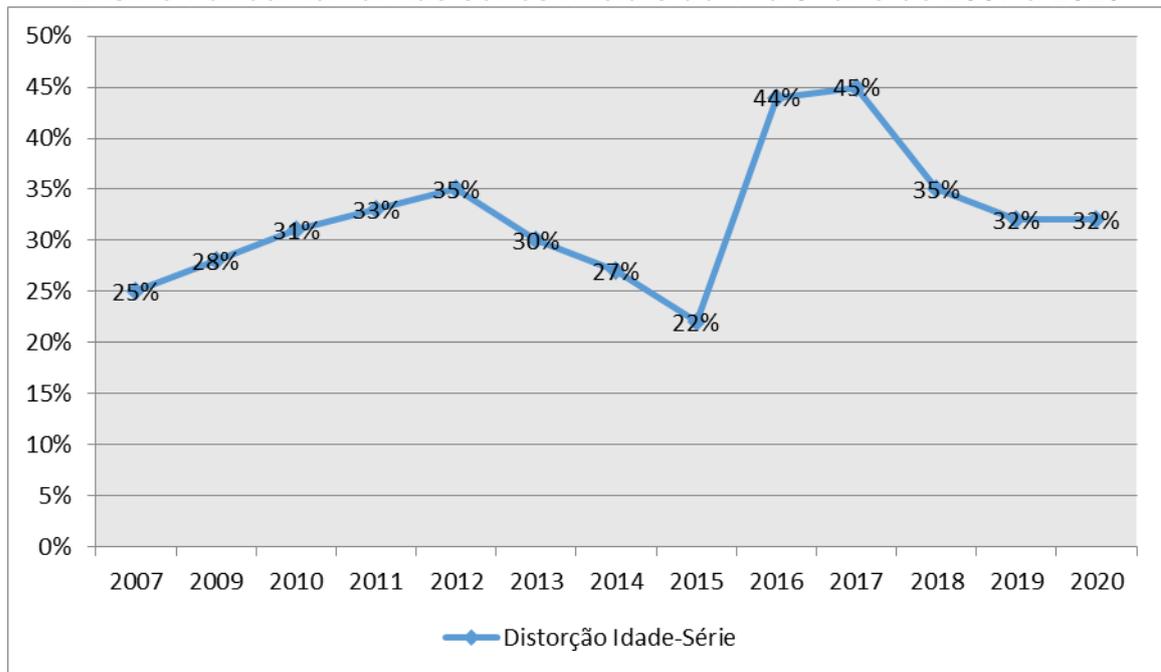
*Não há dados disponíveis para este ano pois a escola não atingiu a participação mínima de 80% dos alunos na *Prova Brasil*.

Fonte: QEdú.org.br. Dados do IDEB/INEP (2019).

Quando verificamos através do gráfico 17 a série histórica do IDEB da E. M. Pastor Jaci Torquato nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que há um crescimento do índice acima das metas em 2007 com 2,8 e 3,2 em 2009 e 4,1 em 2011. Em 2013 cai para 3,2, mas ainda consegue ficar acima da meta, em 2015 fica acima da meta novamente com 3,5. Em 2017 não há dados disponíveis, a escola só retorna a ter indicadores divulgados novamente em 2019 com nota 3,6 não atingindo a meta do IDEB que é de 4,1. Os dados dessa escola são preocupantes do ponto de vista estatístico, pois além de não serem divulgados em 2017, por não ter atingido a frequência mínima na *Prova Brasil*, em 2019 não atingiu a meta. É preciso registrar que a mesma está em 2019 com uma nota IDEB muito inferior ao registrado em 2011. Assim é preciso fazer uma reflexão sobre a política de avaliações externas a nível de município e escola. Apenas duas escolas municipais realizaram ou tiveram seus dados divulgados no exame de 2019 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Houve uma conscientização e preparação para isso? A comunidade escolar se comprometeu ou se realizou o teste da *Prova Brasil* como sendo algo rotineiro? Os professores receberam treinamento e capacitação suficientes para lidar com isso?

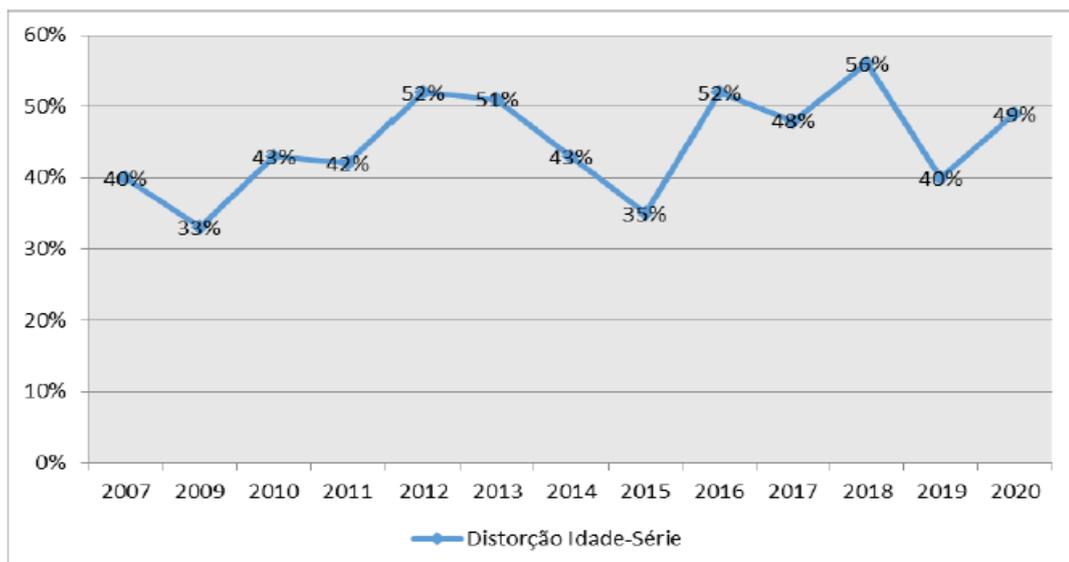
Não podemos culpar professores ou pressionar a escola para se atingir melhores indicadores se não há a devida atenção e investimento por parte do poder público em oferecer uma educação de melhor qualidade, e caso isso ocorra, políticas de avaliações como a do IDEB acabam sendo nulas e imprecisas não atingindo os seus objetivos.

Gráfico 18 - Distorção idade-série da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato no Ensino Fundamental nas séries iniciais do 1º a 5º ano de 2007 a 2020



Não há dados disponíveis para o ano de 2008.
Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2020

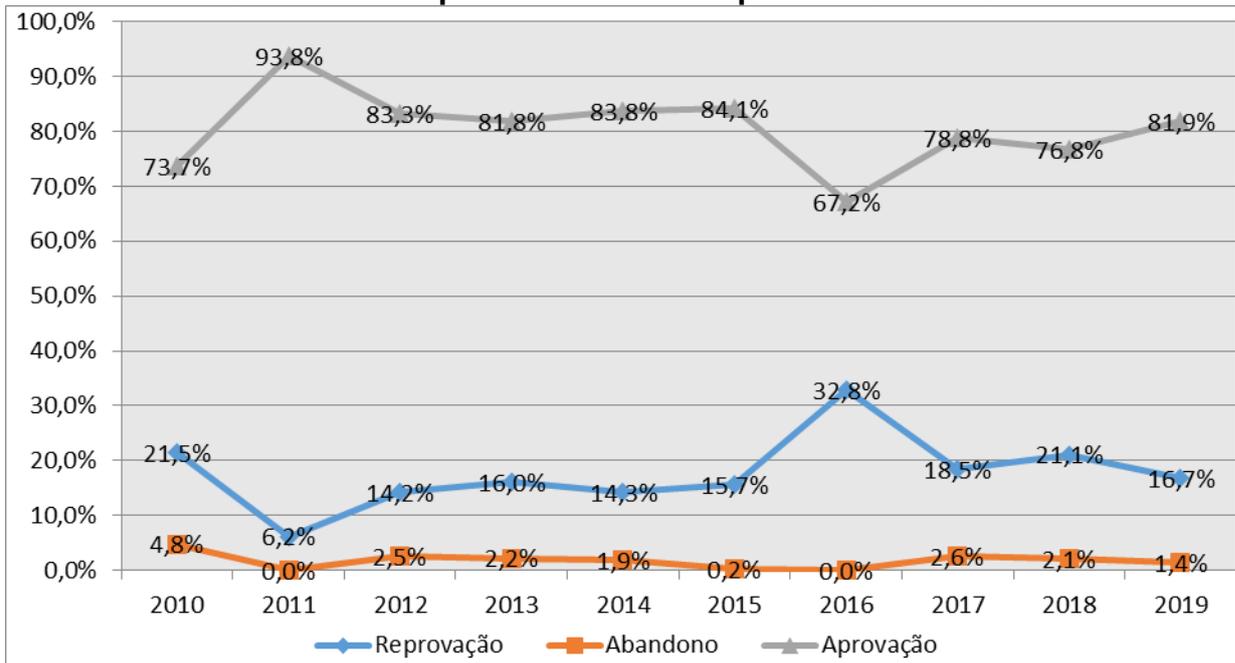
Gráfico 19 - Distorção idade-série do 5º ano do ensino fundamental, série participante da Prova Brasil, da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato de 2007 a 2020



Não há dados disponíveis para o ano de 2008.
Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2020.

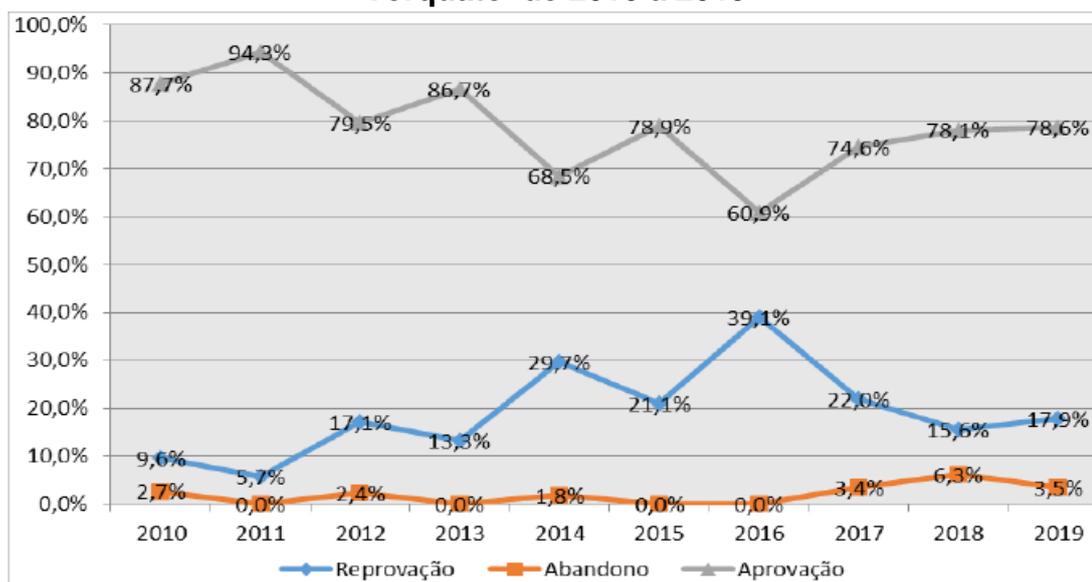
Quanto à distorção idade-série apresentada nos gráficos 18 e 19, a Escola Municipal Pastor Jaci Torquato nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta números mais elevados se comparados à primeira escola avaliada, os índices deram um salto bem grande em 2015 e 2016, saltando de 22% para 44% respectivamente, voltando a cair e fechar 2020 com 32%. Em relação ao 5º ano, oscilou em alguns anos acima de 50% como em 2012, 2013, 2016 e 2018, caindo para 40% em 2019 e subindo para 49% em 2020. Enquanto que a distorção idade-série na primeira escola nos anos iniciais e no 5º ano é 28% e 43% respectivamente em 2020, a escola aqui em questão fechou o mesmo ano com 32% e 49% respectivamente. Concluímos então que uma distorção idade-série maior pode significar menores índices de aprendizagem e conseqüentemente uma nota mais baixa no IDEB.

