



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM POLÍTICAS E SOCIEDADES

EDILENE SANTOS DE FARIAS MARTINS

O SISPAE E A QUALIDADE DO ENSINO: diagnóstico das escolas públicas de Ensino Médio no município de Breves-PA a partir da análise de indicadores educacionais (2011 a 2020)

BREVES - PA
2022

EDILENE SANTOS DE FARIAS MARTINS

O SISPAE E A QUALIDADE DO ENSINO: diagnóstico das escolas públicas de Ensino Médio no município de Breves-PA a partir da análise de indicadores educacionais (2011 a 2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves.

BREVES- PA
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- M379s Martins, Edilene Santos de Farias.
O SISPA e a Qualidade do Ensino : diagnóstico das escolas públicas de Ensino Médio no município de Breves-PA a partir da análise de indicadores educacionais (2011 a 2020) / Edilene Santos de Farias Martins. — 2022.
166 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2022.
1. Qualidade da educação. 2. Gerencialismo. 3. Avaliações em larga escala. 4. SISPAE. I. Título.

EDILENE SANTOS DE FARIAS MARTINS

O SISPAE E A QUALIDADE DO ENSINO: diagnóstico das escolas públicas de Ensino Médio no município de Breves-PA a partir da análise de indicadores educacionais (2011 a 2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Data da avaliação: 30 / 11 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves (Orientador)
PPGEDUC/PPEB/UFPA

Prof. Dr. Élido Santiago da Silva
PPGEDUC/UFPA

Profa. Dra. Emina Marcia Nery dos Santos
PPEB/UFPA

BREVES – PA
2022

Dedico esse trabalho a Deus que me deu vida, sabedoria e força para eu seguir em frente.
Toda honra a ti, Senhor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Amado Pai celestial, que por sua infinita misericórdia está me concedendo viver suas promessas. Hoje concretizo o que o Senhor me falou em sonho no meu primeiro dia de aula de mestrado, quando sentia medo de pisar em um território que, por não ser da minha área de formação, imaginava que não era meu. O sonho foi a forma que Deus usou para falar ao meu coração, pois, por mais que eu me sentisse incapaz naquele momento e, ainda que situações adversas surgissem nessa trajetória, não era para eu ter medo, pois Ele estaria comigo todo tempo. Obrigada, meu Senhor! pelo seu amor, por me presentear todos os dias com sua presença e por ter me direcionado durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais amados, Eunice e Antônio Pedro, por me ensinarem os caminhos do bem, que, mesmo com pouca instrução, sempre incentivaram eu e minhas irmãs a estudarem. Obrigada, por todo esforço para garantir o meu direito de estudar, que me fizeram superar as barreiras impostas de nossa sociedade desigual, me permitindo chegar até aqui.

Ao meu esposo, Everton Pierre, pela compreensão e companheirismo que foi essencial à realização da pesquisa. Obrigada por estar sempre ao meu lado, me apoiando em todas as minhas decisões.

Ao meu amado filho Pietro, por todo amor demonstrado durante o tempo de desenvolvimento dessa pesquisa. Todos os seus “eu te amo”, mesmo nas horas que não pude dar toda atenção que você merecia, me serviram de impulso para concluir essa pesquisa. Sua existência em minha vida é, e sempre será, a razão das minhas lutas em busca de me tornar um ser humano melhor.

As minhas amadas irmãs, Eliane e Eliene, estendendo aos meus cunhados e sobrinhos (as), por fazerem parte também desta conquista. O meu muito obrigada por todo apoio e por estarem sempre presentes nos momentos de alegrias e também de tristezas.

A Beatriz Dias, por todo amor, cuidado e dedicação ao meu filho nos momentos que precisei me ausentar para produção dessa pesquisa.

A minha família que Deus me presenteou ao Casar. Minha sogra Socorro, meu Sogro Edenilson e cunhados (as), por me acolherem em seu lar quando iniciei o mestrado. Obrigada pela compreensão e paciência nos momentos de estudos que não me permitia ser tão presente na rotina de casa e por cuidarem do meu filho quando eu e meu esposo precisamos cumprir com nossas responsabilidades de trabalho e estudo.

Ao meu orientador, prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves, por aceitar percorrer esse longo caminho de pesquisa comigo, pela paciência e sensibilidade em esperar o meu tempo para continuar, após meses que precisei tratar da minha saúde. Seus ensinamentos e exigência, foram fundamentais na construção do nosso trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Elido Santiago e Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos, por terem aceitado participar da minha banca de defesa e pelas sugestões e direcionamentos que muito contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Ao professor Ronaldo de Oliveira, Coordenador geral do Campus Universitário do Marajó-Breves, que esteve presente em todas as fases do processo de mestrado, nos incentivando, nos aconselhando e muito nos ensinando. Deixo aqui registrado minha admiração ao profissional e a pessoa humana que és, que segurou não só a minha mão, mas de todos os meus colegas de mestrado. Professor, saiba que muito da força que precisei para seguir, veio do senhor.

Ao Paulo Rafael, mais que meu Coordenador da subunidade na qual trabalho, um amigo com quem partilhei minhas angústias e alegrias. Muito obrigada pela compreensão e paciência nas vezes que precisei me ausentar. Saiba que seu apoio fez toda diferença para que eu conseguisse concluir essa dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/Cametá), aqui incluo o Coordenador(a) do Programa, vice-coordenador(a), secretário e todos(as) os (as) professores(as), em especial os(as) que tivemos a honra de partilhar dos ensinamentos, como Prof. Gilmar, Prof. Eraldo, Prof. Doriedson, prof. Helen, Prof. João Paulo, prof. João Batista e Prof. Elido.

A Universidade Federal do Pará e os Campus Universitário do Marajó-Breves e Campus Universitário do Tocantins-Cametá que, por meio de seus representantes, não mediram esforços para trazer à Breves nossa turma de Mestrado. Muito obrigada por nos proporcionar viver esse sonho, oferecendo um ensino de excelência, com profissionais qualificados e comprometidos com a formação humana e um ambiente adequando para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no período de mestrado.

Aos meus amigos e minhas amigas de mestrado, pessoas admiráveis que tive a honra de conhecer e partilhar momentos inesquecíveis. Obrigada pelas trocas de ideias, dos lanches compartilhados e das aventuras da única viagem que, pela pandemia, pudemos realizar. Sem dúvida a frase: “ninguém larga a mão de ninguém”, representa mais que uma frase de um

período de resistência política. Representa o esforço coletivo que precisávamos para superar todas as adversidades nesse período conturbado que ocorreu nosso mestrado.

A todos e todas que direta e indiretamente contribuíram de alguma forma eu terminar esse mestrado, minha eterna gratidão.

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Santos, Boaventura de Sousa (2003, p. 56)

RESUMO

O presente texto aborda sobre a qualidade educacional auferida pelas avaliações em larga escala, especificamente o Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SisPAE, a partir de sua implantação. Essa política pública foi concretizada pelo Programa de Melhorias da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, através de ações elaboradas pelo movimento Pacto pela educação do Pará, que utiliza o SisPAE como instrumento de regulação e controle da qualidade da educação básica paraense. Dessa forma, a pesquisa pretende analisar o diagnóstico de qualidade do ensino médio na rede estadual do município de Breves-Marajó, a partir do SisPAE, no período de 2011 a 2020. Assim, buscamos: a) conhecer os elementos que estão sendo considerados nas políticas públicas de promoção de qualidade educacional no Brasil considerando a reorganização do sistema educacional após anos de 1990; b) compreender o processo de implantação do SisPAE no Estado do Pará e as relações com as políticas de caráter neoliberal de contexto global e c) identificar, no recorte temporal de dez anos (2011-2020), se a implementação do SisPAE, obteve resultados pretendidos para as escolas públicas da região de Breves, haja vista a sua relevância destacada nas metas estabelecidas nos planos definidos para educação e a forte influência dos organismos multilaterais. Adotou-se, como procedimento metodológico, a pesquisa documental em fontes diversas sobre indicadores econômicos, sociais e educacionais, relatórios e contratos, regulamentos disponíveis em *sites*, órgãos oficiais do Estado e de Organizações Internacionais. Foi utilizado como método, a análise de conteúdo nos dados coletados através da abordagem qualitativa. Após as análises, verificou-se a limitação do Sistema de avaliação paraense em relação à qualidade educacional no período analisado. Observa-se que essa política, pautada em testes padronizados, converge com as orientações de organismos internacionais, ao utilizar instrumentos gerencialista na promoção de uma qualidade educacional. Ao legitimar o indicador como termômetro de qualidade educacional, sendo esse o uso de desempenho do aluno, revelam um caráter reducionista da educação, pois exclui fatores intra e extra-escolares importantes. No entanto, mesmo a análise apontando a ineficiência da educação pública no município, pelos baixos resultados do SisPAE, forma pela qual o mercado utiliza para consolidar o pensamento hegemônico sobre a educação pública, os indicadores de fluxo, condições de acesso e fatores socioeconômico, revelam que a desigualdade social da região é a variável de maior relevância nos resultados negativos na avaliação em larga escala, e não simplesmente a escola, professor e aluno.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Gerencialismo. Avaliações em larga escala. SISPAE.

ABSTRACT

This dissertation aims to elaborate about the educational quality obtained by large-scale assessments, specifically the System of Educational Assessment of Pará - SisPAE, from its implementation. This public policy was implemented by the Program for Quality Improvement and Expansion of Basic Education Coverage in the State of Pará, through actions developed by the *Pacto pela Educação do Pará* movement, which uses SisPAE as an instrument for regulating and controlling the quality of basic education in Pará. In this way, the research intends to analyze the diagnosis of high school quality in the state network of the municipality of Breves-Marajó, from SisPAE, in the period from 2011 to 2020. Thus, we seek to: a) know the elements that are being considered in the public policies to promote educational quality in Brazil considering the reorganization of the educational system after the 1990s; b) understand the process of implantation of SisPAE in the State of Pará and the relations with the politics of neoliberal character of global context; and c) identify, in the time frame of ten years (2011-2020), whether the implementation of SisPAE obtained the intended results for public schools in the Breves region, given its highlighted relevance in the goals established in the plans defined for education and the strong influence of multilateral organizations. As a methodological procedure, documental research was adopted in different sources on economic, social and educational indicators, reports, contracts, regulations available on websites, official organs of the State and International Organizations. It was used as a method, the analysis of content in the data collected through the qualitative approach. After the analyses, it was verified the limitation of the Pará evaluation system in relation to the educational quality in the analyzed period. It is observed that this policy, based on standardized tests, converges with the guidelines of international organizations, by using managerial instruments to promote educational quality. By legitimizing the indicator as a thermometer of educational quality, which is the use of student performance, they reveal a reductionist character of education, as it excludes important intra and extra-school factors. However, even the analysis pointing out the inefficiency of public education in the municipality, due to the low results of SisPAE, the way in which the market uses to consolidate the hegemonic thinking about public education, the flow indicators, access and socioeconomic conditions, reveal that the region's social inequality is the most relevant variable in the negative results in large-scale evaluation, and not simply the school, teacher and student.

Keywords: Quality of education. Managerialism. Large-scale assessments. SISPAE.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Situação ocupacional da população de 18 anos ou mais em Breves, Pará e Brasil – 2000 e 2010	26
Gráfico 2 - Matrículas por rede de ensino que ofertam vagas do EM no município de Breves-PA no período de 2011 a 2020	89
Gráfico 3 - Matrículas das escolas públicas de EM estaduais no estado do Pará, capital Belém e Município de Breves no período de 2011 a 2020	90
Gráfico 4 - Desempenho no SisPAE das escolas públicas de EM estaduais no município de Breves de 2014 a 2018	92
Gráfico 5 - Evolução dos níveis de desempenho no SisPAE das escolas públicas de EM no Município de Breves no ano de 2021 em comparação a 2018 – Proficiência em Língua portuguesa.....	98
Gráfico 6 - Evolução dos níveis de desempenho no SisPAE das escolas públicas de EM no Município de Breves no ano de 2021 em comparação a 2018 – Proficiência em matemática	99
Gráfico 7- Vínculo docente da rede Estadual de EM dos últimos 10 anos em Breves – PA	131
Gráfico 8 - Espaços e equipamentos por escolas da rede estadual no município de Breves em 2019	140
Gráfico 9 - Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Santo Agostinho em 2019	145
Gráfico 10 - Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Gerson Peres em 2019 ..	146
Gráfico 11- Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Maria Elizete Nunes em 2019	147
Gráfico 12 - Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Maria Câmara Paes em 2019	148

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização do Município de Breves – PA.....	21
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Indicadores de Desenvolvimento Humano do Município de Breves, Estado do Pará e Brasil de 1991, 2000 e 2010	23
Tabela 2 - Índice de Gini Municipal, Estadual e Nacional dos anos 1991, 2000 e 2010	24
Tabela 3 - Taxa de analfabetismo da população de 11 a 29 anos de Breves, Pará e Brasil	29
Tabela 4 - Nota média padronizada por proficiência das escolas públicas da 3 série do EM estadual do município de Breves	93
Tabela 5– Indicador de Desempenho no SAEB e IDEB, das Escolas Públicas Estaduais do Município de Breves de 2017 a 2019	102
Tabela 6 – Taxa de aprovação da 3 série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves	105
Tabela 7- Taxa de reprovação da 3 série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves	108
Tabela 8- Taxa de abandono da 3 série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves	110
Tabela 9- Taxa de distorção idade-série da 3 série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves.	111
Tabela 10– Desempenho, rendimento e distorção idade-série da 3ª série do EM dos municípios do arquipélago do Marajó no ano de 2018	114
Tabela 11- Formas de atendimento público da rede estadual de EM dos últimos 6 anos em Breves- PA.....	118
Tabela 12– Porte das escolas de EM estadual por níveis de categoria de matrícula em 2020	125
Tabela 13 – Quantidade de formas de oferta por escola segundo o grau de complexidade no ano de 2020	126
Tabela 14 - Docentes do EM com curso superior dos últimos 10 anos em Breves-PA	132
Tabela 15- Escolarização e formação de docentes das escolas públicas de EM de 2011 a 2020 em Breves-PA.....	133
Tabela 16- Remuneração média padronizada para 40h de Docentes com nível superior das redes Estadual e Federal de ensino de 2014 a 2018.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos educacionais do Programa de melhoria da qualidade e expansão da cobertura da educação básica no estado do Pará	77
Quadro 2 - Níveis de proficiência para alunos da 3º série do EM - SisPAE	83
Quadro 3 - Descrição do nível de proficiência abaixo do básico para alunos da 3º série do EM	84
Quadro 4 - Níveis de classificação por escola da rede estadual de acordo com desempenho em língua portuguesa e matemática	96
Quadro 5 - Instituição de Ensino Médio segundo capacidade de atendimento em Breves...	116
Quadro 6 - Formas de atendimento público de EM por escola da rede estadual no ano de 2020	117
Quadro 7 - Número de turnos de funcionamento das escolas da rede estadual referente a 2020	127
Quadro 8 - Níveis de Complexidade da Gestão por escola da rede pública estadual no ano de 2020	127
Quadro 9 - Infraestrutura básica das escolas de EM público no município de Breves	139
Quadro 10 - Condições socioeconômicas dos alunos do EM conforme a instituição de ensino nos anos de 2011-2013, 2015 e 2019	144

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Companhia Energética de Brasília.
CEFOR	Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará
CFR	CASA FAMILIAR RURAL
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conselho Nacional de Entidades de Base
CNN	Cable News Network
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavirus disease 2019
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Ensino Profissional
EPT	Educação Para Todos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GINI	Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini
GPEP	Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto
IBGE	instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPA	Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IPEA	instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
NGP	Nova Gestão Pública
MEC	Ministério da Educação
MLH	Modelagem linear hierárquica
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
ONGs	Organizações não governamentais

PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PMQEEB/PA	Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	United Nations Development Programme
PPEP	Pacto pela Educação do Pará
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SEI	Sistema Educacional Interativo
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TPE	Todos pela Educação
TRI	Teoria da Resposta ao Item
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Algumas considerações sobre o lócus de pesquisa.....	20
1.1.1 Características geográficas	20
1.1.2 Características sociais	22
1.1.3 Características econômicas	28
1.1.4 Características educacionais	29
1.2 Percurso teórico metodológico	35
2 INDICADORES DE QUALIDADE EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	41
2.1 A educação brasileira como parte do projeto neoliberal e as influências dos organismos internacionais pós anos 1990	41
2.2 Qualidade educacional: um conceito em disputa	49
2.3 O gerencialismo na educação: reflexões acerca dos novos moldes de regulação do estado na criação dos indicadores educacionais	55
3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARAENSE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	66
3.1 SisPAE como mecanismo de expansão do Pacto Pela Educação do PARÁ	66
3.2 O IDEB na implementação da política de melhoria na qualidade da educação básica no estado do PARÁ	74
3.3 A implantação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)	78
4 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARAENSE: ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO DO SISPAE DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS MEDIANTE INDICADORES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE BREVES – PA (2011 A 2020).....	87
4.1 As instituições públicas de ensino médio da rede estadual no município de Breves-PA.	88

4.2 Análise do diagnóstico educacional das escolas públicas estaduais no município de Breves-PA	91
4.2.1 Desempenho escolar	91
4.2.2 Rendimento escolar.....	104
4.2.3 Condições de oferta de ensino	115
4.2.3.1 <i>Atendimento escolar</i>	116
4.2.3.2 <i>Gestão</i>	123
4.2.3.3 <i>Docentes</i>	130
4.2.3.4 <i>Recursos disponíveis na escola</i>	138
4.2.4 Condições socioeconômica dos discentes.....	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	159

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa delimita-se em analisar o diagnóstico de qualidade do ensino médio na rede estadual do município de Breves-Marajó, auferida pelas avaliações em larga escala, especificamente o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), tendo em vista que sua institucionalização faz parte de uma política educacional que visa melhorar a qualidade educacional da região.

A utilização de indicadores de resultados como certificador da qualidade educacional tem ocupado espaço considerável nos planejamentos governamentais, sendo utilizados como instrumentos de monitoramento e controle de políticas públicas. Com a influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira e as reformas implementadas no setor educacional, observa-se uma crescente centralização da qualidade da educação pautada em avaliações em larga escala, que buscam quantificar o tipo de educação a ser oferecida. Essa qualidade presente nos diversos programas, projetos e ações governamentais, externada pelo modelo gerencialista, distancia, cada vez mais, o sujeito de uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento humano e de justiça social (LIBÂNEO, 2018, p. 44). Dessa forma, o objeto investigado é o SisPAE, pelo diagnóstico das escolas públicas de Ensino Médio do município de Breves-PA, no período de 2011 a 2020, que atende a população do município pelas escolas: E.E.E.M. Prof. Gerson Peres e anexo, E.E.E.M. Profa. Maria Câmara Paes, E.E.E.M. Profa. Maria Elizete Fona Nunes e anexo e E.E.E.M Santo Agostinho.

O interesse em pesquisar esse tema se dá pela minha identificação com a temática, uma vez que sou egressa de escola pública em todas as etapas de ensino, na qual enfrentei inúmeras dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho, bem como na conquista por uma vaga no ensino superior, contrastando com a fragilidade e baixa qualidade do ensino a que tive acesso na educação básica.

Outrossim, a pesquisa relaciona-se ao meu ingresso como servidora na Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Marajó/Breves. Ao acompanhar a chegada dos calouros no ano de 2019, e a realidade observada da sociedade, instigou-me a investigar sobre a qualidade do Ensino Médio das escolas públicas da região, considerando as dificuldades e contradições que envolvem a última etapa da educação básica, e que se intensifica ainda mais nos interiores do país. A inquietação se alinha ao fato que os indicadores de “qualidade” educacional apontam para uma baixa qualidade na educação pública das redes estaduais de ensino, mesmo esses índices fazendo parte dos documentos de planejamento do governo.

Tendo em vista a disparidade socioeconômica da região do Marajó e as políticas educacionais desenvolvidas pelos governos, é necessário nos aprofundarmos na análise dos documentos oficiais de institucionalização dos indicadores de qualidade, bem como o contexto histórico em que se insere, partindo do princípio de que eles legitimam as condições educacionais do país. Analisar os fatores que estão inseridos nesses números são fundamentais para compreensão do que está sendo exteriorizado, visto que o conceito de qualidade vai muito além de desempenho de resultados de testes padronizados.

Devemos entender a qualidade como referência de realidade almejada para a educação, aquela que há décadas está presente em nossa Constituição, mas que de fato nunca foi concretizada. Educação como direito de todos, com condições de acesso e permanência na escola sem nenhum tipo de diferença, que possibilite aqueles que estão inseridos no sistema de ensino, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; dando espaço ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ensino público gratuito, com a legítima valorização dos profissionais da educação, com gestão escolar democrática do ensino público, além da garantia de padrão de qualidade a todos (BRASIL, 1988). No entanto, o que está sendo considerado como qualidade educacional, nos documentos que norteiam as elaborações de política pública no Brasil, são os aspectos quantitativos de desempenho auferido em avaliações em larga escala padronizadas de aprendizagem (BASTOS, 2016).

Dessa forma, para melhor compreensão das condições do ensino na região é importante, nesse momento introdutório, conhecer as características e particularidade do município, em que o objeto da nossa pesquisa está inserido.

1.1 Algumas considerações sobre o lócus de pesquisa

1.1.1 Características geográficas

A pesquisa é situada no município de Breves, localizado ao sudoeste da mesorregião do Marajó, microrregião dos furos de Breves, no estado do Pará (ATLAS BRASIL, 2010). A mesorregião corresponde a todo Marajó, formado pela junção de duas grandes bacias: a do rio Amazonas e a do Tocantins-Araguaia, desaguando no oceano Atlântico. Essa região agrega inúmeras ilhas, constituindo o maior arquipélago fluviomarinho do planeta (GONÇALVES et al. 2016, p. 107).

Toda essa mesorregião abrange 17 municípios que são agrupados em microrregiões geográficas, sendo elas: microrregião do Arari; microrregião dos furos de Breves e microrregião de Portel.

Mapa 1- Localização do Município de Breves – PA



Fonte: Atlas Brasil (2020)

De acordo com o Plano Municipal da Educação (2015), Breves é formada por 4 distritos: Breves (Sede), São Miguel dos Macacos, Antônio Lemos e Curumú, distribuídos em uma área geográfica de 9.550,454 Km². Nesse total estão situadas 170 localidades, sendo elas, em sua maioria, pequenas vilas e comunidades que se formaram às margens dos rios (BREVES, 2015). Segundo o último censo do IBGE (2010), o município possui um quantitativo populacional de 92.860 mil habitantes, precisamente 46.300 residentes no meio rural e 46.560 no meio urbano, com estimativa total em 2020 de 103.497 mil pessoas, fazendo do município, em aspecto populacional, a principal cidade do arquipélago do Marajó.

Os meios de acesso ao município são predominantemente fluviais, sendo o transporte aquaviário o principal meio de transporte que liga Breves à capital do Estado e outros municípios. A cidade dispõe também de um aeroporto, sendo o transporte aeroviário bastante restrito devido aos elevados preços de passagem. Já o transporte rodoviário não faz ligação a outros municípios, mesmo a cidade dispondo de uma rodovia estadual (PA-159), que liga Breves apenas às comunidades vizinhas e, mesmo assim, ainda há dificuldade de acessibilidade em decorrência de existirem muitos trechos não pavimentados. Assim, para aqueles moradores

das proximidades de Breves, o deslocamento ocorre predominantemente por pequenas embarcações.

1.1.2 Características sociais

A partir dos indicadores sociais, observam-se algumas fragilidades do município comparadas à situação nacional e estadual. Breves, assim como a maioria dos municípios que integram a mesorregião do Marajó, possuem indicadores de desenvolvimento humano extremamente baixos (0,503), garantindo a posição 5520^a no Ranking nacional, um dos municípios com piores IDHM do Brasil (ATLAS BRASIL, 2010).

Para melhor compreensão das condições do município, destacamos na **tabela 1** o comparativo entre o município de Breves, o Estado do Pará e o Brasil nos 3 anos de pesquisa de recenseamento do IBGE (Censo). O período apresentado até 2010 relaciona-se às informações divulgadas pelo censo demográfico dos municípios.

O IDH é um indicador usado para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países. Sua publicação ocorre anualmente desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. No entanto, a metodologia foi ajustada no Brasil para apurar o desenvolvimento das cidades, estados e regiões, chamado de IDHM. Os dados são disponibilizados pelo Atlas de desenvolvimento Humano no Brasil, em uma parceria entre PNUD, Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro, que utiliza como base de informação o censo demográfico do IBGE. O recenseamento é realizado pelo IBGE a cada 10 anos com abrangência nacional e a Amostra Nacional de Domicilio (PNAD) realizada, atualmente, de forma contínua; porém, contempla somente informações dos Estados, Regiões Metropolitana e regiões integradas de desenvolvimento. Ou seja, os municípios não possuem indicadores sociais desde 2010.

Tabela 1- Indicadores de Desenvolvimento Humano do Município de Breves, Estado do Pará e Brasil de 1991, 2000 e 2010

INDICADORES	BREVES			PARÁ			BRASIL		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
IDH – M	0,284	0,372	0,503	0,413	0,518	0,646	0,493	0,612	0,727
IDHM Educação	0,079	0,148	0,312	0,194	0,319	0,528	0,279	0,456	0,637
% de 18 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo	5,79	13,86	24,32	23,67	32,50	47,35	30,09	39,76	54,92
% de 5 a 6 anos na escola	24,96	44,28	65,60	34,01	64,69	85,52	37,30	71,47	91,12
% de 11 a 13 anos de idade nos anos finais do ensino fundamental ou com ensino fundamental completo	6,71	9,18	49,45	18,69	31,81	73,13	36,84	59,13	84,86
% de 15 a 17 anos de idade com ensino fundamental completo	3,55	5,45	17,99	10,63	18,88	39,85	20,01	39,72	57,24
% de 18 a 20 anos de idade com ensino médio completo	1,72	2,1	8,04	6,71	11,07	24,1	12,98	24,82	41,02
IDHM Longevidade	0,623	0,706	0,778	0,640	0,725	0,789	0,662	0,727	0,816
Esperança de vida ao nascer	62,38	67,34	71,65	63,42	68,49	72,36	64,73	68,61	73,94
IDHM Renda	0,467	0,491	0,524	0,567	0,601	0,646	0,647	0,692	0,739
Renda per capita	146,19	170,14	209,14	273,22	335,76	446,76	447,56	592,46	793,87

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da PNUD, Ipea, FJP e Censos demográficos (1991, 2000 e 2010).

O Brasil, segundo o último Censo do IBGE (2010), encontra-se na faixa “alta” de desenvolvimento humano. O Estado do Pará está na faixa “média”, enquanto que em Breves, a faixa ainda é “baixa”, mesmo com o crescimento dos índices no período de 10 anos. Essa comparação nos permite avaliar o atraso do município em relação à abrangência estadual e nacional.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM agrega 3 dimensões importantes: o IDHM educação, o IDHM longevidade e o IDHM renda. O primeiro deles diz respeito ao índice educacional da região de 0,312; resultado baixo evidenciado na tabela pelos expressivos índices de distorção idade-série em especial o de jovens de 18 a 20 anos com escolaridade em idade certa de apenas 8,04; enquanto que no patamar nacional esse índice consta 41,02% de jovens concluintes de ensino médio na idade certa de conclusão. A longevidade no município é a parcela que mais contribui positivamente com o índice, de 0,778, com esperança de vida ao nascer de 71,7 anos. Em relação à renda da população, também fica atrás dos indicadores estaduais e nacional e equivale à proporção de 0,527, sinalizando uma renda per-capita extremamente baixa, pois menos da metade da renda estadual e menos de um

terço da renda nacional. Ao verificar o cenário desvantajoso em relação a Educação e renda, principalmente sobre o município de Breves, percebemos a confirmação que, de acordo com PNAD (2014), o acréscimo de anos de estudo corresponde, necessariamente, ao aumento de renda e, por conseguinte, o aumento da renda eleva também os níveis de escolaridade dos membros das famílias.

Para complementar a análise, destacamos a desigualdade social do município calculada pelo índice de GINI, anos de 1991, 2000 e 2010, o qual indica a concentração de renda a uma pequena parcela da população. Ou seja, a diferença entre os rendimentos dos que possuem maior e menor renda e, quanto mais próximo de zero, menor é a desigualdade.

Tabela 2 - Índice de Gini Municipal, Estadual e Nacional dos anos 1991, 2000 e 2010

ANO	BREVES	PARÁ	BRASIL
2017	-	0,53	0,55
2010	0,58	0,62	0,60
2000	0,58	0,65	0,64
1991	0,53	0,62	0,63

Fonte: IBGE/ Censo demográfico/PNAD-Contínua.

Como evidenciado na **tabela 2**, no que tange a distribuição de renda, no último ano divulgado pela PNAD (2017), o Brasil apresentou índice de 0,55, ainda se destacando, em nível global, como um dos países com maior índice de desigualdade no mundo¹. O estado do Pará, registrou 0,53 de desigualdade social, mesmo sendo um estado com muitas riquezas, essa riqueza é concentrada em poucos, fazendo com que grande parte dos municípios que integram sua extensão possuam índice de desenvolvimento e desigualdade acentuado, como é o caso de Breves.

Sobre a ausência do índice municipal em 2017, não foi possível realizar comparação, devido a PNAD não abranger os municípios nas coletas por amostra a domicílio. Entretanto, em 2010, o município registrou índice de desigualdade de 0,58 (GINI², 2010), compatível com a situação de desenvolvimento humano agravante. Importante observar que, por se tratar de um município em expansão, os resultados são preocupantes, pois a desigualdade social nos anos analisados aumentou e se manteve sem alteração de 2000 para 2010.

¹ “De acordo com harmonização de dados feita pelo Banco Mundial (World Bank), o Brasil permanece como um dos mais desiguais do mundo quando se trata da distribuição de renda entre seus habitantes”. Disponível: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>

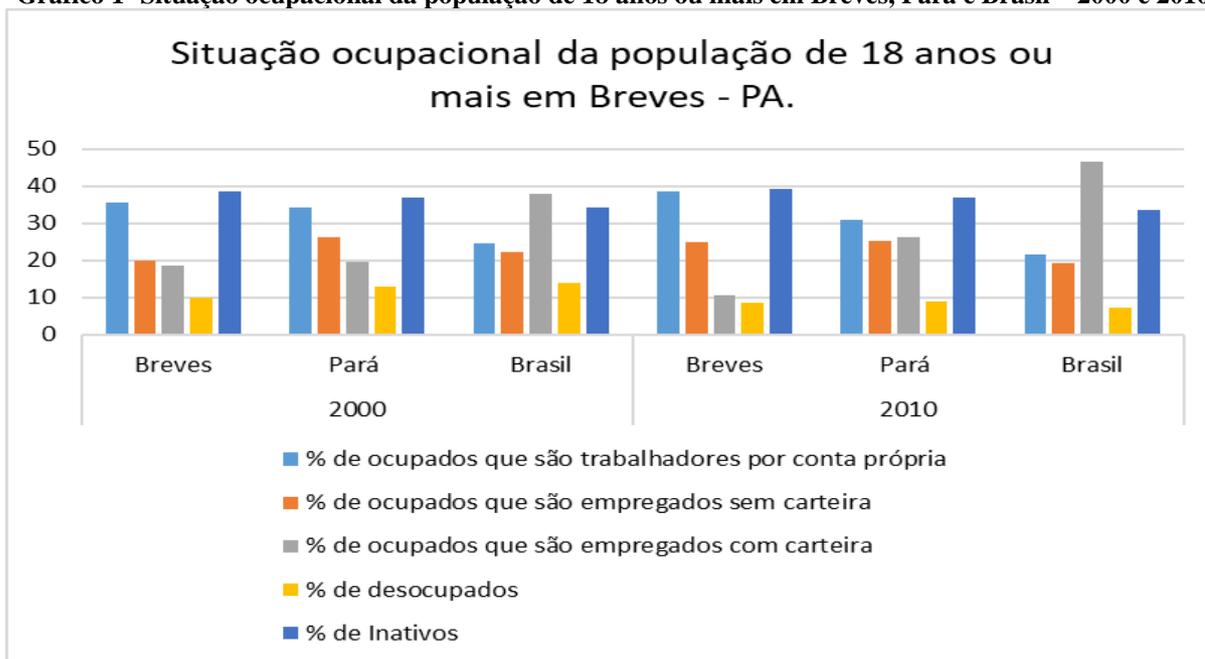
² GINI é um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo 0 correspondente a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2010).

De acordo com dados divulgados no censo demográfico (IBGE, 2010), a proporção de pessoas extremamente pobres na região, que recebiam renda familiar per capita de até R\$ 70,00, era de 32,09%. Já de pessoas pobres, que recebiam renda familiar per capita de até R\$140,00 mensal, chegava a 56,22%. Ainda, a grande maioria se encontrava em situação de vulnerabilidade, com renda de até R\$ 255,00 mensal, correspondendo a 79,45% da população.

Por esses dados, podemos observar a carência da população dessa região que, embora as políticas públicas sociais de diminuição da pobreza implementadas no governo Lula tenham suprido as necessidades básicas de alimentação e nutrição da grande população pobre do município de Breves – que pode ser percebido pela abrangência de pessoas inscritas no cadastro único e que recebem bolsa família (92,20%) –, as condições de vulnerabilidade voltaram a altos índices, principalmente após o golpe jurídico-político-parlamentar em 2017, que “julgou” o impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

Conforme informações retiradas do cadastro único do Governo Federal, em 2017, último ano divulgado no sistema Cadúnico, a proporção de vulneráveis à pobreza no município de Breves, após o recebimento da bolsa família, chegava aos 97,56%, sendo que 94,60% correspondia a pessoas pobres e 76,77% eram extremamente pobres. A grande maioria das famílias da região vivem apenas com o bolsa família ou outros benefícios do governo direcionados para pessoas de baixa renda, chegando ao valor mínimo de renda per capita de R\$ 209,14 (IBGE, 2010). Para a população economicamente ativa, a grande maioria recorre ao trabalho informal, o qual pode ser identificado pelo gráfico da situação ocupacional da população de 18 anos ou mais de Breves – PA (IBGE, 2010).

Gráfico 1- Situação ocupacional da população de 18 anos ou mais em Breves, Pará e Brasil – 2000 e 2010



Fonte: Censo Demográfico do IBGE (2010). Elaboração própria.

A situação ocupacional da população de maiores de 18 anos está distribuída entre os que trabalham por conta própria, os empregados sem carteira assinada, os que trabalham com carteira assinada, os desocupados e inativos³.

Segundo informações do IBGE (2000 e 2010), pessoas economicamente ativas (PEA), refere-se a oferta efetiva de trabalho em uma economia, que são divididas nas categorias: População ocupada e desocupada. Em Breves, de acordo com último censo (2010), o percentual de pessoas economicamente ativas (ocupadas e desocupadas) era de 60,64% e de pessoas inativas (PEI) era de 39,36%. Desse resultado do município, pouco abaixo dos percentuais estadual e nacional, sobressaem os registros da grande maioria da população ativa exercerem trabalhos por conta própria (38,63%), e os que possuem vínculo empregatício sem carteira assinada (25,06%), sendo que, de registro de trabalhadores de carteira assinada, foram apenas 10,73% da população (IBGE, 2010).

Essa crescente expansão do trabalho informal no município é preocupante, haja vista que se refere a uma forma caracterizada pela precarização do trabalho, desprovido de direitos sociais e baixos salários, que hoje é contraditoriamente propagado pela ideologia neoliberal de empreendedorismo, flexibilização do trabalho ou subemprego. Esse fenômeno é explicado

³ De acordo com a PNAD continua realizado pelo IBGE (2022), são classificados como desocupados, pessoas economicamente ativas (PEA), mas que, na semana referência, estavam sem trabalhos pelo período de 30 dias ou mais. Já as pessoas economicamente **inativas** (PEI), são aqueles que estão fora da faixa etária correspondente, como crianças e idosos e, ainda, aqueles que não estão em busca de ocupação.

pelas novas formas de acumulação de capital, que excluem o excedente de mão de obra ativa a outras formas de produção, os chamados exército de reserva, que precisa continuamente ser produzido e absorvido pela energia do próprio processo de acumulação (BRAVERMAN, 1981 p.326).

Quanto maior a disponibilidade de excedente de mão de obra, maior possibilidade de manutenção de baixos salários pelas empresas, isso porque o trabalho formal com direitos trabalhistas são custos que encarecem a produção e comprometem a competitividade. Dessa forma, diante dos elevados índices de desemprego, a informalidade⁴ é reconfigurada como algo positivo, sendo propagado como oportunidades de negócio para aqueles que possuem capacidade de iniciativa e desejam crescimento individual.

O desemprego é justificado pelo discurso problemático de empregabilidade⁵, que culpabiliza o trabalhador pela ausência de mão de obra qualificada para suprir o mercado. Os jovens em idade escolar passam, nesse contexto, a enxergar a escola como espaço de formação para adentrar no mercado de trabalho, em vez de uma escola integradora (GENTILI, 1999). Pelas condições de vulnerabilidade, em uma balança de dois pesos, acabam inclinando ao mercado informal precocemente, submetendo-se a dura jornada de trabalho e salários abaixo do mínimo.

Como consequência disso, destacam-se as altas taxas de evasão e distorção idade-série, cujo os resultados podem ser verificado nos 18,05% dos jovens acima de 18 que trabalham e que possuem ensino médio completo (IBGE, 2010). A grande maioria não tem o privilégio de se dedicar somente aos estudos, pois a realidade em que vivem os/as obrigam a trabalhar. O cansaço e o peso da responsabilidade de sustentar uma família são apenas alguns de tantos outros fatores externos à escola que os excluem, de forma indireta, de uma educação mais igualitária.

Como pode ser observado pelos indicadores sociais, a região apresenta uma densidade demográfica extensa⁶ frente a graves problemas sociais na educação, externados na **tabela 1**

⁴ LIMA, Jacob Carlos. Precariedade: a barbárie assume seu protagonismo. Boletim Lua Nova. 2019. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/precariedade-a-barbarie-assume-seu-protagonismo/>>. Acesso: 20/09/2021.

⁵ Segundo Gentili o discurso de empregabilidade “tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica competitiva interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente”. (1999, p. 89).

⁶ Densidade demográfica do município de Breves de acordo com o último censo do IBGE 2010 era de 9,72 habitantes por Km² territorial, com estimativa populacional atualizada 2021, de 104.280 pessoas para uma área territorial de 9.566.572 Km² (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/breves.html>>.

pelos elevados índices de distorção idade-série-renda, com grande parte da população vivendo na pobreza e extrema pobreza, e elevado índice de pessoas desempregadas vivendo na informalidade, conforme mostra o **gráfico 1**.

1.1.3 Características econômicas

A economia da região é bem diversificada. Nas áreas rurais as principais atividades são baseadas no extrativismo do açaí, palmito, madeira, pesca de peixes e camarões. Já na agricultura, geralmente de cunho familiar, há a produção de mandioca, limão, banana e milho. Na pecuária, destacam-se as criações de bovinos, suínos e ovinos⁷. Vale destacar que, durante muitos anos, Breves teve por principal base econômica o extrativismo da madeira, sendo o município com a maior produção de madeira em tora no Estado, conforme apontam Gonçalves *et al.* (2016). Todavia, por conta dos avanços necessários em relação às políticas de conservação ambiental⁸, houve um declínio dessa economia, gerando, assim, um grande número de desempregados como citam os autores:

Tal fato, dentre outras consequências, agravou o quadro de desemprego local e causou um visível movimento migratório campo-cidade, uma vez que boa parte das comunidades rurais tinham essa atividade como sua base econômica, havendo vilas que funcionavam unicamente em função da madeira. Esse contingente populacional, ao migrar para a cidade em busca de alternativas de sobrevivência, ocupa e amplia as áreas periféricas da cidade, ingressando no mercado informal ou, em outros casos, migrando para as capitais mais próximas: Belém e Macapá. (GONÇALVES *et al.*, 2016)

Com a decadência do setor madeireiro, as demandas de trabalho passaram a se centralizar na área urbana, principalmente no setor de comércio e serviço local⁹, além de apresentar crescimento na Indústria, fazendo com que Breves consolidasse seu destaque em relação às cidades vizinhas do arquipélago do Marajó no seu lado Ocidental. Ademais, por fornecer maiores opções de serviços e, ainda, por possuir o maior número de agências bancárias, atrai para cidade um grande número de beneficiários de auxílios do governo, dentre outros rendimentos, que acabam recebendo e, assim, comprando produtos necessários à sua subsistência na cidade.

⁷ Inventário da Oferta Turística de Breves-PA (Secretaria de Estado de Turismo – SETUR - PA, 2019) contemplando sistematicamente sua infraestrutura básica e de serviços, equipamentos de apoio, atividades econômicas e os principais fatores de relevante interesse ou correlação com a atividade turística.

⁸ De acordo com a área de Preservação Ambiental Arquipélago do Marajó, os documentos jurídicos são: Art. 13 da CF de 05 de outubro de 1989/ Art. 06 Decreto de 26 de julho de 2006/Portaria nº 353 de 2018/Portaria nº 259 de 01 de abril de 2020. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/arp/1362>>.

⁹ FAPESPA. Diagnóstico socioeconômico e ambiental da região de integração do Marajó. Pará, 2012.

