



POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO EM TERRITÓRIOS MUNICIPAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE: análises de algumas efetivações

Afonso Welliton Sousa Nascimento¹
Maria Bárbara da Costa Cardoso²
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira³

Resumo

O artigo tem o objetivo de analisar algumas instâncias de efetivação das políticas educacionais de Ensino Médio (EM) em seis municípios da Amazônia paraense. A análise decorre de problematizações sobre o EM ofertado nessas regiões, que permitem compreender a materialização das políticas nesses espaços formativos. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com acesso a dados oficiais sobre a oferta da etapa nessas localidades, considerando o período de 2015 a 2021, foi identificado que as ações têm sido historicamente referendadas por fatores como a filantropia, a protelação, a fragmentação e a improvisação. Tal cenário evidencia como esses elementos impactam nos índices educacionais dos municípios analisados, os quais são alterados de modo lento e não demonstram continuidade de ação pública capaz de garantir estruturas adequadas para que os jovens possam ter condições reais de acessar um EM como proposto segundo as garantias e os marcos legais da educação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; ensino médio; territórios paraenses.

HIGH SCHOOL EDUCATION POLICY IN MUNICIPAL TERRITORIES WITHIN THE PARÁ-LOCATED AMAZON: analyzing of some of its realization

Abstract

This paper aims at analyzing some of the instances of realization related to High School education policy in 6 cities in the Pará-located Amazon, Brazil. The analysis is done by problematizing High School education offered in those regions, which allows one to understand policy materialization in such educational environments. By adopting bibliographical research and document analysis, with access to official data about High School offer in those places, considering the interval between 2015 and 2021, it was possible to identify how actions towards this offer have been historically based on factors such as philanthropy, postponement, fragmentation, and impromptu arrangements. This scenario shows how those elements have impacted on the educational indexes for each city analyzed, which have been altered gradually and have shown a lack of continuity regarding public action capable of guaranteeing proper structures, so the youth may have real chances of accessing High School as it is enacted by legal frameworks.

Keywords: Education policy; high school; Pará state territories.

Artigo recebido em: 25/01/2024 Aprovado em: 18/03/2024
DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2178-2865v28nEp.2024.35>

¹ Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo de Pesquisa e Extensão “Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo” (GEPSEED/UFPA). E-mail: afonsows27@gmail.com.

² Doutora em Educação, pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa e Extensão “Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo” (GEPSEED/UFPA). E-mail: barbara.costa@csfx.org.br.

³ Doutora em Educação, professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa e Extensão “Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo” (GEPSEED/UFPA). E-mail: vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação na Amazônia é um grande desafio que, como elemento essencial, possui características específicas que se fundam na dinâmica própria das injunções locais, diante das quais a provocação deve ser de pensar a região segundo uma perspectiva capaz de abarcar as dinâmicas constitutivas do que poderíamos chamar de *realidade amazônica*.

Esse gesto deve pôr em destaque os municípios e/ou as cidades com determinações específicas, as quais de certo modo representam valores, costumes e dinâmicas próprias das configurações locais, com expressões políticas que envolvem não apenas os enfrentamentos partidários mas também simbolizam melhorias de classes ou de forças políticas relacionadas a populações tradicionais, movimentos sociais urbanos e rurais. Trata-se de uma complexa trama, formada por atores que irão efetivamente disputar a dinâmica do poder e exercer fortes influências nas dinâmicas institucionais, principalmente na educação.

Desse modo, a educação se configura como um instrumento essencial para a formação do pensamento crítico, uma vez que possibilita ao sujeito conhecer, compreender, resistir e lutar por seus direitos, algo que a torna imprescindível para a constituição do homem em sociedade. A esse respeito, é possível fazer eco às ideias de Vale (2022), para quem

A educação é uma das estratégias concretas de acordo com a qual o homem pode se desenvolver plenamente, porque é a partir dela que poderá conseguir outros direitos, como saúde, saneamento, cultura e lazer condizentes com uma realidade de vida digna numa sociedade capitalista (VALE, 2022, p. 25).

De acordo com essa compreensão, todo ser humano necessita de educação em sentido amplo, em um processo que vai para além do ensino formal da escola. Por exemplo, é necessário que a população-alvo dos territórios municipais possa identificar-se com o meio no qual está inserida, a fim de que seus indivíduos consigam se reconhecer como sujeitos de direitos e deveres, algo especialmente relevante no contexto social do território amazônico, que é cobiçado internacionalmente a partir de diferentes pontos de interesse.

Cabe considerar então a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009), por meio da qual o Ensino Médio (EM) tornou-se escolaridade mínima obrigatória, alterada de 14 para 17 anos de idade. Já a Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definiu o EM como a última etapa da Educação Básica, com a finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar o educando para o trabalho e o exercício da cidadania, e aprimorar o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico, com possibilidade de que, ao ser atendida a formação geral, também possa preparar os estudantes para profissões técnicas.