Gráfico 20 - Taxa de rendimento escolar do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato de 2010 a 2019



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2020

Gráfico 21 - Taxa de rendimento escolar do ensino fundamental anos iniciais do 5º ano, serie de aplicação da Prova Brasil, da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato de 2010 a 2019



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2020.

Em relação ao rendimento escolar na E. M. Pastor Jaci Torquato no gráfico 21 algo que chama a atenção é a irregularidade desse índice, principalmente em 2016. Em 2010 no Ensino Fundamental o índice de reprovação estava 21,5% caindo para 6,2% em 2011, subindo para 14,2% em 2012 se mantendo estável até 2015. Depois deu um salto em mais de 100% subindo para 32,5% em 2016, depois voltou a cair em 2017 para 18,5%, subiu um pouco para 21,1% em 2018 e fechou 2019 com 16,7%. Em relação ao gráfico 21, os indicadores de reprovação possuem uma semelhança com o gráfico 20, mas, no entanto, o que chama atenção é que houve um aumento de mais de 407% na reprovação de alunos passando de 9,6% em 2010 para 39,1% em 2016, sendo que voltou a cair em 2017 para 22% e 2015 para 15,6% e voltando a subir levemente em 2019 para 17,9%.

Fazendo uma comparação dos 17,9% de reprovação dessa escola com os índices a nível nacional e estadual, o índice de reprovação do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental em 2019 na zona urbana é de 4,5%⁵⁶, assim, essa escola reprova 397,7% a mais que a média nacional e 235,5% a mais que a nível estadual, considerando a taxa de reprovação de 7,6%⁵⁷ do Amapá. Quando se

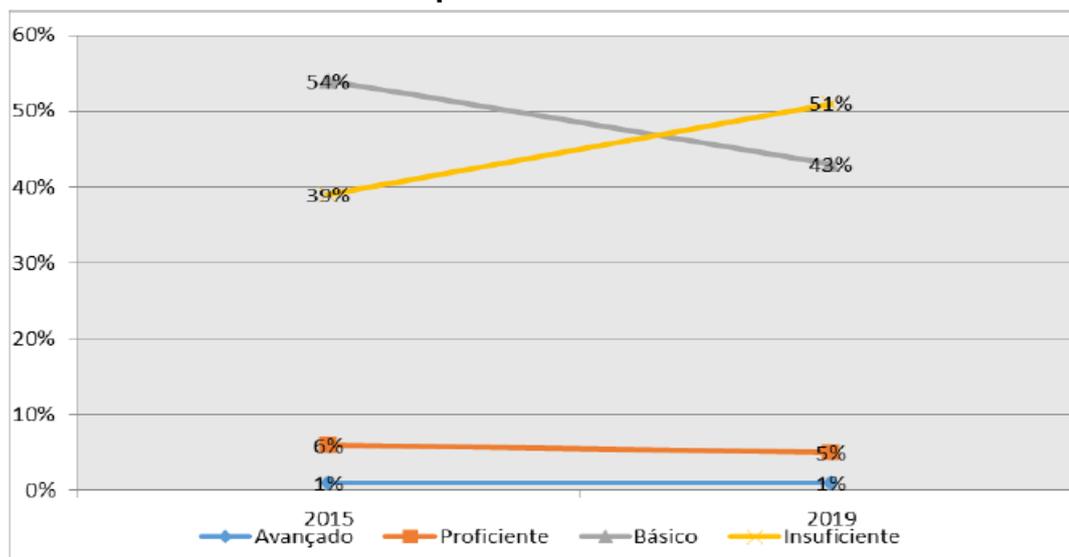
⁵⁶ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2019>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵⁷ Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/103-amapa/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2019>. Acesso em: 18 mar. 2022.

compara apenas o 5º ano, a reprovação chega a 4,5%⁵⁸ a nível nacional enquanto essa escola chegou a 17,9% ou 397% a mais. Já no Amapá, a reprovação nessa série chegou a 8,5%⁵⁹, assim, essa escola reprova 210% que a média estadual. Considerando esses índices, se observa então que não há um padrão para diminuição dos indicadores de reprovação dessa escola ou metas a cumprir, algo que reflete exatamente na instabilidade dos seus indicadores do IDEB e em consequência disso o não alcance de suas metas.

Em relação ao desempenho dos alunos é vasta a literatura que o relaciona ao nível socioeconômico, que quanto mais alto, maior é o rendimento escolar. Considerando que a escola está localizada em um município que segundo o IBGE⁶⁰ em 2019, 45,6% da população tem rendimento mensal de até meio salário mínimo por pessoa e que só apenas 9,3% da população têm emprego, não é de se estranhar que os aspectos extraescolares influenciem os índices escolares. No entanto, os indicadores escolares servem para reflexões internas na escola e para buscar saídas e superar desafios para se melhorar efetivamente as práticas escolares visando ao bem comum da comunidade escolar.

Gráfico 22 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em matemática no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2015 a 2019



Não há dados disponíveis para o ano de 2017.

Fonte: <https://qedu.org.br/escola/24376-em-pastor-jacy-torquato/proficiencia>. Acesso em 17/11/2021.

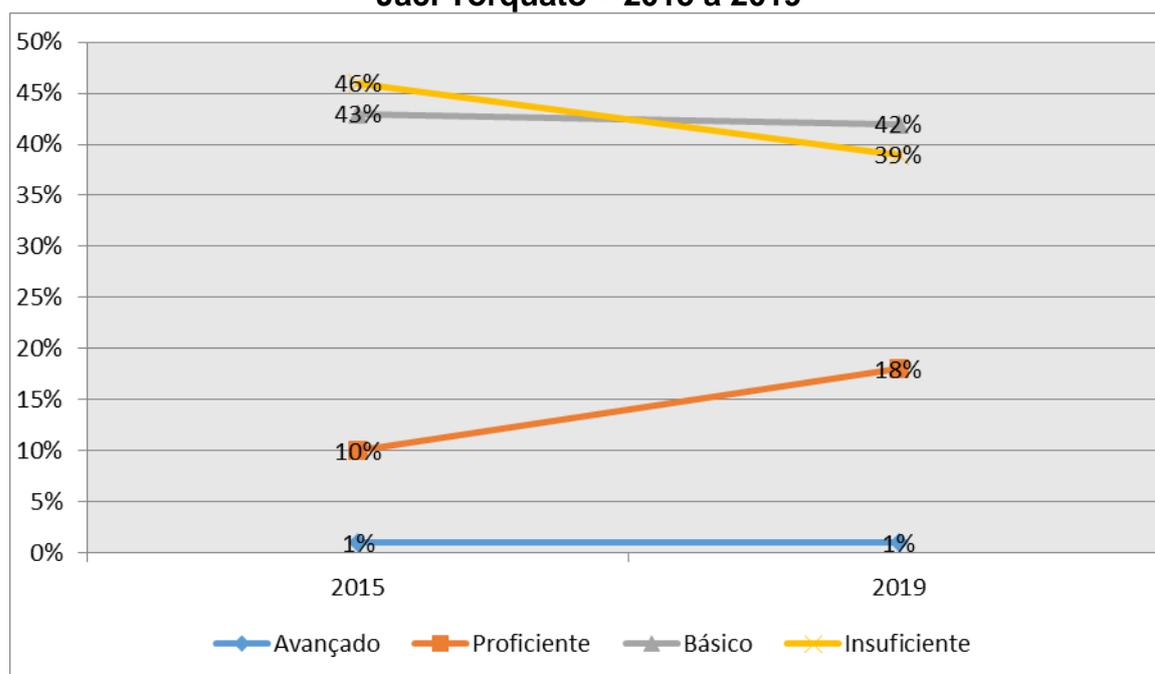
⁵⁸ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2019>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁵⁹ Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/103-amapa/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2019>. Acesso em: 18 mar. 2022.

⁶⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/ferreira-gomes/panorama>. Acesso em: 03 dez.2021.

A porcentagem de alunos proficientes se manteve estável, variando entre 7% e 6% entre 2015 e 2019. No entanto, o que chama a atenção é percentual de alunos na faixa insuficiente que subiu de 39% para 51%, ou seja, houve uma queda no nível de aprendizagem. Quando se compara com indicadores nacionais em relação à porcentagem de alunos proficientes em 2015 e 2019, o Brasil⁶¹ atingiu, respectivamente 39% e 47%, enquanto que a nível estadual o Amapá⁶² atingiu 27% e 36%, respectivamente. Com proficiência de 7% e 6%, respectivamente em 2015 e 2019 em Matemática, somando com os avançados, essa escola está muito longe com esses índices de atingir o mínimo aceitável, resultando em uma nota menor no IDEB.

Gráfico 23 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em língua portuguesa no ensino fundamental séries iniciais da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato – 2015 a 2019



Não há dados disponíveis para o ano de 2017 pois a escola não atingiu a participação mínima de 80% dos alunos na *Prova Brasil*.

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/24376-em-pastor-jacy-torquato/proficiencia>. Acesso em: 17 nov. 2021.

A proficiência insuficiente em Língua Portuguesa da E. M. Pastor Jaci Torquato de acordo com o gráfico 19, houve uma ligeira queda de 2015 para 2019, passando de 46% para 39%, respectivamente. Quanto ao nível proficiente e avançado, passaram somados juntos de 11% em 2015 para 19% em 2019. Assim,

⁶¹ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 06 dez. 2021.

⁶² Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/103-amapa/proficiencia>. Acesso em: 06 dez. 2021.

temos em Língua Portuguesa um avanço positivo nos dados estatísticos dessa escola, no entanto ainda estar longe de alcançar a média nacional⁶³ em 50% e 57% e em nível estadual⁶⁴, 27% e 36%, respectivamente nos mesmos anos.

Tabela 15 - Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagem disponíveis na Escola Municipal Pastor Jaci Torquato em 2020

Infraestrutura básica e espaços e equipamentos de aprendizagens	Situação
Água consumida pelos alunos	Potável
Abastecimento de água	Poço artesiano
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Fossa
Banheiro	Sim
Banheiro adequado à educação infantil	Sim
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar
Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Sim
Laboratório de ciências	Sim
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Não
Banda larga	Não
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

Fonte: Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/16006976>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Quanto à infraestrutura e espaços e equipamentos de aprendizagem da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato, a tabela 15 destaca que a mesma se apresenta melhor estruturada que a Escola Municipal João Freire Cordeiro. Há laboratório de ciências, biblioteca, sala de leitura, computadores para alunos e quadra de esportes coberta. No entanto, não há acesso à internet e nem banda larga e ainda não há auditório. É difícil imaginar uma prática pedagógica sem essa infraestrutura básica para a aprendizagem de alunos. Cada escola tem suas peculiaridades e apesar dessa escola ter melhor estrutura, a primeira possui

⁶³ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 06 dez. 2021.

