

**LAS REPRESENTACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIERRAS  
TUCUJUS: EL PLAN ESTATAL DE EDUCACIÓN DE AMAPÁ**

**AS REPRESENTAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TERRAS TUCUJUS:  
O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ**

**THE REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL POLICIES ON TUCUJUS LANDS:  
THE STATE EDUCATION PLAN OF AMAPÁ**



Maria Sonale de QUEIROZ<sup>1</sup>  
e-mail: mqueiroz.sonale@gmail.com



Margareth da Silva GUERRA<sup>2</sup>  
e-mail: margarethguerraunifap@gmail.com

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

QUEIROZ, M. S. de; GUERRA M. da S. Las representaciones de las políticas educativas en tierras Tucujus: El Plan Estatal de Educación de Amapá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023126, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16632>



| **Enviado en:** 30/03/2022  
| **Revisiones requeridas el:** 24/03/2023  
| **Aprobado en:** 26/04/2023  
| **Publicado en:** 11/12/2023

---

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), Macapá – AP – Brasil. Estudiante de Maestría en Educación (PPGED/UNIFAP).

<sup>2</sup> Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), Macapá – AP – Brasil. Profa. Dra. Asociada al Departamento de Educación. Profesora del PPGED (UNIFAP). Coordinadora del Laboratorio de Estudios e Investigación en Políticas de Evaluación Educativa (LEPAES/UNIFAP). Doctora en Educación (UFRGS). Doctora en Sociología (UFC)

**RESUMEN:** Este artículo es parte de una investigación en curso a nivel de maestría. Se trata de un estudio, con enfoque cualitativo, que propuso el análisis de documentos a partir de: el Plan Estatal de Educación (PEE/AP) (AMAPÁ, 2015); en el informe bienal de los procesos de seguimiento y evaluación del PEE/AP; y los indicadores disponibles en las plataformas institucionales. Los datos fueron examinados a través del análisis de contenido con el fin de evaluar la alineación del PEE/AP con las directrices del Plan Nacional de Educación (PNE) (BRASIL, 2014a) y con respecto a la efectividad del desempeño de las metas 1 a 3 del primer grupo de metas estructurantes del PEE/AP, frente al desempeño de las regiones Norte y nacional. Los resultados demuestran que Amapá tuvo un desempeño inferior en los indicadores de las metas en estudio. Revela la importancia de publicar los informes bienales de los procesos de seguimiento y evaluación, para sensibilizar sobre el desempeño de las metas, posibilitando el reajuste de las políticas y visando la efectividad del PEE/AP.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas Educativas. Plan Estatal de Educación. Procesos de Seguimiento y Evaluación.

**RESUMO:** Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento, em nível de mestrado. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que se propôs à análise documental pautada: no Plano Estadual de Educação (PEE/AP) (AMAPÁ, 2015); no relatório bienal dos processos de monitoramento e avaliação do PEE/AP; e nos indicadores disponíveis nas plataformas institucionais. Os dados foram examinados mediante a análise do conteúdo com vistas à aferição do alinhamento do PEE/AP às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a) e quanto à efetivação do desempenho das metas de 1 a 3 do primeiro grupo de metas estruturantes do PEE/AP, comparado ao desempenho da região norte e nacional. Os resultados demonstram que o Amapá apresentou menor desempenho nos indicadores das metas em estudo. Revela a importância da publicação dos relatórios bienais dos processos de monitoramento e avaliação, para alertar quanto ao desempenho das metas, possibilitando a readequação das políticas e visando a efetivação do PEE/AP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Plano Estadual de Educação. Processos de Monitoramento e Avaliação.

**ABSTRACT:** This article is part of an ongoing research at master's level. This is a study, with a qualitative approach, which proposed document analysis based on: the State Education Plan (PEE/AP) (AMAPÁ, 2015); in the biennial report of the PEE/AP monitoring and evaluation processes; and the indicators available on institutional platforms. The data were examined through content analysis with a view to assessing the alignment of the PEE/AP with the guidelines of the National Education Plan (PNE) (BRASIL, 2014a) and regarding the effectiveness of the performance of goals 1 to 3 of the first group of structuring goals of the PEE/AP, compared to the performance of the North and national regions. The results demonstrate that Amapá had a lower performance in the indicators of the targets under study. It reveals the importance of publishing the biennial reports of the monitoring and evaluation processes, to raise awareness about the performance of the targets, enabling the readjustment of policies and aiming at the effectiveness of the PEE/AP.

**KEYWORDS:** Educational Policies. State Education Plan. Monitoring and Evaluation Processes.

## Introducción

Este artículo reflexiona sobre la política educativa del estado de Amapá (AMAPÁ, 2015); se relaciona con investigaciones a nivel de maestría que abordan los procesos de monitoreo y evaluación del Plan Estatal de Educación de Amapá (PEE/AP), y forma parte de una serie de estudios del Laboratorio de Estudios e Investigación en Evaluación de la Calidad de la Educación (LEPAES), vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP).

Presentamos aquí el análisis documental con un marco temporal de 2015 a 2019, basado en: el Plan Estatal de Educación de Amapá (PEE/AP), instituido por la Ley No. 1,907, del 25 de junio de 2015 (AMAPÁ, 2015), línea base (2015-2025); en el informe bienal (2018-2019) de los procesos de monitoreo y evaluación del PEE/AP (AMAPÁ, 2022); y en los indicadores disponibles en las plataformas institucionales, el Panel de Seguimiento del PNE/INEP (BRASIL, 2020c) y el Sistema de Seguimiento de los Planes de Educación (TC Educa) (BRASIL, 2022). Se trata de un enfoque cualitativo, basado en las diferentes formas de abordar la realidad educativa, implícitas en los diferentes supuestos que es necesario develar (GAMBOA, 2018).

Los datos fueron examinados a través del análisis de contenido (BARDIN, 2011), con el objetivo de obtener procedimientos sistemáticos y objetivos para la descripción del contenido y los indicadores, desde una perspectiva cualitativa, con el fin de evaluar la alineación de la PEE (AMAPA, 2015), a los lineamientos del Plan Nacional de Educación (PNE), Ley No. 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), línea base (2014 - 2024), y sobre la efectividad del cumplimiento de las metas 1 a 3 del primer grupo de metas estructurantes de la PEE/PA que se refieren respectivamente: la universalización de la educación de la primera infancia en preescolar para niños de cuatro a cinco años; la universalización de la educación primaria de nueve años para toda la población de seis a 14 años; y la universalización de la educación secundaria, la asistencia escolar de toda la población de 15 a 17 años.

El PNE (BRASIL, 2014a) tiene la función constitucional de articular el Sistema Nacional de Educación (SNA) a ser instituido; Consta de 20 objetivos y 254 estrategias, que abarcan todos los niveles, etapas y modalidades de la educación. De las veinte metas establecidas en el PNE, el Ministerio de Educación (MEC) considera que las metas uno a once es "estructurar para la garantía del derecho a una educación básica de calidad, que se relacionan con el acceso, la universalización de la alfabetización y la ampliación de las oportunidades escolares y educativas" (BRASIL, 2014b, p. 9, nuestra traducción).

Así, las metas van acompañadas de indicadores, que sirven para medir y expresar el porcentaje de la población de un grupo etario específico que tiene acceso a una determinada etapa de la educación, como ejemplo, el Objetivo 3 del PNE (2014-2024) tiene entre sus objetivos lograr que el 85% de la población de 15 a 17 años esté cursando la Educación Media. En este caso, la propia meta ya delimita la forma en que se presenta su indicador en porcentajes para su seguimiento (BRASIL, 2016a).

Así, el PNE (BRASIL, 2014a) es una gran expresividad para la República Federativa de Brasil como política de Estado en materia de Educación. Por esta razón, el Ministerio de Educación (BRASIL, 2014b) señala como un desafío para la planificación educativa, el modelo federativo de competencias compartidas, presente en la Constitución Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que regula el modo de cooperación entre entidades federativas, con el objetivo de garantizar la construcción de formas orgánicas y la colaboración entre los sistemas educativos.

El desafío considerado anteriormente implica el lugar prominente que ocupa el PNE (BRASIL, 2014a) como el punto más alto y central en la lucha de la sociedad por una política educativa, en contextos de consenso y contradicción surgidos de disputas proyectuales en torno al papel del Estado como regulador social, y con una historia de intervencionismo económico (SAVIANI, 2017).

En cuanto al tema de la contradicción relacionada con las disputas políticas, podemos mencionar que el PNE vigente fue articulado y aprobado en un contexto político liderado por representantes de la ideología de izquierda, donde su discusión y construcción se dio a partir de diálogos gubernamentales y el involucramiento de la participación social. Las discusiones se ampliaron en la Primera Conferencia Nacional de Educación en 2010, desde entonces los procedimientos seguidos hasta la promulgación de la Ley de PNE No. 13.005, ocurridas en 2015 (SAVIANI, 2017).

Con el advenimiento del golpe de Estado que tuvo lugar en 2016, que derivó en la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, su vicepresidente Michel Temer asumió el poder, permaneciendo hasta enero de 2019, cuando comenzó el gobierno de Bolsonaro, considerado un militar de extrema derecha. A partir del impeachment se ha iniciado el desmantelamiento de las políticas sociales, especialmente las educativas, que ha sufrido varios impactos con las decisiones políticas de los jefes de Estado que asumieron el poder (FRIGOTTO, 2021). Como ejemplos, además del recorte de recursos para la educación, se cita la desarticulación de la

Secretaría de Articulación con los Sistemas Educativos (SASE), que puede tener un impacto directo en la implementación de las metas del PNE vigente, como precisaremos más adelante.

