

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM SENADOR GUIOMARD:
DESAFIOS HISTÓRICOS E IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19**
DOI: 10.5281/zenodo.20059986

Joziano Martins De Lima¹

RESUMO: O presente artigo analisa a qualidade da educação básica no Brasil, considerando suas múltiplas dimensões históricas, sociais e políticas. A pesquisa, de caráter bibliográfico, discute o conceito de qualidade, evidenciando sua natureza dinâmica, subjetiva e socialmente construída, e sua aplicação no campo educacional. Aborda-se também a realidade brasileira, marcada por avanços no acesso à educação, mas ainda permeada por desafios relacionados à permanência, equidade e efetividade do ensino. Além disso, o estudo examina os impactos da pandemia de COVID-19 na educação, destacando o agravamento das desigualdades educacionais e as dificuldades no acesso ao ensino remoto. Por fim, analisa-se o contexto educacional do município de Senador Guiomard, no Acre, evidenciando dados sobre matrículas e os desafios enfrentados durante a pandemia. Conclui-se que a qualidade da educação depende de múltiplos fatores e requer políticas públicas eficazes, especialmente voltadas à redução das desigualdades sociais e educacionais.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Educação básica. Políticas educacionais. COVID-19. Desigualdade educacional.

Introdução

A educação é um dos principais fatores que influenciam o padrão de vida de um país. A interrelação positiva entre os níveis de educação e de desenvolvimento sociocultural, político e econômico dos cidadãos e da sociedade é uma tese aceita e comprovada em várias partes do mundo. Um povo com um modelo educacional de qualidade tem maiores condições de viver no país com um padrão de vida elevado.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), o delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância. Nessa direção, no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do Ensino Fundamental.

Corroborado por Albuquerque Neto (2014), há consenso entre os educadores em torno de algo há que ser feito, visando melhorar a qualidade de ensino da escola pública, uma vez que a pressão popular por ascensão social, os interesses políticos, a progressiva expansão das

¹ Geógrafo - Graduado pela UFAC - Universidade Federal do Acre - 2010. Pós-graduado em Gestão Escolar pela UFAC - 2015. Mestrando em Ciências da Educação pela University World Ecumenical - Orlando-Florida-USA. Professor - Assessor Pedagógico - Técnico Educacional. E-mail: quinarimartins.ac@gmail.com

populações urbanas, a industrialização crescente e o acesso gradativo da classe trabalhadora à escola, agem como fatores intervenientes no processo de expansão da escolarização.

Dentro deste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a qualidade da educação básica no Brasil, considerando suas múltiplas dimensões históricas, sociais e políticas. De forma complementar, busca-se também compreender a qualidade da educação no contexto da pandemia da COVID-19, investigando os impactos desse período no processo de ensino-aprendizagem e nas condições estruturais da educação.

Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre os desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente diante das transformações recentes provocadas pela pandemia, contribuindo para o debate acerca da melhoria da qualidade do ensino e da construção de políticas públicas educacionais mais eficazes.

A oferta de escolas em condições adequadas de funcionamento é a principal evidência do cumprimento do dever do Estado. A recente aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) trouxe a questão do financiamento para o centro do debate educacional.

Consoante os direitos e as garantias exarados na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), a educação é um direito social e intransferível com profuso respaldo no ordenamento do território brasileiro, cuja oferta é dependente de políticas públicas educacionais sustentadas pelo Estado.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem caráter bibliográfico, pois analisamos trabalhos acadêmicos sobre o assunto supracitado. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

O que é qualidade?

A qualidade é algo que tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários. Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente. A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade.

O termo qualidade advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiôtês*, do grego, e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação. De certo modo, estamos no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum.

Caso se peça à filosofia uma determinação mais precisa do que seja a qualidade, pode-se dizer que, considerando vários autores como Aristóteles, Kant e Engels, ela supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto, agregando valor àquilo que a sustém (Cury, 2014, p. 1054-1055).

Originalmente, na língua portuguesa a palavra qualidade indicava apenas a “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa”, o que convencionalmente supunha uma coisa boa. É da influência do francês no português que vem o “uso de qualidade como conotação negativa ou positiva (alta ou baixa, boa ou má, grande ou pequena)” (Gusmão, 2013).

