

REGIÃO, PODER E MEMÓRIA, UMA ANÁLISE CRÍTICA DA AVALIAÇÃO DO IDEB EM CARAGUATATUBA-SP

ODS 4 – Educação de Qualidade

Andréa Stapf Ribeiro (Universidade de Taubaté)¹

Silvio Luiz da Costa (Universidade de Taubaté)²

Lourival Galvão da Cruz Junior³

Resumo

Este artigo pesquisa a relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as desigualdades sociais e o desenvolvimento no município de Caraguatatuba-SP. A pesquisa é qualitativa e descritiva, baseada em dados primários e secundários de bancos de dados públicos, destacando a importância dos índices de desenvolvimento da educação. Embora o IDEB forneça indicadores sobre o desempenho das escolas, ele por si só não é capaz de capturar toda a complexidade e diversidade das realidades educacionais e sociais presentes no município. Esse estudo reflete, com base na história do município, como as desigualdades socioeconômicas se constituíram ao longo do tempo ao ponto de afetar o acesso à educação e a qualidade de ensino. Ao adotar uma abordagem multidimensional, é possível obter dados mais precisos sobre os desafios enfrentados pelo sistema educacional do município e a identificar estratégias eficazes para promover a avaliação de ensino. Isso inclui não apenas medidas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também iniciativas voltadas para o desenvolvimento social dos alunos. Desde suas origens no período pré-colonial até os dias atuais, Caraguatatuba testemunhou uma série de eventos que influenciaram sua trajetória de desenvolvimento. A colonização portuguesa, seguida pela imigração europeia e os desastres naturais, são marcos cruciais que delinearão as dinâmicas sociais e econômicas presentes na cidade. O crescimento populacional recente trouxe à tona novas dinâmicas e desafios, especialmente no que diz respeito à educação e à equidade social. A discrepância entre diferentes bairros da cidade reflete uma realidade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, que afetam diretamente o acesso a oportunidades e recursos essenciais para o desenvolvimento integral da comunidade. Nesse cenário, compreender as raízes históricas dessas desigualdades e as estratégias adotadas para enfrentá-las é de caráter fundamental.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, SP - Brasil. E-mail: andrea.sribeiro@unitau.br

² Doutor e professor do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, SP - Brasil. E-mail: silvio.lcosta@unitau.br

³ Doutor com pós-doutorado e professor do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, SP - Brasil. E-mail: galvao.junior@unitau.br

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional; Educação; IDEB.

Introdução

No cenário acadêmico contemporâneo, a análise do desenvolvimento de uma determinada região transcende a mera delimitação geográfica, passando a existir um campo fértil para investigações que atravessam disciplinas e abordagens teóricas. A concepção de região como um espaço de práticas sociais, permeado por relações de poder e significado, tem sido objeto de reflexão profunda por parte de pensadores como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Neste contexto, a compreensão da intersecção entre poder, espaço e memória assume uma importância central, delineando as dinâmicas complexas que moldam a configuração e a representação das regiões.

Michel de Certeau, influente historiador e teórico social em sua obra *A Invenção do Cotidiano*, desvela as estratégias e táticas por meio das quais os indivíduos operam dentro dos espaços regionais. Para Certeau (1980), o espaço é um campo de práticas cotidianas, onde os atores sociais exercem formas de resistência e subversão, reconfigurando as normas e significados pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, as regiões não são apenas espaços físicos, mas palcos de uma multiplicidade de narrativas e experiências que desafiam as estruturas de poder dominantes.

Pierre Bourdieu, em sua análise sociológica, complementa essa visão ao destacar o papel das relações de poder na construção das regiões como campos simbólicos. Em sua obra *O Poder Simbólico*, Bourdieu argumenta que as regiões são espaços de luta simbólica, onde diferentes grupos sociais disputam o controle sobre a definição e a representação do que é próprio de cada localidade. A noção de *habitus*, como um conjunto de disposições incorporadas que orientam as práticas dos agentes sociais, revela como as regiões são moldadas por estruturas de dominação e hierarquia.

Por sua vez, Michel Foucault, em suas análises sobre o poder e o conhecimento, contribui sobre as noções de poder que operam nos espaços regionais. Em obras como *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*, Foucault desvela as estratégias disciplinares e biopolíticas que moldam os corpos e os territórios, instituindo formas de controle e normalização. A noção de "heterotopia", como espaços de multiplicidade e contradição, sugere que as regiões são locais onde diferentes discursos e práticas coexistem, muitas vezes em tensão.

