APROVAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CRISTALÂNDIA DO PIAUÍ: CONTRADIÇÕES DO FLUXO ESCOLAR E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Recebido em: 01/10/2024
Aceito em: 13/05/2026
DOI: 10.25110/educere.v27i1.2027-12975

Norivan Lustosa Lisboa Dutra [1]

RESUMO: A coexistência entre elevada aprovação escolar e dificuldades de aprendizagem suscita dúvidas sobre o alcance dos indicadores educacionais como expressão da qualidade do ensino. Este estudo analisa em que medida os avanços no fluxo escolar em Cristalândia do Piauí são acompanhados por melhorias na aprendizagem, considerando diferenças entre etapas e grupos socioeconômicos e raciais. Trata-se de um estudo de caso exploratório e descritivo, apoiado em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de indicadores agregados do Saeb, Saepi e Censo Escolar, complementados pelas fontes contextuais apresentadas no artigo. O recorte compreende 2005–2025, com séries de extensão variável. Os resultados evidenciam aprovação elevada e redução do abandono entre os extremos dos períodos examinados, sem melhoria uniforme da aprendizagem. Persistem diferenças socioeconômicas, e os resultados raciais variam entre componentes curriculares. Conclui-se que o fluxo escolar deve ser interpretado conjuntamente com a distribuição das aprendizagens e as condições de oferta, orientando políticas de recomposição e equidade.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Avaliação em larga escala; Desigualdade educacional; Fluxo escolar.

GRADE PROMOTION AND LEARNING IN CRISTALÂNDIA DO PIAUÍ: CONTRADICTIONS IN STUDENT FLOW AND EXTERNAL ASSESSMENTS

ABSTRACT: The coexistence of high promotion rates and learning difficulties raises questions about the extent to which educational indicators reflect teaching quality. This study examines whether improvements in school progression in Cristalândia do Piauí are accompanied by better learning outcomes, considering differences across educational stages and socioeconomic and racial groups. This exploratory and descriptive case study draws on bibliographic and documentary research, analyzing aggregated Saeb, Saepi and School Census indicators alongside the contextual sources presented in the article. It covers 2005–2025, with series of varying lengths. The findings show high promotion rates and lower dropout rates between the endpoints of the periods examined, without uniform improvements in learning. Socioeconomic differences persist, while racial patterns vary across curricular components. School progression should therefore be interpreted together with the distribution of learning outcomes and educational provision, informing policies for learning recovery and equity.

[1] Doutora em Educação pela UnB (2019) e o pós-doutoramento na UFG (2021-2022). Docente no Instituto Federal Brasília.
E-mail: nori.dutra@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2533-3157

KEYWORDS: Educational inequality; Large-scale assessment; Learning; School progression.

PROMOCIÓN ESCOLAR Y APRENDIZAJE EN CRISTALÂNDIA DO PIAUÍ: CONTRADICCIONES DEL FLUJO ESCOLAR Y DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS

RESUMEN: La coexistencia de altas tasas de promoción escolar y dificultades de aprendizaje plantea interrogantes sobre el alcance de los indicadores educativos para reflejar la calidad de la enseñanza. Este estudio analiza en qué medida las mejoras en el flujo escolar en Cristalândia do Piauí van acompañadas de avances en el aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias entre etapas educativas y entre grupos según el nivel socioeconómico y la raza o el color de piel. Se trata de un estudio de caso exploratorio y descriptivo, basado en una investigación bibliográfica y documental. Se analizaron indicadores agregados del Saeb, del Saepi y del Censo Escolar, complementados con información sobre el contexto local. El período de análisis abarca de 2005 a 2025, con series de distinta extensión. Los resultados muestran altas tasas de promoción y una disminución del abandono escolar entre el primer y el último año de las series correspondientes, junto con avances desiguales en el aprendizaje. Persisten las diferencias socioeconómicas, y los resultados por raza o color de piel varían según la asignatura. Se concluye que los indicadores de flujo escolar deben interpretarse junto con la distribución de los resultados de aprendizaje y las condiciones en que se ofrece la enseñanza, a fin de orientar políticas de recuperación de los aprendizajes y de equidad educativa.
PALABRAS CLAVE: Aprendizaje. Evaluación a gran escala. Desigualdad educativa. Flujo escolar.

1. INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala ocupam lugar central na produção de diagnósticos e no acompanhamento das políticas educacionais. Seus resultados, entretanto, não esgotam a compreensão da qualidade do ensino[2]: médias de desempenho, taxas de aprovação e condições de oferta expressam dimensões distintas da escolarização. Conforme a discussão de Bonamino e Sousa (2012) sobre as relações entre avaliação e currículo, o uso dos resultados exige examinar tanto sua função diagnóstica quanto os efeitos de sua associação a mecanismos de responsabilização.

No Piauí, os resultados do Saepi se articulam aos indicadores nacionais do Saeb e a políticas de incentivo à alfabetização. Em Cristalândia do Piauí, a dispersão territorial, a presença de comunidades rurais e quilombolas e as limitações materiais da oferta escolar

[2] Com base em Dourado e Oliveira (2009), compreende-se a qualidade do ensino como um fenômeno multidimensional, que envolve condições intra e extraescolares, como a organização pedagógica, a infraestrutura, a formação docente e o contexto socioeconômico dos estudantes. Sua compreensão abrange a garantia de acesso, permanência e aprendizagem, ultrapassando os resultados das avaliações padronizadas.

tornam necessário interpretar os indicadores em relação ao contexto. O problema investigado é a coexistência entre elevada progressão escolar e dificuldades de aprendizagem, que pode ser encoberta quando a qualidade educacional é avaliada apenas pelo fluxo ou por resultados médios.

Diante desse problema, pergunta-se: em que medida os avanços nos indicadores de fluxo escolar em Cristalândia do Piauí são acompanhados por melhorias na aprendizagem, considerando as diferenças entre etapas e grupos socioeconômicos e raciais? O objetivo geral é analisar a relação entre fluxo e aprendizagem no município. Especificamente, busca-se comparar as trajetórias dos indicadores disponíveis, examinar a distribuição dos resultados entre os grupos apresentados e discutir os limites de sua interpretação diante das condições de oferta educacional.

A investigação constitui um estudo de caso exploratório e descritivo, baseado em pesquisa bibliográfica e documental. Analisa indicadores agregados do Saeb, Saepi e Censo Escolar, complementados por informações de infraestrutura e contexto das fontes identificadas no texto. O recorte documental é 2005–2025, com intervalos específicos para cada série. A interpretação articula comparação descritiva e discussão teórica, sem acompanhar individualmente estudantes ou estimar relações causais.

Ao examinar conjuntamente o fluxo escolar, os resultados de aprendizagem e as condições de oferta, este estudo busca contribuir para uma compreensão da qualidade educacional que considere tanto a permanência na escola quanto o acesso efetivo ao conhecimento. Em diálogo com Libâneo (2012) e Brooke e Cunha (2011), essa perspectiva permite problematizar os limites dos indicadores agregados e dar atenção às desigualdades entre etapas e grupos de estudantes. A análise pretende, assim, oferecer subsídios para políticas educacionais que articulem progressão escolar, aprendizagem e equidade, considerando as especificidades sociais e territoriais de Cristalândia do Piauí.

2. SAEB E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve origem nas iniciativas do final da década de 1980, no contexto da redemocratização e da expansão das matrículas, acompanhada por problemas de repetência, abandono e desigualdade (Horta Neto, 2018). Após as aplicações amostrais de 1990 e 1993, foi institucionalizado pela Portaria MEC nº 1.795/1994, que estabeleceu a participação das instâncias da

administração educacional e o caráter público das informações, consolidando sua função de diagnóstico e acompanhamento das políticas educacionais (Brasil, 1994).