No mercado de bens e serviços, a qualidade era definida como atendimento a padrões estabelecidos. Com o desenvolvimento dos conceitos relativos à qualidade, ela passou a ser definida como aquilo que é aceito pelo cliente

Esta definição está ligada à concretude ou tangibilidade de um produto, o que atribui materialidade ao objeto analisado. Andretta (2009) define qualidade atrelando o “fazer bem” a todas as etapas, desde o processo de elaboração até a fase final, com aceitação no mercado pelos clientes. O autor ainda correlaciona os conceitos de clientes internos e externo como fator condicionante da consolidação da qualidade do produto/serviço. Conforme este autor:

Qualidade tem a ver, primordialmente, com o processo pelo qual os produtos ou serviços são materializados. Se o processo for bem realizado, um bom produto final naturalmente virá. A Qualidade reside no que se faz – em tudo o que se faz – e não apenas no que se tem como consequência disso. Ou, em outras palavras, todos os processos de uma determinada atividade são importantes; se os processos forem desenvolvidos com qualidade, o produto final terá qualidade. Se perguntarmos a várias pessoas leigas, “O que é Qualidade?”, provavelmente haverá várias respostas diferentes. A Qualidade está ligada a sentimentos subjetivos que refletem as necessidades internas de cada um. O conceito de cliente deve ser estendido a todos numa organização que é constituída pelos clientes externos (todos que entram em contato com a organização e que não são parte integrante da mesma) e os clientes internos (todos os funcionários e setores da organização) (Andretta, 2009, s/p).

Os conceitos de qualidade em produto/serviço descritos por Andretta (2009) e Davok (2007) não podem ser aplicados à educação, porque o conceito de qualidade em educação é mais abrangente do que em outras prestações de serviços, uma vez que a educação não busca uma padronização, mas uma promoção das diversidades.

Maior atenção deve-se proporcionar ao conceito dinâmico de qualidade e à diferenciação entre qualidade de bens tangíveis e intangíveis. O bem tangível pode ser levado ao laboratório para ter sua composição e dimensões avaliadas e confrontadas com padrões preestabelecidos. No caso de serviços educacionais, o processo é dinâmico e os conceitos alteram-se enquanto o processo acontece, porque a qualidade passa a ser relativizada em consonância com os novos valores da sociedade.

Definir qualidade é um processo extremamente perigoso porque o conceito qualidade não existe em si; não se mantém sozinho, estanque e independente de outros fatores, como ideologias, valores, crenças, ideais de sociedade e visão de homem.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (Rios, 2001, p. 64).

O termo qualidade vem impregnado de uma subjetividade própria do conceito. Cada ser humano vê qualidades diferentes, bem como estabelece critérios diferentes de qualidade.

Qualidade da educação

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário (Fernandéz Enguita, 2001).

O conceito de qualidade é originário da área econômica e foi vinculado à educação, ou seja, ocorreu uma “transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública” (Silva, 2009, p. 219).

Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada às questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar.

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar (Demo, 1994, p. 20).

Uma vez que a educação se destina à formação plena do indivíduo e desenvolvimento de sua personalidade, como ser autônomo, pensante e independente, mesmo assim capaz de viver e conviver em sociedade, então o conceito de qualidade deve ser dinâmico.

Definir qualidade não é fácil, a complexidade do termo verticaliza-se e horizontaliza-se com o tempo, resignificando práticas, valores, preceitos, hábitos e atitudes e tantos outros adjetivos quanto se possa transmutar em uma sociedade; são as influências locais e globais. Portanto, a participação de todos nesse processo evolutivo é fundamental na definição de conceitos dinâmicos.

Então, a quem cabe estabelecer a qualidade em educação? Quais os parâmetros a serem seguidos? Como a educação deve garantir a individualidade do educando? Como pode um conhecimento transmitido em massa ser absorvido e desenvolvido de forma individual? Estas e outras tantas perguntas estão incrustadas na mente dos responsáveis por definir qualidade em educação e principalmente daqueles que educam constantemente no cotidiano escolar.

Em um processo produtivo de um produto, o objetivo é que na saída se tenha produtos padronizados. Na educação, o que se busca é exatamente o oposto, ou seja, a diferenciação e a conservação da individualidade, enquanto ser único e cheio de potencialidades; o respeito e valorização das diferenças dos seres humanos e sua cultura, desde que sejam conjugados com humanidade.

Por outro lado, no processo produtivo deste mesmo produto, o interesse é com a redução de etapas e de ciclo de produção. Na educação, não há atalhos a serem seguidos, ela é contínua. Quanto a isso, caberá ao professor saber conviver com a diversidade de raça, credo e tantas outras e agregar valores de respeito e comunhão. Não há um ritual padrão a ser seguido. O processo não pode ser cortado, sob pena de se obter “produtos defeituosos”, ou seja, pessoas

deficientes que possam ser cortadas da cadeia de produção, embora ainda vejamos a exclusão dos ditos “diferentes” nas práticas diárias das escolas e da sociedade de forma geral.