A população é atraída para o município em função das atividades econômicas, sobretudo pelo comércio varejista e pelo setor industrial de beneficiamento, além dos serviços de informação, saúde e acesso a políticas públicas. Breves, considerada a capital do Marajó, exerce a função de um mercado intermediário de produtos e serviços dentro da microrregião dos Furos de Breves. O deslocamento pendular de distritos e municípios vizinhos para adquirir mercadorias, acesso ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), serviços de saúde, escolas, universidades, bancos e demais serviços, também é acompanhado pelos moradores das ilhas, furos e igarapés de Breves. Esse aspecto confere ao município um papel central quanto à organização econômica e espacial da microrregião. (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 120)

Além disso, podemos destacar a importância da renda que provém da educação na economia da região e, conforme aponta Bezerra (2014, p. 30), grande parte da economia do Marajó é sustentada pelos fundos de educação do município, dentre outros programas. O autor observa a prefeitura como principal responsável por gerar renda, seja na geração de emprego ou de recursos de transferência de renda, como o bolsa família.

1.1.4 Características educacionais

Como reflexo das condições socioeconômicas da população somada a extensão geográfica de um município formado por inúmeras comunidades ao longo dos rios, o analfabetismo na região ainda persiste. Apresentamos abaixo a taxa de analfabetismo do município em comparação a taxa estadual e nacional dos 2 últimos censos.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo da população de 11 a 29 anos de Breves, Pará e Brasil

	Breves		Pará		Brasil	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
<i>Taxa de analfabetismo - 11 a 14 anos de idade</i>	30,09	15,88	11,49	6,32	6,26	3,24
<i>Taxa de analfabetismo - 15 a 17 anos de idade</i>	20,69	9,37	7,16	3,55	4,85	2,2
<i>Taxa de analfabetismo - 18 a 24 anos de idade</i>	23,3	10,53	8,84	4,13	6,26	2,61
<i>Taxa de analfabetismo - 25 a 29 anos de idade</i>	27,94	15,94	11,34	6	8,02	3,96

Fontes: dados do IBGE e de registros administrativos, conforme especificados nos metadados. Disponíveis em: <http://atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca>.

As taxas de analfabetismo¹⁰ no município ainda são altas, mesmo com a redução observada nos últimos anos, quando comparadas a situação estadual e nacional. A redução da taxa se dá pela expansão significativa de matrículas nas redes públicas no período de 2000 a 2010 que, segundo o Censo Escolar, em 10 anos, as matrículas do ensino médio saltaram de 1.499 para 3.005, acréscimo de 100%. Resultado das políticas implementadas através dos programas Educação de Jovens e Adultos e outras iniciativas desenvolvidas pelos governos federal, estadual, municipal e sociedade civil.

De acordo com a Geografia da Educação Brasileira (2000, p.32), é importante a erradicação de analfabetismo para grupos de jovens, priorizando a faixa etária de 15 a 29 anos. Trata-se de uma diretriz inadiável, com o sentido de promover a inclusão social de segmentos que se encontram totalmente impedidos de participar autonomamente da vida democrática e do mercado de trabalho.

Além do analfabetismo, o município apresenta acentuados índices de distorção idade-série e evasão escolar (**tabela 1**). Muitos desses jovens, terminam a educação básica e não conseguem prosseguir nos estudos, eles veem o ensino médio como requisito principal para entrada no mercado de trabalho, que pode ser observado pelo percentual mínimo de 2,97% de pessoas com 25 anos ou mais com nível superior completo. A proporção de alunos com idade superior ao que é recomendada chega a 65,9%, considerando todas as redes que ofertam o ensino médio em Breves no ano de 2019, ou seja, mais da metade dos alunos estão cursando o ensino médio atrasado, segundo a taxa de distorção idade-série (CENSO ESCOLAR, 2019).

Essas características apresentadas no município nos permitem adentrar em nosso problema de pesquisa. Como vimos, as condições socioeconômicas e educacionais da população brevese, exteriorizadas pelos indicadores, evidenciam atrasos e, por que não dizer, extremo descaso por parte dos governantes. Dessa forma, visando compreender a situação educacional da região, nos debruçamos nas análises dos indicadores de qualidade da última etapa da educação básica. Sabemos que a educação pública no Brasil carrega as marcas da desigualdade social, o Ensino Médio, como última etapa da educação básica, acaba sendo a trajetória com diversos desafios, sendo esse uma das etapas finais da educação básica com peso significativo na formação do sujeito, seja para prosseguir na área acadêmica ou o ingresso no mercado de trabalho. Como resultado de sua concepção histórica que, ao longo de sua

¹⁰ São consideradas analfabeta,s pelo IBGE e PNAD, pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecem, aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e as que apenas assinam o próprio nome (GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2000).

construção, carrega em sua estrutura conflitos de interesses materializados em uma educação dual, desigual, diferenciada e hierarquizada.

A região marajoara agrega todas essas características. Dual, pois há uma separação do ensino que é ofertado para a elite e o ensino que é ofertado à classe trabalhadora, reduzido apenas para o mercado, sendo esse último o que prevalece no município. Muda-se as formas pedagógicas de ensino de acordo com as diferentes modalidades com que o Ensino Médio se apresenta. Quanto maior a restrição maior a pirâmide hierárquica de ensino, posicionando o jovem brevesense na posição inferior daqueles que possuem maiores condições financeiras.

Krawczyk (2011, p. 754), descreve o Ensino Médio como reflexo de uma presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, que vive em constante mudança. Na tentativa de democratizar e expandir o acesso à educação, acabam excluindo o sujeito com formação incompleta e fragmentada, identificada nas várias modalidades de ensino, as quais são identificados por Araújo (2019, p.14) como ampliação de escola do pobre, sendo esse o ensino médio ofertado pelas redes estaduais com um projeto diferenciado de formação.

Breves, de acordo com o portal da SEDUC-PA, contempla apenas 4 (quatro) escolas públicas de Ensino Médio estadual com 2 (dois) anexos, todas localizada na área urbana, sendo elas: **EEEM Profa. Maria Câmara Paes; EEEM Profa. Maria Elizete Fona Nunes e anexo; EEEM Prof. Gerson Peres e anexo; e EEEM Santo Agostinho**. Além do ensino Público estadual, o município possui, desde 2017, o ensino profissionalizante integrado ao médio, ofertado pelo **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA**. Em relação a Ensino Médio privado, o município contempla apenas 2 escolas, o **Centro Educacional Paulo Carvalho**, de modalidade de Ensino à Distância (EAD) com período de formação acelerado de 18 meses e a **Escola Comunitária Casa Familiar Rural**¹¹, que foi criada para suprir a ausência educacional da Reserva Extrativista Mapuá.

Especificamente, as 4 (quatro) escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual se desdobram em várias formas de oferta de ensino para atender todo o município. Importante destacar que a ampliação do atendimento da oferta de Ensino Médio em Breves, não se deu por construção de novas escolas, mas sim, pela criação de vagas e formas diferentes de oferta, utilizando, inclusive, os mesmos espaços físicos e materiais das escolas já existentes. Para área

¹¹ Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Breves, possui personalidade jurídica de direito privado, regida pedagógica e administrativamente pela Associação das Famílias da Casa Familiar Rural do Município Breves, em cooperação com a prefeitura de Breves através do Termo de Convênio 001/2013 SEMED-CFR, além de outras parcerias com a secretaria estadual e instituições civis e não governamentais. A metodologia trabalhada é voltada para a realidade dos moradores da floresta, permitindo uma “alternância” entre o trabalho e o aprendizado (LOURENÇO, 2016, p. 72).

urbana, criação de novas vagas de ensino regular, EJA e Mundiar, atendidas nos chamados “anexos”. Na área rural, que não possui nenhuma escola estadual, criação do SOME, nas pequenas comunidades ao longo dos rios, na tentativa de suprir a ausência do ensino médio regular.

Essa diferenciação de formas de oferta ocorreu, em sua maioria, por projetos contemplados no “Pacto Pela Educação do Pará”, de parcerias do governo do Estado com setor privado, desenvolvido e implementado no Estado com a promessa de promover expansão e melhorias na qualidade da educação básica. No entanto, o que observamos no processo de efetivação do movimento é uma forte centralização nos acordos firmados do setor público com o privado, com uso de recursos gerenciais tecnicistas, que padronizam a qualidade da educação, possibilitando sua mensuração e certificação da melhoria dentro de uma lógica de mercado.

Concomitante ao Pacto Pela Educação do Pará, e como forma de impulsionar as ações preliminares do movimento, o governo do estado realizou junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento um empréstimo que possibilitou a concretização do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, tendo como principal compromisso melhorar a qualidade do ensino no Estado. Esse discurso tem sido muito utilizado por organismos internacionais nas orientações de reforma da educação a partir de uma lógica empresarial, que tem como foco a padronização de desempenhos dissociada dos fundamentos da política educacional como responsabilidade do Estado. Torna-se mínimo o papel do Estado, porém, com maior capacidade para controle do aparelho estatal (RAMOS, 2017; MARTINS, 2016).

Destacamos, assim, o índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, legitimado pelo Plano Nacional da Educação (PNE) como importante instrumento de monitoramento de qualidade da educação básica. Criado em 2007 pelo Ministério da educação – MEC, o IDEB nasce do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), fruto do movimento empresarial “Todos pela Educação” (MARTINS, 2016, p.97). A partir da criação do IDEB, passa-se a fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para as escolas, redes e o país, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam a visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Porém, além da síntese questionável que envolve o indicador no Estado do Pará, até o momento, não se observa uma melhora significativa no Ensino Médio (SANTOS, 2017).

Com base no discurso de preocupação com a qualidade da educação, tendo em vista os inúmeros problemas com rendimento, fluxo escolar, cobertura, infraestrutura e gestão,

associado à pressão por melhores posições no ranking nacional com elevação do IDEB, o governo do Estado realizou junto ao Banco interamericano (BID) um contrato de empréstimo milionário (nº 2933/OC-Br, 2013) de US\$ 200.810.000,00 (duzentos milhões e oitocentos e dez mil dólares) para consolidação do Pacto Pela Educação do Pará, que incluía injeção de recursos em várias áreas da educação e, dentre os projetos, o de implantação de um sistema próprio de monitoramento de dados educacionais, chamado Sistema Paraense de avaliação educacional-SisPAE.

O SisPAE, indicador analisado da nossa pesquisa, é similar ao SAEB¹². Também se utiliza de testes padronizados para avaliar o grau de proficiência nas disciplinas de português e matemática, que permite comparação do nível de aprendizagem com a avaliação nacional. O objetivo é avaliar e preparar o aluno para a avaliação de nível nacional, sendo aplicada antes do período da prova Brasil. Da mesma forma, foi concebido o Índice de Desenvolvimento da Educação Paraense (IDEPA), também compatível com o IDEB, baseado nos resultados do SisPAE e do Censo Escolar.

Dessa forma, a cultura de metas implementadas no âmbito Nacional, característica do novo modelo de gestão educacional, estendida aos Estados e Municípios, estabeleceu formas de legitimar a qualidade da educação através do desempenho do aluno nas avaliações em larga escala, com conteúdo padronizado para todas as regiões do país, presente em todas as etapas de ensino. Através dos resultados de rendimento e desempenho, cria-se um indicador com resultado preciso de medição de qualidade da educação.

Embora os textos normativos apresentem esses indicadores para efetuar diagnósticos da efetividade do sistema educacional, há argumentos contrários à essa lógica de avaliação de aprendizagem. Freitas (2018), ressalta que o direito de aprender se sobrepõe ao de educar quando reduz a qualidade de aprendizagem à média de desempenho dos estudantes. Da mesma forma, Libâneo (2018, p. 56) diz que a aprendizagem de conhecimentos e habilidades é vista como a principal finalidade da escola, sendo sua eficácia medida por provas de avaliação externa de larga escala. Desse modo, o desempenho dos estudantes nos testes padronizados é apontado como o principal indicador de aprendizagem e, conseqüentemente, de qualidade.

Para tanto a introdução na temática sobre qualidade na educação requer um aprofundamento sobre o conceito em si, sendo necessário estabelecer a definição de dimensões,

¹² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, instrumento de avaliação em larga escala, utilizado para conhecer e monitorar a qualidade do sistema educacional brasileiro, realizado periodicamente, busca evidenciar o desempenho obtidos pelos estudantes no final de cada ciclo da educação básica.

fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.202). A qualidade de ensino não diz respeito somente ao sistema e unidades escolares, mas sim, a toda uma macroestrutura que envolve um conjunto de elementos, como desigualdade social, concentração de renda, estrutura familiar, localização, entre outras. Dessa forma, quando tratamos de qualidade escolar é importante considerarmos a qualidade social na educação, pois possui todo um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que permeiam o cotidiano e as expectativas dos sujeitos frequentadores da escola, bem como de seus familiares (SILVA, 2009, p.225).

Com base no exposto, a pesquisa nos impulsiona a conhecer a qualidade do ensino ofertado pela rede pública Estadual, através do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), por entender que somente o rendimento e desempenho do aluno, principal indutor de políticas públicas, não abstrai toda a qualidade da educação. Dessa forma, buscamos agregar em nossa pesquisa, para além dos indicadores de desempenho, os principais instrumentos disponíveis para análise e assim construir um espaço de reflexão do diagnóstico exteriorizado pelos indicadores.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar o diagnóstico de qualidade do ensino médio na rede estadual do município de Breves-Marajó, a partir do SisPAE, no período de 2011 a 2020. Os objetivos específicos são a) conhecer os elementos que estão sendo considerados nas políticas públicas de promoção de qualidade educacional no Brasil, considerando a reorganização do sistema educacional após anos de 1990; b) compreender o processo de implantação do SisPAE no Estado do Pará e as relações com as políticas de caráter neoliberal de contexto global e c) Identificar, no recorte temporal de dez anos (2011-2020), se a implementação do SisPAE obteve resultados pretendidos para as escolas públicas da região de Breves, haja vista a sua relevância destacada nas metas estabelecidas nos planos definidos para educação e a forte influência dos organismos multilaterais na educação.

Dessa forma, sinalizamos para a seguinte questão-problema: Que compreensões podem ser obtidas a partir dos resultados do SisPAE, considerando o diagnóstico de qualidade, nas escolas públicas estaduais no município de Breves no Marajó-Pará no período de 2011 a 2020?

Com base no problema apresentado, elaboramos a seguinte hipótese: A qualidade do ensino das escolas públicas estaduais no município de Breves está sendo evidenciada pelo SisPAE de forma parcial, seguindo a tendência global de orientação de organismos internacionais que tende a suprir as exigências de mercado. Ao externar apenas o desempenho

do aluno excluem fatores importantes inter e extra-escolar relevantes para a formação geral do sujeito.

Assim, a fim de refletir sobre estes questionamentos mais amplos, parte-se das seguintes questões norteadoras: a) Que elementos estão sendo considerados nas políticas públicas de promoção de qualidade educacional no Brasil, considerando a reorganização do sistema educacional após anos de 1990? b) como se deu o processo de implantação do SisPAE no Estado do Pará e as relações com as políticas de caráter neoliberal? e c) No recorte temporal de dez anos (2011-2020), com a implementação do SisPAE, se obteve os resultados pretendidos para as escolas públicas do município de Breves?

1.2 Percurso teórico metodológico

Sobre o método aplicado na pesquisa em andamento, com base no objetivo geral e com o intuito de conhecer melhor o fenômeno estudado, partimos de um levantamento bibliográfico no qual recorreremos aos principais teóricos que tratam sobre as seguintes temáticas: capitalismo e influências dos organismos Internacionais na educação: Frigotto (1999), Haddad *et al* (2008), Silva e Abreu (2014), Segundo e Gimenez (2014), Cunha (1993), Libâneo (2018) e Leher (1999); Reformas Empresariais na educação após os anos 1990: Freitas (2018), Martins (2016); Parceria Público-Privada no Pará: Santos (2017); Gerencialismo na educação: Costa (2016), Oliveira (2015) e Verger e Normad (2015); e a Qualidade na educacional: Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009), Libâneo (2016), dentre outros autores que constituíram parte do processo de conhecimento construído até aqui.

Para darmos sustentação ao nosso objeto de pesquisa, utilizamos como procedimentos de coleta de informações a pesquisa documental, que teve papel essencial em nossa investigação, haja vista a riqueza de informações possíveis de extrair em relação ao objeto pesquisado, nos abrindo possibilidades de acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Inicialmente, para identificarmos as relações das agências multilaterais nas políticas educacionais brasileira, recorreremos a documentos organizacionais, do tipo governamental e não governamental. No âmbito internacional, utilizamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento basilar para as reformas política educacional no Brasil após o 1990. No âmbito Nacional, destacamos: Constituição Federal (1988), Plano Decenal sobre Educação para Todos (1993-2003), lei de diretrizes e base da educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024), decreto nº6094 de 2007. Já quanto aos documentos do âmbito Estadual,

fizemos um levantamento de fontes documentais da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), relativo a implementação do “Pacto Pela Educação do Pará”, como: Regulamento Operativo do “Programa de Melhorias da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará” financiado em parte pelo Contrato de empréstimo nº2933/OC-Br (BR-L1327), Decreto nº 694/2013; Decreto nº 792/2013; Lei 8186/2015 – que aprova o PEE; Portaria 919/2014 de criação do SisPAE, Relatório de avaliação Sysnergo de 2012 a 2017, além de informações disponíveis no site da SEDUC-PA.

Ainda como pesquisa documental, recorreremos, como fonte de pesquisa, aos registros estatísticos de natureza demográfica, econômica, social e educacional, por compreender a necessidade de estudar as características geral do município, buscando, assim, expressar de forma crítica e interpretativa o que os números têm a nos oferecer sobre uma dada realidade. Dessa forma, os indicadores utilizados no nosso trabalho são aqueles elaborados pelos órgãos oficiais, extraídos da base de dados do INEP (CENSO ESCOLAR) e Sistema Paraense de Avaliação Escolar (SisPAE), extraído do site da fundação Vunesp e Secretaria de estado de educação (SEDUC-PA), por agregar informações atualizadas sobre a educação básica do estado, além da base de dados do IBGE acerca das informações do censo demográfico. Nesse último, a maior dificuldade está relacionada a série histórica, visto que, para os municípios, a falta de recursos, organização e compromisso com a manutenção periódica dos cadastros, impossibilita a coleta anual de informações, feita pelo PNAD (JANUZZI, 2017).

Para tratamento dos dados coletados, recorreremos ao método de análise de conteúdo “[...] instrumento que engloba um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, utilizando como referência a obra de Laurence Bardin (2016), além de outros autores que serviram de base no desenvolver do texto, visando tentar dar resposta aos questionamentos levantados. Na fase chamada de pré-análise, que diz respeito a fase de organização do material, realizamos as primeiras leituras e a escolha dos documentos os quais possuem conexão com o tema proposto, para que assim fosse possível formular uma hipótese (BARDIN, 2016, p.125). Assim, para análise de conteúdo, foram extraídos os dados e organizados por grupo de categoria relacionados a qualidade educacional.

Importante destacar que, para tratar da qualidade na educação, por ser um tema complexo de ser abordado, fora utilizado Dourado e Oliveira (2009) para nos ajudar a compreender o contexto que o termo está inserido, de forma que, conforme esclarecem os autores, os elementos que qualificam a educação são definidos pela concepção de mundo, de sociedade e de educação. Assim, o conceito qualidade educacional apresenta vínculos que se

alteram com os processos econômicos e sociais. A qualidade que é revelada nas políticas públicas de governo, após a reestruturação do Estado, apresenta similaridade a qualidade de mercado, típico de uma sociedade capitalista que tende a tratar a educação mais como um produto/serviço do que como um direito social. Concepção essa que vai de encontro à proposta de qualidade que, “[...] remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A categorização, segundo Bardin, refere-se à “[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por agrupamento segundo os gêneros (analogia), com critérios previamente definidos” (2016, p.147). Dessa forma, os componentes foram categorizados nos seguintes grupos de indicadores: **1. Desempenho dos estudantes; 2. Rendimento dos estudantes; 3. Condições de ofertas de ensino; e 4. Condições socioeconômico dos discentes.**

Na construção do objetivo proposto, nos concentramos, primeiramente, nos indicadores de desempenho, centralizando o nosso olhar nas informações extraídas do banco de dados do SisPAE. Esse sistema foi implantado no estado do Pará, assim como em outras unidades federativas no Brasil, como um dos instrumentos de regulação utilizado pelo novo modelo de gestão após a reforma do estado em 1990. Nesse primeiro momento, analisamos os resultados alcançados por escola nos anos que ocorreram avaliação no estado do Pará (2014 a 2018). E, ainda o ano de 2021, por ter sido realizado como uma edição especial para diagnosticar os impactos pandemia na educação básica.

Essas informações nos permitiram fazer uma comparação dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala estadual (SisPAE) e nacional (SAEB), com intuito de observar conformidade nos resultados, haja vista que ambos utilizam a mesma metodologia. O grupo de indicadores de rendimento também foi analisado, por evidenciar a taxa de aprovação, reprovação e abandono. No segundo momento, ampliamos a análise montando um panorama geral das condições do Ensino Médio público no município de Breves, com base nos indicadores disponíveis na base de dados do INEP, analisando os grupos de indicadores de atendimento escolar, gestão, docentes e recursos disponíveis nas escolas. Por fim, nos debruçamos nas análises dos indicadores socioeconômicos dos discentes dessas escolas. Isso nos permitiu verificar as variáveis que mais contribuíram para o baixo desempenho no SisPAE.

Sobre as escolas pesquisadas, consideramos todas as escolas públicas de ensino médio do município, tendo em vista o quadro reduzido de escolas públicas estaduais instaladas na cidade, sendo elas: **a) EEEM Profa. Maria Câmara Paes; b) EEEM Profa. Maria Elizete Fona Nunes e EEEM Profa. Maria Elizete Fona Nunes-Anexo I; c) EEEM Prof. Gerson Peres e EEEM Prof. Gerson Peres - Anexo I; e d) EEEM Santo Agostinho.** Todas as escolas participaram em pelo menos uma edição do SisPAE, no entanto, há ausência de informações no que diz respeito aos anexos, pois ambos iniciaram suas atividades a partir de 2016.

A abordagem qualitativa predominou durante todo o estudo, pois, mesmo se tratando de informações quantificáveis apresentada pelos gráficos e tabelas, a pesquisa necessita do olhar crítico do pesquisador em relação ao fenômeno observado (Gil, 2008, p.175). De acordo com Gil, “As perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando à sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem”. Lakatos e Marconi, pontuam que “[...] a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa: transformando-se, em determinado momento sofrem mudanças qualitativa. A quantidade transforma-se em qualidade” (2003, p. 104). Há, portanto, uma complementação do método quantitativo e qualitativo.

Diante das possibilidades alcançadas pela análise com uso dos indicadores, faz-se necessário uma reflexão acerca da sua relevância, não só na formulação e avaliação de políticas públicas, mas na pesquisa acadêmica como método de análise. É notável os avanços que o método de coleta de dados e os instrumentos estatísticos trouxeram para a sociedade, esses dados, de forma coordenada, integram um grande sistema de informação que são atualizados constantemente e que orientam os gestores na elaboração de políticas públicas de melhoria da educação. Os indicadores passaram a ser ferramentas nas mãos dos gestores, criados com o objetivo de conhecer a realidade, encontrar o problema e assim aplicar ações para resolve-los (MELLO; SOUZA, 2005).

Januzzi (2002), conceitua indicadores como recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando. É uma medida, em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico ou programático. Especificamente na educação, Pontes (2012) acrescenta que os indicadores são medidas específicas, que têm por objetivo transmitir uma informação referente

a uma dimensão particular e relevante da educação, expressando-se através de números que sintetizam essa dimensão.

Importante frisar, que estamos trabalhando com dados quantitativos como método de análise e, por conta disso, exige do pesquisador um olhar dialético. Perceber que a realidade não se apresenta pelo fenômeno aparente, “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p.20). O pesquisador não se contenta com os esquemas abstratos da realidade, e nem tampouco com suas formas de representações, mas, através de um olhar crítico, absorve a essência do fenômeno. Kosik (1976) nos mostra que, para compreender o fenômeno de determinada coisa, é necessário indagar e descrever o que está sendo manifestado naquele fenômeno.

Nesse sentido, é importante considerarmos o espaço que os indicadores possuem na pesquisa científica em educação, por nos possibilitar analisar de forma abrangente as condições em que se encontram a educação, além de propiciar, através da série histórica, a evolução de melhorias; mas não deixando de observar o contexto que envolve a sua criação e as mediações que envolve a sua produção, bem como as contradições do fenômeno em qual está inserido. Ou seja, a análise dos indicadores não se limita apenas descrever tabelas.

A observação dos fenômenos deverá ser embasada por um conhecimento teórico aprofundado sobre o que está sendo analisado, que permita ao pesquisador uma reflexão para que não caia no uso mecânico de técnicas de análise. Assim, para a nossa pesquisa, faz-se necessário ir além do que está posto em números e documentos oficiais, visando, sobretudo, desvelar as contradições, na produção do conhecimento. Além disso, diante de tantas mudanças que a educação vem passando, os problemas educacionais persistem e, embora a estatística não englobe todos os aspectos envolvidos do sistema educacional, elas são usadas como instrumento para se aproximar da realidade (SOLIGO, 2012).

Diante disso, este trabalho está estruturado em 5 (cinco) capítulos, sendo o capítulo 1 e 5, introdução e conclusão respectivamente.

No capítulo 2, fizemos uma contextualização dos indicadores de qualidade educacional no Brasil, observamos sua institucionalização, mediações e contradições as quais estão inseridas. Nessa primeira parte, observamos a abrangência do conceito em disputa de qualidade na educação e como foi se constituindo o termo qualidade como um direito nos documentos normativos. A qualidade, assim objetivada nos documentos de governo, se materializara através de indicadores, adotados como instrumentos gerenciais nas políticas educacionais, as quais

tiveram influências diretas dos organismos internacionais, seguindo o projeto global de políticas neoliberais.

O capítulo 3 discorre sobre as avaliações em larga escala a partir o cenário paraense. O SisPAE, como avaliador da qualidade educacional, foi implementado no Pará como consequência do movimento de reformas educacionais que ocorreu em todo o país após os anos 1990. Esses testes padronizados buscam medir a qualidade da educação pelo desempenho do aluno, faz parte de um conjunto de instrumentos gerenciais perpassado pela agenda neoliberal, a qual orienta a criação de políticas públicas educacionais visando suprir as demandas do setor produtivo.

No 4º e último capítulo, buscou-se analisar o diagnóstico apontado pelo SisPAE da qualidade do Ensino Médio das escolas públicas da rede Estadual situadas em Breves. Pela tendência mercadológica, a qualidade aferida em números certifica a ineficiência da escola pública, responsabilizando alunos, professores e escola pelos resultados negativos nos testes de proficiência padronizados. No entanto, a partir desses resultados do SisPAE, foi possível ampliar a análise aos indicadores que formam a categoria rendimento, condições de oferta de ensino e condições socioeconômicas do aluno, com intuito de desvelar componentes intra e extraescolar, que formam a qualidade apontado pelo indicador de desempenho.

2 INDICADORES DE QUALIDADE EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Entender como o processo de expansão de imposições dos organismos internacionais se materializaram nas políticas educacionais brasileiras é essencial para identificar as mediações e contradições que envolvem a criação de instrumentos de controle da qualidade educacional, que são utilizados como termômetro na política educacional brasileira hoje. Assim, faz-se necessário refletir sobre o contexto em que a educação está inserida diante das novas formas de acumulação capitalista, observando os elementos que se destacam na implementação de políticas públicas de promoção de qualidade na educação.

Dessa forma, esta seção atende ao objetivo de discutir a introdução dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras que se consolidaram no país através das reformas alinhadas com as orientações de agências multilaterais, fruto de um projeto neoliberal. A concretização das políticas pode ser observada na reestruturação do sistema educacional e nos testes avaliativos que padronizam a qualidade de ensino. Para isso, constroem novos paradigmas na educação, priorizando uso de técnicas gerenciais no processo do desenvolvimento educacional, indispensável para o alcance de metas estabelecidas em busca da eficiência e eficácia. Com o nome de “Nova Gestão Pública” ou “Gerencialismo na educação”, observamos, aos poucos, o setor público se adequar aos moldes do setor privado, e a educação, que é um direito social, ganhar rótulo de mercadoria.

2.1 A educação brasileira como parte do projeto neoliberal e as influências dos organismos internacionais pós anos 1990

A influência direta dos organismos internacionais se intensifica a partir da década de 1990, com a abertura dos países em desenvolvimento às políticas neoliberais, no entanto, o interesse dos organismos internacionais na educação brasileira vem de longa data. Segundo Haddad et al (2008, p.30), desde 1949 o país vem contraindo empréstimos do Banco Mundial, principal articulador de políticas públicas educacionais atualmente. Especificamente no campo educacional, o ponto de partida de influências nas políticas educacionais brasileiras é a Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse encontro foi realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovido por organismos multilaterais como UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial, tendo como objetivo, estabelecer compromissos entre os países participantes, reafirmando a educação como “direito” de todos.

O uso do termo “reafirmando” se justifica por, mesmo passados mais de 40 anos do acordo firmado entre as nações na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que “toda pessoa tem direito a educação”, ainda persistem graves problemas de analfabetismo e questões de desigualdades de gênero, que se intensificam ainda mais nos países periféricos. O evento contou com a presença de 155 países e 150 entidades não governamentais. Dentre esses países, 9 eram países em desenvolvimento, classificados como grupo dos países mais populosos (E-9), sendo estes: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA; ABREU, 2008).

O tema central da conferência foi a universalização da educação básica, que, segundo o documento emitido após o encontro, intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, as pessoas “devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” e, para isso, era preciso estabelecer compromissos entre as nações do mundo para concretização de tal objetivo. Cabe frisar que, embora o tema do encontro tenha destacado “Educação para todos”, no seu documento de origem, a “aprendizagem” é colocada como tema central. Um indicativo do que interessa aos organismos multilaterais.

Silva e Abreu (2014) explicam que o Brasil, no início dos anos 1990, apresentava elevados problemas educacionais, que fizeram com que assumisse perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Compromisso esse que se alinhava as prioridades contidas na Constituição de 1988 de “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988).

Como estratégia para cumprir com os acordos firmados no referido encontro, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas. O documento, que oficializou o compromisso de universalização da educação básica, definiu novas abordagens e metas a serem atingidas. Assim, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos na Declaração.

Países, individualmente ou em grupos, assim como organizações internacionais, continentais e nacionais, poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar os seus próprios planos de ação e programas, em conformidade

com os seus objetivos específicos, sua determinação e o interesse de seus representados. (UNESCO, 1990)

Seguindo as diretrizes que foram apresentadas pelo Banco, destinado a cumprir o acordo das resoluções da Conferência de Jomtien, o Brasil elaborou em 1993, por meio do Ministério da Educação em conjunto com CONSED e UNDIME¹³, o Plano Decenal de Educação para Todos. Esse documento formaliza a aceitação do governo brasileiro às estratégias dos organismos internacionais, com objetivo de melhorar a educação básica, especificamente o ensino fundamental, conforme já foi explicado.

De acordo com Cunha (1993)

Cuidou-se, de conceber um plano leve, estabelecendo um conjunto de diretrizes, objetivos e metas globais indispensáveis e inadiáveis ao país como um todo, que pudesse ser proposto à discussão nacional, para servir de referência à ação dos estados, dos municípios e das instituições e entidades, públicas ou privadas, que têm responsabilidade na educação fundamental. A sua ampla discussão teve, assim, o objetivo de, mediante uma metodologia que garantisse críticas e incorporações, torná-lo instrumento referencial da parceria entre governo e sociedade civil. Mais do que isso, torná-lo um instrumento de educação para todos e de todos pela educação.

Após elaboração da primeira versão do Plano, esse foi apreciado por todos os envolvidos, considerando os preceitos institucionais de descentralização em que a União, os Estados e Municípios, bem como a família e a sociedade civil são responsáveis também pela educação. O documento estabelece diretrizes norteadoras de elaboração de políticas públicas para educação ao longo de 10 anos. Conforme previsto no documento de origem, elaborado pelos organismos internacionais, com o objetivo de garantir as necessidades básicas de educação dos brasileiros, assegurou-se conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea de todas as crianças, jovens e adultos até o ano 2003 (BRASIL, 1993, p. 13).

A versão consolidada, legitimada e os delineamentos estratégicos básicos do Plano foi apresentada na conferência de Nova Delhi, em 1993. Nesse encontro, reuniram-se os 9 países em desenvolvimento, os quais reafirmaram o cumprimento de todas as metas até o ano 2000. A pauta principal de universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas

¹³ O Ministério da Educação e do Desporto criou um Grupo Executivo integrado por representantes do próprio Ministério, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como o Comitê Consultivo, formado com a participação de entidades governamentais e não-governamentais (CUNHA, 1993, p. 26).

na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos, continuou em debates (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Cabe destacar a representatividade que o Plano Decenal de Educação para Todos teve na introdução do modelo internacional nas políticas educacionais no Brasil. O governo brasileiro monta uma estrutura legal para implementação de metas seguindo as orientações dos organismos internacionais, evidenciado, de forma muito clara, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, atualizada com os mesmos objetivos do Plano Decenal de Educação Para Todos, indicando que o Plano Nacional de Educação deveria ser elaborado em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, seguindo as diretrizes e metas estabelecidas (Art. 87 da LDB 9394/96). Dessa forma, o Plano Nacional de Educação, criado pela lei nº 10.172/2001, foi elaborado com os objetivos e metas recomendados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Ao término do prazo do compromisso reafirmado em Nova Delhi, no ano 2000, foi realizado mais um encontro, ocorrido em Dakar, com todos os países participantes da Cúpula Mundial de Educação, os quais comprometeram-se, mais uma vez, a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), prazo prorrogado até, no máximo, 2015. Embora alguns países tenham tido progresso significativo, os problemas que envolviam a educação persistiam (DAKAR, 2000).

Essas mudanças ocorridas no cenário educacional, com a introdução de diretrizes de organismo internacionais, ganharam reforço da influência do setor empresarial brasileiro nas políticas nacionais. O que facilitou a disseminação da ideologia de mercado na elaboração de documentos norteadores de políticas educacionais. Em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação pelo decreto nº 6094 em conformidade às diretrizes do documento elaborado pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (MARTINS, 2016, p. 98).

O cumprimento das recomendações externas ao setor público efetiva-se com o Plano Nacional de Educação, principalmente por constar em seu texto os indicadores de desempenho pautados em avaliações em larga escala e a valorização da cultura de metas. Esse documento, por sua vez, serviu de base para elaboração dos Planos Estaduais, permitindo, assim, o início de uma grande reforma no sistema administrativo do país, especificamente na educação, com a padronização das políticas públicas em todos os níveis da educação básica.

Dentre os organismos que influenciaram nas reformas educacionais no país, identificamos o Banco Mundial como o principal articulador e financiador de políticas públicas

educacionais no Brasil. Através de acordos firmados, o banco passa a monitorar e controlar a educação em todas as suas dimensões, desde a problemática da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula, até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, descentralização e financiamento da educação (CARMO; GONÇALVES; SEGUNDO, 2015). Contudo, tanto Haddad et al (2008) quanto Libâneo (2018), afirmam que a interferência das agências multilaterais nas políticas públicas nacionais faz parte de um planejamento estabelecido no plano da economia global, que ocorre mais por imposição de temas prioritários de uma abordagem economicista do que especificamente de investimento financeiro. Junto às imposições vêm as condicionalidades, incluídas no acordo com o banco ou em negociações paralelas de ajuste macroeconômico, que envolvem também o Fundo Monetário Internacional – FMI (CORSETI, 2012).

O interesse do Banco Mundial na educação de caráter economicista fundamenta-se na teoria do capital humano, a qual apresenta como tese o investimento em educação como diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico. Investir em educação para que os países em desenvolvimento cresçam economicamente. O que Frigotto (1999) caracteriza como uma visão reducionista da educação, em que o processo educativo é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, voltadas ao processo de produção da sociedade capitalista.

Com o avanço do capitalismo no mundo e a instabilidade do sistema caracterizado pela crise estrutural, a teoria do capital humano se torna funcional para manutenção do capital. Segundo Frigotto (1999, p. 39), a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento da teoria do desenvolvimento econômico na visão economicista.

De acordo com a visão neoclássica, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescente taxa de acumulação, conseguidas a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição (FRIGOTTO, 1999, p. 39).

É exatamente nessa prerrogativa que os organismos internacionais trabalham, instituindo a educação como a condição primordial no enfrentamento dos problemas socioeconômicos, através do combate à pobreza, do aumento da produtividade, da melhoria das condições de vida e da proteção ao meio ambiente (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007). Enfatizando, assim, em seus documentos orientadores, a supervalorização da aprendizagem, conforme já exposto, em detrimento da educação integral do sujeito.

Para o capital, o papel da educação é produzir mão de obra, mas não uma mão de obra formada no sentido amplo de conhecimento humano, mas sim, àquela que sirva para manter o sistema capitalista, o que Jimenez e Segundo (2014) entendem por estratagemas, que incluem formas camufladas de negação do conhecimento, como o ensino à distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, ou o treinamento docente em serviço, além da implementação da pedagogia das competências ou, de um modo mais genérico, do aprender a aprender. De acordo com as autoras, o Banco espera que a educação promova, sob sua tutela, a inserção dos países pobres no mapa da globalização, além de garantir que todas as pessoas obtenham conhecimentos necessários à uma vida melhor e a um desenvolvimento sustentável. Dito isso de outro modo, pela contenção drástica do financiamento ao sistema público, aligeirando, privatizando, empresariando e neopragmatizando o ensino, a educação deverá contribuir para a erradicação da pobreza, melhor dizendo, para a redução pela metade, da pobreza extrema.

Conforme Rabelo e Leitão (2014, p. 36), a formação de mão de obra é ajustada às necessidades de reprodução do capital, não simplesmente pautada em ajudar os países pobres a saírem da linha da pobreza. Ao propagar a internacionalização dos direitos humanos através da educação, facilita-se as formas continuadas de expansão, acumulação e intensificação da exploração do capital sobre o trabalho na forma imperialista de ser do capital, evidenciando a contradição como elemento desse movimento histórico.

Esse reducionismo da educação é materializado através dos projetos financiados pelas agências, que possibilitou a implantação do novo modelo gerencial, os quais, conforme Haddad et al (2008) e Corsetti (2012), pode ser percebido em vários elementos como: a priorização na educação primária; melhoria na eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares; deixando para o Estado o papel de manutenção de fixação de padrões, facilitações dos insumos que influenciam o rendimento escolar, a adoção de estratégias flexíveis para aquisição e utilização de tais insumos e o monitoramento do desempenho escolar; análise econômica como critério dominante na definição das estratégias de ação.

A análise econômica se constitui como um dos primeiros passos para a definição das estratégias de ação do banco. É feito, primeiramente, todo um estudo e diagnóstico para começar o processo de planejamento, estabelecendo, assim, prioridades.

A educação primária, que diz respeito às séries iniciais do ensino fundamental, consta como prioridade nos projetos dos organismos internacionais, objetivando a universalização

dessa etapa de ensino destinada aos cuidados do setor público, enquanto os demais níveis devem ser transferidos gradualmente ao setor privado (HADDAD *et al*, 2008, p. 25). De acordo com o autor, uma das justificativas é que o custo por aluno do primário é menor que do secundário ou superior, sendo mais viável, de acordo com as recomendações do banco, direcionar os recursos públicos dessas duas últimas etapas aos anos iniciais de educação, abrindo espaço para o setor privado assumir.

A melhoria na eficácia da educação também está relacionada à eficiência, e é divulgada pelo banco como a forma de utilizar melhor os recursos disponíveis (humanos, organizativos e financeiros) para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. Quanto menor o custo por aluno maior a abrangência de atendimento. Dessa forma, será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos, conforme consta no Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

A ênfase nos aspectos administrativos é um dos pontos centrais da gestão dos recursos que envolve a descentralização e autonomia das instituições configuradas pelas novas formas de gestão. De acordo com Leher (1999), para conseguir o ajuste estrutural, o banco adota, como uma das estratégias, a reforma gerencial do sistema educacional, pois, na sua avaliação, os países em desenvolvimento são altamente incompetentes na administração pública dos recursos. Dessa forma, implantam no setor público o modelo de gestão empresarial como forma de garantir a eficácia e eficiência do serviço público. Essas modificações impostas pelo Banco Mundial vêm apresentando consequências determinantes para o sistema educacional brasileiro.

Por conseguinte, é necessário que haja a descentralização e autonomia das instituições escolares, pois, descentralizando recursos, elas terão autonomia para buscar uma gestão eficiente, que encontrará, nesses moldes empresariais, o sentido de redução dos gastos do setor. Daí a prioridade com o ensino elementar, o fluxo escolar, o currículo adequado ao mercado de trabalho e ao local (LEHER, 1999). Além disso, o Banco sugere que a gestão de recurso deve ser compartilhada com a comunidade, sugerindo que atores envolvidos possam ajudar financeiramente nos projetos, com a justificativa de maximizar a eficiência (HADDAD *et al*, 2008).

De acordo com Haddad *et al* (2008), ao mesmo tempo em que incentiva a descentralização, o banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados no governo federal, incumbindo-o de fiscalizar e propor aprimoramentos tanto de caráter administrativo quanto curricular. Além disso, o banco oferece toda uma assistência

técnica que se constitui como outro pilar de sua estratégia de implementação de reformas na educação. Diversos especialistas a seu serviço constituem uma verdadeira rede gerencial no interior da máquina administrativa de cada país para verificar a execução dos projetos.

Conforme observado, todas orientações impostas pelas agências levam a entender que o interesse na educação faz parte das reformas gerais do Estado na lógica neoliberal. A educação é vista pelo banco como a prestação de um serviço e não como direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores (HADDAD et al, 2008). Esse serviço, com o sucateamento do ensino público, através de políticas orientadas pelo banco, não consegue suprir as necessidades da população, abrindo, assim, um espaço amplo para o mercado. Nessa perspectiva, a educação é avaliada pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido.