Assim, ao sintetizar as contribuições de Certeau, Bourdieu e Foucault, emerge uma compreensão complexa das regiões como espaços de práticas e relações de poder, onde o passado e o presente se entrelaçam em uma teia de significados e disputas. Esta reflexão expõe a riqueza analítica que permeia o estudo das regiões, convidando-nos a explorar as interações dinâmicas entre poder, espaço e memória em sua configuração e representação.

Paralelamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem se destacado como uma ferramenta fundamental na avaliação do sistema educacional brasileiro. Desde sua implementação, o IDEB tem sido utilizado para medir o desempenho dos sistemas de ensino, fornecendo indicadores importantes sobre a qualidade da educação oferecida no país. Este índice oferece uma perspectiva quantitativa essencial, mas também deve ser contextualizado dentro das dinâmicas regionais específicas que influenciam os resultados educacionais.

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2005, como uma ferramenta para medir a qualidade da educação básica no Brasil. Tendo como base outras iniciativas internacionais de avaliação educacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o IDEB foi desenvolvido como um indicador composto que incorpora tanto o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas quanto a taxa de aprovação escolar.

Em Caraguatatuba no tempo presente, há por exemplo o registro de uma alta taxa de escolarização entre crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, indicando um comprometimento com a educação básica, no entanto, a radiografia social da cidade, revela uma realidade impregnada de desigualdades. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bairros como Perequê-Mirim emergem como epicentros de pobreza e escassez de recursos, refletidos em índices preocupantes de renda familiar.

O presente artigo tem como objetivo adotar uma abordagem mais abrangente em relação à avaliação educacional e relacionar as desigualdades sociais ao desenvolvimento no município de Caraguatatuba-SP. Nesse sentido, propõe explorar as diversas facetas do desenvolvimento de Caraguatatuba, investigando como as heranças coloniais, as intervenções econômicas e os desafios ambientais moldaram e continuam a influenciar a realidade socioeconômica e educacional da cidade.

Desigualdades Históricas do Município de Caraguatatuba

A análise das estruturas de poder e das práticas sociais que sustentam as desigualdades no município de Caraguatatuba oferece uma perspectiva crítica necessária para a formulação de políticas públicas mais justas e inclusivas. Segundo Arouca (2021, p. 10) ao retratar o contexto histórico apresentado por Campos (2000), podemos dizer que os primeiros registros históricos de Caraguatatuba remontam ao século XVI, período este da ocupação portuguesa no Brasil. Inicialmente, a cidade litorânea era habitada pelos indígenas da etnia Tupinambá, Posteriormente, a região foi ocupada pelos indígenas Gueromimis, do grupo Tapuia, a teoria é que possivelmente migraram para ali em busca de um refúgio seguro, fugindo da escravidão e da violência imposta pelos colonizadores portugueses. Esse grupo se estabeleceu na área por um longo período, e a região passou a ser conhecida como Enseada dos Gueromimis.

Esse processo da história da colonização em Caraguatatuba pode ser analisado sob a ótica dos estudos de Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder, que revela como as estruturas de dominação colonial ainda influenciam as dinâmicas socioeconômicas e culturais de uma determinada região.

Desde os primeiros contatos com os povos indígenas Tupinambá e Guaranis, podemos dizer que existiu uma imposição de um sistema de classificação racial e a exploração do trabalho indígena e, posteriormente, de outros grupos marginalizados, isso refletiu na perpetuação de uma hierarquia racial e da divisão do trabalho. Ao analisar contextos semelhantes, Quijano (2000, p. 533) afirma: A colonialidade do poder impôs uma classificação racial/étnica da população mundial como eixo fundamental das suas formas de dominação, exploração e conflito" (Quijano, 2000, p. 533).

Essa dinâmica se manifestou no processo histórico de marginalização e violência contra os indígenas, que foram obrigados a migrar e procurar refúgio em outras áreas, enquanto a estrutura colonial se firmava na região. A permanência das relações de poder coloniais ressalta a importância de uma abordagem decolonial capaz de reconhecer e valorizar os conhecimentos e práticas culturais dos povos originários, e expõe os impactos nas relações sociais e econômicas do tempo presente. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda de como os grupos atuais se formaram por meio das violências, imposições e dominação perpetradas durante o período colonial.

Ainda de acordo com Arouca (2021), durante o século XIX e início do século XX, Caraguatatuba passou por um processo de desenvolvimento com a chegada de imigrantes italianos e franceses que investiram na exportação de madeira, café e cana. No entanto, foi a Fazenda dos Ingleses que, a partir de 1927, se tornou um marco significativo para a economia local. Sob o domínio dos ingleses, a fazenda expandiu suas operações, tornando-se um dos maiores centros de exportação agrícola do estado de São Paulo. Destacou-se, especialmente, na produção de bananas e frutas cítricas, que eram enviadas principalmente para a Inglaterra.