Já a concepção de Ensino Médio definida pelo *Documento Curricular do Estado do Pará* (PARÁ, 2021) busca se contrapor à perspectiva historicamente instaurada no/para o Ensino Médio a partir da dimensão socioeconômica neoliberal, em um processo no qual se reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados à lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e à racionalidade instrumental para o mercado de trabalho, com currículos centrados em competências para empregabilidade. Em razão disso, o documento se pauta por “[...] uma formação humana integral do indivíduo, tendo os jovens como sujeitos históricos e protagonistas, a partir de um currículo integrado entre o intelectual e o técnico-profissional” (PARÁ, 2021, p. 61).

Com base nessa premissa de Ensino Médio, este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa sobre ele, denominada *Políticas educacionais no Ensino Médio: Um estudo das políticas do estado paraense e seus impactos na formação das escolas públicas nas cidades e no campo da Amazônia Tocantina e Vale do Acará*. O objetivo da investigação é analisar o desenvolvimento das políticas públicas educacionais de Ensino Médio desenvolvidas pelo estado paraense e suas influências nas escolas públicas das cidades/municípios das regiões do Baixo Tocantins e Vale do Acará, com parte dos achados já tendo sido apresentada no XIII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), em 2022.

Esse estudo foi atualizado pela pesquisa em vigência, denominada *Políticas Educacionais, Estado e Juventude: um estudo sobre os elementos fundantes da política e sua reconfiguração no Novo Ensino Médio na política educacional do estado paraense*. Seu objeto de estudo são as políticas em educação voltadas para o Ensino Médio na Amazônia Tocantina e Vale do Acará, dando continuidade ao projeto anterior, porém buscando rediscutir os elementos fundantes da política educacional de Ensino Médio, reconfigurada pelo Novo Ensino Médio e seu reflexo na formação da juventude. Considera-se como essa política é efetivada a partir do processo de implantação do regime de Tempo Integral estabelecido pelo Estado nacional, dando ênfase às ações dessa política realizadas pelo estado paraense nos municípios da região tocantina, na cidade e no campo. Trata-se de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa e Extensão “Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo” (GPESEED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Contextualizamos os impactos reais das políticas educacionais do Pará na formação dos estudantes de Ensino Médio por meio dos casos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu nas regiões do Baixo Tocantins e do Vale do Acará, na Amazônia paraense. Esse contexto é problematizado a partir do referencial teórico crítico-dialético, adotando

como objeto de estudo a escola pública de Ensino Médio que recebe alunos da periferia da área urbana e do campo. Em outras palavras, esse foco busca delinear um panorama sobre as implicações das políticas educacionais para um público específico, que historicamente não é beneficiado na lógica de reconhecimento da realidade concreta dos sujeitos.

Na esteira dessas premissas, o artigo tem por objetivo analisar o papel da política educacional, bem como da escola de Ensino Médio nesse espaço formativo. Dessa forma, levamos em conta a ideia neoliberal que fornece as bases das políticas no Brasil desde os anos 1990 e que permaneceu presente nos governos subsequentes até os dias atuais. Resulta relevante, portanto, lançar um olhar mais atento para o processo de ensino na rede pública, na medida em que buscamos mostrar a realidade relativa ao estabelecimento, à estruturação e aos procedimentos das políticas desenvolvidas nos espaços públicos institucionais.

Considerados como território de encontro, de desenvolvimento de política e construção de cidadania, os municípios tornam-se o referencial para que seja possível compreender a especificidade da dinâmica social do estado paraense. Isso nos levou a refletir sobre o papel das políticas públicas educacionais voltadas para essa etapa de ensino, desenvolvidas no Pará, nas regiões identificadas. A partir disso, a ideia é compreender qual o seu reflexo na formação dos alunos nos municípios estudados — em interface com a diversidade existente nesses territórios, tanto porque estes têm demandas e peculiaridades locais quanto porque sofrem com deliberações exógenas, como as políticas de âmbito federal que se materializam no local.

Há muitas peculiaridades nos territórios das águas na Amazônia paraense, o que resulta em múltiplos processos educativos e interculturais, novas formas de subjetividade, de conhecimentos, saberes e sujeitos pensados e compreendidos a partir de suas relações de trabalho, as quais podem ser forjadas no escopo de reformas, como aquela proposta pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Percorrendo o caminho de reflexão e análise, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental, que buscou relacionar os textos trabalhados durante o período de pesquisa ao material relacionado às políticas educacionais, a fim de melhor compreender os conceitos de política, políticas educacionais e Ensino Médio.

A pesquisa bibliográfica levou à análise das obras de autores, como Saviani (2020), Pereira (2019), Vale (2022), entre outros. Já a pesquisa documental consistiu no estudo de legislações em nível nacional, como: a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014); a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Portaria MEC n.º 1.570/2017 (BRASIL, 2017a, 2017b); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Em nível regional, verificamos documentos, como a Constituição Estadual do Pará de 1989 (PARÁ,

1989); o Plano Estadual da Educação (PEE), Lei n.º 8.186, de 23 de junho de 2015 (PARÁ, 2015); além das mensagens do governo estadual no período de 2015 a 2019, referentes à área da educação e com foco no Ensino Médio.