Para evitar los riesgos de incumplimiento de las metas del PNE (BRASIL, 2014a), el artículo 5 dispone que el cumplimiento de sus metas estará sujeto a un seguimiento continuo y a evaluaciones periódicas, considerando que estos procesos son etapas que se articulan continuamente en un solo proceso, contribuyendo al logro de las metas propuestas en el plan (DOURADO, 2017). Por lo tanto, se entiende que estos procesos deben señalar las brechas y posibles cambios necesarios en los planes decenales de educación, incorporando en ellos el carácter de flexibilidad necesaria para absorber las demandas de la sociedad.

En este sentido, es importante destacar el trabajo realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) en relación con la construcción de indicadores de línea base que midan la evolución de las metas establecidas en el PNE (BRASIL, 2014a). Estos indicadores deben ser difundidos cada dos años, con el fin de ayudar en el seguimiento y evaluación de los planes, así como en la movilización de los actores sociales, permitiendo la obtención de elementos evaluativos convergentes (BRASIL, 2016a).

Siguiendo las directrices del PNE (BRASIL, 2014a), el artículo 6 del PEE (AMAPÁ, 2015) trata de los procesos de seguimiento y evaluación periódica del plan, que determina las instancias responsables. Una de ellas es la Secretaría de Educación del Estado de Amapá (SEED/AP), que estableció el Equipo Técnico responsable a través de la Ordenanza N° 028/2018 (AMAPÁ, 2018), derogada por la Ordenanza N° 251/2019 (AMAPÁ, 2019).

En el Informe del 3er ciclo de seguimiento del INEP, publicado en 2020, se señala que seis de los indicadores con metas definidas ya alcanzaron el porcentaje establecido por el PNE vigente, uno representativo de cuarenta y dos indicadores tienen un nivel de alcance superior al 50%, y veintiocho indicadores tienen un nivel superior al 80% (BRASIL, 2020a).

En Amapá, el equipo técnico designado por SEED/AP es el encargado de elaborar el informe bienal sobre los procesos de monitoreo y evaluación de la PEE (AMAPÁ, 2015): la primera publicación estaba programada para el año 2017, y por lo tanto la publicación referida al Bienio 2018/2019 tuvo lugar, en el Diario Oficial de Amapá, n. 7.609/Sección 02, el 17 de febrero de 2022, siete años después de la aprobación del PEE/AP (AMAPÁ, 2022).

En el análisis de las metas 1 a 3, presentado en este artículo, la región Norte es una de las regiones con menor desempeño, y el estado de Amapá se desempeña por debajo de lo definido por los indicadores de metas (BRASIL, 2019a).

Este análisis de los informes de seguimiento de los planes vigentes nos lleva a reflexionar sobre las desigualdades sociales, una realidad histórica en Brasil, que se identifica en el desempeño proyectado en las regiones en cuanto al cumplimiento de las metas establecidas por el PNE (BRASIL, 2014a).

### **El lado Tucuju del río Amazonas: el estado de Amapá, regionalización, cultura y educación**

Al mencionar la expresión lado Tucuju, se pretende dilucidar la cultura Amapá en un contexto poético, ya que Amapá tiene una característica peculiar como parte de la región amazónica. El término Tucuju también hace referencia al nombre de la etnia indígena que habitaba la margen izquierda de la desembocadura del río Amazonas, donde actualmente se encuentra la ciudad de Macapá, capital del estado de Amapá. Así, se puede observar que el Himno Cultural del estado de Amapá, creado a partir de la Ley n. 2.243, del 6 de noviembre de 2017/AL (AMAPÁ, 2017, p. 01), "imprime y retrata perfectamente nuestra forma de ser Amapá, es la canción Jeito Tucuju" (AMAPÁ, 2017, p. 04, nuestra traducción), cantada y cantada por los compositores Joãozinho Gomes y Val Milhomem, la expresión cultural de Amapá:

Quien no ha visto nunca el Amazonas nunca entenderá la vida de un pueblo  
De alma y color brasileño Sus conquistas ribereñas Su nuevo ritmo No contará  
nuestra historia porque no sabe y no hace justicia No disfrutará de nuestras  
fiestas en Tucujus Quien vea el Amazonas, en este momento, y sepa  
desbordarse de tanto amor Esto habrá entendido la forma de ser de la gente de  
aquí ¿Quién no ha visto nunca el Amazonas? Nunca entenderá la creencia de  
uno Su ciencia casera, la oración de los curanderos, el don milagroso [...]  
(AMAPÁ, 2017, p. 06, nuestra traducción).

La expresividad en la letra de la canción mencionada refleja la cultura ribereña, de creencias y diversidades, que la cultura del pueblo TUCUJU, la diversidad cultural dentro de la región Norte, amazónica, ribereña, urbana, rural, la creencia en la medicina popular de los curanderos, las leyendas del delfín rosado, la Iara, la Matinta-pereira, la Mãe d'água, entre otros mitos y leyendas que hacen que esta región y su población sean tan especiales y diversas (SANTOS, 2018).

Esta diversidad sociocultural de Amapá se expresa en la disputa por territorios y recursos que reflejan diferentes cosmovisiones y significados de sostenibilidad y actividades socioeconómicas que pueden inducir al desarrollo regional (CHAGAS *et al.*, 2017).

Amapá se encuentra en el bioma amazónico, en el extremo norte de Brasil, en el llamado escudo de la Meseta Guayandesa, con una superficie estimada de 142.815 km<sup>2</sup>, y tiene el 72%

de su superficie dedicada a unidades de conservación ambiental y reservas indígenas, con gran parte de su extensión ubicada en la selva amazónica. El río Amazonas a veces forma una línea fronteriza en el sur del estado, en la frontera con Pará; al norte, limita con las Guayanas Francesas; al este con el Océano Atlántico, y al Noroeste con Surinam.

La población del estado de Amapá es de 861.773 personas, lo que representa la segunda más baja entre los estados brasileños, con una tasa de urbanización del 89,7%, y se distribuye en 16 municipios, siendo el más poblado Macapá, la capital, con 512.902 habitantes (IBGE, 2020b).

Las implicaciones para el alcance del desarrollo regional tienen que ver con la definición de una región y cómo se perciben sus límites interna y externamente. Por lo tanto, cuando se piensa en el desarrollo regional, es necesario asegurar la participación de la sociedad local en la planificación continua de la distribución de frutos y la ocupación del espacio en este proceso de crecimiento (OLIVEIRA; LIMA, 2003).

Esta garantía es importante, porque los objetivos del desarrollo regional, a lo largo del tiempo, se han estructurado para lograr cimientos en los siguientes aspectos: combatir las asimetrías regionales; aprovechar los recursos endógenos y el potencial de las regiones; promover la ordenación del territorio; asegurar la participación de la ciudadanía en la resolución de los problemas regionales (DINIZ, 2009). Estos objetivos se basan en que el desarrollo regional debe prestar atención a estrategias que faciliten la construcción de un conjunto de medidas, incentivos y apoyos necesarios para el crecimiento económico de la región.

Este resurgimiento de la regionalización suele estar relacionado con el papel del Estado. Por ejemplo, en la Amazonía, la intervención del Estado, del poder estatal autoritario y tecnocrático, fue fundamental en la creación de las regiones. "La Amazonía Legal fue una creación geopolítica del gobierno federal, con el argumento de promover el desarrollo regional" (BECKER, 2004, p. 16, nuestra traducción). Sin embargo, esto no produjo efectivamente el desarrollo proclamado.

Se sabe que la educación, una de las áreas más importantes para el desarrollo del país, actúa como valorización y empoderamiento de la ciudadanía, generando el fortalecimiento y efectividad de las redes de capital social y priorizando el desarrollo regional (NAZZARI *et al.*, 2004). Así, se entiende que, a través de la adquisición de conocimientos, el individuo incrementa sus ingresos, su calidad de vida y, en consecuencia, se produce el crecimiento de la nación, aunque es un proceso lento que necesita ajustes constantes.

En la región Norte, los indicadores educativos son uno de los más críticos en comparación con los promedios nacionales (BRASIL, 2019a). Esta situación está asociada a las desigualdades sociales, así como a la acción intervencionista del Estado en el proceso de regionalización, lo que apunta a la necesidad de estrategias políticas dirigidas a la calidad de la educación básica y, en consecuencia, a la evolución del desempeño de los indicadores educativos.

### **Procesos de monitoreo y evaluación: Plan Estatal y sus impactos en la educación amapaense**

En América Latina, y específicamente en Brasil, desde la década de 1990, con los procesos de cambios políticos, económicos y sociales globales, se ha atribuido el papel de la evaluación en las diferentes esferas de la gestión gubernamental, y se han implementado sistemas de evaluación para diversos fines, especialmente en el área de políticas públicas sociales (AFONSO, 2000).

En medio de esta globalización económica y cultural y sus impactos en el campo social, particularmente en la educación, comenzaron a extenderse las ideas neoliberales como medida para fortalecer el sistema capitalista y defender los intereses del gran capital (HARVEY, 2013). Esto justifica la importancia de los diversos procesos de evaluación como discurso eminente de la necesidad de modernizar la gestión pública, con la adopción de mecanismos gerenciales y competitivos, especialmente dirigidos a superar las llamadas crisis de eficiencia, eficacia y productividad de los sistemas educativos del país. Este hecho corresponde a la emergencia de nuevos modos de regulación de los sistemas educativos, en los que el Estado comienza a jugar un nuevo papel, concentrado, de regulación y evaluación de las políticas, programas y proyectos educativos (AFONSO, 2000).

De acuerdo con Cunha (2006), los gobiernos están interesados en los estudios de evaluación, relacionando los temas de eficacia, eficiencia y desempeño de la gestión pública, ya que estos estudios son herramientas que generan mayor conocimiento para los gestores en su toma de decisiones. Tales herramientas pueden ser percibidas en la práctica del monitoreo, que consiste en el monitoreo continuo por parte de los gerentes durante el desarrollo de programas y políticas y en relación con sus objetivos y metas (VAITSMAN; RODRIGUES; PAES-SOUSA, 2006).