As iniciativas estruturais realizadas pela fazenda, incluindo uma extensa rede ferroviária, desempenharam um papel significativo no crescimento econômico da região, pois promoveu a conectividade e facilitou o escoamento da produção. Entretanto, é importante problematizar essa narrativa sobre o nível de desenvolvimento, já que os grupos privilegiados representavam uma elite restrita. Em outras palavras, embora a presença dos ingleses na região tenha impulsionado o crescimento econômico de Caraguatatuba, essa dinâmica reproduzia características de dominação e exploração, resquícios de um modelo colonial.

Podemos afirmar que a continuidade de uma estrutura de poder desigual e presente na história da fazenda e do município em geral influenciou diretamente na estrutura social e econômica. O resultado foi a formação de um funcionamento baseado na dependência externa, fator esse que contribuiu por exemplo na dependência do turismo local, realidade do cenário econômico de Caraguatatuba nas primeiras décadas do século XXI.

Paralelamente a este contexto histórico decorrente das relações de poder oriundas no período da colonização, o município de Caraguatatuba enfrentou recorrentes desastres naturais. De acordo com Arouca (2021), em 1967, a cidade sofreu um dos piores desastres naturais de sua história. Chuvas intensas e contínuas provocaram deslizamentos de terra catastróficos, isolando a cidade e destruindo grande parte de sua infraestrutura. Com a Rodovia dos Tamoios destruída e milhares de árvores e casas soterradas, a tragédia resultou em centenas de mortes e um longo período de isolamento e recuperação.

Segundo Galeano (1971), os desastres naturais não são apenas eventos isolados, mas sim sintomas de desequilíbrios estruturais mais amplos. Naomi Klein (2007) argumenta que as crises ambientais muitas vezes são exploradas por interesses econômicos para promover agendas de desenvolvimento que perpetuam desigualdades existentes.

Ao examinar essa relação, torna-se pertinente refletir que a maneira como uma comunidade lida com os desafios pós-desastre pode vir a moldar significativamente seu desenvolvimento. De acordo com Pereira (2021) há a importância de entender como os desastres naturais impactam a vida cotidiana das pessoas. Quando ocorrem eventos como deslizamentos de terra, há uma ruptura significativa nas atividades diárias das comunidades afetadas. Isso não só causa perdas materiais e financeiras, mas também afeta emocionalmente e simbolicamente essas pessoas e suas comunidades. Essa interrupção repentina das rotinas diárias pode ter sérias consequências para os projetos de vida individuais e coletivos. Portanto, é fundamental considerar esses aspectos ao lidar com situações de desastres naturais, buscando formas de prevenção e preparação para proteger as comunidades no futuro.

Esse enfoque integrado permite uma análise mais abrangente do sistema educacional, identificando áreas de sucesso e necessidades de intervenção. Chirinéa e Brandão (2015) enfatizam que o IDEB, ao estabelecer metas de desempenho progressivas e mensuráveis, incentiva uma cultura de responsabilidade e prestação de contas no setor educacional. Além disso, serve como um catalisador para pesquisas educacionais, fornecendo uma rica fonte de dados para investigar questões relacionadas à eficácia escolar, desigualdades educacionais e políticas de educação. Dessa forma, o IDEB não apenas informa a tomada de decisões políticas, mas também enriquece o corpo de conhecimento acadêmico sobre educação, contribuindo para aprimoramentos contínuos no sistema educacional brasileiro.

Atribuições na Verificação da Funcionalidade do IDEB

Mas, afinal de quem seria a função de averiguar a funcionalidade do IDEB? Podemos tomar o pensamento de Höfling (2001) ao destacar a avaliação da educação como uma política pública intrinsecamente ligada ao Estado, cuja responsabilidade envolve a implementação e manutenção do processo de avaliação.

Nessa perspectiva, a tomada de decisão inclui não apenas autoridades públicas, mas também diversos organismos e agentes da sociedade relacionados à política educacional em questão. Essa abordagem ressalta o papel central do Estado na formulação e execução de políticas voltadas para a educação,

destacando a importância da participação ativa do governo na promoção da qualidade e equidade educacional.

Ao adotar o pensamento de Höfling, torna-se claro que o Estado não deve aceitar o IDEB ou qualquer outra métrica de avaliação como uma verdade absoluta. Pelo contrário, ele deve constantemente questionar e avaliar o próprio processo de avaliação, incluindo suas limitações, vieses e implicações. Isso significa que o Estado deve se envolver em um processo contínuo de reformulação e aprimoramento do IDEB e de outras ferramentas de avaliação, garantindo que elas realmente capturem a complexidade e a diversidade do sistema educacional brasileiro.