Para se estudar qualidade em educação, é preciso voltar à teoria da educação e examinar o que se espera de um processo educativo. “A educação precisa ser fonte de mudança e libertação, pronuncia Freire; onde a educação libertária seja o fulcro do trabalho dos educadores, em vista de vivermos em uma sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória” (Oliveira, 2011, s/p).

Ou ainda:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sei – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabe, possam igualmente saber mais (Freire, 1996, p. 25).

Esta concepção dialógica mostra a educação como ferramenta de mudança, de libertação e o educador e educando são, ao mesmo tempo, agentes e pacientes. Ambos devem estar dispostos a aprender, visto que a educação é um processo de troca que acontece em múltiplas instâncias. Educador e educando transmutam-se, alternando os papéis em um processo constante de construção e reconstrução de conhecimentos.

Gadotti (2009) ressalta o caráter complexo do conceito de qualidade e afirma que para ter a qualidade em educação, precisa-se de um conjunto de fatores:

Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema. Um conjunto de fatores contribui para com a qualidade na educação (Gadotti, 2009, p. 3).

Não é possível falar em qualidade educacional sem falar em condições de vida dos seres humanos. Enquanto não houver melhor distribuição de renda, melhores condições de saúde e oportunidades educacionais igualitárias para todos desde o nascimento, não existirá um conceito referência para a educação de qualidade.

Assim haverá ressignificação da conceituação de qualidade na educação, porque o termo acompanhará as transformações dos valores ao longo dos anos, mas a dimensão e profundidade das distâncias entre as relações humanas em cada tempo serão mediadas pela racionalidade do

pensar, entendida como capacidade máxima dos seres humanos de se ajuizar para seu benefício em qualquer situação (Ribeiro; Souza; Campos, 2011).

Dessa forma, não se pode desejar qualidade educacional sem mudar as bases de produção e com elas as relações de trabalho. A exploração do trabalhador não concorre para uma sociedade justa, humana e igualitária. A mais-valia gerada pelo próprio excedente deve servir para reinvesti-lo em novas fontes de saber e alegrias (Ribeiro; Souza; Campos, 2011, p. 260).

A qualidade não pode ser medida por condicionantes estanques, mas pelos professores que estão à frente dos discentes, e para tanto, estes devem estar preparados para incentivar e reaprender todos os dias nas mais inusitadas situações. Esse é o sentido de uma educação viva, e, portanto, de qualidade. A pesquisa e todos os recursos materiais e pessoais precisam estar disponíveis para fornecer suporte à educação. O equilíbrio do educando deve ser mediado entre várias práticas (Ribeiro; Souza; Campos, 2011, p. 261).

O tema da qualidade não pode escamotear o da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem, a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: pois qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, dentre outros, (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 20).

Se esta herança pesada do passado e o caráter necessário e atual de uma educação de qualidade, representados, de um lado, pelo não cumprimento das promessas contidas no ordenamento jurídico nacional e internacional, e de outro, pela urgência pedida pela sociedade em vista da qualidade, nasceram da ação dos homens de tantas gerações passadas, é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização (Cury, 2014, p. 1065).

Qualidade da educação no Brasil

Seguindo tendência internacional à intensificação de políticas de regulação da educação pela via de avaliações externas, o Brasil inaugurou, nas últimas décadas, diferentes indicadores de desempenho de estudantes, escolas e redes, na educação básica e superior, postulando o imperativo de assegurar um referencial de qualidade na educação. Alçada à condição de instrumento de gestão educacional, a avaliação assume, nesse contexto, posição de estratégia-chave (Sousa, 2003).

Na educação básica, desde 2007, o desenvolvimento educacional das escolas e redes públicas de ensino é aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dinamizados os mecanismos para sua composição, a expressividade desse índice nos âmbitos por ele focalizados tem sido associada ao seu potencial de traduzir o quanto as escolas e as redes avançam nas metas educacionais de qualidade. Razões como sua capacidade de detecção de escolas e redes nas quais seus estudantes apresentem baixa performance e de monitoramento da evolução temporal do desempenho dessas escolas ou redes justificariam, segundo seus idealizadores, a relevância da adoção desse índice oficial.