⁶⁴ Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/103-amapa/proficiencia>. Acesso em: 06 dez. 2021.

melhores indicadores do IDEB, um fato que pode ser explicado em virtude de cada uma ter sua identidade e história, enfim suas particularidades.

Em relação ainda a E. M. Pastor Jaci Torquato, apesar da plataforma QEdú⁶⁵ informar ter 05 computadores disponíveis aos alunos, conforme já mencionado, não há nem internet e nem banda larga disponível, segundo o Censo Escolar. No entanto, há registros da inauguração da reforma do laboratório de informática por parte da Empresa Ferreira Gomes Energia na referida escola, no ano de 2012, como parte do seu Plano Básico Ambiental – PBA, onde constava a necessidade de melhorar a infraestrutura educacional do município de Ferreira Gomes como forma de compensação para a implantação de uma usina hidrelétrica na região. Podemos concluir então que não houve um empenho por parte de autoridades, gestão ou da própria empresa em fazer a devida manutenção nos aparelhos e manter o laboratório de informática funcionando para o uso dos alunos, fato esse que tem prejudicado a aprendizagem dos mesmos, devido está comprovado, conforme estudos já citados nesse trabalho de pesquisa, que espaços de aprendizagem equipados e adequados contribuem para a elevação dos indicadores educacionais.

Os dados estatísticos das duas escolas que compõem o IDEB demonstram as dificuldades em se oferecer uma educação de qualidade no município de Ferreira Gomes, principalmente pela falta de um padrão entre elas, com indicadores educacionais instáveis e oscilantes, podendo demonstrar que não há uma sintonia entre as mesmas, mesmo sendo geridas pela mesma secretaria de educação do município, as escolas parecem estar isoladas uma da outra, algo que poderia ser diferente se as experiências pedagógicas de sucesso em uma escola pudessem ser aplicadas na outra, algo que não parece muito difícil, visto que as duas únicas escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental na zona urbana da cidade estão subordinadas à secretaria de educação do município, responsável pelo planejamento e aplicação a nível municipal de políticas públicas em educação com a execução do Plano Municipal de Educação.

⁶⁵ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/16006976-em-pastor-jacy-torquato>. Acesso em: 30 nov. 2021.

4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E GESTORES SOBRE O IDEB

Considerando toda a coleta de informações e análises feitas até agora sobre a qualidade da educação no município de Ferreira Gomes-AP, através de dados estatísticos que demonstraram uma dificuldade em atingir as metas do IDEB estabelecidas pelo MEC, isso em decorrência de fatores externos e internos já amplamente discutidos aqui, optamos por entrevistar professores, coordenadores pedagógicos e gestores das duas escolas municipais de ensino fundamental: EM João Freire Cordeiro e EM Pastor Jaci Torquato e ainda o secretário de educação municipal. Devido à complexidade do estudo, iremos discorrer sobre o enfoque e as metodologias aplicadas para a execução da pesquisa de campo e depois descrever a percepção dos atores envolvidos.

4.1 O enfoque e a metodologia da pesquisa

Nosso trabalho de pesquisa tem como *locus* duas escolas municipais de Ferreira Gomes-AP, que através da coleta de dados estatísticos em plataformas de domínio público se pôde constatar especificamente através do IDEB, uma instabilidade nos indicadores, especialmente na última década e as dificuldades para se alcançar as metas estabelecidas pelo INEP

Considerando esses indicadores, nosso trabalho de pesquisa visa também descobrir qual é a concepção dos atores principais nesse cenário educacional do município, a saber: professores, orientadores pedagógicos e gestores. Optamos em nossa pesquisa de campo pela estratégia da entrevista como coleta de dados que, segundo Minayo (2002), “é o procedimento mais usual do trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. Nesse contexto, ainda para MINAYO (1992), a “compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”. Assim para Minayo (2002), a entrevista é

Um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a

importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 2002, p.57).

Assim nosso trabalho de pesquisa aborda diferentes enfoques teóricos e métodos como o quantitativo e qualitativo que vêm desde o início da pesquisa com os dados estatísticos até as entrevistas dos atores. Aqui destacamos a importância da pesquisa qualitativa na visão abordada por Minayo (2002):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21).

Considerando o enfoque teórico ou algumas correntes epistemológicas de nossa pesquisa, é importante destacar a abordagem de TRIVIÑOS (1987), quando afirma que a eleição do tema da pesquisa dificilmente será o indicador preciso da fundamentação teórica que orienta o pesquisador, mas sim a formulação do problema. Este mesmo aponta três enfoques da pesquisa: o enfoque positivista, o fenomenológico e o dialético. Citando a diferença entre os três, para ele o enfoque positivista está relacionado a variáveis que podem ser medidas de modo objetivo, a estatística ou algo como sendo estático e fixo como uma fotografia. Já o enfoque fenomenológico se refere à percepção dos sujeitos e o significado que os fenômenos têm para as pessoas ou atores sociais. Sobre o terceiro, o dialético, se considera a historicidade dos fenômenos, diferente dos enfoques anteriores se busca compreender suas relações mais amplas, com o problema em um contexto mais complexo e dinâmico de forma a estabelecer contradições no problema estudado.

Em relação ao nosso trabalho de pesquisa desenvolvido, utilizamos os três enfoques citados por Triviños (1987), uns mais em evidência que outros, podemos mencionar, por exemplo, que no início o enfoque positivista se deu no momento em que foram verificados os indicadores educacionais de forma objetiva nas plataformas de domínio público, que buscaram quantificar através de números a qualidade da educação, no entanto não buscamos um posicionamento neutro em nossa pesquisa e consideramos isso apenas como fonte de pesquisa primária ao nosso trabalho, ao mesmo tempo se busca compreender a concepção dos atores

envolvidos em nossa pesquisa nas escolas sobre a concepção que os mesmos possuem sobre a realidade das mesmas em relação aos indicadores educacionais, aplicando assim um enfoque fenomenológico.

Quanto à busca de informações, com o objetivo de contextualizar o problema em questão, principalmente a complexidade e contradições da realidade social do município, que ao mesmo tempo é muito pobre e muito rico, se constituindo a maior renda *per capita* do estado do Amapá, segundo o IBGE⁶⁶, por conta dos grandes investimentos pelo qual passou na última década, aqui é possível dentro de um contexto mais amplo perceber um paradoxo e algumas contradições que remetem a mais um enfoque, o dialético. Segundo Triviños (1987 p. 98), o pesquisador deve escolher “as análises encontradas de acordo com a linha teórica e o tipo de estudo que pessoalmente lhe satisfazem. Logo, com espírito crítico, montará sua própria pesquisa”.

Ainda em relação ao enfoque dialético, Demo (1987) afirma que numa pesquisa é:

[...] a metodologia mais condizente com as ciências sociais. É a forma mais criativa e versátil de construir uma realidade também criativa e versátil. Jamais seria isso uma posição indiscutível, também porque já não seria dialética. Trata-se obviamente de uma interpretação possível e que faz parte do jogo interminável de aproximações sucessivas e crescentes rumo à cientificidade, que no seu limite é utopia (DEMO, 1987, p.98).

Quanto aos métodos quantitativo e qualitativo, os autores concordam entre si. Triviños (1987) considera que:

[...] seja necessário lembrar os pontos de vista do marxismo sobre o qualitativo e o quantitativo. Já dissemos que surgiu uma dicotomia no campo da pesquisa da educação que ainda alguns procuram manter. Essa dicotomia, já o indicamos, não tem razão de existir, analisada da perspectiva marxista e da própria experiência dos pesquisadores (TRIVIÑOS, 1987, p.117).

Para Demo (1998):

Não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria às expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também

⁶⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/ferreira-gomes/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2022.

contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual (DEMO, 1998, p.82).

Assim, segundo o ponto de vista desses autores, os métodos quantitativos e qualitativos se complementam, corroborando com Minayo e Sanches (1993, p. 277), que afirmam “com argumentações teóricas e práticas, que esses métodos são de natureza diferenciada, mas se complementam na compreensão da realidade social”.

Para auxiliar o nosso trabalho, no desenvolvimento dessa pesquisa é importante mencionar Luna (2011), no que se refere a organizar os dados coletados em plataformas digitais, documentos e pesquisa de campo, principalmente no planejamento da pesquisa.

Considerando o universo da pesquisa, optamos por duas escolas municipais de ensino fundamental nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, já mencionadas, as únicas com notas do IDEB na rede municipal em 2019. Os participantes da pesquisa são professores, coordenadores pedagógicos e gestores conforme tabela abaixo.

Tabela 16 – participantes da pesquisa

Participantes	Quantidade
Professores	12
Coordenadores pedagógicos	2
Diretores	2
Secretário de Educação Municipal	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa fase da pesquisa buscamos compreender a percepção desses atores sociais sobre os indicadores do IDEB do município e de suas escolas através de entrevistas. Abordaremos a questão da importância e dos conhecimentos básicos sobre o IDEB, da formação ou capacitação para lidar com a realidade desses indicadores e a existência de um planejamento e apoio específico para isso incluindo as dificuldades na preparação dos estudantes para participar da avaliação da *Prova Brasil*, componente importante para avaliar a proficiência e aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas fundamentais para construção dos indicadores do IDEB. Em virtude do teor e da relevância de nosso trabalho de pesquisa, buscamos ainda, entrevistar o secretário municipal de educação do município acerca do posicionamento e percepção da gestão municipal

sobre o IDEB. Considerando esses 04 eixos de nossa entrevista, passaremos a descrever e analisar os posicionamentos dos atores sociais de nossa pesquisa.

4.2 A questão da importância do IDEB para a escola

Nossa primeira abordagem é relacionada à importância do sistema de avaliação externa promovida pelo INEP como a *Prova Brasil*, instrumento para melhorar o processo ensino aprendizagem dos alunos. Para 68,75% dos entrevistados é importante e 31,25% não. Quanto a essa questão um dos entrevistados que mencionou “não” justificou “porque está fora da realidade da Região Norte”. Quando se perguntou se as avaliações externas avaliam corretamente ou de forma fiel o aprendizado dos alunos, 62,5% responderam que não e 37,5% sim. É bom destacar aqui que a maioria dos profissionais consideraram que a *Prova Brasil* não avalia fielmente ou corretamente o aprendizado dos alunos.

Quando se questionou se deveria ter alguma mudança no sistema de avaliação externa, a maioria 71,25% respondeu que “sim” e 18,75% consideram não precisar de nenhuma mudança, quanto aos que responderam “sim”, 92,3% desses entrevistados sugeriram mudanças e deste percentual 75% informaram que as provas deveriam ser elaboradas levando em consideração a realidade local dos alunos avaliados, outros 8,33% apontaram a necessidade de mais capacitação para os professores lidarem com essas avaliações externas, 8,33% citaram a eficácia nos projetos da escola e mais transparência e por fim 8,33% ou 01 entrevistado que citou que “hoje não é *Prova Brasil* e sim prova de fluência”, uma resposta fora do contexto da pergunta realizada.

