

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

FABIANE KELLY PEREIRA BARBOSA

ANÁLISE DA TAXA DE RENDIMENTO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA
DO PIRIÁ/PA NOS ANOS DE 2017 A 2021

Santa Isabel, PA
2023

FABIANE KELLY PEREIRA BARBOSA

Análise da taxa de rendimento escolar no Município de
Cachoeira do Piriá/PA nos anos de 2017 a 2021

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-
Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y
Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Juliete Miranda Alves

Santa Isabel, PA

2023

Ficha Catalográfica

BARBOSA, Fabiane Kelly Pereira

Análise da taxa de rendimento escolar no Município de Cachoeira do Piriá/PA nos anos de 2017 a 2021 / Fabiane Kelly Pereira Barbosa. Santa Isabel, PA: FLACSO/FPA, 2023.

Quantidade de folhas: 84

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Juliete Miranda Alves

FABIANE KELLY PEREIRA BARBOSA

Análise da taxa de rendimento escolar no
Município de Cachoeira do Piriá/PA nos
anos de 2017 a 2021

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas, Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em 06 de julho de 2023

Profª. Dra. Juliete Miranda Alves
FLACSO Brasil/FPA

Profª. Ma. Adriana de Aviz
UFPA/ FABEL

Prof. Dr. Gleidson Wirllen Bezerra Gomes
UFPA

Profª. Ma. Maryele Inácia Moraes Ferreira (suplente)
UFPA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois, sem Ele nada seria possível, à minha família e todos aqueles amigos que me ajudaram direta e indiretamente com apoio, força, motivação, amor, carinho e compreensão.

“Os problemas educacionais não são apenas técnicos ou apenas pedagógico, mas também políticos, convém esclarecer que fazer política é fazer educação.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Acabei de vencer mais uma batalha, dentre muitas com as quais terei de me deparar. Neste momento, conquistei uma vitória... Por três anos passei por dificuldades, inseguranças, erros, acertos, vitórias e alegrias. Cheguei ao final com a certeza do dever cumprido. Que o meu conhecimento não seja um obstáculo à humildade, pois o desejo de ter sempre razão é o maior obstáculo às ideias novas. Muitas lutas me esperam! Mas espero ter sempre essa força e fé, as quais me trouxeram até aqui e agora me levam a seguir novos caminhos.

Primeiramente, agradeço a Deus e Nossa Senhora de Nazaré pela força, sabedoria e auxílio nessa longa caminhada, e pela oportunidade de poder realizar esta dissertação de Mestrado.

Aos meus pais, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, não bastaria um obrigado. A vocês, meus pais, que sempre iluminaram meus caminhos obscuros com afeto e dedicação, para que os trilhasse sem medo e cheio de esperanças, não bastaria um muito obrigada. Pela longa espera e compreensão durante esse período de estudo, meus familiares, não bastaria um muitíssimo obrigada. Mas é o que acontece agora, quando procuro arduamente uma forma verbal de exprimir uma emoção ímpar. Uma emoção que jamais seria traduzida por palavras. Amo vocês!

Quero agradecer também a orientadora Juliete Miranda Alves, que se demonstrou uma excelente educadora pois, como diz Simon Bolívar: "O educador deve ser não um sábio, mas sim um homem diferenciado para sua educação, pela força de seus costumes, pela maturidade de seus modos, jovial, dócil, acessível, franco, enfim, em quem se encontre muito que imitar e pouco que corrigir". Obrigada pela sua dedicação, paciência, atenção, compreensão, ensinamentos e generosidade nos preciosos momentos de orientação.

Agora me resta seguir em frente, buscar novos objetivos, rumo ao desconhecido futuro. Seguirei com a certeza de que obstáculos virão e que Deus sempre estará comigo. Valeram a pena os dias de angústia, de cansaço, de tédio e exaustão durante cada momento vivido nessa louca correria em busca de um sonho que hoje se torna real.

Resumo

Esta dissertação destaca, como questão central, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de cachoeira do Piriá/PA. Visto que, em uma comparação de escala municipal, o referido município ocupa a septuagésima quinta posição com o Ideb de 4,5. A partir desta problemática, esta dissertação procura compreender e analisar as taxas de rendimento escolar de Cachoeira do Piriá entre os anos de 2017 a 2021. Para tanto, buscou-se verificar os dados de aprovação e evasão escolar deste município ao fazer comparações com outros municípios do estado do Pará, da região norte e outras regiões. A intenção, ao realizar estas comparações, é verificar como os dados de rendimento escolar do município de Cachoeira do Piriá estão em relação ao rendimento dos demais municípios do Estado do Pará, da região Norte e de outras regiões do Brasil. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa documental, onde os procedimentos metodológicos utilizados se basearam em análises a partir de levantamentos de dados dos indicadores de educação do município de Cachoeira do Piriá e do censo escolar dos anos de 2017 a 2021. A respeito das seções desta pesquisa, o primeiro capítulo faz uma análise histórica dos sistemas de avaliação no Brasil, enquanto o segundo compreende a análises das taxas de rendimento escolar em uma escala de comparações entre municípios paraenses, estados da região Norte e das regiões do Brasil. Por conseguinte, o terceiro capítulo apresenta os possíveis intervenientes ao rendimento escolar, proporcionando reflexão acerca do rendimento escolar, bem como os desafios enfrentados pela educação do município de Cachoeira do Piriá, para alcançar uma educação de qualidade.

Palavras-chaves: Rendimento escolar; Evasão Escolar; Qualidade educacional; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Abstract

This dissertation highlights, as a central issue, the low Basic Education Development Index (IDEB) in the municipality of Cascade do Piriá/PA. Since, in a comparison of municipal scale, the referred municipality occupies the ninety-sixth position with the Ideb of 4.5. From this problem, this dissertation seeks to understand and analyze the school performance rates of Cachoeira do Piriá between the years 2017 to 2021. state of Pará, the northern region and other regions. The intention in carrying out these comparisons is to verify how the school performance data of the municipality of Cachoeira do Piriá are in relation to the performance of other municipalities in the State of Pará, in the North region and in other regions of Brazil. The work was characterized by a documentary research, where the methodological procedures used were based on analyzes based on data surveys of education indicators in the municipality of Cachoeira do Piriá and the school census from the years 2017 to 2021. About the sections of this research, the first chapter makes a historical analysis of evaluation systems in Brazil, while the second chapter comprises the analysis of school performance rates on a scale of comparisons between municipalities in Pará, states in the North region and regions of Brazil. Therefore, the third chapter presents the possible actors to school performance, providing reflection on school performance, as well as the challenges faced by education in the municipality of Cachoeira do Piriá, to achieve quality education.

Keywords: School performance; School Evasion; Educational quality; Basic Education Development Index.

LISTA DE GRÁFICOS

Infográfico 1: Explica a transição e rendimento escolar.....	28
Gráfico 1: Índice de aprovação escolar de Cachoeira do Piriá/PA entre os anos de 2017 a 2021.....	21
Gráfico 2: Índice de reprovação escolar de Cachoeira do Piriá/PA entre os anos de 2017 a 2021.....	33
Gráfico 3: Índice de evasão escolar de Cachoeira do Piriá/PA entre os anos de 2017 a 2021.....	34
Gráfico 4: IDEB dos estados brasileiros do ano de 2021.....	38
Gráfico 5: IDEB dos Estados da região Norte do ano de 2021.....	39
Gráfico 6: IDEB dos municípios do Paraenses do ano de 2021.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de evasão escolar do Estado do Pará em comparação aos estados da Região Norte.....	34
Tabela 2: Taxa de evasão escolar por regiões brasileiras.....	36
Tabela 3: Taxa de evasão escolar por municípios do Estado do Pará	37
Tabela 4: Taxa de rendimento escolar por municípios paraenses	31
Tabela 5: Taxa de rendimento escolar do Estado do Pará em comparação com outros Estados da Região Norte	42
Tabela 6: Taxa de rendimento escolar por regiões brasileiras	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental	17
Quadro 2: Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental	18
Quadro 3: Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental	20
Quadro 4: Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SAEB - De Avaliação da Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIB - Produto Interno Bruto

FGV - Fundação Getúlio Vargas

CETPP - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas

BTDE - Testes de Desenvolvimento Educacional

SAEP - Sistema Nacional do Ensino Público

PNAE - Programa de Alimentação Escolar

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

COSUPI - Comissão Supervisora do Plano dos Institutos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

INDEP - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa

CANAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CONTEXTO HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO BRASIL	11
1.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	12
1.2 MATRIZES DE REFERÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO SAEB – 2021	16
1.2.1 Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental	17
1.2.2 Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental	18
1.2.3 Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental	19
1.2.4 Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental	21
1.3. APROVAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR	25
2 ANÁLISE DE APROVAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR EM CACHOEIRA DO PIRIÁ/PA ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2021	29
2.1 COMPARAÇÕES DO IDEB POR MUNICÍPIO, ESTADO E REGIÃO NO ANO DE 2021.....	36
2.2 COMPARAÇÕES E ANÁLISES DO RENDIMENTO ESCOLAR EM CACHOEIRA DO PIRIÁ/PA ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2021.....	38
3 REALIDADE AMAZÔNICA E A GARIMPAGEM EM CACHOEIRA DO PIRIÁ E OS INTERVENIENTES AO RENDIMENTO ESCOLAR	51
3.1 INTERVENIENTES AO RENDIMENTO ESCOLAR.....	54
3.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	58
3.3 EDUCAÇÃO DE CACHOEIRA DO PIRIÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

INTRODUÇÃO

No Brasil, ao longo dos anos, foram desenvolvidos sistemas de avaliações e financiamentos voltados para a educação básica. Assim, o Brasil possui atualmente um sistema de avaliação educacional completo, pois o atual sistema abrange enfoques pedagógicos de avaliações realizadas em larga escala, fornecendo resultados possibilitadores de metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. Esse processo avaliativo é oferecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com o Ministério da Educação (MEC). As avaliações fornecidas amplamente às escolas têm por responsabilidade a obtenção de resultados auxiliares na melhoria da qualidade educacional.

Deste modo, os resultados dessas avaliações, fornecidas às escolas, tendem a auxiliar na melhoria da qualidade educacional, visto que seus resultados são somados e comparados com rendimentos anteriores das escolas, fornecendo metas de rendimentos a serem cumpridas. Neste sentido, uma dessas ferramentas é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo por objetivo permitir que as redes estaduais e municipais de ensino avaliem a qualidade educacional fornecida a seus alunos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi uma das primeiras iniciativas em escala nacional, no que se refere ao aprofundamento no sistema educacional brasileiro. O SAEB começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e iniciou sua aplicação em 1990 com alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, tendo por objetivo propiciar uma visão clara de resultados e indicativos da qualidade de ensino. Logo, essa avaliação fornece médias de desempenho dos alunos, bem como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, as quais compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo Araújo, Oliveira e Santos (2022), os resultados das avaliações educacionais podem ser compreendidos como mecanismos diagnósticos, planejadores e executores, os quais nos auxiliam na reflexão acerca dos processos de implementação de políticas públicas. Logo, a avaliação educacional pode ser compreendida como uma política pública, para Höfling (2001), com relação à implementação e à manutenção de políticas voltadas para a qualidade educacional. Desse modo, o SAEB fornece dados acerca da qualidade educacional do Brasil desde a sua primeira avaliação.

Sendo assim, o resultado de desempenho das provas do SAEB é calculado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como os dados fornecidos

pelo censo escolar anualmente. No ano de 2007, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi estabelecido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual objetiva a melhoria do ensino básico brasileiro. Nesse mesmo ano, o IDEB foi uma das ações criadas pelo Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demarcando, assim, seu principal objetivo, avaliar as principais demandas do campo educacional. Por ser um método que coloca em ação as propostas contidas no PDE, logo, ele se caracteriza como uma parte de sua composição.

Ademais, o IDEB é calculado a partir de dois indicadores, o primeiro é a taxa de rendimento escolar, a qual é obtida pelo censo escolar, apresentando o índice de aprovação e evasão, o segundo indicador é a média de desempenho obtido pelos alunos no SAEB. Logo, o IDEB é calculado a partir das médias resultantes das provas de língua portuguesa e matemática, essas são padronizadas em uma escala de zero a dez e devem ser multiplicadas pela taxa de aprovação, variando de 0% a 100%. Ou seja, se a nota adquirida pela escola, na prova do SAEB, for 5 e a instituição tiver 70% de aprovação, conforme o cálculo ($5 \times 70\% = 3,5$), o seu IDEB será 3,5.

Nesse sentido, é possível observar as diferenças regionais ao compararmos as notas do IDEB das demais regiões do Brasil. Enquanto, por um lado, o estado do Pará ocupa a sexta posição em relação aos outros estados da Região Norte, com o IDEB de 4,8. Por outro lado, também ocupa a 23ª posição no IDEB, se comparado a outros estados brasileiros. Deste modo, em uma avaliação geral no Brasil, o estado de Santa Catarina ocupa a primeira posição com o IDEB de 6,2. Em relação à região norte, o estado a ocupar a primeira posição é o Acre, com o IDEB de 5,4.

No estado do Pará, Benevides aparece como o município a ocupar o primeiro lugar com o IDEB, com média 6,2. Enquanto o município de cachoeira do Piriá/PA, aparece em 75º, em relação aos demais municípios do Pará, com o IDEB de 4,5. Estes dados, referentes ao ano de 2021, estão disponíveis no site do INEP, na área de indicadores educacionais.

Face ao exposto, o baixo IDEB de cachoeira do Piriá, comparado aos outros municípios do Pará, despertou a inquietação necessária para o surgimento dessa pesquisa. O objetivo central desta dissertação é, portanto, compreender e analisar as taxas de rendimento escolar de Cachoeira do Piriá/PA, entre os anos de 2017 a 2021. Bem como

verificar os dados de aprovação e desempenho escolar do município de Cachoeira do Piriá/PA, comparando-os com a região norte e outras regiões brasileiras.

Ademais, a escolha dos anos, de 2017 a 2021, tem como propósito abarcar os períodos pré-pandemia e pós-pandemia, posto que pandemia da covid-19¹ ocorreu durante o ano de 2020, se estendendo aos anos de 2021 e 2022. Em virtude disto, o SAEB do ano de 2021 apresentou algumas particularidades, pois a pandemia nos proporcionou um contexto educacional atípico. Neste período, além das suspensões das atividades escolares, grande parte das instituições de ensino precisaram optar pela revisão e reestruturação dos seus critérios de avaliações. Logo, o ensino foi conduzido através de plataformas digitais como, por exemplo, Google Meet e WhatsApp, modificando a forma de ensino e aprendizagem. Portanto, foram revistos os critérios avaliativos pelas instituições de ensino.

Desse modo, as avaliações passaram a ser subentendidas como um diagnóstico ao invés de classificatória, levando em conta o acontecimento virtual das aulas, por isso, a forma de avaliar o aluno precisaria ser diferenciada dos moldes presenciais, visto a intensificação das dificuldades e o rigor do distanciamento. Nesse sentido, Melchor (1998, p. 85) afirma que “os momentos avaliativos devem ser convertidos em oportunidade de aprendizagem, de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua entre professor e aluno”.

No que diz respeito ao *locus* dessa pesquisa, o município de Cachoeira do Piriá foi criado através da Lei nº 5.972, de 28 de dezembro de 1995, sancionada pelo governador Dr. Almir José de Oliveira Gabriel, quando foi desmembrado do município de Viseu. Cachoeira do Piriá está localizada na mesorregião do Nordeste Paraense, microrregião do Guamá e região de Integração dos Caetés. Trata-se de um município com 86% da população vivendo na área rural e apenas 14% vivendo na área urbana. Sua população foi estimada pelo IBGE, em 2022, com 19.630 habitantes e, segundo dados do mesmo levantamento, possui o PIB per capita de 5.408,39. Ao todo, o município possui 49 escolas, divididas em duas escolas estaduais, 46 escolas municipais e uma escola particular, parte desse quantitativo é composto por 5 escolas urbanas, 41 escolas rurais e três escolas quilombolas.

¹ “A pandemia de Covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas”. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 08 de mar. 2023.

As reflexões motivadoras deste estudo surgiram no início de minha jornada na área educacional, quando atuei, durante alguns anos, no setor público como Administradora de Empresa em 2016 e, posteriormente, na diretoria de merenda escolar, em 2017, pela Prefeitura de Cachoeira do Piriá/PA. Outrossim, uma vez que o município está na 75ª colocação no IDEB, em relação aos demais do estado do Pará, despertou o sentimento de inquietação diante desse dado, tornando-se a motivação acadêmica desta pesquisa.

Ademais, os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa se basearam em análise documental, a partir de levantamentos de dados dos indicadores de educação do município de Cachoeira do Piriá e do censo escolar dos anos de 2017 a 2021.

Portanto, essa dissertação está assim estruturada, no **Capítulo I**, destaca-se o contexto histórico do sistema de avaliação no Brasil. Mostrando, principalmente, o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No **Capítulo II**, aprofunda-se a análise do IDEB e os indicadores associados à taxa de rendimento escolar no município de Cachoeira do Piriá/PA. São apresentados os dados de aprovação e desempenho escolar deste município, comparando-os com os demais municípios da região norte e as outras regiões do país.

No **Capítulo III**, compreendem-se os intervenientes no rendimento escolar. Deste modo, é finalizado com os resultados obtidos na análise documental, apresentando reflexões acerca das possíveis influências no rendimento escolar.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo faz uma breve análise histórica acerca do sistema de avaliação no Brasil, bem como ocorreu o fortalecimento e inserção da concepção de avaliações a partir da verificação do rendimento dos alunos através de testes educativos. Sendo assim, para contemplar esta análise, deixando-a mais ampla e explicativa, este capítulo se divide em duas seções, as quais apresentam uma análise e contextualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com a Lei Nº9.394/1996, o Estado tem por obrigação fornecer suporte às práticas educacionais, garantindo, assim, a igualdade no direito ao acesso educacional, proporcionando à educação o cumprimento integral da sua função social. Ademais, o Estado Avaliador é um medidor da qualidade educacional, utiliza da aplicação de testes nas escolas, como mecanismos, para fins de apurações de índices, os quais servirão de base avaliativa da qualidade educacional. Logo, os quadros de desempenho são elaborados através destas apurações.

A exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) agrupa as médias de desempenho, fornecidas através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Portanto, o IDEB leva em consideração o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas, oferecidas às escolas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual tem como proposta considerar estritamente os fins educacionais e seus processos.

Desse modo, o IDEB reúne, em apenas um indicador, dois resultados calculados e considerados altamente importantes para a qualidade educacional, sendo eles o rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, o SAEB. Por este viés, o IDEB é calculado partindo da análise de dados acerca de aprovações escolares, informações encontradas no censo escolar, e das médias adquiridas mediante aplicações do SAEB. Logo, o IDEB é calculado a partir de uma fórmula de relação entre os resultados de testes de proficiência juntamente a porcentagem de aprovações escolares. Ou seja, *desempenho x fluxo escolar = IDEB*.

Portanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica se caracteriza como bianual, sendo calculado a cada dois anos. Por esta forma de cálculo, é possível analisar os pontos onde as instituições escolares estão acertando, bem como aqueles mercedores

de maior atenção em determinado período. Assim, são fornecidas, às escolas, metas específicas a serem alcançadas nas aplicações dos próximos exames. O IDEB, pela sua transparência, torna público o desempenho de instituições escolares de todo o Brasil e se caracteriza como uma espécie de guia, no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o desempenho de uma educação brasileira de qualidade.

1.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Em meados de 1967, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) criou o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), o qual objetivava técnicas, padrões de testes e metodologias, no entanto, o seu maior desafio foi a independência brasileira nessa área. Alguns anos depois, e após diversos estudos, surgia a Bateria de Testes de Desenvolvimento Educacional (BTDE), a qual tinha, como público-alvo desses testes, estudantes do último ano do ensino médio, porém, os testes mais serviram para o ingresso desses alunos ao nível superior, em vez de gerar políticas públicas educacionais.

Além disso, os dispositivos de verificação da qualidade educacional tiveram início no final da década de 1980, quando é instituído pelo Ministério da Educação, em 1987, o Sistema Nacional do Ensino Público do 1º grau (SAEP), devido à imposição do Banco Mundial, um grupo especializado, independente e a maior fonte global de assistência. Essa instituição financeira é parceira do Brasil a mais de 60 anos, financiando as áreas da educação, saúde, infraestrutura e meio ambiente, visando de promover recursos para projetos ligados à Educação a serem realizados no Brasil. Dessa forma, em 1990, o SAEP foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual objetiva aferir e monitorar o sistema educacional, assim como subsidiar as políticas públicas para essa área (COELHO, 2008).

No entanto, antes da criação do SAEB, a Educação brasileira passou por um processo de criação e desenvolvimento de Programas, Centros de Pesquisas, Comissões, Campanhas Educacionais, Institutos, Fundações e pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respectivamente, conforme a ordem cronológica. Conseqüentemente, em 1955, foi criado o Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); em 1959, foi lançada a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo.

Posteriormente, em 1960, foi fundada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), visando implantar e desenvolver um Programa Educacional Tecnológico; em 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024, a qual fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); em 1964, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), a fim de melhorar a qualidade de alfabetização brasileira e combater o analfabetismo; em 1968, foi fundado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), para captar recursos financeiros e canalizá-los ao financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive para alimentação escolar e bolsa de estudos (Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968); em 1969, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), instituído pelo decreto-lei nº 616 de 9 de junho de 1969, com o objetivo de preparar docentes para disciplinas específicas, técnicos, direção ou supervisão escolar e especializar orientadores de educação. Posteriormente, em 1985, foi elaborado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (MEC, 2023), criado para adquirir e distribuir livros didáticos para os estudantes de escola pública, em geral.

A normalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ocorreu pela Portaria 931, de 21 de março de 2005, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Desse modo, duas provas complementares integram o método de avaliação utilizado pelo sistema, a exemplo da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), propondo-se a avaliar as competências cognitivas e habilidades empregadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento, bem como a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), cuja ferramenta de avaliação é a Prova Brasil (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Por este viés, o SAEB se caracteriza por ser a primeira ação, a nível nacional, buscando conhecer, profunda e detalhadamente, o sistema educacional brasileiro. Logo, o SAEB começou a ser desenvolvido a partir do final dos anos 80, entretanto, só foi aplicado pela primeira vez em 1990 (IBGE, 2023).

Em vista disso, o Ministério da Educação estabeleceu, como uma das prioridades, a melhoria contínua e permanente da educação básica no Brasil. Segundo o MEC, para manter a melhoria da educação básica é preciso investir na capacitação e formação continuada de professores, segundo o Art. 13 da LDB. Ademais, é preciso encontrar meios para desenvolver a capacidade do aluno, inserir tecnologias nas salas de aula, dispor de material didático contextualizado e realizar a manutenção do espaço

escolar, segundo o Art. 26 da LDB. Desse modo, de acordo com Maria Helen Castro, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apoiando a realização de tais objetivos e metas definidas, foi instituído um dos mais extensos e completos trabalhos no recolhimento e sistematização de dados e análise de informações referentes ao ensino fundamental e médio brasileiro (CASTRO, 2021).

Mediante o exposto, compreende-se a fundamental importância do SAEB para subsidiar o monitoramento de políticas gerais de desenvolvimento e melhoria da qualidade educacional. Pois, com base nos dados e informações adquiridas pelo SAEB, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias Estaduais e Municipais de Educação, deve propor e definir ações relacionadas com a correção das distorções e debilidades encontradas, orientando seu apoio técnico e financeiro para o crescimento de oportunidades educacionais, bem como agir em prol da eficácia e eficiência do sistema educacional brasileiro, em seus diversos níveis, bem como políticas públicas orientadas à contínua melhoria.

Não obstante, o SAEB, além de aplicar provas de conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, também propõe questionários socioeconômicos aos estudantes, professores, diretores e ao responsável pela coleta de dados. Logo, os testes aplicados pelo SAEB são por amostragem, tanto nos sistemas públicos quanto nos particulares de educação, onde são contemplados os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Entretanto, os alunos frequentadores de salas multisseriadas, ou seja, classes de aceleração e de jovens e adultos, não fazem parte desse processo (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Desse modo, a aplicação dos testes supracitados objetiva identificar fatores que provavelmente influenciam o rendimento escolar e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Contudo, busca-se, com esses testes/questionários, detectar o nível socioeconômico dos alunos, as rotinas de estudos, a organização da escola, o perfil dos docentes e gestores escolares, bem como as condições de trabalho e a estrutura física das escolas.

Conforme Oliveira e Araújo (2005), os resultados do SAEB apontam um dado preocupante, a maioria dos estudantes das escolas públicas não atingem os padrões mínimos de conhecimentos em ambas as disciplinas. Porém, para Oliveira e Schwartzman (2002), esses testes não são um diagnóstico exato do sistema educativo brasileiro, isso acontece devido os resultados das provas aplicadas sofrerem influência

de algumas variáveis, como o nível de escolaridade dos pais e o perfil socioeconômico da família.

Os dados do SAEB indicam o desempenho relativo dos alunos nos vários estados. O fato de um estado ou uma rede de ensino ter média superior a de outros estados ou redes significa que em média os alunos desse estado ou rede de ensino sabem mais do que os outros em relação às competências avaliadas. Mas isto não significa que o ensino seja melhor. Há outras variáveis que afetam os resultados escolares como educação dos pais, renda, nível socioeconômico (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002, p. 27).

Segundo o INEP, a análise dos resultados, encontrados pelo SAEB, permite acompanhar e estudar a evolução do desempenho dos alunos, bem como os diversos aspectos incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrados nas redes, com isso, é possível a definição de tomadas de ações voltadas para a correção das distorções encontradas, para o aperfeiçoamento das práticas e melhoria dos resultados apresentados pelas escolas e demais sistemas de ensino vigentes (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

O SAEB, em 1993, contou com a aplicação de três eixos de estudos: rendimento escolar e perfil do aluno, prática docente, perfil dos diretores escolares e forma de gestão escolar. Em meados de 1995, o SAEB foi inovado e atualizado em diversos fatores, onde passou a incluir, nas suas amostras, o fator ensino médio e a rede particular de ensino. Por ele foram adotadas técnicas mais avançadas de avaliação e análise de desempenho dos alunos, inseriu instrumentos de levantamento de dados relativos às características socioeconômicas e culturais, além de redefinir as séries avaliadas e escolher aquelas concluintes de uma determinada etapa escolar, a saber: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (atuais 5º e 9º ano, respectivamente) e 3ª série do ensino médio (MEC, 2001).

Em 1997, o SAEB incorporou uma atualização na área da construção das Matrizes de Referências, utilizadas com o intuito de indicar as habilidades analisadas e avaliadas nas elaborações de testes. Sua criação iniciou-se a partir de uma grande consulta nacional acerca dos conteúdos e métodos praticados nas escolas brasileiras, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio. Dessa forma, incorporou a análise de professores, especialistas e pesquisadores na produção dos testes, de acordo com cada área de conhecimento escolar. Sendo assim, o SAEB é composto por provas elaboradas a partir de Matrizes de Referências específicas para cada área do conhecimento.

Assim, a fusão dos conteúdos às competências cognitivas foi descoberta com essa nova mudança, sendo empregadas no desenvolvimento da construção do conhecimento.

Esta competência é a aptidão de agir, com eficácia e eficiência, em um exato tipo de circunstância, se firmando em conhecimentos, porém, sem se fixar a eles, de modo que os conteúdos contemplem as competências cognitivas na mesma proporção, ajudando os alunos a se desenvolverem como indivíduos em plenitude, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Logo, essa fusão é feita com temas relevantes, tais como: bullying, diversidade, desigualdade social, dentre outros (PERRENOUD, 1993).

No sistema educacional brasileiro, o termo competência surgiu a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, como também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documentos regulamentadores e orientadores do ensino até aquele momento. Sendo assim, nas Matrizes Curriculares de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica entendem-se:

[...] por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” e as “habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (BRASIL, 1998, p.7).

Desse modo, em 2001, foi construída a Matriz de Referência do SAEB, quando surgiram os descritores formulados e associados entre as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Uma vez que os conteúdos curriculares, conforme o MEC (2001), eram traduzidos em certas competências e habilidades, os descritores foram utilizados como base para a construção dos itens de prova aplicados na avaliação do desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas, os quais serão ilustrados em tabelas no próximo tópico.

1.2 MATRIZES DE REFERÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO SAEB – 2021

O quadro a seguir ilustra a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da quarta série do ensino fundamental, hoje intitulada como quinto ano. Apresenta, do lado esquerdo, os tópicos e, do lado direito, os descritores. Os descritores podem ser compreendidos como elementos a representar as habilidades, as quais são trabalhadas nas provas do SAEB e utilizadas na elaboração das questões desses testes, como descrito no Quadro 1.

1.2.1 Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental

Quadro 1: Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB 2021: 4ª Série do Ensino Fundamental	
Tópicos	Descritores
I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2021.

A seguir, quadro 2 ilustra a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da oitava série do ensino fundamental, hoje intitulada como nono ano. Apresenta, do lado esquerdo, os tópicos e, do lado direito, os descritores.

1.2.2 Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental

QUADRO 2: Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB 2021: 8ª Série do Ensino Fundamental	
Tópicos	Descritores
I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2021.

Deste modo, ao analisar os dados apresentados na tabela acima, é possível perceber que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, nos documentos norteadores, é

promover o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso e uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Assim, é considerado dominador da língua materna aquele indivíduo que, em suas variedades, sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações. Portanto, trata-se de alguém que consegue cumprir melhor seus objetivos comunicativos, suas intenções interlocutórias (MEC, 2021).

1.2.3 Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental

O quadro a seguir ilustra a Matriz de Referência de Matemática do SAEB de 2021, da quarta série do ensino fundamental, hoje intitulada como quinto ano. Apresenta, do lado esquerdo, os temas e, do lado direito, os descritores.

QUADRO 3: Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 4ª série do ensino fundamental

Matriz de Referência de Matemática do SAEB 2021: 4ª Série do Ensino Fundamental	
Temas	Descritores
I. Espaço e Forma	D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas. D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações. D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos. D4 – Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares). D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
II. Grandezas e Medidas	D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não. D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo. D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

	D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
III. Números e Operações/Álgebra e Funções	D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica. D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens. D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial. D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais. D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais. D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa). D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória. D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional. D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica. D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados. D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração. D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%)
IV. Tratamento da Informação	D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas. D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2021.

O quadro abaixo apresenta a Matriz de Matemática do SAEB do ano de 2021, da oitava série do ensino fundamental, hoje intitulada como nono ano. Ilustra, do lado esquerdo, os temas e, do lado direito, os descritores.

1.2.4 Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental

QUADRO 4: Matriz de referência de Matemática do SAEB do ano de 2021, da 8ª série do ensino fundamental

Matriz de Referência de Matemática do SAEB 2021: 8ª Série do Ensino Fundamental	
Temas	Descritores
I. Espaço e Forma	<p>D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.</p> <p>D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.</p> <p>D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.</p> <p>D4 – Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.</p> <p>D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.</p> <p>D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.</p> <p>D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.</p> <p>D8 – Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).</p> <p>D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.</p> <p>D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.</p> <p>D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.</p>
II. Grandezas e Medidas	<p>D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas. D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.</p> <p>D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.</p> <p>D15 – Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.</p>
III. Números e Operações/Álgebra e Funções	<p>D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.</p> <p>D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.</p> <p>D18 – Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).</p> <p>D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações</p>

	<p>(adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).</p> <p>D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).</p> <p>D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional. D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.</p> <p>D23 – Identificar frações equivalentes. D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.</p> <p>D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).</p> <p>D26 – Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).</p> <p>D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.</p> <p>D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.</p> <p>D29 – Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.</p> <p>D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.</p> <p>D31 – Resolver problema que envolva equação do 2º grau.</p> <p>D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).</p> <p>D33 – Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema. D34 – Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema. D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.</p>
IV. Tratamento da Informação	<p>D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.</p> <p>D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.</p>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2021.

As orientações metodológicas e os objetivos da técnica de ensino e estudo de Matemática, na educação básica, passou por profundas mudanças. O ensino de Matemática não pode limitar-se a um processo com a finalidade da simples memorização de regras e técnicas. Ao contrário da simples reprodução de procedimentos e do acúmulo de informações, a Matriz de Referência do SAEB 2021 considera a solução da

problemática como centro norteador de tarefas ligadas à Matemática. Logo, sua resolução proporciona a evolução e desenvolvimento de capacidades como: comunicação (diferentes linguagens), observação, validação de processos, estabelecimento de relações e argumentação, além de incentivar várias formas de raciocínio como: dedução, intuição, estimativa e indução (MEC, 2021).

Ademais, o INEP realizou uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos no SAEB, ao fornecer etapas de elaborações de avaliações das matrizes de referência de linguagens, matemática e ciências para as etapas do ensino fundamental, referenciadas pela BNCC. Logo, a Base Nacional Comum Curricular, sancionada em 2017, abrangeu tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental. Esse documento, de natureza normativa, estabeleceu o conjunto natural e progressivo de conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos, por todos os estudantes, ao longo dos períodos da educação básica no Brasil, proporcionando assim, aos alunos, assegurarem seus direitos de aprendizado e desenvolvimento educacional.

Desse modo, ao pontuam-se os aprimoramentos voltados para o SAEB, a saber: a educação infantil passa a ser avaliada mediante questionários voltados para os gestores, professores e demais servidores; as implementações de novas Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática; a inclusão das ciências humanas e naturais nas provas do nono ano do ensino fundamental e; questionários aprimorados e a inserção das escolas particulares ao SAEB.

Portanto, como parte fundamental do conjunto de práticas em andamento, desde 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece um guia para ações, visando desafiar as dificuldades educacionais no Brasil. Desse modo, busca atingir, prioritariamente, os itens de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de metas, programas e ações de assistência técnica e financeira, aspirando a mobilização social de todos aqueles comprometidos com a melhoria da qualidade educacional brasileira (BRASIL, MEC, 2007).

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Educação se preocupa com a qualidade da educação descrita pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Logo, o PDE está consoante a demanda para definir critérios e padrões de avaliação o sistema de ensino no Brasil, visando rastrear indicadores possíveis para medir o desenvolvimento e a eficiência das escolas brasileiras, como também o progresso dos programas postos em prática a partir de 2007, pelo Estado. De modo análogo à criação

do Índice pelo INEP, o Instituto vem produzindo dados e estudos na área educacional, mediante levantamentos estatísticos e análise de dados avaliativos em todos os níveis de ensino e suas modalidades (FERNANDES, 2011).

Logo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido uma ferramenta de avaliação de natureza amostral, para produzir informações relacionadas à realidade educacional brasileira. Assim, sua intenção é fornecer parâmetros para a formulação de políticas públicas possíveis de colaboração para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Desta forma, o IDEB aponta à importância de possuir visão crítica sobre o traçado na avaliação da natureza dos resultados empregados e da aprendizagem escolar brasileira. Sua relevância e proeminência na mídia ultrapassam o espaço escolar, assim, estabelece uma avaliação de controle e descentralização, possibilitando a cedência de responsabilidade, tanto pelo êxito quanto pelo fracasso educacional, a cada escola. Logo, para Oliveira e Schwartzan (2003),

Os dados do SAEB indicam o desempenho relativo dos alunos nos vários estados. O fato de um estado ou uma rede de ensino ter média superior a de outros estados ou redes significa que em média os alunos desse estado ou rede de ensino sabem mais do que os outros em relação a competências avaliadas. Mas isto não significa que o ensino seja melhor. Há outras variáveis que afetam os resultados escolares como educação dos pais, renda, nível socioeconômico. (OLIVEIRA, SCHWARTZAN, 2003, p. 27)

Posto que, para o INEP, o índice de levantamento do SAEB permite acompanhar o desenvolvimento do aluno em diversos fatores, os quais influenciam na efetividade de uma educação de qualidade. Nesse sentido, para Pinto (2008), a legislação contempla a qualidade de educação, ao fornecer às instituições de ensino preceitos legais. Porém, ao observar a realidade, esta qualidade está longe de ser cumprida. Pois, referente à comparação de qualidade, as escolas públicas não garantem o mínimo de leitura e escrita.

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação (PINTO, 2008, p. 59).

Portanto, quanto maiores recursos físicos e humanos forem fornecidos às escolas, maior a qualidade de educacional, uma vez que não há como existir qualidade sem infraestrutura nas instituições de ensino, mas com a disponibilização de

equipamentos, com acesso à internet, com bibliotecas com acervos de livros relevantes e a remuneração adequada de professores. Logo, as avaliações também aparecem como instrumento necessário referente aos índices de qualidade.

Nessa perspectiva, para Azevedo (2007), as avaliações externas são centradas nos produtos, afirmando sua função em quantificar, padronizar e, posteriormente, fornecer uma escala de competição entre escolas. Segundo o autor,

O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-los das relações ricas e complexas entre educador, educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com valores étnicos e culturais que compõem os contextos educativos. (AZEVEDO, 2007, p. 10)

Desse modo, cada instituição de ensino possui suas especificidades, as quais não podem ser medidas por padrões de análises. Logo, o SAEB possui um vago e inadequado referencial para medir a qualidade educacional. Segundo Castro (2009),

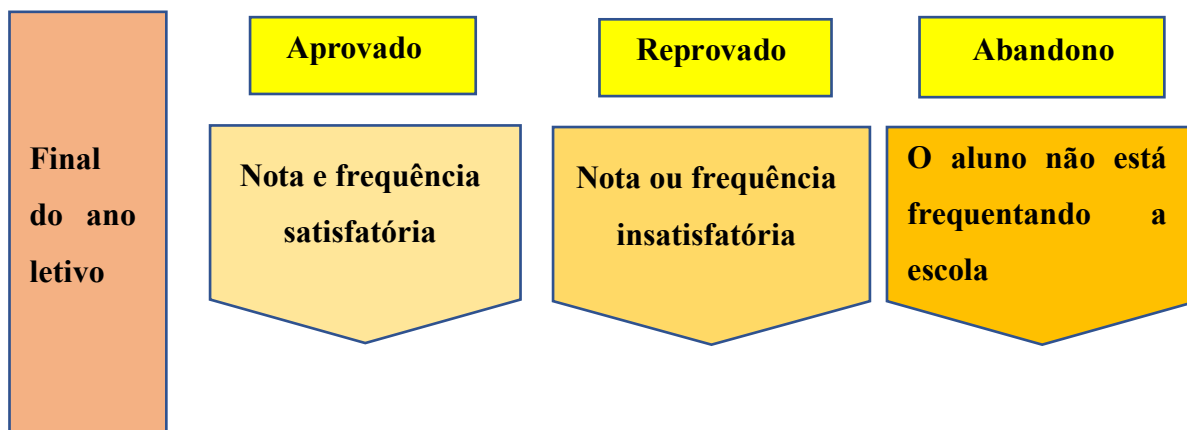
Essas avaliações baseadas em indicadores de desempenho mostram-se restritas e inadequadas para medir a qualidade efetiva da educação, pois não ultrapassam o nível instrumental. Fundamentam-se em pressupostos técnicos que se distanciam de juízo de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que, concretamente, a definem e a adotam. (CASTRO, 2009, p. 31)

1.3 APROVAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR

O rendimento escolar é a base do censo, o qual pretende fazer o mapeamento educacional. A taxa de transição e rendimento escolar é formada por abandono e evasão, aprovação e reprovação. Para uma melhor compreensão a cada uma destas situações apresentadas acima observe o infográfico a seguir, explicando a transição e rendimento escolar.