Em 1995, a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) possibilitou comparar resultados entre edições, enquanto os questionários contextuais ampliaram as informações sobre estudantes e escolas. Em 1997, foram introduzidas matrizes de referência para orientar os testes. As escalas de proficiência passaram a oferecer duas leituras complementares: as médias sintetizam o desempenho do conjunto avaliado, e a distribuição por níveis evidencia diferenças entre os estudantes.

A reestruturação de 2005 dividiu o sistema em Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), amostral, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Esta ampliou a avaliação censitária das escolas públicas que atendiam aos critérios de participação, permitindo divulgar resultados por unidade escolar. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que articula o desempenho no Saeb às taxas de aprovação do Censo Escolar. Ao reunir aprendizagem e fluxo escolar, o índice tornou-se uma referência para o acompanhamento das redes e a definição de metas educacionais. Seus componentes expressam dimensões que podem apresentar trajetórias distintas, como a elevação da aprovação acompanhada de avanços menos expressivos na proficiência.

O Decreto nº 9.432/2018 instituiu a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, incluindo o Saeb entre seus instrumentos (Brasil, 2018). Em 2019, as denominações Aneb e Anresc foram unificadas sob o nome Saeb, iniciou-se a transição para matrizes alinhadas à BNCC e realizou-se um estudo-piloto de avaliação da educação infantil por questionários. Além das mudanças técnicas, transformaram-se os usos dos resultados. À luz de Bonamino e Sousa (2012), a associação entre diagnóstico e responsabilização ampliou a influência das avaliações sobre o currículo, a gestão e as prioridades educacionais.

No âmbito pedagógico, esses diagnósticos se articulam à avaliação da aprendizagem discutida por Luckesi (2011), voltada ao acompanhamento dos estudantes e à orientação do ensino. Os resultados externos podem informar o planejamento, enquanto as evidências produzidas no cotidiano escolar permitem identificar dificuldades e organizar intervenções. A expansão das avaliações nacionais foi acompanhada pelo desenvolvimento de sistemas estaduais, entre os quais o Saepi, no Piauí, cuja trajetória e relação com as políticas de gestão e responsabilização são examinadas a seguir.

2. SAEPI E A LÓGICA DA RESPONSABILIZAÇÃO

Acompanhando a consolidação das avaliações em larga escala no país, o estado do Piauí instituiu, em 2011, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi), desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O sistema foi concebido para aferir, de forma censitária e periódica, o alinhamento do ensino às expectativas de aprendizagem em cada etapa escolar (Silva; Oliveira, 2025), conforme definido pela Seduc/PI, o Saepi objetiva

> produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que as políticas públicas educacionais possam ser desenhadas, implementadas e monitoradas. O SAEPI tem como objetivo diagnosticar o desempenho dos estudantes, especialmente, nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, de estudantes dos 224 municípios piauienses, com o propósito de subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais que contribuam ativamente para a melhoria da qualidade da educação no Estado (Seduc/PI, 2025).

Desde sua gênese, o Saepi tem desempenhado papel estratégico no diagnóstico das aprendizagens e no fortalecimento da gestão educacional no estado e nos municípios. Seus resultados permitem a gestores e escolas analisar, com base em evidências territorializadas, avanços e desafios das redes de ensino (CAEd, 2024). Em tese, esses dados subsidiam a (re)formulação, e monitoramento de políticas públicas, além de favorecer a reflexão crítica das práticas pedagógicas e a realização de intervenções mais adequadas às necessidades dos estudantes.

2.1 SAEPI: EXPANSÃO E MUDANÇAS NOS USOS DOS RESULTADOS

Desde sua criação, em 2011, o Saepi passou por mudanças no desenho avaliativo e nas etapas atendidas. Inicialmente, contemplou o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, nas redes estadual e municipais aderentes. Nas edições seguintes, houve alterações de abrangência, incluindo a avaliação de todas as séries do Ensino Médio (CAEd, 2024).

A partir de 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, intensificou-se o uso diagnóstico dos resultados para identificar defasagens e orientar a recomposição das aprendizagens. Nesse período, a avaliação do 2º e dos 5º ano do Ensino Fundamental e a maior adesão das redes municipais ampliaram as informações disponíveis sobre a

alfabetização e as etapas subsequentes. Em 2023, o levantamento citado registra cerca de 200 mil estudantes participantes, com avaliações de Língua Portuguesa e Matemática em diferentes anos do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio (CAEd, 2024).

Além das mudanças de abrangência, ocorreram alterações nos usos dos resultados. Segundo Silva e Oliveira (2025), a orientação inicialmente diagnóstica e pedagógica, associada à responsabilização de baixas consequências (*low stakes*), passou, a partir de 2022, a incorporar mecanismos de maiores consequências (*high stakes*), vinculados a incentivos financeiros, premiações e ao ICMS Educacional. Essa associação insere o desempenho escolar na definição de critérios de reconhecimento e distribuição de recursos.

Para Bonamino e Sousa (2012), essa transformação evidencia a tensão entre o uso da avaliação para orientar o ensino e sua utilização como instrumento de responsabilização. A vinculação a incentivos pode mobilizar ações de melhoria, mas também suscita debates sobre estreitamento curricular e desigualdades entre escolas. Nessa perspectiva, a análise das premiações deve considerar tanto os resultados alcançados quanto as condições de oferta e os critérios de participação das unidades escolares.

2.2 O PRÊMIO ALFA-10

O Prêmio Alfa-10 integra o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa e tem como objetivo reconhecer e valorizar a gestão educacional comprometida com a aprendizagem dos estudantes. A iniciativa busca fortalecer os indicadores educacionais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências em leitura, escrita e letramento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme determina a Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021, em seu art. 8º:

> Fica instituído o Prêmio ALFA-10, vinculado ao Programa Piauiense de Alfabetização na Idade certa, destinado às escolas públicas estaduais e municipais de todo território piauiense que tenham obtido, no ano anterior à sua concessão, os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Piauí para Alfabetização (IDEPI-Alfa) do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, na forma de regulamento estabelecido pelo Poder Executivo do Estado do Piauí (Piauí, 2021, p. 1).

O IDEPI-Alfa orienta a concessão do Prêmio Alfa-10[3] às escolas que satisfazem critérios de matrícula, participação e desempenho definidos para cada edição. Como há um número mínimo de matrículas no 2º ano para a elegibilidade, a ausência de premiação de uma escola pequena não equivale, por si só, a baixo desempenho. (Piauí, 2020).

Cabe destacar que, na edição de 2025 do IDEPI-Alfa, a Unidade Escolar Tia Belinha, situada na sede de Cristalândia do Piauí, registrou 9,2754 pontos e ocupou a 136ª posição entre as 150 escolas contempladas[4]. A premiação representa uma conquista da comunidade escolar e confere visibilidade ao resultado alcançado na alfabetização, etapa fundamental para a continuidade da aprendizagem.

No entanto, a interpretação da premiação requer uma análise crítica dos critérios de elegibilidade, sobretudo da exigência de, no mínimo, 15 estudantes matriculados no 2º ano. Em municípios como Cristalândia do Piauí, marcados pela dispersão populacional e pela presença de comunidades rurais e quilombolas, esse requisito pode transformar características territoriais em barreiras ao reconhecimento das escolas. Ao condicionar a participação ao tamanho da turma, a regra exclui unidades menores antes mesmo que seus resultados de aprendizagem sejam considerados, restringindo a possibilidade de premiação independentemente da qualidade do trabalho desenvolvido.

A ausência de premiação, portanto, não constitui evidência de baixa qualidade do ensino. O resultado da Unidade Escolar Tia Belinha representa uma conquista, mas também convida a examinar quais escolas têm acesso a esse reconhecimento e quais permanecem fora da disputa. À luz da qualidade socialmente referenciada discutida por Dourado e Oliveira (2009), a questão é se a política contempla a diversidade das condições de oferta ou transforma o porte das escolas em uma vantagem de elegibilidade.

3. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, apoiado em pesquisa documental e bibliográfica (Yin, 2015; Gil, 2008). O estudo concentra-se na rede municipal de Cristalândia do Piauí, examinando os indicadores educacionais em relação às condições locais de oferta do ensino. Pontualmente, incorpora dados da rede estadual, especialmente do Ensino Médio, para contextualizar a educação

[3] Essa lógica se articula à redistribuição do ICMS, conforme a Lei nº 7.540/2021 e o Decreto nº 20.429/2021, que vinculam parte dos repasses a indicadores educacionais.

[4] As seções seguintes deste artigo situam a premiação no contexto municipal, analisando indicadores de fluxo escolar, aprendizagem e desigualdades socioeconômicas e raciais.

básica no território, preservando a distinção entre redes e etapas. O caráter descritivo manifesta-se na comparação dos resultados por edição, etapa escolar e grupo de estudantes, enquanto a dimensão exploratória orienta a investigação das relações entre fluxo escolar, aprendizagem e desigualdades educacionais.

Os indicadores são examinados por meio de análise quantitativa descritiva e interpretados em diálogo com o referencial teórico e o contexto municipal. Os resultados numéricos são articulados às informações documentais sobre as condições socioeconômicas e de oferta do ensino, permitindo contextualizar os padrões observados sem estabelecer relações causais.

A pesquisa bibliográfica contempla estudos sobre avaliação educacional, qualidade da educação, desigualdades educacionais e políticas públicas. A pesquisa documental abrange documentos oficiais, legislação, relatórios técnicos e bases estatísticas, utilizados para caracterizar o contexto e analisar os indicadores. Conforme Marconi e Lakatos (2021), a análise documental permite examinar registros que constituem fontes para a investigação científica.

O lócus da investigação é o município de Cristalândia do Piauí, localizado no extremo sul do estado, na divisa com o estado da Bahia. Sua escolha justifica-se pelas características territoriais, demográficas e socioeconômicas que o distinguem do conjunto dos municípios piauienses, dentre as quais se destacam a baixa densidade populacional, a predominância de comunidades rurais dispersas, as limitações de infraestrutura e os desafios relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes na escola.

Os dados quantitativos foram reunidos a partir das fontes indicadas nos quadros e gráficos: Inep/Saeb, Censo Escolar, Saepi, QEdu, Ioeb e Indicadores da Complementação-VAAR. A análise compara indicadores agregados por etapa, edição e grupo de estudantes, no recorte temporal de 2005 a 2025, conforme a disponibilidade de cada série. A ideia é identificar tendências de fluxo escolar e aprendizagem, examinar diferenças socioeconômicas e raciais e compreender como esses resultados se articulam às condições de oferta educacional em Cristalândia do Piauí.

Compreendendo que os resultados das avaliações em larga escala não esgotam a compreensão sobre a qualidade da educação, a pesquisa incorpora variáveis relacionadas à infraestrutura escolar, ao contexto socioeconômico e às condições de equidade educacional. Essa perspectiva dialoga com autores como Brooke e Cunha (2011), que defendem que os indicadores de desempenho devem ser interpretados em articulação com

os fatores contextuais que condicionam os processos de ensino e aprendizagem, evitando análises reducionistas baseadas exclusivamente em rankings ou médias de proficiência.

A análise descritiva considera a natureza de cada indicador: as médias de proficiência são comparadas em pontos das respectivas escalas, enquanto as diferenças nas taxas de aprovação, reprovação e abandono e nas proporções de estudantes por nível de desempenho são expressas em pontos percentuais. Essa distinção permite interpretar a magnitude das mudanças sem confundir a diferença entre duas taxas com sua variação percentual relativa. As séries são examinadas apenas nos anos disponíveis, sem estimar valores para períodos sem informação. Como os dados se referem a conjuntos de estudantes avaliados em diferentes edições e etapas, as comparações permitem identificar tendências e desigualdades nos resultados da rede, mas não acompanhar a evolução individual da aprendizagem dos mesmos estudantes.

Como complemento à pesquisa documental, foram realizadas visitas aos prédios anteriormente utilizados como escolas nas comunidades de Sussuarana, Mucambinho e Tabuleiro Alto, em março de 2026. As observações concentraram-se nas condições aparentes de conservação e nos usos atuais dos espaços, com registros por meio de fotografias. Essas informações foram utilizadas para contextualizar a organização territorial da oferta escolar, sem constituir um levantamento de todas as escolas desativadas do município.

Ressalta-se que ferramentas de inteligência artificial foram utilizadas como apoio à revisão linguística e à organização da redação deste artigo. As sugestões geradas foram examinadas e ajustadas pela autora, que manteve a responsabilidade pela análise dos dados, pela interpretação das fontes, pela verificação das referências e pelo conteúdo final do texto.

4. A EDUCAÇÃO CRISTALANDENSE

Cristalândia do Piauí localiza-se no extremo sul do estado, a aproximadamente 900 km de Teresina. Segundo o Censo Demográfico de 2022, o município possuía 7.356 habitantes, com população majoritariamente preta e parda (IBGE, 2022). Os indicadores disponibilizados pelo Atlas Brasil evidenciam vulnerabilidades socioeconômicas relacionadas à renda e ao acesso a serviços básicos, que compõem o contexto local de oferta da educação. O território abriga, ainda, as comunidades quilombolas Mãe Chica,

Mucambinho e Aniceto,[5] cuja presença reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam suas especificidades históricas, culturais e territoriais.

A consulta ao QEdu utilizada nesta pesquisa reúne registros de 28 escolas em Cristalândia do Piauí, quantitativo que não corresponde necessariamente às unidades municipais atualmente em funcionamento.[6] Muitas delas inseridas em comunidades dispersas geograficamente e com acesso limitado a infraestrutura e recursos pedagógicos (QEdu**,** 2025). A dispersão das comunidades e a desativação de parte das escolas tornam a localização das unidades e o transporte escolar dimensões importantes das condições de oferta. Nesse contexto, a reorganização da rede por meio da nucleação merece atenção: embora justificada por critérios de eficiência administrativa e otimização de recursos, a concentração do atendimento em escolas urbanas ou em comunidades centrais pode ampliar os deslocamentos, aumentar a dependência do transporte e enfraquecer os vínculos entre escola e comunidade. A análise da qualidade do ensino deve, portanto, considerar como essa organização territorial favorece ou limita o acesso e a participação dos estudantes, articulando os indicadores de permanência, progressão e aprendizagem às condições concretas de escolarização.

No entendimento de Rodrigues *et al*. (2017), o fechamento das escolas rurais tem sido, em geral, justificado por argumentos que apontam a suposta baixa eficiência do processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades enfrentadas por professores no trabalho com turmas multisseriadas e os entraves relacionados à supervisão pedagógica e ao transporte escolar. Nesse contexto, o deslocamento de crianças e jovens para unidades escolares situadas fora de seus territórios, geralmente no centro urbano, desconsidera as especificidades socioculturais dos povos do campo, como quilombolas, ribeirinhos e trabalhadores rurais, implicando a ruptura de vínculos com seus modos de vida, saberes e identidades, além de contribuir para o agravamento das desigualdades educacionais.

> A desativação das escolas do campo é um retrocesso em meio às conquistas no âmbito educacional, pois, a cada instituição de ensino a menos, tira-se da população um patrimônio cultural e uma referência local. A comunidade

[5] Comunidades quilombolas situadas no município de Cristalândia do Piauí.

[6] O quantitativo de escolas mencionado não corresponde necessariamente às escolas atualmente em funcionamento. Como complemento à análise documental, foram realizadas observações de prédios anteriormente utilizados como escolas, na zona rural do município de Cristalândia: Sussuarana, Mucambinho e Tabuleiro Alto, durante a realização da pesquisa. Os registros contemplaram as condições aparentes de conservação e os usos identificados nas visitas. Essas informações foram utilizadas para contextualizar a organização territorial da oferta escolar, sem quantificar o conjunto das unidades desativadas. Os percentuais do Quadro 1 referem-se exclusivamente às dez unidades incluídas no levantamento de infraestrutura na análise do QEdu.