O objetivo principal do Banco Mundial é o retorno econômico e não a educação como direito de todos como é propagado. Entretanto, a educação é fundamental para que haja esse retorno, utilizando-a na articulação de estratégias com intuito de sucatear gradativamente o público em detrimento do privado. O agravamento da crise do capital e endividamento nos países periféricos proporcionou o ambiente perfeito para o Banco Mundial e o conjunto de organismos multilaterais desempenharem o papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, através de programas de ajuste estrutural.

Assim, os autores Segundo e Gimenez (2014) observam que as políticas educacionais no Brasil se configuram-se como uma irrestrita submissão às recomendações de organismos internacionais, especialmente àquelas formuladas pela Unesco e pelo Banco Mundial. Educação moldada aos interesses do capital, que precisa da mão de obra “qualificada” para atender o mercado e assim manter o sistema capitalista.

Dessa forma, observa-se que as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras ocorreram de forma gradativa e planejada, consolidada no país através do modelo econômico neoliberal. A educação que temos hoje é reflexo das reformas alinhadas a orientações de agências multilaterais introduzidas no país pelos novos modelos gerenciais como parte do projeto neoliberal e que foram normatizadas através dos referidos documentos. Como consequência dessas reformas, temos a reestruturação do sistema educacional, como a implantação do processo regulatório de testes avaliativos que padronizam a qualidade educacional, facilitando o controle efetivo das ações das escolas, professores e alunos. Com

base nisso, compreendemos que a qualidade aqui apresentada está alinhada às exigências do mercado, e não simplesmente a formação humana do sujeito em sua totalidade.

2.2 Qualidade educacional: um conceito em disputa

Para introdução ao debate acerca da qualidade do ensino no Brasil, precisamos entender que a categoria qualidade na educação é bastante complexa. O próprio termo “qualidade” possui um caráter polissêmico, podendo ser empregado em diferentes significados. Dessa forma, é necessário compreender que as definições de qualidade para as políticas públicas no Brasil são conceituadas por indicadores educacionais (VITELLI; FRITSCH; CORSETTI, 2018).

Dourado e Oliveira (2009, p. 202) explicam que a compreensão de qualidade está atrelada à concepção de mundo, de sociedade e de educação. Essas variáveis evidenciam e definem “os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. Destarte, observa-se que o conceito histórico do termo “qualidade” se altera no tempo e espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas sociais de um dado processo histórico. Silva (2009, p. 217) complementa que o fato das nossas relações sociais se desenvolverem em um sistema de produção e distribuição de bens materiais, o social-histórico é determinado e definido pelo movimento econômico, o qual estamos inseridos.

No Brasil, os primeiros textos normativos que versam sobre o ensino público, pouco tratam sobre educação de qualidade. Da Constituição Federal do ano de 1824 à de 1967, o termo “qualidade” na educação é simplesmente inexistente. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criada em 1961, a palavra “qualidade” é citada uma única vez no artigo 96, mas não como um princípio de ensino, mas como objetivo, resultado dos recursos que deveriam ser direcionados à educação. Já na redação constitucional de 1988 a “qualidade” ganha espaço como direito a ser oferecido a todos. Da mesma forma, é reafirmado na LDB de 20 de dezembro de 1996, apresentado como um dos princípios de ensino no país de acordo com artigo nº 206, inciso VII da constituição e, ainda, especifica no parágrafo 1º do artigo 211 dada pela EC nº14 de 1996, que:

A União organizará o sistema Federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1996).

No entanto, a perspectiva relacionada à qualidade na educação, que ganha espaço nessas relações (político, social e econômico) é um processo bastante contraditório. Mesmo com o avanço formal dado pela constituição no que se refere aos direitos sociais, o direito à educação por parte das camadas mais pobres se constituiu em base histórica de negação.

O conceito de qualidade na educação é constituído junto ao processo de abertura política das ideologias neoliberais, em que as ideias de eficiência e produtividade são compatíveis com a lógica de mercado. Em 1990, com a introdução dos organismos internacionais na política brasileira, as leis que tratam sobre a educação passam a utilizar, com maior frequência, a palavra “qualidade” dentro de um controle maior dos processos educativos. Observa-se uma disputa conceitual do termo, utilizado com maior ênfase nos documentos originados a partir da Conferência Mundial Educação para Todos. Na declaração resultante desse encontro, a melhoria da qualidade da educação é destacada no plano de ação como forma de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. A qualidade tratada na perspectiva economicista passa a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação no Brasil (LIBÂNEO, 2018, p. 52).

Em cima de uma crescente precarização do ensino e a influência dos organismos internacionais, consolida-se o entendimento de que, para se chegar a um sistema educacional “para todos”, a solução seria uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por testes, através de metodologia quantitativa de medidas da eficiência e eficácia por meio de indicadores educacionais (VITELLI; FRITSCH; CORSETTI, 2018). Segundo Freitas (2018), cria-se um “culto à nota mais alta” em vez de resolver os problemas que impedem a escola pública de ampliar sua qualidade. Ainda segundo o autor, os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. O que deveria ser uma qualidade da educação passa a ser qualidade de aprendizagem:

A qualidade da aprendizagem se mede pelas médias de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobe, há qualidades; se cai não há. Por esse veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (português e matemática, no máximo ciência) e não poder ser medido em testes, fica de fora e é desestimulado (FREITAS, 2018, p 83).

Podemos observar a materialidade apresentada pelos autores com a criação do PNE de 2001-2010. A metodologia sistêmica de aferição de “melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” através de indicadores de desempenho é legitimada no Plano. O texto explica que a forma de avaliar as metas será pelos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como

por exemplo, as do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, a elaboração de políticas públicas cria vínculos com indicadores educacionais relacionando qualidade a quantidade, assemelhando-se ao tratamento dado ao sistema de produção, em que produtos e serviços são rotulados com selos de qualidade total. Esse fenômeno, comum nas sociedades capitalistas, é identificado por Silva (2009, p. 217) como uma transposição do conceito de qualidade, do campo econômico, para qualidade no campo da educação que precisa ser avaliada e medida para assim obter o padrão de qualidade. Dessa forma, esse período também é marcado por uma centralização no processo de aperfeiçoamento de controle e monitoramento para assim certificar a qualidade da educação.

Autores como Jeffrey (2012), Verger e Normand (2015), Evangelista e Shiroma (2007) discutem sobre esse novo formato de gestão pública educacional, que utiliza o termo “qualidade” como sinônimo de eficiência, produtividade e competitividade. As avaliações em larga escala são usadas como instrumentos de gerenciamento na educação, controlando tanto a escola quanto o professor. Essa lógica mecanicista do uso das avaliações consiste no uso dos resultados para determinar a classificação das escolas em termos de produtividade, estimulando a competição entre elas (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p.159).

Com as reformas educacionais, as avaliações em larga escala se consolidam e passam a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com a finalidade de sintetizar as variáveis dos indicadores de qualidade da educação. De acordo com o art. 3º do decreto nº 6094, a qualidade da educação básica é aferida, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2007).

Entretanto, avaliar a educação pelo desempenho do aluno, considerando apenas os insumos mínimos investidos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, com intuito de captar a qualidade da educação, não é a única forma de caracterizar a qualidade. Tendo em vista a multiplicidade de variáveis que o conceito absorve, em contrapartida às ideologias neoliberais de uma visão tecnicista, Dourado e Oliveira (2009) explicam que a qualidade na educação vai além dos muros da escola, abrange dimensões extra e intraescolares de condições objetivas e subjetivas. Assim, devem-se considerar não só o desempenho do aluno, mas todo o desenvolvimento educacional, que envolve os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

No tocante às questões extra e intraescolares, nas palavras de Silva (2009), o Estado desconsidera os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais. A qualidade, no sentido amplo, considerando também o social na educação, não se limita a testes padronizados, indicadores estatísticos, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas. A autora também considera que tanto os fatores internos quanto externos refletem na qualidade da educação.

Como fatores externos, Silva (2009) destaca os de caráter socioeconômico, que interfere no desenvolvimento do estudante, envolvendo desde a condição de trabalho ou desemprego do responsável; o próprio trabalho do estudante, quando esse inicia sua vida de trabalho precocemente; condições de moradia; condições de alimentação, que afeta diretamente a saúde; localização da escola, pois muitas vezes os estudantes não possuem transporte adequado para sua locomoção. O sociocultural, que envolve, por exemplo, a escolaridade dos pais; a dedicação da família na formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. O financiamento público, que se refere aos recursos direcionados à educação, se estão sendo bem executados na escola; as formas como são distribuídos os recursos que depende muito das decisões coletivas referentes; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. E o comprometimento da gestão em gerenciar não só pessoas, conduzindo a boa formação dos docentes e funcionários da educação, sua formação continuada e a valorização da carreira; mas gerenciar também os recursos que propiciará boas condições de trabalho pedagógico. Já os fatores internos, que influenciam na qualidade social, referem-se à organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009).

Considerando todos esses fatores que abrangem o termo qualidade na educação, concluímos que, hoje, o ensino público, nas redes estaduais e municipais, está por tatear um padrão mínimo de qualidade. Com as novas configurações do Ensino Médio, que caracteriza mais um retrocesso do que desenvolvimento de ensino, se garantirá o domínio ainda maior das competências e habilidades necessárias à atividade econômica. O objetivo dos reformadores é retirar a educação do âmbito do direito social e inseri-la como serviço dentro do livre mercado (FREITAS, 2018, p. 42). Exatamente o papel que o Movimento Todos pela Educação e demais

empresários fazem, de tentar privatizá-la e, logo, utilizá-la como fonte de lucro tal qual uma empresa, deixando de privilegiar a ampla e necessária formação humana.

Os recursos destinados à educação são incapazes de garantir qualidade mínima, mesmo com os indicadores criados para esse fim, como: Custo aluno qualidade (CAQ) e Custo aluno qualidade inicial (CAQi)¹⁴. Esses indicadores, a partir de 2020 passaram a ser referência de qualidade a ser seguido, considerando o investimento em educação como fator principal para se alcançar o inatingível padrão mínimo de qualidade. Lançados em 2007, os indicadores foram resultado de estudos de professores que fazem parte da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, dentre eles o professor José Marcelino Pinto. Para Pinto (2015), a aplicação desses indicadores corresponde ao início da concretização dos padrões mínimos de qualidade garantido em lei, embora o custo aluno seja apenas o primeiro passo para superar as condições vigentes.

Após eventos realizados pela Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), em 2008, e, posteriormente, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, os indicadores foram aprovados pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, o PNE vigente, emitido para o período de 2014 a 2024 da lei nº 13.005, já nasce com os indicadores como meta para ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014). De acordo com o plano, a implantação era para acontecer no prazo de 2 anos.

Somente em 2020 foram incluídos na constituição, pela Emenda Constitucional nº 108 de 2020, destacando como padrão mínimo para condições adequadas de oferta, o Custo Aluno Qualidade (CAQ), sendo esse efetivado em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 da Constituição (BRASIL, 2020). O termo “qualidade” na constituição agora ganha referências, que é determinada pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), indicador que evidencia o padrão de qualidade que se aproxima aos padrões de oferta dos países mais desenvolvidos no que diz respeito ao financiamento em educação.

¹⁴ O CAQi consta nos documentos finais da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), de 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), de 2010, aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 2010, na forma do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 (PINTO, 2015).

Segundo o site do Campanha Nacional pelo direito à Educação, Organismo Nacional¹⁵, os indicadores representam o esforço do Brasil em se aproximar dos países com melhores indicadores em termos de qualidade da educação.

O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) mostra, em valores, o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Segundo Pinto (2019, p. 65), esses dois indicadores visam fazer com que a ampliação no gasto chegue, efetivamente, às escolas públicas do país. Essas questões ganham relevo e destaque quando voltamos a atenção as escolas situadas na região amazônica, e ainda mais, especialmente, ao município marajoara, tendo vista as condições geográficas, socioeconômicas e culturais da região, que sofre com a ausência de políticas públicas. Nesse sentido, esses indicadores representam insumos educacionais com perspectiva de crescimento em relação ao investimento em educação pública com base no PIB.

Após a inclusão da EC nº 108, o FUNDEB foi reformulado, pela lei nº 14.113 de 2020, já com o CAQ. O aumento de recursos gradativo, em conformidade ao crescimento do PIB, foi um grande avanço para a educação. Além disso, a complementação de recursos da união aumentou de 10% para no mínimo 23% do total de recursos destinado ao FUNDEB, calculado conforme as redes de ensino, etapa, modalidade, duração do curso e tipo de estabelecimento escolar.

Embora a nova reformulação do FUNDEB apresente pontos positivos para educação, a forma como será avaliado a qualidade, pelo o que é apresentado na lei, continuará a mesma. Segundo a lei, o monitoramento e avaliação será com base nas propostas do MEC, “observando a evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB)”. Mesmo o texto não especificando os indicadores, o responsável por elaborar os indicadores de desempenho através das avaliações externas em larga escala é o SAEB. A preocupação se dá pelos resultados do

¹⁵ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, surgiu em 1999, foi impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil, que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Hoje, é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Disponível em: < <https://campanha.org.br/>>. Acesso em: 10/07/2021.

desempenho dos estudantes em testes padronizados que são influenciados, em sua grande maioria, por fatores extraescolares, como a dimensão socioeconômica do aluno, mas que não são considerados como um fator de resultado nos testes. A população pobre, desprovida de inúmeros direitos sociais, tende a obter desempenho inferior comparado àqueles que possuem um enredo social melhor, independentemente se a escola oferece ou não um bom trabalho educacional (PINTO, 2015, p. 109).

Mais uma vez, damos espaço às palavras de Silva (2009) no que concerne à qualidade social da educação, quando afirma que, por se tratar de um conceito subjetivo e complexo, não se ajusta a fórmulas numéricas. Mais que isso, a qualidade social abrange dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

O aumento de recurso gradativo em educação é essencial para o ensino de qualidade, porém, essa ampliação, para que ocorra de forma democrática com intuito de minimizar os problemas do ensino público, deveria ser feita dentro de um contexto no qual se considere o fator subjetivo da qualidade social, dentro do próprio sistema educacional brasileiro. A qualidade da educação posicionada como um direito social, em concordância ao texto constitucional, e não uma qualidade voltada aos interesses do capital.

2.3 O gerencialismo na educação: reflexões acerca dos novos moldes de regulação do estado na criação dos indicadores educacionais

O gerencialismo na educação relaciona-se ao avanço global do neoliberalismo nas políticas públicas já tratadas na sessão anterior. De acordo com Camargo e Rosa (2019, p. 284), o pensamento hegemônico, sustentado pela força de uma política econômica de nível mundial, trabalha com o discurso que o Estado não tem capacidade de administrar a coisa pública e, assim, sugere mudanças profundas tanto nos aspectos políticos quanto nos econômicos e sociais, com vistas a manutenção do capital. A ideologia neoliberal defende a intervenção mínima do Estado na economia, preconizando os direitos sociais, por julgar essas políticas onerosas para o poder público, atrapalhando assim o livre mercado (SILVA; SOARES; CARVALHO, 2015, p. 212).

Segundo Costa (2016), a aplicação do gerencialismo como modelo administrativo no setor público inicia-se no mundo ocidental como estratégia de enfrentamento da crise econômica e alternativa ao modelo vigente de Estado de bem-estar social implementada nos governos de Margareth Thatcher, em 1979, na Inglaterra, e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos. O autor explica que ambos os governos conservadores¹⁶ justificavam a mudança do modelo administrativo *Welfare State*¹⁷ por está esgotado em suas potencialidades de reprodução, sendo por isso necessária a reformulação do Estado baseado nas premissas neoliberais, que favorecem o livre mercado, pois se diminuiria o ônus tanto para Estado quanto para a sociedade, já que a garantia assistencialista requer a manutenção da máquina pública através de impostos. A justificativa era que essa tributação acabava diminuindo o poder de compra dos trabalhadores, atrapalhando, assim, as atividades produtivas.

De acordo com esse ponto de vista, é preferível que os indivíduos tenham uma renda disponível mais elevada e possam consumir os serviços que lhe convierem, sem tudo esperar do Estado. Ao invés de usar fundos públicos para pagar seguro-desemprego, convém reduzir impostos e estimular a livre-iniciativa, geradora de oportunidades de trabalho. No lugar do *welfare*, deve-se viver no mundo do *workfare* (COSTA, 2016, p. 81)

A partir daí, a reforma de Estado foi ganhando adeptos entre os países desenvolvidos, se consolidando como receituário utilizado nos documentos das agências internacionais. Tal fato trouxe um grande poder de disseminação dessas ideias nos países em desenvolvimento a partir do encontro realizado nos Estados Unidos em 1989, conhecido como consenso de Washington. O pacote de reformas gerou uma série de recomendações para serem seguidas pelos países latino-americanos como forma de ampliação do desenvolvimento e avanço do neoliberalismo.

Segundo Pena (2022)¹⁸,

O Consenso de Washington tornou-se [...]uma verdadeira “receita de bolo” para a execução das premissas neoliberais em toda a região latino-americana, que acatou as suas ideias principalmente pela pressão e influência exercidas

¹⁶ “Los gobiernos conservadores justificaron la implantación de reformas de NGP con un fuerte componente pro-mercado por la necesidad de promover una mayor eficiencia en el sector público en un periodo de austeridad económica y fiscal” (VERGER; NORMAND, p.605)

¹⁷ É o modelo de estado de bem-estar social que promove assistencialismo e intervencionismo. O governo é responsável pela garantia de qualidade de vida da população e promoção da igualdade.

¹⁸PENA, Rodolfo F. Alves. "Consenso de Washington"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>. Acesso em 14 de março de 2022. Acesso em: 14/03/2022.

pelo governo dos Estados Unidos e por instituições como o FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD).

Para essas organizações, a Nova Gestão Pública (NGP) tornou-se componente chave na implantação dos seus programas de reajustes estruturais. Isso porque consideram que as medidas de estabilidade prescritas para o desenvolvimento desses países devem ser combinadas a uma abordagem de escolha pública e gerencialista na reforma do setor público (VERGER; NORMAD, 2015, p.605-606 apud FINE, 2006). Percebam que, para que a administração pública seja funcional ao sistema de produção, as técnicas gerenciais do setor privado precisam ser aplicadas e trabalhadas para que de fato gere resultados. Assim, algumas características podem ser observadas no modelo gerencialista:

- ✓ Descentralização administrativa e política;
- ✓ Devolução de funções e autonomia ao mercado e a sociedade;
- ✓ Flexibilização da gestão, especialmente nas áreas de pessoal, suprimentos, orçamento e finanças; ênfase na qualidade dos processos e dos resultados;
- ✓ Preocupação com a eficiência e a redução dos custos;
- ✓ Busca de maior transparência nos procedimentos e de aumento do controle social sobre a formulação, execução e avaliação das políticas, programas e projetos (COSTA, 2016, p.82 apud ORMOND; LÖFLER, 1999, p. 70).

No Brasil, a reforma de Estado com essas diretrizes inicia-se em 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Uma reestruturação que trouxe mudanças profundas em todas as dimensões sociais. O Estado, até então responsável por fomentar benefícios públicos, assume o papel de gerenciar as políticas públicas como plano de regulação. Ao assumir um caráter gerencialista, o Estado passa a priorizar a eficiência e eficácia, reduzir gastos com o setor público, além de controlar e introduzir modelos de avaliações que enfocam no desempenho individual, visando aferir o produto e instalando a competitividade e a descentralização como pilares dessa eficiência e eficácia.

Silva e Carvalho afirmam que o estado foi reconfigurado, priorizando a redução dos gastos públicos, incluindo, assim, de forma ativa, as agências de outros setores. Enquanto que o “[...] Estado passa a funcionar com características do mercado, provando uma modificação no seu papel, uma vez que o setor público passou a buscar uma nova forma de organização e gestão, baseada na iniciativa privada” (2014, p. 215).

Um dos elementos que podem ser observados com a reformulação da Gestão Pública na educação, é o uso de instrumentos de medições gerenciais, implantado com a reforma no sistema educacional como, por exemplo, os indicadores educacionais, que conquistaram um

papel central na implementação e monitoramento de políticas públicas. Nos documentos dos organismos multilaterais é possível identificar a necessidade de criação de indicadores de controle e monitoramento das políticas públicas como “procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas” (UNESCO, 1990).

A preocupação em elaborar políticas de controle através de gerência de qualidade total e o uso dos indicadores educacionais também é contemplada no texto do Plano Decenal de forma mais abrangente, destacando a necessidade de aprimoramento de políticas e mecanismos de estímulo e apoio à Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. De acordo com o documento, era fundamental ampliar a disponibilidade e a qualidade das informações sobre o desenvolvimento dos sistemas educativos, o que permitia melhor monitoramento e avaliação da distribuição social e espacial, qualidade e eficiência (BRASIL, 1993, p. 49).

Fica evidente, no referido plano, a pressão por mudanças no que tange aos problemas apresentados na gestão dos níveis decisórios do sistema educacional (1993, p. 27). Além disso, podemos observar a intensificação de algumas ações e programas em andamento de controle e avaliação como, por exemplo, o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já sinalizando que na execução do projeto havia cooperação técnica internacional.

Mesmo com algumas pesquisas relacionadas ao diagnóstico educacional no final dos anos 80, indicadores que evidenciam a qualidade da educação ainda eram muito restritos. Um indicador que captasse fatores intra e extra-escolares da educação básica e, ainda, verificasse a cobertura do atendimento educacional e o desempenho dos alunos dentro do sistema de ensino ainda não havia sido elaborado. Tais demandas se relacionavam aos interesses das agências internacionais. Dessa forma, com o intuito de avaliar os projetos financiados pelas agências, foram implementadas políticas de avaliação, entre as quais podemos citar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O programa foi criado pelo decreto-lei nº 85.287 em 1980, através de um acordo do MEC com o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico na área rural de três estados brasileiros, sendo eles: Ceará, Piauí e Pernambuco (CORSETTI, 2012, p. 120). Além desses, o banco financiou uma série de projetos, avaliando, ao final, os impactos que os programas trouxeram para aquelas regiões. Essas primeiras avaliações, aliadas ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levaram a iniciativas que redundaram na criação do

Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, SAEP, uma das exigências do Banco Mundial para prover financiamentos de projetos educacionais a serem executados no Brasil. Porém, não foi desenvolvido como pretendido, sendo substituído, em 1990, pela criação do Sistema de avaliação da educação básica (SAEB).

Como se percebe, o SAEB tem relações muito próximas com as demandas do Banco Mundial em suas origens e, mesmo que os primeiros ciclos de avaliação de 95 e 97 não tenham sido financiados com verba oriunda de empréstimos do Banco, não é possível deixar de registrar o papel indutor da política de avaliação exercida pelo Banco Mundial desde o primeiro ciclo de 1990 (BONAMINO; FRANCO, 1999). Assim, os autores afirmam que:

Neste ponto, vale a pena ressaltar que o processo de implantação do SAEB esteve, desde o início, marcado pela existência de divergências entre os técnicos do MEC e do Banco Mundial e que tais divergências foram responsáveis, em parte, tanto pela falta de empréstimos financeiros durante os dois primeiros ciclos, como pelas mudanças acontecidas no desenho do SAEB a partir de 95.

O que podemos perceber, é que a implantação do SAEB está diretamente relacionada aos organismos internacionais. Primeiro, porque o sistema nasce do modelo de avaliação projetado pelo Banco para avaliação de suas políticas financiadas no Brasil. Segundo que, na constituição do sistema de avaliação nacional, parte dos recursos para sua implementação proviam de financiamentos com o banco, impulsionado pelo Projeto Nordeste de Educação. Além disso, o processo de implantação do sistema teve cooperações técnicas internacionais incluídas no Plano Decenal de Educação para Todos, seguindo as orientações da declaração Mundial de Educação para Todos no que concerne a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (BRASIL, 1993; UNESCO, 1990).

É dentro desse contexto, e como consequência direta do processo institucionalização do SAEB, que foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Indicador do Ministério da Educação-MEC, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, que reúne os dados do SAEB e de fluxo escolar. O IDEB, tal qual o Saeb, tem, em suas origens, influências fortes de organismos internacionais e nacionais. Esse, por sua vez, diz respeito a uma escala mais próxima ao governo de grupos dominantes locais, conforme sinaliza Martins (2016, p.25). A autora aborda, em sua pesquisa, como os organismos internacionais vêm atuando como intelectuais orgânicos coletivos, pois: “mobiliza setores, promovem parcerias, exercem influência e pressões sobre os governos no

sentido de reformar as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais” (2016, p.25).

A criação do IDEB se relaciona ao movimento empresarial brasileiro, organizado em 2006, chamado “Todos Pela Educação”. Reflexo de uma forte tendência do setor privado, difundida por relações de hegemonia e do projeto de educação para os países periféricos, que ganhou forças no início dos anos 1990 com as mudanças ocorridas no cenário educacional orientadas pelo mercado. Nesse período, grupos empresariais começam a fomentar parcerias com o poder público pela necessidade de alterações na formação humana, tanto no aspecto técnico quanto no ético-político, para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase (MARTINS, A. S, 2008).

Martins (2016) explica que foi durante um evento de parceria entre o instituto Faça Parte¹⁹, o Programa Amigos da Escola da Rede Globo, o CONSED e a UNDIME que surgiram as primeiras ideias de constituir um grupo nacional que desenvolvessem iniciativas em educação pública, buscando a convergência das ações propostas por governos, organizações internacionais e setor privado. Assim, com base em um extenso estudo sobre investimento empresarial, os tratados assinados com organismos internacionais, além de bases legais do governo, montaram a matriz para que começassem a funcionar o grupo (MARTINS, 2016, p.37).

Tal levantamento permitiu verificar as ações convergentes e divergentes entre o público e privado, permitindo, assim, uma organização estruturada de objetivos e conceitos, que levaram a planejar um esforço maior pela “qualidade” da educação pública. O objetivo divulgado pelo movimento era de articular ações promovidas por diversos segmentos da sociedade em prol da educação. No entanto, o interesse dos empresários sempre foi ganhar território na área educacional, portanto, era necessário que houvessem mudanças do papel do Estado, o tornando mínimo, para que, assim, fosse possível a regulação do serviço educacional. Ainda, segundo Martins (2016), o movimento procurava evidenciar que as articulações eram em torno de preceitos, como o de promoção de responsabilidade social e da necessidade de implementação de cultura de avaliação com foco nos resultados.

Esse grupo de intelectuais divulgaram que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo,

¹⁹ Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário: o movimento Todos pela Educação parte desse instituto para sua formação, que já agregava grandes empresas e fundações promotora da responsabilidade social empresarial e investimento social privado, bem como organismos internacionais e órgãos do governo como CONSED e UNDIME.

também, o nível de coesão social dos cidadãos. Para os empresários, o Estado é ineficiente por não aplicar políticas públicas eficazes para sanar o problema educacional, prejudicando, assim, o interesse da classe dominante (FREITAS, 2018, p.31). Era preciso, então, moldar a educação segundo os interesses do capital, por isso criaram o Todos Pela Educação (TPE), com o discurso de promoção de melhorias da qualidade da educação do país.

Dessa forma, identificamos a forte influência do setor empresarial nas políticas públicas para educação com o lançamento do Compromisso Todos pela Educação²⁰, em 06 de setembro de 2006. Esse evento reuniu empresários de diferentes esferas da economia e representantes das três esferas de poder (municipal, estadual e federal), dirigentes do CONSED e da UNDIME, o Ministro da Educação e representantes de diferentes organizações da sociedade civil. Com o discurso de unir esforços em prol da qualidade da educação pública, os empresários garantem as bases necessárias em torno de um projeto único para a educação do país. De acordo com Anderi e Tiballi (2019, p. 321), esse grupo, busca “[...]outras formas, além da oferta privada de ensino, de obter lucro com a educação. Colocando em risco o direito humano fundamental à educação, substituídos pela lógica de mercado, baseada no custo benefício em que o estudante é visto como mercadoria – commodities”.

Nesse encontro foi apresentado as bases do projeto para educação, além das 5 metas propostas a serem atingidas até 2022. Importante destacar que o processo de elaboração das metas foi organizado em sintonia com o Ministério da educação. Segundo a Martins (2016, p.73), “[...] as metas do TPE e sua expressão quantitativa foram engendradas por sujeitos que compõem a comissão técnica do movimento e, simultaneamente, fazem ou fizeram parte do executivo”. Isso explica o alinhamento existente entre a base pedagógica do TPE e o Ministério da educação, que pode ser observado na consolidação das metas do TPE, em consonância com o governo no lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que trouxe como novidade políticas de metas os indicadores de qualidade da educação como condição de repasse de recursos.

Observa-se que o TPE se consolida através de uma base já definida de abertura para mercado, o que possibilitou o aprimoramento do organismo para assim se estabelecer. O projeto criado pelo movimento influenciou tanto na criação do PDE, que o firmou e consolidou suas

²⁰ Posteriormente por conta da denominação do decreto nº6.094 de 2007, “Compromisso Todos pela educação”, tiveram que renomear o grupo para “Movimento todos pela educação”, visto que não poderiam utilizar a mesma nomenclatura do governo (Martins, 2016, p.43).

diretrizes tanto para política pública brasileira quanto na elaboração do PNE vigente, que estipulou metas a serem seguidas.

O PDE foi lançado em conjunto com o Plano “Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 em 24 de abril de 2007. Compreende mais de 40 programas que envolvem um conjunto de metas e ações a serem atingidas também até 2022. Para acompanhar essa evolução, foi desenvolvido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado a partir da combinação dos resultados de desempenho escolar (Prova SAEB) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade. Além disso, o SAEB, que até então era apenas um exame aplicado a cada dois anos por amostra, foi reformulado, se adequando à necessidade de um sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem.

Assim, conforme o decreto nº 6094 de 2007, tanto o IDEB quanto SAEB são apresentados como instrumento de medição de qualidade.

Art. 3ª A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

Como já citado, o TPE se apresenta como provedor de melhorias da qualidade da educação básica pública e, para que essas ações se concretizem, utilizam parâmetros estabelecidos baseados na “cultura de metas”, muito utilizado pelo setor privado como modelo de excelência. A Qualidade da educação conceituada por eles está atrelada à concepção de resultados auferidos em testes padronizados, pois, através dos números, certificam a debilidade do sistema público educacional brasileiro.

O grupo surge como solução eficiente para a oferta de qualidade na educação. De acordo com Anderi e Tiballi (2019), se aproveita dos problemas educacionais para comercializar os seus produtos, desconsiderando o contexto sociocultural e econômico dos alunos e as falhas estruturais e conjunturais que envolvem historicamente a escola pública brasileira (p.321).

As metas estabelecidas pelo movimento foram elaboradas com base em resultados, todavia, no período de seu lançamento não haviam indicadores de acompanhamento para monitorar o cumprimento delas. Assim, concomitante aos estudos da comissão técnica de TPE, o INEP já vinha trabalhando na criação de indicadores que pudessem mensurar a aprendizagem

a partir dos resultados do SAEB. Por já existir uma sincronia do TPE com os técnicos do MEC, foi desenvolvido em conjunto com as metas e projeções do movimento TPE e as metas do IDEB, as quais utilizaram em suas elaborações a mesma metodologia (MARTINS, 2016, p. 75).

É importante salientar que os indicadores de acompanhamento das metas do TPE e do PDE divergem em relação ao índice de desenvolvimento da educação básica, pois o mesmo não integra diretamente ao grupo de indicadores utilizados pelo TPE em suas metas, mas seus componentes de fluxo e desempenho sim. Para o Plano de Metas estabelecido pelo decreto, o IDEB é o principal indicador de verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso utilizado.

Os indicadores de qualidade assumem um papel importante de indutores de políticas públicas para a melhoria da educação por meio de metas estabelecidas. O objetivo principal é elevar numericamente o que eles chamam de “qualidade”, como forma de certificar o avanço do Brasil a patamar educacional equivalente ao dos países desenvolvidos até o ano de 2022. Assim, podemos perceber as mediações que envolvem os indicadores, e a introdução da cultura de metas baseada em uma gestão de resultados, introduzidas por organismos nacionais e internacionais, que trouxeram mudanças significativas para a política pública educacional brasileira. A demanda por indicadores cada vez mais precisos e aproximados aos padrões internacionais explica o fato de os indicadores de qualidade obterem, através de cooperação técnica, representantes de agências internacionais em suas elaborações. Mais que isso, segundo Bernardi, Rossi e Uczak (2013), os mesmos empresários que fazem parte do Todos pela Educação (TPE) são também aqueles que participam ativamente na definição de políticas educacionais.

Por trás do *slogan* aparente de mudanças para melhorias da educação, há um forte interesse na reforma do sistema educacional que possa favorecer os grupos econômicos. De acordo com Avelar (2019, p. 77), a educação passa a ser uma arena de disputa entre ser um bem público e uma ferramenta de desenvolvimento econômico. Como um bem público, suas bases deveriam ser coerentes a uma formação ampla do sujeito e uma gestão democrática e participativa. No entanto, com as novas formas de gestão com o ideário hegemônico global, equiparam a escola a uma empresa, padronizando o ensino através das avaliações em larga escala.

Oliveira (2015) contribui afirmando que as avaliações são defendidas pelo novo modelo gerencial, como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade, pois a

sua utilização possibilita um maior controle no processo de regulação. Segundo a autora, seu uso é tratado como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais. Ao indicar as avaliações como referência para aplicação de políticas educacionais, legitimam as escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica, o que impossibilita o questionamento sobre ações em prol da eficiência, tirando o foco sobre os direitos a educação.

Não é por acaso que os indicadores brasileiros seguem os padrões internacionais como referência, o SAEB por exemplo, se assemelha com ao *Programme for International Student Assessment* (PISA). Programa criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia, por amostra, jovens de 15 anos dos países que fazem parte do organismo. As avaliações são por área de proficiências realizado a cada 3 anos, e permite comparação internacional entre os países participantes. Interessante ressaltar que a OCDE é um organismo pautado em questões econômicas de mercado, que busca, através de vários segmentos da sociedade, dentre eles o da educação, o crescimento econômico dos países membros (CARA, 2019, p. 28).

O Brasil participa do PISA desde sua primeira avaliação no ano 2000, implementado no país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com Pereira (2014), em contundente observação sobre a convergência das políticas brasileiras aos padrões internacionais, a nossa educação vem sendo estruturada para educação em nível mundial, que consiste em adotar o modelo gerencial das empresas na gestão da escola pública por intermédio de critérios de eficiência e eficácia administrativas. O alinhamento vai muito além de indicadores, ao implementar provas padronizadas com a mesma metodologia do PISA, estimula também a adoção de padrões curriculares para educação básica do país aos moldes internacionais.

Dessa forma, a educação passa a ser vista como um serviço ou um produto quando se classifica qualidade aos preceitos de mercado. Segundo a justificativa do INEP, a criação do IDEB e a reformulação do SAEB foi com objetivo de monitorar e controlar o desempenho escolar no sentido de promover melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ao estabelecer metas quantitativas e apuração de resultados como mecanismos de regulação do sistema escolar, acaba responsabilizando as escolas e professores pelos baixos desempenhos dos alunos (LIBÂNEO, 2018, p. 72). De acordo com o autor, as escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade, submetendo-se à regulação do governo e impossibilitando a autonomia e inovação na sua sala de aula.

As técnicas de gestão empresarial, que são oferecidas em forma de políticas educacionais, com o discurso de qualificação da educação, chegam às escolas desdobradas em várias possibilidades de parcerias para tratar dos problemas enfrentados nas instituições. Como consequências dessa corrida por melhores resultados quantificáveis “[...] vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria” (OLIVEIRA, 2015). Dessa forma, ao institucionalizar, como padrão de qualidade, esses indicadores, revela-se o quanto a educação brasileira está subordinada ao controle das políticas econômicas globais, fazendo com que a educação não avance, pelo contrário, restrinja ainda mais o acesso ao conhecimento e desenvolvimento do aluno.

3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARAENSE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Nesta seção faremos uma breve contextualização sobre a implantação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e sua relação com as políticas avaliativas de nível global. Como já visto, as reformas educacionais brasileiras realizadas após a década de 1990 partem do alinhamento à agenda neoliberal, a qual orienta a criação de políticas públicas educacionais visando suprir as demandas do setor produtivo. Assim, priorizam uma estrutura organizacional escolar baseada em dimensões instrumentais e de controle, em que as avaliações em larga escala se tornaram protagonista, não só por possibilitar maior controle e regulação das políticas públicas, mais pela sua representatividade de política contemporânea que transcende as barreiras locais (LIMA, 2012, p. 15).

A cultura de avaliação escolar segue os padrões internacionais. Na educação básica temos como principal sistema de testes padronizados o SAEB, que foi se consolidando com a implantação nos estados na criação de seus próprios sistemas de avaliação. No Pará, a elaboração do sistema de avaliação foi impulsionada pelo movimento Pacto pela Educação do Pará e, assim como nos demais sistemas de avaliação existentes no Brasil, teve um forte apoio técnico e financeiro de agências internacionais, sendo implantado no Pará pelo Programa de Melhoria e Expansão da Educação do Pará, concretizado com recursos parcialmente financiados pelo Banco Interamericano.

3.1 SisPAE como mecanismo de expansão do Pacto Pela Educação do PARÁ

A percepção da educação como fator de produção econômica, vista pelos organismos nacionais e internacionais, impulsionaram, no país, a criação de movimentos empresariais em torno da educação através de “Pactos”, que incluem, além do setor privado, o Estado e a sociedade civil. Segundo Martins (2016, p.28), essa mobilização, que busca captar empresários para agir na educação, é propagada como o fortalecimento de esforços para melhoria da qualidade da educação pública baseada em indicadores.

Importante observar que a origem do Pacto pela Educação está intimamente ligada ao movimento global da reforma da educação que vem se consolidando ao longo dos últimos 30 anos no Brasil. No estado do Pará, a institucionalização do movimento “Pacto pela Educação do Pará” (PPEP) veio atrelado à programas e projetos que priorizavam a reorganização do sistema educacional. O discurso propagado pelo Governo do Estado, em justificativa ao Pacto, era que o Pará em 2012 se encontrava diante de um aumento considerável de projetos

produtivos, que envolviam grande volume de recursos financeiros. Em contrapartida a essa gama de investimentos, que demandavam por mão de obra qualificada, estava a situação educacional do Estado com indicadores educacionais extremamente problemáticos.

Segundo relatório emitido pela da Synergos²¹:

O sistema educacional do Estado, entretanto, apresentava um dos piores desempenhos nacionais, mostrando-se incapaz de atender às demandas do mercado, constituindo-se em um verdadeiro entrave ao processo de desenvolvimento. A necessidade de se promover uma melhoria nos resultados educacionais era estratégica e urgente (PPEP - RELATO E AVALIAÇÃO – 2012 A 2017).

Observa-se, aqui, uma nítida preocupação por parte dos organismos internacionais com a educação paraense, que é explicado pela reestruturação do sistema capitalista. Com base na teoria do capital humano, mascara-se o caráter orgânico de acumulação, concentração e centralização do capital, ao sustentar a concepção de desenvolvimento em que a capacidade do trabalhador é potenciada pela educação (FRIGOTTO, 1999, p.126). Assim, é preciso qualificar a população para serem incluídos no mercado de trabalho, o que é afirmado por Freitas, ao destacar que a lógica empresarial materializada nas Políticas Públicas da Educação de caráter neoliberal “olha para educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade” (FREITAS, 2018, p. 31).

Em 2012, de acordo com relato e avaliação do PPEP, emitido pelo Instituto, em um encontro agendado para discutir uma proposta de empréstimos visando solucionar tais problemas educacionais, o então Governador do Pará Simão Robison Oliveira Jatene, junto com Marcelo Perez, representante do Banco interamericano (BID), responsável pela área de educação, e Wanda Angel, representante do Instituto Synergos, juntaram-se para elaborar um projeto para educação do Estado do Pará, envolvendo parcerias de âmbito multissetorial. Assim, o Banco, que já vinha articulando com o governo a possibilidade de empréstimo, se comprometeu em disponibilizar o financiamento do projeto, além de elaborar um contrato com orientações a ser implementado pela secretaria de educação do Estado, ficando o Instituto Synergos responsável por viabilizar a proposta e organizar estruturalmente o Pacto.

²¹ Organização Internacional, sem fins lucrativos, que promove a articulação entre atores diversificados para enfrentar os complexos problemas sociais. Ou seja, buscam diminuir a pobreza e desigualdade através de parcerias multissetoriais. No Brasil, o instituto trabalha na promoção e qualificação da Filantropia Corporativa e Familiar e da abordagem Bridging Leadership, desenvolvida pelo Synergos, ao longo dos anos com o objetivo de fortalecer indivíduos, organizações e projetos que lidam com desafios complexo. Disponível: <www.synergos.org/brasil>. Acesso: 24 de agosto de 2021.

Cabe frisar que a origem do Pacto pela educação do Pará não se limita à situação econômica que o Estado apresentava de grandes investimentos e demanda por mão de obra qualificada. Ao contrário, somava-se ao movimento em expansão do setor privado nas políticas públicas educacionais do Brasil, que tem “[...] o seu motor localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE) e em órgão de financiamento internacional” (FREITAS, 2018, p. 39). Essas reformas exigem padronização e responsabilização na educação, que foram introduzidas pela cultura de metas/resultados, através dos Planos de Educação em todo país. Ainda segundo o autor, essa forma de controle permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais.