Sin embargo, el monitoreo y la evaluación también agregan a su debate la perspectiva del control social, ya que permiten una relación transparente entre los organismos públicos



estatales, los financiadores de proyectos y la sociedad en general, y posibilitan el involucramiento de estos actores con información sobre los recursos financieros y materiales, así como el cumplimiento de objetivos y metas (GUBERMAN; KNOPP; 2009). Desde esta perspectiva, Arretche (1999) señala que el proceso de producción y difusión de evaluaciones, técnicamente bien hechas, permite el ejercicio del derecho democrático, que es el control sobre las acciones gubernamentales.

Este contexto de convergencia y divergencia en los procesos de monitoreo y evaluación de políticas públicas también forma parte del curso histórico del PNE (BRASIL, 2014a), porque son etapas que se articulan en un solo proceso y contribuyen al logro de las metas que lo constituyen, señalando las brechas y posibles cambios necesarios en el camino, incorporando al PNE el carácter de flexibilidad necesaria para absorber las demandas de la sociedad (BRASIL, 2016b).

El PNE (2014-2024), en su artículo 8, en relación con sus directrices, metas y estrategias, estableció que las entidades federativas deberán "elaborar sus correspondientes planes educativos, o adecuar los planes ya aprobados a la Ley N° 13.005" (BRASIL, 2014a, nuestra traducción). Al respecto, cabe destacar que Amapá se encuentra entre los once estados que llevaron a cabo sus planes dentro del plazo establecido por la legislación. El PEE/AP fue establecido por la Ley N° 1.907, de 25 de junio de 2015, su línea base es de 2015 a 2025, y está compuesto por 26 metas y 314 estrategias. (AMAPÁ, 2015).

Este resultado revela cuánto significó el PNE (2014-2024) para una mayor adhesión por parte de las entidades federativas, y este hecho se atribuyó a dos factores que contribuyeron al resultado, sin descartar otros. El primero sería el movimiento hacia un mayor esquema legal; la segunda está relacionada con el movimiento que implicó varias acciones articuladas entre la Unión y las demás entidades federadas (MENEZES; SOUZA, 2018).

En relación con el segundo movimiento mencionado, es importante destacar la Secretaría de Articulación con los Sistemas Educativos (SASE/MEC), que brindó asesoría a las entidades subnacionales, a través de la constitución de la red de asistencia técnica conformada por evaluadores educativos y un conjunto de documentos orientadores para apoyar la construcción de los Planes Decenales de Educación vigentes (DOURADO, 2017).

Por lo tanto, en un conjunto de acciones, la SASE jugó un papel significativo en la materialización de los planes, especialmente la articulación, movilización con las entidades federadas y la conformación de comisiones o equipos técnicos para el seguimiento y evaluación de los planes. Como ya se mencionó al inicio de este estudio, las políticas educativas en Brasil

han sufrido impactos significativos con las decisiones de los gobiernos de Temer y Bolsonaro, desde la destitución de la presidenta Dilma Rouseff en 2016, provocando la desarticulación de las políticas y comprometiendo las metas de los planes decenales de educación.

Estos impactos se notan en el desmantelamiento de las políticas educativas, abarcando varios sectores, incluyendo el favorecimiento del sector privado y la adopción de políticas de ajuste fiscal (DOURADO, 2017). Una de las decisiones que puede imposibilitar el cumplimiento de las metas del PNE (BRASIL, 2014a) se refiere a la extinción del SASE, ocurrida a través del Decreto n.º 9.465, de 2 de enero de 2019 (BRASIL, 2019b), por parte del gobierno de Bolsonaro.

La extinción del SASE provocó la incertidumbre de la continuidad de la Red de Asistencia Técnica, lo que puede representar un desafío mayor a enfrentar por los comités de seguimiento y evaluación de los planes, pues además del apoyo técnico, el SASE también se encargó del mantenimiento de un portal: Planificación para la Próxima Década/PNE en Movimiento. En esta Plataforma fue posible encontrar documentos orientadores, acceder a un mapa para monitorear el estado de los planes en los estados y municipios, *descargar* los planes, leer noticias sobre el tema de los planes, entre otras consultas. Aunque el portal sigue en línea, no hay noticias sobre el año 2019. Al respecto, destacamos la función del actual Portal Único de Gobierno, creado por el Decreto N° 9.756, de 11 de abril de 2019, cuyo artículo 1 determina:

Se crea el portal único "gov.br", en el ámbito de los órganos y entidades de la administración pública federal directa, autárquica y fundacional del Poder Ejecutivo Federal, a través del cual se pondrá a disposición de manera centralizada la información institucional, las noticias y los servicios públicos prestados por el Gobierno federal (BRASIL, 2019c, p. 1, nuestra traducción).

Con la implementación de este proyecto para unificar los canales digitales del gobierno federal, la migración de las plataformas de estudio y monitoreo de la PNE al gov.br se hizo notar en la investigación realizada por este autor. En la plataforma anterior ya se identifica la discontinuidad de publicaciones y muchos enlaces rotos, donde al navegar por ellos el servidor da la respuesta.

El artículo 5 del PNE (BRASIL, 2014a) define los procesos de monitoreo continuo, evaluación periódica y las tareas de los órganos responsables de estas acciones, que se relacionan con: la difusión de sus resultados a través de los respectivos sitios web institucionales; análisis y elaboración de políticas públicas orientadas a asegurar la implementación de estrategias y el cumplimiento de las metas establecidas; y el análisis y propuesta de revisión del porcentaje de inversión pública en educación. En el § 2 del mismo

artículo, se dispone que, cada dos años, el INEP publica estudios que midan las metas establecidas, teniendo como parámetro el intervalo máximo de cuatro años. También ordena, de acuerdo con el artículo 6, §§ 1 y 2, que el Foro Nacional de Educación (FNE) coordine al menos dos conferencias nacionales de educación, articulándolas con las anteriores conferencias estatales, distritales y municipales, "con el objetivo de evaluar la implementación de este PNE y subvencionar la elaboración del plan nacional de educación para la década siguiente" (BRASIL, 2014a).

Corroborando esta directriz, el artículo 7 de la PEE/AP determina:

el Estado promoverá, para el año 2025, al menos dos Jornadas Estatales de Educación, con un intervalo de hasta cuatro años entre ellas, con el fin de evaluar ampliamente la implementación del Plan Estatal de Educación (PEE) y subvencionar la elaboración del nuevo Plan Estatal para la siguiente década (2025-2035). Párrafo único. Las Conferencias Estatales de Educación, previstas en el capítulo de este artículo, deben ser planificadas y coordinadas por el Foro Estatal de Educación de Amapá (FEE/AP) (AMAPÁ, 2015, p. 2, nuestra traducción).

También de acuerdo con la orientación del PNE (BRASIL, 2014a), la meta 26, estrategia 26.4 del PEE, se ocupa de la amplia difusión de los resultados de la evaluación, para que sirvan de referencia para el redimensionamiento de las políticas públicas de educación adoptadas a nivel estatal (AMAPÁ, 2015).

El PNE (BRASIL, 2014a, p. 17, nuestra traducción) menciona que los Planes Subnacionales deben crear sus propios sistemas de monitoreo y evaluación, previendo, por un lado, "la participación de los movimientos sociales y otros segmentos de la sociedad civil organizada y de la sociedad política". Cabe señalar que el artículo 6 y el párrafo único de la PEE/AP establecen que:

[...] la implementación de la PEE y el cumplimiento de sus objetivos serán objeto de un seguimiento continuo y una evaluación periódica, a cargo de los siguientes órganos: Secretaría de Estado de Educación; Junta Estatal de Educación; Comisión de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de la Asamblea Legislativa del Estado; Foro Estatal de Educación; Secretaría de Estado de Planificación (AMAPÁ, 2015, p. 2, nuestra traducción).

De la composición expresada anteriormente, se desprende que la PEE deja claro que las acciones de seguimiento y evaluación no deben darse de forma aislada y/o paralela; que debe ser el resultado de un proceso colaborativo e integrado entre los órganos que tienen tal tarea. Sin embargo, al designar al equipo técnico mediante la Ordenanza N° 028/2018 (AMAPÁ, 2018), derogada por la Ordenanza N° 251/2019 de SEED/AP (AMAPÁ, 2019), la última que

se encuentra vigente, en el Parágrafo Único, dice: "observando el principio de continuidad, los integrantes del Equipo Técnico de Seguimiento del PEE/AP, preferentemente, deberán ser servidores efectivos y asignados a los sectores de gestión administrativa y pedagógica del SEED" (AMAPÁ, 2019, p. 7, nuestra traducción). Se identifica, además de la rotación del equipo, que la observación descrita en la Ordenanza N° 251 (AMAPÁ, 2019), respecto a la composición de la comisión y/o equipo técnico, representa lo contrario de lo expresado en el PEE (AMAPÁ, 2015), en cuanto a la integración entre sus instancias, especialmente con relación a la participación de los actores sociales.

La evaluación de los planes decenales de educación vigentes implica la medición de la evolución de sus metas a través de la definición de indicadores, que deben tomar como referencia la(s) base(s) de datos de las instituciones oficiales de investigación a nivel nacional. Esto se debe a la necesidad de realizar análisis comparativos entre sus resultados, no solo año a año, sino también de forma desagregada entre las entidades federadas. Frente a esta problemática, el PNE, en su artículo 4, determinó que las metas de los planes deben basarse en la "Encuesta Nacional por Muestreo de Hogares – PNAD, el censo demográfico y los censos nacionales de educación básica y superior más actualizados" (BRASIL, 2014a, p. 1, nuestra traducción). De igual manera, deberán basarse en el seguimiento y evaluación de las metas de los planes estatales de educación que se acerquen a sus metas establecidas, y podrán hacer uso de los indicadores sugeridos por el INEP. Por lo tanto, los resultados de estos estudios deben ser difundidos en ciclos bienales, debido a otros objetivos que se asocian a las especificidades educativas en el PNE (BRASIL, 2014a).