Postas em revista as recentes políticas que dão lugar destacado às avaliações em larga escala, ampliam-se e reforçam-se os debates acerca da qualidade na educação, tensionadas as abordagens que ancoram diferentes visões sobre o tema. É nesse contexto que reflexões sobre múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e que, portanto, realçam dimensões intra e extraescolares, ganham lugar no debate sobre a qualidade, nomeadamente desde uma perspectiva social (Dourado; Oliveira, 2009).

Conquanto o discurso oficial venha sinalizando permeabilidade à abordagem da qualidade social da educação e à observância de determinações que implicam o processo educativo escolar, as evidências dão conta que o referencial de qualidade de maior força no contexto das recentes políticas educacionais é o expresso pelo IDEB, que combina dois indicadores de natureza quantitativa (aprovação e desempenho) e ancora-se em um sistema de avaliação externo à escola.

Com a tendente consolidação desse referencial, redes de ensino e escolas são desafiadas ao uso das informações obtidas para a formulação de políticas e de planejamento educacional, sendo-lhes devido, por compromisso político-pedagógico, observar singularidades, necessidades e objetivos almejados pela comunidade escolar (Nardi; Schneider; Rios, 2014).

Embora o tema da qualidade na educação não seja novo, como evidencia a produção de textos publicados nas últimas décadas, seu significado segue marcado pela polissemia, por uma imprecisão conceitual e, não raro, pela ambiguidade. Consoante comentam Oliveira e Araújo (2005, p. 5), até mesmo entre especialistas “[...] é difícil chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino”, dado se tratar de um produto histórico, construído socialmente, que reflete posicionamentos políticos e ideológicos orientados por diferentes setores e com perspectivas diversas.

É certo que pensar a qualidade implica considerar o uso de medidas comparativas que permitam distinguir entre o que seria uma boa ou uma má qualidade, posto que ela é mais facilmente percebida pela falta de, ou seja, pelos atributos que não atendem aos padrões considerados adequados, do que pela presença deles. Vistas por esse ângulo, quantidade e qualidade constituem elementos inseparáveis, embora esses não possam e não devam ser confundidos (Azevedo, 2011).

No âmbito das recentes políticas educacionais brasileiras, temos evidenciado a tendência ao desenvolvimento de ações e programas que reforçam a tradução da qualidade por meio de atributos passíveis de serem medidos. Essa tendência parece negligenciar, na maioria das vezes, a tensão do binômio quantidade-qualidade e suas implicações na escola.

No entanto, não é apenas nas últimas duas ou três décadas que a ideia da qualidade parece alinhar-se mais com indicadores que permitam apreender seu conteúdo por atributos predominantemente quantitativos. Conforme destacam Oliveira e Araújo (2005, p. 8), o problema da qualidade tornou-se “[...] central no debate educacional a partir da década de 1940, quando teve início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização”.

Como se sabe, as políticas encampadas a partir dessa interpretação desaguaram no problema de fluxo escolar. A expansão desordenada de escolas públicas, predominante nas décadas de 1940 a 1960, foi acompanhada de taxas mais elevadas de repetência e evasão escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na tentativa de orientar a educação brasileira por outra perspectiva, na década de 1980 o indicador de qualidade passou a não mais tomar como referência o acesso, mas, sim, a permanência dos alunos no sistema educacional. Erigiu-se, então, um novo atributo para aferir a qualidade “[...] definido como número de alunos que progredem dentro de determinado sistema de ensino” (Oliveira; Araújo, 2005, p. 10).

Não obstante, na década de 1980, a aferição da qualidade da educação básica brasileira continuou uma questão não resolvida. Se as possibilidades de ingresso na escola tornaram-se mais acessíveis a partir das políticas da segunda metade do século passado, o mesmo não ocorreu com as condições de permanência e avanço nas diferentes séries escolares. Conquanto houvesse esforços para aumentar as taxas de aprovação, as de reprovação e abandono continuaram preocupantes nas décadas seguintes [...] (Nardi; Schneider; Rios, 2014, p. 362-363).

Em suma, se a partir das políticas empreendidas na segunda metade do século passado a escola tornou-se mais acessível aos menos favorecidos economicamente, a melhoria das condições de permanência e avanço nas diferentes séries escolares ocorreu em proporção diferente.

Na década de 1990, sob o argumento da difícil tarefa de aferir a qualidade pelos indicadores de fluxo, um novo indicador passou a ganhar centralidade, definido a partir de avaliações externas à escola. A partir de então, a aferição da qualidade da educação básica passou a relacionar-se aos resultados logrados pelos estudantes em testes nacionais.