Essa abordagem não implica necessariamente em rejeitar o IDEB, mas sim em usá-lo como um ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre a qualidade e equidade da educação. O Estado deve estar aberto a críticas e sugestões de aprimoramento, tanto de especialistas quanto da sociedade civil, e estar disposto a ajustar suas políticas e práticas com base nessas pesquisas.

Araújo, Oliveira e Santos (2022) argumentam que as avaliações educacionais têm um papel crucial na melhoria contínua dos processos implementados no âmbito das políticas públicas. Esses processos de avaliação não se limitam apenas a diagnosticar problemas, mas também orientam o planejamento, execução e reflexão sobre as ações do Estado. Dessa forma, as avaliações funcionam como mecanismos que permitem uma análise crítica das políticas educacionais, possibilitando ajustes e adaptações necessárias para promover melhores resultados no sistema educacional como um todo.

O IDEB, ao longo dos anos, consolidou-se como uma ferramenta importante de avaliação da educação escolar no Brasil, mobilizando tanto governantes quanto a sociedade civil. Contudo, Barbosa e Mello (2015) e Paschoalino e Fidalgo (2011) problematizam a visibilidade e o alcance do IDEB, destacando a necessidade de uma análise crítica sobre sua aplicação e os resultados obtidos. Enquanto o IDEB promove a ênfase na aprendizagem e na regularidade das trajetórias escolares dos alunos, sua implementação também introduz um sistema de descentralização e controle, atribuindo a cada escola a responsabilidade pelo seu desempenho, o que pode gerar pressões e distorções no sistema educacional.

Podemos analisar a construção da ideia de que cada escola é individualmente responsável pelo seu sucesso empregando o conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu (1989). Segundo Bourdieu, o poder não é apenas coercitivo, mas também se manifesta de forma sutil através de estruturas sociais e culturais que influenciam percepções e práticas. Esse conceito é fundamental para compreender como certos discursos e ideologias podem naturalizar desigualdades e responsabilizar injustamente instituições e indivíduos por condições que são, em grande parte, resultado de fatores estruturais e sistêmicos.

Nessas situações, o poder simbólico opera por meio da imposição de valores, normas e crenças que naturalizam e legitimam as desigualdades sociais. Nesse sentido, a responsabilização individualizada das escolas pelo seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pode ser interpretada como

uma estratégia que oculta as disparidades estruturais subjacentes ao sistema educacional.

Além disso, Foucault (1977) argumenta que o poder não é algo que se detém, mas sim algo que se exerce em relações sociais específicas, permeando as interações cotidianas e moldando as práticas e subjetividades dos sujeitos.

Sob essa ótica, a ênfase na responsabilização das escolas pode ser vista como uma manifestação do poder disciplinar do Estado, que busca normalizar e controlar as práticas educacionais por meio de dispositivos como exames, avaliações e rankings. Dessa forma, a avaliação das escolas com base no IDEB pode ser interpretada como uma estratégia do Estado para exercer controle sobre o sistema educacional e garantir sua eficiência e legitimidade perante a sociedade.

Ao considerar as análises de Bourdieu e Foucault, torna-se possível problematizar a responsabilização das escolas pelo seu desempenho no IDEB, reconhecendo que o funcionamento do sistema educacional é permeado por relações de poder complexas que transcendem as fronteiras institucionais do Estado. Assim, é fundamental compreender como essas relações de poder influenciam as práticas e dinâmicas educacionais, bem como as oportunidades de aprendizagem para os alunos.

As políticas de avaliação educacional, conforme discutido por renomados estudiosos como Popkewitz (1991), Ball (2003) e Olssen (2008), constituem um campo complexo e multifacetado, profundamente enraizado em relações de poder e ideologias políticas. Estas abordagens destacam como as práticas de avaliação não são meramente técnicas, mas sim dispositivos que exercem influência significativa sobre as dinâmicas escolares e as formas de conhecimento produzidas no ambiente educacional.

Popkewitz (1991) ressalta como as políticas de avaliação não apenas medem o desempenho dos alunos e professores, mas também produzem efeitos disciplinares que moldam subjetividades e estabelecem padrões normativos. Ball (2003) amplia essa análise ao situar as políticas de avaliação dentro de um contexto neoliberal, argumentando que elas promovem a competição, individualização e controle nos sistemas educacionais. Olssen (2008) complementa essa visão, destacando como a avaliação se tornou uma ferramenta crucial para a gestão educacional sob o neoliberalismo, promovendo uma cultura de prestação de contas e competição entre escolas e sistemas educacionais.