O Pacto pela Educação do Pará, após planejamento inicial, foi lançado em 2013, alinhado ao plano estratégico do movimento as metas do projeto de lei do PNE, que já incluía como meta o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Assim, quando o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela lei nº 13005 em 2014, determinando aos Estados, Distrito Federal e Municípios que elaborassem seus planos de educação em conformidade com o PNE, o Estado do Pará estava com o Pacto em vigência. Dessa forma, o novo Plano de Educação do Estado (PEE), criado em junho de 2015 pela lei nº 8186, foi elaborado em conformidade tanto ao Plano estratégico do Pacto quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Dentre as diretrizes e metas do PEE 2015, em sintonia com PNE 2014, destacamos a **meta 07**, de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, sendo medidas pelo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), de modo a atingir a média nacional 6.0, conforme projeção para o IDEB. Essa Meta é assumida pelo Pacto pela Educação do Pará, de aumentar em 30% o IDEB da rede pública nos níveis de ensino fundamental e médio, no prazo de 5 anos, se tornando, assim, o principal objetivo na elaboração da agenda comum criada pelo Pacto.

Como observado, o índice passa a ser a representação concreta da qualidade da educação para as políticas públicas de governo. Assim, como em todos os estados nacionais, “O IDEB transformou-se no indicador oficial da qualidade da Educação Básica oferecida em todas as dependências administrativas e, em razão disso, é adotado como indicador da meta da qualidade do ensino oferecido no Brasil” (PARÁ, 2015).

O Pacto, como um todo, se concentrava prioritariamente na meta de aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis de ensino, desenvolvendo ações com base na integração de parcerias governamentais e não governamentais:

As ações iniciais foram definidas em torno de quatro eixos. O primeiro foi a mobilização de parcerias e de lideranças que seguiu em paralelo a todas as diferentes etapas do processo. O segundo foi a construção do Planejamento Estratégico, seguido da concepção de um novo Sistema de Governança. Finalmente, com base nas propostas do Planejamento Estratégico, foram definidas ações prioritárias para 2013, com atividades e práticas essenciais para a boa implantação do Pacto (PPEP - RELATO E AVALIAÇÃO – 2012 A 2017).

A mobilização não direcionava apenas a adesão dos municípios, mas, principalmente, do setor econômico. O objetivo inicial foi garantir o financiamento dos custos de organização estruturante, que foi realizado pela criação do Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto (GPEP)²². Ou seja, esse grupo financiava a atuação da Synergo na implementação do Pacto, além de mobilizar outros parceiros para aderir ao movimento e contribuir com o Fundo criado de Sustentabilidade do Pacto. De acordo com o relato e avaliação do PPEP, como incentivo a adesão, criaram selos e certificados de compromisso para empresas. Uma empresa comprometida com o Pacto pela Educação representava engajamento com a responsabilidade social, o que geraria maior valor a marca, já que em todo material e divulgação estariam com nomes das empresas destacadas.

Como exposto, o PPEP se concentrava em uma única meta de elevar o índice de desenvolvimento da educação, assim, foram elaborados resultados esperados de acordo com ações de projetos que deveriam ser implementadas para atingir esse objetivo. Esses resultados foram de: 1. **Aumentar o desempenho**; 2. **Diminuir a distorção idade-série e evasão**; 3. **Capacitar servidores da SEDUC**; 4. **Melhorar a rede física das instituições de ensino**; 5. **Melhorar a Gestão**; 6. **Mobilizar todos os atores da sociedade (Governo, empresas e família)**; e 7. **Utilizar tecnologias disponíveis**. Cada resultado esperado estava alinhado às prioridades e suas respectivas metas.

Para a mobilização, articulação e acompanhamento do Plano de Ações Estratégicas, foi elaborado um Sistema de Governança Participativa. Esse sistema foi estruturado pela criação de comitês que permitiam maior interação entre os setores da educação (estaduais, regionais,

²² Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Fundação Telefônica e Fundação Vale

municipais e unidades escolares), criando, assim, uma rede de funcionamento do Pacto pela educação do Pará. Dessa forma, foram instituídos no âmbito do governo Estadual pelo Decreto nº 694 em 26 de março de 2013, data de lançamento do Pacto, o comitê de governança estadual e comitês de governança regionais, sendo posteriormente alterado pelo decreto nº 792 em 1º de julho de 2013, com a seguinte composição:

Comitê de governança estadual (Art. 2º)

I - Governador do Estado, que o presidirá; II - Secretário Especial de Estado de Promoção Social, que será o Vice-Presidente; III - Secretário de Estado de Educação, que será o Secretário Executivo do Comitê; IV - Secretário de Estado de Assistência Social; V - Secretário de Estado de Trabalho, Emprego e Renda; VI - 1 (um) representante da Assembleia Legislativa do Estado; VII - Presidente do Consórcio de Desenvolvimento Sócioeconômico Intermunicipal - CODESEI; VIII - Presidente da Associação dos Municípios das Rodovias Transamazônica, Santarém-Cuiabá e Região Oeste do Pará - AMUT; IX - Presidente da Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó - AMAM; X - Presidente da Associação dos Municípios do Araguaia, Tocantins e Carajás - AMAT CARAJÁS; XI - Presidente da Associação dos Municípios da Calha Norte - AMUCAN; XII - Presidente do Consórcio Integrado dos Municípios Paraenses - COIMP; XIII - Presidente da Associação dos Municípios do Nordeste Paraense - AMUNEP; XIV - Presidente da Associação dos Municípios da Região Metropolitana de Belém - AMBEL; XV - Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/PA; XVI - 2 (dois) representantes de empresas; XVII - 1 (um) representante da Universidade do Estado do Pará. § 1º Os representantes das empresas serão escolhidos por seus respectivos segmentos. § 2º O representante do Organismo Internacional será indicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. § 3º O representante da sociedade civil será indicado pelo Presidente do Comitê (PARÁ, 2013).

Comitês de governança regionais (Art. 4º)

I - 2 (dois) representantes do poder público; II - 2 (dois) representantes de Governos Municipais; III - 2 (dois) representantes de empresas; IV - 1 (um) representante da sociedade civil. § 1º A presidência do Comitê Regional será exercida por um representante do poder público vinculado à Secretaria de Estado de Educação. § 2º A vice-presidência do Comitê Regional será exercida pelo representante da empresa responsável por acompanhar e apoiar a implantação do Pacto na região e apoiar a mobilização de empresas locais para participação no Pacto. § 3º O segundo representante das empresas será escolhido por seu respectivo segmento. § 4º O representante da sociedade civil será indicado pelo Presidente do Comitê (PARÁ, 2013).

Os comitês Estadual e Regionais, criados no âmbito do Estado, orientavam os municípios a criarem seus próprios comitês e esses, por sua vez, incentivavam as escolas. Dessa forma, possibilitava a convergência de metas, estratégias e resultados contidos nos planos em cada nível de ensino (PEE, PME e PPP). O sistema de governança participativa descentralizada passou a monitorar e articular operações que viabilizam a concretização de parcerias.

Cabe frisar, que o decreto emitido pelo governo do Estado sobre os comitês de governanças reserva um amplo espaço ao setor privado e exclui representantes de sindicatos da área da educação, professores, pais e alunos, dando legitimidade aos empresários de participar das políticas públicas educacionais sem democraticamente ser eleito para isso. De acordo com Santos (2015), essa situação representa um agravante à democracia, pois, embora a comunidade seja convidada a participar dos comitês, quem decide os encaminhamentos são pessoas ligadas ao governo ou as empresas. Essa rede de indicações das empresas controlam as participações que utilizam de recursos financeiros e sociais para modificar o cenário educacional (AVELAR, 2019, p. 76).

De acordo com Queiroz (2018, p. 93), o referido decreto nº 694 foi criado para legitimar as relações público-privada nas políticas públicas educacionais no Pará, seguindo o modelo gerencial de gestão pública que possibilita a integração de diferentes atores na educação. No contexto desse novo modelo, os resultados ocupam lugar de destaque, não é à toa que o Pacto possui, como ação prioritária, aumentar o desempenho dos alunos das escolas estaduais e municipais externado pelos indicadores. Aqui, a qualidade melhorada é reproduzida pela elevação dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala, seja ela a nível nacional, como acontece nas provas elaboradas pelo SAEB e ENEM, ou internacional, com é o caso das avaliações do PISA.

Oliveira (2015, p. 639) destaca que a ênfase nas avaliações em larga escala é defendida pela Nova Gestão Pública como instrumento indispensável para a garantia de promoção de qualidade na educação. Segundo a autora, "a avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar [...]" (OLIVEIRA, p.639-640). Porém, ao utilizar esse tipo de políticas educacionais de cunho tecnicistas, cujo o foco é centralizado no desempenho do aluno, acaba excluindo fatores externos à sala de aula, aumentando ainda mais a desigualdade social dentro das escolas.

Como característica dessa nova gestão, a elaboração de um sistema próprio de avaliação no Pará aparece como ação prioritária no plano estratégico para implantação do Pacto Pela Educação do Pará. Para isso, precisou-se de um grande aporte de dinheiro que foi solucionado com a concretização do financiamento realizado entre o governo do Estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na efetivação do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Pará (PMQEEB/PA). Através do contrato (nº 2933/OC-BR, 2013), foi criado e implantado o Sistema de Avaliação Paraense

Educacional (SisPAE), tornando-se o principal instrumento de gestão a ser oferecido aos municípios em adesão ao movimento.

No planejamento de implantação do PPEP, o SisPAE aparece como um produto a ser oferecido como moeda de troca aos municípios que aderiam ao pacto, o que possibilitou a boa aceitação entres os prefeitos, já que não havia custo nenhum para sua execução. Segundo o relatório de avaliação do Pacto, essa aceitação se constituía através do chamado “TERMO DE ADESÃO AO SisPAE”, documento no qual a SEDUC se compromete a oferecer todo apoio técnico e material para as avaliações e, em contrapartida, os municípios se responsabilizariam pela logística de aplicação da prova e garantia da participação da sua equipe técnico pedagógico nas análises e divulgação dos resultados (p.67, 68).

O uso do SisPAE como principal instrumento de gestão, dentro de um contexto de reforma ocorrida na Secretaria de Educação do Estado do Pará, é explicado por Oliveira (2015) como um dos mecanismos utilizados na Nova Gestão Pública, que requer maior descentralização, flexibilização e autonomia local. Ao descentralizar a gestão, a responsabilidade pelo desempenho do aluno passa a ser do professor e da escola e não mais do Estado, abrindo espaço considerável para as instituições públicas recorrerem às soluções privatizantes na corrida de bons resultados.

Além da presença marcante da Synergos e do BID, podemos citar alguns nomes conhecidos no setor empresarial que fazem parte do PPEP, cuja influência na educação nacional já vem sendo estruturada com a abertura das políticas neoliberal, como: Fundação Itaú, Fundação Vale, Instituto Natura, Fundação Telefônica, Movimento Todos Pela Educação, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Vivo, Banpará, dentre outras empresas. Esses grandes grupos empresariais agem camuflados na filantropia, através de fundações, institutos, ONGs ou associações, se apresentando à sociedade como defensores do interesse social. No entanto, o setor privado, seja com ou sem fins lucrativos, considera a educação como uma prestação de serviço rentável.

Destacamos aqui a participação ativa do terceiro setor representado pelo Instituto Synergos Brasil na organização estruturante do PPEP. Esse movimento foi estrategicamente pensado e trabalhado como um projeto a ser implementado no Pará pela Synergos. Ainda em 2012, segundo relatório apresentado pelo organismo, atuou na concepção de uma agenda comum, com metas, resultados e um plano de ações prioritárias; na mobilização de parceiros multissetoriais, especialmente do setor privado; na criação de um sistema de governança participativa e descentralizada; e na implantação de uma gestão colaborativa com foco em

resultados. Assim, ao longo desse período, foram desenvolvidas estratégias de transferência que possibilitassem à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) assumir gradativamente as funções de Organização Estruturante do Pacto. Ou seja, a SEDUC foi reorganizada conforme o Plano de ações estratégicas do Pacto (PPEP - RELATO E AVALIAÇÃO – 2012 A 2017).

Percebe-se, portanto, que a política de avaliação vem sendo implantada em todos os estados brasileiros dentro de um pacote de soluções baseado no novo modelo de gestão. Essa transferência da lógica empresarial na área educacional coloca a educação como parte do mercado, pressionando o ensino público a gerar resultados. Para alcançar essa meta, é necessário transformar a gestão escolar em modelos gerenciais utilizados no setor empresarial. Os chamados reformadores da educação, são basicamente representantes do setor empresarial, e propagam um discurso de que o Estado sozinho não consegue administrar a educação de forma eficiente, ao que propõem o uso de ferramentas para uma suposta efetiva melhoria no atendimento público de ensino.

Avelar (2019, p. 77) explica que a educação é vista pelo setor empresarial como peça fundamental para o desenvolvimento econômico e, por conta disso, deve ser gerida como empresa para que haja resultados satisfatórios. Destarte, as parcerias público-privado surgem para suprir a falta do Estado de fornecer adequadamente a qualidade educacional. O Estado é tratado como ineficiente, por não possuir condições para elevar a educação ao patamar de qualidade, por isso precisa que as empresas façam intervenção. Como já mencionado no capítulo anterior, trata-se da qualidade da educação pautada pela lógica do mercado, reduzindo a educação ao fator econômico, em que o estado se manifesta como avaliador, sem prover de fato a qualidade necessária para uma educação humana geral, com compreensão social. A eficiência e eficácia estampadas nas políticas, de fato, se concretizam quando se trata de manter o sistema de produção vigente, em que o Estado financia o capital quando direciona os recursos às empresas ao mesmo tempo que produz capital humano.

Ainda segundo a autora, que faz uma descrição dessa relação de parcerias público-privado, esses grupos “visam promover grandes impactos e mudanças sistêmicas na educação, uma gestão eficiente e um ensino padronizado e passíveis de avaliação em larga escala” (AVELAR, 2019, p.75). Entretanto, cobra-se maior desempenho do aluno e da escola sem que seja proporcionado condições materiais para isso, pelo contrário, as reformas empresariais na educação, são para manter o controle do setor privado nas políticas educacionais. No caso do Pará, que segue as diretrizes de escala nacional, o sistema de avaliação implementado no estado,

é um dos principais elementos gerenciais indispensáveis no controle e regulação da educação, por isso a forte relação com o movimento empresarial Pacto pela Educação do Pará.

3.2 O IDEB na implementação da política de melhoria na qualidade da educação básica no estado do PARÁ

As reformas educativas efetivadas em todo Brasil nas últimas décadas foram financiadas, em sua maioria, por agências multilaterais. Esse movimento faz parte de uma agenda global de recuperação econômica aos países da América Latina e Caribe. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criado com o propósito de subsidiar projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional, tem tido presença marcante na implementação da política educacional no estado do Pará. Em 2013, forneceu o empréstimo que garantiu a base financeira para a constituição do plano de ações estratégicas do Pacto pela Educação do Pará, além de fornecer toda uma equipe técnica para que ocorresse as reformas no sistema educacional do Estado.

Para os projetos cobertos pelo o empréstimo, foi formalizado o Contrato nº 2933/OC-BR, em outubro de 2013, intitulado “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará” (PMQECEBE-PA), custeado em US\$ 351.460.000,00 (trezentos e cinquenta e um milhões, quatrocentos e sessenta mil dólares). Desse montante, US\$ 200.810.000,00 (duzentos milhões, oitocentos e dez mil dólares) refere-se a recursos de empréstimo e US\$150.650.000,00 (cento e cinquenta milhões, seiscentos e cinquenta mil dólares) de contrapartida local assumida pelo governo do estado (CONTRATO DE EMPRÉSTIMO Nº 2933/OC-BR, 2013). Esse último, coberto com recursos tanto do tesouro estadual como de investimentos oriundos do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo o site da SEDUC, órgão executor do projeto, o principal objetivo divulgado do programa era de melhorar o conjunto de indicadores educacionais do Estado do Pará. Grande parte desses projetos foram direcionados à construção e reforma de escolas e implantação de sistema de gestão da SEDUC, que foram desenvolvidos objetivando expandir a cobertura e melhorar da qualidade da Educação Básica no Estado, contemplando ações direcionadas ao Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Profissional (EP) da rede educacional do estado do Pará. De acordo com contrato de empréstimo nº 2933/OC-BR, foram planejados 4 (quatro) componentes básicos para injeção de recursos, sendo estruturado da seguinte forma: **I - Expansão da Cobertura e Melhoria da**

Infraestrutura da Educação Básica e Profissional; II - Melhoria da Qualidade da Educação; III - Gestão, Monitoramento e Avaliação; e IV - Administração do Programa.

Para execução do programa, criaram um escritório exclusivo dentro da SEDUC, que administrava tanto a execução do contrato de empréstimo do BID quanto os projetos do PPEP. Dessa forma, entendemos que o “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará²³” integra o Pacto pela Educação, os quais tiveram vigência de 5 anos, ambos iniciados em 2013, sendo que o PMQECEB-PA, de acordo com relatório de auditoria do contrato²⁴, foi prorrogado por mais 11 meses.

Esse é um fator significativo a ser enfatizado, o qual vem sendo observado com bastante frequência no âmbito educacional, que é o fortalecimento cada vez maior da aproximação do setor empresarial nos assuntos educacionais. Como já não é novidade, as agências multilaterais têm mostrado interesse significativo na educação, financiando todo um aparato de controle no sistema educacional, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. No Estado do Pará não foi diferente, além do governo adquirir empréstimo milionário²⁵ com o Banco Interamericano (BID), o contrato envolve uma série de propostas para educação do Pará condicionados à receitas padronizadas de projetos a serem implementados no Estado, fortalecendo o mercado através dos chamados apoios que recebe do setor empresarial.

Para concretização da reforma do sistema de gestão no Pará, foi criado o programa de melhorias direcionando recursos para fortalecer a eficácia da gestão, monitoramento e avaliação, por parte da Seduc-PA.

O SisPAE, cópia fiel do sistema de avaliação do Governo Federal, originou-se do movimento que se consolidou entre os estados nacionais após a criação do IDEB. Esse índice nasce da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº

²³ Programa vinculado ao contrato 2933/OC-BR, 2013. Faz parte de uma lista de 14 programas definidos no Plano de Ações Estratégicas do Pacto pela Educação do Pará. Os programas incluíam 35 projetos, considerados estratégicos para o alcance dos 7 resultados esperados. A meta, os resultados e o Plano de Ações Estratégicas, concebidos inicialmente para o âmbito estadual, serviram de base, tanto para a construção do Plano Estadual de Educação (PEE), quanto dos Planos Municipais de Educação (PMEs) e dos Planos Político Pedagógicos das escolas. Disponível: <<https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>>

²⁴ Relatório de auditoria independente das demonstrações financeiras 2018, volume II, consta a 1ª alteração contratual, prorrogando a vigência do contrato por mais 11 meses.

²⁵ Segundo 1º relatório de auditoria do contrato de empréstimo feito com o BID de nº 2933/OC-BR – ANO 2014, o custo total do orçamento do Projeto é de US\$ 351.460.000,00 (trezentos e cinquenta e um milhões, quatrocentos e sessenta mil dólares). Sendo US\$ 200.810.000,00 (duzentos milhões, oitocentos e dez mil dólares), equivalentes a cerca de 57% do custo do Projeto, serão financiados com recursos do capital ordinário do Banco e US\$ 150.650.000,00 (cento e cinquenta milhões, seiscentos e cinquenta mil dólares), equivalentes a cerca de 43% do custo do Projeto, serão aportados com recursos de contrapartida local.

6094/07), que instituiu o índice como instrumento de aferição de qualidade da educação básica, sendo divulgado e calculado periodicamente pelo INE, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2007). Esse decreto evidencia que cada ente federal assume, voluntariamente, o compromisso e a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em sua esfera de competência, mediante meta estabelecida pelo IDEB.

Dessa forma, tanto o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, quanto os Planos dos Estados, foram elaborados incluindo o IDEB como indicador de melhorias na educação, tendo como meta 07, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir até 2021 o resultado de 5,2% no ensino médio (BRASIL, 2014).

Diante dos resultados negativos educacionais do Pará nos primeiros anos de divulgação do IDEB, o Governo do Estado, junto a diferentes setores da sociedade civil, setores da iniciativa privada e níveis de governo, criaram o movimento “Pacto pela Educação do Pará”, utilizando o IDEB como principal termômetro nas ações de promoção de qualidade da Educação Básica. Esse conjunto articulado de esforços teve como objetivo assegurar às gerações paraenses as condições educacionais necessárias para sua inclusão no intenso processo de desenvolvimento que ocorre no estado, além de tornar o Pará um referencial nacional na transformação da qualidade do ensino (SANTOS, 2017).

Assim, podemos destacar 4 documentos que nortearam as políticas de ação do Estado de elevação do IDEB, sendo eles: Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual da Educação (PEE); Plano Estratégico do Pacto Pela Educação do Pará; e o contrato de empréstimo BID nº2933/OC-BR (Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no estado do Pará). Esse último como parte do Pacto, porém, vinculado às diretrizes contratuais do financiamento realizado através do Banco Interamericano (BID).

O montante de recursos adquiridos com o financiamento proporcionou ao estado investimento em várias áreas da educação básica, que, segundo o contrato, inclui a construção de unidades escolares, reformas, aquisição de bens, compra de equipamentos e, ainda, inúmeros contratos de consultoria para implementação dos projetos de melhoria da qualidade educacional. No entanto, cabe observar o papel de destaque dado através da criação própria do

sistema de avaliação em larga escala paraense. Abaixo destacamos os projetos vinculados ao programa iniciado em 2013.

Quadro 1 - Projetos educacionais do Programa de melhoria da qualidade e expansão da cobertura da educação básica no estado do Pará

Projetos	O que é?	Objetivos	Contratos de serviço e consultoria
1 - Sistema Educacional Interativo – Sei.	Metodologia de ensino médio presencial com mediação tecnológica.	Oferecer o EM regular em comunidades rurais do estado em locais em que não há oferta da rede estadual ou onde a demanda é maior ao número de vagas oferecidas.	Claro S.a Vat e techlog
2 - Projeto Mundiar.	Ensino médio acelerado por meio de aplicação da metodologia telessala.	Reduzir a distorção idade-série da educação básica nas redes estadual e municipal do estado, permitindo que o aluno conclua o EM em 18 meses.	Fundação Roberto marinho Murilo Marschener
3 - Aprender Mais.	Projeto de qualificação do aluno com defasagem de aprendizagem em língua portuguesa e matemática.	Reduzir o índice de reprovação, visa recuperar conteúdo dos alunos a partir dos resultados de aprendizagem do SisPAE e desenvolver-se por meio de estratégias distintas. No caso do EM, contrata-se estagiários para ministrarem aulas de recuperação em português e matemática sob orientação de equipe técnica-pedagógica e supervisão docente.	Instituto Euvaldo Lodi – IEL/PA
4 - Programa Jovem do Futuro	Projeto estruturado com base na premissa de uma gestão de qualidade.	Diz respeito a uma tecnologia educacional desenvolvida pelo Instituto Unibanco de estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar. Oferece assessorias, suporte técnico, formações, análises de dados e apoio de sistemas tecnológicos.	-
5 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Alfabetização dos alunos em língua portuguesa e matemática.	Proposto pelo MEC, é um compromisso firmado entre os governos federal, estadual e municipal com objetivo de garantir o direito a alfabetização. Assim, forma professores para atuarem no programa nas regiões do estado.	Consórcio IDECA/FCAV Systemscopy
6 - Ensino Médio em Tempo Integral.	Educação em tempo integral.	Oferecer educação em tempo integral como base na meta 6 do PEE, de forma a atender 15% dos alunos da educação básica.	Consortio FCAV/CENPEC
7 - Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – Cefor.	Núcleo responsável por planejar, executar, monitorar e avaliar os processos de formação continuada dos servidores da SEDUC.	Foi criado com objetivo de atingir a meta 15 do PEE de implementar política nacional de formação de professores; e a meta 16, de formar em nível de pós-graduação, obedecendo ao profissional da educação formação continuada.	-
8 - Projeto tecnologia para educação paraense – Sedutec.	Projeto de educação digital que está sendo implantado pela seduc para instrumentalizar as escolas. com recursos digitais de ensino e comunicação.	Projeto de educação digital que busca disponibilizar ferramentas google para a educação aos servidores que atuam nos ambientes administrativo e escolar da rede estadual.	Inteceleri Tecnologia Educação
9.Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE.	Avaliação educacional em larga escala utilizado como instrumento para subsidiar as decisões da SEDUC e secretarias municipais.	Avaliar a proficiência dos alunos das redes estadual e municipal em língua portuguesa e matemática, consolidando um mecanismo de análise para subsidiar as ações da seduc e secretarias municipais.	Fundação Vunesp Tuneduc Assessoria Empresarial
10.Sistema de Fortalecimento da Gestão-Macroprocesso.	Fortalecimento do sistema de gestão.	Objetiva redesenhar fluxos, macroprocessos e desenhar uma nova estrutura organizacional da SEDUC, a partir de planejamento estratégico e metas.	Instituto de gerencial – Falconi

Fonte: Relatório de projetos educacionais do Programa de melhoria da qualidade e expansão da cobertura da educação básica no estado do Pará. Anexo de auditoria do tribunal do estado do Pará – TCE. 2018.

De acordo com o relatório de projetos desenvolvido pela SEDUC-PA (2018), os projetos foram desenvolvidos para sanar problemas na educação paraense com base na elevação do IDEB, buscando fortalecer a educação em quatro eixos: Acesso, fluxo, desempenho e gestão.

A Secretaria destaca como forma de ampliação de acesso as escolas nas áreas rurais, a implantação do SEI e a continuidade do SOME nas localidades remotas. Para a correção do fluxo escolar, foi implantado pela SEDUC o projeto Mundiar, que permite o aluno concluir o ensino médio em apenas um ano e meio através da metodologia telessala. Em relação ao desempenho, destaca-se os anos iniciais os projetos PNAIC e o “Mais alfabetização”, com foco no letramento dos alunos. Já nos anos intermediário e final, o projeto “Aprender mais”, “Escola em tempo integral” bem como o apoio de monitoramento de aprendizagem SisPAE.

Ainda para fortalecimento da aprendizagem, utiliza-se como estratégia a formação dos professores realizada pelo CEFOR, que fomenta formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Por fim, com intuito de fortalecer a gestão, foi implantado o projeto “Jovem do futuro” em parceria com instituto Unibanco, que tem como base estrutural a premissa de gestão de qualidade e eficiência orientada por resultados, além de toda reforma estrutural da organização da SEDUC através do sistema de fortalecimento da gestão.

O IDEB funciona como o legitimador de eficácia dos projetos e instrumento fim, tendo as avaliações nacionais e rendimento como componentes desse para serem trabalhados. Enquanto isso, as avaliações estaduais, embora tenham a mesma metodologia, funcionam como termômetro intermediário para chegar a resultado final. A avaliação paraense, por exemplo, é aplicada estrategicamente um ano antes da prova SAEB/Prova Brasil, os testes são feitos com os estudantes antes da realização das avaliações nacionais. Ou seja, o SisPAE trabalha como impulsionador para elevação do IDEB.

3.3 A implantação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)

Como consequência das influências dos organismos internacionais na educação, as políticas de avaliação em larga escala passaram a ser elemento indispensável para realização das expectativas de promoção de melhoria da qualidade de ensino no país. A institucionalização do SAEB e, posteriormente o IDEB, sistematizados no Plano Nacional de Educação (PNE), estimularam os governos estaduais a elaborarem planos de metas e indicadores educacionais com intuito de melhorar o quadro educacional de seus Estados (SOUZA; OLIVEIRA, 2010). Isso porque, de acordo com Araújo e Santos (2019), as políticas educacionais dos estados e municípios utilizam como base para mudança as orientações contidas no até então “Plano

decenal da educação para todos (1994)”, o qual prioriza a gerência de qualidade total na educação.

No Pará, impulsionado pelo Projeto de Lei elaborado em 2010 para a criação do PNE e, ainda, objetivando minimizar os problemas persistentes de rendimento, fluxo escolar, cobertura, infraestrutura e gestão, externados nos resultados inferiores dos indicadores de qualidade educacional, o Governo do Estado inicia o processo de parcerias com o setor privado, bem como financiamento com agências internacionais, visando melhorias na educação do Pará, centralizando as políticas na elevação do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

Com a formalização do Pacto pela Educação do Pará, e um aporte adquirido com o BID, se viabilizou a concretização de projetos e ações direcionados à educação pelo “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará”. Essas ações possibilitaram uma reestruturação na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), direcionando recursos a investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e administrativos.

Como característica e consequência dessa nova gestão, observa-se um forte apelo à capacitação da gestão e nas formas de controle e monitoramento como instrumento de medição da qualidade do ensino. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 71), esse ambiente que já vem se estruturando ao longo das últimas décadas, propiciou a descentralização e desconcentração administrativa, colocando a profissionalização como um dos eixos a ser considerado no processo de ação de melhoria da qualidade educacional. A justificativa sustentada é a ideia do mal funcionamento da União e, por conta disso, deve-se profissionalizar os profissionais das secretarias de educação, além do aprimoramento do sistema de avaliação educacional aos moldes do padrão internacional.

No contrato formalizado com o BID, a priorização por mudanças na gestão e criação de um sistema próprio de avaliação Estadual é sinalizado no componente III do orçamento global. Trata-se da melhoria da gestão do sistema de ensino do Estado, que tem como objetivo o fortalecimento da SEDUC como instituição, capacitando-a para o gerenciamento, monitoramento e avaliação da educação paraense. Para isso, foram destinados do programa o montante de US\$ 35.246.000,00 (trinta e cinco milhões e duzentos e quarenta e seis mil dólares), valor investido em todo processo de elaboração, acompanhamento e implementação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), bem como treinamentos para uso do

sistema integrado de gestão da rede Estadual de educação, aquisição de bens, cursos de capacitação, desenvolvimento de novos indicadores, processo de seleção de diretores, etc.

Assim, com intuito de se adequar as políticas públicas implantadas no âmbito nacional na educação em convergência aos padrões internacionais, o Estado do Pará institucionaliza o seu próprio sistema avaliativo através da Portaria nº 919/2014 – GS/ SEDUC em 20 de outubro de 2014.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará. Parágrafo único. O SISPAE está diretamente vinculado à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e será presidido por um coordenador designado pelo Secretário (PARÁ, 2014).

Conforme definição acima e informações extraídas do site da Vunesp, o SisPAE é um sistema de avaliação externa de larga escala, que testa o desempenho dos alunos matriculados nas redes públicas estadual e municipal de ensino, seguindo o mesmo alinhamento do SAEB, para não dizer a cópia fiel do referido sistema.

Segundo site da SEDUC, o sistema é definido como política prioritária no Estado e visa coletar informações para implementação e monitoramento de políticas públicas que contribuam para o alcance das metas traçadas no Pacto pela Educação do Pará. Tal qual o sistema de avaliação nacional, também recebe apoio técnico e financeiro de agências multilaterais, além de consultorias contratadas para execução dos projetos. De acordo com o relatório do escritório de projetos à auditoria do Tribunal de Contas do Estado do Pará (2018), o SisPAE consolida o mecanismo de análise subsidiando tanto as redes Estadual como municipal.

Com boa aceitação nos municípios do Pará, de acordo com relatório de projetos realizados no último ano (2018), constatou-se que 143 municípios aderiram ao sistema, dentro de um total de 144 que possui o Estado do Pará. A primeira aplicação ocorreu em 2013, ainda de forma experimental e, posteriormente, a Fundação Vunesp assumiu a direção, prestando assessoria e aplicação das provas de forma censitária.

Dos anos de aplicação cobertos pela Fundação Vunesp (contrato nº 163 de 2014), verificou-se apenas as edições de 2014, 2015, 2016 e 2018. No ano de 2017 foi realizada a avaliação de projetos que levantaram informações para o Mundiar e Jovens do Futuro. A partir do encerramento do contrato, a SEDUC passou a ser responsável por administrar o sistema de

avaliação em um novo contrato de parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, sendo que, registra-se no site²⁶ oficial da SEDUC o ano de 2022 como a última edição realizada, porém, não divulgada até o momento de finalização desta pesquisa.

No ano de 2020 não foi possível a aplicação das avaliações externas, devido ao avanço da pandemia do novo Coronavírus (covid-19). As escolas, nesse período, tentaram se adequar ao ensino remoto, em razão do isolamento social, que exigiu dos professores e alunos das escolas públicas um esforço maior para superar a falta de condições básicas, evidenciado na precarização de recursos e apoio tecnológico.

Já no ano de 2021, com objetivo de detectar os impactos do ensino remoto no nível de aprendizagem dos estudantes, foi realizado pela SEDUC-PA um diagnóstico por meio de avaliações do SisPAE (2022). Essa foi formulada pela SEDUC em parceria CAEd/UFJF com formato de aplicação online e presencial.

Outro indicador elaborado com objetivo de complementar o acompanhamento do desenvolvimento da educação paraense é o índice de desenvolvimento educacional do Pará (IDEPA). Criado em 2015 pela Secretaria de Educação do Pará, foi divulgado em 2016 de forma compartilhada com a gestão das escolas, objetivando subsidiar nas elaborações de estratégias e metas de melhorias do IDEB. O IDEPA utiliza a mesma metodologia do IDEB, sintetizando dois indicadores educacionais, os de rendimento e desempenho, sendo utilizado como indicador de rendimento os dados extraídos do censo escolar e o indicador de desempenho os dados do SisPAE. No entanto, cabe salientar que para nossa pesquisa não iremos utilizar dados do IDEPA por ser um indicador restrito a servidores estaduais que trabalham diretamente no uso de dados escolares.

Como já visto, a tendência que se observa é a padronização das políticas públicas educacionais do âmbito nacional ao local à lógica gerencial. De acordo com Freitas, instalou-se um ciclo, “a responsabilização passa a ser regulamentada por lei, que define como o cumprimento de metas afeta o acesso a recursos federais e locais” (FREITAS, 2018, p. 78). Segundo o autor, essa responsabilidade gera nos gestores a pressão por alcançar as metas, tendo que recorrer, cada vez mais, às consultorias e empresas especializadas, reproduzindo dentro da escola o mecanismo do setor privado. Para os empresários, quanto mais se criarem ferramentas capazes de internalizar as condições precárias das redes públicas de ensino através dos

²⁶ <http://www.seduc.pa.gov.br/site/sispae/index>

indicadores mais terão como justificar a necessidade das empresas de participar das políticas de educação.

Dessa forma, elevar o índice passa a ser a principal preocupação, sendo a participação de atores externos, como é o caso do setor privado, necessário para que a posição das escolas, dos municípios, regiões ou estados melhore suas posições no ranking nacional. Não importa se o aluno está recebendo de fato uma educação de qualidade, contando que os resultados divulgados estejam progredindo.

Seguindo as diretrizes de gerenciamento da qualidade educacional, o SisPAE avalia o desempenho do aluno nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, sendo utilizado como matriz de referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Matrizes de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil, através da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os padrões de desempenho são de acordo com a expectativa de aprendizagem do aluno, considerando os conhecimentos, habilidades e competências do aluno.

De acordo com informações extraídas da revista do SisPAE (2016), último ano de divulgação, o sistema é composto por provas aplicadas aos alunos para medir seu desempenho escolar e questionários contextuais aos alunos, professores e equipes das unidades escolares, com o objetivo de obter dados sobre perfil socioeconômico do aluno e a trajetória escolar, características da turma, gestão e infraestrutura da escola e perfil dos professores e gestores da unidade escolares. As provas são organizadas por itens de múltipla escolha contendo, nesse caso tomando como parâmetro a prova da 3º série do Ensino Médio, 52 itens, sendo 26 de português e 26 de matemática.

Os itens são elaborados com base nas habilidades indicadas nas Matrizes de referência da avaliação desenvolvida na mesma escala métrica do SAEB/Prova Brasil. Esse alinhamento permite a comparabilidade entre a avaliação local e nacional. Há um mecanismo de ligação proposital dos itens para assegurar o cruzamento de informações.

A qualidade é medida pela pontuação nos testes das duas disciplinas, sendo as habilidades do aluno definida pela matriz de referência. Ainda segundo a revista SIAPE (2016), as habilidades são associadas a temas de assuntos trabalhados em sala de aula. Para língua portuguesa, por exemplo, considerando a série da nossa pesquisa, a matriz descreve 20 habilidades associadas a 3 temas de conteúdos trabalhados em língua portuguesa. Já para a prova de matemática, a matriz de referência descreve 37 habilidades associadas a 4 temas de conteúdo trabalhados em matemática.

Os resultados obtidos nas avaliações são obtidos a partir da aplicação da metodologia estatística chamada “Teoria da Resposta ao Item” (TRI). Essas pontuações, são agrupadas por níveis de proficiência que foram alinhadas à escala Saeb como forma de garantir a apresentação dos resultados²⁷. Na escala SisPAE, os grupos são classificados em: Abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Assim, considerando que iremos analisar os resultados das escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio, as pontuações relacionadas as proficiências avaliadas estão agrupadas conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Níveis de proficiência para alunos da 3º série do EM - SisPAE

Classificação	Níveis de proficiência	Proficiências	
		Língua Portuguesa (Pontuação)	Matemática (Pontuação)
Insuficiente	Abaixo do básico	< 250	< 275
suficiente	Básico	250 a < 300	275 a < 350
	Adequado	300 a < 375	350 a < 400
avançado	Avançado	≥ 375	≥ 400

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://sispae.vunesp.com.br/Padres.aspx>.

A pontuação localizada no nível de proficiência **abaixo do básico** (<250 em português; <275 em matemática) refere-se aos alunos de 3º ano do Ensino médio que, segundo SisPAE, não possuem domínio suficiente, considerando o conhecimento, habilidade e competência para etapa que está cursando. Na pontuação de **nível básico** (250 a <300 em português; e 275 a <350 em matemática) – embora se encontre na classificação de suficiente –, estão aqueles que demonstram domínio mínimo dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. Já a pontuação de **nível adequado** (300 a <375 em português; e 350 a < 400 em matemática), diz respeito aos alunos que demonstram domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. E para a pontuação **de nível avançado** (≥ 375 em português; e ≥ 400 em matemática), estão os alunos que demonstram domínio dos conhecimentos, habilidades e competências acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Importante reiterar que, para a avaliação diagnóstica do SisPAE de 2021, relacionada aos impactos do período pandêmico, a nomenclatura dos níveis de desempenho foi alterada

²⁷ <https://sispae.vunesp.com.br/>

para: muito baixo, baixo, médio e alto. No entanto, usaremos a nomenclatura que consta na metodologia divulgada no site que foi utilizada no recorte temporal de 2011 a 2020.

O desempenho do aluno relaciona-se à aprendizagem de suprir as seguintes expectativas listado no quadro abaixo:

Quadro 3- Descrição do nível de proficiência abaixo do básico para alunos da 3ª série do EM

Nível	Língua Portuguesa	Matemática
ABAIXO DO BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> - Justificam o papel de categorias da enunciação – pessoa – na construção e sentidos para um trecho de peça teatral; - Identificam a proposta defendida pelo autor em um texto de divulgação científica, considerando a tese apresentada e a argumentação construída; - Inferem os objetivos do enunciador de uma biografia 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar dados apresentados em uma tabela para identificar dentre cinco afirmações a correta; - Estimar a média de doze valores apresentados em um gráfico de linha; - Identificar o gráfico de colunas que melhor representa os dados apresentados em uma tabela de dupla entrada; - Identificar o traço formado por 6 pontos, dado as suas coordenadas.
BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecem relações entre segmentos do texto, identificando retomadas por repetições; - Identificam, em um texto, as marcas linguísticas que expressam interesses sociais; - Estabelece relações de causa/consequência entre informações subentendidas distribuídas ao longo de uma biografia; - Inferem a perspectiva do narrador em um conto, justificando conceitualmente essa perspectiva; - Justificam o uso de empréstimo linguístico e gramaticais de outra língua, em um artigo de língua portuguesa; - Localizam itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado local em um texto informativo; - Organizam em uma dada sequência as proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo; - Inferem informações subentendida, em um romance, com base na sua compreensão global; 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as afirmações feitas a partir de uma pesquisa comparativa representada por meio de um gráfico de barras para determinar a verdadeira (envolve o conceito de média); - Analisar um gráfico de linhas (com três entradas) para identificar dentre cinco afirmações a correta; - Analisar uma tabela que associa o número de alunos e médias para determinar que $\frac{1}{4}$ dos estudantes tiveram média 7; - Associar polinômios de grau 2 e 3 as suas respectivas formas fatoradas; - Calcular a média de quatro valores decimais; - Identificar as possíveis jogadas do cavalo no jogo de xadrez usando coordenadas como referência; - Identificar as raízes de um polinômio fatorado; - Resolver problemas envolvendo porcentagem para determinar o número aproximado de entrevista (43%) que se mostraram favorável a enquete; - Resolver problema envolvendo interpretação de um gráfico de frequência e resolução de equação com coeficiente racional (percentual de horas do dia destinado a pessoa dormir).
ADEQUADO	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem o valor expressivo das aspas, para destacar um termo de texto de uma notícia; - Integram várias informações explícita distribuidora ao longo de um artigo de interesse científico, sistematizando-as em uma ideia geral; - Justificam o recurso a forma de apropriação textual (citações), em um editorial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Associar uma circunferência centrada na origem com raio igual a 2 a sua respectiva equação reduzida; - Calcular a mediana de seis valores inteiros e positivos; - Determinar a localização de um objeto no plano após uma série de movimentos feitos a partir de sua posição inicial; - Identificar o crescimento de uma reta e o ponto de interseção com o eixo Y, a partir da sua equação; - Identificar, no plano complexo, o quadrante que está localizado o afixo $2 + 2i$ (com apoio visual para a divisão dos quadrantes); - Identificar, no plano complexo, o quadrante que está localizado o afixo $4(1+i)$ (sem apoio visual para a divisão dos quadrantes); - Identificar os coeficientes de uma transformação linear que caracterizam uma translação no plano cartesiano; - Identificar uma equação de reta perpendicular a uma segunda reta dada, com apoio gráfico.
AVANÇADO	<ul style="list-style-type: none"> - Organizam os episódios principais de uma narrativa literária em uma sequência lógica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Associar uma circunferência centrada em C (3,2) com raio igual a 5 a sua respectiva equação geral; - Determinar o argumento de um número complexo a partir da representação do seu afixo no plano de Argand-Gauss.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://sispae.vunesp.com.br/Matrizes.aspx>.