A pesquisa complementou a análise do entendimento teórico-legal com dados coletados do Observatório do Criança Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--]), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020) e de outros documentos oficiais que ajudaram compilar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os números de matrícula, as taxas de aprovação, as taxas de reprovação, as taxas de abandono e as taxas de distorção idade-ano dos estudantes do Ensino Médio. Com isso, buscamos dar passos para consolidar a compreensão de como as políticas educacionais estão sendo efetivadas, influenciam e moldam quer as realidades quer a formação dos jovens paraenses.

2 ALGUMAS MEDIAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

A reflexão que buscamos estabelecer nesta análise tem como foco os conceitos de Estado, cidadania, políticas públicas educacionais e educação, assentando-se na adoção de uma perspectiva diferenciada, pois os situa em um território que se compõe de arenas. Essas incorporam desde os agentes que representam as instâncias institucionais dos governos — como o papel que a educação e/ou escola ocupam nesses espaços — até aquelas da sociedade civil, significando injunções próprias de conjunturas de poder que simbolizam conflitos, disputas hegemônicas, participações que constituem o caráter da democracia e representações de políticas nesse ambiente.

Torna-se então fundamental refletir sobre as políticas públicas educacionais na Amazônia paraense a partir dos movimentos sociais que colocam a água como produção/reprodução da vida, de suas histórias e memórias. Portanto, trata-se de elaborar e se engajar com um pensamento crítico no âmbito do Direito e das relações sociais, haja vista a necessidade de refletir e agir no confronto a ações endógenas que tentam impor formas de viver para os territórios paraenses.

Assim, pensar a educação e/ou as instâncias institucionais do Estado nesse lócus é compreender que, para além de as políticas públicas simbolizarem investimentos econômicos, de saber e de infraestrutura, elas determinam a elevação social de agentes que representam poderes políticos ou hegemonia de grupos ou frações de classes sociais locais. Em outras palavras, um secretário de Educação, um coordenador regional de Ensino e até mesmo um diretor de escola tanto significam ou representam poderes de representação política quanto indicam resoluções de demandas sociais apresentadas, as quais devem ser solucionadas pelo Estado nos territórios com correlações de forças.

Da mesma forma, a compreensão das ações educacionais em si está situada para além do simples repasse de conhecimento. No olhar dos indivíduos, essas ações significam possibilidades econômicas, *status* social e, acima de tudo: a) apropriação de cidadania; b) reconhecimento e ocupação de espaço político; c) bem como conquistas efetivas de bem-estar social, ou seja, a totalidade humana para além do ensino sistematizado.

Tal percepção transforma o papel da educação e suas organizações nas cidades amazônicas em elemento fomentador de possibilidade de ascensão social — respondendo ao anseio individual por elevação de conhecimento e perspectiva de vida —, ao mesmo tempo em que contempla a incorporação da dinâmica do trabalho e da cultura local aos seus conteúdos de formação. Põe-se, assim, no conceito de desenvolvimento, para além das conquistas econômicas, o caráter da sustentabilidade como garantia da tradição cultural e dos rearranjos produtivos.

Justamente como esse território de encontro, de desenvolvimento de política e construção de cidadania, o município então se torna o referencial para que seja possível compreender a especificidade da dinâmica social da Amazônia, a qual se configura como expressão do urbano e do rural, do sujeito da cidade e do campo, de homens e mulheres que fundam sua existência e constroem um processo de vida e política. Conforme expressa Feltran (2005), territorialidades como essa implicam uma arena de publicização de projetos e constituição de hegemonias que conformam anseios e transformam projetos globais em dinâmicas próprias de populações e comunidades locais.

É nesse contexto que se colocam os desafios das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, seja na esfera federal, estadual e/ou municipal, cujos objetivos que em geral respondem muito mais aos ditames das diretrizes globais do que às necessidades regionais, o que torna inócua a forma como são pensadas as ações públicas nos sistemas de ensino, ou seja, passam ao largo dos anseios e desafios das populações a que se destinam.

Assim, as políticas voltadas para educação, em especial nos entes federados representativos nos municípios, estão muito mais incorporadas aos princípios definidos pelas necessidades de uma educação universal, da globalização econômica, do que como respostas ao desenvolvimento regional e seus arranjos produtivos locais. Os aspectos da cultura globalizante suplantam fortemente os elementos das culturas tradicionais, deixando um vácuo na forma e no conteúdo da formação de homens e mulheres que habitam esses espaços.