IDEB

O IDEB estabelece metas a serem alcançadas por estados e municípios, incentivando a melhoria contínua dos sistemas educacionais. No entanto, questionamentos surgem sobre a verdadeira funcionalidade do IDEB e sua eficácia em refletir a complexidade dos desafios educacionais no Brasil. Críticas apontam para a superficialidade de suas métricas, que podem não capturar de forma abrangente a realidade das escolas, especialmente em regiões com maiores disparidades sociais e econômicas. Diante disso, uma questão central emerge: quem deveria ser responsável por monitorar e garantir que o IDEB cumpra seu papel

de maneira eficaz? Ao explorar essa indagação, investigando a função de diferentes instituições na verificação da funcionalidade do IDEB e sua aplicabilidade como um instrumento de transformação educacional é possível observar que as ações realizadas durante o processo, como alocação de recursos, planejamento urbano e políticas de recuperação, pode se ter o potencial de tanto atenuar quanto agravar as disparidades socioeconômicas existentes.

A autora propôs uma análise da prática da terapia ocupacional em comunidades impactadas por desastres, visando compreender como a cidade de Caraguatatuba foi afetada em suas dinâmicas de sociabilidade e cultura após o evento catastrófico.

Desse estudo, destacamos a importância de investigar de que maneira a vulnerabilidade pós-desastre influencia esses aspectos sociais, configurando-se como um elemento relevante a ser considerado em qualquer avaliação da cidade, especialmente no âmbito social.

A magnitude da catástrofe foi tão grande que praticamente destruiu a cidade, dividiu-a ao meio, deixou muitos mortos e desaparecidos. Famílias inteiras nunca foram encontradas até hoje. Todo este sofrimento gerado pela perda de entes queridos, amigos, de bens materiais, da rotina dos moradores em si, é considerado como um processo de ruptura causado pela catástrofe, pois houve uma quebra de cotidiano, de projetos e de vida. (Pereira, 2021, p. 21)

No processo pós-desastre, é notável a ausência da participação do Estado, evidenciada pelo fato de que em todas as entrevistas realizadas, os narradores receberam ajuda ou foram auxiliados de alguma forma, ressaltando a eficácia das redes de suporte locais em comparação com o auxílio externo, como o do poder público. Esta constatação reflete a capacidade dos próprios moradores em oferecer socorro imediato em momentos de crise, evidenciando a importância da solidariedade para a reconstrução individual na vida dessas comunidades afetadas. Mesmo diante das limitações de recursos, esses indivíduos demonstraram uma notável predisposição para ajudar uns aos outros, independentemente das circunstâncias. A tragédia vivida exigiu uma capacidade de adaptação ao novo cenário, marcado pela ausência de intervenção estatal, e ainda assim, tanto aqueles diretamente quanto indiretamente afetados foram compelidos a reunir forças para reconstruir suas vidas e o tecido social do município (Pereira, 2021).

Michel de Certeau (1980), oferece uma perspectiva relevante para compreendermos a relação entre eventos históricos e a configuração do *habitus* de uma determinada comunidade. Nesse contexto, o desastre ocorrido em Caraguatatuba em 1967 emerge como um episódio de significativa relevância, moldando de maneira profunda as práticas cotidianas e as percepções de sujeito e espaço dos habitantes locais.

A partir de uma abordagem que valoriza as práticas cotidianas e as táticas individuais de resistência, Certeau nos convida a examinar como as comunidades se apropriam dos espaços e eventos, mesmo diante de circunstâncias adversas. No caso de Caraguatatuba, a magnitude do desastre, que dividiu a cidade ao meio e

deixou um rastro de morte e destruição, representou uma quebra abrupta do cotidiano e dos projetos de vida dos seus habitantes.

Nesse sentido, as estratégias de sobrevivência adotadas pela população após o desastre refletem não apenas a resiliência individual, mas também a capacidade de reconfiguração do *habitus* coletivo. A solidariedade manifestada entre os moradores, a mobilização de recursos locais e a adaptação às novas condições de vida são exemplos claros de como as práticas cotidianas são reinventadas em resposta a eventos traumáticos como o desastre de 1967.

Método

A abordagem da pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A escolha por uma metodologia qualitativa permite a compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos sociais relacionados ao tema em estudo, uma vez que esse tipo de abordagem busca interpretar significados e padrões de comportamento em contextos específicos. É descritiva porque se propõe a trazer uma descrição minuciosa e detalhada, com o objetivo de descobrir com a maior precisão possível as diferentes situações comportamentais que ocorrem na vida social, especialmente no que tange à educação e aos indicadores de desempenho escolar.