Consoante o curso das políticas aqui referidas, em 2007, por meio do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi criado o IDEB. De acordo com o Decreto, a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base nesse índice.

No caso dos municípios e das escolas públicas de ensino fundamental, sua composição resulta do produto de dois indicadores – o desempenho dos alunos na Prova Brasil (N) e o rendimento escolar (P). O primeiro compreende a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, expressa em uma escala de 0 e 10. O segundo toma a taxa de aprovação dos alunos na etapa de ensino, aferida por meio do Censo Escolar, e é expressa por valores entre 0 e 1.

A despeito dos diferentes posicionamentos de estudiosos da área sobre a potencialidade do indicador para os propósitos de qualidade almejados (Saviani, 2007; Portela, 2008; Sousa, 2008), parece haver razoável consenso de que a criação de um instrumento de aferição do desenvolvimento da educação básica representa avanço significativo nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira. Ainda assim, recaem reservas candentes sobre o papel exercido pelas avaliações externas no âmbito escolar, ou seja, na interface com escolas e professores (Freitas *et al.*, 2011).



Ao tempo em que se pode indagar acerca do projeto de qualidade em favor do qual operam essas ações e estratégias, somos levados a problematizar tanto as circunstâncias que concorrem para a determinação para a escola como a apropriação, pelos sujeitos escolares, dos resultados oficiais que informam a qualidade da educação (Nardi; Schneider; Rios, 2014, p. 364).

Conforme apontou Arroyo (1992), apesar dos avanços nos últimos 20 anos, considerando as décadas de 1970 e 1980, no início da década de 1990, ao que se refere ao acesso e à permanência dos alunos na escola pública, o Brasil ainda enfrenta desafios, nessa segunda década do século XXI, no que diz respeito à educação de qualidade, considerando o sucesso escolar. Nessa discussão é importante que os aspectos intraescolares sejam amplamente considerados, sem desconsiderar os condicionantes extraescolares, pois, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 202), “esse processo de organização e gestão do trabalho escolar implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente”.

Ao considerar o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos?

Tais questões contribuem para deslindar o cenário complexo do quadro nacional e, ao mesmo tempo, permitem, com base em análise das políticas e programas governamentais, identificar a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica voltada para a ampliação das oportunidades educacionais, por meio da inclusão de etapas e modalidades educativas, sem fazer avançar, contudo, a adjetivação da qualidade pretendida, (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

No Brasil, o grande desafio da busca pela qualidade se refere principalmente à heterogeneidade econômica, social e cultural do país, não sendo possível discutir um único padrão de qualidade nacional quando, por exemplo, o que uma determinada região designa como qualidade para sua educação não será a mesma para outras regiões, ou mesmo, a

qualidade necessária e almejada por uma escola de periferia não essencialmente será a mesma qualidade desejada por uma escola que atende alunos de uma classe mais abastada, (Amorim, 2011).

Nessa mesma direção, Paro (1998) menciona que a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não há padrões definidos de qualidade a serem seguidos, talvez isso ocorra pela extrema complexidade que envolve a construção desse conceito. Diferentemente de outros bens e serviços, cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período.

A qualidade da educação brasileira na pandemia da covid-19

No início do ano letivo de 2020, era impossível prever as mudanças diárias em todos os aspectos da população mundial. Vivemos em uma crise sanitária, econômica e social em decorrência da pandemia da COVID-19, um vírus com alta capacidade de transmissão descoberto em dezembro de 2019 na China e com 1º caso confirmado no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020. Em 8 de agosto, menos de 6 meses depois, o Brasil atingiu a triste marca de 100.000 mortes causadas pela doença.

Na área da educação logo tivemos as aulas suspensas, a dinâmica do cotidiano no geral mudou e a educação precisou se adaptar, mas assim como em outras áreas a adaptação do público acaba por ser lenta e não eficaz.

Um estudo do UNICEF mostrou que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação no País em novembro de 2020. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da pandemia de COVID-19. Com isso, o País corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tem reunido dados sobre a situação educacional na pandemia. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a PNAD. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não

tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

Por fim, concordamos com Sacavino e Candau (2020, s/p) para quem “(...) o atual contexto da pandemia tem tornado evidente que ainda temos muito que caminhar para que a equidade seja efetivamente uma realidade para todas as crianças e jovens, para que possam ter garantido o direito a uma educação de qualidade”.