INFOGRÁFICO 1: Explica a transição e rendimento escolar

Taxa de rendimento (Aprovados + Reprovados + Abandono) = 100%



Taxa de transição ou de fluxo (Aprovados + Reprovados + Evadidos) = 100%



Analisando o infográfico acima é possível entender a taxa de rendimento escolar relacionada a um grupo de requisitos, os quais avaliam o aluno baseados no aproveitamento de notas e na frequência satisfatória ao final de cada ano letivo. Logo, é composta por cálculos sobre as taxas de reprovação, aprovação e de abandono escolar. Por outro lado, a taxa de fluxo escolar avalia as progressões dos alunos entre um ano letivo e outro, sendo composta pela taxa de aprovação, reprovação e evasão escolar.

Portanto, é importante destacar e diferenciar esses dois termos, evasão e abandono escolar. Nesse caso, entende-se por abandono escolar a situação na qual, por algum motivo, o aluno abandona a escola durante o ano letivo, mas retorna no ano letivo

seguinte. Por outro lado, a evasão escolar ocorre quando o aluno abandona a escola e não faz o retorno, saindo do sistema escolar.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), aproximadamente 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estavam fora do ambiente escolar em 2021. A pesquisa também mostra que, no ano de 2019, a porcentagem de crianças e adolescentes matriculadas era de 99% e, no ano de 2021, essa porcentagem teve queda para 96,2%. Esta diferença de porcentagem é devido ao impacto que a pandemia do coronavírus teve na educação básica.

Sendo assim, é possível notar os impactos da pandemia do coronavírus gerados sobre a educação básica no Brasil. No período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021, houve a interrupção das atividades escolares presenciais, nesse caso, as instituições escolares precisaram optar pelo modelo de ensino remoto². Porém, muitos alunos tiveram dificuldades de adaptação tecnológica, pois o acesso à internet era um problema para os alunos de baixa renda, de periferias e interiores.

A região Norte é uma das maiores macrorregiões do Brasil, tendo seu território construído majoritariamente pelo bioma amazônico, rodeado de florestas e repletas de áreas alagadas. Somado a esse panorama, a região ainda padece com as negligências vivenciadas nesse território, esses fatores contribuem para a falta de investimento em infraestrutura adequada, a exemplo da instalação e acesso à internet, principalmente no Estado do Pará.

A falta de infraestrutura causa desvantagens em termos de custo-benefício ao setor privado, esse fator afeta diretamente na telecomunicação da população local. Com isso, observa-se uma cobertura de acesso à internet limitada e preços exorbitantes, tornando o acesso à internet algo distante das famílias de baixa renda, justificando um dos motivos da ausência dos alunos às aulas remotas durante a pandemia. Consequentemente, essa situação acabou elevando o índice de abandono escolar.

Vale ressaltar que, durante este período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou às escolas, tanto privadas quanto públicas, evitarem a reprovação dos alunos durante a pandemia. Isso resultou na taxa de aprovação de 100% e de reprovação em 0,00%, bem como a taxa de abandono escolar em 0,00%, no ano de 2020. Porém, em 2021, quando as instituições escolares começavam o processo de retorno às

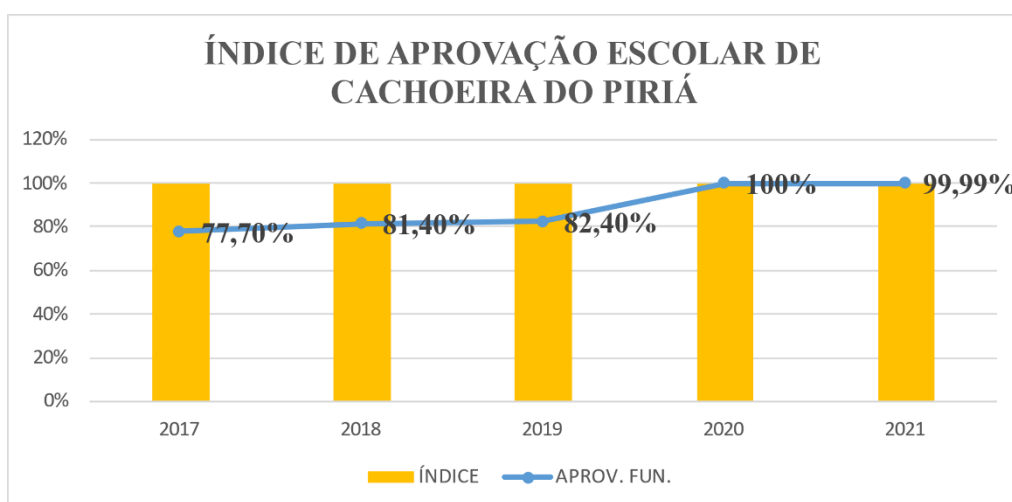
² Para o ensino remoto, outros métodos foram empregados pelas instituições de ensino, como a realização de aulas por videoconferência e as parcerias com líderes comunitários para envio de atividades escolares. Disponível em: <https://www.scielo.br>

atividades presenciais, os índices começaram a refletir os impactos da pandemia. Desse modo, passaremos a analisar índices de aprovação e evasão nos processos de avaliação em Cachoeira do Piriá-PA.

CAPÍTULO 2: COMPARAÇÕES E ANÁLISES DA TAXA DE APROVAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR EM CACHOEIRA DO PIRIÁ/PA NOS ANOS DE 2017 A 2021

Este capítulo pretende analisar os índices de aprovação e evasão escolar do município de Cachoeira do Piriá/PA, baseado em comparações na escala municipal e estadual, estendendo também a uma comparação por Regiões do Brasil entre os anos de 2017 a 2021. Esta análise foi realizada mediante dados obtidos por meio de pesquisa de índices do IDEB, bem como do censo escolar. Os gráficos apresentados a seguir ilustram os dados e índices do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Gráfico 1: Índice de aprovação escolar do município de Cachoeira do Piriá/PA



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

A partir do gráfico acima, é possível observar o índice de aprovação escolar de Cachoeira do Piriá/PA, no ano de 2017, na marca de 77,70%, seguido do ano de 2018, com aumento de 3,70%, registrando a taxa de 81,40%. Continuando com a análise, no ano de 2019, o índice de aprovação continuou subindo, com o aumento de 1%, atingindo a porcentagem de 82,40%. Porém, no ano de 2020, pela influência da pandemia do coronavírus, o índice de aprovação registrado foi 100%. Por outro lado, ainda por essa influência, no ano de 2021, a taxa teve uma queda de 0,1% e o índice registrado foi de 99,99%.

Sendo assim, percebe-se o aumento considerável na taxa de aprovação no ano de 2020. Esses dados são impactados pela interrupção das atividades escolares devido à pandemia da Covid-19, uma vez que, durante o período pandêmico, o aumento na taxa

de aprovação escolar foi de 17,60%, alcançando a porcentagem máxima de 100%. Este índice está alinhado às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando foi orientada a não reprovação os alunos, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas.

Em meio à crise sanitária propiciada pela pandemia, instituições escolares de todo o país tiveram suas atividades presenciais suspensas, com o intuito de evitar a propagação do coronavírus. Desse modo, a adaptação pelo modelo de ensino remoto foi a escolha viável para a continuidade das atividades, desde a educação infantil ao ensino superior. Com a chegada da pandemia e, conseqüentemente, do ensino remoto, foi possível perceber o aumento da desigualdade social, uma vez que os impactos desse período na educação se concentraram com maior intensidade nas camadas populares, ou seja, na população mais pobre.

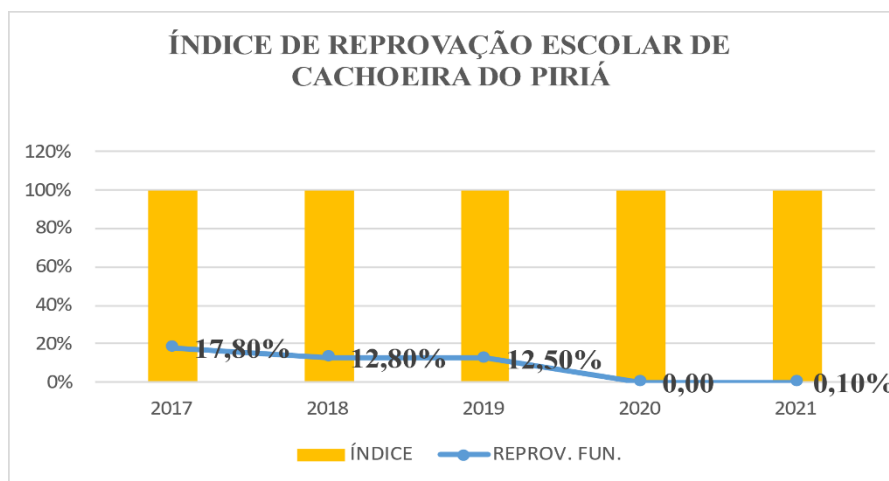
Desse modo, a desigualdade digital está atrelada à diversidade de categorias e camadas sociais. As camadas populares são as que tem menos acesso à internet, devido a sua renda, escolaridade, raça e segmentação social, esses são uns dos fatores geradores de desigualdade e, conseqüentemente, acabam sendo também os motivos da desigualdade digital. As dificuldades podem se estender desde o alto preço dos dispositivos necessários para o acesso à internet até a falta de conhecimento sobre seu uso, além da falta de infraestrutura em algumas regiões.

Segundo dados da pesquisa do IBGE (2022), os motivos sustentadores da exclusão digital são: 42,2% por não saber usar a internet, 27,7% por desinteresse, 20% por motivos financeiros, 14,0% pelo acesso à rede de internet ser caro e 6,2% pelo equipamento eletrônico necessário para a instalação ser caro. Neste sentido, compreendemos que a exclusão digital é voltada para as camadas populares, ou seja, pessoas de baixa renda como população rural, ribeirinhos, indígenas, dentre outros. Esses povos, em sua maioria, não possuem condições de acesso à internet, uma vez que necessitam de um investimento financeiro, não possuído pelos indivíduos de baixa renda.

No período pandêmico, as crianças e jovens de classe baixa passaram por dificuldades e desafios. Segundo os dados do IBGE, 4,3 milhões de estudantes não tinham acesso à internet durante a pandemia, destes, 4,1 eram estudantes da rede pública, ou seja, apenas 0,2 eram alunos de escolas particulares. A decisão tomada pelo CNE, de não reprovação de alunos, partiu dessa preocupação, visando não prejudicar estes alunos, os quais não tinham como participar das aulas por não terem acesso à internet.

Posteriormente, apresenta-se o segundo gráfico, ilustrando os índices de reprovação escolar de Cachoeira do Piriá/PA entre os anos de 2017 a 2021. Ao analisá-lo, é possível perceber as quedas anuais sofridas pelo índice de reprovação, veja a seguir.

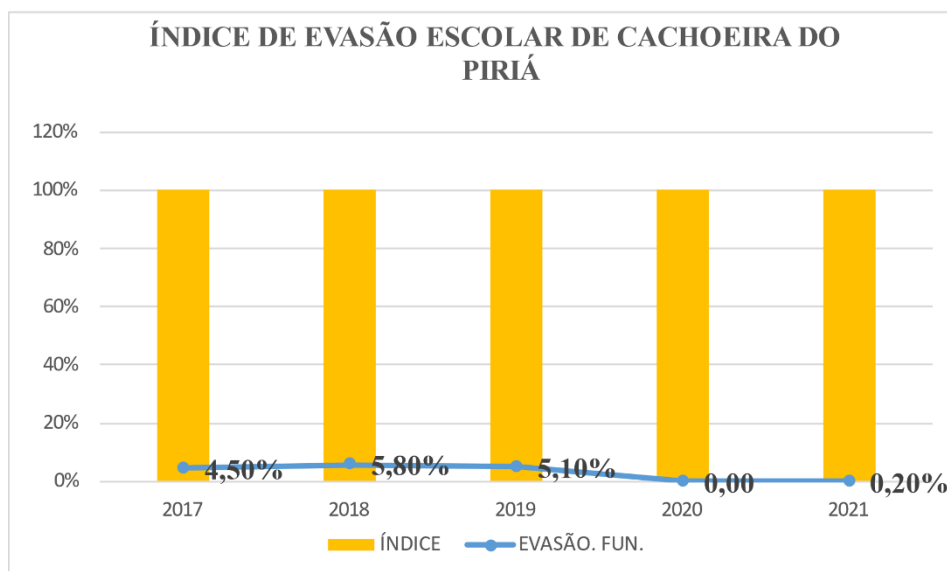
Gráfico 2: Índice de reprovação escolar do município de Cachoeira do Piriá/PA



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

Após a análise dos dados apresentado no gráfico acima, verificou-se que o índice de reprovação em Cachoeira do Piriá/PA manteve-se abaixo dos 20%, entre os anos de 2017 a 2021. Sendo que, no ano de 2017, o índice foi de 17,80%, ao compararmos com os dois próximos anos percebemos a queda da taxa de reprovação em 5%, visto que, em 2018, o índice foi de 12,80% e, em 2019, foi de 12,50%. Logo, a taxa de reprovação de todas as instituições escolares, tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares, por influência da pandemia do coronavírus, no ano de 2020, teve a porcentagem de 0,00% e, no ano de 2021, foi de 0,10%.

Por conseguinte, o gráfico a seguir apresenta o índice de evasão, este também com uma porcentagem baixa nos anos de 2017, 2018 e 2019, no entanto, esta porcentagem cai consideravelmente nos anos de 2020 e 2021, devido à influência da pandemia. Vejamos a seguir.

Gráfico 3: Índice de evasão escolar do município de Cachoeira do Piriá/PA

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

Considerando os dados acima, o município de Cachoeira do Piriá/PA, no ano de 2017, teve o índice de evasão escolar de 4,50% e, ao contrário das demais análises acima, este índice acaba subindo para 5,80% em 2018. Por outro lado, em 2019, o índice cai em 0,70%, registrando a taxa de 5,10%. Logo, novamente, por influência da pandemia do coronavírus, os índices caem nos anos de 2020 e 2021, registrando a porcentagem de 0,00%, no ano de 2020, e de 0,20%, no ano de 2021.

A tabela abaixo apresenta a análise das taxas de evasão escolar do Estado do Pará em comparação aos outros estados da Região Norte.

Tabela 1: Taxa de evasão escolar do estado do Pará em comparação aos estados da região norte

ANO	ACRE	RORAIMA	AMAZONAS	RONDÔNIA	TOCANTINS	PARÁ	AMAPÁ
2017	2,8	1,0	3,8	1,0	0,6	3,9	1,8
2018	2,5	0,9	3,3	1,0	0,5	3,8	1,5
2019	2,3	0,8	2,9	0,8	0,4	3,2	1,1
2020	2,4	0,7	1,1	0,5	0,4	1,6	1,4
2021	2,8	1,0	3,3	0,3	0,3	3,2	1,5

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

Ao analisar a tabela acima, é possível compreender, diante de um panorama comparativo aos demais estados da Região Norte, o Estado do Pará se manteve com o maior índice de evasão escolar entre os anos de 2017 a 2021, registrando em 2017 a taxa

de evasão de 3,9, enquanto no ano de 2018, o registro foi de 3,8, havendo queda apenas de 0,1. No ano de 2019, houve novamente uma diminuição da taxa em 0,6, atingindo 3,2. No entanto, ao compararmos aos demais Estados, percebemos apenas a proximidade do Estado do Pará ao Estado do Amazonas, o qual registrou, em 2017, a taxa de evasão escolar de 3,8, no entanto, nos dois anos seguintes, essa taxa caiu para 3,3 e 2,9, respectivamente. Ou seja, o Pará e o Amazonas são os Estados com maior índice de evasão escolar nos anos de 2017 a 2019.

Os três Estados da Região Norte com menor índice de evasão escolar entre os anos de 2017 a 2019 são Tocantins, o qual registra, em 2017, a taxa de 0,6, em 2018 registra a taxa de 0,5 e, em 2019, registra 0,4, apontando uma queda gradual de 0,1 a cada ano. Consecutivamente, aparece Roraima com o índice de evasão de 1,0 em 2017, posteriormente registrando 0,9, no ano de 2018, e 0,8, no ano de 2019, exibindo uma queda de 0,1 por ano. Por fim, o terceiro estado a apresentar o menor índice de evasão escolar é Rondônia, com a taxa de 1,0, nos anos de 2017 e 2018. Porém, no ano de 2019, foi registrado uma queda de 0,2 em seu índice.

Por conseguinte, analisaremos os dados do período pandêmico, abrangendo os anos de 2020 e 2021. Após as observações e comparações, é possível perceber, no ano de 2020, caracterizando como o início e ano de pico da pandemia³, o registro da queda nos índices de evasão escolar. No ano de 2020, os três Estados com os menores índices foram o Tocantins com 0,4, Rondônia com 0,5 e Roraima com 0,7. Em seguida, estão os Estados do Amazonas, com o índice de 1,1, Amapá com 1,4 e Pará com 1,6. Por último e, conseqüentemente o estado com o maior índice da Região Norte, no ano de 2020, está o Acre, registrando 2,4.

Por outro lado, no ano de 2021, os índices de evasão escolar registram aumento. O Estado do Pará registrou um aumento de 1,6, aparecendo com o índice de 3,2, o maior da Região Norte. Posteriormente, aparece o Amazonas, com 3,3, seguido pelo Acre, com 2,8. Os Estados com menor índice de evasão foram Rondônia e Tocantins, ambos com 0,3. Roraima aparece com 1,0 e Amapá com 1,5.