Um outro aspecto importante a destacar é como a política educacional na era contemporânea vem sendo marcada por limitações, fenômeno a respeito do qual Saviani (2020, p. 2) explica que: “a política educacional brasileira desde o final da ditadura [em 1985] até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. Nesse contexto, a filantropia diria respeito à omissão do Estado em

consonância com a ideia do Estado mínimo, de modo que a educação passa a ser um problema da sociedade e do governo, e não um dever do Estado, sendo transformada em questão social a partir de interesses de uma classe dominante. Vale (2022) destaca que a filantropia passa a ser um negócio socialmente lucrativo, porque o setor privado e demais segmentos compartilham com o Estado a forma de fazer política num processo de subordinação do público ao privado.

Já a protelação significa o adiamento do combate a um problema, como ocorre ao longo da história da política educacional, em especial, no Ensino Médio. Nossa análise é de que a protelação se reafirma em função da ocorrência de trocas de governo a cada quatro no Brasil, o que faz com que as ações muitas vezes não se tornem uma política de Estado.

A fragmentação, por sua vez, é constatada pelas medidas criadas ao longo do tempo e que não tiveram continuidade, tornando-se ineficientes para criar um sistema educacional de qualidade socialmente referenciada para o país, que se projete para além do viés dos índices. Com isso, foi sendo fomentada a improvisação, a qual se manifesta na rapidez da resolução de problemas — como se, para cada problema, fosse criado um mecanismo legal específico de solução, não havendo, na maior parte dos casos, um efeito equivalente, permanente e capaz de observar a totalidade do fenômeno, como na própria política do Ensino Médio brasileiro.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as políticas educacionais brasileiras estão permeadas de fragilidades e incertezas, não sendo eficientes ao ponto de garantir uma educação gratuita, laica e de qualidade, que possa observar esses princípios constitucionais — obrigação do Estado e não somente de cada governo.

Nesse sentido, quando abordamos a educação nas jurisprudências, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), percebemos a responsabilidade do Estado na garantia do acesso e da permanência da população à/na escola. Entretanto, existe uma ampla delimitação do direito, da obrigação do Estado, da política educacional a ser desenvolvida, com o financiamento de educação, o ensino obrigatório, a expansão de educação, o compromisso com a oferta qualitativa de educação e a responsabilidade solidária da sociedade, aspectos que perpassam por mediações de sujeitos com interesses particulares.

No estado do Pará, aqui analisado em destaque, a Constituição Estadual do Pará, de 5 de outubro de 1989, assegura a competência de o Estado/estado proporcionar os meios de acesso à educação. No que tange ao Ensino Médio, foco de análise, o artigo 274, inciso § 5º, prevê que: “É garantida a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (PARÁ, 1989). Porém, ao longo da história e, em especial, no interior do Pará, a juventude do estado não teve seus direitos assegurados

ou apenas os teve garantidos de forma precária ou por meio da ação de outros grupos, como a igreja católica (SANTOS, 2022).

Consoante a isso, as *Mensagens do Governo do Pará* nos anos de 2015 a 2020 revelaram uma diferença de perspectiva na política educacional. Isso ocorre porque, de 2015 a 2018, o estado do Pará esteve sob a governança de Simão Jatene (2010–2018), posteriormente assumindo Hélder Barbalho (2019–atual).

Durante esse período, a Educação Básica teve como objetivo a formação com o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania; um dos marcos do governo à época foi a criação do Pacto pela Educação. De acordo com a *Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa*, do ano de 2016, essa política educacional tinha como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação, com o intuito de o estado ser referência nacional na transformação da qualidade do ensino público (PARÁ, 2016).

Sobre o Ensino Médio, a *Mensagem do Governo do Pará* de 2017 estabelece que:

Atenderam em 2015, 320.797 alunos sob a modalidade regular, Sistema Modular de Ensino (SOME), e pela Educação de Jovens e adultos (EJA). No campo da educação profissional, em 2015, foram ofertadas 6.440 vagas em cursos técnicos de nível médio nas modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Integrado à Educação de Profissional de Jovens e Adultos (Proeja) e Subsequentes. Com isso, em 2015, se alcançou 22.000 alunos atendidos em 18 escolas tecnológicas localizadas nos municípios de Belém, Benevides, Cametá, Itaituba, Marituba, Monte Alegre, Oriximiná, Paragominas, Salvaterra, Santa Izabel do Pará, Tailândia e Vigia, compreendendo as regiões de integração Guajará, Tocantins, Baixo Amazonas, Rio Capim, Marajó e Guamá (PARÁ, 2017, p. 102).

Durante a gestão do governador Simão Jatene (2011–2018), a Educação Básica não conseguiu um significativo avanço no que se refere aos números. Diante disso, o estado do Pará teve a mais alta taxa de evasão escolar do Brasil em todas as etapas de ensino, conforme as estatísticas do INEP. Isso desencadeou o “Pacto pela Educação do Pará”, com vigência de 2013 a 2018, balizado na lógica de parcerias público-privadas com a finalidade de elevação dos índices; entretanto, ele mostrou não ter sucesso quantitativo ou alterar a organização das intuições escolares (VALE, 2017).