A situação atual do Brasil frente a uma pandemia tem levado a diversos questionamentos quanto à efetivação de diversos direitos, dentre estes, a educação. A excepcionalidade e urgência da situação têm levado à busca por formas de adaptação para manter, na medida do possível, a rotina e normalidade da vida do cidadão brasileiro.

Analisar os impactos da atual situação de saúde pública na educação revela que não havia preparação para enfrentar esse tipo de situação, mas que a carência de políticas públicas educacionais e fatores tangenciais à educação têm dificultado esse período de adaptação. A situação atual demonstra a necessidade de um planejamento emergencial que contemple situações excepcionais, bem como que este planejamento leve em conta a realidade local, regional e nacional.

Uma educação à distância sem práticas inclusivas e alternativas tende a alimentar as discrepâncias socioeconômicas e culminar em altos índices de reprovação e baixa de desempenho de alunos menos favorecidos economicamente que apresentem dificuldade de acesso às tecnologias necessárias à educação em tempos de pandemia. O desafio, então, consiste não apenas em empreender continuidade educacional através do ensino remoto, mas também operacionalizar isso de forma igualitária.

A transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 ressaltou numerosos desafios enfrentados pelo sistema de educação pública, com destaque para as barreiras no acesso à tecnologia. Um estudo realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, em parceria com o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, revelou que um segmento substancial da população estudantil brasileira está em desvantagem tecnológica. Conforme identificado na pesquisa de Braz (*et al.*, 2021), mais de 4,8 milhões de crianças e adolescentes no Brasil, aproximadamente 17% dos jovens entre 9 e 17 anos, não possuem acesso à internet. Esta falta de conectividade não só impede a participação efetiva no ensino remoto como também revela uma divisão digital profunda que pode perpetuar desigualdades sociais e educacionais existentes.

Diante deste cenário, torna-se crucial que políticas públicas sejam implementadas para abordar a exclusão digital e garantir que todos os alunos tenham acesso justo e igualitário a recursos educacionais.

A digitalização da educação oferece oportunidades significativas para melhorar a qualidade de aprendizagem e torná-la mais adaptativa e engajadora. No entanto, para que isso se torne uma realidade para todos, é imprescindível uma abordagem coordenada que envolva governos, instituições educacionais e setores privados para superar os desafios tecnológicos e estruturais. Assim, é vital que continuemos a explorar soluções que minimizem as desigualdades e promovam uma educação inclusiva e acessível para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou situação econômica (Aragão, 2024, p. 81-82).

Contexto educacional em Senador Guiomard

Senador Guiomard é um município brasileiro do interior do estado do Acre, localizado na Regional do Baixo Acre (sudeste do Acre), na região Norte do Brasil. Com uma população de 21.454 habitantes, com uma área territorial de 2.320,17 Km², com densidade demográfica de 9,25 hab/Km², localiza-se a 24 km da capital Rio Branco. Limita-se ao norte com o Amazonas, leste e sudeste com os municípios de Acrelândia e Plácido de Castro respectivamente, ao sul com o município de Capixaba, noroeste e oeste com os municípios de Porto Acre e Rio Branco respectivamente.

Em relação à educação, de acordo com o censo escolar de 2024, o município tem 32 escolas de Educação Básica em atividades, distribuídas entre as redes estaduais urbanas e rurais 17 escolas, municipais urbanas e rurais 13 escolas e 2 escolas da rede particular na área urbana (Censo Escolar/INEP, 2024). A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 96% dados oficiais e 99% dados extras oficiais (PME – 2024/MONITORAMENTO 2025). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 6,2 e nos Anos Finais é 5,1 (IDEB/INEP, 2023).

Em relação ao número de alunos, o quadro abaixo apresenta a quantidade de alunos matriculados, conforme o Censo de 2024, ou seja, por etapa e modalidade das matrículas da Educação Básica das redes estadual, municipal e particular do município de Senador Guiomard.

O quadro 1 explicita o número de matrículas da Educação Básica em Senador Guiomard, no ano de 2024.

Quadro 1 – Matrículas na Educação Básica do município de Senador Guiomard/2024

Matrículas das Escolas urbanas e rurais da Educação Básica - Total de Escolas: 32 escolas (17 escolas estaduais, 13 escolas municipais e 2 escolas particulares).	
Matrículas em Creche	346 alunos
Matrículas em Pré-escolas	806 alunos
Matrículas Anos Iniciais	1.959 alunos
Matrículas Anos Finais	1.599 alunos
Matrículas Ensino Médio	861 alunos
Matrículas EJA	630 alunos
Total de matrículas	6.201 alunos

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2024.