> enfraquece, porque não é só ambiente de estudo, mas também onde são discutidos assuntos relativos aos interesses da coletividade da região. Portanto, é ponto de articulação comunitária, além de ser espaço idealizado para a preservação da memória daquele povo (Andrade; Ventura, 2015, p. 158).

Em Cristalândia do Piauí, essa problemática é intensificada pelas características do território, marcado pela dispersão populacional, elevados níveis de vulnerabilidade social e presença significativa de comunidades tradicionais. Nesse contexto, o fechamento ou a desativação de escolas situadas em comunidades quilombolas ultrapassa a redução da oferta educacional. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, a escola no território constitui um espaço de encontro entre gerações, de transmissão de saberes e de valorização da história, da memória e das práticas culturais da comunidade. Sua desativação pode ampliar as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes e enfraquecer os vínculos entre educação, pertencimento e território.

A literatura aponta que a concentração da oferta escolar fora das comunidades rurais pode ampliar os deslocamentos e fragilizar os vínculos entre escola e território (Hage, 2014; Pereira; Cordeiro; Nascimento, 2024). Em Cristalândia do Piauí, a desativação de escolas pode produzir repercussões semelhantes, afetando potencialmente a permanência escolar e as oportunidades de aprendizagem.

4.1 INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE OFERTA

De acordo com os dados do QEdu referentes a 2025, as dez escolas incluídas no levantamento registram alimentação escolar, energia elétrica da rede pública, internet e banda larga. A presença declarada desses serviços, entretanto, não informa sua qualidade nem as possibilidades de utilização nas atividades de ensino. No caso da internet, o registro de conexão pode coexistir com instabilidade, baixa velocidade ou acesso restrito aos setores administrativos, aspectos que o indicador apresentado não permite avaliar. Assim, a cobertura registrada precisa ser distinguida da disponibilidade efetiva de recursos digitais para professores e estudantes.

O Quadro 1 evidencia limitações no acesso à água, no saneamento, na acessibilidade e nos espaços pedagógicos. Das dez unidades, quatro registram água potável e apenas uma informa abastecimento pela rede pública. Embora todas possuam banheiro, somente uma dispõe de sanitário acessível; também é de uma unidade o registro de sala de atendimento especial. Esses resultados mostram que a presença de instalações

básicas convive com uma oferta restrita de condições para atender à diversidade dos estudantes.

Quadro 1: Infraestrutura das escolas de educação básica de Cristalândia do Piauí (2025).

Indicador	Quantidade de escolas	Percentual
Alimentação fornecida	10	100%
Água potável	4	40%
Banheiro na escola	10	100%
Sanitário com acessibilidade	1	10%
Biblioteca	0	0%
Laboratório de informática	1	10%
Laboratório de ciências	0	0%
Sala de leitura	2	20%
Quadra de esportes	1	10%
Sala de atendimento especial	1	10%
Água da rede pública	1	10%
Esgoto da rede pública	1	10%
Esgoto inexistente	2	20%
Coleta periódica de lixo	6	60%
Energia elétrica da rede pública	10	100%
Internet	10	100%
Banda larga	10	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de infraestrutura escolar disponibilizados pelo QEdu.

As condições de abastecimento merecem atenção particular. O registro de água potável em apenas 40% das escolas coloca em questão a garantia de um recurso essencial à alimentação, à higiene e à permanência no ambiente escolar. A baixa cobertura da rede pública, por sua vez, torna relevante examinar a regularidade do fornecimento e as formas de tratamento e armazenamento da água. No saneamento, uma escola registra ligação à rede pública de esgoto e duas informam esgoto inexistente. A coleta periódica de lixo atende a seis unidades, evidenciando outra dimensão das condições sanitárias que precisa integrar a discussão sobre a oferta educacional.

As restrições também atingem os espaços destinados ao ensino e à aprendizagem. Nenhuma das dez escolas registra biblioteca ou laboratório de ciências; apenas duas possuem sala de leitura, uma dispõe de laboratório de informática e uma conta com quadra de esportes. Franco *et al*. (2007) destacam a relevância dos equipamentos e da conservação dos prédios escolares para o desempenho dos estudantes, ressaltando que a contribuição desses recursos depende de sua utilização efetiva. Nessa perspectiva, a

escassez desses ambientes limita as possibilidades de diversificação das práticas pedagógicas e de acesso a livros, atividades experimentais, tecnologias e práticas corporais.

A aprovação elevada, acompanhada de dificuldades de aprendizagem, evidencia que os avanços na progressão escolar não asseguram, por si só, a democratização do acesso ao conhecimento. Neste artigo, "sucesso escolar aparente" designa essa dissociação entre fluxo e aprendizagem, na qual indicadores favoráveis de aprovação podem obscurecer resultados insuficientes e desiguais.

Retomando a premiação da Unidade Escolar Tia Belinha, em Cristalândia do Piauí, no âmbito do Prêmio Alfa-10, essa conquista deve ser situada no conjunto das oportunidades educacionais oferecidas pela rede municipal. A discussão de Bonamino e Sousa (2012) sobre os usos das avaliações e a responsabilização permite problematizar os limites de tomar o resultado de uma unidade como expressão da qualidade de toda a rede.

Embora alguns serviços estejam presentes em todas as unidades analisadas, persistem carências de água potável, acessibilidade e espaços pedagógicos, que limitam os recursos disponíveis para o ensino e o acesso a bens culturais e tecnológicos. Essas restrições são particularmente relevantes para estudantes que encontram na escola uma das principais possibilidades de acesso a esses bens. Em diálogo com Brooke e Cunha (2011), a interpretação dos resultados educacionais deve considerar a disponibilidade dos recursos e suas possibilidades de uso pedagógico, articulando as dificuldades de aprendizagem ao trabalho docente e às condições materiais de oferta do ensino.

5. REALIDADE EDUCACIONAL EM CRISTALÂNDIA DO PIAUÍ

Em Cristalândia do Piauí, a elevação das taxas de aprovação suscita uma questão central: em que medida a progressão dos estudantes tem sido acompanhada pela consolidação das aprendizagens? A análise dos resultados das avaliações revela avanços, mas também diferenças entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que as taxas de aprovação, isoladamente, não permitem perceber.[7]

[7] Esta análise reúne indicadores de fontes e períodos distintos: taxas de aprovação do Censo Escolar, níveis de desempenho do SAEPI 2024 e médias de proficiência do Saeb. Cada indicador é interpretado conforme a etapa e o ano a que se refere. A fonte e o critério de classificação dos percentuais de "aprendizado adequado" apresentados adiante devem ser identificados junto ao respectivo quadro.

No SAEPI 2024, a participação dos estudantes variou de 93% a 100% nas séries apresentadas, permitindo examinar os resultados de um conjunto expressivo de estudantes. A elevada adesão, contudo, convive com diferenças importantes nos níveis de desempenho entre os anos escolares. Vejamos:

Quadro 2: Percentual de estudantes nas avaliações do Saepi 2024 em Cristalândia do Piauí

Ano escolar avaliado	Taxa de Participação (%)	Língua Portuguesa				Matemática			
		% Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	% Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
2º ano	100%	7%	14%	23%	56%	5%	4%	29%	63%
5º ano	96%	26%	40%	25%	9%	35%	38%	21%	6%
6º ano	99%	36%	27%	22%	15%	27%	47%	22%	4%
7º ano	93%	42%	37%	18%	3%	53%	39%	8%	0%
8º ano	95%	61%	21%	12%	6%	69%	26%	5%	1%
9º ano	96%	46%	32%	18%	4%	54%	34%	11%	0%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Saepi (2024).
Nota: Os percentuais foram reproduzidos conforme a fonte consultada. Em razão do arredondamento, a soma das categorias pode diferir de 100%.