Sobre a responsabilidade no sucesso ou no fracasso dos indicadores do IDEB, 56,25% consideram os governos são os principais responsáveis, para 25% consideram somente professores e alunos. Para 12,5% consideraram os 03, professores/alunos, escola e governos em igual responsabilidade. Já para 6,25% é só a escola. Eis aqui a justificativa de alguns entrevistados que responderam “os governos”: “*deveriam proporcionar melhores condições físicas nas escolas e valorização dos servidores*”. “*A falta de recursos na educação brasileira é uma mazela de anos, uma escola dualista, PIB baixo na educação, falta de incentivo à ciência entre outros fatores*”. “*Todos devem ter responsabilidades nesse processo, porém o governo local deveria ter mais. Deve-se valorizar professores e demais*

profissionais da educação assim dar suportes necessários a esses profissionais, como por exemplo, recursos materiais e tecnológicos". "Os governos precisam fazer mais investimentos em educação e políticas públicas". Os que apontaram que as 03 categorias são igualmente responsáveis justificaram: "Acredito que o sucesso ou fracasso dependem do conjunto de envolvidos no processo. Se um falhar, o processo será comprometido" e outro disse: "Eu penso que todos nós somos responsáveis pelo fracasso do IDEB no nosso município, tanto nós professores, quanto escola e nossos governantes". Um dos entrevistados que respondeu alunos e professores justificou: "por sermos formadores de opinião" se referindo apenas aos professores.

De posse dessas informações conclui-se que, para os atores envolvidos na pesquisa, há uma ampla maioria que considera importante o IDEB e sua avaliação externa a *Prova Brasil* como política pública visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas que afirmam que a mesma não avalia correta e fielmente os alunos, necessitando assim de mudanças nessa sistemática de avaliação, sendo os governos na sua ótica, o principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

4.3 Os conhecimentos básicos sobre o IDEB

Considerando os conhecimentos básicos sobre o IDEB, este tópico nos ajuda a compreender qual é o nível de entendimento e conhecimento que os profissionais da educação nas escolas pesquisadas possuem sobre esse índice. Quando se perguntou: "Você acompanhou os resultados do IDEB da sua escola e do seu município na última edição de 2019"? O resultado foi esse: 50% disseram que sim e 50% não. Este sem dúvida foi o resultado mais equilibrado da pesquisa, mas que demonstra sem dúvida algo negativo, quando metade dos profissionais da educação não acompanham a divulgação dos indicadores educacionais de sua escola ou município demonstrando que isso pode impactar nos resultados, principalmente no alcance das metas que podem ser desconhecidas para esse grupo.

Quando perguntados se os indicadores do IDEB de sua escola e município eram satisfatórios, 81,25% disseram que não e 18,75% sim. Outra questão levantada foi o que fazer para melhorar os indicadores do IDEB visto que o

município de Ferreira Gomes só atingiu a nota 3,9 quando a meta a atingir era 4,1. Os entrevistados deveriam responder livremente até mais de uma solução se quisessem, para isso agrupamos assim as respostas: a mais citada foi melhorar a infraestrutura com espaços, equipamentos e mais recursos pedagógicos com 25%, a valorização dos profissionais da educação, formação e capacitação profissional atingiu 16,6%, mais investimentos na educação 16,6%. Maior participação da família na educação dos filhos foi citada em 8,33%. Uma avaliação externa que leva em consideração a realidade local 8,33%. Implantação da gestão democrática 4,16%, Separação da política partidária local com educação 4,16%, conferências para ouvir professores 4,16%, novas propostas educacionais por parte do Governo Federal 4,16%, incentivo à pesquisa 4,16% e aulas presenciais 4,16%.

Realizamos uma pergunta básica sobre o IDEB amplamente debatida no nosso trabalho de pesquisa sobre a diferença entre fluxo escolar e proficiência como indicadores que compõem o IDEB, o resultado foi: 68,75% não sabem a diferença entre os termos, 25% sabem e 6,25% não responderam. Fluxo escolar e proficiência são os indicadores que compõem a nota IDEB, são informações básicas para um profissional da área de educação, principalmente do ensino fundamental nos anos iniciais que pode de alguma forma, não totalmente, ser um termômetro do seu trabalho apesar de fatores externos e internos influenciarem isso. Professores que recebem capacitação e formação continuada adequada dificilmente não sabem o que significa fluxo escolar e proficiência. Como esses termos são desconhecidos para maioria absoluta desses profissionais, isso pode indicar de certa forma uma deficiência em sua capacitação e/ou formação continuada para lidar com essa realidade dos indicadores do IDEB.

Sobre a influência dos espaços e equipamentos de aprendizagem existentes na escola sobre os resultados dos indicadores do IDEB na escola, 56,25% dos entrevistados responderam que sim, há influência, enquanto que 37,5% disseram que não e ainda 6,25% não responderam ou não souberam responder. Os profissionais entrevistados em sua maioria concordam que uma escola bem equipada influencia na aprendizagem e indicadores educacionais de uma escola, algo que está em conformidade com o nosso trabalho de pesquisa que destacou entre outras coisas que escolas bem equipadas possuem melhores indicadores do IDEB. Sobre essa questão apenas 04 entrevistados se justificaram, o primeiro que disse “não” afirmou: *“não, os verdadeiros influenciadores foram os professores e*

toda equipe técnica que mesmo com poucos recursos materiais e deficiência no espaço físico, fizemos acontecer na sala de aula buscando métodos e uma didática inovadora". Outro entrevistado que respondeu "não" disse "*não temos esses aparatos*". Outro que afirmou "sim" justificou: "*sim com certeza, acredito que essa falta de equipamentos em nossa escola reflete sim no desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças*". Ainda um outro afirmou "*sim com certeza, acredito que essa falta de equipamentos em nossa escola reflete sim no desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças*".

Considerando as informações obtidas aqui se percebe então a divisão meio a meio entre os professores que acompanham os indicadores do IDEB de sua escola e município, observamos as várias soluções apontadas pelos docentes para a melhoria e o alcance dos indicadores do IDEB, com destaque a valorização profissional, melhores espaços e equipamentos de aprendizagem, mais formação continuada e capacitação profissional com mais investimentos na educação e uma maior participação da família na educação dos filhos foram as principais citadas além de outras já mencionadas, mostrando que o professores possuem pleno conhecimento dos fatores que podem influenciar para melhor os indicadores educacionais.

No entanto, um dado preocupante nessa análise é o caso de mais de 2/3 dos entrevistados não saberem a diferença entre fluxo escolar e proficiência, demonstrando o desconhecimento da maioria absoluta desses profissionais da dinâmica dos indicadores do IDEB, que é algo que está coerente com a resposta deles em relação a necessidade de mais ou de uma melhor capacitação profissional. Também os profissionais da educação entrevistados em sua maioria absoluta reconheceram a importância dos espaços e equipamentos de aprendizagem na melhoria dos indicadores do IDEB, sendo que parte deles mencionou a deficiência ou a falta deles em seu ambiente escolar, algo que tem prejudicado a aprendizagem dos alunos e confirmando as informações das plataformas digitais sobre a infraestrutura das escolas pesquisadas.

4.4 A formação ou capacitação para lidar com a realidade dos indicadores

Quanto ao nível de qualificação dos profissionais de educação pesquisados, 50% afirmaram possuir graduação, outros 50% especialização,

mestrado e doutorado 0% cada um. Quando perguntados se a formação continuada possui alguma relação com os indicadores do IDEB, 87,5% responderam que sim, 6,25% disseram que não e 6,25% não sabem ou não quiseram responder. Alguns entrevistados justificaram suas respostas, o primeiro afirmou que *“sim, pois as formações possibilitam novo olhar ao professor uma avaliação melhor e isso melhorou o processo de ensino-aprendizagem”*. Já outro concordando que sim afirmou: *“quanto mais investimento, melhor seriam os resultados”*. Um terceiro afirmou: *“sim, pois contribui de forma positiva para a melhoria do ensino e colocando as formações em prática de maneira correta com apoio e suporte da parte gestora é uma ferramenta muito importante”*. Ainda outro justificou: *“certamente, uma vez que precisamos está em constante flexão-reflexão-atualização para melhor atuação, momentos viabilizados nas formações”*. O último entrevistado que justificou afirmou: *“Com isso pode-se aprimorar mais nossa formação”*.

A outra questão é sobre a realização de capacitação para professores por parte da escola ou do município visando melhorar os indicadores do IDEB. Para 56,25% dos entrevistados afirmaram que o município ou escola não promovem cursos de capacitação, enquanto que para 43,75% afirmaram que sim. Um fato desse é preocupante como um todo em relação a oferta de uma educação de qualidade no município de Ferreira Gomes. Verificando outros dados coletados nessa pesquisa, se verificou a necessidade de cursos de capacitação para profissionais da educação e aqui a maioria afirma que não são promovidos visando essa questão dos indicadores educacionais. Sobre isso nenhum dos participantes da pesquisa justificou sua resposta.

Foi perguntado aos profissionais da educação se eles se achavam capacitados para lidar com essa realidade das avaliações externas como a *Prova Brasil* que compõe a nota do IDEB. A maioria 56,25% responderam que “não” e 43,75% responderam que “sim”. Aqui temos um outro dado preocupante, haja visto a dificuldade da educação municipal em alcançar os indicadores do IDEB e a maioria dos seus profissionais não se acharem capacitados para enfrentar tal realidade. Considerando tais informações, é necessária uma reflexão por parte dos atores sociais e também da gestão da educação municipal de Ferreira Gomes sobre qual é o melhor caminho para se melhorar a educação no município, pode ser que ampliar e melhorar a capacitação ou formação continuada de professores seja um dos caminhos para isso.

É importante ressaltar aqui o que a própria LDB⁶⁷, a Lei 9394/96 menciona sobre a formação continuada de professores, a mesma se refere aos profissionais da educação e o (Título VI) utiliza os dois termos. No Art. 62, §1º, estabelece o **dever** dos entes federados em “[...] **promover** a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL,1996). No §2º do mesmo artigo aponta que a “formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Considerando a complexidade do fazer pedagógico, é cada dia mais urgente que os profissionais da educação estejam mais plenamente capacitados para lidar com a realidade pedagógica e a melhoria da qualidade da educação pública. A formação continuada funciona como elemento propulsor na busca de novos conhecimentos e métodos de ensino que visam aprimorar a prática pedagógica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais fácil e prazeroso tanto para quem ensina como para quem aprende.

4.5 O planejamento, apoio e execução para participação da avaliação da Prova Brasil

A questão do planejamento e execução para participação da *Prova Brasil* é essencial para o seu sucesso e realização na escola dessa avaliação. Em 2017 tiveram divulgados os seus resultados de desempenho no Saeb e, conseqüentemente, no IDEB, tão somente as unidades escolares com, no mínimo, 80%⁶⁸ de participação e os municípios com 50%, buscando, dessa forma, maior precisão do resultado, evitando que as escolas escolham os melhores alunos para realizarem a prova e assim alterem ou manipulem os seus resultados. Em 2021 aumentou o critério e foi publicada nova Portaria MEC/INEP Nº 250/2021⁶⁹ em que os resultados do IDEB só serão divulgados se tanto a escola como o município tiverem uma participação na *Prova Brasil* de no mínimo 80% considerando a matrícula inicial. Considerando esses aspectos, uma das escolas analisadas nesse

⁶⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2022.