Ao analisar a metodologia dos resultados do SisPAE, percebemos que a multiplicidades de dimensões que o termo “qualidade” carrega são desconsideradas nos resultados. Isso porque os questionários de contexto que deveriam ter o papel principal aqui funcionam apenas como coadjuvante da análise, no entanto, gera informações, e essas informações deveriam ser apresentadas como pontos principais a serem avaliados, e não as notas extraídas e divulgadas na mídia como representante de qualidade.

O processo de legitimação das avaliações como principal indicador de qualidade educacional acaba pressionando a um cenário de competição entre as escolas. Os resultados entre as escolas municipais e estaduais são apresentados em forma de *Ranking*, o que pressiona as escolas a se autorregular em busca de melhorias, pois não quer que a instituição apareça com as piores notas a nível regional ou nacional. Ao transferir a responsabilidade à instituição, professores e alunos, as escolas se responsabilizam em buscar melhores resultados. Os resultados das escolas passam a ser conhecidas como “boa” ou “ruim” por conta de um único número.

Segundo Freitas (2018), “tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de leitura e matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas” (2018, p 91). Nessa linha de raciocínio, Carneiro (2019) faz uma reflexão sobre a importância dada às evidências dos testes de desempenho e a valorização da aprendizagem divorciado do ensino:

De imediato é nebulosa a maneira como se deu esse apagamento do ensino em nome da aprendizagem. Aquela relação que outrora estruturava a experiência com o conhecimento, tensionada entre as estratégias de ensino, aparentemente deixa de existir, conferindo cidadania apenas ao polo de aprender [...]. A via dupla de dos processos de ensino-aprendizagem se torna via de mão única da aprendizagem e, nessa direção, questionamos também como passaram a circular as experiências e as vidas nesse corredor (2019, p. 44)

A supervalorização da aprendizagem, em contraste a uma educação completa do sujeito pelas políticas públicas vigentes, tem suas origens nos documentos emitidos pelas agências multilaterais, como já muito bem observado na 1ª sessão deste trabalho. Os organismos internacionais, através de receitas para melhorar a qualidade, orientam aos Estados a elaborar planos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que podem ser percebidos pelo relatório “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, o qual enfatiza que essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Ou seja, o

aprimoramento das competências dos jovens para entrada no mercado de trabalho, característico do modelo neoliberal de educação, em que as escolas estão voltadas a atenuar a pobreza e ajustar o indivíduo para o trabalho (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 155).

Dessa forma, entendemos que a utilização de ferramentas gerenciais, como é o caso do SisPAE, é a materialização de uma estratégia de nível global que influenciou as reformas educacionais implantadas no Estado do Pará. Esse movimento utiliza como critérios de qualidade de ensino propostas introduzidas pelos organismos internacionais, visando suprir apenas as necessidades básicas de aprendizagem necessária para manutenção do mercado. As orientações são voltadas aos governos de padronizar cada vez mais o sistema educacional, através de avaliações em larga escala e elaboração de indicadores, permitindo, assim, o monitoramento e controle das políticas públicas criadas no âmbito educacional.

No entanto, dada a sua importância como instrumento de controle de política pública, o uso do SisPAE pela gestão escolar e professores, deve ser aproveitado dentro do contexto escolar em sala de aula, e não como evidência midiática de ineficiência da educação pública como almeja o mercado. Romper as barreiras de regulação com vistas a emancipação é a melhor forma de avançar, não como legitimador de qualidade do ensino, mas como indicador de desempenho que pode ser incluindo as demais avaliações de dentro da escola aplicada no cotidiano escolar.

Como forma de apreender os efeitos dos indicadores de desempenho como medidor da qualidade educacional, apresentamos, no capítulo a seguir, a análise do Sistema Paraense de avaliação da Educação (SisPAE) das escolas públicas de Ensino Médio no município de Breves, desde sua institucionalização aos últimos resultados divulgados em 2018. Análise não só dos resultados nas avaliações em larga escala, mas o comportamento dos demais indicadores disponibilizados pelos órgãos oficiais, já que os documentos normativos dão garantias de melhorias na qualidade de educação pública.

4 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARAENSE: ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO DO SISPAE DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS MEDIANTE INDICADORES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE BREVES – PA (2011 A 2020)

Com introdução de novos atores nas políticas educacionais brasileiras, a educação passou a ser mensurada e controlada, cada vez mais, por indicadores advindos de testes padronizados, aplicados em larga escala, prometendo evidenciar a qualidade e “melhorias” na educação pública através dos modelos gerenciais na educação.

Neste capítulo, buscamos analisar o diagnóstico de qualidade do Ensino Médio público a partir de dados gerados pelo SisPAE, política de avaliação implementada pelo governo do estado, nas escolas públicas de Ensino Médio no município de Breves, por considerar a sua relevância na elaboração de políticas públicas para educação. Especificamente no estado do Pará, o baixo índice de qualidade educacional motivou o governo do Estado, junto a parcerias com o setor privado, a lançar o Pacto pela Educação do Pará e, através desse, elaborar um conjunto de ações em prol de elevação dos resultados (COSTA; SANTOS, 2015). Dessa forma, tendo em vista a centralidade dada a tal indicador, iremos observar através da série histórica do SisPAE, e dos demais indicadores, as mudanças ocorridas desde que foi institucionalizado como indicador de qualidade. Assim, faz-se necessário ir além dos resultados das avaliações em larga escala e recorrer a um arcabouço de indicadores disponibilizados pelos órgãos oficiais, já que os documentos normativos dão garantias de melhorias na qualidade de educação pública.

Importante destacar na análise que, embora haja um índice sintetizado para medir tal qualidade, essa envolve múltiplas dimensões, principalmente quando se trata de uma região com altos índices de vulnerabilidade social. Assim, agregar todos os indicadores que estão ao nosso alcance é uma forma de cientificar que a qualidade da educação vai além de testes padronizados, com vistas à qualidade social mínima abstraída em tais números.

Desta forma, iremos observar nesse primeiro momento os resultados divulgados do SisPAE, relacionando os componentes de desempenho e rendimento. Além disso, pretendemos verificar quais os fatores de qualidade estão sendo absorvidos na avaliação paraense em larga escala, através de análise mais abrangente, considerando as categorias de indicadores interno e externo a escola, como: **condições de oferta de ensino e condições socioeconômica dos alunos**. A intenção é identificar a qualidade apresentada em números e observar se há relação dessa política de avaliação com outras variáveis. Dessa forma, iremos observar os indicadores extraídos das seguintes bases de dados: Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Site do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, que agrupa informações estatísticas advindas de vários órgãos oficiais (IBGE, Censo, Censo escolar, PNAD, RAIS, Cadastro Único, TSE) e, ainda, informações de indicadores Estaduais retiradas no site da Secretaria de Educação do Estado do Pará e Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), visto que, por se tratar de ensino médio, o Estado possui dados detalhados de matrícula, localização e modalidade de ensino.

4.1 As instituições públicas de ensino médio da rede estadual no município de Breves-PA.

O nosso universo de estudo contempla todas as instituições educacionais que ofertam vagas de Ensino Médio Público da rede Estadual no Município de Breves, ativas no período de 2011 a 2020, com intuito de analisar o diagnóstico de qualidade do Ensino Médio Público a partir da série histórica do SisPAE, sendo elas: **EEEM Profa. Maria Câmara Paes, EEEM Profa. Maria Elizete Fona Nunes e Anexo, EEEM Prof. Gerson Peres e anexo e ainda EEEM Santo Agostinho.**

As escolas EEEM Profa. Maria Câmara Paes, EEEM Profa. Maria Elizete Fona Nunes e EEEM Prof. Gerson Peres foram instaladas pelo Estado, em prédios próprios, mantidas e administradas pelo poder público. Já a EEEM Santo Agostinho, embora possua característica de instituição confessional, de acordo com informações extraídas da base de dados do censo escolar (Inepdata), é classificada na categoria administrativa como pública, com dependência administrativa na rede Estadual. Nesse caso, iremos considerar como escola essencialmente pública, já que, assim com as demais, consta no cadastro do MEC como tal.

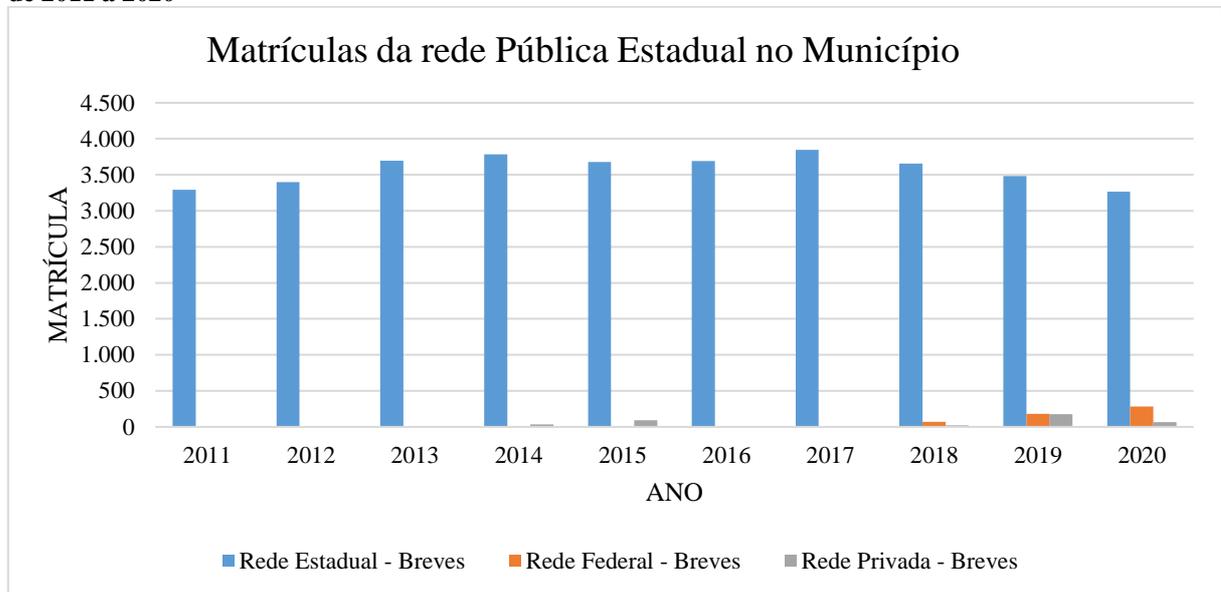
Para efeito de informação, observamos que o município também contempla, além das escolas de Ensino Médio públicas estaduais, um Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), e mais duas unidades educacionais de Ensino Médio privado, sendo elas a Escola Comunitária Casa Familiar Rural²⁸ e o Centro Educacional Paulo Carvalho. A experiência de implementação de Casa Familiar Rural nos locais mais afastados da cidade já havia ocorrido no Governo do Estado, porém, o atendimento foi paralisado em 2014. Atualmente, existe no município apenas uma CFR, sendo ela privada, criada em 2014 pela união dos moradores da reserva Extrativista Mapuá e comunidades vizinhas, que sofriam com a ausência de uma instituição de ensino público.

²⁸ Escola Casa Familiar Rural nasce de um projeto piloto implantado na Reserva Extrativista Mapuá, com objetivo de oferecer uma formação voltada para a realidade dos moradores da floresta. A escola é administrada localmente por uma Associação formada pelas famílias dos estudantes, sendo de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Breves garantir o corpo docente e de apoio da instituição (LOURENÇO, 2016, p. 70-71).

A motivação em utilizar apenas as escolas públicas para nossa análise deve-se ao fato que quase 100% das matrículas do Ensino Médio no município pertencerem à rede pública estadual de ensino, com cobertura de 3.486 alunos no ano de 2022, de acordo com o site da Seduc-PA.

O **gráfico 2** descreve a dimensão ampliada da cobertura educacional total de atendimento de Ensino Médio, para observamos a proporção da rede estadual de ensino no município.

Gráfico 2 - Matrículas por rede de ensino que ofertam vagas do EM no município de Breves-PA no período de 2011 a 2020



Fonte: Inep/Censo escolar/Seduc-Pa/ Elaboração própria.

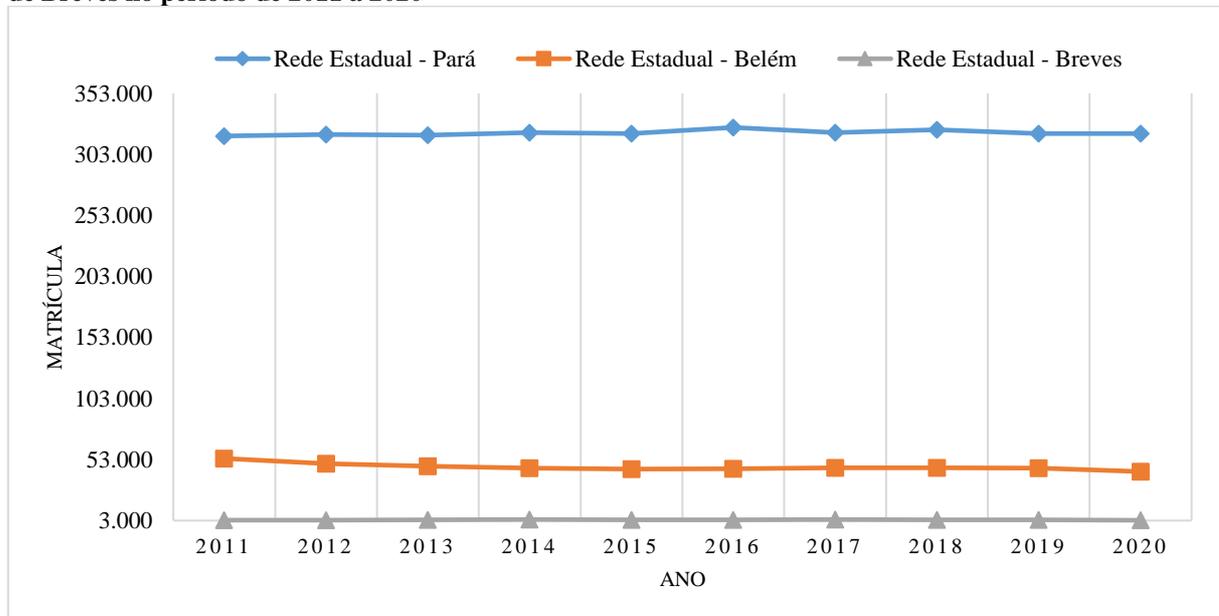
A rede estadual, como responsável por esse nível de ensino, é a que oferece maior atendimento público na região, com percentual médio de 98% das matrículas. Ainda não se observa no município um crescimento expressivo de instituições privadas de ensino educacional de nível médio. Já na rede federal de ensino, verifica-se um pequeno progresso nas matrículas, nos últimos 4 anos, essa ocorrência se dá devido a implementação gradativa das turmas de curso técnico integrado ao nível médio iniciadas em 2017 pela IFPA.

Em relação à matrícula na rede estadual no município, manteve-se constante ao longo dos anos de 2012 a 2017, a partir daí nota-se um pequeno declínio. No entanto, verificamos que essa evolução de matrícula nos primeiros anos não veio acompanhada de novas construções de escolas estaduais ou ampliações estruturais de novos espaços, apenas criação dos anexos na área urbana e escolas polos nas vilas distantes da cidade, ambas instaladas em imóveis cedidos pelo município.

Dentre a quantidade de vagas ofertadas estão incluídas algumas modalidades e projetos de Ensino Médio criados para sanar problemas persistente no ensino público, como a falta de atendimento especializado às pessoas com deficiência, atraso escolar evidenciado na distorção idade-série e a falta de instituições públicas em locais afastados da cidade, devido a característica da região.

Importante destacar que, mesmo com os programas para educação implantados no estado pelo Pacto Pela Educação do Pará, cujo objetivo principal era expandir e melhorar a qualidade da educação básica, o município não apresenta aumento significativo nas matrículas, mais ainda, não observamos essa ilusória expansão apenas no município de Breves, mas em todo estado, sendo possível verificar no **gráfico 3**:

Gráfico 3 - Matrículas das escolas públicas de EM estaduais no estado do Pará, capital Belém e Município de Breves no período de 2011 a 2020



Fonte: Sinopse estatística de 2011 a 2020/INEP/Elaboração própria.

De uma forma geral, nos anos analisados da pesquisa, não foram observadas grandes evoluções nas matrículas das escolas públicas que ofertam Ensino Médio no estado do Pará. A nível estadual, foi constatado que, de 318.094 matrículas em 2011, evoluiu para 319.969 o quantitativo de matrículas ao longo de 10 anos. Comparando Breves a capital do estado, verificamos que Belém regrediu em vez de expandir, com registro de 53.898 matrícula no ano de 2011, diminuindo para 43.153 matrículas no ano de 2020. Breves, entre pequenos avanços e declínios nesse período de 10 anos, encerra o recorte temporal com diminuição nos números de matrículas de 3.293 para 3.265 matrículas em 2020.

Mesmo com a predominância de escolas públicas da rede estadual no município, verifica-se que o número de matrículas ainda é baixo se considerarmos que a área do município abrange, em média, mais de 100.000 mil habitantes. Tendo em conta as características demográficas da região, com lugares de difícil acesso, as populações que moram em locais mais distantes sofrem com a ausência de políticas públicas. A falta de estabelecimento escolar ou de transporte que possa levá-los às escolas da cidade ou, ainda, somando a situação socioeconômica da família, dentre outros fatores, propiciam a falta de estímulo do sujeito de ir em busca de uma escolarização. Ou seja, os problemas de expansão do ensino médio na região ainda são preocupantes. No entanto, nossa observação concentra-se naqueles que já estão frequentando uma instituição de ensino no município, analisando o SisPAE como certificador de qualidade da educação no cenário paraense.

4.2 Análise do diagnóstico educacional das escolas públicas estaduais no município de Breves-PA

4.2.1 Desempenho escolar

O desempenho escolar diz respeito a medida dos resultados educacionais obtidos pelo estudante nas avaliações educacionais, seja ela interna ou externa à escola, como a avaliação de aprendizagem realizada pelo docente; avaliação institucional, aplicada pela escola; e as avaliações externas, conhecida como avaliações em larga escala em rede de ensino (FREITAS, 2009, p. 10).

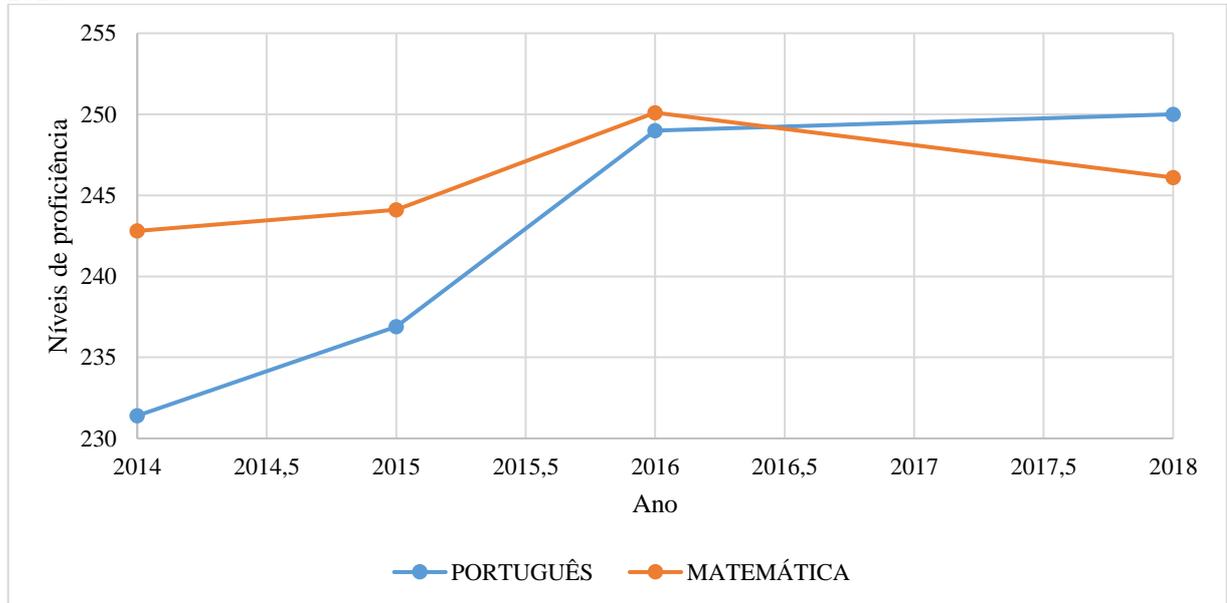
Com as reformas educacionais e a introdução dos mecanismos gerencialistas na educação, as avaliações de sistema passaram a ser o principal instrumento de aferição da qualidade educacional no país. De acordo com Freitas (2009), a avaliação em larga escala “[...]é um instrumento de acompanhamento global de rede de ensino, [...] que permite verificar tendência ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Dessa forma, o desempenho escolar refere-se aos resultados dos estudantes obtidos em avaliações padronizadas de língua portuguesa e matemática, medido pelos órgãos oficiais de estatística, no caso nacional; o INEP, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e estadual a SEDUC-PA, pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE).

Lançado em 2013 pelo governo do Estado do Pará, o SisPAE, iniciou o processo de avaliação de desempenho dos alunos de escolas públicas da rede estadual a partir do ano de 2014. Todas as escolas Estaduais no município passaram pela avaliação, o que nos possibilitou a obtenção de uma série histórica consistente dos anos de aplicação. Os anos não coincidem

com a periodicidade do Saeb, visto que o SisPAE foi lançado no início da vigência do Pacto pela Educação do Pará, sendo que nos 3 primeiros anos foram realizados anualmente e, a partir de 2016, passou a ser bienal. Sempre um ano anterior a realização do SAEB.

Com intuito de observar o diagnóstico da qualidade externado pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE, política implementada no Estado pelo Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica (PMQECEB), apresentamos, através do **gráfico 4**, os anos de aplicação e os níveis de proficiência atingidos ao longo de sua aplicação. O uso de tal sistema, segundo informações extraídas dos relatórios de auditoria ao BID (2017), veio para possibilitar a melhoria do uso dos recursos pedagógicos dos dados de avaliação, propiciando uma tomada estratégica e pedagógica das escolas.

Gráfico 4– Desempenho no SisPAE das escolas públicas de EM estaduais no município de Breves de 2014 a 2018



Fonte: elaborado pela autora com base em informações disponíveis em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/sispae>. Níveis de proficiência em língua Portuguesa são classificados em: abaixo do básico (< 250), básico (250 a <300), adequado (300 a <375), avançado (≥ 375). Em matemática: abaixo do básico (< 275), básico (275 a <350), adequado (350 a <400), avançado (≥ 400).

O sistema paraense da avaliação básica considera as proficiências em língua portuguesa e matemática para avaliar o desempenho do aluno. De acordo com o **gráfico 4**, verifica-se um progresso inicial nos anos de 2014 a 2016, porém, o desempenho dos estudantes regrediu no ano de 2018. Além disso, mesmo no ano de maior crescimento, Breves não conseguiu superar resultados maiores que o nível abaixo do básico, isso porque, de acordo com a tabela classificatória, resultados menores que 250 em língua Portuguesa e menores de 275 em matemática são considerados como resultados insuficientes no que diz respeito ao

conhecimento, habilidade e competência esperado do aluno que cursa a 3ª série do Ensino Médio.

Quando analisamos com mais detalhes esse resultado por escola da rede, percebemos quais escolas estão com a menores resultados.

Tabela 4 - Nota média padronizada por proficiência das escolas públicas da 3ª série do EM estadual do município de Breves

Nome da Escola	Rede	2014		2015		2016		2018	
		MAT	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
1º Santo Agostinho	Estadual	275,4	261,3	249,6	244,4	271,5	271,9	287	287,2
2º Prof. Gerson Peres	Estadual	249,4	244,3	261,6	260,4	261,5	264,7	255,2	259,6
3º Prof.a Maria Elizete	Estadual	231	215,1	239,7	227,7	238,3	238,9	239,2	251
4º Prof.a Maria Câmara Paes	Estadual	241,2	230,7	237,1	230,8	250,1	243,1	232,8	234,7
5º Prof.a M Elizete-Anexo I	Estadual	-	-	-	-	-	-	233,7	226,7
MÉDIA DO MUNICÍPIO DE BREVES		242,8	231,4	244,1	236,9	250,1	249	246,1	250
MÉDIA DO ESTADO DO PARÁ		239,4	227,6	239,7	229,9	244,5	241,1	241,9	243,8

Fonte: Site (sispa.e.vunesp.com.br). Elaboração própria.

Todas as unidades de ensino estão com níveis de proficiência fora do adequado para aquele ano, e esse quadro preocupante não restringe só ao município, mas a todo território paraense, que não muda com o avanço dos anos. A escola Santo Agostinho foi a que registrou melhor desempenho dentre as escolas da rede estadual. Embora tenha registrado um pequeno declínio em 2015, conseguiu avançar nos anos seguintes, saindo do nível **abaixo do básico** nas duas proficiências avaliadas (2018). Em seguida, vem a escola Gerson Peres, que apresentou pequena melhora no desempenho em língua portuguesa a partir de 2015; entretanto, em matemática continuou no nível **abaixo do básico**. As escolas M^a Câmara Paes e Escola M^a Elizete Nunes ficaram nas piores posições, não saindo do nível **abaixo do básico**. Sobre os anexos, a escola Gerson Peres – anexo I, não foi avaliada pelo SisPAE, pois não ofertou nos anos de 2016 a 2020 vagas de ensino regular, apenas o projeto Mundiar. Já a escola Ma. Elizete Nunes ocupa a última posições com notas mais baixas e menor participação dos alunos nas avaliações, evidenciado pela não divulgação dos resultados de 2014 a 2016. Um dos pontos a se destacar é que os anexos expressam o contexto periférico e mais empobrecido a que seus alunos estão inseridos, além disso, são as escolas que possuem mais ausência de infraestrutura adequada, tanto física como pedagógica na efetivação dos processos de ensino aprendizagem.

A esses resultados cabem algumas considerações na análise. Uma delas refere-se ao aspecto reducionista de avaliar a qualidade apenas por duas proficiências, pois se considerarmos

somente as avaliações padronizadas como referência de qualidade das escolas públicas, desconsideramos outros aspectos relevantes para a formação do sujeito, que vão além de testes cognitivos. Segundo Queiroz, Vale e Santos (2018), o sistema não alcança relevo na discussão pedagógica, considerando que o sujeito não pode ser avaliado unicamente na dimensão cognitiva, descrita a partir de habilidades que necessita alcançar, ou naquilo que seja capaz de fazer.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de ampliação da qualidade educacional para além “[...] de propostas voltadas para alta performance, para interesses marcadamente econômicos e de mercado” (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p.21), indo no sentido de uma educação com qualidade social, que “[...]implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p.225).

Aprender a qualidade social da educação, com vistas a formação do sujeito em sua totalidade, requer considerar elementos internos e externos à escola, o que Silva (2009) exemplifica como sendo fatores socioeconômico, sociocultural, de financiamento público e compromisso dos gestores. Ainda, ressalta a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola, os projetos escolares, as formas de interlocução da escola com as famílias, o ambiente saudável, a política de inclusão efetiva, o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, o trabalho colaborativo e as práticas de funcionamento dos conselhos escolares. Ou seja, “[...] uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.15)

A qualidade com base no desempenho cumpre o requisito de mercado, identificado por Silva (2009) como a qualidade de uma visão utilitarista voltada para interesses econômicos. Nessa perspectiva, a preocupação se intensifica quando observamos que esse reducionismo converge para a política degradante da reforma do Ensino Médio em andamento. O ensino aparentemente atrativo pela flexibilização e aperfeiçoamento na área acadêmica desejada, exclui áreas fundamentais para formação integral, distanciando ainda mais o estudante de escola pública de uma educação de qualidade.

Kuenzer (2017) explica que o novo ensino médio faz parte do projeto pedagógico de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada:

[...]A acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos é disponibilizada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.[...] Para a maioria dos trabalhadores, a flexibilização do Ensino Médio significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda.(p.341-342)

Assim, teremos um ensino médio público reduzido, exposto a uma avaliação superficial, em que preservam apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática nos três anos de ensino como preparação as avaliações em larga escala, enquanto os outros conhecimentos, “[...] por não se constituírem em objeto de avaliação nacional, passam a ser secundarizados nos currículos escolares, comprometendo os princípios educacionais e a formação geral dos estudantes” (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 149). Uma formação que cumpre os requisitos de mercado e a concretização do projeto hegemônico com fins capitalista nas políticas educacionais do país.

Como indicador de desempenho, a partir dos resultados divulgados do município de Breves, podemos observar graves problemas relacionados ao aprendizado em língua portuguesa e, principalmente, em matemática, que, como demonstrado, não obteve melhora significativa nos anos avaliados. Mais ainda, a média geral do município, mesmo com o pequeno avanço ao longo dos anos de implantação do SisPAE, não foi suficiente para a região marajoara sair do **nível abaixo do básico**, assim como a média geral do estado, que demonstra déficit alarmante de aprendizagem nas duas proficiências avaliadas. O alvoroço inicial evidenciado pela mídia de que o SisPAE é um eficiente instrumento de apoio às secretarias municipais e à gestão das escolas, pelos resultados alcançados, nada contribuiu para o avanço da promoção de qualidade da educação na região. Pelo contrário, essas informações, tendo em vista seus resultados, pouco acrescentaram para fins de subsídio ao trabalho pedagógico da gestão, professor e comunidade.

O SisPAE limita essa amplitude escolar à perspectiva cognitiva e reforça a visão fragmentada do sujeito. Essa captação do mínimo da qualidade da educação de Breves pode resultar em uma generalização de que a qualidade dessas escolas que, embora tenham problemas histórico estruturais, possuem um desempenho tão ruim que precisam de intervenção privatizantes para que sejam eficientes.

Libâneo (2018, p. 44) corrobora a essa tese ao explicar que essa qualidade da educação, reformada pelas políticas neoliberais, sofre influência direta de agências multilaterais, o que acaba a distanciando de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social. Essas

reformas devem ser observadas no contexto econômico, político e cultural em nível global, para além das demandas do País. O que justifica a centralização na aprendizagem do aluno definido por níveis desejáveis de aquisição de conhecimento passíveis de mensuração.

De acordo com o quadro abaixo, temos a descrição mais abrangente dos níveis de classificação por escola:

Quadro 4– Níveis de classificação por escola da rede estadual de acordo com desempenho em língua portuguesa e matemática

Nome da Escola	Língua Portuguesa				Matemática			
	2014	2015	2016	2018	2014	2015	2016	2018
1º Santo Agostinho	básico	abaixo do básico	básico	básico	básico	abaixo do básico	abaixo do básico	básico
2º Prof. Gerson Peres	abaixo do básico	básico	básico	básico	abaixo do básico	abaixo do básico	abaixo do básico	abaixo do básico
3º Profa. Maria Elizete	abaixo do básico	abaixo do básico	abaixo do básico	básico	abaixo do básico	abaixo do básico	abaixo do básico	abaixo do básico
4º Profa. Maria Câmara Paes	abaixo do básico							
5º Prof. Maria Elizete Anexo I	-	abaixo do básico						
BREVES	abaixo do básico							
PARÁ	abaixo do básico							

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em: sispae.vunesp.com.br.

Importante destacar que absolutamente nenhuma instituição que oferta Ensino Médio Público em Breves registrou nível adequado para a série analisada, mesmo as escolas Santo Agostinho e Gerson Peres, que registraram evolução no desempenho dos alunos nos últimos anos. Uma situação que, conforme apresentado na tabela, retrata apenas um recorte do ensino público problemático que existe no estado do Pará.

Conforme informações extraídas no sistema SisPAE, a proporção da “ineficiência” dessas instituições, no último ano de divulgação (2018), revelou que cerca de 49,6% dos alunos registraram níveis **abaixo do básico** em língua portuguesa, 34,2% nível **básico**, 15,9% nível **adequado** para série, e apenas 0,3% nível **avanzado**. Já na proficiência em matemática, 72,4% registraram nível **abaixo do básico**, 25,9% nível **básico**, **apenas 1,3%** nível **adequado** e **0,4%** **de nível avanzado**. Resultado bastante elevado de alunos com baixo desempenho nas duas proficiências avaliadas.

As notas abaixo do desejado nos permitem questionar se o indicador realmente pode ser considerado como indicador de qualidade, tendo em vista que, como medidor de qualidade, o

mesmo apresenta dados inconclusos, evidenciando fragilidade como indicador. Dessa forma, faz-se necessário avançar no diagnóstico considerando na análise os demais indicadores educacionais.

O que percebemos, através do levantamento bibliográfico e pela análise quantitativa dos indicadores de desempenho, é que o IDEB fomentou no Estado uma corrida por notas melhores. O movimento de implantação de políticas de resultados efetivado pelo Pacto Pela Educação do Pará apresenta, até o momento, resultados positivos apenas para as agências nacionais e internacionais, visto que o sistema educacional paraense foi totalmente reestruturado, seguindo os padrões do novo modelo gerencial orientado pelas agências internacionais. O Banco BID, principal financiador dos Programas de Melhorias da Qualidade da Educação Básica, garantiu um contrato de empréstimo milionário durante os 5 anos de PPEP, sendo estendido até 16 de outubro de 2022²⁹ pelo atual governador do Pará, Helder Barbalho. As parcerias com o setor privado, sejam elas com ou sem fins lucrativo, além de constituir uma fonte de lucro com venda de materiais e prestação de serviço, possibilitam o acesso de atores do setor empresarial nas políticas educacionais, modificando o cenário educacional com vistas ao mercado, sendo que o objetivo proposto de melhorar a qualidade, externado pelo índice, não sofreu avanços como esperado.

Se considerarmos somente o SisPAE como indutor de qualidade, a educação do município se encontra com graves problemas, principalmente se tratando do último ano de ensino na educação básica, ano de formação em que o sujeito deveria estar apto a ingressar no ensino superior ou adentrar no mercado de trabalho. Já como indicador de desempenho, embora os resultados sejam baixos, é importante observar as variáveis que estão afetando o desempenho do aluno, antes de certificá-lo como representante da qualidade de ensino.

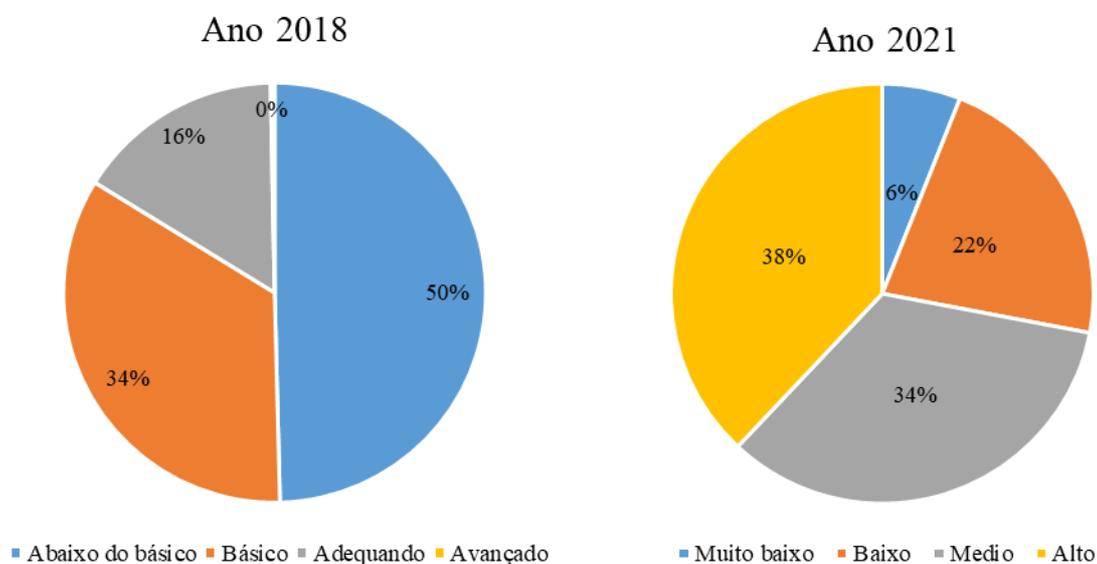
Um número crescente de produções intelectuais analisa os reflexos do aspecto socioeconômico dos alunos nas provas de avaliação em larga escala. Destacamos aqui o trabalho realizado por James Coleman, em conjunto com outros pesquisadores sobre a desigualdade educacional nos Estados Unidos. A pesquisa revelou o quanto a origem social do estudante influenciava no seu desempenho escolar (BROOKE; SOARES, 2008). Importante variável a ser considerada na nossa análise, haja vista a característica de vulnerabilidade socioeconômica da região elucidada na introdução do nosso trabalho.

²⁹ O Contrato de empréstimo nº 2933/OC-BR no valor de R\$ 200.810.000,00, firmado em 16/12/2013, tinha um prazo inicial de 5 anos. Após a 4ª alteração contratual o prazo foi prorrogado até 16/10/2022, conforme consta na portal do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), disponível em: < <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1327> >. Acesso em: 01/10/2022.

Soares (2004), em sua pesquisa sobre o efeito da escola no desempenho do aluno, descreve que a maior parte da variação nos resultados escolares pode ser explicada por fatores extraescolares associados, principalmente, no que diz respeito às características socioeconômicas e culturais dos alunos. No entanto, o autor advoga que a escola, por estar inserida em um contexto social, mesmo não tendo o controle dessas variáveis externas, pode influenciar nas relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizado.

Recentemente, foram divulgados pela Seduc- PA os resultados do SisPAE relacionado ao ano de 2021 sobre os impactos da pandemia iniciado no ano de 2020. O resultado foi introduzido em nossa pesquisa com intuito de observar os agravos que esse período deixou aos alunos de ensino médio público. Dessa forma, no tocante aos graves problemas sociais da região, e pela relevância dos resultados divulgados, apresentamos o gráfico com a evolução dos níveis de aprendizagem no período pandêmico.

Gráfico 5– Evolução dos níveis de desempenho no SisPAE das escolas públicas de EM no Município de Breves no ano de 2021 em comparação a 2018 – Proficiência em Língua portuguesa



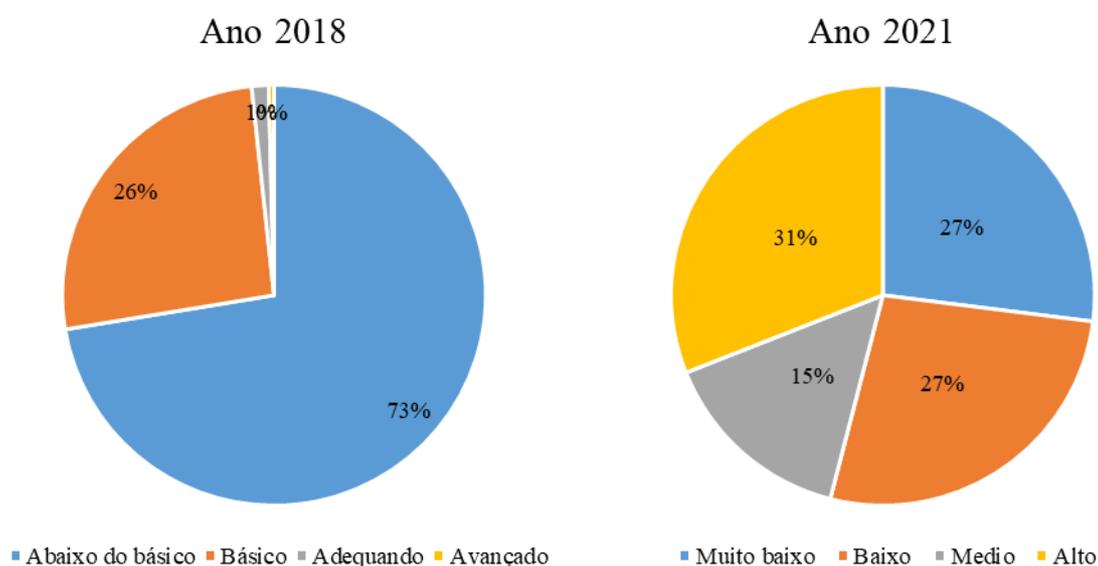
Fonte: elaborado pela autora com dados do SisPAE avaliação diagnóstica 2021.

Conforme o **gráfico 5**, o nível **abaixo do básico**, que representou a média de desempenho do município em todos os anos de avaliação (2014 a 2018) na nova classificação, reduziu consideravelmente no ano de pandemia. Em 2018, em relação as questões de língua portuguesa, 50% dos alunos do ensino médio de escola pública haviam apresentado desempenho insuficiente para a série que cursavam. Já em 2021, no ano de diagnóstico da pandemia, apenas 6% dos estudantes que obtiveram média no nível **muito baixo**, menor nível

da escala. O nível **básico**, que em 2021 equiparasse ao nível **baixo**, registrou 22%. O nível **adequado**, que em 2018 constava com apenas 16%, **em 2021** mais que dobrou com 34% dos estudantes com nível **médio** para a série cursada. Em relação ao nível **avanzado**, cuja a média em Breves era inexistente no ano de diagnóstico o nível equiparado, evoluiu para 38% de alunos que registraram níveis **altos** de desempenho, segundo escala de proficiência em português.