³ Em março do ano de 2020, iniciou-se as medidas de distanciamento social com o intuito de não propagação do vírus. No período de 13 a 28 de março, as atividades escolares presenciais estavam suspensas e, posteriormente, as ondas de contaminação e óbitos pelo vírus se intensificaram, logo, o ano de 2020 foi considerado o ano de pico da pandemia, registrando alto número de mortes. Se estendendo, também, ao início de 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br>

Na segunda tabela, apresentada abaixo, compreende a análise da taxa de evasão escolar em comparação às demais Regiões Brasileiras, durante os anos de 2017 a 2021. As regiões analisadas foram: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-oeste e Distrito Federal (DF).

Tabela 2: Taxa de evasão escolar por regiões brasileiras

ANO	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE	DF
2017	3,3	2,9	0,8	0,6	0,8	1,6
2018	3,1	2,6	0,7	0,5	0,7	1,0
2019	2,7	1,9	0,6	0,5	0,5	1,1
2020	1,3	1,1	0,4	0,2	0,4	0,2
2021	2,7	2,0	0,7	0,5	0,5	0,2

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

Ao observar a tabela acima, é possível compreender e traçar, entre as regiões descritas, um panorama comparativo sobre as taxas de evasão escolar, entre os anos de 2017 a 2021. Os dados apontam a região Norte como a ocupante da sexta e última posição, tendo as maiores taxas de evasão escolar nos anos correntes. Deste modo, no ano de 2017, essa registra o índice de 3,3, consecutivamente, no ano de 2018, houve uma queda de 0,2, atingindo 3,1. Posteriormente, no ano de 2019, é registrada a queda de 0,4, aparecendo com a taxa de 2,7. Em 2020, a taxa registrada foi de 1,3 e 2,7 no ano de 2021.

Ocupando a primeira posição e registrando as menores taxas de evasão escolar entre os anos analisados, destaca-se a região Sul, apresentando as seguintes taxas: 0,6 no ano de 2017, 0,5 no ano de 2018, 0,5 no ano de 2019, 0,2 no ano de 2020 e 0,5 no ano de 2021. Em seguida, a região Centro-oeste, ocupa a segunda posição, registrando as seguintes taxas: 0,8 no ano de 2017, 0,7 no ano de 2018, 0,5 no ano de 2019, 0,4 no ano de 2020 e 0,5 no ano de 2021.

Por conseguinte, ocupando a terceira posição encontra-se a região Sudeste, registrando as seguintes taxas: 0,8 no ano de 2017, 0,7 no ano de 2028, 0,6 no ano de 2019, 0,4 no ano de 2020 e 0,7 no ano de 2021. Ademais, a quarta posição é ocupada pela região do Distrito Federal (DF), com os seguintes registros de evasão escolar: 1,6 no ano de 2017, 1,0 em 2018, 1,1 em 2019 e 0,2 nos anos de 2020 e 2021. Seguindo essas regiões, o Nordeste se encontra ocupando a quinta posição nas comparações,

registrando as seguintes taxas: 2,9 no ano de 2017, 2,6 no ano de 2018, 1,9 em 2019, 1,1 no ano de 2020 e 2,0 no ano de 2021.

A seguir, terceira tabela compreende as taxas de evasão escolar dos 144 municípios paraenses, entre os anos de 2017 a 2021.

Tabela 3: Taxa de evasão escolar por municípios do Estado do Pará Após a análise

TAXA DE EVASÃO ESCOLAR POR MUNICÍPIOS PARAENSES					
MUNICÍPIOS	2017	2018	2019	2020	2021
1 - BENEVIDES	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2 - SANTARÉM	0,3	0,4	0,4	0,1	0,2
3 - PLACAS	0,4	0,4	1,5	0,2	0,1
4 - TERRA SANTA	2,4	1,8	1,5	0,5	0,5
5 - SANTA BARBARA	2,0	1,7	1,1	0,4	1,8
6 - PARAUPEBAS	1,8	2,1	1,7	0,0	0,9
7 - PARAGOMINAS	2,4	3,0	2,1	0,0	0,1
8 - ANANINDEUA	1,0	1,4	0,8	0,3	0,6
9 - ULIANÓPOLIS	0,6	1,1	0,8	0,1	0,4
10 - CURIONÓPOLIS	1,7	1,7	1,0	0,2	0,2
11 - ALTAMIRA	1,1	0,6	0,6	0,0	0,3
12 - PEIXE-BOI	2,5	2,8	2,0	0,2	2,5
13 - NOVA TIMBOTEUA	4,2	2,7	2,2	1,1	1,3
14 - MÃE DO RIO	2,0	2,2	2,0	1,9	2,2
15 - DOM ELISEU	4,6	3,3	2,6	0,0	1,3
16 - BRASIL NOVO	3,5	3,1	2,6	0,3	1,6
17 - ABEL FIGUEIREDO	2,1	0,9	2,9	3,6	1,1
18 - RURÓPOLIS	4,0	3,1	5,0	6,6	5,2
19 - NOVO PROGRESSO	5,1	2,4	1,9	0,9	0,0
20 - MARABÁ	3,2	2,7	1,7	1,6	2,3
21 - CAPANEMA	2,9	2,1	1,6	6,4	2,3
22 - BONITO	2,7	2,4	1,5	0,0	3,8
23 - BOM JESUS DO TOCANTINS	4,5	4,1	2,5	0,3	7,3
24 - BEL TERRA	2,2	2,0	0,0	0,0	0,0
25 - BELÉM	1,8	1,4	1,1	0,4	3,2
26 - VITÓRIA DO XINGU	2,1	2,0	0,9	0,0	0,3
27 - TUCUMÃ	4,9	4,5	3,4	0,1	6,0
28 - SÃO JOÃO DA PONTA	2,0	2,7	1,7	0,0	0,1
29 - SÃO CAETANO DE ODIVELAS	7,2	6,1	5,6	1,9	2,9
30 - SANTARÉM NOVO	2,7	2,0	1,4	0,0	0,5
31 - RODON DO PARÁ	3,3	3,8	3,1	5,4	2,6
32 - REDENÇÃO	3,0	3,0	2,3	9,5	4,4
33 - QUATIPURU	1,6	1,0	0,9	0,0	0,2
34 - PONTA DE PEDRAS	4,8	3,7	3,9	1,5	3,5

35 - ORIXIMINÁ	2,4	2,0	1,8	0,3	0,2
36 - MOJUÍ DOS CAMPOS	1,1	0,6	0,5	0,1	0,2
37 - MOJU	3,2	2,6	2,5	0,1	0,1
38 - IGARAPÉ-MIRI	4,3	4,0	3,4	0,1	0,4
39 - CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	3,5	1,9	1,8	0,1	0,7
40 - BREJO GRANDE DO ARAGUAIA	6,1	4,9	4,3	1,2	6,2
41 - URUARÁ	4,3	3,7	2,2	2,9	2,1
42 - TUCURUÍ	2,5	2,5	2,7	0,1	0,7
43 - SENADOR JOSÉ PORFÍRIO	8,4	12,6	7,4	2,4	1,1
44 - SALINÓPOLIS	2,0	2,1	1,3	0,1	1,8
45 - OURILÂNDIA DO NORTE	5,0	5,0	4,5	0,2	3,8
46 - NOVO REPARTIMENTO	6,0	6,1	5,3	0,6	4,0
47 - MARITUBA	2,9	2,6	2,0	0,2	2,2
48 - CANAÃ DOS CARAJÁS	1,3	1,4	0,7	0,1	0,0
49 - VIGIA	2,4	2,1	1,9	0,8	2,4
50 - TOMÉ-AÇU	4,2	3,8	3,6	5,0	3,9
51 - SANTA ISABEL	4,1	3,2	3,0	3,1	3,9
52 - PORTO DE MOZ	7,5	5,6	9,6	8,2	17,5
53 - JURUTI	1,3	1,6	1,3	0,4	0,8
54 - ITAITUBA	4,5	4,6	3,7	8,8	4,9
55 - GOIANÉSIA DO PARÁ	5,0	4,7	4,2	0,1	0,1
56 - CAPITÃO POÇO	5,4	5,8	2,9	0,2	4,6
57 - BARCARENA	2,3	1,9	1,3	1,9	3,2
58 - ACARÁ	6,3	6,8	6,7	0,1	0,4
59 - TERRA ALTA	1,9	1,8	1,6	0,0	2,0
60 - SÃO GERALDO DO ARAGUAIA	3,9	3,5	2,7	0,6	1,4
61 - PRIMAVERA	0,1	0,2	0,2	0,0	0,1
62 - MARAPANIM	4,2	3,3	2,7	1,4	2,0
63 - IPIXUNA DO PARÁ	3,9	3,6	2,8	0,0	1,8
64 - INHANGAPI	2,4	1,0	1,4	0,0	0,7
65 - SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	3,4	3,4	2,7	5,2	3,2
66 - SALVATERRA	4,6	4,0	3,6	0,6	4,7
67 - PAU D'ARCO	9,9	9,1	6,4	0,0	0,8
68 - ÓBIDOS	2,6	2,8	2,6	1,5	2,7
69 - NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ	5,8	4,9	4,0	4,5	4,0
70 - MARACANÃ	4,9	4,2	3,4	9,5	2,8
71 - FLORESTA DO ARAGUAIA	4,5	4,5	2,9	1,5	1,3
72 - FARO	8,6	4,4	5,9	2,0	0,0
73 - CURUÇÁ	2,9	1,9	0,9	2,0	1,1
74 - CONCÓRDIA DO PARÁ	5,0	5,3	2,4	0,1	3,0
75 - CACHOEIRA DO PIRIÁ	4,5	4,6	4,7	0,0	0,0
76 - BUJARU	4,9	4,6	4,0	0,1	0,2
77 - BRAGANÇA	4,1	3,3	3,3	1,5	4,9
78 - AURORA DO PARÁ	1,7	2,1	1,2	0,0	0,6

79 - AUGUSTO CORRÊA	2,3	2,2	2,6	0,2	0,0
80 - XINGUARA	4,5	3,8	3,6	3,7	10,2
81 - TAILÂNDIA	3,9	4,2	3,0	0,1	6,4
82 - SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	2,0	3,4	2,8	0,0	2,9
83 - SANTA MARIA DO PARÁ	3,3	2,8	2,4	0,7	4,6
84 - SANTA LUZIA DO PARÁ	3,9	3,3	2,1	0,0	0,9
85 - IRITUIA	1,3	1,1	0,7	0,1	1,0
86 - ELDORADO DO CARAJÁS	5,8	5,4	4,4	1,1	0,6
87 - COLARES	1,4	1,5	1,6	0,0	0,2
88 - CASTANHAL	1,7	1,2	1,2	0,0	4,0
89 - BREU BRANCO	4,8	4,9	4,1	1,1	0,5
90 - SAPUCAIA	14,7	6,9	10,5	5,1	6,5
91 - SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA	3,8	4,6	3,8	1,5	6,8
92 - PRAINHA	8,6	7,7	5,5	7,3	4,5
93 - OURÉM	0,9	0,7	0,6	2,0	1,8
94 - JACUNDÁ	3,8	3,1	2,7	0,1	7,7
95 - ALENQUER	4,7	10,1	5,6	0,1	8,0
96 - ÁGUA AZUL DO NORTE	2,3	1,3	2,1	7,7	9,2
97 - TRAIRÃO	4,7	5,5	4,3	0,1	9,8
98 - SÃO JOÃO DE PIRABAS	2,3	2,4	2,7	0,3	0,5
99 - SÃO FRANCISCO DO PARÁ	4,1	2,9	3,1	0,4	5,4
100 - SANTO ANTONIO DO TAUÁ	4,9	4,3	3,4	0,7	5,3
101 - SANTA CRUZ DO ARARI	6,0	5,6	5,1	3,9	2,0
102 - OEIRAS DO PARÁ	4,9	5,8	6,4	0,1	0,4
103 - MEDICILÂNDIA	5,2	5,9	3,4	0,7	3,0
104 - GURUPÁ	7,3	8,0	9,9	0,1	4,3
105 - CURUÁ	2,7	3,7	2,9	0,9	2,9
106 - CAMETÁ	5,9	5,9	5,4	0,9	8,8
107 - CACHOEIRA DO ARARI	5,4	5,6	4,1	2,7	5,2
108 - ANAPU	5,2	3,8	3,9	7,9	10,3
109 - ABAETETUBA	1,3	0,8	0,9	0,4	1,9
110 - PALESTINA DO PARÁ	2,6	3,3	1,9	11,4	8,2
111 - MONTE ALEGRE	4,6	4,0	4,1	0,2	5,7
112 - IGARAPÉ-AÇU	4,6	2,4	3,0	0,1	0,4
113 - AVEIRO	7,1	7,0	4,3	7,1	3,2
114 - MUANÁ	2,8	3,2	2,2	0,2	0,7
115 - GARRAFÃO DO NORTE	4,2	5,0	3,4	2,0	5,5
116 - PACAJÁ	6,3	5,8	5,4	8,5	6,2
117 - NOVA IPIXUNA	3,5	3,5	3,7	18,0	8,5
118 - VISEU	3,8	3,7	3,4	5,7	5,3
119 - BAGRE	8,3	7,6	6,9	8,8	3,8
120 - SANTANA DO ARAGUAIA	9,3	7,3	7,0	4,5	10,3
121 - MOCAJUBA	3,7	3,7	2,1	0,2	1,6
122 - ITUPIRANGA	4,5	3,7	3,9	0,5	8,1

123 - CURRALINHO	6,0	5,3	4,9	0,0	4,1
124 - SOURE	2,6	1,9	1,7	0,1	7,3
125 - AFUÁ	9,7	9,3	5,4	5,6	3,0
126 - BAIÃO	5,5	5,1	6,1	0,4	9,0
127 - ANAJÁS	6,5	6,3	4,9	0,0	5,1
128 - SÃO DOMINGOS DO CAPIM	4,2	4,7	4,3	3,7	4,5
129 - PORTEL	10,9	9,0	7,9	0,1	13,3
130 - TRACUATEUA	3,6	3,3	4,0	0,2	1,9
131 - SÃO JOÃO DO ARAGUAIA	9,3	4,7	7,0	0,6	3,2
132 - SÃO FELIX DO XINGU	7,7	9,2	8,9	0,1	6,3
133 - SANTA MARIA DAS BARREIRAS	5,1	4,9	4,0	8,7	9,5
134 - RIO MARIA	2,9	3,7	3,4	0,3	0,2
135 - PIÇARREIRA	3,3	4,2	4,0	0,0	0,1
136 - MELGAÇO	4,0	5,3	4,0	0,0	0,0
137 - MAGALHÃES BARATA	1,8	3,5	2,0	0,7	1,9
138 - LIMOEIRO DO AJURU	4,8	4,8	4,4	2,1	3,3
139 - JACAREACANGA	6,0	5,0	4,0	6,8	5,9
140 - CUMARU DO NORTE	6,0	7,2	7,2	2,3	0,5
141 - CHAVES	4,6	3,7	5,1	6,4	8,0
142 - BREVES	6,0	6,8	6,1	0,0	0,1
143 - BANNCH	6,2	4,3	5,0	17,1	14,0
144 - ALMERIM	15,2	16,0	10,9	0,3	4,7

Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/15-para/ideb/municipios>

A respeito das taxas de evasão escolar dos municípios paraenses, é possível notar que o município de Benevides mantém seu índice em 0,0 de 2017 a 2021, logo, ocupa a primeira posição. Em segunda posição aparece o município de Santarém, registrando as seguintes taxas: 0,3 no ano de 2017, nos anos de 2018 e 2019 houve uma queda de 0,1 registrando a taxa de 0,4 em ambos, 0,1 no ano de 2020 e 0,2 em 2021. Prosseguindo, em terceira posição está o município de Placas, registrando as seguintes taxas: 0,4 nos anos de 2017 e 2018, 1,5 no ano de 2019, 0,2 no ano de 2020 e 0,1 no ano 2021.

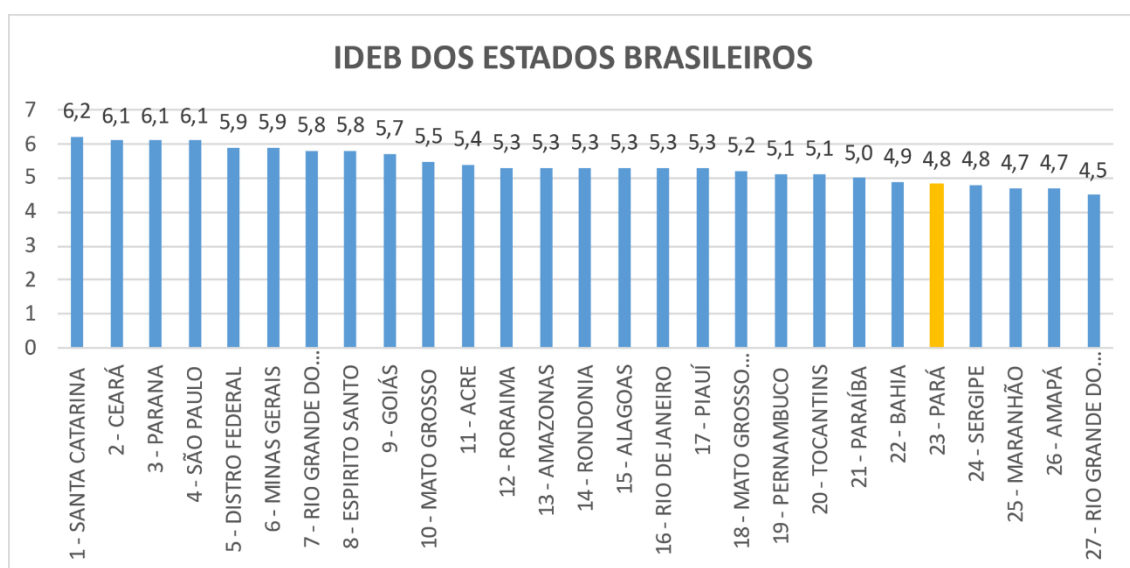
O município de Cachoeira do Piriá, segundo a análise dos dados, aparece na septuagésima quinta posição, em comparação aos demais municípios analisados, registrando as seguintes taxas: 4,5 no ano de 2017, 4,6 no ano de 2018, 4,7 em 2019, 0,0 em 2020 e 2021, visto que este é o período de pandemia. O município a registrar as maiores taxas de evasão escolar entre os anos de 2017 a 2021 é Almeirim, tendo os

seguintes índices: 15,2 no ano de 2017, 16,0 no ano de 2018, 10,9 no ano de 2019, 0,3 no ano de 2020, por influência da pandemia, porém, após a pandemia, a taxa sobe consideravelmente para 4,7.

2.1 COMPARAÇÕES DO IDEB POR MUNICÍPIO, ESTADO E REGIÃO

O gráfico a seguir ilustra o IDEB dos estados brasileiros do ano de 2021. Logo, os resultados desse ano sofreram as influências da pandemia do coronavírus, pois as escolas estavam postas a um ambiente atípico, defrontadas com a necessidade de reinvenção, de revisão e de reestruturação dos métodos de avaliação dos alunos, bem como o andamento de suas atividades pedagógicas.