⁶⁸ Disponível em: Resumo técnico IDEB 2005-2017.

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 1 mar. 2022.

estudo, a Escola Municipal Pastor Jaci Torquato não teve seu resultado do IDEB divulgado em 2017.

Foi questionado sobre a existência de planejamento por parte da escola para preparar professores visando a participação máxima dos alunos na *Prova Brasil* e o cumprimento das metas do IDEB. 56,75% dos entrevistados disseram que “sim” e 43,75% disseram que “não”. Com respostas bem divididas e a maioria simples afirmando que tem planejamento, fica-se em dúvida no caso de professores que trabalham na mesma escola terem afirmações diferentes. O que se pode afirmar que é um percentual alto dos que afirmam não ter planejamento para isso. Se caso isso seja um fato, pode ocorrer que alguma escola que aplica essa modalidade de avaliação encare isso como algo corriqueiro em seu cotidiano escolar, podendo até mesmo prejudicar o resultado dos indicadores educacionais..

Outra questão levantada foi se havia algum tipo de estímulo por parte de algum governo para a participação dos alunos na *Prova Brasil*. Para os entrevistados 81,25% disseram que “não” e 18,75% disseram que “sim”. Esse percentual elevado pode indicar que não há uma preocupação na melhoria dos indicadores do IDEB por parte dos governos, isso claro podemos mencionar cada esfera administrativa. Quando o resultado e os indicadores são positivos, o mérito é dos respectivos governos, mas quanto ao fracasso, se deve à escola e aos professores. Considerando a importância desses indicadores até parece que não há na prática uma preocupação com a melhoria deles, em alguns casos parecem até descolados da escola. Não há na prática incentivo algum, principalmente em regiões ou localidades distantes dos centros econômicos do país como Ferreira Gomes. Considerando a realidade do Amapá, não há muitas notícias na imprensa sobre os baixos indicadores do IDEB do estado e dos municípios. Sobre isso 02 entrevistados justificaram suas respostas, um afirmou “*não observo esse estímulo*” e outro disse “*só cobrança mesmo dos resultados*”.

Sobre a preparação dos alunos para a realização da *Prova Brasil*, perguntamos aos profissionais da educação se a escola faz uma preparação específica para eles. Para a maioria, 56,25% não há preparação e para 43,75% existe sim essa preparação. Mais uma vez não há um consenso sobre se há ou não essa preparação antecipada, mas a maioria simples afirma que não. No entanto, identificamos nas respostas dos entrevistados uma preparação com base em provas de edições anteriores da *Prova Brasil* e também ao analisar o Plano Municipal de

Educação de Ferreira Gomes 2015-2025, observamos que uma das estratégias seria realizar simulados da Prova Brasil no ensino fundamental, estratégia essa que, segundo o Relatório de Monitoramento do PME foi realizada parcialmente em 80%. Sobre a questão da preparação específica para uma avaliação externa que avalia apenas os aspectos cognitivos, é preciso ter cautela, pois segundo Afonso (2009):

[..] tendo em conta a exigência de uma comprovação bem-sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimentos, não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva (AFONSO, 2009, p.47).

É preciso também, fazermos uma reflexão sobre a preparação específica para a *Prova Brasil*, pois se considerarmos que a educação ofertada na escola atinge seus objetivos e é considerada de qualidade, uma preparação assim pode mascarar a verdadeira realidade do processo educacional, sendo que o contrário também é válido e talvez não seja necessária.

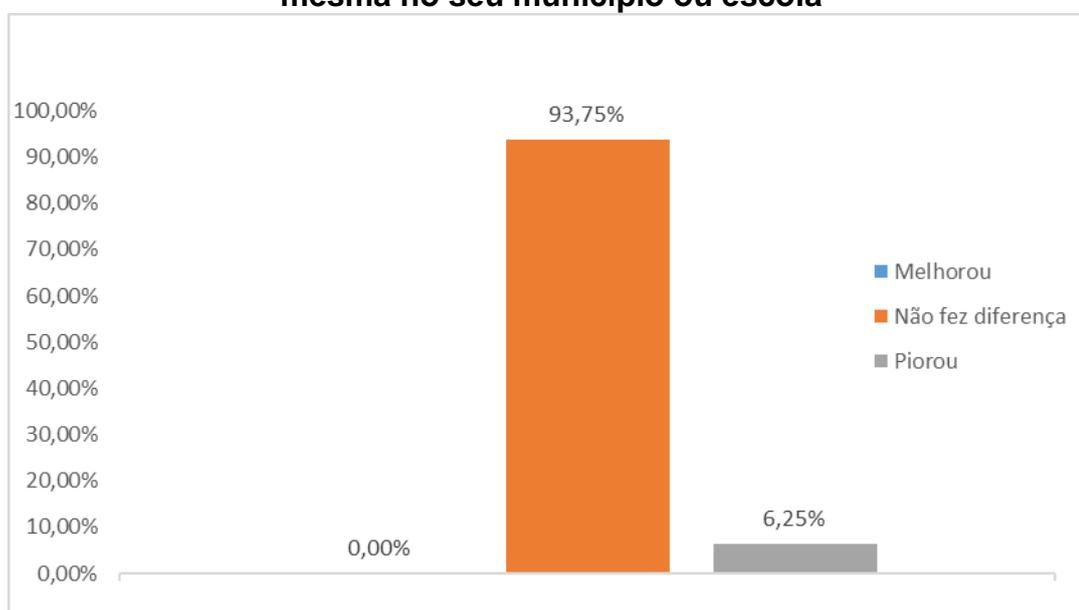
Resolvemos também, considerar o nível de seriedade e dedicação dos alunos ao realizar a Prova Brasil de acordo com a percepção de nossos entrevistados. Para 56,25%, o nível de seriedade e dedicação é baixo, para 31,25% é média, alta 12,5% e nenhuma 0%. Uma das professoras entrevistadas afirmou “os alunos de 1º ao 5º ano ainda não são alfabetizados e não possuem habilidades de leitura, escrita e matemática”. Outra ainda justificou: “os professores trabalham de forma intensa para que seja bem-sucedida, porém pouco se tem apoio com recursos materiais e tecnológicos”, aqui se nota então algumas dificuldades do trabalho docente com a precarização do seu trabalho, o que se reflete na baixa aprendizagem dos alunos e seriedade e dedicação na realização dessa avaliação externa.

4.5.1 Os grandes projetos de implantação de usinas hidrelétricas e seu reflexo na qualidade da educação de Ferreira Gomes na percepção dos profissionais da educação

O município de Ferreira Gomes passou por um processo de implantação dos grandes projetos do setor de eletricidade na última década. Com a construção de hidrelétricas de grande porte e investimentos na casa de mais de R\$ 2 bilhões na região, vieram as compensações socioambientais, que acabaram chegando também

para a área de educação. Considerando esses fatos tão importantes sobre um município de pequeno porte, os reflexos sobre áreas tão importantes como a educação deveriam ser bem positivas, com melhoras significativas em sua qualidade e conseqüentemente em seus indicadores. Resolvemos então perguntar para os profissionais da educação qual foi o desdobramento disso na educação local e reproduzimos o resultado disso no gráfico abaixo:

Gráfico 24 - Quanto aos investimentos dos grandes projetos do setor hidrelétrico em Ferreira Gomes na última década com as suas compensações socioambientais que incluem a educação, você considera que a qualidade da mesma no seu município ou escola



Fonte: Pesquisa do autor.

Conforme representado no gráfico 24, não fez diferença a implantação dos grandes projetos de hidroeletricidade para a melhoria da qualidade da educação, para 93,75% dos entrevistados, para 6,25% piorou e para 0% melhorou. Profissionais da educação ainda justificaram suas respostas, o primeiro afirmou: *“foram construídas algumas escolas novas em nosso município, porém foram entregues ao gestor atual, mas não foi dado nenhum suporte da parte das hidrelétricas como contrapartida para manutenção dessas unidades”*. Outro apontou: *“Pois os investimentos não foram e não são aplicados na educação deste município”*. Um entrevistado destacou a falta e empenho das empresas quando disse: *“não há empenho das mesmas com a educação e muito mais com o social em Ferreira Gomes. Um dos entrevistados afirmou também, que “como podemos observar percorrendo nosso município não há grandes investimentos dos royalties,*

resultando em péssimas condições urbanísticas, educacionais e na área da saúde”. Por fim, um dos profissionais justificou apontando a falta de condições estruturais de sua escola: “a escola João Freire Cordeiro está com banheiro sem água, vasos sem poder ser utilizados, não tem água nas pias (pandemia-higiene), salas sem lâmpadas, ventilador, sem climatização. Triste realidade”.

Constatamos assim, que por quase unanimidade a implantação de hidrelétricas em Ferreira Gomes e suas compensações socioambientais não fizeram diferença alguma na melhoria da qualidade da educação do município na percepção dos profissionais da educação, e até piorou para o restante dos entrevistados, fato confirmado na descrição de algumas opiniões dadas por eles. Assim, compreendemos que na prática as compensações na área social da educação de nada ou pouco serviram e como mostram os relatórios das empresas, as mesmas se limitaram apenas de forma objetiva a melhorar a infraestrutura de escolas com reformas e construção de salas de aula e laboratórios de informática, realizar alguns cursos de educação ambiental, no entanto não houve uma responsabilidade social permanente na área educacional dada a complexidade dessa área, que precisa de atenção, visto que seus indicadores educacionais ainda não retornaram ao patamar de 2011, algo que poderia ser revisto, pois em outras áreas como a ambiental, há um monitoramento das ações permanente, mas mesmo assim, a implantação dos projetos hidrelétricos acabou prejudicando a cidade, os ribeirinhos e o meio ambiente conforme já confirmado por Corrêa (2018) neste estudo. No entanto, podemos apontar também, aspectos positivos desses grandes projetos como o aumento dos repasses dos recursos públicos ao município. No Plano Básico Ambiental da UHE Cachoeira Caldeirão (2012, p.2), já havia previsão desses recursos com o aumento da arrecadação municipal:

A instalação da UHE Cachoeira Caldeirão pode oportunizar aos municípios da AID (*Área de Influência Direita*) principalmente aos núcleos urbanos, a dinamização da economia e **o fortalecimento do poder municipal com o aumento da arrecadação de impostos**. Essa oportunidade é fruto dos investimentos diretos e indiretos vinculados ao empreendimento, da execução de programas de fomento em setores importantes da economia como valorização de fornecedores, agricultura e pesca, mas também do incremento populacional decorrente.

Em virtude dos altos valores investidos num município de pequeno porte, na prática seria mais fácil esses grandes projetos terem uma função social e melhorar a vida da população, algo que poderia ser perfeitamente possível através de parcerias, no entanto prevalecem os interesses econômicos dos acionistas em

detrimento dos interesses sociais coletivos, não havendo mecanismos legais que obriguem as empresas a prestar um serviço social permanente, sendo que as mesmas não possuem programas formais de responsabilidade social. Entretanto, é bom destacar que visando corrigir parte disso, a lei estabelece um percentual de compensação pelo uso da água para a União, Estados e Municípios. Segundo a lei Nº 13.661, de 8 de maio de 2018, que altera a lei nº 8.001, de 13 de março de 1990⁷⁰, para definir as parcelas pertencentes aos Estados e aos Municípios do Produto da Compensação Financeira pela Utilização de Recursos Hídricos (CFURH), o art. 1º os incisos I e II do art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, passou a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º
 I - 25% (vinte e cinco por cento) aos Estados;
 II - 65% (sessenta e cinco por cento) aos Municípios”.