Por outro lado, quando falamos em políticas públicas educacionais direcionadas aos territórios paraenses, temos que compreender que eles possuem peculiaridades e dinâmicas distintas de outras regiões, na medida em que esses territórios das águas, das florestas, dos furos, dos ramais precisam de ações estatais que compreendam seus modos de viver.

A Amazônia é, sobretudo, diversidade. Em um hectare de floresta existem inúmeras espécies que não se repetem, em sua maior parte, no hectare vizinho. Há a Amazônia da várzea e da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e da dos rios de águas pretas (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 9).

As políticas voltadas para o público do Ensino Médio desses diversos territórios precisam ser planejadas para compreender que, mesmo sendo implementadas na Amazônia, os impactos podem ser diferentes a depender do público, justamente por conta de sua diversidade constitutiva.

No Ensino Médio, somando-se a taxa de estudantes que abandonam a escola ou reprovam no estado, esta estatística chega a 25%. Além disso, o Pará ocupa o penúltimo lugar no *ranking* dos estados no IDEB. Conforme mostra a Tabela 1, é possível perceber o quanto a média do IDEB no estado é baixa e avança a passos lentos.

Tabela 1 – IDEB do Ensino Médio no estado do Pará

Unidade	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017	Indicador de rendimento (P) 2019	Nota Média Padronizada (N)2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
Pará	2,8	2,7	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	0,82	4,16	3,4	4,4

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (BRASIL, 2020).

É possível verificar, de acordo com a Tabela 1, que o IDEB no Pará é significativamente baixo. A projeção do IDEB, em 2019, previa que o estado alcançaria a meta de 4.4 no Ensino Médio, mas a realidade foi de 3.4 naquele ano, que deveria ter sido elevado em 1.3, quando comparado com o ano de 2017; somado a isso, houve nesse período a troca de governo pós-eleições de 2018. Assim, fica exposta a necessidade de investir na educação do estado para responder positivamente aos números, que desde os anos 1990 se configuram como o principal mensurador de qualidade.

No ano de 2019, o estado mudou de gestão, tendo início o mandato do governador Helder Barbalho (2019–atual). Conseqüentemente, as políticas educacionais começam a ter mudanças no que se refere ao Ensino Médio. De acordo com as *Mensagens* enviadas à Assembleia Legislativa do Pará (Alepa), foi possível verificar como a última etapa da Educação Básica passa a ter um caráter técnico, preparando o aluno para o mercado de trabalho, o que demonstra, em parte, continuidade do teor mercadológico do Ensino Médio paraense (VALE; SANTOS, 2022).

Nesse cenário, a formação em tempo integral passou a ser pauta da discussão, visando a um tempo de permanência maior do aluno na escola, garantindo assim — segundo alega essa política — a melhor aprendizagem discente e melhores índices educacionais no estado paraense. Por si só, esse processo revela que as mediações nas políticas educacionais são constantes, dependendo dos sujeitos envolvidos e das correlações de forças (PEREIRA, 2019).

Um das metas do governo atual para o Ensino Médio foi elevar o estado do Pará ao patamar de primeiro da região Norte no IDEB e no índice de aprovação escolar, bem como ser o último em abandono e reprovação. Isso representou uma mudança significativa no cenário educacional até 2023, em interface com como os princípios da gestão gerencial foram reiterados enquanto foco das

ações educacionais. É inegável que a gestão atual se mostra comprometida em aumentar os índices educacionais do estado; contudo, ainda são preocupantes os altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio, o que se desdobra em algumas mediações do poder público, dependendo de quem se encontra no poder e do partido político de situação. Por outro lado, o IDEB e os números *per se* não podem ser a única meta da gestão, já que a diversidade dos municípios paraenses requer políticas mais eficazes, a fim de que não ocorra sua mercantilização com pretensas soluções salvacionistas — a exemplo de teleaulas, aulas bloqueadas e interferências nos currículos, que desconsideram a realidade de ribeirinhos, quilombolas e indígenas, fundamentalmente diferentes de outras identidades e territorialidades no cenário nacional (VALE; SANTOS, 2022).

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DE DADOS DE SEIS MUNICÍPIOS PARAENSES

Consultamos e reproduzimos aqui os dados de matrículas e rendimento dos estudantes do Ensino Médio nos municípios paraenses de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu, no período que compreende os anos de 2015 a 2021. Fazemos esse movimento tendo em vista lançar luz sobre o atendimento dos sujeitos do Ensino Médio na realidade dos municípios estudados, na medida em que é indicador de como se efetiva a formação para os estudantes dessa etapa de ensino.

Tabela 2 – Número de matrículas do Ensino Médio, segundo dependência administrativa

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	27.528	27.230	27.067	26.935	26.749	26.368	26.247
Acará	13.790	13.089	13.263	13.335	13.154	12.739	12.970
Barcarena	21.765	21.880	21.801	21.921	21.776	21.730	21.836
Igarapé-Miri	13.933	13.876	13.814	13.658	13.634	13.356	13.395
Moju	17.051	16.800	16.479	16.082	15.707	15.423	15.517
Tomé-Açu	14.708	15.077	14.615	14.628	14.399	14.199	14.094

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], *on-line*).