Gráfico 4: Ilustra o IDEB dos estados brasileiros do ano de 2021

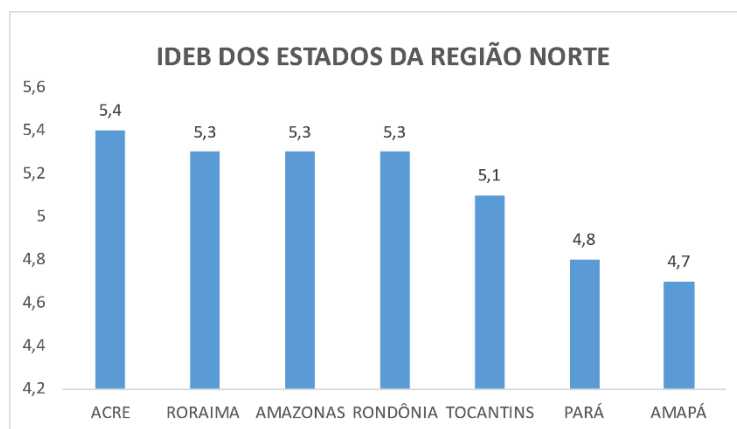


Fonte: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/tx_rend_brasil_regioes_ufs_2021.zip

Ao analisar o gráfico acima, é possível perceber o maior IDEB no Brasil apresentado pelo Estado de Santa Catarina, com 6,2. Logo em seguida, ocupando o segundo lugar, está o Estado do Ceará, com 6,1. O estado do Pará aparece em vigésimo terceiro no ranking, com 4,8. Por fim, o vigésimo sétimo e último colocado é o Rio Grande do Norte, com 4,5. Em comparação ao IDEB do ano de 2021, o Pará aparece entre os quatro últimos colocados na escala nacional.

O gráfico seguinte ilustra a comparação do IDEB entre os Estados da região Norte, no ano de 2021. As comparações são feitas entre os estados do Acre, Roraima, Amazonas, Rondônia, Tocantins, Pará e Amapá, respectivamente.

Gráfico 5: IDEB dos Estados da Região Norte



Fonte: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/tx_rend_brasil_regioes_ufs_2021.zip

Embasado na análise dos dados ilustrados no gráfico acima, percebe-se que o Estado do Acre apresenta o maior IDEB da região Norte, com 5,4, em seguida está Roraima, com 5,3 e, em terceiro lugar, o Amazonas, também com 5,3. Em quarta posição aparece Rondônia, com 5,3, seguido pelo Tocantins com 5,1. O Estado do Pará ocupa a sexta posição, com 4,8. Por fim, o Estado do Amapá segue em sétima posição, com o IDEB de 4,7.

Por conseguinte, o gráfico a seguir apresenta os índices do IDEB dos municípios do Estado do Pará, do ano de 2021. O Estado do Pará possui 144 municípios que foram analisados de acordo com a tabela a baixo.

Tabela 4: IDEB dos municípios Paraenses

IDEB DOS MUNICÍPIOS PARAENSES	
ESTADOS	IDEB
1 - BENEVIDES	6,2
2 - TERRA SANTA	5,6
3 - SANTARÉM	5,4
4 - SANTA BARBARA	5,4
5 - PARAUAPEBAS	5,4
6 - PARAGOMINAS	5,4
7 - ANANINDEUA	5,4

8 - ULIANÓPOLIS	5,3
9 - PLACAS	5,3
10 - CURIONÓPOLIS	5,3
11 - ALTAMIRA	5,3
12 - PEIXE-BOI	5,2
13 - NOVA TIMBOTEUA	5,1
14 - MÃE DO RIO	5,1
15 - DOM ELISEU	5,1
16 - BRASIL NOVO	5,1
17 - ABEL FIGUEIREDO	5,1
18 - RURÓPOLIS	5,0
19 - NOVO PROGRESSO	5,0
20 - MARABÁ	5,0
21 - CAPANEMA	5,0
22 - BONITO	5,0
23 - BOM JESUS DO TOCANTINS	5,0
24 - BEL TERRA	5,0
25 - BELÉM	5,0
26 - VITÓRIA DO XINGU	4,9
27 - TUCUMÃ	4,9
28 - SÃO JOÃO DA PONTA	4,9
29 - SÃO CAETANO DE ODIVELAS	4,9
30 - SANTARÉM NOVO	4,9
31 - RODON DO PARÁ	4,9
32 - REDENÇÃO	4,9
33 - QUATIPURU	4,9
34 - PONTA DE PEDRAS	4,9
35 - ORIXIMINÁ	4,9
36 - MOJÚ DOS CAMPOS	4,9
37 - MOJU	4,9
38 - IGARAPÉ-MIRI	4,9
39 - CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	4,9
40 - BREJO GRANDE DO ARAGUAIA	4,9
41 - URUARÁ	4,8
42 - TUCURÍ	4,8
43 - SENADOR JOSÉ PORFÍRIO	4,8
44 - SALINÓPOLIS	4,8
45 - OURILÂNDIA DO NORTE	4,8
46 - NOVO REPARTIMENTO	4,8
47 - MARITUBA	4,8
48 - CANAÃ DOS CARAJÁS	4,8
49 - VIGIA	4,7

50 - TOMÉ-AÇU	4,7
51 - SANTA ISABEL	4,7
52 - PORTO DE MOZ	4,7
53 - JURUTI	4,7
54 - ITAITUBA	4,7
55 - GOIANÉSIA DO PARÁ	4,7
56 - CAPITÃO POÇO	4,7
57 - BARCARENA	4,7
58 - ACARÁ	4,7
59 - TERRA ALTA	4,6
60 - SÃO GERALDO DO ARAGUAIA	4,6
61 - PRIMAVERA	4,6
62 - MARAPANIM	4,6
63 - IPIXUNA DO PARÁ	4,6
64 - INHANGAPI	4,6
65 - SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	4,5
66 - SALVATERRA	4,5
67 - PAU D'ARCO	4,5
68 - ÓBIDOS	4,5
69 - NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ	4,5
70 - MARACANÃ	4,5
71 - FLORESTA DO ARAGUAIA	4,5
72 - FARO	4,5
73 - CURUÇÁ	4,5
74 - CONCÓRDIA DO PARÁ	4,5
75 - CACHOEIRA DO PIRIÁ	4,5
76 - BUJARU	4,5
77 - BRAGANÇA	4,5
78 - AURORA DO PARÁ	4,5
79 - AUGUSTO CORRÊA	4,5
80 - XINGUARA	4,4
81 - TAILÂNDIA	4,4
82 - SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	4,4
83 - SANTA MARIA DO PARÁ	4,4
84 - SANTA LUZIA DO PARÁ	4,4
85 - IRITUIA	4,4
86 - ELDORADO DO CARAJÁS	4,4
87 - COLARES	4,4
88 - CASTANHAL	4,4
89 - BREU BRANCO	4,4
90 - SAPUCAIA	4,3
91 - SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA	4,3

92 - PRAINHA	4,3
93 - OURÉM	4,3
94 - JACUNDÁ	4,3
95 - ALENQUER	4,3
96 - ÁGUA AZUL DO NORTE	4,3
97 - TRAIRÃO	4,2
98 - SÃO JOÃO DE PIRABAS	4,2
99 - SÃO FRANCISCO DO PARÁ	4,2
100 - SANTO ANTONIO DO TAUÁ	4,2
101 - SANTA CRUZ DO ARARI	4,2
102 - OEIRAS DO PARÁ	4,2
103 - MEDICILÂNDIA	4,2
104 - GURUPÁ	4,2
105 - CURUÁ	4,2
106 - CAMETÁ	4,2
107 - CACHOEIRA DO ARARI	4,2
108 - ANAPU	4,2
109 - ABAETETUBA	4,2
110 - PALESTINA DO PARÁ	4,1
111 - MONTE ALEGRE	4,1
112 - IGARAPÉ-AÇU	4,1
113 - ALMERIM	4,1
114 - MUANÁ	4
115 - GARRAFÃO DO NORTE	4
116 - PACAJÁ	3,9
117 - NOVA IPIXUNA	3,9
118 - VISEU	3,8
119 - BAGRE	3,8
120 - SANTANA DO ARAGUAIA	3,7
121 - MOCAJUBA	3,7
122 - ITUPIRANGA	3,7
123 - CURRALINHO	3,7
124 - SOURE	3,6
125 - AFUÁ	3,6
126 - BAIÃO	3,3
127 - ANAJÁS	3,2
128 - SÃO DOMINGOS DO CAPIM	3,2
129 - PORTEL	-
130 - TRACUATEUA	-
131 - SÃO JOÃO DO ARAGUAIA	-
132 - SÃO FELIX DO XINGU	-
133 - SANTA MARIA DAS BARREIRAS	-

134 - RUI MARIA	-
135 - PIÇARREIRA	-
136 - MELGAÇO	-
137 - MAGALHÃES BARATA	-
138 - LIMOEIRO DO AJURU	-
139 - JACAREACANGA	-
140 - CUMARU DO NORTE	-
141 - CHAVES	-
142 - BREVES	-
143 - BANNCH	-
144 - AVEIRO	-

Fonte: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/tx_rend_brasil_regioes_ufs_2021.zip

Seguindo a análise do gráfico acima é possível escalar os municípios paraenses de acordo com seu Ideb. Em primeira posição ocupa o município de Benevides com o Ideb de 6,2, em segunda posição o município de Terra Santa com 5,6 e em terceira posição o município de Santarém com 5,4. Este modo, Cachoeira do Piriá sendo o foco desta pesquisa aparece na posição septuagésima quinta com o Ideb de 4,5, um índice consideravelmente baixo em comparação aos índices dos demais municípios ilustrados acima.

2.2 COMPARAÇÕES E ANÁLISES DO RENDIMENTO ESCOLAR EM CACHOEIRA DO PIRIÁ/PA ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2021

Esta subseção apresenta a análises e comparações acerca dos índices de rendimento escolar no município de Cachoeira do Piriá, entre os anos de 2017 a 2021, contemplando análises entre municípios, estados e regiões brasileiras.

A tabela a seguir destaca as taxas de rendimento escolar por municípios paraenses. Para esta análise, houve o levantamento de dados dos 144 municípios do Estado do Pará.

Tabela 4: Taxa de rendimento escolar por municípios paraenses

TAXA DE REDIMENTO ESCOLAR POR MUNICÍPIOS PARAENSES					
MUNICÍPIOS	2017	2018	2019	2020	2021
1 - BENEVIDES	98,00	96,40	98,20	100,00	100,00
2 - TERRA SANTA	93,90	95,60	95,00	99,50	99,50
3 - SANTARÉM	93,70	93,60	93,70	99,90	99,70

4 - SANTA BARBARA	92,70	90,70	93,00	99,60	97,90
5 - PARAUPEBAS	94,80	94,20	94,30	100,00	99,00
6 - PARAGOMINAS	85,40	85,50	87,80	100,00	99,90
7 - ANANINDEUA	94,30	93,50	95,00	99,70	99,40
8 - ULIANÓPOLIS	95,90	93,50	95,60	99,90	99,60
9 - PLACAS	83,90	89,90	92,30	94,10	96,10
10 - CURIONÓPOLIS	93,00	92,20	93,50	99,80	99,80
11 - ALTAMIRA	94,60	94,40	93,10	100,00	99,70
12 - PEIXE-BOI	84,00	81,60	80,00	98,80	87,20
13 - NOVA TIMBOTEUA	84,20	87,10	90,30	98,90	97,80
14 - MÃE DO RIO	82,20	79,40	82,70	98,00	97,70
15 - DOM ELISEU	84,40	86,10	88,80	100,00	89,90
16 - BRASIL NOVO	90,10	89,50	91,70	99,60	97,80
17 - ABEL FIGUEIREDO	87,00	90,70	88,70	93,00	97,90
18 - RURÓPOLIS	86,40	86,20	87,90	92,60	93,30
19 - NOVO PROGRESSO	84,40	88,10	88,80	99,10	100,00
20 - MARABÁ	87,10	89,80	92,40	98,20	96,40
21 - CAPANEMA	95,10	85,20	89,30	91,50	92,50
22 - BONITO	86,80	88,70	88,30	99,90	95,60
23 - BOM JESUS DO TOCANTINS	85,90	83,30	83,50	99,70	92,70
24 - BEL TERRA	83,90	85,10	87,80	96,70	94,30
25 - BELÉM	90,90	91,60	93,20	99,60	96,60
26 - VITÓRIA DO XINGU	84,20	88,50	93,00	100,00	99,70
27 - TUCUMÃ	82,80	82,90	83,60	99,60	94,00
28 - SÃO JOÃO DA PONTA	82,40	83,90	83,70	100,00	99,50
29 - SÃO CAETANO DE ODIVELAS	79,90	82,20	81,60	97,10	95,30
30 - SANTARÉM NOVO	85,40	90,30	93,30	99,70	99,50
31 - RODON DO PARÁ	81,40	82,70	85,80	78,50	86,40
32 - REDENÇÃO	89,80	90,20	91,00	90,50	94,20
33 - QUATIPURU	82,10	81,90	88,90	91,00	97,20
34 - PONTA DE PEDRAS	83,20	86,80	86,70	98,50	94,60
35 - ORIXIMINÁ	86,50	89,20	90,50	99,70	99,70
36 - MOJÚ DOS CAMPOS	93,60	93,40	93,70	99,90	99,80
37 - MOJU	86,30	84,30	84,10	100,00	99,90
38 - IGARAPÉ-MIRI	78,90	79,70	80,40	99,90	99,60
39 - CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	90,60	76,00	92,80	99,90	99,30
40 - BREJO GRANDE DO ARAGUAIA	77,70	83,00	75,60	98,80	92,30
41 - URUARÁ	88,00	90,20	91,50	96,50	97,00
42 - TUCURÍ	84,30	83,80	84,20	99,90	96,10
43 - SENADOR JOSÉ PORFÍRIO	79,00	76,80	78,80	97,60	98,90
44 - SALINÓPOLIS	84,90	88,30	91,80	99,80	98,20
45 - OURILÂNDIA DO NORTE	86,30	83,00	85,80	99,80	96,20

46 - NOVO REPARTIMENTO	78,80	79,30	80,70	99,30	95,40
47 - MARITUBA	84,30	85,90	86,90	99,20	92,20
48 - CANAÃ DOS CARAJÁS	88,30	85,00	89,00	99,90	97,40
49 - VIGIA	82,40	82,10	84,90	99,20	96,30
50 - TOMÉ-AÇU	89,00	90,00	89,20	94,90	95,80
51 - SANTA ISABEL	82,80	86,30	85,60	96,90	96,10
52 - PORTO DE MOZ	80,50	81,00	77,50	91,80	82,50
53 - JURUTI	90,50	90,70	92,70	99,60	98,40
54 - ITAITUBA	82,90	82,10	80,80	84,70	86,70
55 - GOIANÉSIA DO PARÁ	80,60	77,90	78,80	99,90	99,30
56 - CAPITÃO POÇO	79,80	81,10	82,30	99,80	87,50
57 - BARCARENA	80,80	83,00	84,10	98,10	96,30
58 - ACARÁ	75,00	76,00	76,50	99,90	99,60
59 - TERRA ALTA	89,90	89,10	92,00	94,80	98,00
60 - SÃO GERALDO DO ARAGUAIA	86,30	86,10	87,90	99,30	95,10
61 - PRIMAVERA	87,70	85,90	90,90	100,00	94,40
62 - MARAPANIM	83,10	85,20	87,20	98,60	97,60
63 - IPIXUNA DO PARÁ	81,50	82,20	84,50	100,00	98,10
64 - INHANGAPI	86,10	84,70	85,30	100,00	98,70
65 - SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	77,70	79,40	81,40	93,90	87,00
66 - SALVATERRA	80,50	85,20	84,70	99,10	86,40
67 - PAU D'ARCO	77,10	76,20	80,70	100,00	99,20
68 - ÓBIDOS	85,30	84,40	85,40	94,00	90,70
69 - NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ	73,10	73,00	78,20	94,40	96,00
70 - MARACANÃ	85,50	86,30	87,80	87,30	95,90
71 - FLORESTA DO ARAGUAIA	87,60	87,20	91,30	98,40	98,70
72 - FARO	84,10	88,40	87,50	98,00	100,00
73 - CURUÇÁ	79,50	86,20	88,10	100,00	98,90
74 - CONCÓRDIA DO PARÁ	75,80	76,00	78,40	97,70	94,90
75 - CACHOEIRA DO PIRIÁ	77,70	79,20	82,70	100,00	100,00
76 - BUJARU	80,90	80,90	83,40	99,90	98,80
77 - BRAGANÇA	83,50	84,50	85,30	98,30	92,10
78 - AURORA DO PARÁ	84,60	82,50	87,80	100,00	99,40
79 - AUGUSTO CORRÊA	82,60	82,50	82,70	99,80	100,00
80 - XINGUARA	79,30	81,80	85,40	96,30	82,70
81 - TAILÂNDIA	79,70	81,20	82,70	99,40	84,90
82 - SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	82,10	82,60	83,20	100,00	96,00
83 - SANTA MARIA DO PARÁ	83,60	83,20	85,50	91,00	86,40
84 - SANTA LUZIA DO PARÁ	80,80	78,70	83,40	99,70	93,80
85 - IRITUIA	82,20	84,80	87,50	99,90	99,00
86 - ELDORADO DO CARAJÁS	84,10	86,30	88,00	98,90	98,80
87 - COLARES	89,00	87,10	90,50	100,00	91,80

88 - CASTANHAL	85,80	87,80	87,10	100,00	83,00
89 - BREU BRANCO	82,50	77,80	80,50	98,90	99,40
90 - SAPUCAIA	72,30	79,40	74,50	94,70	79,60
91 - SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA	75,70	82,20	82,50	98,50	92,80
92 - PRAINHA	78,90	80,50	81,60	90,80	94,40
93 - OURÉM	86,50	85,90	85,80	86,20	82,20
94 - JACUNDÁ	81,30	82,20	83,60	99,90	92,30
95 - ALENQUER	81,60	78,30	83,40	99,90	86,80
96 - ÁGUA AZUL DO NORTE	79,60	82,90	82,30	91,20	85,30
97 - TRAIRÃO	82,40	81,60	83,50	99,90	81,10
98 - SÃO JOÃO DE PIRABAS	82,80	86,80	88,90	99,70	98,90
99 - SÃO FRANCISCO DO PARÁ	82,70	78,90	81,40	99,60	89,50
100 - SANTO ANTONIO DO TAUÁ	81,40	81,40	86,60	99,20	89,60
101 - SANTA CRUZ DO ARARI	81,60	78,90	82,80	95,50	94,50
102 - OEIRAS DO PARÁ	70,60	70,60	68,70	99,90	99,60
103 - MEDICILÂNDIA	80,50	80,50	81,20	99,10	84,10
104 - GURUPÁ	74,80	73,00	73,10	99,90	93,70
105 - CURUÁ	79,50	88,70	90,10	98,90	94,10
106 - CAMETÁ	76,80	76,20	74,50	99,10	91,20
107 - CACHOEIRA DO ARARI	83,10	82,00	84,50	97,20	85,40
108 - ANAPU	82,90	83,50	84,80	91,20	82,70
109 - ABAETETUBA	82,20	86,80	88,00	99,60	88,50
110 - PALESTINA DO PARÁ	79,40	80,10	88,20	84,90	81,70
111 - MONTE ALEGRE	84,50	84,40	85,30	99,60	85,10
112 - IGARAPÉ-AÇU	81,60	84,10	89,10	99,80	99,60
113 - ALMERIM	70,80	69,80	74,60	99,70	84,80
114 - MUANÁ	84,10	83,50	85,50	99,80	89,40
115 - GARRAFÃO DO NORTE	81,20	81,00	84,80	92,70	77,60
116 - PACAJÁ	79,60	79,30	78,70	83,80	83,70
117- NOVA IPIXUNA	74,00	70,00	76,20	72,60	83,80
118 - VISEU	80,60	80,30	82,30	91,80	88,90
119 - BAGRE	75,00	75,40	77,40	91,20	96,20
120 - SANTANA DO ARAGUAIA	75,10	75,80	78,30	93,90	81,70
121 - MOCAJUBA	81,10	82,00	84,60	99,80	90,80
122 - ITUPIRANGA	82,90	82,10	80,80	99,50	86,70
123 - CURRALINHO	71,50	72,10	70,90	100,00	74,50
124 - SOURE	83,90	83,40	87,50	98,40	81,70
125 - AFUÁ	73,70	74,70	76,90	94,40	78,60
126 - BAIÃO	80,00	76,80	78,10	99,00	80,20
127 - ANAJÁS	74,00	75,50	76,80	100,00	73,00
128 - SÃO DOMINGOS DO CAPIM	75,70	76,80	77,80	95,10	74,10
129 - AVEIRO	80,80	82,40	84,70	92,90	93,30