Analisando o quadro supracitado, percebe-se que o maior número de matrículas de alunos do município (rede estadual, municipal e privada) está no Ensino Fundamental, principalmente, nos Anos Iniciais, distribuídos em 1.959 alunos, o que corresponde a 55 % dos alunos matriculados nas escolas da educação básica do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na rede estadual com cerca de 1.070 alunos no município, o que justifica a reivindicação da rede municipal para a consolidação da efetivação do processo de municipalização, onde se somaria o quantitativo das matrículas dos alunos da rede estadual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a rede municipal de educação, contribuindo significativamente para o aumento nos índices de matrículas no município. O quadro 2 apresenta o número de matrículas da Rede municipal de Educação em Senador Guiomard.

Quadro 2 – Matrículas na Educação Básica das Escolas Municipais de Senador Guiomard

Matrículas nas Escolas urbanas e rurais da Rede Municipal de Educação			
Total de Escolas: 13 escolas municipais (9 escolas urbanas e 4 escolas rurais)			
Ensino Infantil	Urbana 1.014	Rural	1.138 alunos
Ens. Fund. Anos Iniciais	Urbana 791	Rural	832 alunos
Ens. Fund. Anos Finais	Urbana 135	-	135 alunos
EJA Fundamental	Urbana 105	-	105 alunos
Total de matrículas			2.210 alunos

Fonte: Censo Escolar-INEP, 2024

Na apresentação do quadro 2, observamos que o maior quantitativo de matrículas de alunos está no Ensino Infantil, ou seja, 51% das matrículas nas escolas da rede municipal de educação. Na apresentação do gráfico 1, consideramos que no período de realização do presente

estudo, ou seja, do ano de 2013 a 2024, num lapso temporal de onze anos, o município de Senador Guiomard perdeu consideravelmente um quantitativo de 1.131 matrículas de alunos, que divididos pelo período de onze anos é igual a exatamente 102 matrículas de alunos anuais, fato que corrobora com o argumento de Davies e Alcântara (2020) quando ressaltam fundamentalmente a suma importância de investigar o número de matrículas como relevantes, pois este foi/é um dos critérios para a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério da quota estadual e municipal do salário-educação, dos recursos federais para programas como merenda escolar, transporte escolar, dinheiro direto na escola, dentre outros. Justificando assim, a referência de dados que auxiliam para uma avaliação retrospectiva de alguns aspectos das políticas educacionais, como também contribui para planejamento de políticas vindouras para o provimento de persecução para uma educação de qualidade.

Desafios da Educação Básica durante a pandemia da covid-19 em Senador Guiomard

A pandemia do COVID-19 causou um impacto substancial na educação global. As medidas de contenção, como o distanciamento social e o fechamento de escolas e universidades, resultaram na interrupção do ensino presencial e no aumento significativo da adoção do ensino à distância como alternativa. Essa transição abrupta para o ensino remoto trouxe desafios adicionais, como a necessidade de adaptação rápida por parte de educadores e alunos, bem como questões relacionadas à acessibilidade digital e equidade no acesso à educação.

Os impactos advindos da pandemia e agravados por ela trazem desafios significativos e acentuaram as desigualdades educacionais existentes. Existem diversos estudos e pesquisas que analisam o impacto da pandemia na educação e no aprendizado dos alunos (Alves, 2024, p. 21).

Em Senador Guiomard, município do estado do Acre, a prefeitura também adotou medidas para combater a disseminação do vírus. Entre elas, destacam-se: a) Decreto nº 6, de 19 de março de 2020: suspende as atividades escolares e acadêmicas, eventos públicos e privados, entre outras atividades não essenciais; b) Decreto nº 27, de 29 de abril de 2020: estabelece medidas de distanciamento Social e restrição ao funcionamento de estabelecimentos comerciais; c) Decreto nº 47, de 30 de junho de 2020: prorroga as medidas de distanciamento social e estabelece novas restrições ao funcionamento de atividades não essenciais.

É importante ressaltar que as medidas adotadas pelos governos estadual e municipal do Acre foram alteradas conforme a evolução da pandemia e a orientação das autoridades

sanitárias. O acompanhamento dos decretos em vigor foram fundamentais para o cumprimento das medidas de prevenção e contenção da doença.

Em Senador Guiomard, o município também implementou medidas de restrição e isolamento social para conter a disseminação da COVID-19. Em março de 2020, foi decretado o fechamento de escolas e a suspensão de eventos e aglomerações. Em junho, com a redução dos casos de COVID-19, o município iniciou um processo gradual de reabertura.