A partir del análisis de la EPE (AMAPÁ, 2015) se identifica que la base metodológica y estructural para la construcción del Informe Bienal 2018-2019 sobre Monitoreo y Evaluación de la PEE/PA, además de las señaladas por el PNE (BRASIL, 2014a), utiliza datos del Resumen Técnico del Estado de Amapá – Censo de Educación Básica 2019 (AMAPÁ, 2022) y del Centro de Investigación Educativa de la Secretaría de Estado de Educación (CEPE) (AMAPÁ, 2022). Por lo tanto, estos documentos son esenciales para la construcción del Informe, considerando las dificultades para obtener datos en el Territorio de Amapá.

El artículo 5, § 2 del PNE determina que, en la década de su vigencia, cada dos años, el INEP debe publicar "estudios para evaluar la evolución en el cumplimiento de sus metas establecidas con información organizada por entidad federada y consolidada a nivel nacional" (BRASIL, 2014a, p. 2, nuestra traducción). Con el fin de responder a la determinación del PNE vigente, el INEP publicó dos documentos: el primero, titulado "Plan Nacional de Educación

PNE 2014-2024: Línea de Base" (BRASIL, 2015a, nuestra traducción), que presenta la contextualización de cada una de las metas del Plan, al inicio de su vigencia y; el segundo, llamado "Informe del 1er ciclo de monitoreo de las metas del PNE: bienio 2014-2016", hace un "análisis de la evolución del cumplimiento de las metas nacionales que permiten medir los desafíos que se imponen para alcanzar los objetivos trazados" (BRASIL, 2016c, p. 12, nuestra traducción). Sin embargo, es importante destacar que el primer Informe de Seguimiento del Plan Estatal de Educación Bienal 2018/2019 fue publicado en el Diario Oficial de Amapá, N° 7.609/Sección 02, el 17 de febrero de 2022 (AMAPÁ, 2022), siete años después de su aprobación. Este puede ser uno de los impedimentos para que el Estado detecte la evolución de sus metas y reajuste estrategias y acciones que mejoren la calidad de la educación y, en consecuencia, el desempeño de los indicadores de las metas previstas en el PEE (AMAPÁ, 2015).

Desde esta perspectiva, es importante destacar el papel de los Tribunales de Cuentas en el seguimiento de la implementación de las políticas públicas educativas, que identifican, a partir de informes de gestión, la situación de los estados y municipios bajo su jurisdicción, además de sus estructuras locales existentes para cumplir con esta política de Estado, instigando la implementación de lo expresado en el PNE vigente (RODRIGUES; RODRIGUES; BARROS, 2021). Cabe mencionar aquí la Nota de Recomendación Conjunta ATRICON N° 01/2021 (BRASIL, 2021), que trata, entre otras, de la recomendación para que los Tribunales de Cuentas brasileños adopten medidas de orientación, seguimiento e inspección destinadas a cumplir las metas dentro del plazo establecido en el PNE vigente.

La principal norma de los Tribunales de Cuentas en el ámbito de la educación es la Resolución de la Asociación de Miembros de los Tribunales de Cuentas de Brasil (ATRICON) n.º 03/2015 (BRASIL, 2015b). Este documento aprueba directrices y establece que los Tribunales de Cuentas brasileños tienen el poder y el deber de "contribuir a la mejora de la gestión pública y garantizar que los recursos asignados a la educación se utilicen con eficiencia y probidad y que se maximice la eficacia de las políticas públicas relacionadas con el tema" (BRASIL, 2015b, p. 5, nuestra traducción).

En el ámbito del Tribunal de Cuentas del Estado de Amapá (TCE/AP), según Barros *et al.* (2021), se estableció formalmente un grupo de trabajo (GT) vinculado a la educación para dar seguimiento a los Planes de Educación estatales y municipales y actuar en las acciones en materia de educación llevadas a cabo por las TCE/PA.

Cabe destacar que el Sistema de Monitoreo y Envío de Alertas, del Instituto Rui Barbosa (IRB), emite alertas a los administradores responsables del seguimiento de las metas del PNE (2014-2024), a través de indicadores numéricos clasificados por color, presentando un panorama de la evolución de los estados, del Distrito Federal y de los municipios brasileños en relación al logro de los objetivos del PNE vigentes, con énfasis en las situaciones que apuntan a riesgos (RODRIGUES; RODRIGUES; BARROS, 2021). En este estudio, el acceso a los datos de indicadores por municipio se basó en la Plataforma TC Educa (BRASIL, 2022).

Esta participación en el monitoreo de la PEE (AMAPÁ, 2015) por parte de otras instituciones puede ser considerada como un indicio para la creación de una red de instituciones que cumplan funciones relevantes para el monitoreo de los planes educativos, lo que posibilita la ampliación de las instancias, según lo orientado en el PNE vigente, y suma contribuciones significativas para el logro de sus metas (BRASIL, 2014a). Siguiendo el ejemplo del documento "aprender para todos", destinado al desarrollo de una base de conocimiento de alta calidad sobre la reforma del sistema educativo (BANCO MUNDIAL, 2011), se debe establecer un formato de red que contemple no solo justificar lo que representan los indicadores de Brasil, sino también presentar datos sistematizados sobre la efectividad de los programas y políticas educativas como estas políticas se adaptan a las especificidades regionales.

Quizás esta sería una estrategia en red con la posibilidad de orientar indicadores apropiados para las reformas educativas, pues para la construcción de un sistema educativo en una coyuntura histórico-geográfica, según Saviane (2017, p. 11, nuestra traducción), algunas condiciones son determinantes: "a) conciencia de los problemas de la situación; b) conocimiento de la realidad (estructuras); c) formulación de una pedagogía". En definitiva, es necesario conocer la realidad para poder transformarla.

Es importante sumar esfuerzos para evaluar la evolución de las metas establecidas en el PEE/PA vigente, constituyendo un aporte relevante para que las comisiones/instancias responsables del seguimiento y evaluación del plan puedan desarrollar sus acciones, estrategias y para la elaboración del informe bienal.

También en relación con el cumplimiento de las metas planificadas, el artículo 3 del PEE (AMAPÁ, 2015) asegura que las mismas deben cumplirse para junio de 2025, obedeciendo los plazos establecidos, y en las estrategias respectivas. El párrafo único del artículo 3 señala que, para alcanzar los objetivos y estrategias del PEE/PA, "deberá activarse el régimen de colaboración entre el Estado, sus respectivos Municipios y la Unión, sin excluir la adopción de medidas adicionales o instrumentos jurídicos" (AMAPÁ, 2015, p. 2, nuestra traducción). Al

respecto, los datos disponibles en la plataforma del Ministerio de Educación (MEC) indican que, en Amapá, fueron sancionados: el plan educativo estatal y los 16 planes municipales (BRASIL, 2015c).

Se entiende, por lo tanto, que la PEE (AMAPÁ, 2015) está presente en todo el estado y que las estrategias que se adoptarán para los procesos de monitoreo y evaluación de la PEE/PA y sus entidades pueden dar cuenta de lo que representan las políticas educativas estatales.

En cuanto a la colaboración entre las entidades, el informe de seguimiento de la PEE (AMAPÁ, 2015), bienio 2018/2019, asegura que:

[...] el Convenio de Colaboración entre el Estado Amapá y sus 16 (dieciséis) Municipalidades se firmó el 16 de enero de 2018. El Régimen de Colaboración suscrito entre el Gobierno del Estado de Amapá y los 16 municipios tiene como objetivo principal la unión de esfuerzos para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Amapá (AMAPÁ, 2022, p. 20, nuestra traducción).

Las acciones consideradas relevantes en el convenio de colaboración, en la evaluación del equipo técnico de los procesos de monitoreo y evaluación del PEE, son, entre otras, la entrega de escuelas que atienden a estudiantes de 1° a 5° grado, la formación de capacitadores locales y la sanción de las Leyes y lanzamiento del Programa Niño Alfabetizado (AMAPÁ, 2022).

### **Las políticas educativas presentes en el PEE/AP y sus alcances efectivos: una breve muestra del análisis de los indicadores**

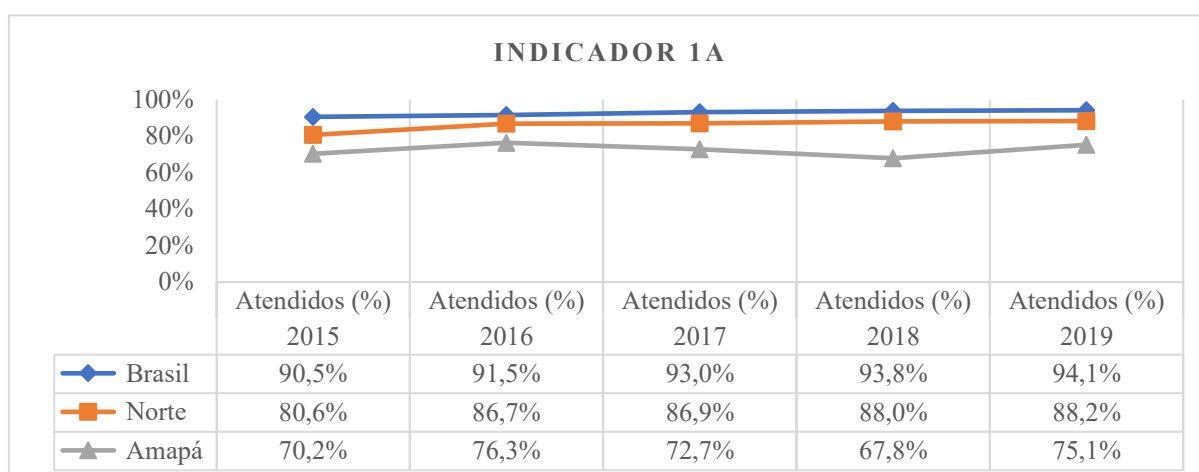
Con el fin de comprender la efectividad de la PEE (AMAPÁ, 2015), se presenta el análisis de los datos de los indicadores de desempeño, los cuales serán parcialmente demostrados, abarcando las metas 1 a 3, las cuales forman parte del primer grupo de metas estructurantes de la PEE (AMAPÁ, 2015), las cuales tratan respectivamente: la universalización de la educación infantil en preescolar para niños y niñas de cuatro a cinco años de edad; la universalización de la educación primaria de nueve años para toda la población de seis a 14 años; y la universalización de la educación secundaria, la asistencia escolar de toda la población de 15 a 17 años.