Agora vamos citar apenas um exemplo do valor dos repasses pelo uso dos recursos hídricos ao município de Ferreira Gomes, que poderia significar mais investimentos em massa nas suas escolas municipais. Quando se analisa o relatório financeiro da empresa Ferreira Gomes Energia de 2019, na página 6, a mesma declarou ter pago um montante de R\$ 6.986.000,00⁷¹ de Compensação Financeira pela Utilização de Recursos Hídricos (CFURH) de acordo com a Lei nº 8.001/90, que disciplina os *royalties* pelo uso da água das hidrelétricas. Se considerarmos que toda a área alagada pertence ao município de Ferreira Gomes, há um percentual que a partir de 2018 passou de 45% para 65%, e assim o montante equivale a R\$ 4.549.900,00 pagos aos cofres públicos do município. Ainda registramos que há outras duas hidrelétricas instaladas no município, a HE Coaracy Nunes a mais antiga 100% dos recursos e área alagada ficam em Ferreira Gomes e apenas a HE Cachoeira Caldeirão tem área inundada e recursos compartilhados com os municípios de Ferreira Gomes, que fica com 55,91%⁷² e Porto Grande com 44,09%.

No entanto, quando consideramos o total recebido pelo município em 2019, R\$ 7.727.425,50⁷³, incluindo a compensação de todas as suas 03 hidrelétricas

⁷⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8001.htm. Acesso em: 1º mar. 2022.

⁷¹ Disponível em: <https://ferreiragomesenergia.com.br/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/DFP-FGE.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

⁷² Disponível em: <http://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/cmpf/gerencial/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

⁷³ Quando se consulta o orçamento do município para o ano de 2019 através da lei 315/2018 – Lei Orçamentária Anual, disponível em: https://www.fenix.com.br/transparencia/v_anexos_loa e acesso

em funcionamento, o valor detalhado é esse, conforme tabela abaixo extraída da plataforma digital de domínio público do Banco do Brasil de transferências constitucionais para as prefeituras:

Tabela 17 - Repasses da CFURH - compensação financeira pela utilização dos recursos hídricos - Lei nº 8.001/90 ano de 2019 para o município de Ferreira Gomes-AP

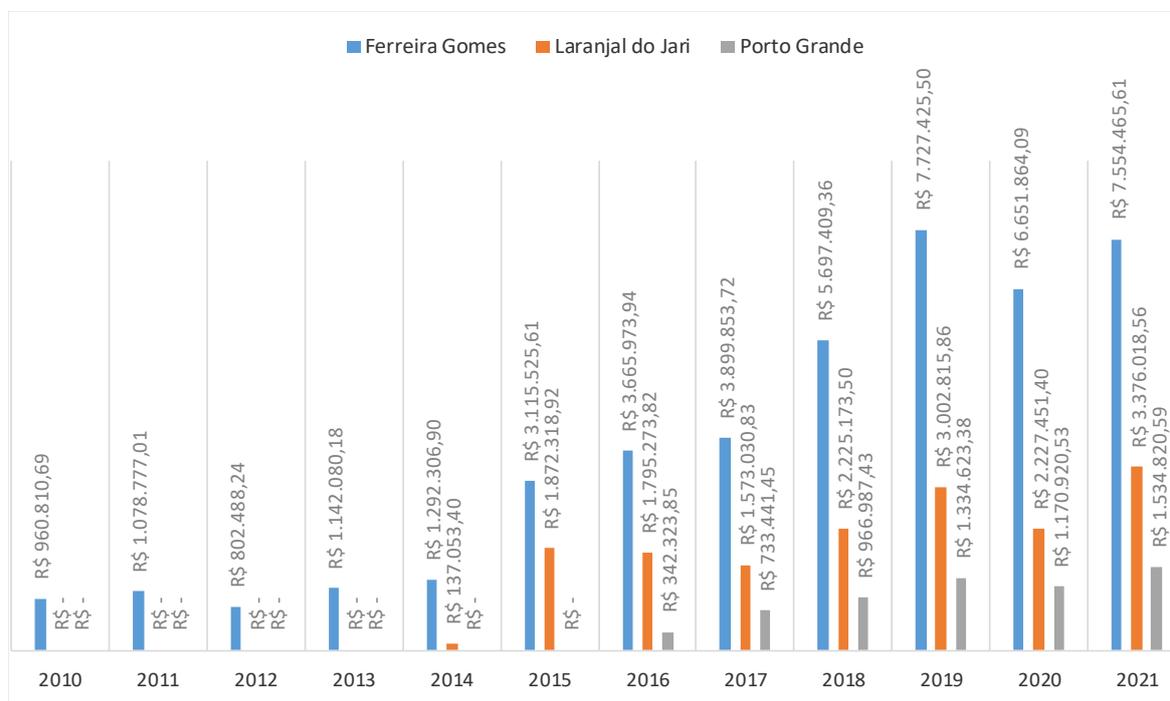
REPASSES MENSAIS AO MUNICÍPIO DE FERREIRA GOMES NO ANO DE 2019 POR DATA	CFURH - COMPENSACAO FINANCEIRA PELA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS HIDRICOS
31.01.2019	R\$ 169.054,52 C
31.03.2019	R\$ 729.612,92 C
01.04.2019	R\$ 793.054,30 C
02.05.2019	R\$ 709.555,86 C
31.05.2019	R\$ 754.306,37 C
01.07.2019	R\$ 777.065,35 C
30.07.2019	R\$ 824.550,72 C
29.08.2019	R\$ 794.467,50 C
01.10.2019	R\$ 785.581,42 C
31.10.2019	R\$ 655.402,15 C
28.11.2019	R\$ 412.747,37 C
30.12.2019	R\$ 322.027,02 C
TOTAL DOS REPASSES	R\$ 7.727.425,50 C

Fonte: Disponível em: <https://www42.bb.com.br/portallbb/daf/beneficiarioList.bbx>. Acesso em: 02 mar. 2022.

Mas quando consideramos um período mais longo em anos, segundo a ANEEL, a Agência Nacional de Energia Elétrica, de 2010 a 2021 dentre os 16 municípios amapaenses somente 03 receberam recursos nessa modalidade de compensação. Ferreira Gomes foi o que mais recebeu, totalizando R\$ 43.588.980,25, se constituindo assim um recurso extra bastante significativo considerando ser um município de pequeno porte, conforme pode ser visto no gráfico abaixo que detalha os recursos recebidos na última década:

em 10 de março de 2022, o valor encontrado é de R\$ 3.421.033,13, ou seja, 55,728% menor e divergente dos valores repassados e divulgados segundo o Banco do Brasil, ANEEL.

Gráfico 25 – Repasses da compensação financeira pelo uso de recursos hídricos para os municípios do estado do Amapá – Ferreira Gomes, Laranjal do Jari e Porto Grande no período de 2010 a 2021



Fonte: <http://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/cmpf/gerencial/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

A pergunta então é: em que deve ser aplicado esses *royalties*? A Lei 7.990/1989 e suas alterações dispõem que o recurso pode ser aplicado:

- no pagamento de dívidas para com a União e suas entidades;
- no custeio de **despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino**, especialmente na educação básica pública em tempo integral, inclusive as relativas a **pagamento de salários e outras verbas de natureza remuneratória a profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública**.

Verificando o que diz a lei sobre a aplicação desses recursos na educação, sem dúvida seria um reforço muito grande se uma parte considerável desses valores fossem aplicados nessa área, melhorando a infraestrutura de escolas, sua manutenção, uma maior capacitação e valorização dos professores, podendo influenciar positivamente nos indicadores educacionais do município. Considerando esse aporte tão alto de recursos, que logicamente não são em sua totalidade destinados exclusivamente à educação, mas uma boa parte, pois há outras áreas que necessitam, cabe então uma reflexão sobre isso. Houve um debate

ou audiências públicas no município para se discutir a aplicação de tais valores? Os recursos públicos aplicados foram suficientes para a melhoria da qualidade da educação? Ao observarmos as escolas percebemos claramente que as mesmas há bastante tempo podem necessitar de reformas e tanto o Censo Escolar como nossa pesquisa constataram a falta de espaços e equipamentos de aprendizagens adequados para auxiliar o trabalho dos professores. Qual então é a finalidade da aplicação de tais recursos públicos? O empenho por parte das gestões municipais da educação do município na última década tratou como prioridade a educação buscando melhorar significativamente seus indicadores como o IDEB?

Considerando o exemplo acima, a implantação dos grandes projetos elétricos em Ferreira Gomes rendeu dividendos para o município, o que infelizmente não se traduziu necessariamente em investimentos e melhorias significativas na educação local, conforme a percepção e o ponto de vista dos profissionais e gestores da educação nessa pesquisa. Quando consideramos apenas os dados do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental em 2019, os indicadores estão ainda menores que 2011, ou seja, chegamos à conclusão que vai além de não ter feito diferença, até piorou comparando os dados absolutos de 2011 e 2019. No entanto, o objetivo desse estudo não é tecer críticas, mas apenas servir de meio para uma reflexão do que é necessário fazer para melhorar a qualidade da educação no município, sempre com um olhar na realidade e na busca e esperança da abertura de novos caminhos possíveis.

4.6 A percepção da Secretaria de Educação Municipal sobre o IDEB

Em virtude da ampla discussão sobre o caso do IDEB de Ferreira Gomes, entrevistamos os atores sociais envolvidos na educação local. Além dos gestores diretores de escolas também entrevistamos o secretário municipal de educação, que pôde nos repassar o seu ponto de vista sobre essa questão abordada em nosso trabalho, mas que vale também para sabermos qual é a ótica da gestão municipal sobre isso. Perguntamos:

a) Qual a sua percepção ou ponto de vista como gestor da educação municipal sobre o IDEB como instrumento que avalia a qualidade da educação do município

de Ferreira Gomes? O mesmo avalia de fato e com fidelidade a educação nas escolas municipais locais?

R: Acreditamos que o IDEB seja um instrumento confiável, que permite que tenhamos uma realidade próxima do espaço escolar. Entretanto em relação ao nosso município, acreditamos que em determinados momentos, o IDEB cria uma competição desmedida, uma vez que dependendo do índice (nota) alcançado as escolas passam a ser rotuladas de boas ou ruins.

b) Considerando que o município de Ferreira Gomes em 2019 não atingiu a meta do IDEB, ficando apenas com 3,9 de nota nos anos iniciais do ensino fundamental com meta a atingir de 4,1. O que a Vossa Senhoria atribui como dificuldades para se atingir essa meta?

R: Mesmo com os esforços de todos, vários fatores contribuíram para que não alcançássemos a meta, acreditamos que faltou uma participação maior de todos os envolvidos. Participação essa que fomentaria a qualidade da educação básica e conseqüentemente nossas notas.

c) Existe algum convênio com o Governo do Estado do Amapá na área de educação, visando a melhoria dos indicadores do IDEB? Em caso afirmativo, qual ou quais convênios?