Para a construção do referencial teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que envolveu a análise de estudos e teorias previamente desenvolvidos por outros autores sobre o tema. A pesquisa bibliográfica se mostra essencial, pois oferece um panorama abrangente das discussões existentes e permite contextualizar o tema da pesquisa dentro de um arcabouço teórico já consolidado. Isso contribui para a construção de um referencial sólido que embasa a discussão dos dados e a análise crítica das informações.

Além disso, esta é uma pesquisa documental, uma vez que se baseia em material previamente preparado, composto por dados primários e secundários disponíveis em fontes confiáveis, como bancos de dados públicos, relatórios governamentais e documentos oficiais. Esses dados foram criteriosamente selecionados para enfatizar a importância de se conhecer os índices de desenvolvimento da educação no Brasil, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e entender como esses indicadores refletem as realidades educacionais em diferentes contextos regionais. A análise documental permite que a pesquisa examine dados concretos e atualizados, reforçando a relevância de compreender os fatores que influenciam o desempenho educacional e suas implicações para a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino.

Resultados e Discussão

É importante destacar que, ao analisarmos a relevância desse acontecimento histórico para o *habitus* da população de Caraguatatuba, não podemos negligenciar o papel das estruturas de poder e das políticas públicas na construção do ambiente

social. A ausência de intervenção efetiva por parte do Estado no processo de reconstrução pós-desastre também influenciou diretamente as estratégias de resistência e as dinâmicas sociais estabelecidas pela comunidade.

Assim, essa análise nos possibilita compreender não apenas os impactos imediatos do evento, mas também as transformações de longo prazo no *habitus* e na identidade coletiva dos habitantes locais, evidenciando a necessidade de uma participação mais ativa por parte da comunidade em projetos de reestruturação da cidade.

Tratando-se do contexto em que o desastre ocorreu e da formação do processo de estruturação da educação em Caraguatatuba, Cunha e Furgeri (2013) exploraram a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento social no município de Caraguatatuba exatamente durante o período de 1940 a 1960. Eles investigaram como as práticas educacionais da época influenciaram e foram influenciadas pelo contexto social da região litorânea do estado de São Paulo.

As análises realizadas revelaram que Caraguatatuba apresentava características distintas em comparação com os grandes centros urbanos. A maior parte da população residia em áreas rurais, enquanto uma parcela menor habitava os arredores marítimos (Campos, 2000). O sistema educacional era mais eficaz para as crianças cujos pais tinham recursos financeiros para pagar, uma vez que as escolas públicas emergentes muitas vezes operavam em edifícios residenciais doados por fazendeiros e mantidos pelo Estado de São Paulo (Furgeri, 2006).

Essas instituições, denominadas Escolas Isoladas (rurais, distritais ou urbanas), eram legalmente instaladas em áreas rurais e gerenciadas pelas Escolas Reunidas. Embora oficialmente reunidas, as escolas funcionavam de forma independente entre si, assemelhando-se a instituições isoladas (Souza, 1998, p. 50).

Com o objetivo primordial de alfabetização, a estrutura educacional dessas escolas divergia significativamente das escolas dos grandes centros urbanos, que já desfrutavam de Grupos Escolares de melhor qualidade desde a época da República (Furgeri, 2006). Essa discrepância evidenciava a submissão das classes menos favorecidas às classes dominantes, resultando na exclusão de uma parcela significativa da população do acesso à educação, o que contribuía para altos índices de reprovação e evasão escolar.

Podemos, portanto, revisitar a questão do processo de colonização e desenvolvimento regional do município, levando em conta que, desde sua origem, enfrentou disparidades sociais, fruto de um projeto político colonial e, posteriormente, neoliberal. Somando-se à catástrofe da década de 60 e à ausência de uma intervenção qualitativa do Estado, podemos afirmar que a formulação dos projetos de políticas públicas ocorreu em contextos de profundas dificuldades.

Poderíamos pensar que uma abordagem centrada na equidade e na participação comunitária poderia vir a promover um desenvolvimento mais inclusivo, investindo em infraestrutura, programas de habitação acessível e oportunidades econômicas para todos os grupos afetados. Por outro lado, uma resposta desigual que priorize os interesses de elites econômicas pode perpetuar as desigualdades, deixando as comunidades mais vulneráveis ainda mais marginalizadas.