Os resultados do Saepi 2024 revelam contrastes entre os anos escolares. No 2º ano, os níveis adequado e avançado reuniam 79% dos estudantes em Língua Portuguesa e 92% em Matemática; no 5º ano, essas proporções eram de apenas 34% e 27%. Embora a comparação envolva grupos distintos e não demonstre perda individual de aprendizagem, evidencia que os resultados favoráveis da alfabetização coexistem com dificuldades expressivas nos demais anos avaliados.

A situação é particularmente preocupante no 8º ano: 61% dos estudantes estavam abaixo do básico em Língua Portuguesa e 69% em Matemática. Somado o nível básico, essas proporções alcançavam 82% e 95%, respectivamente. No 9º ano, a concentração abaixo do básico permanecia elevada, atingindo 46% e 54%. A abrangência dessas dificuldades indica a necessidade de ações contínuas de acompanhamento e recomposição das aprendizagens, para além de intervenções pontuais voltadas às avaliações.

Em conjunto com as taxas de aprovação, esses dados expõem uma tensão entre progressão escolar e acesso ao conhecimento. A redução da retenção constitui um avanço, mas precisa ser acompanhada de condições pedagógicas e materiais que assegurem a aprendizagem. O desafio da rede municipal é articular permanência, progressão e apropriação dos conhecimentos, evitando que indicadores favoráveis de fluxo ocultem dificuldades persistentes.

Quadro 3: Taxa de aprovação nos anos iniciais em Cristalândia do Piauí (2005-2023)

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2005	-	61,8%	61,9%	73,6%	68,5%
2007	-	54,2%	66,7%	79,9%	85,3%
2009	70,8%	67,5%	72,5%	73,8%	74,7%
2011	90,8%	85,1%	86,4%	89,0%	79,7%
2013	92,9%	86,6%	78,4%	60,3%	71,0%
2015	93,7%	85,3%	72,2%	78,1%	76,5%
2017	81,0%	87,2%	77,7%	71,3%	69,2%
2019	100%	96,3%	91,4%	84,5%	79,5%
2021	100%	100%	100%	100%	100%
2023	100%	100%	99,1%	98,2%	95,4%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar/Inep (2005-2023).

O resultado dos estudantes no ano de 2021 deve ser situado no contexto da pandemia de Covid-19. Entre 2020 e 2021, a suspensão das aulas presenciais exigiu a reorganização das atividades escolares e dos processos avaliativos. O Parecer CNE/CP nº 15/2020 tratou, entre outras medidas, da possibilidade de um *continuum* curricular entre os dois anos e da necessidade de reduzir os riscos de retenção e abandono (BRASIL, 2020). Não é possível atribuir diretamente a aprovação de 100% em Cristalândia a essas orientações sem examinar as normas e práticas adotadas pela rede municipal. O contexto excepcional reforça, entretanto, a cautela necessária ao interpretar a aprovação como sinal de aprendizagem.

A comparação entre aprovação e proficiência evidencia que a permanência e a progressão dos estudantes não asseguram, por si sós, o desenvolvimento das habilidades avaliadas. Enquanto as taxas de aprovação se mantiveram elevadas nos anos iniciais, os resultados do 5º ano e a concentração de estudantes abaixo do básico no 8º e nos 9º anos apontam desafios de aprendizagem nas etapas posteriores.

Para Ernica, Rodrigues e Soares; (2025), a concentração de estudantes nos níveis mais baixos de proficiência, sobretudo nos anos finais, sugere que parte deles avança na escolarização sem consolidar aprendizagens esperadas em leitura e Matemática. As dificuldades de leitura podem limitar a compreensão de textos, enunciados e conteúdos de outras disciplinas; em Matemática, a fragilidade dos conhecimentos anteriores pode dificultar a aprendizagem de conceitos mais complexos. Esses resultados exigem atenção à trajetória escolar, pois o aumento das taxas de aprovação, isoladamente, não permite concluir que todos aprenderam no mesmo ritmo ou alcançaram os conhecimentos

esperados. A análise deve considerar, ainda, como as oportunidades de aprendizagem se distribuem entre os diferentes grupos de estudantes.

As médias de proficiência do Saeb acrescentam outra dimensão à análise, pois permitem examinar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Nos anos iniciais, a média de Língua Portuguesa passou de 168,59 pontos em 2019 para 186,58 em 2025; em Matemática, passou de 183,59 para 195,22 pontos no mesmo intervalo. Houve, portanto, aumento das médias nas duas disciplinas, embora esse indicador agregado não revele como os resultados se distribuem entre escolas e estudantes.

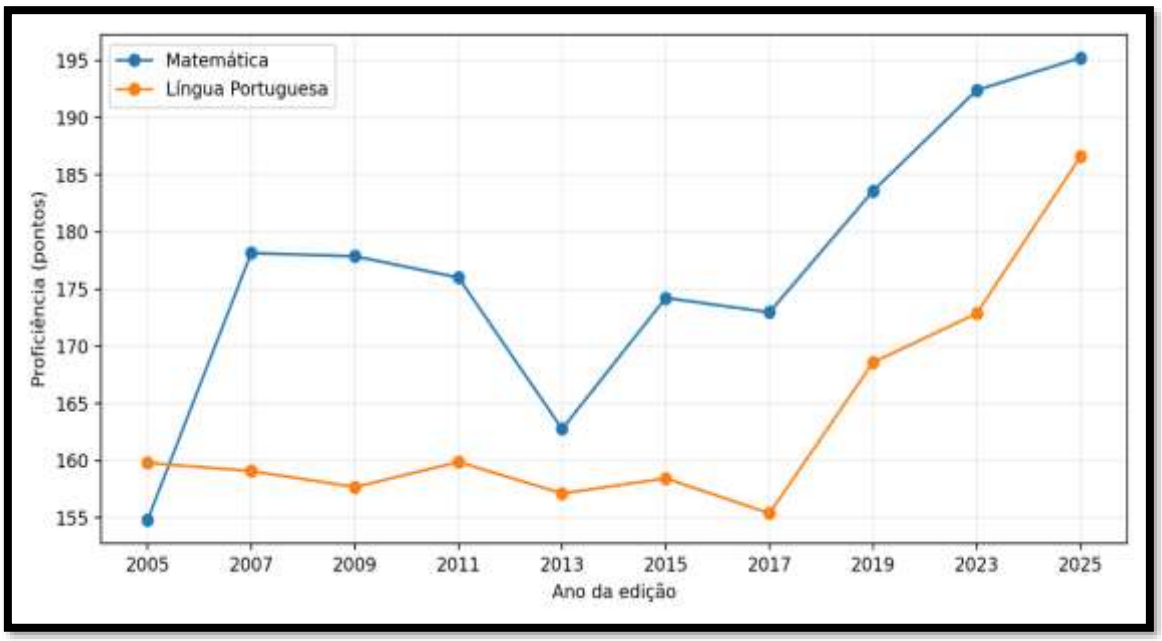


Gráfico 1: Médias de proficiência do Saeb nos anos iniciais em Cristalândia do Piauí (2005–2025)
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Saeb (2005-2025).

Nos anos finais, a trajetória recente foi diferente. As médias atingiram os maiores valores da série apresentada em 2019, indicando 248,01 pontos em Língua Portuguesa e 253,76 em Matemática. Em 2025, foram de 223,13 e 230,98 pontos, respectivamente, reduções de 24,88 e 22,78 pontos em relação a 2019. Entre essas edições, também houve oscilação. Em 2023, as médias foram de 238,23 pontos em Língua Portuguesa e 232,65 em Matemática. Assim, o crescimento recente observado nos anos iniciais não aparece, no período examinado, como crescimento sustentado das médias nos anos finais.