R: Existem algumas parcerias com o governo estadual que acreditamos nos ajudarão para melhorar nosso IDEB. Exemplo: Colabora Amapá, Formações Continuadas, Material Didático, Monitoramento, Avaliação, etc.

d) Existe por parte de alguma empresa do setor de hidroeletricidade com suas usinas hidrelétricas instaladas no município algum convênio ou compensação permanente para a área de educação visando a melhoria da qualidade da educação e dos indicadores do IDEB?

R: Infelizmente, até dado momento não.

e) A gestão democrática nas escolas é imprescindível para a melhoria da qualidade na educação e dos seus indicadores educacionais e a nível estadual existe a lei nº 1.503 de 09/06/2010 que regulamenta a gestão democrática escolar nas unidades escolares do sistema estadual de ensino. Quanto a nível municipal já existe lei ou processo de implementação da gestão democrática nas escolas deste município? Quais foram ou quais são as dificuldades para se implantar isso?

R: Não existe uma lei municipal específica sobre o tema, porém o PME (Plano Municipal de Educação) prevê a implementação. A dificuldade está em capacitar gestores e a comunidade escolar para se apropriar desse mecanismo.

f) Sobre o IDEB nas escolas municipais de Ferreira Gomes, por que as duas escolas municipais da zona urbana Pastor Jaci Torquato com nota 3,6 e João Freire Cordeiro com nota 4,2 apresentaram desempenhos tão diferentes no IDEB em 2019?

R: Somos sabedores que estamos um pouco distantes das metas desejadas pelo Ministério da Educação. Porém, temos ciência que as metas de nossas escolas não são iguais, algumas delas têm seu objetivo próprio quando se trata de IDEB.

g) Existe algum incentivo ou compensação aos professores e escolas subordinados a esta secretaria ou município caso venham a atingir com seus alunos a meta do IDEB? Em caso positivo, qual ou quais incentivos?

R: Embora Ferreira Gomes pague um dos melhores salários do estado aos servidores da educação, ainda não existe nenhum incentivo ou compensação exclusiva em relação ao desempenho do IDEB.

h) Observou-se em nossa pesquisa a ausência de dados ou zero (0) no IDEB municipal nos anos finais do ensino fundamental em 2019 do município de Ferreira Gomes e da Escola Municipal Pastor Jaci Torquato em 2017 e 2019. Ao que o Senhor Secretário de Educação atribui isso?

R: As avaliações foram aplicadas, no entanto as escolas não atenderam a metas de frequência exigida para que pudessem ser contabilizadas pelo IDEB.

i) Num caso semelhante ao da questão anterior, a Escola Municipal Pastor Jaci Torquato em 2017 zerou a nota do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental. Quais as razões desse fato ter ocorrido?

R: Assim como ocorreu nos anos finais, as avaliações foram aplicadas nos anos iniciais, porém a escola não atendeu a frequência exigida para publicação do IDEB.

j) Além de não atingir as metas do IDEB nas últimas edições da *Prova Brasil*, verificou-se também que a nota do IDEB de 2011 de 4,0 sofreu uma queda acentuada em 2013 e ainda não foi alcançada em 2019 chegando a apenas 3,9 nos anos iniciais. Quais as razões ou que fatores contribuíram para a queda desses indicadores na última década?

R: Acreditamos que vários fatores contribuíram para esta queda. Entre eles, um maior empenho de todos os agentes responsáveis pela educação municipal.

k) O PNE define metas para cada biênio até 2021. As médias nacionais do IDEB previstas pelo PNE para acompanhamento da meta estão consolidadas em metas intermediárias. Como o Plano Municipal de Educação deste município contempla a melhoria dos indicadores educacionais municipais visando melhorar e alcançar as metas nacionais conforme a tabela abaixo?

R: Fomentando a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades, com a melhora do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as metas.

l) Como a Vossa Senhoria avalia o nível de comprometimento dos profissionais da educação e gestores deste município em relação a melhoria e/ou alcance das metas dos indicadores do IDEB? Caso queira, justifique sua resposta.

R: O secretário avaliou como “*médio*” e não justificou a resposta.

Quando analisamos o ponto de vista da secretaria de educação na pessoa de seu secretário municipal, o que podemos concluir é a própria dificuldade que a gestão municipal tem em gerir a educação local, principalmente em conseguir

a participação e o empenho de todos para melhorar os indicadores educacionais locais, fazer com que aumente a participação dos alunos na *Prova Brasil* e não zere a sua nota, há também uma falta de articulação com as grandes empresas locais do setor de hidroeletricidade no patrocínio de ações e convênios na área de educação visando melhorias na sua qualidade e oferta, além da gestão democrática que só está presente no PME, admitindo ainda está muito longe sua implementação na prática.

O nosso estudo que destaca um olhar sobre os indicadores do IDEB constata, através da ótica dos profissionais da educação e dos gestores, que a realidade local da educação possui mais dificuldades do que os indicadores podem demonstrar. Na verdade, não é difícil chegar a mesma conclusão que Machado (2007), em relação à situação da qualidade da educação:

Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes etc (MACHADO, 2007, p.277).

No entanto, o que temos não é um cenário absoluto de “terra arrasada”, é possível encontrarmos escolas, que mesmo com dificuldades, conseguem se superar através de seus professores e conseguir atingir suas metas.

Diante de toda a discussão realizada em torno do IDEB de Ferreira Gomes, o que percebemos é a necessidade debatermos as prioridades em relação à educação local. Um dos caminhos possíveis, segundo Freitas (2007) é:

[...] a avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. [...] A avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor (FREITAS, 2007, p.979).

As avaliações externas não devem ter um fim em si mesmas, mas devem ser um instrumento de ações, capaz de potencializar intervenções no ambiente escolar. Para Teixeira (2009), uma educação de qualidade está ligada a um

ambiente adequado, mesmo que as condições socioeconômicas sejam desfavoráveis:

[...] no Brasil e em outros países da América Latina, ao contrário dos países desenvolvidos, a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como aspectos fundamentais para o desempenho escolar dos alunos, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico dos estudantes (TEIXEIRA, 2009, p.232).

É também imprescindível a melhoria das condições de trabalho dos professores da Educação Básica e sua valorização profissional. Para Machado (2007):

Não existe a possibilidade de uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem uma decisão a priori sobre a valorização da função docente. Na verdade, mais do que os muitas vezes frágeis indicadores numéricos, resultantes de instrumentos de avaliação nem sempre confiáveis, o maior indício de má qualidade da educação brasileira encontra-se nas precaríssimas condições de trabalho dos professores da Educação Básica. É muito difícil imaginar como um profissional tão desprestigiado, tão desconsiderado em suas funções mais comecinhas possa levar a bom termo as tarefas fundamentais que lhe cabe realizar. Não é possível imaginar-se uma educação de qualidade sob a orientação de profissionais tão desvalorizados quanto o são os professores (MACHADO, 2007, p.287).

Assim, para se ter uma educação de qualidade, segundo Pinto (2008), são necessários investimentos em recursos humanos valorizados e bem formados, recursos pedagógicos adequados e suficientes, infraestrutura adequada. Somente com esses insumos é possível melhorar o desempenho dos estudantes nos testes padronizados presentes nas avaliações de larga escala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos um pouco sobre o conceito de qualidade da educação que é um assunto que nunca se esgota, buscamos destacar, por parte de alguns autores, conceitos sociais e políticos como, por exemplo, que a mesma funciona como um portal para outros direitos e que não há qualidade da educação sem democracia e investimento de recursos econômicos. Traçamos um pouco do histórico das avaliações externas no Brasil que buscam avaliar a qualidade da educação, que é resultado de uma política neoliberal implantada dos anos 90, que buscou mecanismos de quantificar a educação como se fosse um produto do mercado buscando sua eficiência até chegar ao IDEB oficializado em 2007, como parte do SAEB, que procura ser uma avaliação mais ampla e censitária da educação básica brasileira, mas que apresenta suas falhas, por ser mais cognitiva e ainda tem suas lacunas em avaliar regiões mais distantes e socioeconomicamente mais pobres com o mesmo padrão dos grandes centros econômicos brasileiros. O objetivo dessa avaliação externa em nível nacional é buscar alcançar até 2021, a nota 6,0, que equivale a de países da OCDE. Todavia mais importante que isso, seria o país fazer um planejamento estratégico para melhorar esses indicadores nas regiões mais pobres do Brasil, sem isso, essa meta é vazia e não resolve os reais problemas da educação básica no Brasil, como se fosse algo para “inglês ver”.

Deparamos-nos com a questão do IDEB e observamos que o estado do Amapá possui baixos indicadores, mas que precisávamos delimitar mais ainda o nosso trabalho e por vários motivos e pelo contexto, o município de Ferreira Gomes foi escolhido e identificamos alguns fenômenos importantes, como por exemplo, possui o maior PIB *per capita* do estado do Amapá, que ao se juntar ao nosso foco principal, o IDEB, contribui para buscarmos relacionar seus indicadores ao contexto da realidade local. Concentramo-nos então nos indicadores educacionais de duas escolas da rede municipal de ensino, percebemos então as dificuldades no alcance das metas do IDEB estabelecidas pelo MEC/INEP e secretaria municipal de educação. Analisamos documentos importantes como o Plano Diretor de Ferreira Gomes de 2013, que já apontava os problemas enfrentados pela educação local e a necessidade de sua melhoria, assim como o Plano Municipal de Educação 2015-2025, que estabeleceu diversas metas e estratégias, que apesar de mais de 50% das estratégias concluídas segundo seu relatório de monitoramento, avançou

timidamente no IDEB a partir de 2015, continuando com dificuldades para bater suas metas e projeções. Consultamos também, relatórios da CGU de 2018 sobre a área de educação, onde foram apontadas falhas graves na oferta de alimentação escolar aos alunos, fato que pode impactar negativamente na qualidade da educação e indicadores educacionais. Assim, acabamos concordando com MACHADO (2007, p. 278), quando diz: “Os novos planos e programas são recebidos, em geral, com euforia, mas seus efeitos têm sido muito modestos, e suas promessas costumam ser, paulatinamente, esquecidas”.

Constatamos junto aos portais da transparência da prefeitura e do governo federal que há uma espécie de compensação permanente para os municípios com hidrelétricas, vimos então que Ferreira Gomes é o município que mais recebe recursos oriundos da compensação pelo uso dos recursos hídricos no estado do Amapá dentre os únicos 03 (três) que recebem esse recurso. Através dos dados coletados observamos um volume alto de repasses de recursos, que poderiam mudar para melhor algumas áreas importantes do município como, por exemplo, a educação, que na última década teve pouquíssimos avanços. O crescente aumento de recursos públicos vindos dessa modalidade de repasse, que segundo a lei que a criou, pode ser utilizado para despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino e na valorização e pagamento de profissionais do magistério, poderia significar melhorias significativas nos indicadores educacionais através de uma gestão mais eficiente. Em relação ao FUNDEB, houve também um aumento significativo dos recursos na última década, mas por outro lado teve um decréscimo ou estagnação nos indicadores educacionais no mesmo período se constituindo algo bastante contraditório, fato que no mínimo merece por parte das autoridades e gestores uma reflexão e um repensar a educação do município, visto que uma gestão eficiente dos recursos econômicos melhora a qualidade da educação e seus indicadores educacionais.