130 -TRACUATEUA	84,00	82,60	82,90	99,80	97,90
131 - SÃO JOÃO DO ARAGUAIA	81,60	81,20	85,20	98,50	94,70
132 - SÃO FELIX DO XINGU	80,20	78,40	78,40	99,80	91,80
133 - SANTA MARIA DAS BARREIRAS	83,10	82,30	83,90	87,70	89,80
134 - RIO MARIA	90,30	87,80	90,90	99,70	99,80
135 - PIÇARREIRA	85,90	83,20	88,10	92,10	89,60
136 - MELGAÇO	76,20	74,90	78,00	100,00	100,00
137 - MAGALHÃES BARATA	87,40	88,30	89,00	92,50	97,50
138 - LIMOEIRO DO AJURU	77,60	77,90	75,70	97,50	95,60
139 - JACAREACANGA	77,80	83,80	82,10	90,80	88,70
140 - CUMARU DO NORTE	83,00	82,80	88,40	97,70	99,40
141 - CHAVES	76,80	77,70	77,10	92,20	90,50
142 - BREVES	72,30	68,40	72,50	100,00	99,90
143 - BANNCH	80,10	83,90	81,60	72,60	75,50
144 - PORTEL	68,00	71,00	73,50	99,90	68,50

Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/15-para/ideb/municipios>

Embasado nas análises e comparações das taxas de rendimento escolar entre os municípios paraenses, Cachoeira do Piriá aparece na septuagésima quinta colocação. Dessa vez, com índices considerados baixos, o município apresenta as seguintes taxas: 77,7 no ano de 2017; 79,3 no ano de 2018; 82,7 no ano de 2019 e, nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia, o município registra a taxa de rendimento escolar de 100,0.

Portel ocupa a última posição nas comparações acima, registrando as seguintes taxas: 68,0 no ano de 2017; 71,0 no ano de 2018; 73,5 no ano de 2019; 99,9 no ano de 2020, contudo, houve uma queda bruta para 68,5 no ano de 2021. Por esse viés, vale ressaltar que o município de Benevides ocupa a primeira posição em todas as comparações, incluindo a de rendimento escolar, onde registra as seguintes taxas: 98,0 no ano de 2017; 96,4 no ano de 2018; 98,2 no ano de 2019 e, nos anos de 2020 e 2021, o registro foi de 100,0.

Após as comparações das taxas de rendimento escolar por municípios paraenses, prosseguimos à análise com as taxas de rendimento escolar do estado do Pará, sendo comparadas aos demais estados da região Norte. Desse modo, a quinta tabela apresenta os dados de rendimento escolar registrados entre os anos de 2017 a 2021. Os Estados analisados foram: Acre, Roraima, Amazonas, Rondônia, Tocantins, Pará e Amapá.

Tabela 5: Taxa de rendimento escolar do Estado do Pará em comparação com outros Estados da Região Norte

ANO	ACRE	RORAIMA	AMAZONAS	RONDÔNIA	TOCANTINS	PARÁ	AMAPÁ
2017	88,50	92,70	88,20	91,30	92,80	83,60	88,50
2018	89,20	92,50	88,50	91,60	92,80	86,50	89,10
2019	90,90	93,20	90,40	92,10	94,10	85,20	90,20
2020	96,70	98,80	98,30	98,90	98,80	97,70	97,70
2021	94,90	97,70	94,90	97,90	98,40	93,30	94,10

Fonte: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/tx_rend_brasil_regioes_ufs_2021.zip

Aportado na análise da tabela acima, destaca-se o Estado do Pará, ocupando a última posição em comparações aos demais, registrando as seguintes taxas: 83,60 no ano de 2017; 86,50 no ano de 2018; 85,20 no ano de 2019; 97,70 no ano de 2020 e 93,30 no ano de 2021. O Tocantins é o estado da região Norte a ocupar a primeira posição, por consequência, registra as maiores taxas de rendimento escolar com os seguintes dados: a taxa de 92,80 nos anos de 2017, 2018 e 2020, 94,10 no ano de 2019 e 98,40 no ano de 2021. Infelizmente, pautado nos resultados acima, percebemos que o estado do Pará sempre ocupa posições inferiores quando comparado aos outros estados da Região Norte, assim como o município de Cachoeira do Piriá, em relação aos demais municípios paraenses.

Por conseguinte, após os comparativos de taxas de rendimento escolar por estados da região Norte, analisaremos as taxas de rendimento escolar dialogando entre as demais regiões do país. Nesse sentido, a sexta tabela ilustra as taxas registradas entre os anos de 2017 a 2021.

Tabela 6 – Taxa de rendimento escolar por regiões brasileiras

ANO	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE	DF
2017	86,20	86,80	93,10	92,20	93,30	88,70
2018	86,50	87,50	93,50	92,20	93,50	92,70
2019	87,90	89,80	94,40	93,20	94,40	92,20
2020	98,00	98,40	99,20	98,90	98,00	96,50

2021	94,50	95,50	97,90	96,70	96,50	94,80
------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Fonte: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/tx_rend_brasil_regioes_ufs_2021.zip

Em consonância com os dados exposto na tabela acima, bem como retratado anteriormente, não é surpresa alguma acerca da posição ocupada pela região Norte quando comparada às demais regiões brasileiras. A região permanece na última posição, registrando as menores taxas de rendimento escolar do Brasil, a saber: 96,20 no ano de 2017; 86,50 no ano de 2018; 87,90 no ano de 2019; 98,00 no ano de 2020 e 94,50 no ano de 2021. Entretanto, a região Sul continua na primeira posição, igualmente nas comparações anteriores, registrando as seguintes taxas: 92,20 nos anos de 2017 e 2018; 93,20 no ano de 2019; 98,90 no ano de 2010 e 96,70 no ano de 2021.

Desse modo, diante do panorama apresentado nesse capítulo, é possível enfatizar que o município de Cachoeira do Piriá possui baixas taxas de rendimento escolar quando comparadas aos demais municípios do Estado do Pará. Ademais, ao comparar com o índice de evasão escolar, também é possível perceber a elevada taxa em relação aos demais municípios. Logo, se o rendimento escolar de Cachoeira do Piriá é baixo, seu IDEB também será baixo.

Ademais, assim como a região Norte ocupa a última posição nesse panorama comparativo, o Estado do Pará também possui o mesmo desempenho, bem como o município de Cachoeira do Piriá. Infelizmente, todos permaneceram na última posição em todas as análises e comparações, registrando as menores taxas de aprovação escolar entre os anos de 2017 a 2021, apresentando também as maiores taxas de evasão escolar e menores taxas de rendimento. Logo, por consequência, na comparação de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a região Norte também aparece numa posição desfavorável.

CAPÍTULO 3: REALIDADE AMAZÔNICA E A GARIMPAGEM EM CACHOEIRA DO PIRIÁ E OS INTERVENIENTES AO RENDIMENTO ESCOLAR

Esta seção dispõe acerca da realidade amazônica, garimpagem em Cachoeira do Piriá e os intervenientes de rendimento escolar e, ou seja, sobre os possíveis aspectos influenciadores do rendimento escolar no município de Cachoeira do Piriá. Logo, ressalta-se o recorte temporal, os anos escolhidos para análise abordam o período pré-pandêmico, os anos de 2017 a 2019, e o período pandêmico e pós-pandêmico, os anos de 2020 e 2021.

O território amazônico não se restringe apenas a sua rica biodiversidade, mas é também grandiosa no que se refere a sua surpreendente e grande sócio diversidade. Sendo formada tanto por povos nativos quanto por povos que migram de diversos territórios brasileiros. Estes povos migram em sua maioria por políticas de ocupação. Segundo Siqueira (2016, p. 27), “a forma como se desenvolveu a ocupação na Amazônia, muito tem a ver com sua atual realidade.” Para esta autora:

O modelo de ocupação muito contribuiu para a realidade vivenciada na Amazônia atual, que reflete as diferenças regionais na implementação de políticas públicas e de distribuição de recursos, acentuando as desigualdades no acesso aos direitos sociais. Nesse contexto, se apresenta uma Amazônia rica de capital natural (recursos naturais com potencial disponível para o desenvolvimento tecnológico) e que contrasta com uma Amazônia com demandas de infraestrutura e de ascensão a qualidade de vida pelos diferentes povos que a habitam. (SIQUEIRA, p. 27-28)

Em compreensão a senda acima, entendemos que as políticas voltadas para a área educacional que são desenvolvidas por meio de programas e projetos, são em sua maioria elaboradas de maneira padronizadas. Segundo (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 533), “não são levados em consideração os aspectos regionais e suas especificidades que são regaras o processo de implementação.” Deste modo, a região amazônica por causa de sua extensão territorial, tem em sua construção tanto inúmeras riquezas quanto inúmeros desafios, levando em consideração que:

A região Amazônica é um local cuja localização geográfica é caracterizada por sua grande extensão territorial, na qual de têm longas distâncias a percorrer sem a

infraestrutura adequada e acessível à grande maioria da população amazônica. Por outro lado, possui grandes riquezas não somente no que diz respeito à fauna e à flora, mas à sua diversidade populacional, cultural, geográfica, econômica e social, condições que suscitam o desafio de pensar uma educação plural, que contemple e satisfaça esses diferentes contextos amazônicos. (GOCH; COLARES; GOMES, 2017, p. 58)

Desta forma, ao considerarmos o favorecimento da pluralidade que existe na região Amazônica, quando voltamos os olhares e percepções acerca das políticas públicas, compreendemos que em meio seu processo de implementação requer uma atenção e um olhar específico e diferenciado. Visto que é nessa fase que os projetos passam de apenas propostas para ações efetivas. Perez destaca que:

É importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. (PERIZ, 2010, p. 1180)

O processo de implementação de políticas educacionais não precisa necessariamente ser estática e nem pré-determinado, mas dinâmico e flexível a alterações, para que assim, os atores locais que implementam ações possam reorganizá-las afim de adequá-las às necessidades que aparecem no decorrer deste processo. Fazendo deste modo, uma articulação entre os saberes tecidos no decorrer do cotidiano do aluno, e os conhecimentos universais que foram construídos ao longo da história humana. Diante disto, a educação na região Amazônica deve abordar conhecimentos específicos ligados a conhecimentos globais, pois para Siqueira:

A educação para Amazônia deve assumir esse compromisso, contribuindo para o empoderamento das populações locais, a partir do acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado e a participação efetiva na tomada de decisão. A valorização das diversidades e o respeito às especificidades da região, devem estar presentes na definição das políticas de educação a serem implementadas. (SIQUEIRA, 2016, p. 39)

A educação da região Amazônica deve contemplar o território Amazônico como rico, tanto em recursos naturais quanto em sua diversidade populacional. Neste sentido, quando as particularidades de cada lugar não sejam consideradas. Logo, o processo de implementação de políticas educacionais, acabam por perder sua essência, uma vez que as prioridades não são as mesmas, causando uma descaracterização destas políticas.

Em uma contextualização da educação na Amazônia o primeiro fato que chama atenção é a associação da Amazônia como a imagem de uma grande região com uma beleza natural, construída por uma vasta floresta tropical rodeada de rios. A região Amazônica é propalada por existência de inúmeros recursos naturais vindo da floresta, sendo reconhecidas como riquezas naturais que regem as relações econômicas, políticas e sociais no decorrer da história amazônica.

Além disso, a Amazônia não se resume apenas a um espaço natural, cobiçado por muitos, que visam tirar proveito de sua beleza e riqueza natural. Além de cobiçada, é também paradoxalmente esquecida, tendo uma heterogeneidade sociocultural, populações que vivem não socialmente no espaço rural, mas em pequenas e médias cidades. Indo de encontro a falsa tese que defende a Amazônia apenas como uma região cercada de natureza e apenas povos nativos. Segundo Fonseca:

Não é possível dizer que a Amazônia é um espaço sociocultural homogêneo. Sua diversidade ambiental acaba, de certo modo, encobrendo a grande pluralidade de seus moradores. Diversidade essa expressa nas centenas de etnias indígenas distribuídas ao longo de seu território, na presença de brasileiros de outras regiões que imigraram para o imenso tapete verde em busca de melhores condições de vida e subsistência, com especial referência aos nordestinos na formação sociocultural do personagem conhecido na região como “caboclo”. A mistura primeiro do branco com o índio e que hoje são encontrados nas faces anônimas da população de grandes e pequenas cidades. (FONSECA, 2014, p. 54)

São vários os povos amazônicos, sendo de origens e culturas diferentes, ocupando na atualidade pessoas integrantes tanto das áreas rurais quanto da área urbana da região Amazônica. Do ponto de vista da situação econômica, de sociedades, e de modo diversos de adaptações histórico-culturais, Colares (2011, p. 3) afirma que:

A composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana. Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um pedaço da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo. (COLARES, 2011, p. 3)

Discutir sobre realidade Amazônica implica pensar a diversidade linguística e cultural que se destaca nessa região. A língua reflete essa diversidade, e por isso ainda há um grande desafio nessa região, onde apesar de presenciarmos uma significativa quantidade de falares, a falta de valorização dessa riqueza linguística é constante. Tendo assim, facilitado o desaparecimento de línguas indígenas, assim como desses povos que tem seu modo de vida, sua cultura, considerados, por muito tempo, inferiores ao modo de vida daqueles que maior detêm o poder político e econômicos.

A região Amazônica é caracterizada como a região brasileira que concentra a maior concentração de línguas indígenas. Língua que aparece lado a lado com as diversas variedades que a língua portuguesa apresenta, e outras línguas estrangeiras, como por exemplo o japonês que é falado no município de Tomé-Açu, e a língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em Belém do Pará. Esta diversidade linguística presente na região Amazônica, se apresentam em volta de manifestações culturais.

A Amazônia legal foi criada em 1966, e atualmente é dividida em duas partes, a Amazônia Ocidental, composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e a Amazônia Oriental, composta, por exclusão, pelos Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso. A Amazônia legal tem aproximadamente 5 milhões de quilômetros quadrados. Abrangendo 59% do território brasileiro, sendo distribuído em 775 municípios. De acordo com o censo demográfico (IBGE 2000), a região Amazônica tem 20,3 milhões de moradores sendo 68,9% residentes na área urbana e 31,1% na área rural.

Esta dissertação foca na Amazônia Oriental, mais específico no Estado do Pará com foco no município de Cachoeira do Piriá. Na região Amazônica, além da diversidade entre povos, linguística e cultural há um outro fator que precisa ser ressaltado, a

diversidade socioeconômica existente. A população que pertence a essa região é dividida em pessoas que vivem em áreas urbanas e áreas rurais e dentro da área rural encontra-se ribeirinhos, indígenas, pessoas de baixa renda, e até mesmo pessoas em extrema pobreza, assim como também na zona urbana.

Em foco ao município de Cachoeira do Piriá, localizada no nordeste do Pará, é uma região conhecida por suas áreas de exploração de ouro. Possuindo uma população de aproximadamente 19.630 habitantes segundo o IBGE (2022). Há também os indicadores associados à pobreza econômica que apresentam quadros defasados, indicando que Cachoeira do Piriá tem um dos piores índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Este é um município do extremo Leste do Pará, onde a maior parte de sua população vive em zona rural, segundo o IBGE (2022) 86% da população vive em área rural e 14% na área urbana.

Cachoeira Do Piriá tem suas origens em atividades garimpeiras, e com o crescimento da cidade veio o declínio da maioria das minas. Com isso, várias habitações foram construídas em locais de garimpos desativados. As atividades voltadas ao garimpo se originaram neste município paraense na década de 80 e posteriormente na década de 90 com a queda e decadência do comércio do ouro a maioria das vilas garimpeiras tiveram sua população reduzidas. As atividades de garimpagem em Cachoeira do Piriá, acabou resultando em consequências tanto no ponto de vista ambiental quanto do ponto de vista socioeconômico do município.

Deste modo, as comunidades em Cachoeira do Piriá sofrem com a falta de opções econômicas, assim como a escassez de visão de futuro por conta da população, vivendo em extrema pobreza continuando por uma busca de soluções através do garimpo. A maioria das habitações dos moradores são construídas em cima de rejeitos mercuriais, o que acaba trazendo riscos tanto a estrutura das casas quanto a saúde desses moradores. Levando em consideração também, que a extração de ouro ocorre próximo às casas dos moradores. Existe uma grande parte que são ocupadas por invasores, fazendo com que a extração do ouro seja feita de forma ilegal.

Uma outra problemática encontrada em decorrência da garimpagem no município de Cachoeira do Piriá, é a devastação ambiental presentes nas áreas onde ocorrem as atividades garimpeiras. Causando acidentes com animais peçonhentos, nas

áreas menos urbanizadas, ou seja, nas áreas rurais onde ocorre as atividades garimpeiras. Com a modificação do ambiente, os garimpeiros acabam tendo contato com vários tipos de animais silvestres em seu ambiente de trabalho, ocasionando o alto índices de acidentes causados por animais peçonhentos. A exemplos temos, cobra, escorpião, aranha, dentre outros.

Os impactos ambientais e sociais em decorrência do garimpo são imensuráveis, sendo também consequência da carência de políticas públicas e de educação voltadas para a região Amazônica. Os impactos perceptíveis são, assoreamento, formações de pequenos lagos com altos níveis de turbidez, alterações do regime hídrico. Além da retirada da cobertura vegetal do local.

3.1 INTERVENIENTES AO RENDIMENTO ESCOLAR

De modo geral, os intervenientes são considerados um dado importante para o comprometimento da qualidade educacional, pois se trata de uma medida contabilizadora das taxas de rendimento escolar, a exemplo dos índices de aprovação, evasão e notas de desempenho dos alunos no SAEB. Contudo, a qualidade educacional não deve ser medida somente com dados quantitativos, pois os enfoques, ligados a qualidade educacional, vão além de análises das taxas de fluxo escolar. Compreendemos, portanto, os dados do SAEB como um indicador importante para uma leitura da realidade educacional do município e para identificar possíveis políticas municipais de correção.