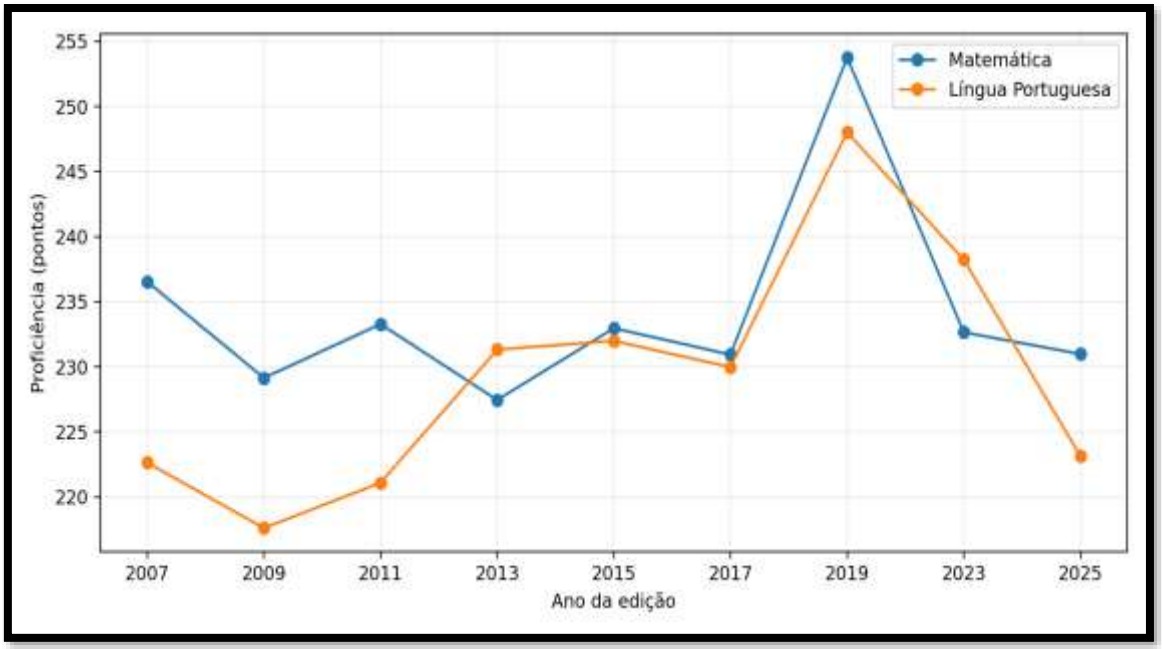


Gráfico 2: Médias de proficiência do Saeb nos anos finais em Cristalândia do Piauí (2007–2025)
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Saeb (2007-2025).

No 5º ano, o aprendizado adequado recuou entre 2019 e 2021 e se recuperou em 2023, alcançando 33% em Língua Portuguesa e 21% em Matemática, respectivamente 8 e 5 pontos percentuais acima de 2019. Entretanto, entre 2019 e 2023, a proporção no nível insuficiente aumentou de 40% para 42% em Língua Portuguesa e de 45% para 47% em Matemática, respectivamente. Como mostra o Quadro 4, a recuperação coexistiu com dificuldades persistentes, indicando que os avanços não alcançaram igualmente os estudantes e exigem ações pedagógicas voltadas à superação das lacunas de aprendizagem.

Quadro 4: Distribuição dos estudantes do 5º e 9º anos por nível de proficiência e aprendizado adequado, em Língua Portuguesa e Matemática (2019–2023).

Ano escolar	Nível de aprendizagem	Língua Portuguesa			Matemática		
		2019	2021	2023	2019	2021	2023
5º ano	Insuficiente	40%	55%	42%	45%	68%	47%
	Básico	35%	26%	24%	39%	25%	32%
	Proficiente	19%	14%	26%	13%	7%	12%
	Avançado	6%	5%	7%	3%	0%	9%
	Aprendizado adequado	**25%**	**19%**	**33%**	**16%**	**7%**	**21%**
9º ano	Insuficiente	41%	33%	22%	41%	56%	47%
	Básico	32%	59%	61%	53%	42%	43%
	Proficiente	24%	7%	14%	6%	1%	8%

	Avançado	3%	0%	3%	0%	0%	1%
	Aprendizado adequado	**27%**	**7%**	**17%**	**6%**	**1%**	**9%**

Nota: Aprendizado adequado reúne os níveis proficiente e avançado (QEdu). As somas podem variar por arredondamento.
Fonte: Elaboração própria com base QEdu (2019-2023).

No 9º ano, o aprendizado adequado em Língua Portuguesa caiu de 27% em 2019 para 7% em 2021 e se recuperou parcialmente em 2023, alcançando 17%. Entre 2019 e 2023, o nível insuficiente diminuiu de 41% para 22%, mas o básico aumentou de 32% para 61%, evidenciando que a redução dos resultados mais baixos não assegurou maior proporção de aprendizagem adequada. Em Matemática, esse indicador passou de 6% para 1% e, posteriormente, para 9%; apesar do avanço, 90% dos estudantes permaneciam nos níveis insuficiente e básico em 2023.

Na comparação entre os anos escolares, o aprendizado adequado no 5º ano superou o do 9º em 16 pontos percentuais em Língua Portuguesa e 12 em Matemática. Os resultados sinalizam dificuldades mais expressivas nos anos finais e reforçam a necessidade de continuidade das ações pedagógicas entre as etapas. Como envolvem grupos distintos, porém, não demonstram perda individual de aprendizagem ao longo da escolarização.

Em conjunto, os indicadores revelam que a recuperação após 2021 foi desigual e manteve parcelas expressivas dos estudantes nos níveis insuficiente e básico. Em diálogo com Ernica, Rodrigues e Soares (2025), esses resultados reforçam que a melhoria dos indicadores agregados não implica uma distribuição mais equitativa da aprendizagem. Para a rede municipal, o desafio é organizar ações pedagógicas que permitam aos estudantes superar dificuldades acumuladas e consolidar os conhecimentos esperados para cada ano escolar. Isso exige acompanhamento contínuo das aprendizagens, apoio aos estudantes com maiores dificuldades e planejamento conjunto entre professores dos anos iniciais e finais, para que a transição entre essas etapas assegure a continuidade do ensino e das intervenções necessárias.

5.1 DESIGUALDADES SOCIORRACIAIS NA APRENDIZAGEM

As médias de desempenho do município ganham outra dimensão quando se observa como a aprendizagem se distribui entre os estudantes.

Quadro 5: Estudantes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática, segundo nível socioeconômico e raça/cor – Cristalândia do Piauí (2019 e 2023)

Dimensão	Grupo de estudantes	Geral		Língua Portuguesa		Matemática	
		2019	2023	2019	2023	2019	2023
Nível socioeconômico	Baixo	2,8%	10,7%	2,8%	15,1%	2,8%	6,4%
	Alto	34,0%	32,1%	43,1%	35,6%	24,9%	28,6%
Raça/cor	Pretos, pardos e indígenas (PPI)	18,2%	18,8%	23,3%	23,2%	13,0%	14,5%
	Brancos e amarelos	14,7%	21,2%	17,4%	28,4%	12,1%	14,0%

Fonte: Elaboração própria com base QEdu (2019-2023).

Os dados do Quadro 5 mostram que ampliar a aprendizagem e reduzir as desigualdades são desafios relacionados, mas distintos. Entre 2019 e 2023, o aprendizado adequado no indicador geral aumentou de 2,8% para 10,7% entre estudantes de baixo nível socioeconômico e recuou de 34,0% para 32,1% entre os de alto nível. A diferença diminuiu de 31,2 para 21,4 pontos percentuais, combinando avanço do grupo menos favorecido e queda daquele inicialmente em vantagem. Em Língua Portuguesa, ocorreu movimento semelhante. Em Matemática, ambos melhoraram, mas a diferença permaneceu praticamente estável: 22,1 pontos percentuais em 2019 e 22,2 em 2023.

Em diálogo com Dubet (2008), essa aproximação dos resultados não basta para caracterizar maior justiça educacional: é necessário verificar se expressa a ampliação das aprendizagens dos estudantes em desvantagem. Em Matemática, apenas 6,4% dos estudantes de baixo nível socioeconômico alcançaram aprendizado adequado em 2023, diante de 28,6% do grupo de alto nível. A persistência de baixos resultados e de diferenças expressivas exige ações de melhoria do ensino para toda a rede, acompanhadas de apoio pedagógico proporcional às necessidades dos estudantes.