Em janeiro de 2021, o município de Senador Guiomard decretou novamente medidas restritivas, como a proibição de eventos e aglomerações, além da obrigatoriedade do uso de máscaras e do distanciamento social.

Em relação ao município de Senador Guiomard, destaca-se uma estratégia específica adotada para lidar com essa situação. O sistema de ensino baseado em apostilas foi desenvolvido e implementado, consistindo na distribuição de material didático impresso aos alunos e seus responsáveis.

Os estudantes compareciam às suas respectivas escolas em datas agendadas para receber as apostilas contendo conteúdos e atividades de todas as disciplinas, que eram levadas para casa e posteriormente entregues na escola dentro do prazo estipulado. Embora essa abordagem possa ser considerada precária, foi a solução proposta e adotada por escolas da rede estadual e municipal para alcançar um maior número de alunos, especialmente considerando o elevado contingente populacional residente em áreas rurais do município (Alves, 2024).

Considerações Finais

A análise realizada evidencia que a qualidade da educação é um conceito complexo, dinâmico e multifacetado, que não pode ser reduzido a indicadores quantitativos isolados. Ao longo do estudo, ficou claro que a educação de qualidade depende da articulação entre fatores pedagógicos, sociais, econômicos e políticos, sendo fundamental considerar as desigualdades históricas que marcam o contexto brasileiro.

No cenário da pandemia de COVID-19, esses desafios foram intensificados, revelando fragilidades estruturais do sistema educacional, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias e à garantia da equidade no ensino. A adoção do ensino remoto, embora necessária, evidenciou a exclusão digital e ampliou as disparidades entre os estudantes, reforçando a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e preparadas para situações emergenciais.

Por fim, ao observar o caso específico de Senador Guiomard, percebe-se que, apesar dos avanços em indicadores educacionais, persistem desafios relacionados ao acesso, permanência e qualidade do ensino, agravados no contexto pandêmico. Dessa forma, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas educacionais que considerem as realidades locais, promova equidade e garantam o direito à educação de qualidade para todos.

Referências

ALBUQUERQUE NETO, A. S. **Política Educacional no Estado do Acre 1963-1995: a trajetória da formação docente**. Recife, PE: Linceu, 2007.

ALVES, Rivanda Macedo. **As compreensões de professores da Educação Infantil, anos iniciais, sobre ensino remoto emergencial e seus impactos na aprendizagem no cenário de travessia pandêmica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2024.

AMORIM, M. D. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. Dourados, MS: UFGD, 2011.

ANDRETTA, C. da S. **A Qualidade na Prestação de Serviços**. 2009. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/sociais/administracao/a-qualidade-na-prestacao-de-servicos-5980/artigo/>. Acesso em: 2 maio 2011.

ARAGÃO, Ana Flávia Vilela. **Abordagens educacionais contra a obesidade precoce e promoção da saúde mental entre jovens do ensino médio em épocas de crise: um estudo em rio branco, acre - brasil**. Rio Branco - AC, 2024. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) - World University Ecumenical - WUE, Rio Branco - AC, 2024.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, v. 11, n. 53, 1992.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a Análise da Gestão da Educação e da Qualidade do Ensino no Contexto das Políticas Educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRAZ, Paulo Rodrigo Lima *et al.* Terapias medicamentosas empregadas no tratamento da COVID-19 no Brasil: revisão bibliográfica narrativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 10, n. 13, p. 1-8, 2021.

CURY, C. R. J. A Qualidade da Educação Brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. FUNDEB: uma avaliação da evolução do número de matrículas e escolas na educação básica. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 27, 2020.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERNANDÉZ ENGUITA, M. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 93-110.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Fórum Estadual Extraordinário Da Undime, 1., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

GUSMÃO, Joana, Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, (10), 37-45. 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e metas**. Brasília: Inep, 2019.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, Mariah de. **Educação e consciência**. (Parte II). Disponível em: <http://www.vaniadiniz.pro.br/espaco_ecos/filosofia_virginia/mariah_de_olivieri_educacao_e_consciencia_%28parte%20II%29.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 6-23, jan./abr. 2005.

PARO. V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In. SILVA, L. H. da. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

RIBEIRO; SOUZA; CAMPOS. Educação de qualidade: um “bem” a ser definido. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 247-266, jul./dez. 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Bauru**, v.8, n.2, jul./dez., 2020.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES** [online]. 2009, vol.29, n.78, p. 216-226.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.