Ademais, sabe-se que os exames escolares existem desde o surgimento da escola moderna. Segundo Saviani (2007, p. 31), “desde o ensino nas escolas dos jesuítas, havia a previsão de realização regular de exames escritos em que os alunos apresentassem resultados de sua aprendizagem”.

Além das avaliações internas, surgiram também as avaliações externas, aquelas produzidas e ofertadas exclusivamente pela escola, constituídas por exames fornecidos pelo governo, com o intuito de observar, através do rendimento dos alunos, a qualidade educacional fornecida pelos estados e municípios. A resposta dos dados desse exame, contabiliza o IDEB, sendo somado pelo índice de desempenhos no exame do SAEB e pelas taxas de rendimento escolar, compreendida pelos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar de cada instituição de ensino.

Logo, para uma visão ampla e para além das avaliações externas, outras dimensões deveriam ser atribuídas como enfoques para a medição da qualidade educacional e, por consequência, influenciam significativamente no rendimento escolar. A exemplo da formação continuada de docentes, acesso a acervos diversificados e atualizados de livros, integridade da estrutura física das instituições escolares, exemplos de fatores a influenciar direta e indiretamente no rendimento escolar de um município, estado ou região.

Desse modo, os índices fornecidos pelo IDEB, permitem às instituições escolares refletir coletivamente acerca dos processos educativos utilizados em seu ambiente, permitindo-lhes uma autoavaliação, de modo a investir na busca por atualizações e possibilidades de melhoria educacional. Logo, essas intervenções, feitas pela própria equipe escolar, ao perceberem suas fragilidades e potencialidades, possibilitam a criação de metas a serem alcançadas, pelas escolas, a cada avaliação do SAEB.

Por conseguinte, ao falarmos de fatores intervenientes à educação, entre os anos de 2020 e 2021, é imprescindível a abordagem da pandemia e de levar em conta o quanto ela impactou, de diferentes formas, o povo brasileiro. Visto que, no início do ano de 2020, houve uma emergência de saúde pública mundial, afetando, significativamente, tanto os setores políticos quanto sociais e econômicos.

Baseado em análises feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a área educacional se caracterizou como uma das mais afetadas pela pandemia, principalmente no período de readequação e de adaptação à essa crise sanitária. Segundo (BRASIL, 2021),

[...] em julho do ano de 2020, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. [...] A pesquisa, denominada Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, aponta que pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original. O levantamento foi realizado entre fevereiro e maio do ano de 2021, com a segunda etapa do Censo Escolar 2020. Segundo o Inep, os dados aferidos serão fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2021)

Nesse sentido, é necessário destacar alguns dos desafios encontrados pela educação brasileira durante a pandemia. Um deles diz respeito ao fechamento da maioria das instituições escolares, não havendo previsão de retorno das atividades presenciais. Por mais que as aulas presenciais estivessem suspensas, as escolas deveriam pôr em

prática o disposto no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, o qual assevera a educação como um direito de todos e dever do estado e da família, devendo ser promovida visando o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL 1988)

Sendo assim, para dispor tal finalidade, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) traz, em sua construção e regulamentação, a importância do planejamento e revisão do currículo, seguindo a realidade de cada instituição de ensino, como, por exemplo, a diversidade cultural presente nas escolas. Logo, este currículo deve atender, em sua prática, o incentivo ao respeito e igualdade, enfatizando a transversalidade. Segundo Pereira; Narduchi e Miranda (2020, p. 20) “a escola, como instituição social, tem um papel fundamental diante desta pandemia. Ela deve oferecer opções que ajudem os alunos a compreenderem no momento em que eles estão vivendo.”

A realidade atípica, vivida entre os anos de 2020 e 2021, proporcionou um aprendizado incompleto devido ao fechamento das atividades escolares presenciais, caracterizado como um dos principais fatores do baixo rendimento escolar, no período pós pandêmico, segundo as pesquisas do INEP de 2022. As escolas precisaram procurar mecanismos e possibilidades para desenvolver uma ação pedagógica inovadora, de modo a atender efetivamente seus alunos, garantindo, não apenas o acesso, mas a sua permanência no sistema educacional.

3.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A educação encontrou diversos desafios, a pandemia fechou as portas das escolas e isso acarretou uma série de discussões como, por exemplo, a preocupação com o retorno das atividades escolares, o rendimento educacional e o risco de uma possível queda na proficiência no ensino. Com esse cenário, a comunidade escolar precisou buscar soluções para retornar com suas atividades e, para possibilitar o regresso, foi necessário a utilização de suportes tecnológicos, desenvolvendo, assim, as aulas remotas.

Em fevereiro de 2020, foi autorizado e recomendado, pelo Ministério da Educação (MEC), a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto para as instituições de ensino superior e, meses depois, estendida para toda a educação básica. Desse modo, um ano após a decisão, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fez o primeiro levantamento acerca dos impactos causados pela pandemia na educação. Esta pesquisa se intitulou como *Resposta*

Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, segundo seu levantamento, 9 em cada 10 escolas brasileiras não retomaram suas atividades escolares no ano de 2020.

Outrossim, a maior desigualdade representada pelo dado acima é pertinente às instituições escolares da rede pública, quando comparadas com as escolas da rede privada. Na rede de ensino privada, a porcentagem de escolas fechadas, no ano de 2020, foi de 70,9%. Contudo, para a rede pública, neste mesmo ano, foi de 98,4% nas escolas federais, 97,5% das escolas municipais e 85,9% das escolas estaduais. Além dessa observação, destacamos o registro da queda no rendimento dos alunos nos anos de 2020 e 2021.

A realidade vivida pelos alunos de escola pública não só aumentou os déficits educacionais, como evidenciou as desigualdades presentes na sociedade. Pois, tanto nas comparações da rede pública com as privadas, quanto entre as redes de instituições escolares públicas de diferentes regiões brasileiras, encontramos pontos divergentes, onde há escolas com uma infraestrutura mais completa que outras, ou com mais acesso a recursos.

Retornando as aulas remotas, entende-se que o engajamento está diretamente ligado tanto às condições da família do aluno a participar das atividades remotas, quanto às condições de avanço e oferta desse modelo de ensino possuído por cada escola. Logo, se o aluno não possui condições de ter um bom engajamento e participação nas aulas remotas, seu rendimento escolar acaba refletindo negativamente. Portanto, os perfis socioeconômicos dos alunos da rede pública apontam para uma realidade na qual eles não possuem condições de acesso à internet. Ou seja, materiais como computadores e tablets, dificultando sua participação nas aulas durante o período pandêmico.

Nesse contexto, as taxas de evasão escolar aumentaram durante o período da pandemia. As dificuldades descritas acima são um dos principais fatores de evasão dos alunos do sistema de ensino. Ainda, segundo o INEP (2021), a porcentagem de jovens evadidos da escola cresceu de 28%, em 2020, para 43% em 2021. A partir do início do ano de 2021 ficaram evidentes os impactos causados na educação brasileira. Em vista da preocupação para com esses impactos, as instituições de ensino precisaram buscar novas alternativas para manter os alunos no sistema escolar durante este período.

Sendo assim, em meio ao contexto pandêmico, as instituições de ensino e os profissionais da área da educação precisaram desenvolver estratégias por meio de metodologias ativas. As metodologias ativas são estratégias de ensino, com o objetivo

em incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa, também são entendidas como modos de construir conhecimentos, precisando estar conectadas com a realidade e o perfil dos estudantes atuais, podendo ser vista como um possível caminho para a construção educacional. Para Morán (2020, p. 17),

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN 2020, p. 17)

Portanto, é possível compreender que as metodologias no cenário de aulas remotas ou híbridas trazem possibilidades de maior aproveitamento de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais e das plataformas adaptadas. Possibilitando, aos alunos, novas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Logo, é de fundamental importância que o professor vincule suas aulas às metodologias ativas. Pois, segundo Moura (2020, p. 9),

O objetivo das metodologias ativas é projetar no sujeito aprendente a capacidade de se colocar como agente que desenvolva o protagonismo na conquista da própria aprendizagem, buscando encontrar soluções para um problema ou uma situação que motivem a construção de meios para apontar alternativas que possam agregar conhecimentos e trazer estratégias pra se chegar a uma aprendizagem que possa modificar a si mesmo ou o seu entorno. (MOURA 2020, p. 9)

Desse modo, os alunos e professores passaram por um aprendizado de forma rápida e apressada, como a adequação e especialização de ambos sobre as novas tecnologias de comunicação, ensino e informação. O ensino remoto se tornou algo muito distante para muitos sem acesso à internet, gerando uma grande perda e atraso na área educacional. Não obstante, quando houve o retorno das atividades escolares presenciais, registrou-se um déficit considerável no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos

Ademais, são muitos os desafios para se obter um ensino de qualidade, é necessária atenção redobrada às metodologias de ensino, ou seja, rever a maneira como o ensino está sendo desenvolvido nas escolas, principalmente a reação dos alunos a esses tipos de ensino. Nesse contexto, pais e educadores se sentem inseguros, pois precisam auxiliar seus filhos e alunos nesse novo formato de aprendizado. Contudo, as contas de mídias sociais acabaram sendo um suporte de ensino e aprendizagem. Sendo assim, promover uma educação significativa e de qualidade se tornou um desafio ainda maior para comunidade escolar.

Diante disso, com o intuito de cumprir as normas fundamentadoras da educação brasileira, as instituições de ensino precisaram modificar seus métodos avaliativos, levando em consideração o desempenho dos alunos nas atividades e não o seu aproveitamento propriamente dito, ou seja, não importa se o aluno compreendeu o assunto ou respondeu às atividades corretamente, se ele se esforçou para realizá-las, merece o reconhecimento e sua aprovação.

Segundo Silva Neto e Santos (2020, p. 32), “usar tecnologias da informação para manter a interação com os alunos foi umas das opções viáveis neste contexto de pandemia.” Portanto, esta alternativa tanto contribuiu para a continuidade do vínculo dos alunos com as escolas quanto para o evitar a propagação do vírus.

A lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) já previa a possibilidade de ensino à distância em casos emergenciais. Logo, a partir deste entendimento, os conselhos de Educação de vários estados se manifestaram para regulamentar e amparar as escolas que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de maneira remota. (BRASIL, 1996).

Face ao exposto, compreende-se e se faz necessário destacar os desafios encontrados na área educacional no ano de 2020, ocasionados pela pandemia, sendo um dos fatores intervenientes as taxas de rendimento escolar no ano de 2021. Logo, muitos são os debates gerados em relação a tais desafios, a crise sanitária adicionou ao contexto educacional a necessidade de pautas sobre o asseguramento do direito do aluno ao ensino e aprendizagem.

De acordo com a pesquisa realizada por Costa e Nascimento (2020),

Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID-19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de maio de 2020. (COSTA E NASCIMENTO 2020, P. 10)

Ademais, para Caetano, Silva Júnior e Teixeira (2020),

As medidas adotadas para conter o avanço da pandemia da COVID-19 impuseram desafios para milhões de famílias, independentemente de suas condições sociais e culturais, que se viram obrigadas a conciliar ainda mais as rotinas de trabalho, cuidando com as crianças e idosos em extensas horas de convívio, muitas vezes em pequenos espaços sob condições desfavoráveis. Com a suspensão das aulas, se mantido a estimativa dos dados do Censo

Escolar de 2019 em 2020 (INEP, 2019), cerca de 47,9 milhões de alunos matriculados da Educação Básica nas redes públicas e instituições particulares de ensino ficaram sem atividades escolares. (CAETANO; SILVA JÚNIOR; TEIXEIRA, 2020, p 122)

As redes de ensino privadas conseguiram se adaptar mais rapidamente, por outro lado, as redes de ensino públicas se defrontaram com a lentidão nos seus processos de adaptação, não obstante, as escolas públicas precisariam de tempo para criar e pôr em prática suas plataformas digitais. Logo, podemos compreender as realidades distintas entre as escolas particulares e públicas, levando em consideração a destreza na adequação das escolas de rede privada ao meio de ensino digital, enquanto as escolas de rede públicas, sobretudo municipais, enfrentaram desafios devido à dificuldade de acesso à internet por parte da maioria dos alunos e do próprio município.

Assim, os intervenientes descritos acima influenciaram direta e negativamente no rendimento escolar durante os anos de 2020 e 2021, uma vez que a maioria dos educandos, segundo a pesquisa feita por Grossi; Minoda e Fonseca (2020), ficaram afastados das atividades escolares pelo fato de apresentarem dificuldades de adequação ao método de ensino fornecido pelas escolas.

Os desafios são muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não têm condições de ajudar academicamente seus filhos, alunos que não têm condições para estudar a distância e, professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 166).

Portanto, os desafios acima estão atrelados às desigualdades digitais e às desigualdades econômicas. Porém, retornaram como discussões e pautas por conta da pandemia, pois elas saíram do plano da invisibilidade. Logo, essas dificuldades sempre existiram na educação pública brasileira, sobretudo, na rede de educação básica de ensino, influenciando diretamente nas taxas de rendimento, de modo a impulsionar o aumento da taxa de evasão e o baixo índice de aprovação. Dessa forma, é necessária a implantação e implementação de estratégias de ensino⁴ nas redes de educação básica. De acordo com Vieira e Ricci (2020),

[...] sem dúvidas, outra lição deste momento de isolamento é a de que a mobilização de tecnologias para as aprendizagens escolares exige a presença ativa, constate e competente do professor. [...] isso porque o processo de aprendizagem é coletivo, conta com a curiosidade mútua, com a liberdade e interação que as crianças precisam ter para aprender. (VIEIRA; RICCI 2020, p. 4)

⁴ Compreende-se por estratégias de ensino, uma junção de mecanismos utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os autores, esses desafios proporcionaram reflexões sobre as mudanças estruturais vindas com a pandemia, os quais apresentaram as necessidades de mudanças na área educacional para se chegar a uma educação de qualidade, mas acessível a todos os brasileiros. Segundo Santos et al. (2021, p. 60.224), “uma educação de qualidade acessível a todos, especialmente no aspecto de reconhecimento e valorização do papel do professor na construção da aprendizagem.”

3.3 EDUCAÇÃO DE CACHOEIRA DO PIRIÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA

A crise gerada, a partir da pandemia da COVID-19, exigiu mudanças e adequações em diversos setores da sociedade. Em vista disso, a secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Piriá, no ano de 2021, seguiu os decretos municipais, estaduais e nacionais para traçar ações concernentes à política de enfrentamento a pandemia, buscando identificar as diversas problemáticas das escolas do município, a fim de analisar a realidade educacional neste período.

No ano de 2020 não houve registro de nenhuma atividade escolar no município de Cachoeira do Piriá, ou seja, o ensino só passou a ser novamente ofertado no ano de 2021. Logo, em análises acerca da realidade de seus alunos, perceberam impossibilidade de optar pelo ensino remoto. Este município possui quarenta e nove escolas, sendo duas estaduais, uma particular e quarenta e seis municipais. Dessas quarenta e nove escolas, 35,69% estão localizadas na zona urbana e 64,31% na zona rural.

Portanto, a dificuldade no desenvolvimento do ensino remoto, nesse município, foi de extrema preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação, visto que a maioria das escolas está localizada nas zonas rurais. Logo, entende-se que os alunos não teriam como acompanhar as aulas, pois nessas zonas não há acesso à internet. A dificuldade de acesso se estende também para a zona urbana da cidade, uma vez que há pouco investimento quanto a infraestrutura no local.

A Secretaria Municipal de Educação de cachoeira do Piriá optou por fornecer um ensino remoto, no entanto, mediante atividades impressas. A prática das atividades impressas se desenvolveu da seguinte forma, o gestor de cada instituição escolar criava um grupo via WhatsApp para cada turma e série de sua escola. Nesse grupo, os professores tirariam dúvidas dos pais e dos alunos sobre as atividades, quando houvesse. Também, os professores avisavam aos pais, por meio desses grupos, a data para irem buscar as atividades nas escolas.

Porém, percebemos uma pequena divergência nessa forma de oferta de ensino aos alunos. Levando em consideração que cerca de 40% dos alunos de Cachoeira do Piriá não tinham acesso à internet em seu estabelecimento, logo, não tinham como participar dos grupos onde as informações eram repassadas. Portanto, não tinham como saber quando poderiam ir buscar suas atividades, tampouco, tirar suas dúvidas em relação aos assuntos presentes nas atividades impressas. Em virtude desta dificuldade, muitos alunos acabaram evadindo do sistema escolar e, com isso, as taxas de evasão escolar tiveram um aumento significativo no ano de 2021.

Por outro lado, por não haver nenhuma atividade escolar no ano de 2020, nem presencial e nem remota, a taxa de evasão escolar não foi registrada. Haja vista que todos os alunos foram mantidos no sistema e, assim, avançaram uma série mesmo sem ter feito alguma atividade escolar. Esse fato não ocorreu apenas no município de Cachoeira do Piriá, mas em todas as instituições escolares municipais. Alguns municípios conseguiram fazer adaptações em suas escolas, para o oferecimento do ensino remoto em 2020, por outro lado, outros municípios, incluindo Cachoeira do Piriá, tiveram dificuldades, pontuando como uma das principais causas a escassez do acesso à internet por parte dos alunos. Portanto, a comunidade escolar retornou com suas atividades remotas apenas no ano de 2021, optando pelas atividades impressas.

No município de Cachoeira do Piriá, o regime de atividade remota foi ofertado pelas Unidades Educacionais e aplicadas aos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial Inclusiva. Entende-se por atividades pedagógicas remotas, o conjunto de estratégias educativas, com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial e manutenção do vínculo entre família/estudantes e a unidade educacional, durante o período de suspensão das aulas presenciais, respeitando os decretos municipais e as orientações de distanciamento social controlado.

Desse modo, as metodologias desenvolvidas mediante ações pedagógicas remotas foram realizadas por professores, considerando os saberes, os conhecimentos, os componentes curriculares, as possibilidades de interação entre o educando para mediação e orientação das atividades impressas. Logo, foram disponibilizados livros didáticos, meios digitais diversos (via WhatsApp), bem como orientações aos pais, ou responsáveis legais, para o desenvolvimento das atividades com as crianças/estudantes.

Cada escola teve a autonomia para planejar e executar ações educativas, correspondentes a realidade da sua comunidade escolar, a qual é detentora de saberes, práticas e culturas próprias da territorialidade urbana e da zona rural. Logo, isso implica na compreensão da diversificação de estratégias e adequação à peculiaridade de cada contexto escolar. As equipes escolares criaram, de acordo com suas realidades, estratégias pedagógicas de atendimento, orientação, assessoramento e interação com a comunidade estudantil.

O ano de 2021 trouxe consigo o desafio de garantir a retomada das aprendizagens que ficaram para trás com a crise causada pela pandemia do coronavírus, bem como a sua recuperação. No entanto, para que isso seja possível, será necessário tempo e planejamento. Independente do formato da aula ser presencial, remota ou híbrida, as escolas precisarão de um planejamento flexível, o qual integre modelos de aprendizagem e valorize a diversidade dentre os alunos. Logo, a flexibilidade e autonomia, para as instituições de ensino, serão fundamentais nesse momento de recuperação.