Essas desigualdades socioeconômicas têm um impacto significativo no cenário educacional da cidade. Escolas localizadas em áreas mais carentes enfrentam desafios adicionais, como infraestrutura precária, falta de recursos educacionais e maior evasão escolar. Por outro lado, escolas em áreas mais privilegiadas tendem a apresentar um desempenho acadêmico superior e melhores condições de ensino.

Tabela 1 - Resultado do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Caraguatatuba por escola:

Unidade Escolar	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Adolfina Leonor Soares Dos Santos Profa Ciefi		5,4	5,7	5,2	6,2	6,2	6,8		6,6
Antonia Ribeiro Da Silva Profa Ciefi	4,9	5,4	5,0	5,7	5,2	6,9	6,2	6,9	6,8
Carlos De Almeida Rodrigues Dr Emef	5,4	5,7	6,0	6,4	7,0	7,3	7,3	7,7	6,7
Emei Emef Benedito Inácio Soares	3,8	5,0	5,4	5,6	5,9	6,4	6,2	7,1	6,3
Emei Emef Bernardo Ferreira Louzada	3,8	5,1	4,5	6,1	5,8		7,5	6,4	5,8
Emei Emef Carlos Altero Ortega	4,6	4,9	5,4	5,4	5,8	6,1		7,0	6,3
Emei Emef Masako Sone	3,8	4,2	5,0	4,7	5,3	5,9	5,8	6,2	4,8
Emei Emef Pedro João De Oliveira	4,8	4,4	5,8	6,4	6,1	6,5	6,4	6,9	6,4
Emei Emef Prof Alaor Xavier Junqueira	4,2	4,7	4,8	5,0	5,0	6,3	6,5	6,5	5,9
Emei Emef Prof João Baptista Gardelin	4,5	5,1	5,2	5,6	5,6	6,1	7,1	7,2	6,3
Emei Emef Prof João Benedito Marcondes	4,0	4,8	5,6	5,7	5,8	6,3	6,3	6,8	6,2
Emei Emef Prof Lúcio Jacinto Dos Santos	4,1	4,3	4,9	5,0	5,2	6,4		6,7	6,5
Emei Emef Profa Aida De Almeida Castro Grazioli	4,9	5,4	5,8	5,5	6,1	6,3	6,1	6,9	6,1
Professora Jane Urbano Focesí Emef								6,3	5,7
Euclides Ferreira Prof Emef						5,9		6,0	6,0
Geraldo De Lima Prof Emef	4,2	5,3	5,3	5,0	5,1	5,7	6,0	5,9	5,9
Jorge Passos Prof Emef	4,3	4,7	5,2	5,7	5,7	6,7	7,6	7,1	6,6
Maria Aparecida De Carvalho Profa Emef						6,5	6,1	6,6	6,9
Maria Aparecida Ujio Profa Emef	4,2	4,7	5,7	5,3	5,6	6,3	6,6	7,3	6,7
Maria Thereza De Souza Castro Profa Emef	4,3	5,2	5,7	4,6	4,9	5,8	6,0	5,7	5,4
Oswaldo Ferreira Prof Emef	3,5	4,8	4,4	4,6	4,9	5,5	6,0	6,2	5,6
Ricardo Luques Sammarco Serra Prof Emefebis			5,3	5,2	6,4	6,1	7,4	7,6	6,6

Fonte: IDEB (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Analisando os resultados obtidos no município de Caraguatatuba, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021 onde a média municipal era 6,2, é possível constatar, na escola Emei Emef Masako Sone, localizada no bairro do Pegorelli, obteve resultado 4,8 e na escola Geraldo de Lima Prof. Emef, obteve resultado 5,9, localizada no bairro do Perequê Mirim, as duas localizadas na zona Sul do município, em bairros próximos e com população semelhante, apontam índices abaixo da média do município, enquanto na escola Carlos de Almeida Rodrigues DR Emef, localizada no bairro central do Indaiá, obteve nota 6,7 e a escola Ricardo Luques Sammarco Serra Prof. Emefebis, apresentou resultado 6,6 localizada no bairro Praia das Palmeiras, ambas com resultados acima da média municipal.