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, é possível observar que o número de matrículas no Ensino Médio no município de Abaetetuba vem diminuindo desde o ano de 2015 até o ano de 2021, o que revela uma digressão preocupante, já que é um dos mais populosos do Pará.

Nos municípios de Acará e Barcarena, as taxas de matrículas oscilam desde 2015 até 2021. Considere-se que Acará é município de menor porte, infraestrutura e população, mantendo-se com índices de 13.790 no ano de 2015, enquanto o município de Barcarena, de maior porte industrial e maior população, atingiu 21.765 matrículas em 2015.

Já os municípios de Igarapé-Miri e Moju apresentaram queda nos dados de matrículas nos anos de 2015 a 2020, aumentando somente no ano de 2021, em relação ao de 2020 — mesmo assim, sem tanta expressão quando se analisam as metas de alcance ou pelo menos o padrão de atendimento, que deveria abarcar as ilhas e os ramais, que são localidades distantes das estradas e compõem a diversidade desses territórios.

Enquanto isso, o município de Tomé-Açu aumentou o percentual de matrículas no ano de 2016, sofrendo queda em 2017, ocorrendo novamente um aumento no ano de 2018. Porém, a partir de 2019 até 2021, os dados apresentaram consistente queda.

Tabela 3 – Taxa de reprovação no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	6,5	8,2	7,4	4,6	7,1	-	7,8
Acará	9,3	5,8	6,1	15,1	11,9	-	23,9
Barcarena	11	11,6	11,6	7,8	9,5	-	10,8
Igarapé-Miri	11,8	11,6	12,7	7,3	9,8	-	7,4
Moju	9,4	10,9	11,3	7,6	9,1	-	-
Tomé-Açu	10,2	17,6	13,5	9,9	14,4	-	14

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], *on-line*).

No município de Abaetetuba, em 2015, a taxa de reprovação obteve a margem de 6,5%, continuou crescente no próximo ano, chegando a 8,2%, diminuindo no ano de 2017 para 7,4%; em 2018, houve o menor índice, com 4,6%, ao passo que, no ano de 2019, a taxa elevou-se para 7,1%. Somente em 2021, ela aumentou para 7,8%, o que revela como, mesmo com a troca de governo estadual, os problemas do Ensino Médio continuaram parecidos.

Em Acará, a taxa inicia o ano de 2015 com o índice de 9,3% de reprovações. No próximo ano, avançou para o maior indicador da tabela, com 51,8%. Os índices então sofreram reduções nos anos seguintes, alcançando o percentual de 23,9% de reprovações em 2021.

O município de Barcarena foi o único que saiu da taxa de reprovação de 11% do ano de 2015 e continuou com o percentual de 11,6% por dois anos seguidos, reduzindo o índice para 7,8%, no ano de 2018, e aumentando-o para 9,5% em 2019.

Nos municípios de Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu, de 2015 a 2021, constatou-se que houve bastantes oscilações nos índices, não sendo possível uma diminuição constante. No caso de Tomé-Açu, a taxa iniciou 2015 com 10,2% e terminou 2021 com 14% de reprovações.

Tabela 4 – Taxa de Abandono no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	11	9,0	7,5	8,8	6,0	-	6,5

Acará	27,5	27,9	21,5	11,3	22,7	-	21,6
Barcarena	20,6	14,4	14,2	15,6	14,5	-	15,3
Igarapé-Miri	15,2	12,4	6,6	14	10,7	-	17,3
Moju	13,7	10,9	13,4	14	14,1	-	14,6
Tomé-Açu	20,1	12,2	14,9	13,1	11,1	-	10,9

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], *on-line*).

Analisando a taxa de abandono, observamos que o município de Abaetetuba possui os menores índices em relação aos outros municípios no período de 2015 a 2021, alcançando o menor percentual em 2019, com 6%, o que talvez possa estar relacionado às ações da Secretaria Municipal de Educação e a posteriores reflexos da pandemia de covid-19 em anos seguintes. Para além disso, Pereira (2019) destaca que há interferências diretas do setor privado na organização da gestão pública municipal, porque a cidade tem realizado parcerias público-privadas ao longo de sua história, ao mesmo tempo em que os índices educacionais estão nas pautas da ação do poder público, mesmo que em uma vertente gerencial.

Os municípios de Acará, Barcarena e Igarapé-Miri conseguiram diminuir suas taxas de abandono ao longo dos anos, relativamente altas no ano de 2015. Acará atingiu a marca de 27,5% nesse ano, enquanto Barcarena e Igarapé-Miri atingiram respectivamente a taxa de 20,6% e 15,2% no mesmo ano. Em 2021, os municípios de Acará e Barcarena reduziram a taxa de abandono, e Igarapé-Miri a aumentou para 17,3% nesse ano.