É preciso garantir o direito à educação sobre diferentes abordagens do conhecimento, sempre lembrando da regra de não deixar nenhum aluno para trás. Mais que estar apoiado em um único caminho, será necessário mesclar estratégias para a aprendizagem, para ocorrer conforme o momento do ano e contexto da escola, praticando, assim, o *currículo continuum*. Este permite a priorização das habilidades e competências essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrendo, dessa forma, a flexibilização do currículo escolar, garantindo o desenvolvimento contínuo das aprendizagens.

No município de Cachoeira do Piriá, no momento das aulas remotas, os professores organizaram as atividades baseadas no *currículo continuum*, propondo práticas no caderno, no livro didático e em outros meios julgados necessários. Logo, as atividades eram de natureza objetiva, diretas e de fácil entendimento, de modo a não acarretar sobrecarga para as crianças/estudantes. Desse modo, os alunos deviam receber os livros didáticos com roteiros de estudos ou materiais educativos impressos, com as atividades elaboradas pelos professores regentes.

As estratégias educativas remotas eram alinhadas às especificidades de carga horária, conhecimentos curriculares e elementos norteadores do trabalho pedagógico do professor para as etapas e modalidades ofertadas pela rede municipal e educação. Os

professores da rede municipal de Cachoeira do Piriá identificaram duas formas de organização de tabela, as quais orientaram as estratégias educativas remotas a serem desenvolvidas nos múltiplos espaços formativos, sendo uma indicando a síntese de estratégia e outra apresentando uma proposta de organização do trabalho docente.

As atividades pedagógicas remotas eram disponibilizadas aos estudantes e/ou pais/responsáveis legais sob a orientação dos professores, estando conforme o cronograma da escola. Neste sentido, os estudantes, pais e/ou responsáveis deveriam ser avisados do período para entrega e devolução dessas atividades, pois deveriam retirá-las e devolvê-las onde a criança estava matriculada. No entanto, caso estes não retirassem o material, cabia ao gestor(a), após esgotadas todas as possibilidades de contato, criar estratégias de busca ativa do estudante, em parceria com a coordenação do programa do censo da SEMED.

O(A) gestor(a), juntamente com sua equipe escolar, precisava encontrar, coletivamente, estratégias para a busca ativa escolar. Logo, era preciso criar condições práticas para o enfrentamento da exclusão escolar, pois não existe uma única maneira ou ferramenta de realização à busca ativa. No entanto, especialmente diante desse contexto, de restrições às atividades propostas e precisando evitar a transmissão do coronavírus, foi necessário e essencial às equipes das escolas, em conjunto com as famílias, buscarem proativamente engajar os estudantes para a realização das atividades escolares.

No entanto, por mais que as equipes escolares desenvolvessem estratégias de um ensino remoto, abrangendo todos os estudantes de seu sistema, acabava ocorrendo a exclusão. Haja visto que, apesar das aulas remotas serem desenvolvidas através de materiais impressos, já pensando na dificuldade de acesso à internet pela maioria dos alunos, essas atividades, em sua maioria, não chegavam até a grande parte dos estudantes.

Diante dessa falta de inclusão no período de aulas remotas, isso acabou proporcionando um alto índice de evasão escolar no município de Cachoeira do Piriá e, conseqüentemente, um baixo rendimento. Em virtude desses baixos índices, a Secretaria Municipal de Educação, unida às equipes escolares, busca reverter este quadro, e ainda buscam novas possibilidades para impulsionar a educação no município, focando na procura por metodologias a agregar no aumento das taxas de rendimento escolar.

Neste sentido, abordamos as metodologias ativas como forma de impulsionar o rendimento escolar do município de Cachoeira do Piriá, visto que as taxas de rendimento foram afetadas de maneira negativa devido a pandemia. Logo, é necessário saber como

e o que será utilizado no período de recuperação do rendimento escolar, momento no qual os alunos retornam às suas atividades presenciais, apresentando inúmeras dificuldades, reflexos do proporcionado pela pandemia.

Nesse sentido, surgem as estratégias de ensino, as quais podem ser entendidas como a junção de meios utilizados pelos docentes no desenvolvimento do processo de ensino vinculado às atividades e aos resultados esperados por elas. (ANASTASIOU; ALVES, *apud* SCHMITT; BUGALHO; KRUGER, 2021, p. 4)

Contudo, as metodologias ativas, sendo uma forma de construir conhecimento mediante diferentes formas de práticas, se apresentam como possibilidades na recuperação e impulsionamento do rendimento escolar. O diálogo aparece como uma das formas de metodologia ativa, a ser utilizada para favorecer a aproximação e confiança entre os atores educacionais: alunos, educadores, pais, gestores, etc. Logo, em tempos de pandemia, tudo ficou complicado e os desafios foram variados, coube ao diálogo, por ser uma forma de metodologia defendida por Paulo Freire (1998), ser o meio transformador desses indivíduos e utilizada, no processo de ensino e aprendizagem, como estratégia.

Neste sentido, compreende-se que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no período pandêmico, se deu a partir do momento no qual o aluno foi obrigado a aceitar a interação com os ambientes virtuais, estando disposto a se dedicar o máximo possível. Sendo assim, as metodologias ativas se caracterizam como um dos caminhos para a recuperação das taxas de rendimento escolar.

Na educação, o impulsionamento da aprendizagem ocorre a partir da superação de desafios, bem como a resolução de problemas, fornecendo, assim, novos conhecimentos. Tais conhecimentos são possibilitados mediante experiências já vividas pelos alunos, ou seja, se faz necessário retomar à realidade vivida pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o uso das suas experiências para a construção de novos conhecimentos. (FREIRE, 1996)

Nesse sentido, é indispensável a inclusão das metodologias ativas no processo de impulsionamento do rendimento escolar. Uma vez que estas possuem, como potencialidade, o interesse do aluno bem como sua curiosidade pelo aprendizado, levando em consideração a maneira como os alunos tendem a contribuir no ambiente escolar, trazendo elementos novos, atrelados a sua própria perspectiva. Como afirma Paulo Freire: “A cada nova resposta, novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo”. (FREIRE, 1998, p. 60)

Essa busca pelo impulsionamento do rendimento escolar necessita do desenvolvimento de novas metodologias. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam estar em constante atualização, a fim de atenderem às necessidades da sociedade em determinadas situações, de modo a fornecer respostas significativas aos processos de ensino.

Diante do cenário pós pandêmico, onde há uma busca por recuperação de aprendizagem, esse se caracteriza como desafiador. Na procura da solução para a baixa taxa de rendimento escolar provocado pela pandemia, destacamos e compreendemos as metodologias ativas como possíveis contribuintes nesse processo de recuperação. Para Pontes e Oliveira (2013, p. 23), “as metodologias ativas se caracterizam como um processo amplo, caracterizando-se pela inserção do aluno como responsável por sua aprendizagem, atribuindo-lhes comprometimento com seus estudos.”

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades de aprendizado variam de indivíduo para indivíduo, exigindo diferentes maneiras de se construir, assim, novos métodos de ensino surgem sempre que um novo desafio é apresentado. Logo, o processo de inserção novas ferramentas de ensino devem ser consideradas e, mediante isso, destacamos como metodologia ativa o método de aprendizagem baseada em resoluções de problemas e estudo de caso. Caracterizado por proporcionar ao aluno a capacidade da resolução de problemas reais, apresentando-lhes desafios. Desse modo, apresenta-se a eles a motivação e, por consequência, o envolvimento natural e espontâneo.

O período pós pandêmico, ainda vivenciado, se caracteriza por um período de evoluções, principalmente pelos surgimentos de novas formas de ensinar e de se fazer educação, na busca por inovações com o intuito de atender as novas necessidades impostas pelas consequências da pandemia. Esse período é marcado por buscas de alternativas diferentes das aplicadas e vivenciadas anteriormente. Os escritos acerca da educação, abrangendo o período entre 2020 e 2021, já registram e o contextualizam como um período de evoluções e transformações na área educacional.

Desse modo, na educação do município de Cachoeira do Piriá, as metodologias ativas ganharam força no período da pandemia do Coronavírus, pois, nesse contexto educacional atípico, percebeu-se a possibilidade de auxílio, no processo de ensino e aprendizagem, pelas metodologias ativas, principalmente no tocante a aulas remotas. Dentre alguns exemplos de metodologias utilizadas nesse período, se destacam a

gamificação⁵ e sala de aula invertida⁶. Estas metodologias, utilizadas nas aulas remotas, também podem e devem ser exploradas nas aulas presenciais, uma vez que os alunos apresentam grandes dificuldades ao retornarem para as escolas após terem passado pouco mais de um ano longe das atividades escolares presenciais.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), o impacto desse período, no qual os alunos estudaram remotamente, é perceptível. Para a Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC, 2022), cerca de dois milhões de crianças e adolescentes, entre 11 e 19 anos, se encontram fora da escola no Brasil. Esta pesquisa foi feita com o intuito de medir o impacto da pandemia na educação.

Para 48% dos entrevistados na pesquisa, a necessidade de trabalhar foi o principal motivo a levá-los a abandonar os estudos. As outras justificativas mais comuns foram: “porque não conseguia acompanhar as aulas e nem a explicação dos professores” (30%), “porque a escola não tinha retomado as aulas presenciais” e “por ter de cuidar de outros familiares” (28%). (IPEC, 2022, p. 2)

Além dos impactos negativos na aprendizagem, a pandemia também implicou nas taxas de evasão escolar. Sendo assim, o período pandêmico acarretou perda de aprendizagem, desigualdade no ensino e aprendizagem e evasão escolar. A pandemia do Coronavírus foi considerada a maior crise sanitária do século XXI, trazendo à tona a amplitude das desigualdades presentes na rede de ensino público brasileiro. Segundo dados da pesquisa divulgada pelo Datafolha, em janeiro do ano de 2021, aproximadamente 4 milhões de alunos haviam abandonado a escola no período de pandemia. Os principais motivos foram a dificuldade do acesso às aulas remotas, uma vez que estes não tinham acesso à internet.

De modo a compreender o rendimento escolar, enfatiza-se que, no início da década de 70, foram iniciadas as buscas pelo causador do fracasso escolar, ou seja, a busca pelos intervenientes determinantes à baixa taxa de rendimento escolar. Desse modo, após anos de pesquisas e comparações, o baixo rendimento escolar passou a ser entendido tanto como falta de responsabilidade da própria instituição de ensino quanto do aluno. A partir da década de 90, o baixo rendimento escolar passou a ser compreendido por duas vertentes, a primeira atribuiu a responsabilidade aos alunos e suas famílias,

⁵ A gamificação consiste na prática de aplicar elementos de jogos no processo de aprendizagem, sendo considerada uma metodologia ativa de aprendizagem.

⁶ A sala de aula invertida consiste em uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades realizadas no momento das aulas.

enquanto a segunda vertente foi atribuída como decorrente de aspectos intraescolares, compreendendo os professores e questões políticas e institucionais.

Além das metodologias ativas aparecerem como possibilidades possíveis para auxiliar no impulsionamento do rendimento escolar, tanto em Cachoeira do Piriá quanto nos demais municípios ou Estados brasileiros, as políticas públicas educacionais também agregam possibilidades de desenvolvimento do rendimento escolar. Uma vez que as políticas, quando voltadas para a área educacional, contribuem significativamente na evolução do processo de ensino e aprendizagem, auxiliam na minimização do índice de evasão escolar, bem como nas taxas de reprovação e, conseqüentemente, atribuindo aumento nas taxas de rendimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi analisar as taxas de rendimento escolar do município de Cachoeira do Piriá/PA, entre os anos de 2017 a 2021. Levando em consideração a construção da taxa de rendimento escolar, mediante índices de aprovação e evasão escolar, coube analisar ambas. Logo, em meio as análises, houve a necessidade de tecer comparações acerca dos índices de aprovação escolar do município de Cachoeira do Piriá com os demais municípios do Estado do Pará. As análises e comparações se estenderam também às taxas de evasão escolar entre os municípios paraenses. Infelizmente, em todas as comparações, o município de Cachoeira do Piriá aparece como o segundo municípios com as piores taxas de rendimento escolar.

Por conseguinte, as comparações feitas abordaram análises de evasão escolar ao nível estadual. Foram realizadas as análises dos estados da região Norte do Brasil, onde pudemos observar que o Pará obteve as respostas parecidas com as do município de Cachoeira do Piriá, também aparecendo como um dos estados da Região Norte com maior índice de evasão escolar e, conseqüentemente, registra uma baixa taxa de rendimento escolar. Posteriormente, foram feitas comparações de evasão escolar por regiões brasileiras e, mais uma vez, as respostas obtidas também foram semelhantes. Nesse caso, a Região Norte registra o mesmo desempenho do Estado do Pará e do município de Cachoeira do Piriá. Sendo assim, a Região Norte, juntamente com a Região do Nordeste aparecem com os maiores índices de evasão escolar e com as menores taxas de rendimento escolar.

As últimas comparações foram as referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estas também foram realizadas mediante análises de comparações no nível municipal, comparando o IDEB dos municípios paraenses, em níveis estaduais, comparando o IDEB dos estados da Região Norte, e ao nível de regiões, comparando o IDEB das regiões do Brasil. Novamente, o município de Cachoeira do Piriá, o Estado do Pará e a Região Norte aparecem com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica baixos.

O IDEB se caracteriza como um indicador de qualidade essencial ao sistema de educação brasileira, pois demonstra, em seus dados, as fragilidades das instituições escolares referentes ao fluxo e desempenho escolar. Atualmente, esse índice é considerado um termômetro da educação básica brasileira, uma vez que se mede a qualidade educacional mediante dados estatísticos, possibilitando às escolas a realização

de uma autoavaliação, para irem em busca de meios e ações para impulsionar seus rendimentos.

Desse modo, após as análises, partimos para uma breve compreensão acerca dos intervenientes ao rendimento escolar, ou seja, os fatores que influenciam no baixo rendimento escolar da educação básica, sobretudo, nos anos de 2020 e 2021, por serem anos acometidos pela pandemia do coronavírus. Foi possível constatar, mediante análises documentais, o aumento considerável dos índices de evasão escolar nesses anos. Vale ressaltar que, entre o período pandêmico, as atividades escolares presenciais foram suspensas e as instituições de ensino aderiram ao ensino remoto.

Porém, como observado, nem todos os alunos tinham acesso à internet para acompanhar estas aulas remotas, principalmente os alunos da escola pública. Também foi registrada a adaptação das escolas particulares a esse modelo de ensino, estando a frente das escolas públicas. Diante dessa dificuldade, houve um elevado número de alunos evadindo, ou seja, não participantes de nenhuma atividade escolar durante esse período. Nesse contexto educacional atípico, a procura por metodologias ativas foi intensificada, pois as escolas precisavam encontrar maneiras de fornecer o acesso e a permanência dos alunos no sistema de ensino, apresentando diferentes possibilidades para abranger, significativamente, as camadas sociais.

Durante esse período, houve uma perda significativa na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, atingindo de maneira negativa as taxas de rendimento escolar. Por esse viés, podemos elencar as metodologias ativas como possibilidade de impulsionar o rendimento escolar, as quais podem contribuir de maneira positiva na recuperação de aprendizagem desses alunos, portanto, o rendimento escolar é dever tanto do aluno e de sua família quanto das instituições de ensino.

Em síntese, após as análises, percebemos que o município de Cachoeira do Piriá, o Estado do Pará e a Região Norte apresentam elevadas taxas de evasão, baixas taxas de aprovação e, conseqüentemente, baixo rendimento escolar. Entretanto, não é apenas reflexo da pandemia, pois estes registram dados e baixos índices desde o ano de 2017 e se estendem ao ano de 2021. Desse modo, essa dissertação apresenta possibilidades de impulsionamento do rendimento escolar, abordando, como possíveis agentes impulsionadores, o uso de metodologias ativas pelas instituições de ensino e políticas públicas voltadas para a área educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BALESTRERI, RICARDO BRISOLA. **Direitos humanos, segurança pública e promoção da justiça**. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas... Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. **Entenda como a Pandemia impactou a educação no Brasil**. Brasília, DF: Diretora de Estatísticas Educacionais (Deed), 2021. Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaix_a_site_110518.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRAZOTO, DIRCE MARA. Educação pública e sua evolução histórica: Ocorrências no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 12, Vol. 06, pp. 48-63. Dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ocorrencias-no-brasil>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CARREIRA, DENISE (Coord.). **Informe Brasil: gênero e educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAETANO, Marcio; SILVA Júnior, Paulo Melgaço; TEIXEIRA Tarcísio Manfrenatti de Solza. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. IN: Educação e Democracia em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: **Revista institucional Artes de Educar**. v. 6. n. esp, p. 116-138, jun-outub. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12967/riae.2020.52036>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições**. Disponível em: http://www.histedbr.feunicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf. Acesso em: 21 de julho do ano de 2023.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf Acesso em: 12 de julho do ano de 2023.

COSTA, Antônia Erica Rodrigues; NASCIMESTO, Antônio Wesley Rodrigues. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. Maceió – AL: CONEDU, [VII Congresso Nacional de Educação], 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOCH, J. F; COLARES, M. L. I. S; GOMES, T. C. O desafio da Educação integral no contexto amazônico. In: COLARES PERIZ, J. P. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193. , M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; Tamboril, M. I. B. (Org). *Educação e realidade amazônica – Volume 2*

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Solza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do CIVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Revista Teoria e prática da Educação**. v. 23, n. 3, p. 150-170, set-dez, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/indx.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

HADDAD, SÉRGIO. Educação e exclusão. In: MARCOVITCH, Jacques (Org.). **Crescimento econômico e distribuição de renda: prioridades para ação**. São Paulo: EDUSP: Senac São Paulo, 2007. p. 201-226.

IPEC. **Efeitos da pandemia ainda afetam educação e evasão escolar**. Redação, 2022.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas 2003.

INDICADOR DO ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1187>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

JAEGER, WELMER. **Paidéia – A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da Pandemia de COVID-19**. Brasília – DF, 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. G; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Pontifca Universidades Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf> Acesso em: 20 mar. 2023.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCH, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas. Rio de Janeiro: **Revista Augustus**. V. 25, p. 219-236, jul. Out. 2020.

PERIZ, J. P. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193.

REINALDO, F.; SOUZA, A. P. F.; BOTELHO, F. B.; SCORZAFAVE, L. G. D. S. **Políticas públicas educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino**. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002689222>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SILVA, Ellery Henrique Barros; SILVA NETO, Jerônimo Gregório; SANTOS, Marilde Chaves. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. Piauí: **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v.1, n. 2, p. 29-44, mas. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31694>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, Magali Cabral; [et. Al]. Educação e COVID-19: os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem. Curitiba – PR: **Brasilian Journal of Development**. v.7, n. 6, p. 60760-60779, jun. 2021. Disponível em: <DOI:10.34117/bjdv7n6-449>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SIQUEIRA, A. O dos S. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, A; COLARES, L. (Org). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016 a.