Os bairros do Indaiá e Praia das Palmeiras se caracterizam por uma infraestrutura urbana mais desenvolvida, com ruas asfaltadas que facilitam a mobilidade e o acesso aos serviços. Além disso, essas áreas apresentam uma média salarial significativamente superior à de outros bairros da região, o que reflete um padrão de vida mais elevado e maior desenvolvimento econômico local,

enquanto os bairros Perequê-Mirim e Pegorelli, em Caraguatatuba, apresentam características distintas em relação ao desenvolvimento urbano. Enquanto Perequê-Mirim é uma área mais populosa, com uma infraestrutura em expansão, ainda enfrenta desafios relacionados à pavimentação das ruas e à oferta de serviços públicos adequados. Por outro lado, Pegorelli, sendo um bairro predominantemente rural, destaca-se pela presença de áreas agrícolas e menor densidade populacional, refletindo uma economia mais voltada para atividades agrícolas e menor acesso a serviços urbanos, o que contrasta com outras regiões mais desenvolvidas do município evidenciando a diferença social da população.

Bourdieu (1980), define como capital social o elemento fundamental que influencia o acesso a recursos e oportunidades, sendo incorporado no ambiente social. Nesse sentido, as desigualdades em Caraguatatuba podem ser entendidas como resultado da distribuição desigual de capital, onde alguns grupos têm acesso privilegiado a recursos educacionais, enquanto outros enfrentam obstáculos significativos. Como observa Bourdieu, "as relações de poder entre grupos" moldam as condições de vida, em especial, a educação, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Considerações finais

A análise dos dados do IDEB pode revelar uma correlação entre as condições socioeconômicas dos bairros e o desempenho educacional das escolas em Caraguatatuba. Porém, é importante ressaltar que o IDEB não inclui necessariamente dados e contextos históricos sobre a situação de desigualdade socioeconômica em suas avaliações. Como aponta Chirinéa e Brandão (2015), o IDEB é uma política de regulação do Estado que busca legitimar a qualidade da educação, mas muitas vezes não contempla as complexidades das realidades locais, como a desigualdade social.

Em Caraguatatuba, assim como em muitas regiões do Brasil, a desigualdade social é uma realidade palpável que permeia todos os aspectos da vida dos cidadãos. O sociólogo Florestan Fernandes lança luz sobre essa profunda disparidade socioeconômica e suas ramificações no desenvolvimento educacional no Brasil e nos auxilia na compreensão local. Conforme Fernandes (2008) argumenta, a desigualdade social não apenas reflete-se, mas é também reproduzida pelo sistema educacional, sendo fundamental compreender essa dinâmica para apresentar seu verdadeiro contexto.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Caraguatatuba refletem essa realidade complexa, evidenciando disparidades significativas no desempenho escolar entre as escolas localizadas em áreas de maior e menor vulnerabilidade socioeconômica. Essa disparidade, conforme apontado por Fernandes (1975), não é apenas uma questão de acesso desigual à educação, mas também de qualidade e relevância do ensino oferecido.

Uma solução promissora para abordar essa lacuna é promover uma integração mais estreita entre as análises quantitativas fornecidas pelo IDEB e

pesquisas mais qualitativas que se concentrem nos contextos sociais e nas análises micro do sistema educacional de Caraguatatuba.

Referências

ARAÚJO, M. L. H. S.; OLIVEIRA, H. L. S.; SANTOS, A. C. A. **Avaliação educacional: um olhar sobre a produção acadêmica na revista Ensaio** (2009-2020). Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 871-96, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003662>. Acesso em: 21 maio 2024.

BALL, S. J. **The teacher's soul and the terrors of performativity**. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. O Ideb como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista Eletrônica Pesquisa edu**, Santos, v. 7, n. 13, p. 106-123, jan.-jun. 2015.

BOURDIEU, P. **Le capital social**. Actes de la recherche en sciences sociales, v. 31, p. 2-3, 1980.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1980.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: uma busca de significados. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

CUNHA, M. H.; FURGERI, M. A. L. R. Educação escolar no contexto do desenvolvimento social do município de Caraguatatuba do litoral norte paulista (1940-1960). **Caderno ENIC** (Encontro de Iniciação Científica), v. 1, n. 1, 2013.

DESTREMAU, B.; SALAMA, P. **O tamanho da pobreza: Economia Política da Distribuição de Renda**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: O legado da raça branca**. Porto Alegre: Globo, 1975.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 21 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública). Caraguatatuba: 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade. Caraguatatuba: 2010.

KLEIN, N. **A doutrina do choque: A ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2007.

OLSEN, M. Neoliberalism, educational restructuring, and the second academic drift: the decline of the public intellectual. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Eds.). **Globalization and education: Critical perspectives**. New York: Routledge, 2008. p. 61-85.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. **A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 34, p. 103-116, 2011.

PEREIRA, I. L. **A ruptura do cotidiano em casos de escorregamento de massa: catástrofe 1967**. Caraguatatuba. 2021.

Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60142>

POPKEWITZ, T. S. **A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research**. New York: Teachers College Press, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.