Em relação a proficiência em matemática, os resultados se alinham ao progresso de língua portuguesa.

Gráfico 6 – Evolução dos níveis de desempenho no SisPAE das escolas públicas de EM no Município de Breves no ano de 2021 em comparação a 2018 – Proficiência em matemática



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do SisPAE avaliação diagnóstica 2021.

Verifica-se uma evolução exorbitante do nível médio de proficiência em matemática no município em plena a pandemia. Em 2018, a grande maioria dos estudantes (73%) que realizaram o SisPAE obtiveram nota **abaixo do básico**, seguindo uma série histórica no mesmo nível. Já em 2021, o nível considerado como **muito baixo** foi a média registrada para 27% dos estudantes. O nível **baixo** (27%), compatível ao nível **básico** de 2018, se manteve com aproximadamente a mesma média, enquanto que o nível **adequado**, se comparado ao nível **médio**, sinaliza acréscimo de **15%**. O nível com maior destaque foi o **alto**, equiparado ao **avanzado**, que saiu de 0 para 31% de alunos que apresentaram o maior nível de pontuação (mais de 75% de acertos) em proficiência em matemática.

Esses dados externam uma discrepância absurda dos demais resultados da série histórica do SisPAE (2014 a 2018). Isso porque os resultados dão, ora antes superficiais pela amostra

reduzida, uma qualidade educacional totalmente ocultada, transparecendo assim a contradição que envolve os instrumentos gerencialistas.

A pandemia revelou, de forma muito intensa, os problemas da educação pública no Brasil. Consequência de uma educação que se constituiu historicamente em condições de desigualdade, mesmo com direito a igualdade de condições garantido por lei. Frente a uma situação de emergência, em que foi preciso implementar medidas de distanciamento social, demandou-se das escolas alternativas que permitissem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. O uso de recursos tecnológicos como instrumento de ensino foi a principal solução naquele momento.

Para as escolas públicas, essa transição abrupta ocorreu sem as devidas condições materiais, tendo em vista a precariedade de atendimento escolar que foi escancarado na pandemia pela falta de suporte aos professores e alunos em relação a treinamento e ao uso de recursos tecnológicos. O ensino presencial deu lugar a nova modalidade de ensino remoto, o qual possibilitou, embora com algumas restrições, o desenvolvimento do processo educativo.

De acordo com Oliveira e Pereira Júnior (2020, p.722), “[...] as condições de oferta da educação remota acabaram refletindo a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição”, entre outros fatores, entre os quais o fato de que, para aqueles estudantes de baixa renda, os impactos da pandemia foram gigantescos, aumentando ainda mais a desigualdade social.

Os referidos autores constataram, em pesquisa realizada com professores, em relação a recursos tecnológicos, que os estudantes possuem bem menos acesso do que os professores, problema comum a todas as regiões geográficas do Brasil. No entanto, chama atenção na pesquisa o fato dos profissionais da educação da região Norte registrarem maior indisponibilidade de recursos que os demais profissionais de outras regiões.

Em uma pesquisa realizada pelo Campus Universitário do Marajó – Breves (UFPA) sobre Tecnologias, acesso à Internet e os impactos da Pandemia para alunos do Ensino Médio da 13ª URE/Breves³⁰ no ano de 2020, verificou-se que, de um universo amostral de 622 alunos, 20,1% informaram não ter acesso à internet. Dos 79,1% que informaram ter acesso à internet, 46,4% avaliaram a conexão como muito ruim e 39,4% como regular. Isso porque, segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil, o arquipélago do Marajó se configura como a região com um dos piores acessos à internet do Brasil.

³⁰ 13ª Unidade Regional de Educação que abrange os municípios de Portel, Melgaço, Gurupá, Curralinho, Chaves, Breves, Bagre, Anajás e Afuá.

A pesquisa ainda nos esclarece que, dos estudantes que não tem acesso à internet, 87% deles “asseguram que não dispõem de recursos financeiros para aquisição de equipamentos e pagamento de mensalidade de serviços de acesso à internet” (ROCHA *et al*, 2020, p.14), tendo que recorrer a amigos, vizinhos ou a locais que disponibilizam acesso de internet paga.

Em relação aos equipamentos eletrônicos utilizados para acesso as aulas e materiais acadêmicos, 97,6% responderam que utilizam dispositivos móveis para essa função, sendo a forma de comunicação mais usada (68%) o uso de aplicativos de mensagens de texto.

O estudo mostra o quanto a pandemia impactou de formas diferentes para a maioria dos estudantes de escola pública, que não dispõem de recursos adequados para sustentar o ensino à distância. Além da vulnerabilidade de condições da maioria da população marajoara, que impossibilitou naquele momento a obtenção de um equipamento melhor, um acesso melhor e um ambiente adequado para estudo. Ainda, há a situação do professor que, segundo Barbosa e Cunha (2020), teve que se adaptar as novas formas de ensino sem a formação necessária para atuar nessa nova modalidade. A ausência de suporte tecnológico das escolas fez com que muitos professores utilizassem recursos próprio para efetivação do ensino, o que foi potencialmente prejudicado pelo sistema, haja vista as condições pandêmicas, incapaz de suprir o mínimo para esses alunos.

No entanto, mesmo com o cenário desfavorável para os estudantes de escolas públicas, os instrumentos avaliativos estão sinalizando para desempenho alto dos alunos de ensino médio no município. As estatísticas não computaram as perdas significativas de aprendizado que a pandemia deixou, nem tão pouco a falta de infraestrutura e suporte técnico mínimo necessário para dar continuidade educacional nesse período instabilidade social.

No tocante aos resultados acima da média divulgado pelo SisPAE, a nomenclatura metodologia de avaliação e as formas de aplicação diferem dos padrões utilizados anteriormente pelo sistema. Como se trata de uma edição especial do SisPAE, o que consta no *site* oficial da Seduc-PA (2022), é que a nomenclatura dos níveis de categorias foi alterada e a metodologia de aferição das notas, diferente das edições anteriores, foi de acordo com o percentual total de acertos no teste, conforme abaixo:

- Para aqueles que acertaram 25% da prova: Nível muito baixo;
- Para aqueles que acertaram 26% a 50% da prova: Nível baixo;
- Para aqueles que acertaram 51% a 75 da prova: Nível médio; e
- Para aqueles que acertaram acima de 75% da prova: Nível Alto.

A edição foi realizada em dois formatos, uma prova digital, sendo essa modalidade opcional, para os alunos que tem acesso à internet, e a outra prova presencial. Esse formato diferenciado dos procedimentos para avaliar os impactos da pandemia no desempenho do estudante acaba comprometendo o resultado do processo, pois o diagnóstico não demonstra a realidade dos fatos. Dessa forma, para nossa análise de série histórica, esses resultados destoam dos anos anteriores, evidenciando a fragilidade do uso dos instrumentos de mensurações gerenciais.

Voltando ao recorte temporal de 2014 a 2018, fizemos a comparação da avaliação paraense com a avaliação Nacional. Mesmo com poucas informações divulgadas em relação ao desempenho dos alunos, a média por escola revelou coerência com o apresentado pelo SisPAE. Isso porque o SisPAE foi criado com mesma metodologia do SAEB, em consonância aos padrões internacionais, justamente pela possibilidade de comparação. Segundo a revista SisPAE (2016, p. 30), esses itens de ligação estão ancorados na mesma escala métrica que a da prova SAEB, através da metodologia Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite o alinhamento dos processos avaliativos em todas as esferas e, conseqüentemente, maior controle da educação através de resultados.

Na **tabela 5**, destacamos os anos divulgados em que todas as escolas públicas do Ensino Médio se submeteram aos testes de forma censitária (2017 e 2021), antes desse período, não temos informações do município na base de dados do INEP.

Tabela 5– Indicador de Desempenho no SAEB e IDEB, das Escolas Públicas Estaduais do Município de Breves de 2017 a 2019

Escolas	Rede	Nota SAEB/IDEB – 2017			Nota SAEB - 2019			Nota SAEB - 2021		
		Mat.	Líng. Port.	IDEB	Mat.	Líng. Port.	IDEB	Mat.	Líng. Port.	IDEB
1º Santo Agostinho	Estadual	281,87	281,54	4,86	283,92	290,73	5,03	ND	ND	ND
2º Prof. Gerson Peres	Estadual	ND	ND	-	271,60	279,68	4,69	249,17	261,54	4,10
3ª Profa. Maria Elizete	Estadual	ND	ND	-	245,94	255,74	3,97	ND	ND	ND
4º Profa. Maria Câmara Paes	Estadual	ND	ND	-	ND	ND	-	ND	ND	ND
5º Prof. Gerson Peres Anexo I	Estadual	ND	ND	-	ND	ND	-	ND	ND	ND
6º Profa. M. Elizete Anexo I	Estadual	ND	ND	-	ND	ND	-	ND	ND	ND
BREVES	Estadual	244,58	246,62	3,3	252,34	259,10	3,2	ND	ND	ND
PARÁ	Estadual	237,25	237,87	2,8	246,08	252,84	3,2	246,26	255,75	3,0

Fonte: Sistema Saeb/INEP

Em relação à prova do SAEB, as notas obedecem a uma escala de proficiência com níveis de desempenho que vai do 1 ao 8 para língua portuguesa, e 1 a 10 para proficiência em matemática³¹. Quanto maior o nível, maiores são as habilidades desenvolvidas pelo aluno.

Nesse sentido, a nota consolidada de todas as escolas Estaduais de EM no primeiro ano de teste se encontra no nível 1 (nota 244,58 em matemática e 246,62 em português), nível mínimo na escala de desempenho. Sendo a escola Santo Agostinho a que obteve maior desempenho, apresentado na tabela no nível 3 (nota 281,87 em matemática e 281,54 em português), fazendo a nota se elevar para o município, do qual se infere que as notas das escolas estaduais que não foram divulgadas foram menores que a média geral divulgada.

Já no ano de 2019, a nota do município subiu de nível, devido à elevação das notas individuais por escola, (nota 252,34 em matemática e 259,10 em português). Isso porque a escola Santo Agostinho, que já vem se destacando com notas melhores no SisPAE, obteve um pequeno progresso, com melhor desempenho entre as demais, mas continuando no nível 3 na escala de proficiência SAEB (nota 283,92 em matemática e 290,73 em português). Em 2021, por conta da pandemia, a proporção de jovens que foram realizar a prova foi baixa, motivo pelo qual não houve divulgação da média municipal.

Embora a média do município tenha se elevado de um ano para o outro, os resultados ainda são baixos, mas não menores do que a nota geral do estado do Pará, que embora venha aumentando as notas e tendo elevação do IDEB, não foram suficientes para atingir a meta estabelecida pelo Plano Estadual da Educação, que converge com o Pacto Pela Educação do Pará. A meta projetada do ensino médio para 2021 era de 4,7.

Os indicadores nacionais, como o SisPAE, reafirmam a situação delicada na aprendizagem dos alunos das escolas públicas da rede estadual no município, registrando que todas as escolas estaduais estão com desempenho abaixo do desejado. Cenário perfeito para ações empresariais, que trabalham em uma espécie de engenharia de “alinhamento”, relacionando base, ensino, avaliação e responsabilização, criando, assim, condições para

³¹ Segundo informativo “Escala de proficiência do SAEB”, divulgado no *site* do INEP, os níveis de proficiência em língua Portuguesa são classificados em: **nível 1** (≥ 225 a < 250), **nível 2** (≥ 250 a < 275), **nível 3** (≥ 275 a < 300), **nível 4** (≥ 300 a < 325), **nível 5** (≥ 325 a < 350), **nível 6** (≥ 350 a < 375), **nível 7** (≥ 375 a < 400) e **nível 8** (≥ 400); e em matemática: **nível 1** (≥ 225 a < 250), **nível 2** (≥ 250 a < 275), **nível 3** (≥ 275 a < 300), **nível 4** (≥ 300 a < 325), **nível 5** (≥ 325 a < 350), **nível 6** (≥ 350 a < 375), **nível 7** (≥ 375 a < 400), **nível 8** (≥ 400 a < 425), **nível 9** (≥ 425 a < 450) e **nível 10** (≥ 450). A escala não possui nível 0 para aqueles que obtiveram uma nota menor que 225, no entanto o informativo diz que deverá ser dado atenção especial a esse aluno pois o mesmo não possui habilidades para a série que está cursando.

introdução de soluções privatizantes, em vez de se concentrarem nos esforços para melhorar, de fato, a qualidade das escolas (FREITAS, 2018, p.81).

Assim, o SisPAE, como termômetro de qualidade de ensino da educação paraense, em relação as escolas analisadas, estaria com a certificação de ineficiência seguindo a lógica mercadológica. Logo, a gestão, professores e alunos, culpabilizados pela ideologia gerencialista, não estariam produzindo resultados esperados ao sistema. Isso porque, conforme os dados apresentados mais adiante, reduzir a qualidade a um indicador de desempenho que avalia estudantes de forma padronizada, com discurso de oferecer igualdade nas avaliações, acaba, na verdade, desconsiderando os fatores de desigualdade que existem fora da escola, ainda mais em uma região cujos o aspectos sociais e econômicos são tão relevantes.

Dessa forma, iremos observar daqui pra frente, fatores internos e externos à escola, que influenciam de fato no desempenho apontado pelo SisPAE. A começar pelos indicadores de fluxo escola, que se referem ao rendimento apresentado pelas escolas sobre as variáveis aprovação, reprovação e abandono.

4.2.2 Rendimento escolar

Um outro ponto importante de ser observado é a relação **desempenho/rendimento** dos indicadores considerados no cálculo do IDEB. Essas variáveis deveriam andar juntas, já que para que o aluno seja aprovado, precisa ter as variáveis conhecimento, habilidade e competência adequada a série em que cursa. No entanto, se contradizem quando relacionamos tais resultados em sua proporcionalidade.

O rendimento escolar refere-se à medida das capacidades do aluno a respeito dos conhecimentos adquiridos na escola, conforme os critérios de “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, Art. 24).

Como forma de medir esse rendimento escolar ao final do ano letivo, a instituição registra no sistema do censo escolar a aprovação, reprovação ou afastamento por abandono. A taxa de aprovação, segundo o critério do Inep, é avaliada pelo aproveitamento e frequência dos alunos no decorrer do ano letivo. É considerado aprovado se, ao final do ano letivo, alcançou os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino que estava cursando, estando aptos a cursarem a série seguinte, nesse caso, a conclusão do EM ou o ingresso na

educação superior. Caso esses requisitos mínimos não tenham sido atendidos, o aluno é considerado reprovado.

A **tabela 6** mostra os percentuais de aprovação registrados ao longo dos 10 anos.

Tabela 6 – Taxa de aprovação da 3ª série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves

Taxa de Aprovação da 3 série do EM										
Nome da Escola	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1º Santo Agostinho	93,8	96,6	98,2	99	100,0	99,0	94,1	97,7	99,2	100,0
2º Profa Maria Elizete F Nunes	71,9	80,9	75,7	72,3	81,2	89,3	93,7	93,0	88,4	100,0
3º Prof Gerson Peres	67,5	71,7	71,5	74,1	68,0	81,2	89,2	85,7	83,1	98,6
4º Profa Maria Câmara Paes	80,2	78,1	80,5	70,2	79,2	78,5	81,4	82,6	76,9	100,0
5º Prof Gerson Peres Anexo I	-	-	-	-	-	-	91,6	83,7	75,2	96,0
6º Profa M Elizete F N - Anexo I	-	-	-	-	-	-	83,3	77,5	74,6	100,0
BREVES	76,5	80	79,2	74,6	80,1	85,4	88,6	86,6	82,6	99,5
PARÁ	70,7	71,4	71,9	72,7	73,4	78,1	79,1	83,7	83	99,4

Fonte: Censo escola/Inep.

Quando analisamos os indicadores de rendimento que se referem à aprovação, algumas incompatibilidades podem ser apontadas, pois há divergência nos resultados de avaliação dos sistemas representado pelas avaliações em larga escala e a avaliação institucional aplicada no cotidiano escolar. Essa última impacta nas taxas de aprovação informada pelas escolas no censo escolar.

Os índices de aprovação não condizem com os resultados de níveis **abaixo do básico** registrado nas avaliações do SisPAE (**tabela 4**). De acordo com a taxa de aprovação evidenciada na **tabela 6**, com base no de 2018, 86,6% de todos os alunos matriculados nessas mesmas instituições públicas foram aprovados, apresentando capacidades qualitativas e quantitativas para aprovação, enquanto que no SisPAE desse mesmo ano, 49,6% dos alunos avaliados em língua portuguesa e 72,4% em matemática obtiveram média **abaixo do básico**. Segundo os padrões de desempenho avaliados pelo SisPAE, conforme **quadro 4**, esses alunos possuem domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram, mas nas avaliações institucionais foram considerados aptos para serem aprovados nesse mesmo ano (**tabela 6**).

Observando as escolas com maiores taxas de aprovação, a escola Santo Agostinho, em toda a série histórica, apresentou resultados acima de 90% de aprovados, mesmo nos anos de 2014 e 2015, em que recebeu pelo SisPAE nível **abaixo do básico**. No ano de 2018, destacamos a escola Profa. Maria Elizete Nunes, que registrou 93% de aprovação nas avaliações internas, indo de encontro aos resultados de 46,8% e 80,8% de alunos que obtiveram desempenho **abaixo do básico** nas proficiências de português e matemática nas avaliações do SisPAE.

As avaliações educacionais, de acordo com Freitas (2009), são classificadas em três níveis integrados de avaliação de qualidade: as sistêmicas, que se referem as avaliações em larga escala aplicada de forma padronizada as escolas municipais, estaduais e federais; as institucionais, aplicadas pela escola e a avaliação de ensino-aprendizagem, desenvolvida em sala de aula sobre a responsabilidade do professor.

O SisPAE, como avaliação de sistema, leva em conta o desempenho do aluno em testes padronizados considerando apenas duas disciplinas. Em sua aplicação, exige-se o mínimo de 20 alunos para certificação de divulgação, sendo que a avaliação é realizada a cada 2 anos. Já as avaliações institucionais e de aprendizagem submetem o aluno a um conjunto de disciplinas seguindo o programa pedagógico, sendo avaliados todos os alunos pelo professor de acordo com o planejado no processo de ensino-aprendizagem. O período de avaliação ocorre durante todo o período letivo e essas informações são lançadas pelos agentes de dentro da escola no sistema do censo escolar ao final do ano.

Nesse sentido, os resultados divulgados demonstram a superficialidade do indicador ao classificar o ensino das escolas públicas como insuficientes, já que, para ser aprovado na instituição, os alunos precisam, necessariamente, ter frequência e notas satisfatórias em todas as disciplinas que condizem com a dinâmica escolar. Entre as duas avaliações, que se contradizem em seus resultados, Freitas (2007) observa que há uma ênfase maior em processos mais gerais de avaliação de sistema, que fazem com que a qualidade seja objeto de medidas de desempenho como eficiência do sistema de ensino, e não como igualdade de resultados dos alunos matriculados nas escolas.

Essa busca da qualidade legitimada pelas políticas de resultado, ao delegar responsabilidade à instituição de ensino, expondo suas notas a sociedade, induz a competitividade entre escolas, o que conseqüentemente pressiona as escolas a buscarem ações objetivando melhores resultados. O chamado *accountability*, em que a escola precisa prestar contas com a sociedade acerca de seus resultados (FREITAS, 2007).

Importante destacar a relação que o indicador de rendimento tem com qualidade educacional promovida pelo novo modelo gerencial. O indicador de rendimento, somado às avaliações de sistema, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA), que podem influenciar muitas escolas a desenvolverem formas de minimização das taxas de reprovação. O que Alves e Cardoso (2019) discutem como sendo tentativas realizadas pela escola em melhorar o IDEB, independente da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, levando a outro tipo de

distorção, a de aluno vs. série vs. conhecimento, em que o aluno é aprovado sem condições de avançarem as séries seguintes.

O reflexo desse fenômeno pode ser constatado com maior intensidade nos resultados de aprovação, reprovação e abandono destacados na tabela em relação ao ano de 2020, ano que ocorreu a propagação do coronavírus (COVID-19). Como já mencionado, por medida de contenção do vírus, foram suspensas as aulas presenciais em todo país, no entanto, as escolas precisaram se organizar para dar continuidade às atividades pedagógicas durante a pandemia, o que exigiu dos professores e alunos de escolas públicas estaduais um esforço a mais do que a maioria das escolas. Oliveira e Pereira Junior (2020) destacam a precarização da oferta educacional quando “tomamos um dos aspectos mais importantes para assegurar boas condições de ensino: a infraestrutura das escolas. Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa.”

No que tange as perdas significativas de aprendizagem dos estudantes, em especial os de escola pública, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Ministério da Educação, homologaram uma resolução³² para a adesão do contínuo curricular no período pandêmico, que iniciou em 2020 e finaliza no final de 2022, conforme dispõe o art. 5º:

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares, consideradas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. [...] para cumprir, de modo contínuo e articulado, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23 da LDB, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A flexibilização do currículo, de acordo com CNE, é uma estratégia de recomposição da aprendizagem, que permite a priorização das habilidades e competências dispostas na Base Nacional Curricular (BNCC). Entretanto, para os indicadores de rendimento (Aprovação, reprovação e abandono), os dados oficiais inseridos pela escola no censo escolar referente ao ano de 2020 acabam sendo comprometidos, pois as informações não são fidedignas à realidade, haja vista o aumento de 100% de aprovados.

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-ppc006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25/09/2022.

Segundo o site³³ da CNN, esses resultados estão alinhados às recomendações do CNE e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), os quais, orientaram as escolas a adequarem sua rede de ensino aos critérios de avaliação, considerando cumpridos os objetivos de aprendizagem (aprovação automática), o que justifica os resultados de aprovação elevadas das escolas de Breves no ano de 2020, e as demais taxas de rendimento que serão apresentadas.

Cabe salientar que esse aumento significativo das taxas de aprovação, sem o aprendizado necessário a nova etapa de ensino, mesmo com o uso contínuo curricular no período de 2020 a 2022, poderá impactar de forma desigual nas escolas, considerando a atual conjuntura da reforma do EM. Um ensino fragilizado pela pandemia, em processo de fragmentação pelo novo ensino médio, trará consequências drásticas a esses estudantes, resultando em crescentes taxas de abandono e distorção idade-série.

Como parte do indicador de rendimento, a taxa de reprovação também foi analisada e, como consequência dos efeitos de aprovação, as escolas do município também apresentaram melhora nos resultados dos anos apresentados.

Importante explicar que a taxa de reprovação ocorre quando o requisito mínimo para aprovação não tenha sido atendido (Inep, 2021). Das variáveis de fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono), a reprovação foi a que apresentou melhores resultados ao longo dos 10 anos observados. Conforme já exposto, no ano de 2020, por conta da pandemia, não foram registradas reprovações.

Tabela 7- Taxa de reprovação da 3ª série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves

Taxa de Reprovação da 3 série do EM										
Nome da Escola	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1º Prof. Gerson Peres	14,6	9,2	15,8	15,1	18,9	12,9	8,8	4,6	11,7	0,0
2º Profa. Maria Elizete F Nunes	13,8	7,1	12	11,2	8,0	7,2	3,3	1,2	6,7	0,0
3º Profa. Maria Câmara Paes	13,1	14,4	11,5	19,7	13,1	12,0	9,0	3,1	6,1	0,0
4º Profa. Ma Elizete F N - Anexo I							2,4	0,0	3,2	0,0
5º Prof. Gerson Peres Anexo I							0,0	0,0	0,9	0,0
6º Santo Agostinho	6,2	1,1	1,8	1	0,0	0,0	5,1	0,0	0,0	0,0
BREVES	12,8	9,8	11,3	13,5	10,8	9,0	5,4	2,1	6,0	0,0
PARÁ	13,2	13,8	13,3	13,1	10,8	9,7	10,3	5,1	8,9	0,0

Fonte: Censo escola/Inep.

³³ PARECER CNE/CP N°: 6/2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aprovacao-de-alunos-na-educacao-basica-tem-alta-em-ano-de-pandemia/>>. Acesso em: 22/09/2022.

Observa-se que as taxas de reprovação de 2011 a 2019 regrediram significativamente, o que constata bons resultados para as escolas públicas de EM de Breves, apresentando resultados menores do que no estado. No ano de 2018, por exemplo, último ano de realização do SisPAE, todas as escolas apresentaram bons resultados, com destaque para as escolas Santo Agostinho, Gerson Peres e anexo da escola Maria Elizete, que não registraram reprovação. Ou seja, todos os alunos foram aprovados, exceto aqueles que abandonaram os estudos. Pela análise dos indicadores não é possível certificar se realmente o nível de aprendizagem desses alunos respondem 100% ao nível desejado para aquela etapa, ou se essas escolas adotam, como já discutido na taxa de aprovação, o uso de estratégias para que o aluno avance sem interromper o ciclo.

É certo que, mesmo o SisPAE abstraindo o mínimo de qualidade pelo desempenho em duas proficiências, deveria demonstrar coerência nos dados divulgados. Contudo, verifica-se um distanciamento expressivo entre avaliação em larga escala, representado pelo desempenho **abaixo do básico**, e os bons resultados de aprovações e reprovações. Essa contradição nos números nos sinaliza a outro movimento, introduzido pela cultura de metas.

As condições materiais vigentes explicam o fenômeno apresentado. Isso porque, o estado do Pará, em parceria com o setor privado, através do Pacto pelo Educação do Pará, se comprometeu, ao longo de 5 anos, a melhorar a qualidade da educação, cuja a meta única era a de elevar o IDEB. Um dos fatores para a efetivação dessa melhoria era elevar os indicadores de rendimento que, calculado ao desempenho nas avaliações padronizadas, alcançaria tal objetivo.

A ênfase no controle de resultado constitui um dos princípios do gerencialismo. Como já observado no item sobre aprovação, há uma potencialização da responsabilidade nas escolas públicas pelas políticas educacionais de prestação de contas, que centraliza suas ações no desempenho e nas relações profissionais auditáveis e performativas (VERGER; NORMAN, 2015). A autonomia que, aparentemente, passa uma visão de independência, expõe as escolas as pressões verticalizadas. Então, busca-se a eficiência escolar, a partir da utilização de ferramentas gerenciais compatíveis ao mercado, reduzindo a qualidade a testes de proficiências, como acontece com o SisPAE, para melhora da taxa de aprovação. Entretanto, não temos como deixar de evidenciar, novamente, a divergência entre as taxas de reprovação mínima comparadas aos resultados de insuficiência nas avaliações em larga escala paraense.

Dentro desse contexto, o que transparece é que as avaliações realizadas dentro da escola, seja pelo método institucional ou do professor, não se relacionam a avaliação do SisPAE, já

que não identificamos um agravamento no fluxo escolar no que concerne às aprovações e reprovações.

Ainda como variável de rendimento, o abandono refere-se aos alunos que, por algum motivo, deixaram de frequentar a escola antes do término do ano letivo, sem requerer formalmente a transferência (Inep, 2021). No interior da Amazônia, essa taxa tende a ser maior que em outras regiões do Brasil, devido às características regionais e a ausência de escolas públicas nas zonas rurais (ARAÚJO; RODRIGUES; ALVES, 2015, p.236).

Em Breves, o abandono educacional configura-se como um dos grandes problemas na educação da região e, como consequência desse, também a distorção idade/série.

A **tabela 8**, mostra a situação por escolar da taxa de abandono nos últimos 10 anos.

Tabela 8 – Taxa de abandono da 3ª série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves

Taxa de Abandono da 3ª série do EM										
Nome da Escola	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1º Prof. Gerson Peres – Anexo I							8,4	16,3	23,9	4,0
2º Profa. Maria Elizete – Anexo I							14,3	22,5	22,2	0,0
3º Profa. Maria Câmara Paes	6,7	7,5	8	10,1	7,7	9,5	9,6	14,3	17,0	0,0
4º Prof. Gerson Peres	17,9	19,1	12,7	10,8	13,1	5,9	2,0	9,7	5,2	1,4
5º Profa. Maria Elizete F Nunes	14,3	12	12,3	16,5	10,8	3,5	3,0	5,8	4,9	0,0
6º Santo Agostinho	0	2,3	0	0	0,0	1,0	0,8	2,3	0,8	0,0
BREVES	10,7	10,2	9,5	11,9	9,1	5,6	6,0	11,3	11,4	0,5
PARÁ	16,1	14,8	14,8	14,2	15,8	12,2	10,6	11,2	8,1	0,6

Fonte: Censo escola/Inep.

Diferente dos dados positivos de aprovação e retenção nos 10 anos analisados, verificamos resultados contrários no que diz respeito ao crescimento dos números de abandono. Em Breves, mesmo com registro de diminuição no decorrer dos anos, voltou a crescer ao final do período analisado, já no estado do Pará, que registrou taxas maiores de abandono, verifica-se uma diminuição progressiva no período citado. Na ordem de maiores resultados, observamos que os anexos registraram maiores taxas de abandono. A situação deve-se ao fato de ambas ofertarem vagas no período noturno, onde a maioria desses discentes trabalham durante o dia.

Em contrapartida, verifica-se que a partir de 2016 as escolas estaduais Maria Elizete Nunes e Gerson Peres obtiveram os melhores resultados, com diminuição significativa de abandono. Isso porque, segundo informações coletadas no banco de dados da Seduc-PA, ambas as escolas abriram novas vagas com a criação dos anexos, fazendo com que a elevação do abandono migrasse para essas escolas vinculadas, atingindo os maiores índices de abandono nos anos de 2018 e 2019. Ou seja, não houve diminuição da taxa de abandono, o problema apenas foi isolado para outro espaço.

Podemos observar melhor a persistência do problema ao analisar a escola Maria Câmara Paes, com taxa elevada de abandono. Explica-se pelo fato de que essa instituição agrega o maior número de alunos, turnos e formas de oferta de ensino médio. A única que possui núcleos de atendimento nas comunidades ribeirinha pelo SOME, com elevados índices de distorção idade série.

Os maiores índices foram registrados nos primeiros e últimos anos da análise, não sendo possível analisar em conjunto com o ano de 2020, por se tratar de informações específicas do cenário educacional no primeiro ano de pandemia do covid-19. O que é importante é observar as contradições materializadas nos dados divulgados de 0,5% de abandono. Justamente no contexto de pandemia, com a implantação do ensino remoto, totalmente dependente das tecnologias e, portanto, dos recursos financeiros, desenha-se um cenário complexo, cujos atores menos favorecidos acabaram sendo excluídos. O abandono, não revelado nos números, foi corrigido com a adoção da aprovação automática, aderida pela maioria dos estados nesse período atípico. Uma ocultação do retrocesso na aprendizagem e no processo social da educação com danos mais graves para estudantes de baixa renda.

Esses resultados demonstram o quanto os indicadores são frágeis ao retratar a realidade educacional. Mesmo se considerarmos apenas os anos de 2011 a 2019, que retrata pequenos avanços de aprovação e reprovação no município, as taxas de abandono e distorção idade série nos revela a situação educacional degradante da população de Breves, contrária a essas variáveis.

Tabela 9- Taxa de distorção idade-série da 3ª série do EM das escolas públicas estaduais do município de Breves.

Taxa de distorção idade-série da 3 série do EM										
Nome da Escola	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1º Prof. Gerson Peres - Anexo I	-	-	-	-	-	-	99,5	97,0	98,4	98,0
2º Profa. Maria Elizete - Anexo I	-	-	-	-	-	-	90,5	93,6	95,9	97,5
3º Profa. Maria Câmara Paes	78,3	77,3	73	69,6	74,3	65,5	62,5	71,8	73,2	79,8
4º Profa. Maria Elizete F Nunes	83,6	82,3	78,2	73,6	66,5	72,3	64,6	68,9	69,2	73,1
5º Prof. Gerson Peres	78,7	82,1	77,2	73,8	69,4	69,7	54,8	58,5	54,5	59,9
6º Santo Agostinho	28	23,3	21,1	13,7	17	15,9	15,3	20,2	22,2	22,4
BREVES	74,3	74,2	69,8	66,4	64,2	61,8	63,9	63,2	58,4	73,9
PARÁ	61,3	59,7	56,9	55,8	54,5	53,8	49,7	50,9	48,3	48,5

Fonte: Censo escola/Inep.

A distorção idade-série, conforme dados do Inep (2021), diz respeito ao percentual de alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada. Essas taxas “[...] são reflexos de reprovação, quando o aluno precisa repetir a série em questão; o abandono

escolar, quando o aluno deixa de frequentar a escola por um período; ou, por fim, a matrícula tardia do estudante na escola” (PORTELLA; BUSSMANN; H. DE OLIVEIRA, 2017).

A cidade de Breves está entre as cidades com maior taxa de defasagem idade-série do estado do Pará. No último ano de nossa análise, o município registrou taxa de 73,9% de alunos com atraso escolar, enquanto que no estado do Pará a taxa foi de 48,5%. Um retrocesso, se observarmos que as taxas, em vez de reduzirem, progrediram se comparado ao resultado inicial de 2011.

Os anexos novamente ocupam os primeiros lugares com os piores resultados em relação a taxas de distorção idade-série, compatível com as taxas de abandono. A proporção, de quase 100% nos 4 últimos anos da análise, dos alunos cursando o ensino médio com atraso escolar alerta para o fator preocupante de que as taxas de distorção no ensino médio estão aumentando, mesmo com as políticas públicas de correção de fluxo implantada pelo governo através de ofertas no EJA e Mundiar.

As taxas elevadas de distorção idade-série nas escolas públicas da região não se restringem apenas as turmas de educação para jovens e adultos. Nas escolas que predominam matrícula para o Ensino Médio regular, como as escolas Maria Câmara Paes (79,8), Maria Elizete Nunes (73,1) e Gerson Peres (59,9), esse fato também se sobressai, o que evidencia a fragilidade educacional da população brevensense, que piora ao passar dos anos. Isso porque, segundo a Unesco (2018), esse fenômeno atinge, principalmente, as camadas mais vulneráveis, que em Breves correspondem a 79,45% da população (IBGE, 2010), estando mais propensos a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos.

A **tabela 9** nos mostra que, ao passo que analisamos os dados de rendimento e distorção idade-série dos alunos, observamos que as avaliações em larga escala, nesse caso específico o SisPAE, revelam um movimento reverso ao pretendido pelo Programa de Melhorias da Educação Básica Paraense, quando há uma progressão apenas nos indicadores de aprovação/reprovação enquanto o abandono e seus impactos no atraso escolar, não só persiste, mais é aprofundado no ano de 2020, por conta da aprovação automática, que não considerou abandono e nem as avaliações naquele ano.

A distorção idade-série reflete a pobreza da população, que é intensificada pela ausência de políticas públicas na região amazônica. Grande parte são moradores de comunidades ribeirinhas, distantes da zona urbana, que possuem dificuldades de se deslocar a escolas. A vulnerabilidade do município sinalizado no IDHM (0,503) pode ser observada nas elevadas

taxas de informalidade (38,63%), no trabalho sem carteira assinada (25,06%) e inativos (39,36%). Diante das necessidades de sobrevivência, o estudante precisa abandonar repetidas vezes à escola, em busca do trabalho informal, sem garantias trabalhistas e, portanto, precário.

O mecanismo de promoção de qualidade na educação, materializado no uso do SisPAE não trouxe mudanças significativa em relação aos problemas de fluxo escolar na região. Além disso, verifica-se que as escolas com mais altas taxas de abandono e que atendem, em sua maioria, estudantes com atraso escolar, são as escolas que apresentaram as piores notas no SisPAE. Um indicativo que a questão social impacta no desempenho do aluno.

Dessa forma, podemos inferir, pela análise dos indicadores até aqui, que os resultados divulgados em relação ao desempenho no SisPAE se distanciam aos das avaliações institucionais e, conseqüentemente, das taxas de aprovações e reprovação dos alunos das escolas públicas da rede estadual pelo fenômeno aparente. No entanto, os resultados apresentados de aprovação e reprovação são consequência dos efeitos do SisPAE, haja vista que, a partir de sua implementação, observa-se um movimento de melhorias do indicador em direção ao objetivo comum de elevar a média do Estado. Não teria essa explicação se, por acaso, as taxas de abandono e distorção idade-série apresentassem diminuição, por exemplo. Essa relação das notas inferiores no SisPAE, com a taxa de distorção idade-série e taxas de abandono, podem ser melhor visualizada na tabela abaixo, considerando toda a mesorregião do arquipélago do marajó, que agrupa as mais preocupantes taxas de distorção-idade série do estado, com recorte apenas do ano de 2018, último ano de avaliações do SisPAE pela modelo padrão:

Tabela 10– Desempenho, rendimento e distorção idade-série da 3ª série do EM dos municípios do arquipélago do Marajó no ano de 2018

MUNICÍPIOS DO MARAJÓ	DESEMPENHO SISPAE		RENDIMENTO			DISTRORÇÃO IDADE SÉRIE
	Portugues	matemática	Aprovação	Reprovação	Abandono	
1 São Seb. da Boa Vista	261	256,7	90,2	2,8	7,0	41,3
2 Salvaterra	255,3	254,6	85,9	3,2	10,9	58,1
3 Breves	250	246,1	86,6	2,1	11,3	63,2
4 Portel	249,8	250,9	82,1	6,2	11,7	51,0
5 Bagre	249,6	236,2	82,7	10,0	7,3	71,7
6 Soure	247,9	240,8	76,2	10,2	13,6	58,1
7 Ponta de Pedras	242,8	238,8	83,6	4,5	11,9	43,0
8 Chaves	239,8	239,7	89,7	6,9	3,4	63,8
9 Gurupá	239,5	232,8	69,7	1,3	29,0	81,6
10 Oeiras do Pará*	236,6	242	83,5	3,1	13,4	65,1
11 Melgaço	235,6	233,5	88,1	4,9	7,0	72,7
12 Cachoeira do Arari	233,7	231,5	84,8	7,4	7,8	53,6
13 Muaná	230,5	233,5	78,7	4,5	16,8	61,2
14 Curralinho	228,8	225,1	77,3	5,2	17,5	68,4
15 Afuá	225,9	227,6	85,4	2,2	12,4	59,1
16 Anajás	225,5	225,5	82,0	1,6	16,4	79,8
17 Santa Cruz do Arari	210,6	223,9	82,8	1,0	16,2	70,0
PARÁ	243,8	241,9	83,7	5,1	11,2	50,9

Fonte: SisPAE/Censo escolar- INEP/MEC.

* Município de Oeiras do Pará foi incluído na Região de Integração do Marajó, pelo Decreto nº 2.129, de 20 de janeiro de 2022.

Os municípios de São Sebastião da Boa Vista, Salvaterra e Breves, embora tenham registrado nível **básico** em língua portuguesa e **abaixo do básico** em matemática, se destacam com os maiores desempenho em relação a região do Marajó-PA. Ambos apresentaram as taxas acentuadas de aprovação e mínimas de reprovação. Aqui, a taxa de reprovação revela mais claramente o movimento de aprovação limitado pelo abandono, ou seja, a aprovação não avança mais pelo fato impreciso da taxa de abandono. Quanto a taxa de distorção idade série, reflexo da taxa de abandono e reprovação, mesmo as menores taxas entre os municípios do arquipélago ainda estão elevadas. Sobre as demais cidades da lista, todas apresentaram nível **abaixo do básico** para as duas proficiências e níveis de aprovação e reprovação positivo comparado as notas mínimas nas avaliações em desempenho. Chama atenção o fato do município de Santa Cruz do Arari estar na última colocação e possuir apenas 1% de reprovação, enquanto que as taxas de abandono e atraso escolar estão elevados.

Acentuamos que as avaliações em larga escala estão inseridas dentro de um processo de reformas em prol da manutenção do sistema de produção, que explica o caráter reducionista de avaliar a qualidade educacional. Com base nisso, revela-se na análise a contradição que emana dos fenômenos sociais que vive em constante movimento. O SisPAE, mesmo apresentando resultados inferiores de aprendizagem, em seus efeitos, reflete de forma contrária nos indicadores de rendimento, especificamente nas variáveis aprovação e reprovação, que podem ser justificadas pela forma instrumentalista de gestão. De acordo com Libâneo (2018, p. 195), “transforma o cenário educacional em uma arena de competição, pressionando as instituições a implementarem ações em buscas de resultados, vinculando a qualidade quantificadas passíveis de hierarquização em rankings”. No entanto, os graves problemas relacionados a educação acabam sendo revelados pelas elevadas taxas dos indicadores de abandono e distorção idade série.

Tal qual o SisPAE, o sistema de avaliação da educação básica (SAEB) também possibilita avaliar dados sobre algumas variáveis internas e externas à escola, através de seus questionários aplicados aos diretores, secretários, professores e alunos. Essas informações, que não deixam de ser instrumento de regulação do Estado, formam dados para elaboração de indicadores educacionais os quais iremos analisar mais adiante, como: o diagnóstico das condições de oferta e condições socioeconômica dos alunos do ensino médio público.

Esses dados, embora representem uma pequena amostra de um todo, são relevantes na análise da qualidade da educação no município. Para tanto, ao avaliar uma grande quantidade de alunos com prova padronizada, acaba-se desconsiderando as particularidades de cada indivíduo no que diz respeito às diferenças sociais, culturais, econômica do aluno, bem como fatores interno a escola como a infraestrutura, as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem (LIBÂNEO, 2018).