Se accedió a los siguientes datos desde las siguientes plataformas: Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c) y TC Educa (BRASIL, 2022), que forman parte de los indicadores de cada meta, se presentarán con un marco temporal de 2015 a 2019 y se analizarán con base en los gráficos 1 a 6, donde se presentará el desempeño comparativo, en el contexto brasileño,

región mayor (Norte) y unidad federativa (Amapá). Respecto a los datos proyectados en las tablas 1 y 2, se detallará el desempeño de los indicadores meta por parte de los municipios que conforman el estado de Amapá.

El **Objetivo 1** se refiere a la universalización, para 2016, de la educación de la primera infancia en preescolar para niños de cuatro a cinco años de edad y amplía la oferta de educación de la primera infancia en guarderías para atender al menos al 50% de los niños de hasta tres años de edad al final del período de vigencia de este PNE: en 2024 (BRASIL, 2014a). El logro de esta meta se mide mediante dos indicadores: 1-A, que representa el porcentaje de la población de cuatro a cinco años que asiste a la escuela/guardería; y 1-B, que evalúa el porcentaje de la población de cero a tres años que asiste a la escuela/guardería. El gráfico 1 muestra el rendimiento del indicador 1-A:

**Gráfico 1** – Número y porcentaje de niños de cuatro a cinco años que asistían a la escuela o guardería por Brasil, región principal y estado



Fuente: Elaboración propia con base en el Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c), Dired/Inep con base en datos del PNAD/IBGE (2004-2015) y PNAD/IBGE (2016-2019)

De acuerdo con el PNE (BRASIL, 2014a), el indicador 1-A debe presentar un porcentaje del 100% de las matrículas para el Educación Infantil en preescolar para niños y niñas de cuatro a cinco años, para el año 2016, considerando que la meta bajo análisis prevé la universalización de la educación inicial en preescolar. El gráfico 1 muestra que Brasil no alcanzó el desempeño en el período establecido en este indicador. En 2019, Brasil tuvo un porcentaje del 94,1%; en la región Norte, en el mismo período, el porcentaje fue de 88,2%, y en el estado de Amapá, solo el 75,1% de los niños de cuatro a cinco años estaban matriculados en Educación Infantil. Se observa que en el estado de Amapá los porcentajes varían en el intervalo de 2015 a 2019.



En 2015, presentó un desempeño alto de 70,2%, elevándose a 76,3% en 2016, y un desempeño bajo en el intervalo comprendido entre 2017 y 2018, alcanzando 67,8% en 2018, retomando el aumento de la tasa en 2019, con un porcentaje de 75,1%. Los datos disponibles en el panel de seguimiento de TC Educa (BRASIL, 2022) permiten una visión del desempeño de las metas de la PNE (BRASIL, 2014a), y posibilitan el análisis individual, por municipio, como se detalla en la Tabla 1:

**Tabla 1 – Desglose del indicador 1-A por Municipio – estado de Amapá**

MUNICIPIO	2015	2016	2017	2018	2019	SITUACIÓN
Amapá	71,61%	65,73%	68,80%	66,75%	88,09%	Riesgo de incumplimiento
Calçoene	85,81%	89,52%	89,30%	81,66%	98,54%	Regular
Cutias	50,94%	67,04%	74,53%	74,91%	122,22%	Regular
Ferreira Gomes	91,36%	101,33%	98,34%	103,99%	74,82%	Riesgo de incumplimiento
Itaubal	88,48%	90,12%	107,82%	114,40%	107,69%	Regular
Laranjal do Jarí	68,91%	63,53%	64,52%	64,47%	66,94%	Riesgo de incumplimiento
Macapá	59,66%	64,24%	63,56%	63,20%	51,59%	Riesgo de incumplimiento
Mazagão	79,77%	82,26%	85,79%	89,00%	87,13%	Riesgo de incumplimiento
Oiapoque	76,20%	83,54%	78,65%	78,17%	82,41%	Riesgo de incumplimiento
Pedra Branca do Amapari	70,17%	68,64%	72,54%	77,80%	71,10%	Riesgo de incumplimiento
Porto Grande	84,10%	83,16%	79,62%	76,91%	86,20%	Riesgo de incumplimiento
Pracuúba	70,20%	71,02%	66,94%	65,31%	93,60%	Riesgo de incumplimiento
Santana	76,18%	78,11%	78,39%	80,53%	74,57%	Riesgo de incumplimiento
Serra do Navio	72,99%	67,70%	69,91%	71,68%	96,00%	Riesgo de incumplimiento
Tartarugalzinho	78,58%	75,58%	69,03%	72,31%	82,47%	Riesgo de incumplimiento
Vitória do Jarí	77,98%	80,54%	75,29%	87,06%	88,72%	Riesgo de incumplimiento

Fuente: Elaboración propia<sup>3</sup>

De acuerdo con la Tabla 1, el estado de Amapá comprende dieciséis municipios, y de estos, solo tres (Calçoene, Cutias e Itaubal) tienen un desempeño regular en guarderías, acercándose a un porcentaje del 100% de la meta estipulada por el PNE (BRASIL, 2014a). Es importante destacar que el porcentaje por encima del 100%, identificado en tres municipios (Cutias, Ferreira Gomes e Itaubal), está relacionado con la metodología utilizada por el panel TC Educa (BRASIL, 2022), que se basa en la estimación de población para 2018, elaborada por el Tribunal de Cuentas del Estado de Santa Catarina (TCE/SC), con base en el Censo de Población del IBGE (BRASIL, 2010) y estimaciones municipales anuales del IBGE, así como datos de los sistemas de información sobre nacidos vivos y mortalidad del Ministerio de Salud (RODRIGUES; RODRIGUES; BARROS, 2021). Se observa que los demás municipios presentan variables en sus escalas, con porcentajes mínimos de 51,59% y máximos de 96%,

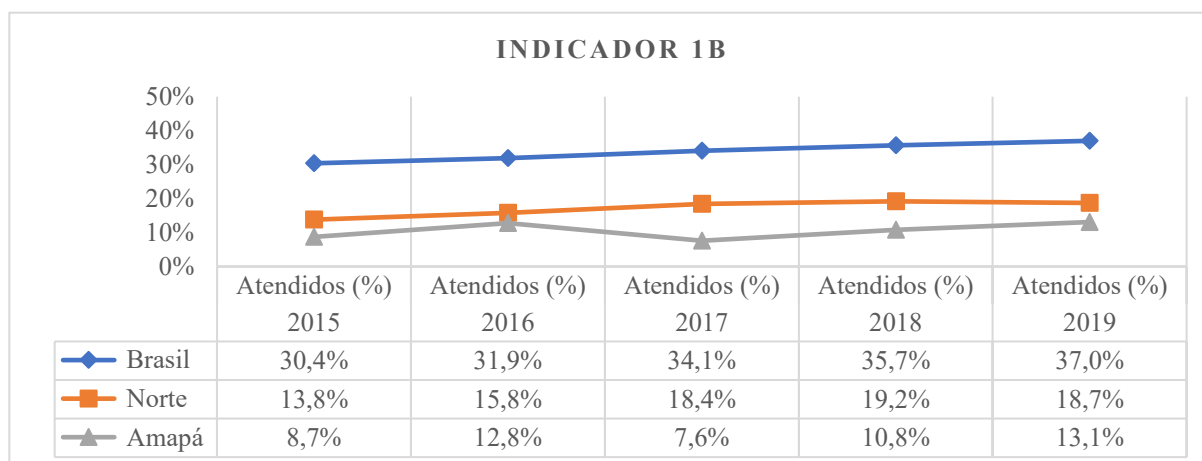
<sup>3</sup> Los datos mostrados con un marco temporal de 2015-2019 pueden consultarse en la Plataforma TC Educa, disponible en: <https://tceduca.irbcontas.org.br/mapa>. Fecha de consulta: 8 ene. 2022.

presentando, en su mayoría, un riesgo de incumplimiento de las metas, riesgo identificado a partir de la tendencia de avance anual por punto porcentual (BRASIL, 2022).

Si bien los datos nacionales indican que el estado de Amapá ha alcanzado un porcentaje de solo el 75,1% (asistencia de niños en el grupo etario de cuatro a cinco años que estaban matriculados en Educación Infantil) hasta el año 2019 (Gráfica 1), al analizar los datos por municipios, según TC Educa (BRASIL, 2022), se encuentra que 11 de los 16 municipios indican un desempeño por encima del promedio estatal.

A continuación, en el Gráfico 2, se hace referencia a la matrícula de niños de cero a tres años de edad en guarderías, evaluada mediante el indicador 1-B.