Os recortes raciais acrescentam outra dimensão à análise. Em Língua Portuguesa, o percentual de aprendizado adequado entre pretos, pardos e indígenas permaneceu praticamente estável, passando de 23,3% para 23,2%, enquanto entre brancos e amarelos aumentou de 17,4% para 28,4%. A inversão da diferença mostra que a recuperação não foi compartilhada igualmente: o avanço concentrou-se no segundo agrupamento. Em Matemática, a proximidade entre os resultados de 2023 (14,5% e 14,0%), respectivamente, também precisa ser interpretada em relação ao baixo patamar de aprendizagem de ambos. Percentuais próximos podem expressar igualdade na insuficiência dos resultados, sem representar a efetivação do direito de aprender.

Esses padrões não permitem explicar as diferenças raciais como efeito isolado da raça/cor. Os agrupamentos apresentados reúnem populações heterogêneas e podem ocultar desigualdades internas; tampouco a categoria "pretos, pardos e indígenas" identifica especificamente estudantes quilombolas. A divergência entre Língua Portuguesa e Matemática suscita questões sobre a composição dos avaliados, sua distribuição entre escolas, suas condições socioeconômicas e as oportunidades de ensino. Esses fatores constituem possibilidades de investigação, cuja análise exige quantitativos por grupo e cruzamentos que não estão disponíveis no quadro.

A indicação de habilitação na Condicionalidade III do VAAR introduz uma tensão entre o atendimento ao critério institucional e a situação educacional evidenciada pelos resultados. O reconhecimento informado pela plataforma não equivale à superação das desigualdades: a distância socioeconômica permaneceu em Matemática, enquanto a diferença racial em Língua Portuguesa passou a favorecer brancos e amarelos. A síntese de habilitação deve, portanto, ser acompanhada da análise dos componentes, para que o cumprimento de uma condição de financiamento não seja tomado como evidência suficiente de equidade na rede.

Em diálogo com Ernica, Rodrigues e Soares (2025), a leitura dos resultados exige considerar conjuntamente quanto os estudantes aprendem e como essa aprendizagem se distribui. Para Cristalândia do Piauí, o desafio envolve elevar os patamares de desempenho e assegurar que os avanços alcancem os grupos que permanecem em desvantagem. Isso requer acompanhamento desagregado dos resultados, apoio pedagógico aos estudantes com maiores dificuldades e melhoria das condições de oferta. A avaliação pode orientar essas ações quando torna visíveis as desigualdades, em vez de encerrá-las em um indicador geral de melhoria.

Quadro 6: Percentual de estudantes reprovados ou que abandonaram a escola (2022-2025)

Etapa de Ensino	Indicador	2022	2023	2024	2025
Anos Iniciais	Abandono	1,7%	0,8 %	0,9%	0,9%
	Reprovação	2,5%	0,7%	—	—
Anos Finais	Abandono	5,1%	1,5%	0,4%	0,4%
	Reprovação	9,7%	2,4%	—	—
Ensino Médio	Abandono	14,5%	4,6%	3,7%	1,3%
	Reprovação	—	—	—	—

Fonte: Elaboração própria com base no Saepi (2022/2025).

Os dados mostram avanços na permanência escolar entre 2022 e 2025, com redução do abandono nas três etapas apresentadas. Nos anos iniciais, a taxa passou de 1,7% para 0,9%; nos anos finais, de 5,1% para 0,4%; e no Ensino Médio, de 14,5% para 1,3%. A queda foi particularmente expressiva nesta última etapa, com redução de 13,2 pontos percentuais. Esses resultados indicam diminuição da interrupção da escolarização durante o ano letivo, embora não permitam identificar, isoladamente, quais políticas ou mudanças contribuíram para esse movimento.

As trajetórias, contudo, não foram uniformes. Nos anos iniciais, o abandono diminuiu para 0,8% em 2023, aumentou ligeiramente para 0,9% em 2024 e permaneceu nesse patamar em 2025. Nos anos finais, a redução foi contínua até 2024, seguida de estabilidade. O Ensino Médio apresentou queda em todos os anos informados, mas ainda registrou a maior taxa em 2025. A permanência nessa etapa continua, portanto, a demandar atenção, mesmo diante da melhora observada.

Entre 2022 e 2023, a reprovação caiu de 2,5% para 0,7% nos anos iniciais e de 9,7% para 2,4% nos finais. Essa redução pode representar avanço na superação da retenção, mas coexiste com proporções expressivas de estudantes nos níveis insuficiente e básico, exigindo examinar as condições pedagógicas que acompanham a progressão, sem constituir evidência de aprovação indevida.

A ausência de dados sobre reprovação em 2024 e 2025 e em toda a série do Ensino Médio impede verificar a continuidade dessa redução; campos sem informação não equivalem a zero. Da mesma forma, a queda do abandono, registrado durante o ano letivo, não comprova permanência no ano seguinte nem conclusão da etapa, sendo necessário acompanhar também os indicadores de transição, rematrícula e conclusão.

No entendimento de Libâneo (2012), os avanços na permanência e na progressão precisam ser examinados junto à garantia de acesso ao conhecimento. A redução do abandono constitui uma conquista, mas a efetivação do direito à educação também depende das aprendizagens alcançadas pelos estudantes que permanecem. Para Cristalândia do Piauí, o desafio é sustentar os resultados favoráveis de fluxo e articulá-los à recomposição das aprendizagens, ao acompanhamento pedagógico e à melhoria das condições de ensino, evitando que a permanência escolar seja tomada como expressão suficiente da qualidade educacional.

5.2 IDEB E IOEB: RESULTADOS E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sintetiza duas dimensões: o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática no Saeb e o fluxo escolar, calculado com base nas taxas de aprovação do Censo Escolar. Em 2023, Cristalândia do Piauí registrou Ideb de 4,7 nos anos iniciais e 4,3 nos anos finais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio da rede estadual, o índice foi de 3,4. Esses valores devem ser lidos em relação às etapas e redes a que se referem, sem supor que acompanhem uma mesma turma ao longo da escolarização.

A decomposição do indicador esclarece uma tensão central deste estudo. Em 2023, o componente de fluxo variou de 0,96 a 0,99, sinalizando elevada aprovação. Essa progressão é relevante para reduzir a retenção, mas não equivale, por si só, à consolidação das aprendizagens. Os resultados do Saepi 2024 e a distribuição dos estudantes nos níveis de proficiência do Saeb mostram dificuldades que o valor agregado do Ideb não explicita: no 5º ano, em 2023, 42% dos avaliados estavam no nível insuficiente em Língua Portuguesa e 47% em Matemática; no 8º ano, em 2024, 61% e 69% estavam abaixo do básico, respectivamente. As avaliações, os anos e os critérios de classificação são distintos; sua leitura conjunta identifica um problema recorrente de aprendizagem, sem autorizar equivalência direta entre os percentuais.