No que tange variáveis internas a escolas que podem influenciar no desempenho do aluno, para nos ajudar a explicar tamanha discrepância nos resultados do SisPAE, analisaremos, a seguir, as condições de atendimento escolar, que envolve o tamanho da escola, formas de oferta do ensino médio, gestão da escola segundo o grau de complexibilidade, formação e salário dos professores e infraestrutura da escola. Por fim, na última subseção, analisaremos os fatores externos através dos indicadores de condições socioeconômico dos alunos.

4.2.3 Condições de oferta de ensino

Nessa subseção sobre condições de oferta de ensino, serão analisadas as condições de atendimento das instituições de ensino externadas pelos indicadores relacionados aos insumos estruturais, gerenciais e pedagógicos disponíveis nas escolas. Esses indicadores quantificam a aplicação dos recursos disponíveis na educação, visando atender demandas que podem ser de natureza tanto material quanto humana (PONTES, 2012).

4.2.3.1 Atendimento escolar

O primeiro indicador a ser analisado sobre as condições de oferta de ensino refere-se ao tamanho da escola de acordo com o total de alunos atendidos. Um dado relevante para se observar, uma vez que, segundo pesquisas relacionadas a fatores que podem contribuir com o desempenho escolar, quanto menor a escola maior será o desempenho do aluno (SOARES, 2004). Quanto menor o espaço e menor quantidade de discente, mais próximo ficará esse aluno do professor, podendo ser observado em suas particularidades de aprendizado. Além disso, em escolas menores, há um controle maior por parte da gestão, abrindo lacunas ao uso de métodos de seleção.

No **quadro 5** fizemos a relação das escolas segundo a capacidade possível de atendimento. Na classificação dada pelo INEP (2021), escolas de ensino médio que atendem até 250 alunos são consideradas de pequeno porte, acima desse quantitativo se classificam como escolas de grande porte.

Quadro 5- Instituição de Ensino Médio segundo capacidade de atendimento em Breves

ESCOLAS/INSTITUTO	REDE	PORTE ³⁴
1º EEEM PROFA MARIA CÂMARA PAES	Estadual	Mais de 1000 matrículas de escolarização
2º EEEM PROFA MARIA ELIZETE FONNUNES	Estadual	Entre 501 e 1000 matrículas de escolarização
3º EEEM PROF GERSON PERES	Estadual	Entre 501 e 1000 matrículas de escolarização
4º EEEM SANTO AGOSTINHO	Estadual	Entre 201 e 500 matrículas de escolarização
5º *EEEM PROFA MARIA ELIZETE FONNUNES-ANEXO I	Estadual	Entre 51 e 200 matrículas de escolarização
6º *EEEM PROF GERSON PERES – ANEXO I	Estadual	Entre 51 e 200 matrículas de escolarização

Fonte: elaborado peça autora a partir de dados do Inepdata/catálogo de escolas.

*Escolas vinculadas

Em Breves, todas as escolas públicas da rede estadual correspondem a porte grande, acima de 250 alunos por escola, exceto os anexos criados para atendimento de demanda excedente das escolas Profa. Maria Elizete Fona Nunes e Prof. Gerson Peres que, ao adquirirem

³⁴ Porte pequeno: escola que atende até 250 alunos; Porte grande: escolas acima de 250 (MEC, 2021).

código próprio do INEP, passaram a ser classificadas como vinculadas. Essas escolas, chamadas vinculadas, foram criadas para solucionar o problema da grande demanda do município, atendendo tanto turmas do Ensino Médio Regular quanto do projeto Mundiar e EJA Ensino Médio.

Na primeira posição, identifica-se a Escola profa. Maria Câmara Paes. Essa é a instituição com maior cobertura de atendimento, pois possui porte para mais de 1000 alunos do Ensino Médio. Como escola de porte grande, contempla as modalidades de Ensino Regular e atendimento de Educação Especial, além de ser a única a ofertar vagas pelo Sistema Modular de Ensino nos interiores mais afastados da cidade.

As escolas Gerson Peres e Maria Elizete Nunes também são consideradas como de grande porte. A primeira atende Educação especial, Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio e Ensino Médio Regular; a última, oferta vagas apenas para o Ensino Médio regular, ambas com espaço para atender entre 500 a 1000 alunos. Já a escola Santo Agostinho, oferta vagas até 500 alunos, voltadas totalmente ao Ensino Médio regular. Ou seja, a escola Santo Agostinho é a que possui menor quantidade de matrículas comparadas às outras escolas da rede, e a única que oferta apenas uma modalidade de Ensino Médio.

Além do porte de cada escola, outro fator que possui relevância, no que tange à qualidade educacional, são as formas de ensino médio que estão sendo ofertadas na região. Diante das particularidades de cada ensino, a escola tende a se preparar mais para receber grupos diferentes de alunos o que impacta também na qualidade da educação.

Relacionamos no **quadro 6** essas formas diferenciadas por escola pública da rede estadual, considerando os registros de 2020:

Quadro 6 - Formas de atendimento público de EM por escola da rede estadual no ano de 2020

Escolas	Formas de oferta
1º Prof. Gerson Peres	Ensino Médio Regular Ensino Médio - EJA Atendimento especializado
2º Prof.a Maria Câmara Paes	Ensino Médio Regular Ensino Médio - SOME Atendimento especializado
3º Prof. M Elizete F N Anexo I	Ensino Médio Regular Ensino Médio Mundiar
4º Prof.a Maria Elizete F Nunes	Ensino Médio Regular
5º Santo Agostinho	Ensino Médio Regular
6º Prof. Gerson Peres Anexo I	Ensino Médio Mundiar

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados disponíveis no site SEDUC-PA.

Interessante observar que, para o desempenho do aluno nas avaliações em larga escala, tanto a situação da escola quanto as formas de ensino que contempla dizem muito sobre os resultados apontados no SisPAE. Verifica-se que a escola Gerson Peres e Maria Câmara Paes apresentam maior número de formas de ofertas, sendo o Ensino Regular o de maior atendimento. A escola Maria Elizete oferta somente Ensino Médio regular, e seu anexo oferta, além do regular, vagas de ensino médio pelo Mundiar. Já o Santo Agostinho, disponibiliza poucas vagas em relação as outras escolas, sendo somente o Ensino Médio regular seu único atendimento pela administração do estado.

Embora os documentos oficiais destaquem a busca por qualidade de ensino e democratização de acesso, o Ensino Médio no município se materializa em diversas modalidades de atendimento. No Estado do Pará, especificamente na região que delimita Breves, fizemos a consolidação das matrículas de todas as escolas, objetivando observar a abrangência de cada modalidade ao longo dos últimos anos. Na busca, identificamos 11 (onze)³⁵ formas de oferta de EM no município, considerando as instituições federais e privadas, porém, no nosso universo de análise de escolas públicas da rede estadual, constam 8 (oito) formas de ensino médio, segundo informações extraídas do site da SEDUC- PA.

Tabela 11- Formas de atendimento público da rede estadual de EM dos últimos 6 anos ³⁶em Breves- PA

FORMAS DE ATENDIMENTO DE EM	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1. Ensino Médio Regular - Diurno	2435	2032	2124	1924	1959	2087
2. Ensino Médio Regular - Noturno	947	1084	1167	947	710	916
3. Atendimento Educacional Especializado	29	-	17	22	26	25
4. Ensino Médio Some Regular - Diurno	208	55	97	79	97	160
5. Ensino Médio Some Regular -Noturno	204	196	124	89	117	99
6. Ensino Médio SEI Regular -Noturno	91	-	-	-	-	-
7. Ensino Médio EJA - Saberes da Eja	167	102	0	126	0	100
8. Ensino Médio Acel - Projeto Mundiar	-	224	319	264	249	99

Fonte: elaborada pela autora com base em dados disponibilizados pela Seduc/PA.

³⁵Ensino Médio Regular – Diurno, Ensino Médio Regular – Noturno, Atendimento Educacional Especializado, Ensino Médio Some Regular – Diurno, Ensino Médio Some Regular -Noturno, Ensino Médio SEI Regular - Noturno, Ensino Médio EJA - Saberes da EJA, Ensino Médio Acel - Projeto Mundiar, Curso Técnico Integrado Ens. Médio – público, Curso Técnico Integrado Ens. Médio – privado, Ensino Médio EJA – privado e Ensino Médio normal/magistério – privado.

³⁶ Não foi possível fazer uma série histórica das diferentes formas de ofertas de ensino médio dos últimos 10 anos, pois a base de dados da SEDUC-PA disponível no *site* inicia a partir de 2015. Assim, o recorte temporal desse período não evidencia a disponibilidade de oferta de ensino médio antes do lançamento do pacto pela educação. No entanto, podemos extrair da tabela formas atualizadas divulgadas na rede de ensino Estadual.

Essas formas variadas são resultado de políticas públicas de universalização e democratização de acesso à educação que impactam na qualidade do ensino oferecido à população do município. A avaliação paraense não abrange todas essas formas de ofertas apresentadas, apenas o Ensino Médio regular e o Some. Ensino Médio EJA e EM Projeto Mundial não estão incluídos na avaliação, pois ambos possuem avaliação padronizada específica. Entretanto, faz-se necessário apresentar o espaço que cada uma delas ocupa no cenário educacional do município:

O **ensino regular** refere-se à educação básica de preparação para etapa educacional seguinte, contemplando disciplinas regulares da grade curricular. De acordo com a **tabela 11**, é o que concentra a maior parte das matrículas, porém, mesmo nessa forma de ensino há diferenciação entre diurno e noturno. O ensino noturno acaba sendo de menor rendimento para os alunos, visto que as vagas são preenchidas, em sua maioria, por trabalhadores que só dispõem desse horário para estudar e, na maioria das vezes, chegam atrasados na escola devido o tempo integral do trabalho³⁷. Esse horário reduzido das aulas se agrava ainda mais dependendo da localização das escolas, em alguns casos em áreas de risco, além da infraestrutura precária e professores desmotivados, acabam evidenciando um ensino médio que diverge dos demais turnos, o que impacta tanto no desempenho do aluno como em sua formação geral como um todo.

O **atendimento especializado** é uma política indispensável para inclusão de pessoas com deficiência. Na constituição de 1988 esse direito está previsto no Art. 227, e reafirmado no art. 4º da Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB de 1996, os quais determinam que o Estado tem o dever de garantir atendimento especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa redação foi editada posteriormente pela lei nº 12.796 de 2013, definindo com maior precisão os tipos de deficiências que o governo é obrigado a assegurar. No PEE do estado do Pará (2015), se assegura atendimento especial, proporcionando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Breves iniciou em 2015, as primeiras turmas de EM com atendimento especializado. Ainda hoje com poucos profissionais atuando no município pelas escolas Profa. Maria Câmara

³⁷ Souza e oliveira (2008) analisa as diferenciações dos alunos que cursam o ensino médio noturno, em sua maioria são alunos trabalhadores, com poucas perspectivas em relação a continuidade nos estudos, marcada pelo exercício da submissão; e a condição de estudante determinada pela sua condição de trabalhador, porém com pouca percepção disso. SOUZA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. Editora UFPR, Educar, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/er/a/V3FvFWy8CtS9dYp9GhWmrcM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 07/08/2022.

Paes, Profa. Maria Elizete Fona Nunes, Prof. Gerson Peres segundo registros de matrículas da SEDUC-PA.

Sobre o atendimento do Ensino Médio no Campo, foi instituído o **Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME**, pela lei Estadual nº 7.806, de 29 de abril de 2014, com objetivo de suprir as demandas da população escolar do interior do Estado, onde não existia presença de escolas de ensino regular, como descreve o Art. 2º da referida lei.

O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará (PARÁ, 2014).

Tal qual as demais políticas públicas implementadas na região, o atendimento à população do campo está previsto no PNE e no PEE, como estratégia de universalizar o atendimento escolar do ensino médio à toda população de 15 a 17 anos. Dessa forma, foram implantadas nas comunidades e vilas ribeirinhas do município como alternativas de superação da falta de escolas públicas, as chamadas escolas-polo. Esses polos são extensões das escolas estaduais já existentes da área urbana e, nesse caso, a única que oferta vagas de ensino modular é a escola Profa. Maria Câmara Paes.

As escolas-polo, também conhecidas por “nucleação”, segundo Geografia da educação brasileira (2001), são implantadas nas comunidades em pequenos espaços, cedidos pela prefeitura conforme descreve Rodrigues³⁸.

O espaço de funcionamento do SOME nas comunidades rurais do estado é, por sua vez e via de regra, constituído de salas de escolas municipais que são cedidas para as turmas modulares, nos horários em que estão ociosas, sendo denominadas “Escolas Polo”. Contudo, inexistente uma equipe gestora específica do SOME nas localidades de funcionamento. Assim, embora os alunos estudem em sua comunidade (ou em áreas vizinhas), são vinculados a uma “Escola Sede”, situada na cidade e responsável pelo atendimento das demandas pedagógico-administrativas em conjunto com as Unidades Regionais de Educação (2016, p.75)

A falta da gestão nos polos acaba transferindo a responsabilidade de organização e planejamento aos professores. Por mais que o estado tenha criado acesso a população do campo, não garantiu condições de ensino adequadas para esses sujeitos. Atualmente, existem no

³⁸ RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. NO ESPELHO DO RIO O QUE REFLETE E O QUE “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de ciências da educação, programa de pós-graduação em educação. 2016.

município de Breves escolas-polo em apenas seis núcleos populacionais, localizadas nas comunidades: São Benedito do Jacaré Grandes; Curumú; Comunidade Santo Antônio; Vila Mainard; Lago do Jacaré e Nova Jerusalém (SEDUC, 2021).

Foram atendidos pelo SOME, no último ano, 259 alunos, distribuídos pelas 6 comunidades. O sistema contempla o currículo do EM regular, porém com forma de ensino diferenciada, realizada por módulos de 50 dias, com 4 módulos ao ano. Interessante destacar a proporção de atendimento em consonância à demanda populacional do campo. Pela estimativa populacional do ano de 2020 (IBGE), o atendimento educacional desse tipo de modalidade do campo não chega a 1%. Ainda pouco expressivo para o total de habitantes que residem no campo.

Conforme descrito, o ensino oferecido à população do campo ainda é muito precário, e atende uma demanda populacional desprovida não só de educação, mas tantos outros direitos sociais. São pessoas pobres, revelados nas altas taxas de abandono e distorção idade-série demonstrado nas tabelas 8 e 9 pela escola Maria Câmara Paes que, somado a uma educação igualmente pobre, resulta em perdas significativas de aprendizado desses sujeitos. Os impactos são revelados pelas notas do SisPAE, já que os alunos do SOME fazem parte do público avaliado. De acordo com portal da SEDUC, em 2018, praticamente quase todos os estudantes (95,7%) obtiveram desempenho abaixo do básico (média de 226 em língua portuguesa e 217,7 em matemática).

Sobre a modalidade de **Ensino Médio Educação para Jovens e Adultos – EJA**, destacado como uma das formas de EM na **tabela 11**, é direcionado a atender pessoas com defasagem idade-série, que por algum motivo tiveram que abandonar a escola, seja por ter iniciado precocemente no mercado de trabalho, por morar em localidade que não havia acesso à educação, dentre outros motivos que impossibilitaram esse ingresso na idade certa na escola, conforme descrito no Art.37 da LDB de 1996: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”.

A educação como direito de todos é garantida tanto na Constituição quanto na Lei de Diretrizes e Base da Educação, no art. 5º “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1988, 1996). Sendo obrigação do Estado assegurar o acesso de forma gratuita aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os

estudos na idade regular. Assim, conforme a referida lei, o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Além disso, a educação voltada a jovens e adultos também está contemplada em ambos os planos como estratégia para atingir a universalização do atendimento escolar.

Em Breves, conforme já apontado, existem elevadas taxas de defasagem escolar. Segundo dados coletados pelo site da SEDUC – PA, identifica-se que apenas uma escola de EM pública contempla atendimento nessa forma de modalidade, a escola Gerson Peres, no horário noturno, compatíveis àqueles que precisam trabalhar durante o dia. Além das poucas vagas ofertadas na rede pública, tendo em vista o percentual de analfabetos evidenciados pelos números do IBGE no município (Tabela 2), observa-se uma certa instabilidade nas matrículas no decorrer da série histórica, nos anos de 2017 e 2019, por exemplo, não foram ofertadas matrículas para essa modalidade. Em contrapartida, nos anos de ausência de matrícula no EJA houve um crescimento nas matrículas do Projeto Mundial.

A comparação entre as 2 formas de oferta é importante devido todas atenderem a população de jovens e adultos com distorção idade-série. Essa migração do EJA ensino médio público para as modalidades similares é preocupante, pois, com a valorização do privado em detrimento ao público, o Estado tende a cada vez mais fortalecer a hegemonia política de reprodução do capital. Isso porque o Mundial é um dos projetos que também foi implantado pelo Pacto pela Educação do Pará, de iniciativa da Fundação Roberto Marinho com a SEDUC-PA, caracterizado como parceria público-privada, em que o Estado financia o projeto que é implementado pelas secretarias.

Tal qual a EJA, o Projeto Mundial tem como objetivo ajustar o fluxo escolar, acelerando a aprendizagem do aluno em distorção idade série, porém com metodologia diferenciada, por telessalas. O currículo abrange as disciplinas obrigatórias, ofertadas em módulos, mediante atividades realizadas presencialmente pelos alunos, com a supervisão de professores lotados pela SEDUC-PA no sistema de unidocência que, comparado ao ensino público presencial, possui reduções significativas na qualidade do ensino (MESQUITA, 2018, p.125).

Como pode ser observado, as variadas modalidades e formas de oferta de ensino médio identificados na região, criadas para sanar problemas persistente de acesso democrático a todos, não dão condições de igualdade, no sentido de uma educação de qualidade para todos os sujeitos, pelo contrário, intensificam mais a desigualdade social quando reproduzem estratificação social. Essa hierarquização de diferentes formas de ensino a diferentes grupos

sociais, segundo Araújo (2019, p. 09), acaba discriminando o sujeito em termos de condições e permanência na escola, o tratamento de acordo com características socioeconômicas de jovens e adultos reflete significativamente na qualidade educacional de cada grupo.

Importante salientar que não estamos defendendo a homogeneidade de ensino, mas sim, a qualidade para todas as formas de oferta nas suas especificidades, pois a forma como é ofertado a população, ao mesmo tempo que garantem o ensino a todas as pessoas, os excluem tirando o direito a uma educação de qualidade, dando a ilusão de aumento de oportunidade, mas que hierarquiza, como ocorre, por exemplo, nas modalidades de oferta do projeto Mundiar e SOME.

É o que Freitas (2007) e Bourdieu (2001) falam sobre a eliminação adiada, que não basta ter acesso à educação sem que haja a universalização da qualidade da educação. De acordo com os autores, as escolas públicas de educação básica estão cheias de alunos de classe desfavorecida, sem perspectivas dentro das salas de aula, cuja a eliminação foi adiada pelos “[...] programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral [...]”, e estão à espera de uma eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de série (FREITAS, 2007, p.968).

Bourdieu (2001) explica que essa eliminação foi diluída no tempo, o que faz com que as escolas sejam habitadas por excluídos potenciais. Fenômeno que ocorre como consequência dos ajustes estruturais, muitas vezes imperceptíveis, que acarretam em uma grande contradição. A contrapartida a ser paga pelo benefício da democratização.

4.2.3.2 *Gestão*

A gestão da escola é parte fundamental de todo processo educacional. O conceito de gestão no meio educacional ganhou força com a mudança de paradigmas que tirou do foco a ideia de administração escolar para uma gestão escolar de cunho democrático, conforme dispõe a CF de 1988. De acordo com Luck (1997), gestão escolar refere-se ao “reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho”. Ainda segundo a autora, o conceito de gestão na educação está relacionado à democratização dos processos pedagógicos pela participação coletiva de todos os profissionais que fazem parte da instituição, incluindo os alunos, pais, professores, a própria gestão e comunidade, nas decisões mediante compromisso de todos com os resultados educacional. Dessa forma, como gestão, a escola soma esforços, com vista a formação integral do sujeito, utilizando-se de planejamento estratégico para sanar lacunas que vão além de testes cognitivos em busca da qualidade de ensino.

Ocorre que, com o movimento de reformas educacionais nos anos de 1990, essa gestão escolar passa a ser reformulada pelos princípios do neoliberalismo, em cumprimento à agenda internacional. Adrião (2006) explica que havia um discurso aparentemente com características em comum, como a democratização da gestão, autonomia da escola, participação de todos os profissionais da educação e comunidade no planejamento escolar e a descentralização administrativa, mas que foi ressignificado com a introdução dos conteúdos gerenciais para educação.

O gerencialismo, tratado pelo autor, é explicado como um novo padrão de gestão que parece ter sido criado com base em “[...] análises comparativas desenvolvidas por pesquisadores e agências internacionais de financiamento, com o objetivo de enumerar os mecanismos que a escola e sistema educacionais considerados como de “sucesso” experimentaram” (2006, p. 24). Já Silva e Carvalho (2014) conceituam como uma perspectiva de organização e funcionamento do Estado que tem como pilares a atenção focada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços; gestão descentralizada; criação de ambientes competitivos dentro das instituições públicas; objetivos claros de produtividade e subordinação do controle social.

No estado do Pará, podemos evidenciar esse modelo de gestão gerencialista, mais efetivamente, na reforma educacional que ocorreu com o Pacto pela Educação do Pará a partir de 2011. Foi reestruturada toda a Secretaria de Educação do Estado, nos moldes de gestão com base em resultados, tornando a gestão escolar apenas como executora do processo, sendo a qualidade avaliada como produto/serviço com selo de “qualidade total”. De acordo com Personi e Libâneo (2018), essa concepção na “Educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação como campo estratégico, à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado”. Assim, não é viável para o sistema que haja, de fato, uma gestão democrática e participativa, pois isso poderia levar a questionamentos sobre dominação, levando a contestações dessa classe (ADRIÃO, 2006).

Um dos principais instrumentos adotados pelo gerencialismo diz respeito aos sistemas de avaliação externa a escola, criado por equipes técnicas que não incluem a participação daqueles que vivenciam a realidade escolar em sua totalidade, não há de se esperar compatibilidade nos resultados internos a escola. A dissociação no planejamento e o uso de instrumentos gerenciais utilizados nas escolas acabam impactando nos testes cognitivos. Tanto o município de Breves quanto o estado do Pará, ainda hoje, não conseguiram o desempenho

adequado para a série referência. Fator importante a ser considerado quando observamos que essas ferramentas tem como papel auxiliar a gestão nas tomadas de decisão.

A gestão mecanicista, que pressiona as escolas a desenvolver técnicas almejando cumprimento de metas, desconsidera que as escolas passam por inúmeras dificuldades, que comprometem os avanços do desempenho escolar, algumas delas já citadas anteriormente, mas que agora serão apresentadas de acordo com o nível de dificuldade. Dessa forma, procuramos analisar os entraves pelos quais passam as instituições da rede estadual no município pelo uso do indicador de complexidade da gestão, coletados pela escola através do censo escolar da educação básica. Assim, a gestão da escola é classificada por níveis de dificuldades, que leva em consideração 4 variáveis: Porte da escola, número de etapas/modalidades ofertadas, etapas complexidade e o número de turnos de funcionamento da escola (BRASIL, 2014).

O porte da escola, para cálculo de complexidade de gestão, é classificado pela quantidade de matrículas existente no ano. Quanto maior a quantidade de alunos, maior a complexidade da gestão, sendo separados por níveis de categorias que vai de 1 a 6.

Tabela 12– Porte das escolas de EM estadual por níveis de categoria de matrícula em 2020

ESCOLAS/INSTITUTO	PORTE POR CATEGORIA	MATRÍCULAS EM 2020
1º EEEM PROFA MARIA CÂMARA PAES	06	1242
2º EEEM PROFA MARIA ELIZETE FON A NUNES	05	901
3º EEEM PROF GERSON PERES	05	744
4º EEEM SANTO AGOSTINHO	04	403
5º *EEEM PROFA MARIA ELIZETE FON A NUNES- ANEXO I	02	132
6º *EEEM PROF GERSON PERES - ANEXO I	02	51

Fonte: Censo escolar/Inep.

Tomando como base o último ano do nosso recorte de análise, ano de 2020, a escola Maria Câmara Paes apresentou o maior número de matrículas, posicionando-se na categoria³⁹ mais elevada, com 1242 alunos. A escola Gerson Peres e a escola Maria Elizete fazem parte do grupo de categoria 5, com matrículas de 501 a 1000. Em seguida, a escola Santo Agostinho, classificada na categoria 4, com matrículas de 301 até 500. E, na posição 2, ficaram os anexos, com matrículas de 51 a 150 matrículas. Dessa forma, em relação à variável **porte da escola**, a escola Maria Câmara Paes foi a que apresentou maior dificuldade na gestão escolar.

³⁹ Segundo Nota Técnica do Inep nº 040/2014, a variável porte da escola foi mensurada pelo número de matrículas de escolarização em seis categorias (1) até 50 matrículas; (2) de 51 a 150 matrículas; (3) de 151 a 300 matrículas; (4) de 301 a 500 matrículas; (5) de 501 a 1000 matrículas; e (6) de mais de 1000 matrículas. Assume-se que escolas que atendem mais alunos são mais complexas.

A segunda variável diz respeito ao **número de etapas, formas ou modalidades** de ensino oferecida pela instituição. A escola com maior número de formas de ofertas é considerada a mais complexa, sendo classificada em níveis que vão de 1 a 7.

Tabela 13 – Quantidade de formas de oferta por escola segundo o grau de complexidade no ano de 2020

Escolas	Quantidade de formas de oferta	Etapa com maior grau de complexidade
1º Prof. Gerson Peres	Ensino Médio Regular	3
	Ensino Médio - EJA	6
	Atendimento especializado	7
2º Prof.a Maria Câmara Paes	Ensino Médio Regular	3
	Ensino Médio - SOME	-
	Atendimento especializado	7
3º Prof. M Elizete F N Anexo I	Ensino Médio Regular	3
	Ensino Médio Mundiar	(6)
4º Prof. Gerson Peres Anexo I	Ensino Médio Mundiar	(6)
5º Prof.a Maria Elizete F Nunes	Ensino Médio Regular	3
6º Santo Agostinho	Ensino Médio Regular	3

Fonte: elaborada pela autora com base em dados disponibilizados no site da SEDUC-PA/notas técnicas do Indicador Complexidade da Gestão. Elaboração própria.

A pontuação foi retirada da nota técnica nº 040/2014 do indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2014), conforme já exposto. Assim, as escolas identificadas com mais formas de oferta foram as escolas Gerson Peres e Maria Câmara Paes. Já o peso de complexidade de cada oferta é medido pela variável **etapa mais complexa**, que se refere as escolas que ofertam vagas a alunos com idade mais elevada. Dessa forma, a escola Gerson Perez ficou com as modalidades de maiores graus de complexidade, isso porque, além de atender aos alunos da educação especial, fator que aumenta seu peso, ainda oferta vagas do EJA ensino médio. A escola Maria Câmara Paes ficou em 2º lugar, pois não oferta vagas para o EJA, no entanto, oferta o SOME que, embora ofereça ensino com a mesma grade curricular do ensino médio regular, pelas especificações da forma como é ofertado esse ensino, a estrutura do espaço escolar, localização, quadro docente e gestão diferentes, compatíveis as condições do local, não garantiram um espaço de valor numérico na escala do indicador. Ou seja, nas notas técnicas do indicador não há informações, nem graus mensuráveis de acordo com a complexidade desse ensino.

O anexo da escola Maria Elizete oferta duas formas de ensino médio, informamos o valor estimado para o Ensino Médio pelo projeto Mundiar, pois, mesmo o INEP não especificando essa modalidade, as características de alunos com idade mais elevadas se equiparam ao do público que cursam a EJA. Assim, nas últimas colocações dessa variável, constam a escola Maria Elizete Nunes e escola Santo Agostinho com a mesma pontuação.

Como última variável desse indicador, calcula-se o **número de turnos de atendimento** das escolas. Assim, as turmas de cada uma delas foram classificadas de acordo com o seu horário de funcionamento, sendo até três turnos: Manhã, tarde e noite. Sendo considerada como mais complexa, a escola que oferta turmas para os três turnos.

Quadro 7– Número de turnos de funcionamento das escolas da rede estadual referente a 2020

ESCOLAS/INSTITUTO	Quantidade de turnos
1º EEEM PROFA MARIA CÂMARA PAES	manhã/tarde/noite
2º EEEM PROFA MARIA ELIZETE FONANUNES	manhã/tarde/noite
3º EEEM PROF GERSON PERES	manhã/tarde/noite
4º EEEM SANTO AGOSTINHO	manhã e tarde
5º *EEEM PROFA MARIA ELIZETE FONANUNES-ANEXO I	noite
6º *EEEM PROF GERSON PERES - ANEXO I	noite

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados disponíveis no site da SEDUC- PA.

Observa-se que as escolas Maria Câmara Paes, Maria Elizete Nunes e Gerson Peres, nessa variável, possuem o mesmo grau de complexidade, isso porque todas funcionam nos três turnos. A escola Santo Agostinho, como nas outras variáveis do indicador, fica atrás com atendimento em dois turnos, sendo ela a menos complexa das escolas da rede estadual instaladas no município. Já os dois anexos, como trabalham apenas com o excedente das escolas Maria Elizete e Gerson Peres, funcionam apenas do período noturno.

A partir das quatro variáveis, foi avaliado o nível de associação entre elas, a qual verificou-se a matriz de correlação policórica e, posteriormente, a dimensionalidade dos dados por meio da análise de componentes principais (INEP, 2014). Assim, de acordo com resultados divulgados do indicador de complexidade de Gestão, relacionamos no quadro 8 os níveis de complexidade por escola de maior grau ao menor, com base no ano de 2020.

Quadro 8– Níveis de Complexidade da Gestão por escola da rede pública estadual no ano de 2020

Escolas	Níveis de complexidade
1º - EEEM PROF GERSON PERES	Nível 5
2º - EEEM PROFA MARIA CÂMARA PAES	Nível 4
3º - EEEM PROFA MARIA ELIZETE FONANUNES	Nível 4
4º - EEEM SANTO AGOSTINHO	Nível 3
5º - EEEM PROFA MARIA ELIZETE FONANUNES ANEXO I	Nível 2
6º - EEEM PROF GERSON PERES ANEXO I	Nível 1

Fonte: Censo escolar /INEP.

Como pode ser observado, o nível de complexidade das escolas públicas de EM são elevados, ficando nos baixos níveis somente os anexos, por funcionarem em poucos turnos e trabalharem com uma ou duas formas diferentes de ofertam.

A escola Gerson Peres destacou-se como escola com maior nível de complexidade de gestão, pois além de ser de grande porte, oferta vagas para educação especial e EJA, duas modalidades com maior grau de dificuldade, além de atender ensino regular em todos os 3 turnos. As escolas Maria Câmara Paes e Maria Elizete Nunes também são classificadas como de grande porte, ofertam vagas de ensino médio em todos os turnos, e atendem alunos em mais de uma forma de ensino médio. A Escola Santo Agostinho destaca-se como a instituição com menor grau de dificuldade em relação à gestão, classificada no nível 3, por atender apenas alunos do Ensino Médio regular nos turnos da manhã e tarde.

Observando essas 4 variáveis, mesmo compreendendo que esse indicador exterioriza apenas uma pequena parte de um todo, e que a gestão de uma unidade escolar se estende a uma amplitude de dimensão e fatores que excedem o indicador. É justificável que escolas com volume maior de especificidades, como número elevados de alunos, atendimento diferenciado, em mais de um turno, requeiram maior esforço da gestão, e isso impacta diretamente na qualidade educacional.

O modelo gerencial, introduzido como referencial de gestão, utiliza os instrumentos avaliativos como subsídio à elevação da qualidade, no entanto, os resultados alcançados até aqui foram de baixo desempenho, que coincidem com os níveis altos de complexidade da gestão. Observa-se o fato de as escolas com maiores níveis de complexidade apresentaram os piores desempenhos nos testes avaliativos, isso porque são essas escolas que recebem as classes sociais mais vulneráveis socialmente, tendo que se desdobrar em várias formas de ensino para atender a grande massa de jovens em condições de pobreza do município. Apenas a escola Santo Agostinho, com menor grau de dificuldade na gestão, obteve resultados melhores.

Lee (2008) evidencia, em sua pesquisa sobre os efeitos da escola no aprendizado dos alunos nas escolas dos Estados Unidos, pelo método de Modelagem linear hierárquica (MLH), que o tamanho da escola medido pela quantidade de alunos influencia no desempenho avaliativo, mais ainda, que essa distribuição equitativa do aprendizado em escolas maiores faz mais diferença nas escolas que recebem aluno de baixa renda do que naquelas que atendem alunos com nível socioeconômico mais alto, segundo a autora, alunos em condições de vulnerabilidade social estudam, em sua maioria, em escolas maiores. Para a autora, em relação ao desempenho e a igualdade, os alunos aprendem mais em escolas menores, pois “[...]esta característica estrutural tem relevância específica em contexto escolares onde estão concentrados alunos desfavorecidos. O aprendizado é especialmente reduzido em escolas de ensino médio muito grande” (2008, p.294)

Nesse caso, além do fator estrutural, as condições sociais dos alunos acrescentam-se como o fator determinante no desempenho escolar, além dos fatores apresentados sobre quantidade de turnos e formas de ofertas, configurando em um cenário desolador para gestão dessas escolas, haja vista que as escolas em Breves ocupam essa característica por serem, em sua maioria, de grande porte, e a maioria dos estudantes do município se enquadrarem como baixa renda.

Nesse sentido, a eficácia prometida com o uso de instrumentos avaliativos no processo educacional traz à tona um conceito de qualidade controverso à realidade apresentada. As escolas, ao longo de 10 anos de avaliação, continuam apresentando problemas de aprendizado do aluno. Isso porque a qualidade propagada pelo discurso gerencialista baseia-se na meritocracia, excluindo fatores extraescolares, fazendo com que o domínio do conhecimento passe ser o foco, deixando de lado o aspecto formativo como objetivo comum da escola. Ou seja, desconsideram os fatores de desigualdade social do sujeito, sendo que os estudantes não estão na escola somente para aprender disciplina, eles vivenciam relações sociais que terminam desenvolvendo valores e atitudes (FREITAS, 2018, p. 21).

Hypolito e Leite (2012, p. 140) explicam que um dos efeitos da política gerencial é o de enfraquecer o coletivo escolar no que concerne as práticas colaborativas, fazendo com que as instituições fiquem submetidas ao controle gerencial externo, fragmentando, assim, as práticas de gestão escolar.

Fatores intra e extraescolares, que formam o conjunto de variáveis de uma qualidade social da educação, como as condições socioeconômicas do aluno, sociocultural, recurso público bem direcionado e o compromisso do gestor nas práticas de planejamento da escola, são deixados de lado em prol da performatividade e competitividade. Esse fenômeno envolve aluno, professor e gestão no ciclo de premiação descritos nos relatórios emitidos pelo Pacto Pela Educação do Pará, desconsiderando que há diferenças entre escolas devido ao grau de complexidade e público atendido.

De acordo com Vitelli, Fristsch e Corsetti (2018), o indicador de desempenho como instrumento de gestão tem sua relevância para planejamento quando se trata de um produto ou serviço, mas quando corresponde a avaliação da qualidade da educação, o indicador torna-se limitado. Assim, para melhorias na gestão da escola, a qualidade da educação não pode ser reduzida a apenas um indicador proposto, mas a uma lista de variáveis observadas pelo aspecto subjetivo da realidade educacional, alcançada quando a escola possui, de fato, uma gestão

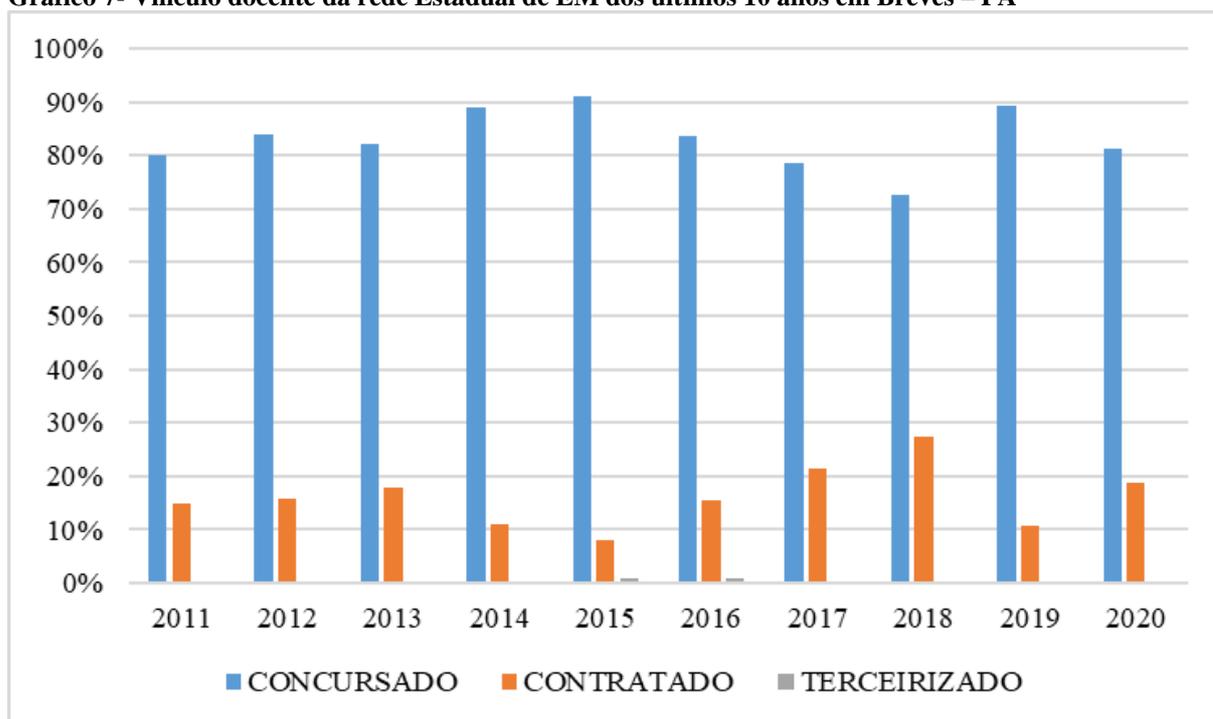
comprometida com os princípios democráticos e participativos, podendo, assim, resultar na superação dos mecanismos impostos para a gestão escolar.

Como vimos, a gestão escolar está inserida dentro de um contexto político e social que envolve dois modelos diferente de gestão. Um pautado no discurso hegemônico, que promete soluções mecanicista, articulados a lógica de mercado, e o outro modelo mais democrático, centrado no poder de decisão participativo, com foco na qualidade social (HYPOLITO; LEITE, 2012). Em Breves, a complexidade que envolve a gestão escolar relaciona-se aos resultados apontados de baixo desempenho nas avaliações em larga escala, revelando-nos que o prometido está muito distante de ser alcançado.

4.2.3.3 Docentes

Um outro fator que contribui para a qualidade do Ensino Médio público diz respeito à relação do profissional da educação com os alunos, com a instituição e com os recursos disponíveis para o bom andamento das aulas. Uma educação de qualidade requer professores valorizados, com remuneração compatível ao seu esforço profissional, possibilidade de formação contínua na área em que atuam, ambiente pedagógico adequado ao exercício da função, entre outros. Dessa forma, procuramos analisar, através dos indicadores disponíveis, informações sobre os docentes.

Em 2020, de acordo com o último ano divulgado pelo Inep, Breves contemplava na rede Estadual 117 professores, sendo 95 deles efetivos e 22 contratados, conforme descreve o gráfico:

Gráfico 7- Vínculo docente da rede Estadual de EM dos últimos 10 anos em Breves – PA

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Censo escolar da Educação Básica/INEP.

Dos docentes da rede Estadual, em média 80% são efetivos e 20% são contratados, com registro de terceirizados apenas nos anos de 2015 e 2016. O número de concursados e contratados ao longo dos anos analisados não sofreu mudanças relevantes, o que significa que as mudanças políticas não impactaram a relação de vínculo dos professores com a rede estadual. No entanto, essa proporção da maioria dos professores efetivos pode impactar positivamente na relação de ensino e aprendizagem, visto que a efetivação de profissionais da educação tende a fornecer maior segurança ao trabalho docente, por conceder estabilidade e melhores salários comparado aos contratados, o que possibilita o mínimo de qualidade de vida para o professor e, conseqüentemente, a motivação desses profissionais, contribuindo, também, para a promoção da qualidade social na educação.

Qualidade social na educação é o conceito utilizado por alguns autores como Silva (2009), Dourado e Oliveira (2009), Demo (1998), para diferenciar o uso polissêmico do termo “qualidade”, haja vista que, para as políticas de educação neoliberais, o entendimento de qualidade na educação aproxima-se a produtividade voltada para o mercado.

Segundo Pessoni e Libâneo (2018), citando Demo (1998) evidenciam que:

o sentido da qualidade social tem a ver com “qualidade essencial”, aquela capaz de expressar os conhecimentos como poderoso instrumento de construção da competência histórica de fazer-se sujeito, à medida que pode externar a sua capacidade de agir e intervir na realidade de forma participativa,

sendo a educação o melhor caminho para o desenvolvimento da competência histórica, na tarefa de ajudar os seres humanos a se construírem como sujeitos (DEMO, 1998, apud PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 172)

Dessa forma, a qualidade apresentada pelos autores envolve um “[...]conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, 2009). Como parte desse enredo educacional temos o profissional docente, que possui papel fundamental na melhoria dessa qualidade.