**Gráfico 2** – Porcentaje de niños de cero a tres años que asisten a la escuela/guardería



Fuente: Elaboración propia con base en el Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c), Dired/Inep con base en datos del PNAD/IBGE (2004-2015) y PNAD/IBGE (2016-2019)

El gráfico 2, relacionado con el indicador 1-B, muestra que el escenario nacional alcanzó el 37% de las atenciones en 2019, cuando la cifra esperada de al menos el 50% para 2024 es de al menos el 50%. En el mismo periodo, la región Norte logró ofrecer un porcentaje de 18,7% en guarderías para niños de cero a tres años; el estado de Amapá, por su parte, permitió solo el 13,1% para el mismo público. Se puede observar que el estado de Amapá presenta variables en el porcentaje de desempeño respecto al servicio en el periodo analizado. En 2015, Amapá alcanzó el 8,7%, subiendo al 12,8% en 2016. En el intervalo entre 2017 y 2018, Amapá tuvo un porcentaje menor que en 2016, aumentando su desempeño en 2019.

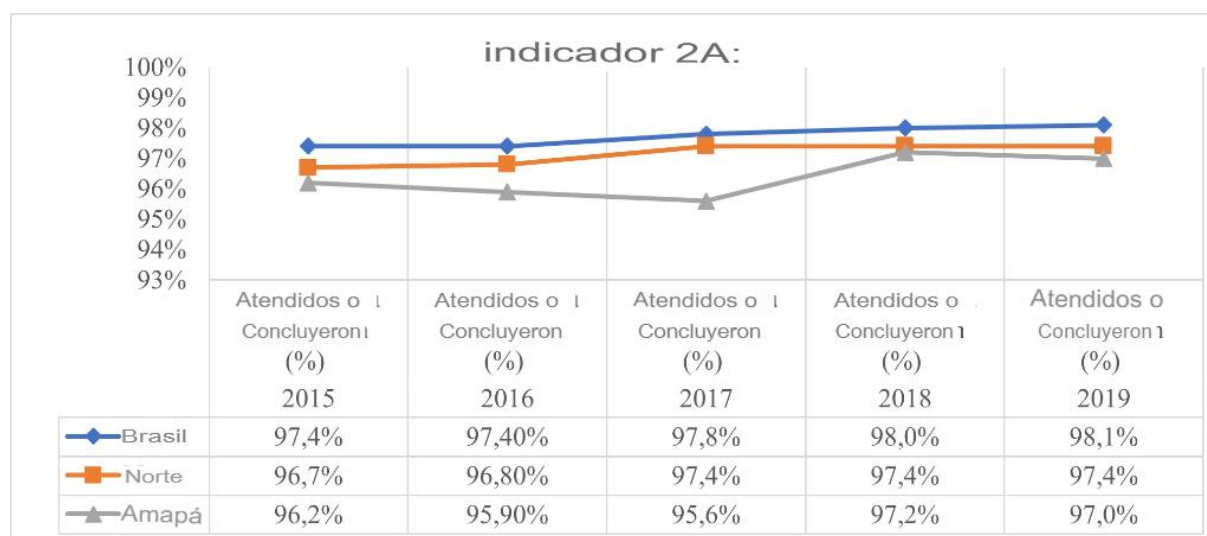
De acuerdo con el INEP (BRASIL, 2020), el desempeño del estado de Amapá presentado para el Objetivo 1 se encuentra entre las tres unidades federativas con menor desempeño para el indicador. El informe del 3er ciclo de monitoreo señala los estados de la región Norte con menor cobertura, y señala que la población de bajos ingresos tiene menos

acceso a la Educación Infantil y guarderías en comparación con los niños de clases más acomodadas. De ahí la necesidad de la articulación de los municipios, creando estrategias de atención prioritaria en Educación Infantil con el objetivo de llegar, en particular, a niños y niñas de bajos ingresos.

El **Objetivo 2**, que se analizará a continuación, propone la universalización de la Educación Básica de nueve años para toda la población de seis a 14 años, además de garantizar que al menos el 95% de los alumnos completen esta etapa a la edad recomendada, para el último año del PNE – año 2024 (BRASIL, 2014a). Esta meta tiene dos indicadores: el indicador 2-A, que evalúa el porcentaje de la población de seis a catorce años que asistió o ya había terminado la escuela primaria; el indicador 2-B, que se refiere al porcentaje de la población de 16 años con al menos Enseñanza Fundamental completa.

El gráfico 3 muestra la evolución del indicador 2-A entre 2015 y 2019.

**Gráfico 3** – Porcentaje de la población de seis a 14 años que asiste o ha finalizado la Enseñanza Fundamental en el año 2019



Fuente: Elaboración propia con base en el Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c), Direde/Inep con base en datos del PNAD/IBGE (2004-2015) y PNAD/IBGE (2016-2019)

Al observar el indicador 2-A, se puede observar que, en 2019, Brasil tenía un buen porcentaje de la población de seis a 14 años que asistía o completaba la Educación Primaria, alcanzando el 98,1%, cuando el esperado para el año 2024 es del 100%, correspondiente a la universalización descrita en el Objetivo 2 del PNE (BRASIL, 2014a). La región Norte, por su parte, mostró un desempeño de 97,4%. El estado de Amapá, por su parte, alcanzó el 97,0%, porcentaje muy cercano al de la región y también a la universalización propuesta por el actual

PNE. Incluso con variables que disminuyeron en 2016 y 2017, se puede observar que, a partir de 2018, el porcentaje volvió a aumentar.

En la Tabla 2 se muestra el desempeño del indicador 2-A, según lo recolectado en los municipios del estado de Amapá.

**Tabla 2 – Desglose del indicador 2-A por municipio, estado de Amapá**

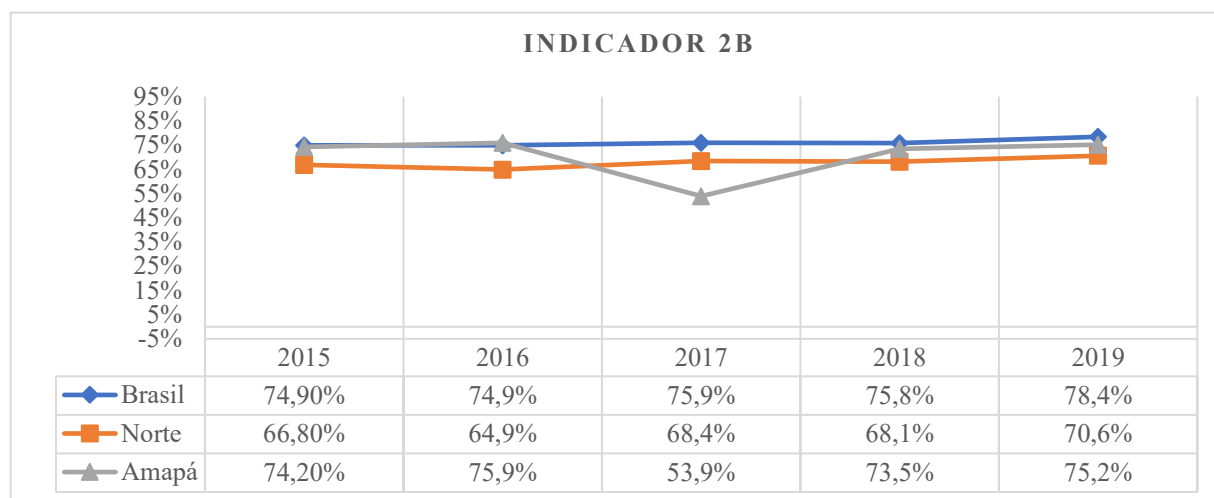
MUNICIPIO	2015	2016	2017	2018	2019	SITUACIÓN
Amapá	94,12%	93,93%	94,91%	90,34%	81,44%	Riesgo de incumplimiento
Calçoene	71,9%	78,8%	77,82%	76,04%	72,89%	Riesgo de incumplimiento
Cutias	105,54%	109,49%	100,28%	98,5%	81,9%	Riesgo de incumplimiento
Ferreira Gomes	102,37%	107,56%	109,4%	106,68%	111,39%	Regular
Itaubal	87,61%	83,31%	81,03%	79,27%	74,00%	Riesgo de incumplimiento
Laranjal do Jarí	90,74%	90,5%	89,4%	89,4%	80,96%	Riesgo de incumplimiento
Macapá	93,23%	93,47%	92,56%	93,06%	88,29%	Riesgo de incumplimiento
Mazagão	93,58%	96,87%	98,15%	99,87%	80,3%	Riesgo de incumplimiento
Oiapoque	87,85%	89,07%	92,55%	95,42%	72,29%	Riesgo de incumplimiento
Pedra Branca do Amapari	97,85%	96,68%	94,11%	93,26%	84,54%	Riesgo de incumplimiento
Porto Grande	90,20%	90,69%	89,04%	87,58%	68,93%	Riesgo de incumplimiento
Pracuúba	92,82%	92,06%	90,91%	88,34%	86,12%	Riesgo de incumplimiento
Santana	91,64%	85,19%	82,62%	80,72%	79,83%	Riesgo de incumplimiento
Serra do Navio	86,21%	91,11%	89,21%	89,03%	77,74%	Riesgo de incumplimiento
Tartarugalzinho	86,65%	83,1%	79,83%	77,70%	74,05%	Riesgo de incumplimiento
Vitória do Jarí	94,12%	93,93%	94,91%	90,34%	81,44%	Riesgo de incumplimiento

Fuente: Elaboración propia<sup>4</sup>

En el gráfico 4 se destaca el desempeño del indicador 2-B, relacionado con el porcentaje de la población de 16 años con al menos educación primaria terminada en el período comprendido entre 2015 y 2019, registrando el desempeño de Brasil, la región Norte y el estado de Amapá.

<sup>4</sup> Los datos mostrados con un marco temporal de 2015-2019 pueden consultarse en la Plataforma TC Educa, disponible en: <https://tceduca.irbcontas.org.br/mapa>. Fecha de consulta: 8 ene. 2022.