Encontramos uma contradição das escolas pesquisadas, mesmo com recursos tão elevados do poder público municipal, as mesmas não possuem condições de oferta de ensino iguais, uma possui mais elementos de infraestrutura e equipamentos de aprendizagem que a outra, e a escola menos estruturada recebeu uma nota melhor no IDEB. Cabe assim uma reflexão sobre a nota IDEB ignorar a disponibilidade de recursos das escolas com o risco da ocultação da má qualidade pelo uso da média como referência, algo que poderia ser feito quanto a isso seria o

INEP descontar parte da nota da escola que não tivesse determinados recursos, como biblioteca ou quadra de esportes e isso obrigaria gestores locais a se empenharem para estruturar a escola, principalmente em redes de ensino tão reduzidas, mas o que acontece é que o modelo atual de se atingir apenas um determinado escore acaba ocultando a falta de qualidade da educação, ou seja, não adianta “despir um santo para cobrir outro”. Em vez de uma educação mais cognitiva com esse modelo de avaliação, é preciso promover a inclusão social e uma formação mais cidadã, com jovens plenamente atuantes e conscientes de seu papel na sociedade e não somente capazes de fazer uma avaliação externa.

Verificamos também, a percepção dos profissionais da educação sobre o IDEB. Constatamos que a maioria o acha importante para avaliar a educação, porém metade não acompanha a divulgação desses indicadores. A maioria é favorável a mudanças nessa sistemática de avaliação, assim como desconhecem a dinâmica e a composição dos indicadores dessa avaliação e também não se sentem capacitados para lidar com essa realidade, identificamos assim a falta de uma melhor formação e capacitação para lidar com essa realidade das avaliações externas. É digno de nota o caso de uma das escolas pesquisadas e o esforço coletivo dos seus profissionais, segundo uma das entrevistadas, já que apesar das dificuldades a mesma alcançou a meta do IDEB em 2019, mas ainda distante da média estadual e nacional. Quanto ao fracasso ou sucesso do IDEB, quem tem mais responsabilidades são os governos para a maioria absoluta na ótica dos entrevistados. Constatamos também, que a avaliação externa *Prova Brasil* carece de prioridade e apoio nas escolas pesquisadas, com algumas delas, segundo os dados não atingindo a participação mínima de estudantes e conseqüentemente não tendo seus dados divulgados em alguns anos, assim como o próprio IDEB, que necessita de uma atenção especial, que apesar de possuir suas limitações como avaliação padronizada, se constitui como um indutor de políticas públicas e um importante referencial de qualidade, contribuindo como único instrumento de avaliação externa da qualidade da educação das escolas públicas locais, e que pode servir como mecanismo de intervenção para ações de melhoria do trabalho pedagógico.

Analisamos a visão dos profissionais da educação que puderam afirmar quase unanimemente não fazer diferença a implantação das empresas hidrelétricas na região em relação às suas compensações socioambientais, que nada

impactaram na qualidade da educação local e na melhora dos indicadores educacionais, que até piorou na opinião de um dos entrevistados, o que não deixa de ser uma visão negativa de tais empresas. Também constatamos por meio da pesquisa, conforme a opinião dos entrevistados, a falta de responsabilidade social das empresas que se limitaram apenas a atender demandas obrigatórias de seu Plano Básico Ambiental, não se identificando nesse estudo ações permanentes ou não, capazes de contribuir de forma significativa na qualidade da educação de Ferreira Gomes. Não se identificando nenhum convênio, programa ou projeto social na área de educação nas escolas pesquisadas por parte das empresas responsáveis pelas hidrelétricas instaladas na região, fato confirmado pela gestão da educação municipal. Assim, o que se percebe é o predomínio do capital e a busca pelo lucro em detrimento da responsabilidade social sobre a comunidade local.

Enfim, o nosso olhar sobre o caso de Ferreira Gomes inclui muitos elementos e serviu para refletirmos sobre a contradição de que nem sempre o aumento dos recursos públicos acompanha uma melhoria significativa na qualidade da educação e de seus indicadores. Comparando o IDEB de Ferreira Gomes com os dois municípios vizinhos e limítrofes e que não recebem *royalties* pelo uso de recursos hídricos, foram observados indicadores educacionais bem melhores. Considerando ser a água o recurso de maior valor no município, somando dividendos enormes ao poder público municipal, o ideal seria estabelecer uma ampla discussão com debate na sociedade local visando construir um projeto e definir o destino de tais recursos com a educação sendo uma de suas prioridades.

Concluimos, portanto, que a deficiência nos indicadores educacionais do IDEB é também acompanhada pela realidade local dentro de um contexto dinâmico e social bem complexo, que precisa melhorar com ações concretas através de recursos financeiros bem aplicados por parte do poder público e até da iniciativa privada, nas escolas e em seus espaços e equipamentos de aprendizagem, com maior valorização dos seus profissionais da educação e avanço em outras políticas públicas, buscando solucionar e reduzir os problemas socioeconômicos da região e sua desigualdade social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p.177-194, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>. Acesso em: 16 out. 2021.

AMAPÁ. Síntese de informações socioeconômicas do município de Ferreira Gomes. Macapá, 20---. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEPLAN_c9a0383f51df0b3d9615ece3ab4deb44.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10234/11849>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**: uma revisão do Banco Mundial. Washington:[s.n], 1995. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/0-8213-3311-9>. Acesso em: 16 out. 2021.

BARSALINI, G. Religião, violência e política no Brasil. **Interações**, v. 15, n. 1, p. 108-120, 10 jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/21519/16860>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisas**, n. 108, nov.,1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 08 out. 2021.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BORTOLETO, Elaine Mundim. A implantação de grandes hidrelétricas: desenvolvimento, discurso e impactos. **Geografares**, Vitória, n. 02, p.53-62, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9594/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 24 set. 2021.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO - CGU. **Programa de Fiscalização em Entes Federativos – v05º Ciclo número do relatório**: 201801376-CGU. Brasília: CGU, 20---. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CORRÊA, Katrícia Milena Almeida. **A formação do complexo hidrelétrico no Rio Araguari**: impactos no ordenamento territorial de Ferreira Gomes, Amapá. Macapá, 2018. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2016/03/dissertacao-katricia-correa-final.pdf>. Acesso em: 12 nov.2021.

CTG BRASIL. **Cachoeira Caldeirão antecipa em oito meses início de suas operações**. Disponível em: ctgbr.com.br. Acesso em: 12 nov. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação**: desafio para uma educação igualitária e federativa. [S.l:s.n], 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA GOMES ENERGIA. **Relatório Trimestral Setembro**. 2011. Disponível em: <https://ferreiragomesenergia.com.br/wp->

content/uploads/sites/3/2018/05/2011.09.10-relat%c3%93rio-trimestral-setembro-2011.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

FERREIRA GOMES. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – PME/Ferreira Gomes 2015-2025**. Ferreira Gomes: Secretaria Municipal de Educação , 2015.

FERREIRA GOMES. Prefeitura Municipal. Disponível em: <http://www.ferreiragomes.ap.gov.br/conteudo/sobre-o-municipio/historico>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FERREIRA GOMES. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Quinquenal 2017 – 2021**. Ferreira Gomes: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade no ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (Má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Panorama Distorção Idade-série no Brasil**. [S.l.]: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. [S.l.: s.n.], 2010.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópoles, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, L. S; NUNES, E. M; RODRIGUES, F. L; RAMALHO, S. M. impactos do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) sobre as escolas públicas no nordeste brasileiro. **Revista Econômica do Nordeste**, v.52, n.2, p.103-120, 2021. Disponível em: <https://www.banconordeste.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/1213>. Acesso em: 19 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília: INEP,

2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 04 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Nota técnica do índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília: INEP, 20--. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Portaria 250 de 05 de julho de 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Brasília: INEP, 20--. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório Nacional PISA 2000**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório PISA 2003**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result_pisa2003_resum_tec.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório PISA 2006**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019 - resumo técnico**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 18 nov.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília:

INEP, 20--. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 04 out. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura em bibliotecas escolares**. [S.l.: s.n], 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **O IDEB como Instrumento de Gestão para uma Educação de Qualidade** – a Educação Brasileira Vista pelas Lentes do IDEB. [S.l.]: IPEA, 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9236/1/TD_2474.PDF. Acesso em: 16 mar. 2022.

LAGE, Amarilis. Quando a escola tem biblioteca, desempenho do aluno é melhor, mostra pesquisa. **UOL**, 26 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/quando-a-escola-tem-biblioteca-desempenho-do-aluno-e-melhor-mostra-pesquisa.shtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: uma Introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/bh8nSNd5FYsQCVYJZs7QmNG/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MELLO E SOUZA, Alberto. **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MELO, C. A. V. **Corrupção e políticas públicas: uma análise empírica dos municípios brasileiros**. 2010. 242f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010. Disponível em: https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/1517/1/arquivo659_1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v.9, n.3, p.239-262, 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MOCARZEL, Marcelo; NAJJAR, Jorge. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 33. n. 109. p. 27-46, set./dez. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4498>. Acesso em: 07 out. 2021.

MOROSINI, Marilia Costa. **Qualidade na educação superior**: reflexões e práticas investigativas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2011. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8862/2/Qualidade_e_Educacao_Superior_tendencias_e_incertezas.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA- UNESCO. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. [S.l]: UNESCO, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA- UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. 122 p. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-públicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA- UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. [S.l]: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_para_a_medicao_da_equidade_em_educacao_unesco.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. *In*: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. **Política educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PLANO BÁSICO AMBIENTAL DO AHE CACHOEIRA CALDEIRÃO - 2012. Disponível em:

https://www.cachoeiracaldeirao.com.br/sites/edpbrcachoeira/files/pba_cc_pg_30_programa_melhoria_infraestrutura_educacao.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

PNUD BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

RELATÓRIO TRIMESTRAL FERREIRA GOMES ENERGIA. <https://ferreiragomesenergia.com.br/wp-content/uploads/sites/3/2018/05/2011.06.10-RELAT%C3%93RIO-TRIMESTRAL-JUNHO-2011.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

RISCAL, José Reinaldo. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala**: o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49171-gestao-democratica-e-a-analise-de-avaliacoes-larga-escala&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2022.

ROSANO-PEÑA, Carlos; ALBUQUERQUE, Pedro Henrique Melo; MARCIO, Carvalho Jose. A eficiência dos gastos públicos em educação: evidências georreferenciadas nos municípios goianos. **Economia Aplicada**, v. 16, n. 3, p. 421–443, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eco/a/BSbbWTG7YwF84PYW3drzLdh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. [S.l.:s.n.], 20---. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n2_r.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/42819/27119>. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.1, p.5-15, jan/fev/mar/abr. 1996. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2->

1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

SUAREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. *In: AZEVEDO, J. C.; SILVA L. H. Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 232-390, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4q6ZFyzvWZVfx9PkGwYvbPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 500-520, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pQL73NQVkgPcWSxDtzFb5Tj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2022.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Ática, 1987.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação nacional e internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684893>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401343&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: [s.n], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 nov. 2021.

WORLD BANK. **Educational change in Latin America and the Caribbean**. Washington, D. C: The World Bank, 1999a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/519121468776777052/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. Washington, D. C: The World Bank, 1999b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/pdf/196310REPLACEM0cation0strategy01999.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2022.