Nos municípios de Moju e Tomé-Açu, houve oscilações nos dados em praticamente todos os anos do período estudado. Por exemplo, em 2021, o município de Moju apresentou o maior índice de abandono, alcançando 14,6%; por sua vez, Tomé-Açu apresentou a maior taxa no ano de 2015, atingindo 20,1%, conseguindo diminuí-la no decorrer dos anos, chegando ao patamar de 10,9% em 2021. Desse modo, essa flutuação acaba revelando que as mediações da política de Ensino Médio não possuem um projeto permanente para superar o problema do abandono.

Tabela 5 – Taxa de Aprovação no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	82,5	82,8	85,1	86,6	86,9	99,6	85,7
Acará	63,2	66,3	72,4	73,6	65,4	99,9	54,5
Barcarena	68,4	74	74,2	76,6	76	100	73,9
Igarapé-Miri	73	76	80,7	78,7	79,5	100	75,4
Moju	76,9	78,2	75,3	78,4	76,8	99,7	85
Tomé-Açu	69,7	70,2	71,6	77	74,5	99,8	75,1

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], *on-line*).

A Tabela 5 apresenta os dados sobre a taxa de aprovação, demonstrando inicialmente que o maior número de alunos aprovados se encontra no município de Abaetetuba, o qual alcançou a taxa de 82,5% em 2015. No decorrer dos anos, o percentual apenas aumentou e, em 2020, chegou ao patamar de 99,6%. Por outro lado, os percentuais de aprovados no município de Acará variaram, com a menor taxa no ano de 2015 atingindo 63,2%, com elevação da margem percentual nos três anos seguintes e sua diminuição para 54,5% no ano de 2021. Geograficamente, trata-se de territórios próximos e com característica similares quanto a seus públicos, os quais, no entanto, sofrem de formas diferentes com aquilo que Saviani (2020) identifica como as mediações das políticas.

Outro município que apresentou mudanças no decorrer de sete anos é Moju, que inicia o ano de 2015 com o percentual de 76,9%, crescendo no ano seguinte para 78,2%, e diminuindo para 75,3% no ano de 2017. Posteriormente, apresentou oscilações nos anos de 2018 a 2020, diminuindo o percentual para 85% em 2021. Os outros municípios — isto é, Barcarena, Igarapé-Miri e Tomé-Açu — demonstraram aumento dos percentuais durante o período estudado.

É importante ressaltar que, durante o ano de 2020, a pandemia do covid-19 impossibilitou o contato do aluno com a sala de aula, levando a adequações em todo o sistema educacional de ensino. Com isso, as aulas pararam em algumas escolas, enquanto outras instituições aderiram ao sistema híbrido de ensino, através de aulas remotas ou utilizando materiais impressos, a exemplo de apostilas com exercícios.

Em face desse cenário, a recomendação do Conselho Nacional de Educação foi evitar as reprovações. Por esse motivo, no ano de 2020, a tabela apresenta os maiores indicadores para a aprovação de alunos, chegando a atingir o seu percentual máximo nos municípios de Barcarena e Igarapé-Miri.

Tabela 6 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio (%)

Localidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Abaetetuba	43,1	41,5	40,2	39,2	36,4	34,8	36,7
Acará	66,4	64,2	63,8	63,4	63,9	59,9	58,3
Barcarena	56,2	54	54,4	56,3	55,1	53,5	51,5
Igarapé-Miri	53,3	53,2	50	53	50,7	48,5	45,7
Moju	69,2	66,6	64,4	61,8	59,8	59	54,6
Tomé-Açu	66,7	65	63,5	58,1	52,9	51,2	48,7

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente (FUNDAÇÃO ABRINQ, [20--], *on-line*).

A taxa de distorção idade-série em Abaetetuba chegou ao seu maior nível no ano de 2015, com 43,1%, diminuindo gradativamente ao longo dos anos. Chegou ao seu menor índice em 2020, com 34,8%, e aumentou o percentual para 36,7% em 2021. Esses dados demonstram que nem

todos os aspectos desse território podem ser compreendidos a partir da análise numérica, já que não há simetria ou proporcionalidade entre distorção e aprovação.

O município de Acará segue a mesma dinâmica, iniciando o ano de 2015 com a taxa de 66,4%. No ano de 2020, atinge a marca de 59,9% e diminui relativamente o percentual para 58,3% no ano de 2021, o que revela uma certa lentidão no alcance dos objetivos a esse respeito.

Em Barcarena, houve oscilação nos dados, pois se tem 56,2% da taxa de distorção idade-série no ano de 2015, a qual diminuiu no ano seguinte, 2016, com crescimento no ano de 2017, chegando a 54,4%. A maior taxa aparece no ano de 2018, com 56,3%, e a menor, no ano 2021, com 51,5%. No período dos sete anos analisados, o referido município não conseguiu reduzir 1% a cada ano, evidenciando a carência de efetivação de políticas para o Ensino Médio.