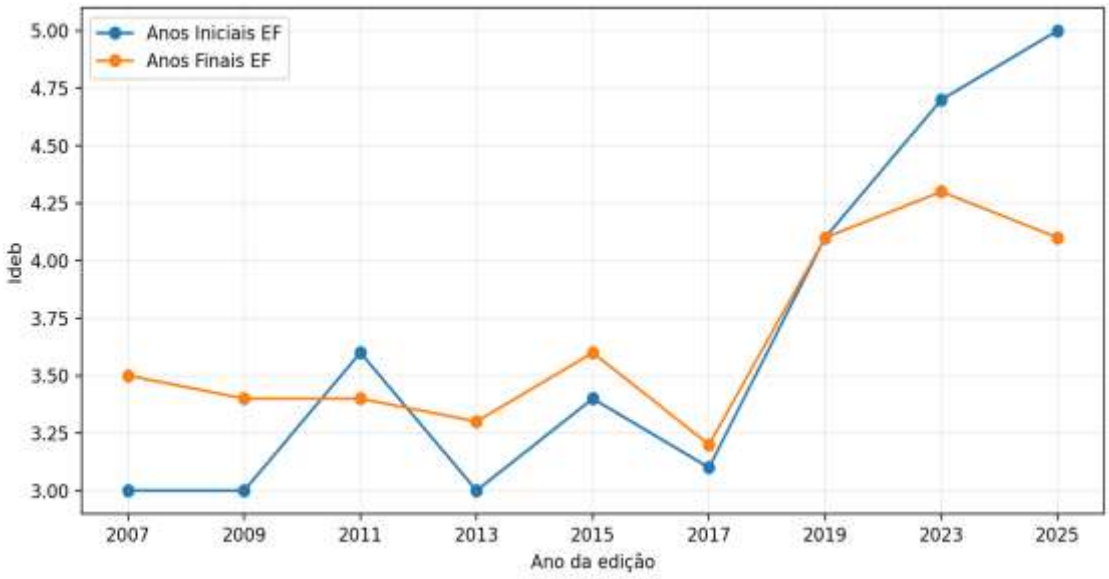


Gráfico 3: Evolução do Ideb do Ensino Fundamental em Cristalândia do Piauí (2007-2025)
Fonte: Inep/Ideb, 2025.

Entre 2023 e 2025, o Ideb aumentou de 4,7 para 5,0 nos anos iniciais e recuou de 4,3 para 4,1 nos finais. As médias do Saeb também apresentam trajetórias distintas: entre 2019 e 2025, cresceram em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, enquanto, nos finais, os resultados de 2025 permaneceram abaixo dos de 2019. Esses movimentos afastam a interpretação de estagnação generalizada e evidenciam a necessidade de estratégias específicas para cada etapa. A análise do Ideb exige, portanto, examinar separadamente desempenho e fluxo, considerando as desigualdades e as condições de oferta. A elevada aprovação, isoladamente, não comprova melhoria da aprendizagem nem autoriza concluir que a progressão seja artificial.

O Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb) acrescenta uma perspectiva territorial a essa leitura, ao considerar oportunidades educacionais para crianças e jovens em idade escolar, inclusive os que estão fora da escola, e fatores de contexto socioeconômico. Em 2023, Cristalândia do Piauí registrou Ioeb de 3,9, em escala de 0 a 10. Esse resultado reforça a necessidade de examinar o acesso e as condições de escolarização para além dos estudantes avaliados no Saeb (QEdu, 2025). Isoladamente, contudo, o índice não identifica a contribuição de cada fator nem demonstra relações causais entre infraestrutura, exclusão e desempenho; essas relações exigem confronto com os demais indicadores e com evidências do território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à questão de pesquisa, os indicadores apresentados mostram que os avanços no fluxo escolar em Cristalândia do Piauí não são acompanhados por uma melhoria uniforme da aprendizagem. A aprovação elevada e a redução do abandono entre os extremos dos intervalos examinados coexistem com dificuldades de proficiência e desigualdades entre etapas e grupos. Essa conclusão não nega os avanços registrados; delimita o alcance dos indicadores de permanência e progressão como evidência da qualidade educacional.

A distribuição por níveis sustenta essa resposta. Em 2023, 42% dos estudantes avaliados do 5º ano estavam no nível insuficiente em Língua Portuguesa e 47% em Matemática, embora a proporção com aprendizado adequado tivesse aumentado em relação a 2019. No Saepi 2024, a concentração abaixo do básico nos anos finais reforça a necessidade de acompanhar as aprendizagens para além da alfabetização. Entre os estudantes de baixo nível socioeconômico, o aprendizado adequado em Matemática

chegou a 6,4% em 2023, permanecendo cerca de 22 pontos percentuais abaixo do grupo de alto nível socioeconômico. Nos recortes raciais, a inversão da diferença em Língua Portuguesa e a proximidade em Matemática indicam padrões distintos, cuja explicação exige informações desagregadas não disponíveis no artigo.

A discussão de Libâneo (2012) permite interpretar esses resultados como uma tensão entre acesso, progressão e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, "sucesso escolar aparente" designa o risco de reconhecer a melhoria do fluxo como garantia suficiente de aprendizagem; não constitui prova de aprovação indevida. A leitura contextual proposta por Brooke e Cunha (2011) contribui para considerar as limitações materiais registradas sem atribuir-lhes efeitos causais que o estudo não mediu. Os indicadores cumprem função diagnóstica quando ajudam a localizar necessidades e orientar intervenções, em vez de esgotar a avaliação da qualidade em médias, rankings ou premiações.

O estudo apresenta limitações: utiliza dados agregados de fontes e períodos distintos; não acompanha os mesmos estudantes; não dispõe de denominadores e cruzamentos suficientes para explicar os resultados raciais. Diante disso, as prioridades sugeridas são o acompanhamento das aprendizagens, a recomposição em leitura e Matemática, o apoio ao trabalho docente e a melhoria das condições de oferta. Pesquisas posteriores podem examinar práticas de progressão, acompanhar trajetórias e cruzar condições socioeconômicas, raça/cor e contexto escolar, para orientar ações de equidade sem substituir evidências por inferências causais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. O.; VENTURA, M. dos R. Fechamento de escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais. *In*: ANDRADE, Elizete Oliveira. **Fechamento de escolas do campo: análise do impacto gerado nas comunidades rurais**. UEMG, 2015.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: Cristalândia do Piauí.** Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/municipio/2203008. Acesso em: 3 abr. 2026.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file. Acesso em: 23 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994.** Regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012. Acesso em: 23 set. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018.** Institui a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2018.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

CAED. **Plataforma de avaliação e monitoramento CAEd/UFJF**: avaliações diagnósticas e formativas. 2024. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/pagina-inicial. Acesso em: 23 mar. 2026.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

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. DOI: 10.1590/S0101-32622009000200004.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, e20220109, 2025. DOI: 10.1590/dados.2025.68.1.345.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e eqüidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277–298, abr./jun. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165–1182, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/. Acesso em: 22 set. 2026.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa da educação básica: a experiência brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 40-70, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v29i70.5113. Acesso em: 29 mar. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cristalândia do Piauí.** 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/cristalandia-do-piaui/panorama. Acesso em: 3 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores da Complementação-VAAR**. Brasília, DF: Inep, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/fundeb/bases-de-dados/indicadores-da-complementacao-vaar. Acesso em: 6 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Brasília: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 29 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

PEREIRA, Andrielle Dias dos Santos; CORDEIRO, Yvens Ely Martins; NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa. Política pública de transporte escolar: reflexões sobre avanços, desafios e perspectivas no âmbito federal. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 18, 2024. DOI: https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.93981.

PESTANA, Maria Inês. O Saeb como ferramenta de diagnóstico educacional. *In*: **Avaliação educacional em debate**. Brasília: Inep, 2016. p. 45-62.

PIAUÍ. Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021. Institui o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa, programa de cooperação técnica e incentivo para a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos municípios piauiense, e o Prêmio Alfa-10 para as escolas vinculadas ao programa, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 11 jan. 2021. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/norma/4937. Acesso em: 6 out. 2026.

QEDU. **Cristalândia do Piauí: Ideb.** 2025. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/2203008-cristalandia-do-piaui/ideb. Acesso em: 3 abr. 2026.

RODRIGUES, Ana Cláudia; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriege Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_33_28. Acesso em: 2 mar. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ (SEDUC-PI). **Dados educacionais da rede estadual do Piauí.** Teresina: Seduc-PI, 2025.

SILVA, Cleudiana Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Luísa Xavier de. Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí – Saepi: uma análise da sua implementação e trajetória. **Revista FT**, v. 29, n. 142, jan. 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/sistema-de-avaliacao-educacional-do-estado-do-piaui-saepi-uma-analise-da-sua-implementacao-e-trajetoria/. Acesso em: 29 mar. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Norivan Lustosa Lisboa Dutra: Pesquisa, escrita, revisão.