**Gráfico 4 – Porcentaje de la población de 16 años con al menos educación primaria**

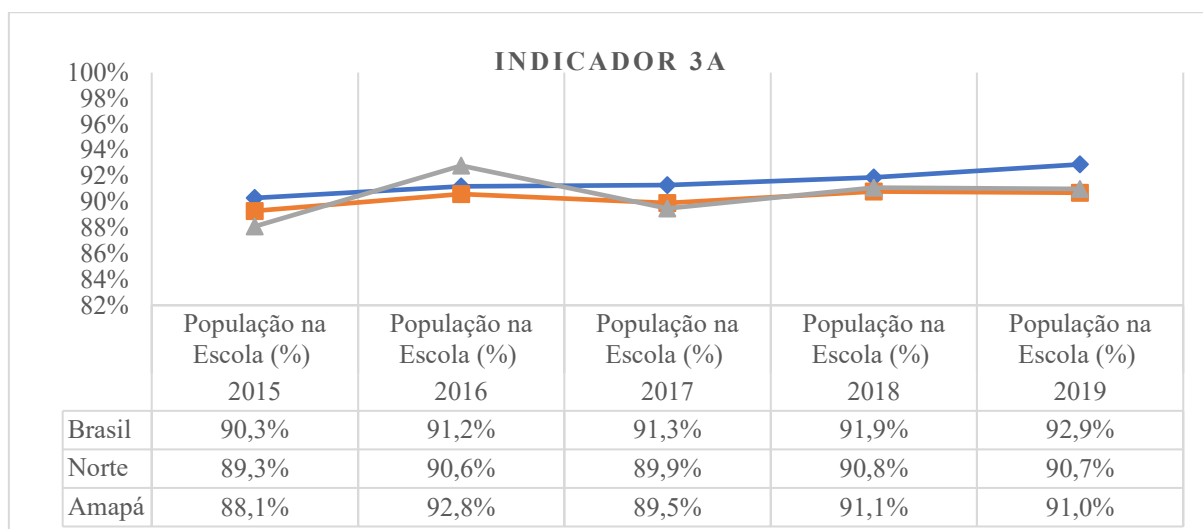


Fuente: Elaboración propia con base en el Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c), Dired/Inep con base en datos del PNAD/IBGE (2004-2015) y PNAD/IBGE (2016-2019)

Para el indicador 2-B, se espera un rendimiento del 95% para el año 2024. Se observa que Brasil, en el intervalo de 2015 a 2018, presentó variables de 74,90% a 75,80%, alcanzando, en 2019, el 78,4% de la población con edad de 16 años con al menos Educación Básica completa. La región Norte presenta variables en el rango de 2015 a 2019, con crecimientos a partir de 2017, alcanzando el 70,6% en 2019. El estado de Amapá, por su parte, tuvo una caída significativa en 2017, y mostró un crecimiento a partir de 2018, alcanzando el 75,2% en 2019, con un desempeño superior al identificado en la región.

La **Meta 3**, presentada a continuación en el Gráfico 5, apuntaba a universalizar, para 2016, la asistencia escolar de toda la población de 15 a 17 años, y elevar, para el año 2024, al final del período PNE (BRASIL, 2014a), la tasa neta de matrícula en la educación secundaria al 85%. La meta contiene dos indicadores: 3a y 3b.

**Gráfico 5 –** Porcentaje de la población de 15 a 17 años que asiste a la escuela o ha completado la Educación Básica

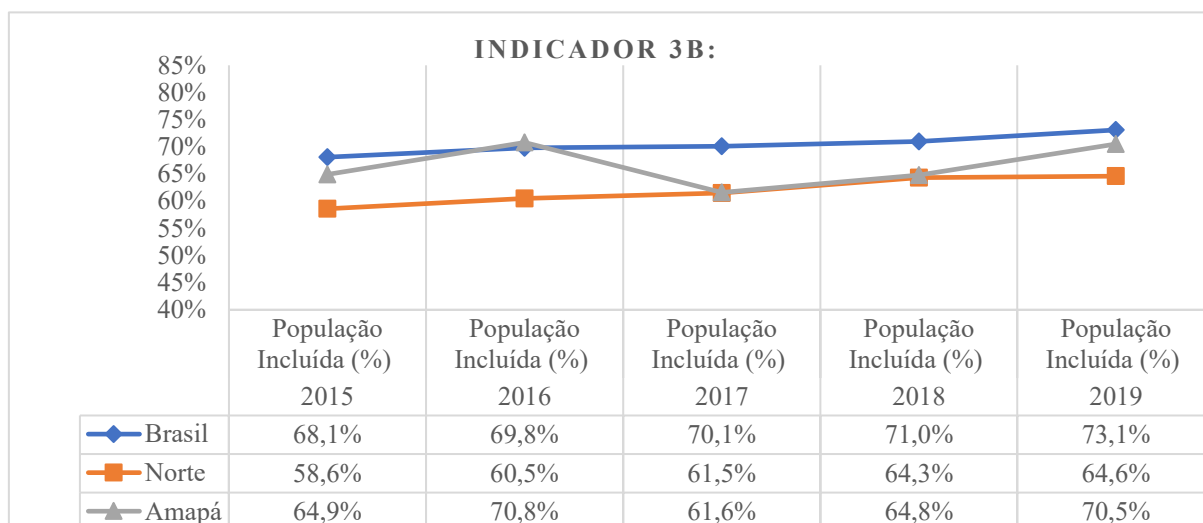


Fuente: Elaboración propia con base en el Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c), Direde/Inep con base en datos del PNAD/IBGE (2004-2015) y PNAD/IBGE (2016-2019)

Los datos representan el porcentaje de la población de 15 a 17 años que asiste a la escuela o ya ha completado la Educación Básica – indicador 3-A, y tenía una meta de cobertura: 100% de esta población para 2016. Brasil alcanzó el 91,2% en 2016, y aunque no alcanzó el 100% previsto en el año en cuestión, mantuvo un aumento en el porcentaje de los años siguientes, alcanzando el 92,8% en 2019. La región Norte, en 2016, alcanzó el 90,6%, y el estado de Amapá el 92,8%, ambos presentaron un desempeño por debajo de la cobertura indicada; aun así, Amapá alcanzó un porcentaje superior al registrado para la región Norte y para Brasil en el año de referencia. En relación con el estado de Amapá, la línea de desarrollo del indicador muestra oscilación entre periodos, con desempeño de crecimiento y reducción de porcentajes, alcanzando, en 2019, la cobertura de 91.0%.

El gráfico 6 muestra la evolución del indicador 3-B en el período comprendido entre 2015 y 2019.

**Gráfico 6 – Porcentaje de la población de 15 a 17 años que asiste a la Escuela Secundaria o ha completado la Educación Básica**



Fuente: Elaboración propia con base en el Panel de Seguimiento PNE/INEP (BRASIL, 2020c), Dired/Inep con base en datos del PNAD/IBGE (2004-2015) y PNAD/IBGE (2016-2019)

El indicador 3-B evalúa el porcentaje de la población de 15 a 17 años que cursó enseñanza media o que completó la educación básica. El rendimiento esperado para el indicador es del 85% al final del mandato del PNE en 2024. Se observa que Brasil, para el año 2019, alcanzó el 73,1%. La región Norte tuvo un desempeño de aproximadamente nueve puntos porcentuales por debajo del nacional, registrando 64,6%. El estado de Amapá alcanzó un porcentaje de 70,5%, por lo tanto, por encima del desempeño regional y por debajo del nacional.

Se puede observar que el estado de Amapá presenta oscilación entre los periodos analizados, con crecimiento y reducción de los porcentajes: esto puede reflejar la dificultad que presenta el estado para lograr la universalización de la asistencia escolar en el nivel secundario y puede indicar discontinuidades de las políticas públicas educativas que atienden al nivel secundario.

### **Consideraciones sobre las representaciones del Plan Estatal de Educación en Amapá**

En este estudio, se puede observar que, en un contexto más amplio, en relación con lo que orienta el texto del PNE (BRASIL, 2014a) y lo que cumple con el PEE (AMAPÁ, 2015), se observa que el PEE/PA buscó una alineación. Sin embargo, al comparar el texto del PEE con el informe bienal de los procesos de monitoreo y evaluación, se observa que la composición del equipo técnico se instituyó de manera aislada, sin la integración de las instancias que tienen tal tarea, nombrando, preferentemente, funcionarios permanentes asignados a los sectores de

gestión administrativa, contrario a lo expresado por el PEE, especialmente en lo que se refiere a garantizar la participación de los actores sociales. Es necesario detallar las disposiciones de las estrategias y acciones, sobre cómo se articula el equipo técnico para monitorear y evaluar la PEE, considerando, entre otras especificidades, el régimen de colaboración con las entidades federadas.

También llama la atención que el PEE (AMAPÁ, 2015) no deja claro cuáles son los órganos responsables de realizar los estudios y publicaciones de los indicadores, y estos datos son relevantes para apoyar las estrategias de cumplimiento de las metas planteadas en el PEE/PA.

Es importante considerar que los datos analizados muestran poco énfasis en la participación social en los procesos de monitoreo y evaluación de la PEE/AP. Se considera que, sin la participación de estos actores, estos procesos corren el riesgo de convertirse en un instrumento técnico, de carácter normativo y gerencial, desprovisto del sentido político que impulsa estas acciones a lo largo de los ciclos de la política de planificación educativa.

Otro dato relevante observado en el análisis es que desde la implementación del PEE/PA en 2015, recién en 2022 el Estado publicó el primer informe bienal (2018 - 2019) de los procesos de monitoreo y evaluación.