Já em Igarapé-Miri, houve ao longo dos anos apenas a decaída dos números, que foram de 53,3%, no ano de 2015, para 45,7%, em 2021, mas sem expressividade nessa redução, de modo que chegasse a mais de 1% ao ano. Além disso, todos os outros municípios, como Moju e Tomé-Açu, tiveram ao longo dos anos a diminuição das suas taxas de distorção, se compararmos o ano de 2021 ao de 2015, apontando um relevante avanço nesse aspecto.

4 CONCLUSÃO

A elaboração do presente artigo nos permitiu realizar uma reflexão significativa sobre a atuação governamental no âmbito de educação e políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Dessa forma, percebemos as mudanças das políticas educacionais entre 2015 e 2021 devido à troca de gestão estadual nesse período, além de consolidarmos o conhecimento sobre os dados da última etapa da Educação Básica em territórios municipais paraenses que representam a materialização das contradições das políticas educacionais.

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou analisar os dados educacionais do Ensino Médio na região do Baixo Tocantins e Vale do Acará, especificamente nos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju e Tomé-Açu. Conforme a análise dos dados, foi possível perceber que os municípios encontraram certa dificuldade no cumprimento da Meta 3 do PNE, isto é, no aumento da taxa de matrículas nessa etapa de ensino. Da mesma forma, distanciaram-se da diminuição das taxas de abandono e distorção idade-ano, que permaneceram elevadas, embora venham melhorando com a redução ao longo dos anos no período de 2015-2021. O cenário, porém, progride de forma excessivamente lenta, o que revela que a mediação das políticas precisa ser mais consistente para impactar de forma mais efetiva esses territórios.

Nesse contexto, é importante ressaltar os desafios enfrentados pela educação a partir das consequências da pandemia da covid-19, a qual afetou significativamente o espaço escolar. Desse modo, há a necessidade de realizar pesquisas mais aprofundadas nas escolas dos municípios estudados, com o objetivo de averiguar como as políticas educacionais de formação vêm sendo implementadas, a exemplo do Novo Ensino Médio, proposto pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

A partir do referencial teórico utilizado, foi identificado que os conceitos de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação se materializam na realidade da escola pública de Ensino Médio desses territórios do Pará. Isso, porque alguns dos municípios que avançam em um certo aspecto não acompanham o mesmo ritmo em outro(s), o que acaba por revelar um descompasso na gestão da política e em sua materialização naqueles locais com realidades similares, como nos seis municípios analisados na Amazônia paraense.

Constatamos que, diante da realidade dos territórios analisados e a partir dos dados consultados, tanto o papel da política educacional quanto o da escola de Ensino Médio não vêm sendo efetivados nesse espaço, de modo que os alunos não são atraídos e não têm sua permanência fomentada. Não bastasse esse aspecto, as taxas de distorção idade-ano ainda são altas, indicando descompromisso por parte do poder público para superar o histórico modelo fragmentado e improvisado de política educacional.

Assim, pensar a partir do município uma outra forma de compreender a Amazônia paraense, as políticas públicas educacionais e o Ensino Médio com suas características regionais é a base do entendimento e defesa deste trabalho, que problematizou o papel do Estado e da educação em realidade local, ao conceber que emerge a necessidade de aproximação das realidades locais, das arenas que se constituem nos municípios ou nos lugares de expressão política como outras formas de concepção de educação que correspondam não apenas aos objetivos globais e de políticas de Estado. Antes, toda essa teia deve estar envolvida em dinâmicas que pressupõem poderes, lugares, interesses e formas de vida alternativas, bem como de homens e mulheres que pensam e se envolvem na política como forma e expressão pública. Portanto, o município resulta como profícuo lócus ou lugar possível por excelência para a compreensão da dinâmica amazônica e paraense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019: notas estatísticas.** Brasília: INEP. 2020.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Desvelar a política na periferia: história de movimentos sociais em São Paulo.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da Criança e do Adolescente.** [S. l.: s. n.], [20--]. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr6cpvzw>. Acesso em: 20fev. 2024.

PARÁ. **Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989.** Belém: Assembleia Legislativa do Pará, 1989.

PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Belém: Assembleia Legislativa do Pará, 2015.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa: Simão Robison Oliveira Jatene.** Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, 2016.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa: Simão Robison Oliveira Jatene.** Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, 2017.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará: Etapa Ensino Médio - DCEPA**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: Encruzilhada Civilizatória: tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **O controle social do Observatório Social de Abaetetuba na gestão pública da educação municipal**. 2019. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SANTOS, Émina Marcia Nery dos. A EJA ofertada pelas Comunidades Eclesiais de Base na Amazônia e o processo de resistência cultural em Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. esp., p. 1-18, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VALE, Cassio. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A mercantilização do Ensino Médio paraense. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2022.