Entre las principales acciones de las políticas educativas implementadas en la red educativa estatal se encuentran los programas innovadores presentados en el informe bienal del PEE (AMAPÁ, 2022), orientados a la calidad de la educación pública y al incremento de los índices educativos. Sin embargo, en los resultados, presentados por ciclo, Amapá tiene el desempeño más bajo en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, con un índice de 4,0 frente a una meta de 5,3. En este rango, ninguno de los 16 municipios del estado alcanzó la meta, y la red pública es responsable por el 91,3% de los matriculados en los grados 6° a 9° de la Enseñanza Fundamental. En la enseñanza media, donde el sistema de escuelas públicas es responsable del 86,8% de las matrículas, Amapá tuvo el desempeño más bajo del país, con un índice de 3,4 sobre una meta de 4,5. En los primeros años de la Escuela Básica, el desempeño de Amapá fue más cercano, llegando a 4,9 contra una meta de 5,2 (BRASIL, 2019a).

Este panorama desfavorable de la educación básica en Amapá en comparación con los promedios nacionales puede estar relacionado con las desigualdades sociales, así como con la acción intervencionista del Estado en el proceso de regionalización. Es importante destacar que el advenimiento del golpe de Estado, ocurrido en 2016 en Brasil, además de contribuir a los recortes de recursos, desmanteló el SASE, que se encargaba de movilizar los procesos de



seguimiento y evaluación de los planes decenales de educación. Esto puede haber incidido en los resultados de los indicadores educativos del PEE (AMAPÁ, 2015), poniendo en duda la viabilidad de los procesos de monitoreo y evaluación, así como comprometiendo el logro de las metas planificadas.

Por lo tanto, los resultados revelan la importancia de la publicación de informes bienales sobre los procesos de monitoreo y evaluación para alertar sobre el desempeño de las metas, posibilitando el reajuste de las políticas y apuntando a la efectividad de la EPE/AP. Además, los estudios de los indicadores contribuyen a elevar la calidad de la educación básica en el estado de Amapá.

## REFERENCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação - para uma Sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

AMAPÁ. **Lei n. 1. 907, de 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. Macapá, AP: Governo do Estado do Amapá, 2015. Disponible en: <https://cpisp.org.br/lei-no-1-907-de-24-de-junho-de-2015/>. Fecha de acceso: 05 marzo 2021.

AMAPÁ. **Lei n. 2. 243, de 06 de novembro de 2017.** Dispõe sobre o Hino Cultural do Estado do Amapá, a Música "Jeito Tucujú" e dá outras providências. Macapá, AP: Governo do Estado do Amapá, 2017. Disponible en: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=81823](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=81823). Fecha de acceso: 02 feb. 2022.

AMAPÁ. **Portaria n. 028, de 19 de fevereiro de 2018.** Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Amapá a Equipe Técnica para o monitoramento do Plano Estadual de Educação - PEE/AP. Macapá, AP: Governo do Estado do Amapá, 2018. Disponible en: <https://www.escavador.com/diarios/624033/DOEAP/P/2018-02-26?page=13>. Fecha de acceso: Fecha de acceso: 10 enero 2022.

AMAPÁ. **Portaria n. 251, de 25 de setembro de 2019.** Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Amapá a Equipe Técnica para o monitoramento do Plano Estadual de Educação - PEE/AP. Macapá, AP: Secretária de Estado da Educação, 2019etiqueta. Disponible en: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7013.pdf?ts=19100221>. Fecha de consulta: 10 enero 2022.

AMAPÁ. **Decreto n. 7.609, de 17 de fevereiro de 2022.** Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação, biênio 2018/2019. Macapá, AP: Governo do Estado do Amapá, 2022. Disponible en: <https://diofe.portal.ap.gov.br/>. Fecha de acceso: 18 feb. 2022.

ARRETCHE, M. T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **RBCS**, v.14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/9pWSrg88KpMy7N6mY8PpBhw/?format=pdf&lang=pt>.  
Fecha de acceso: 10 feb. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponible en:  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Fecha de acceso: 27 feb. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, B. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro. Editora Garamond, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Disponible en:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Fecha de acceso: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Fecha de acceso: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC; SASE, 2014b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF : Inep, 2015a. Disponible en:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Fecha de acceso: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução ATRICON n. 3, de 6 de dezembro de 2015**. Aprova as Diretrizes de Controle Externo relacionadas à temática “Controle externo nas despesas com educação”. Recife: ATRICON, 2015b. Disponible en:  
<https://www.atricon.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Atricon-n.-03-diretrizeseduca%C3%A7%C3%A3o-%C3%BAultima-vers%C3%A3o.pdf>. Fecha de consulta: 28 enero 2022.

BRASIL. **PNE em movimento**: Amapá tem 100% dos municípios com planos de educação sancionados. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponible en: <http://pne.mec.gov.br/noticias/297-amapa-com-100-planos-de-educacao-municipais-sancionados>. Fecha de acceso: 08 dic. 2021.

BRASIL. **PNE em Movimento**: Construindo Indicadores Educacionais nos municípios. Brasília, DF: Inep, 2016a. Disponible en:  
[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/construindo\\_indicadores.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/construindo_indicadores.pdf). Fecha de consulta: 08 jun. 2021.

BRASIL. **PNE em Movimento: O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações.** Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponible en: <https://pne.mec.gov.br>. Fecha de acceso: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016c. Disponible en: [https://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/estudos\\_pne/2016/relatorio\\_pne\\_2014\\_a\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf). Acceso en: 08 dic. 2021.

BRASIL. **Desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb).** Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponible en: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Fecha de acceso: 05 marzo 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponible en: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Fecha de acceso: 08 enero 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.756, de 11 de abril de 2019.** Institui o portal único “gov.br” e dispõe sobre as regras de unificação dos canais digitais do Governo federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019c. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9756.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9756.htm). Fecha de acceso: 01 marzo 2022.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Inep, 2020. Disponible en: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122). Fecha de acceso: 26 feb. 2021.

BRASIL. **Painel de Monitoramento do PNE.** Brasília, DF: Inep, 2020c. Disponible en: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Fecha de consulta: 10 enero 2022.

BRASIL. Nota Recomendatória Conjunta ATRICON/IRB/ABRACOM/CNPTC/AUDICON n° 01/2021. Brasília, DF: ATRICON, 2021. Disponible en: <https://escon.tcero.tc.br/nota-recomendatoria-conjunta-atricon-irb-abracom-cnptc-audicon-n-01-2021/>. Fecha de consulta: 28 enero 2022.

BRASIL. **Sistema de monitoramento dos planos de educação.** Brasília, DF: TCEDUCA, 2022. Disponible en: <https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/inicio>. Fecha de consulta: 8 enero 2022.

CHAGAS, M. A. A. *et al.* A articulação entre o complexo verde de Ab’Saber e o complexo urbano de Becker como desafio do desenvolvimento regional: Amapá como um caso amazônico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 32, p. 829-860, 2017. Disponible en: [https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1089/pdf\\_1](https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1089/pdf_1). Fecha de acceso: 12 agosto 2022.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais:** tendências recentes e experiências no Brasil. Trabalho elaborado durante o curso “The Theory

and Operation of a Modern National Economy”, ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, 2006.

DINIZ, C. C. Celso Furtado e o desenvolvimento regional. **Revista Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 227-249, maio/set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/5HDgfpbLkc7kymBT7d7nDDv/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de acceso: 10 agosto 2022.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

FRIGOTTO, G. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/66270>. Fecha de acceso: 17 feb. 2022.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação Métodos e Epistemologias**. 3. ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.

GUBERMAN, G.; KNOPP, G. Monitorando e Avaliando Objetivos e Metas em Modernização da Gestão: o que é praticado avalia? *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 14., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, BA, 2009.

HARVEY, D. **Para entender O Capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Fecha de consulta: 08 jun. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da População residente no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2020/estimativa\\_dou\\_2020.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf). Fecha de consulta: 08 jun. 2021.

MENEZES, J. S. S.; SOUZA, D. B. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 614-639, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WbmB5CpWJ4gYSpY56SQvqcc/?format=pdf&lang=pt>. Accedido: 17 oct. 2022.

NAZZARI, R. K. *et al.* Desenvolvimento, Capital Social e Educação no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 3., 2004, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel, PR, 2004.

OLIVEIRA, G. B.; LIMA, J. E. S. Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo de desenvolvimento sustentável. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 29-37, 2003. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/462>. Accedido: 10 oct. 2022.

RODRIGUES, C. B.; RODRIGUES, R. G.; BARROS, M. P. Controle Externo da Educação: diagnóstico preliminar do Estado do Amapá no cumprimento das metas previstas na Lei n. 13.005/2014. **Revista Técnica dos Tribunais de Contas**, p. 58-83, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.irbcontas.org.br/index.php/rttc/article/view/14/4>. Fecha de acceso: 01 enero 2021.

SANTOS, M. G. **Dinâmicas do ensino superior no brasil**: arranjos e performances de uma faculdade amapaense empenhada em obter “avaliação positiva” nos ciclos da SINAES. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

VAITSMAN, J.; RODRIGUES, R. W. S.; PAES-SOUSA, R. **O sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais**: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. Policy Papers /17. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconocimientos:** Agradecimiento especial al Grupo de Investigación del Laboratorio de Estudios e Investigación en Políticas de Evaluación Educativa (LEPAES) por su participación durante las etapas de estudio.

**Financiación:** (Aviso CAPES 013/2020) Programa de Posgrado en Desarrollo (PDPG) en la Amazonía Legal.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** No aplicable.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Contribuciones de los autores:** Maria Sonale de Queiroz, estudiante de maestría, participó activamente en el desarrollo de la investigación, elaboró y escribió el artículo. Margareth da Silva Guerra, Ph.D., contribuyó a la redacción y supervisó el estudio.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