Para tanto, não tem como falar de melhorias sem falar no trabalho docente, que “[...] compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe” (OLIVEIRA, 2010). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a atuação do docente na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério oferecida em nível médio, na modalidade normal. Dessa forma, procuramos identificar, pelos indicadores disponíveis, os docentes do Ensino Médio que possuem formação superior adequada na área de conhecimento no exercício do magistério.

Tabela 14 – Docentes do EM com curso superior dos últimos 10 anos em Breves-PA

ESCOLAS ESTADUAIS	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Santo Agostinho	100,0	87,5	100,0	100,0	100,0	92,9	100,0	100,0	100,0	100,0
EEEM Prof. Gerson Peres	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	96,0	100,0	100,0
Prof. Maria Elizete Fona Nunes	97,1	97,5	97,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
EEEM Profa. Maria Câmara Paes	97,6	95,6	98,0	100,0	100,0	97,5	100,0	95,5	100,0	100,0
Prof. Gerson Peres – Anexo I	-	-	-	-	-	-	100,0	100,0	100,0	100,0
Prof. Ma Elizete F N – Anexo I	-	-	-	-	-	-	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do Censo escolar/INEP.

Sobre os apontamentos de formação apresentados na **tabela 14**, ao longo dos anos, verificou-se registros de pequenos percentuais de docentes sem graduação na rede pública, todavia, a partir de 2019, todos os 117 profissionais da área de educação da rede estadual, passam a ter o nível de formação superior. Os Planos de Educação Nacional e Estadual dispõem sobre a garantia de formação dos profissionais da educação, assegurando a todos os docentes da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no entanto, com base no último ano analisado (Inep, 2020), cerca de 80% dos docentes possuem formação na área da disciplina que lecionam.

O Decreto 6.755/2009, que implementou o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**, teve grande contribuição neste feito. De acordo com o site da SEDUC-PA, em 28 de maio de 2009 foi assinado pela secretaria o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica instituído pelo MEC para a implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado do Pará. Essa política permitiu o atendimento da demanda de professores das redes pública Estadual e Municipal sem formação adequada à LDB, materializado nos indicadores de 100% da tabela acima.

Camargo e Ribeiro (2014) observam que há “[...] uma tendência no alargamento da política educacional no sentido de prover a qualificação para os professores que exercem a profissão na educação básica, considerada requisito para a elevação do IDEB”. Para tanto, essa suposta melhoria ainda ocorre em meio a problemas históricos persistentes como a má qualidade da educação pública.

É importante, também, destacar os esforços dos docentes da rede em se qualificar profissionalmente através de formação continuada. É possível analisar o desenvolvimento na carreira docente nos últimos anos e a tabela de formação atual dos mesmos.

Tabela 15- Escolarização e formação de docentes das escolas públicas de EM de 2011 a 2020 em Breves-PA

Escolarização	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Graduação										
Com Licenciatura	84	93	97	93	103	102	115	122	129	133
Sem Licenciatura	3	1	2	0	0	0	5	4	9	8
Pós-Graduação										
Especialização	17	17	20	16	21	31	48	61	65	74
Mestrado	-	-	1	-	-	-	6	7	15	16
Doutorado	-	-	-	-	-	-	3	3	4	3
Total						141	182	206	223	235

Fonte: elaborado pela autora com base em dados do Censo escolar/sinopse estatística/INEP.

A **tabela 15** acompanha o nível de instrução dos professores e seus avanços nos últimos anos em relação à rede pública. Observa-se uma evolução quantitativa na formação docente da rede pública de ensino através das políticas de formação implementadas para operacionalizar ações do PARFOR. De acordo com site da SEDUC-PA, com a criação da Coordenação Estadual do Plano de Formação Docente do Estado do Pará, foram implantados dois eixos estratégicos: **a formação de professores que atuam como docentes e não possuem a formação prevista em Lei, e a formação continuada de professores graduados que promoveu o aperfeiçoamento dos profissionais da educação.** Esse último, com o

financiamento do BID na vigência do Pacto pela Educação do Pará, criou, através da resolução nº001 de 2014, o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará - CEFOR-PA, “responsável pela formação inicial e continuada dos docentes em exercício da função e da formação continuada dos demais trabalhadores da rede pública de ensino do Pará, e dá outras providências” (PARÁ, 2014).

O centro de formação faz parte de um conjunto de medidas iniciadas com o Pacto pela Educação em 2011. Essas ações fazem parte das mudanças na gestão necessárias para um alinhamento entre a escola e as formas de gerencialismo equiparada ao setor privado, promovendo a profissionalização organizada em torno de uma concepção economicista. Por isso, é importante analisar cada política de expansão e melhorias da qualidade com cautela.

Oliveira (2018) descreve o papel docente diante das novas formas de gestão como um profissionalismo docente, reformado para a nova aprendizagem:

Os professores acabam tendo suas identidades definidas pelo que se espera dele e de suas funções, já que são considerados elementos estratégicos para o alcance da aprendizagem para a redução das desigualdades. Esses processos de avaliação, responsáveis pela produção de evidências e, ao mesmo tempo, por moldarem professores e suas funções, ou seja, promoverem uma reestruturação em elementos-chave da profissão, são processos de inclusão e exclusão social, já que tratam de selecionar os que são eficientes e os que não são e demonstrá-lo por meio da prestação de contas, das políticas de accountability.

O trabalho do professor começa a ser direcionado a resultados, repercutindo na sua identidade profissional que, de acordo com Silva (2009), acaba descaracterizando a essência do trabalho docente, fazendo dos professores meros executores de manuais para atingir metas.

Para tanto, é importante frisar que os cursos de aprimoramento dos profissionais docentes, mesmo fazendo parte do processo de reforma da educação, não deixa de ser apoio importante para os professores, gestores e demais profissionais da educação, capacitando-os no uso das novas formas de ensino e tecnologia, que foi exigido de forma brusca no período da pandemia na continuação das atividades pedagógicas a distância.

No entanto, de acordo com Oliveira (2007), há a necessidade de se avaliar programas de formação continuada de professores, de iniciativa das redes públicas de ensino, dentro do próprio espaço da escola, com participação ativa dos educadores na concepção e execução dos mesmos. Além disso, a formação efetiva dos professores e a continuidade do processo educacional com qualidade precisa que as condições escolares estejam adequadas para a concretização das atividades pedagógicas, que incluem a valorização do professor, a

democratização da gestão com participação ativa da comunidade escolar, a avaliação permanente, dentre outros, aspectos que devem ser articulados politicamente (CAMARGO; RIBEIRO, 2014, p. 161).

Salientamos que, sobre a proporção de docentes segundo a capacitação nos cursos de formação continuada ofertados pelo CEFOR-PA, não há na SEDUC – PA um indicador que nos forneça informações sobre níveis de capacitação, nem no site do INEP, não sendo possível afirmar, pelos indicadores, se essa política implementada pelo PPEP foi relevante para a qualidade do ensino.

Sobre o critério de titulação, é evidenciado na tabela que o curso de pós-graduação, no que tange especialização, mais que dobrou de 2016 a 2020, chegando ao ano de 2020 com 40% dos professores do Ensino Médio com algum curso de pós-graduação lato sensu, percentual próximo aos 50% proposto na meta do PNE. Já o percentual de docentes com pós-graduação com título de mestrado e doutorado, que há alguns anos não se via entre os professores de EM de Breves, já sinaliza um pequeno avanço, porém, esses docentes podem estar concentrados apenas nos Institutos Federais se observamos crescimento somente a partir de 2017, ano que foi instalado o Instituto Federal no Município.

O que podemos constatar pelos indicadores é que houve progressão da escolaridade dos docentes que atuam no Ensino Médio público a nível de titulação de mestrado e doutorado, e que esse efeito positivo se contradiz com a qualidade apresentada no SisPAE, já que a evolução a nível maiores de titulação dos docentes deveriam impactar qualitativamente no ensino. Como já mencionado, “[...] os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p.25).

Outro elemento importante de se destacar diz respeito ao salário dos profissionais docentes. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 instituiu o piso nacional de salários para os profissionais da educação e, conforme o site do Ministério da Educação, utiliza-se como base para reajuste do piso dos professores o crescimento do valor anual mínimo por aluno, observado a variação dos últimos anos. O valor mínimo por aluno é estipulado com base na estimativa anual das receitas do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB.

Os Estados e Municípios podem ter plano de carreira e remuneração própria, porém muitos governadores e prefeitos ainda não criaram ou atualizaram os seus. O Estado do Pará,

por exemplo, assim como tantos outros estados, deixou de cumprir as orientações dada pela lei 11.738, pois em seu artigo Art.5º diz que o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. O piso e a obrigatoriedade de ajuste anual no Pará foram motivos de inúmeras greves de profissionais da educação, o que foi agravado ainda mais com o início da Pandemia.

Destacamos na **tabela 16** o ranking de remuneração média padronizada nacional nos anos divulgados pelo INEP:

Tabela 16- Remuneração média padronizada para 40h de Docentes com nível superior das redes Estadual e Federal de ensino de 2014 a 2018.

2014				2015				2016				2017				2018			
Ranking	UF	CH	Renda padrão para 40h	Ranking	UF	CH	Renda padrão para 40h	Ranking	UF	CH	Renda padrão para 40h	Ranking	UF	CH	Renda padrão para 40h	Ranking	UF	CH	Renda padrão para 40h
	BR	39,3	7.788,77		BR	39,3	9.220,86		BR	39,4	10.013,47		BR	39,5	11.240,73		BR	39,6	11.795,46
1º	PA	20,4	10.180,94	1º	PA	20,5	10.353,10	1º	PA	20,5	10.732,59	1º	PA	20,5	10.966,63	1º	PA	20,4	11.129,35
2º	DF	35,6	7.128,35	2º	DF	36,1	7.659,02	2º	DF	36	7.673,67	2º	DF	35,1	7.877,93	2º	MS	20,7	7.981,49
3º	RR	28,2	5.203,37	3º	PR	22,2	6.100,45	3º	MS	20,8	6.955,57	3º	MS	20,7	7.526,30	3º	DF	34,7	7.689,10
4º	MS	20,9	5.164,25	4º	MS	21	6.031,83	4º	MA	24,4	6.011,93	4º	PR	22,6	7.039,07	4º	MA	20,0	7.613,41
5º	AP	40	4.842,27	5º	AP	40	5.682,23	5º	BA	33,3	5.725,47	5º	RR	34,4	6.694,49	5º	PR	22,6	6.830,93
6º	BA	33,6	4.749,18	6º	RR	28,9	5.426,39	6º	SC	24,6	4.681,10	6º	MA	24,5	6.248,95	6º	AP	38,9	6.659,99
7º	PR	27,2	4.654,80	7º	BA	33,8	5.305,72	7º	RR	35,8	4.566,27	7º	BA	33,6	6.213,09	7º	BA	33,2	6.323,88
8º	MA	24	4.626,96	8º	MA	24	5.303,67	8º	MG	24,3	4.150,50	8º	MG	24,3	4.757,07	8º	RR	40,0	5.881,18
9º	SC	26	4.127,31	9º	SC	24,5	4.683,38	9º	PR	36,6	4.073,46	9º	SC	24,3	4.691,47	9º	RO	23,1	5.106,79
10º	AC	27,9	3.996,07	10º	AC	27,9	4.131,67	10º	AC	27,4	3.986,35	10º	AC	27,2	4.307,05	10º	AC	26,7	4.898,40
11º	SE	39,9	3.921,65	11º	GO	39,2	3.770,47	11º	SE	39,8	3.894,26	11º	GO	39,3	4.139,22	11º	SC	24,8	4.873,05
12º	MG	24,3	3.606,76	12º	TO	40	3.702,08	12º	GO	39,4	3.887,14	12º	RN	30,3	4.118,34	12º	MG	24,3	4.869,99
13º	GO	37,2	3.597,78	13º	SE	39,9	3.653,91	13º	TO	40	3.757,94	13º	SE	39,9	4.064,51	13º	SE	39,9	4.426,87
14º	AM	30	3.314,51	14º	SP	32,2	3.534,77	14º	SP	32,8	3.626,38	14º	TO	40	3.915,46	14º	RN	30,2	4.347,12
15º	TO	40	3.287,11	15º	MG	24,3	3.473,08	15º	AM	30	3.604,31	15º	SP	32,3	3.764,39	15º	GO	39,6	4.266,99
16º	SP	33,1	3.245,12	16º	RS	29,9	3.344,63	16º	RS	30,2	3.343,85	16º	RJ	25,5	3.687,74	16º	SP	32,5	4.002,25
17º	RS	27,6	3.152,32	17º	AM	30	3.230,37	17º	CE	30,6	3.222,53	17º	ES	29,1	3.582,48	17º	TO	40,0	3.934,28
18º	AL	25,8	3.011,83	18º	PI	33	2.835,04	18º	AP	39,2	3.184,95	18º	PI	32,5	3.287,78	18º	RJ	25,73	3.915,54
19º	CE	29	2.812,67	19º	PE	35,9	2.744,59	19º	PI	32,5	2.987,73	19º	RS	30,5	3.287,09	19º	AM	30,0	3.721,86
20º	PE	35,7	2.572,04	20º	CE	30,2	2.741,84	20º	RN	40	2.973,36	20º	MT	40	3.253,34	20º	CE	30,4	3.718,89
21º	ES	35,4	2.486,08	21º	RN	40	2.683,77	21º	ES	34	2.846,64	21º	AM	30	3.251,58	21º	MT	40,0	3.689,83
22º	PI	33	2.473,12	22º	ES	35,1	2.572,85	22º	PE	36,2	2.827,20	22º	CE	29,4	3.155,62	22º	ES	30,4	3.672,88
23º	RN	40	2.398,63	23º	MT	40	2.541,22	23º	MT	40	2.820,67	23º	PE	36,9	3.089,68	23º	PI	32,2	3.407,25
24º	RO	38,1	2.349,32	24º	RJ	38,2	2.529,84	24º	RO	38,4	2.641,15	24º	RO	38,5	2.767,31	24º	RS	31,0	3.339,43
25º	PB	30	2.216,29	25º	RO	38,3	2.509,78	25º	RJ	38,3	2.491,24	25º	PB	30	2.629,74	25º	PE	37,1	3.264,68
26º	MT	40	2.048,67	26º	AL	29,2	2.377,93	26º	PB	30	2.297,04	26º	AL	31,8	2.322,30	26º	PB	30,0	2.975,25
27º	RJ	*	*	27º	PB	30	2.313,44	27º	AL	31,5	2.225,43	27º	AP	39,2	1.855,23	27º	AL	29,9	2.725,79

Fonte: Censo da Educação Básica/Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)⁴⁰ de 2014 a 2018.

⁴⁰ De acordo com a NOTA TÉCNICA Nº 10/2020/CGCQTI/DEED, a Relação Anual de Informações Sociais contempla informações para as necessidades de controle da atividade trabalhista no País e da arrecadação e concessão de benefícios, em especial relacionadas ao Programa de Integração Social (PIS), ao Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP) e ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.

As informações da tabela não foram satisfatórias para se analisar a qualidade e valorização dos profissionais de educação até 2020 devido a desatualização dos dados. Os resultados foram extraídos do censo Escolar com base nas informações salariais declaradas na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), que agrega todas as informações remuneratórias do trabalhador. Na declaração não consta valor do piso, mas sim, o valor bruto referente aos vencimentos e vantagens do profissional da educação.

Com base nisso, verifica-se que a remuneração dos docentes com nível superior da rede Estadual de ensino no Estado do Pará, apresentados pelos indicadores no *ranking* elaborado para pesquisa, posiciona-se em 1º lugar em todos os anos analisados, como maior remuneração em relação aos profissionais de outras unidades federadas do Brasil. Rendimento que se sobressai quando comparado a outros Estados, e até mesmo quando comparado à rede federal de ensino. Importante destacar que se trata da média remuneratória padronizada, considerando 40h passível de comparação com os demais estados, sendo que, segundo informações da RAIS, o docente vinculado à rede estadual trabalha em média 20,4h, com remuneração média, no ano de 2018, de R\$ 5.669,63.

Embora o valor pareça atrativo comparado aos demais estados, diz respeito a remuneração bruta⁴¹, sem os devidos descontos em folha, além disso, se considerou para análise os profissionais docentes com nível superior ao curso de formação, sendo esses os que recebem melhores salários.

Quando analisamos a renda desse profissional comparado a outras profissões, percebemos que, no Brasil, a classe de educadores ainda é a profissão menos valorizada. De acordo com Alves e Pinto (2011), que analisaram rendimento de várias, evidenciaram o salário dos professores como um dos mais baixos. Dessa forma, “[...] não se pode concluir que os professores ganham bem ou mal sem contextualizar a profissão, comparando-a a outras que requerem nível de formação equivalente”.

Relacionando a renda média dos professores da rede estadual como um dos indicadores de condições de oferta, verificamos que essa variável se contrasta à média de desempenho do estudante. O indicador de remuneração de docente externa ao usuário da informação que os alunos da rede estadual estão tendo desempenho **abaixo do básico**, mesmo os profissionais da educação se capacitando e recebendo rendimento razoável ao exercício de sua função. É como

⁴¹ integram as remunerações mensais: salários, ordenados, vencimentos, soldos, soldadas, honorários, vantagens, adicionais extraordinários, suplementações, representações, bonificações, gorjetas, gratificações, participações, produtividade, porcentagens, comissões e corretagens.

se essa variável, essencial no desenvolvimento pedagógico do alunado, não fosse relevante para os resultados divulgados de aprendizagem, já que o professor constitui peça principal dessa relação ou, ainda, é como se os professores da rede estadual, mesmo recebendo tal salário, não estivessem se dedicando suficiente ao ponto dos estudantes apresentassem boas notas nas avaliações em larga escala.

Ao generalizar a qualidade em testes padronizados, limita a abrangência que o termo carrega. Na verdade, o que os indicadores estão apontando, até aqui, não é exclusão do esforço docente da qualidade educacional, mas sim, evidenciando que fatores externos estão se sobressaindo as das variáveis internas, ao ponto dessas variáveis impactarem consideravelmente nos resultados de desempenho abaixo da média dos estudantes no município.

4.2.3.4 Recursos disponíveis na escola

Para complementar os indicadores que evidenciam as condições de oferta das escolas públicas de EM do município, apresentamos no **quadro 9** os recursos disponíveis na escola. Essas informações, embora sejam captadas pelo questionário socioeconômico do SAEB, são consideradas como fator que impacta na qualidade do ensino. Destacamos a importância do ambiente educacional, muitas vezes negligenciado na elaboração de políticas públicas, mas de fundamental importância na promoção de uma educação de qualidade. Tanto no PNE quanto no PEE, o investimento na infraestrutura física, recursos pedagógicos e questões de acessibilidade, aparecem como forma de instrumento de melhoria da qualidade de ensino. Condições físicas adequadas como quadras cobertas, auditórios, bibliotecas, laboratórios de informática e salas de artes, constituem fatores fundamentais para ações voltadas ao desenvolvimento das capacidades artísticas, esportivas, científicas e demais manifestações (PARÁ, 2015).

A infraestrutura elementar é utilizada por Soares Neto et al (2013) como condição para o funcionamento de uma escola, que abrange tanto localização quanto a disponibilidade de saneamento básico do local. Dessa forma, relacionamos no quadro 9 os itens elementares por escola, com base no último ano divulgado de avaliação do SAEB, no que se refere a infraestrutura:

Quadro 9– Infraestrutura básica das escolas de EM público no município de Breves

Infraestrutura elementar	M ^a Elizete F. Nunes	M ^a Elizete F. Nunes- anexo I	Câmara Paes	Santo Agostinho	Gerson Peres	Gerson Peres - anexo I
Água consumida pelos alunos	Potável	Potável	Potável	Potável	Potável	Potável
Abastecimento de água	Poço/cisterna	Poço/cisterna	Poço/cisterna	Poço/cisterna	Poço/cisterna	Poço/cisterna
Abastecimento de energia elétrica	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Esgoto sanitário	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa
Banheiro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar	Prédio escolar

Fonte: SAEB 2019/ INEP.

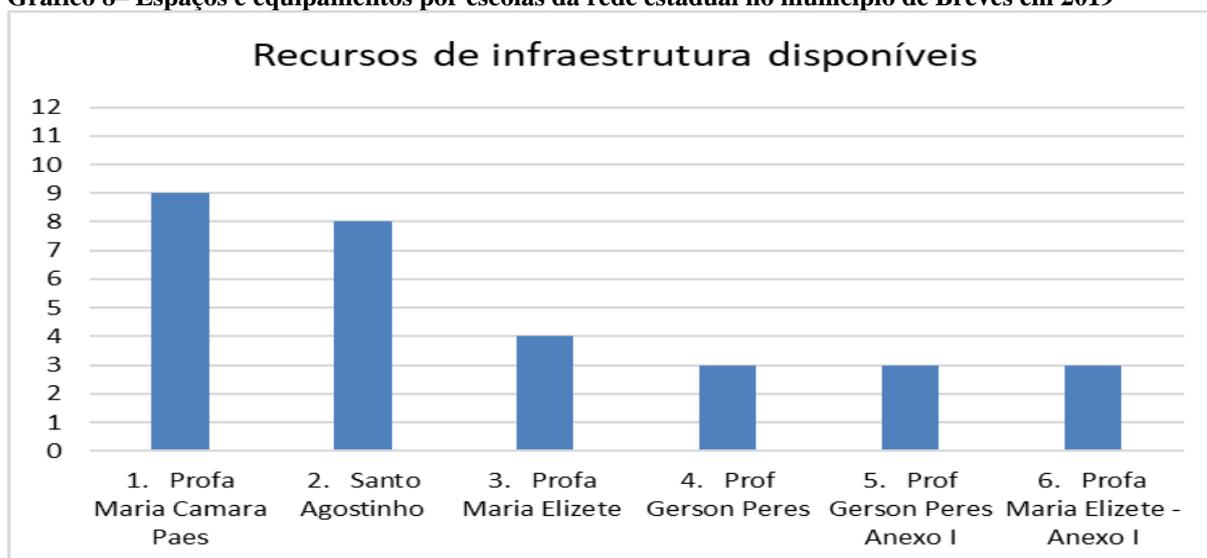
Verifica-se que todas as escolas públicas de nível médio possuem as mesmas características em relação a infraestrutura elementar das unidades: consumo de água potável proveniente de poço próprio da escola, energia elétrica pública e fossa, identificada como esgoto sanitário, além disso, todas as escolas dispõem de banheiros, sendo o local de funcionamento das aulas em prédio escolar.

No que tange a espaços e equipamentos de apoio pedagógico nas escolas, observamos que nem todas as escolas estaduais dispõem de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), cabe ao Estado garantir padrões de qualidade, oferecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que inclui a infraestrutura como uma das dimensões intraescolares.

No **gráfico 08**, selecionamos o total de 12 itens que podem contribuir na qualidade pedagógica, e contabilizamos essas informações por escola para observar as condições de atendimento em relação aos espaços e equipamentos disponíveis. Os itens selecionados foram esses: Auditório, biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática, pontos de acesso à internet, computadores para uso dos alunos, pátio coberto e/ou descoberto, quadra de esporte coberta e/ou descoberta, e área verde.

Destacamos que todas essas informações foram extraídas do site do INEP, através de consulta feita por escola de acordo com os dados do sistema SAEB (2019).

Gráfico 8– Espaços e equipamentos por escolas da rede estadual no município de Breves em 2019



Fonte: SAEB ano 2019/INEP.

Verifica-se na análise que não há uma universalização da cobertura de itens essenciais para o desenvolvimento mínimo de qualidade educacional. Nem todas as escolas da região dispõem de espaço e equipamentos adequados. Fator muito preocupante se considerarmos que estamos falando de escolas públicas, listando apenas os insumos básicos para que haja minimamente o processo de aprendizagem.

Para Schneider, Frantz e Alves, a qualidade da infraestrutura da escola possui relações com a sua função social, com vistas à expansão da cidadania. Portanto, a qualidade social da educação abrange, também, os espaços e recursos disponíveis para o desenvolvimento integral do sujeito, respeitando a dignidade humana e potencializando experiências, vivências e interações entre os sujeitos, e entre esses e os conhecimentos e os ambientes educativos (2020, p. 02). No entanto, quando analisa-se o que há de concreto nas escolas públicas, é intensa a desigualdade entre os sistemas de ensino público e privado.

De acordo com os insumos identificados na análise, a escola que dispõe de maior cobertura refere-se a Escola Maria Câmara Paes. Conforme já exposto, essa é a escola que comporta o maior número de alunos cursando o ensino médio, calcula-se mais de 1000 alunos. Porém, uma pequena parcela desse quantitativo não usufrui dessas instalações, pois são atendidos pelo SOME em ambientes precários de insumos ofertados nas escolas-polos sediadas nas comunidades ribeirinhas. De acordo com informações do SAEB, a escola é a única que dispõe de um auditório, além disso, possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, ponto de acesso à internet, pátio coberto e descoberto, quadra de esporte descoberta e área verde.

Já na escola Santo Agostinho, foram identificados 8 itens, sendo biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, acesso à internet, pátio coberto e descoberto, quadra de esporte coberta e área verde. Interessante observar que a escola Santo Agostinho, mesmo com um item a menos que a escola Maria Câmara Paes, possui estrutura similar as demais escolas públicas da região, no entanto, ficam a frente nos resultados de desempenho no SisPAE. Um indicativo que, nessa variável, a escola com maior nota não possui vantagem em relação ao atendimento comparado as demais escolas.

O mesmo ocorre quando analisamos o desempenho no SisPAE da escola Elizete Nunes, que ficou nas últimas colocações em todos os anos avaliados, porém, possui maior cobertura de espaço e equipamentos do que a escola Gerson Peres. Na escola Elizete foram totalizados 4 itens, sendo um laboratório de informática, ponto de acesso à internet, pátio coberto e quadra de esporte coberta. Já a escola Gerson Peres dispõe de apenas 3 itens, sendo uma sala de leitura, acesso à internet e computador para uso dos alunos.

Os anexos também contemplam apenas 3 itens. O anexo da escola Maria Elizete possui acesso à internet, pátio e quadra de esporte coberta. Já o anexo da escola Gerson Peres dispõe de pátio e quadra de esporte coberta e espaço de área verde

Como vimos, quase todas as unidades escolares fornecem aos seus alunos internet, mas poucas oferecem dispositivos eletrônicos para acesso na escola. Além disso, menos da metade dos alunos que frequentam o EM tem acesso ao Laboratório de informática, apenas 845 alunos da escola Maria Elizete Nunes, segundo último ano divulgado e, mesmo assim, são poucos os computadores disponíveis. Muitos desses jovens não possuem computador em casa e nem ao menos um aparelho celular com acesso à internet.

Apenas duas escolas da rede Estadual dispõem de Biblioteca, ao todo, apenas 1.639 jovens das escolas Maria Câmara Paes e Santo Agostinho possuem acesso a esse espaço. Já a quadra de esporte está presente em quase todas escolas, nem todas cobertas como aconselhada pelo PNE/PEE, mas contribui significativamente ao desenvolvimento físico, artístico e cultural desses alunos.

Cabe destacar que, mesmo com o Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica, que previa reformas, construção de escolas e compra de equipamentos, as escolas continuam com falta de itens essenciais. A estrutura física dessas unidades constitui a base material fundamental para organização escolar, que devem ser ampliados, pois é a partir desse conjunto de insumos que se possibilita aos professores e alunos operarem o currículo de forma autônoma e criativa (CARNEIRO, 2012). Outra questão a ser levantada diz respeito a

impossibilidade de, pelos indicadores, constatar se esses equipamentos ou ambientes estão em boas condições de uso ou acesso. A confirmação “sim” ou “não” dada no sistema não garante ambiente educacional adequado para se avaliar a qualidade de uma escola, pois vai muito além do que está exposto nos indicadores.

Os insumos materiais da escola são importantes para o desenvolvimento de qualidade, mas não é o fato determinante para o bom desempenho de alunos em testes padronizados. Jencks (2008) explica, de uma mostra de 91 escolas de ensino médio nos Estados Unidos, que participara da pesquisa *Project Talent*⁴², constatou-se que as escolas com maiores recursos tinham evasão menor e mandavam mais estudante para a faculdade do que uma escola com menos recursos. Porém, esse fenômeno foi explicado pelo fato de que as escolas com maiores recursos recebiam e captavam alunos com maiores condições econômicas, cujo os pais eram mais bem-sucedidos. Segundo o autor, os alunos com esse perfil teriam a mesma educação escolar caso a escola contemplasse menos recursos (2008, p. 61).

Na análise dos indicadores que identifica a quantidade de espaço e equipamento nas escolas, observamos algumas lacunas nas escolas da rede estadual. A infraestrutura adequada ao desenvolvimento de atividades educacionais não está sendo garantida em todas as escolas públicas de ensino médio no município, faltam itens como: Auditório, biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciência, laboratório de informática, acesso à internet, quadra esportiva e pátio.

Diante de um universo de fatores que contribuem para a concretização da qualidade na educação, as precondições estruturais de atendimento necessárias para o bom funcionamento do desenvolvimento pedagógico não estão sendo efetivadas, haja vista que estamos analisando um município com taxas elevadas de extrema pobreza (32,09%) e de pessoas em situação de vulnerabilidade (79,45%), onde o Estado deveria proporcionar um ambiente adequado para desenvolvimento de aprendizagem. Segundo Carneiro (2012, p.73), não é possível oferecer uma escola pública de EM desprendido de insumos materiais, da mesma forma que não há como pensar em desenvolvimento da educação desvinculado de trabalho, pobreza e renda. Segundo o autor, a escola não se limita apenas a estudo, mas o seu funcionamento deve ser como comunidade social.

Com base nisso, as condições socioeconômicas dos alunos devem consideradas para analisar os possíveis fatores que culminaram em notas abaixo da média de desempenho dos

⁴² De acordo com JENCKS, Christopher em seu livro et al. *Inequality: a Reassessment of the effect and Schooling in America*, o *Project Talent* foi um *Survey* longitudinal de estudantes de uma amostra de escolas de ensino secundário nos estados unidos, iniciado em 1960.

estudantes de EM no município. A Partir disso, analisamos de forma sintética informações disponibilizadas pelo INEP acerca das condições socioeconômica dos alunos.

4.2.4 Condições socioeconômica dos discentes

A partir da análise do diagnóstico do SisPAE, observa-se como os indicadores de condições de oferta analisados se desprendem dos resultados alcançados em testes padronizados pelos alunos, ao passo que os graves problemas socioeconômicos do município, representados no reflexo das altas taxas de distorção idade-série, abandono e complexidade da gestão escolar, se alinham as notas divulgadas. A conclusão deve-se ao fato de que, mesmo os indicadores tendo apresentado evolução da maioria dos indicadores de condições de oferta, os estudantes avaliados não conseguiram desempenho satisfatório nas avaliações em larga escala.

Essas informações evidenciam que, em se tratando de avaliação em larga escala, não dependem somente de professor, escola e aluno e, por conta disso, a qualidade do ensino não deveria ser sinônimo de corrida por boas notas.

Para concluir nossa observação, destacamos as informações socioeconômicas dos jovens matriculados nas instituições públicas de ensino médio do município. Essas informações foram extraídas através de questionários contextuais dos estudantes captadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Microdados do Inep e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Não foi possível fazer uma série histórica, pois na base de dados do INEP consta apenas resultados de 2011-2013 e 2015 de forma sintética por escola, e apenas 2019 com informações mais detalhadas. Assim, destacamos apenas esse último ano, com atualização mais recente de indicadores socioeconômicos dos alunos.

O quadro é distribuído por escola e nível socioeconômico, com nomenclatura de classificação diferente em cada ano divulgado. No primeiro ano de divulgação (2011-2013), as condições socioeconômicas dos estudantes eram classificadas em 7 níveis que variavam de: muito baixo (1), baixo (2), médio baixo (3), médio (4), médio alto (5), alto (6) e muito alto (7). Nesse ano não foram divulgados a proporcionalidade de aluno por grupo, sendo apresentado apenas a média geral por escola. Já em 2015, a classificação ocorreu por grupos socioeconômico dos alunos, distribuídos em: Grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 4, grupo 5 e grupo 6. Não foram divulgados segundo a proporcionalidade, porém foram apresentados com notas técnicas que explicam o motivo do resultado médio dos grupos se referir a proporção mais acentuada de níveis socioeconômico que vai de I a VIII. De acordo com a nota técnica, as faixas

foram compostas por intervalos de desvio-padrão (I, II, VII e VIII) e faixas de meio desvio-padrão (III, IV, V e VI).

No último ano de divulgação (2019), os níveis são assumidos na forma direta, sem serem classificados por grupos, além disso, podemos observar a proporcionalidade dos níveis de condições dos alunos por escola e não apenas a média geral.

Quadro 10 - Condições socioeconômicas dos alunos do EM conforme a instituição de ensino nos anos de 2011-2013, 2015 e 2019

ESCOLAS	Níveis socioeconômico dos alunos		
	2011-2013	2015	2019
1º Santo Agostinho	Médio (N IV)	Grupo 3	N IV
2º Prof. Gerson Peres	Baixo (N II)	Grupo 1	N III
3º Profa. Maria Elizete	Baixo (N II)	Grupo 1	N II
4º Profa. Maria Câmara Paes	Baixo (N II)	Grupo 1	N II
5º Profa. Maria Elizete - Anexo I	-	-	N II
6º Prof. Gerson Peres Anexo I	-	-	N II

Fonte: Censo escolar/Inep.

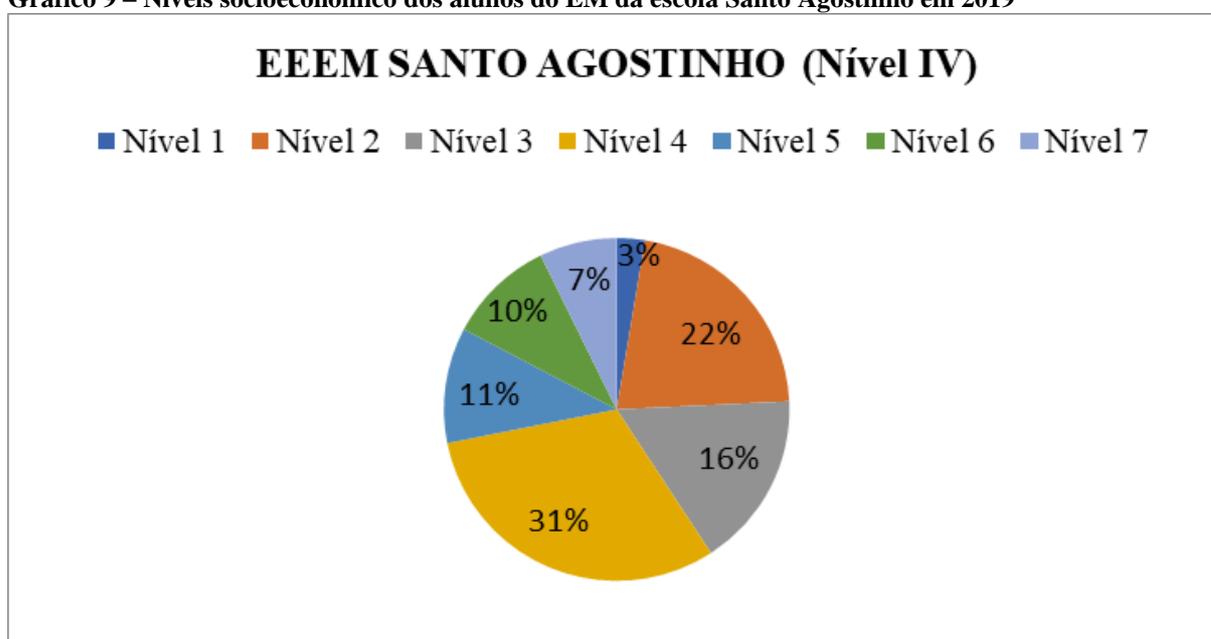
Conforme verifica-se no **quadro 10**, o atendimento a determinadas classes sociais, por escola, não mudou de 2011 a 2019. A escola Santo Agostinho já evidenciava média elevada de condições socioeconômicas dos alunos de 2011 a 2013. A escola Gerson Peres, que cresceu de nível no último ano, agregava o mesmo perfil de alunos de níveis baixos socioeconomicamente que as escolas Maria Câmara Paes e Maria Elizete Nunes. Não tivemos acesso a nota técnica desse período, por isso não temos como verificar as dimensões avaliadas e nem a proporção de alunos segundo cada nível por escola.

Em 2015, de acordo com a nota técnica divulgada, foram avaliados nos questionários os componentes renda familiar e nível educacional dos pais ou responsáveis. A escola Santo Agostinho continuou apresentando níveis melhores de condições dos alunos destacados no quadro como grupo 3. São conjuntos de alunos cuja maioria está situado nos níveis III e IV, que possuem em sua casa bens elementares e complementares, com renda familiar mensal de 1 e 3 salários mínimos, e seus responsáveis completaram ensino médio ou a faculdade. Já as escolas Gerson Peres, Maria Câmara Paes e Maria Elizete Nunes, nesse período, atendiam alunos que, em sua maioria, se enquadravam no menor nível da escala socioeconômica, com poucos bens em sua casa, como uma geladeira e um quarto para dormir, sem acesso a televisão

e banheiro dentro de casa, cujos os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, ou não completaram o 5º ano do fundamental, a maioria sem renda familiar ou de até 1 salário mínimo.

Em 2019, a mensuração das condições socioeconômicas do aluno, segundo descrição empírica dos níveis externada pelos indicadores de contexto, agrega três componentes como: renda familiar, nível educacional e ocupação dos pais ou responsáveis. Quanto menor o nível na escala mais desprovido de condições econômica e nível de escolaridade dos pais é esse aluno. Dessa forma apresentamos no gráfico a proporcionalidade dos níveis socioeconômico por escola:

Gráfico 9 – Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Santo Agostinho em 2019

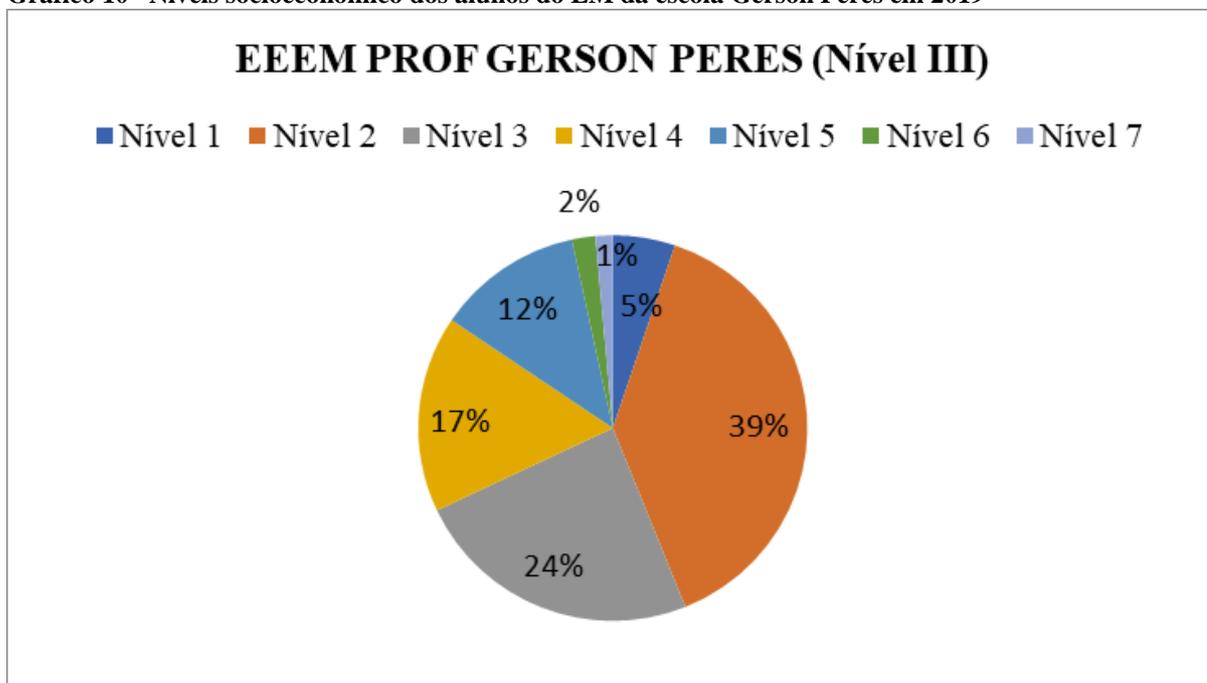


Fonte: Censo escolar/Inep.

De acordo com o gráfico, a escola Santo Agostinho se manteve posicionada em primeiro lugar como a escola que atende alunos com maior nível de condições socioeconômicas entre as escolas públicas de ensino médio da região. A média ficou no nível IV da escala, considerado com meio desvio-padrão abaixo da média, sendo que, dos alunos que responderam ao questionário, a maioria (31%) se enquadra nos níveis IV, com percentual significativo nos níveis seguinte, os quais a soma registra mais de 59% de estudantes com classe mais elevada. São alunos cujos os pais ou responsáveis possuem um nível educacional mais elevado, com ensino médio completo a superior completo. Além disso, possuem acesso à internet em casa, moram em residência com mais de 1 quarto, com eletrodomésticos e equipamentos tecnológicos que possibilitam um ambiente familiar adequado aos estudos. Partes desses alunos possuem em suas residências, garagem, um ou mais carros e mais de um computador. Verifica-se que esses

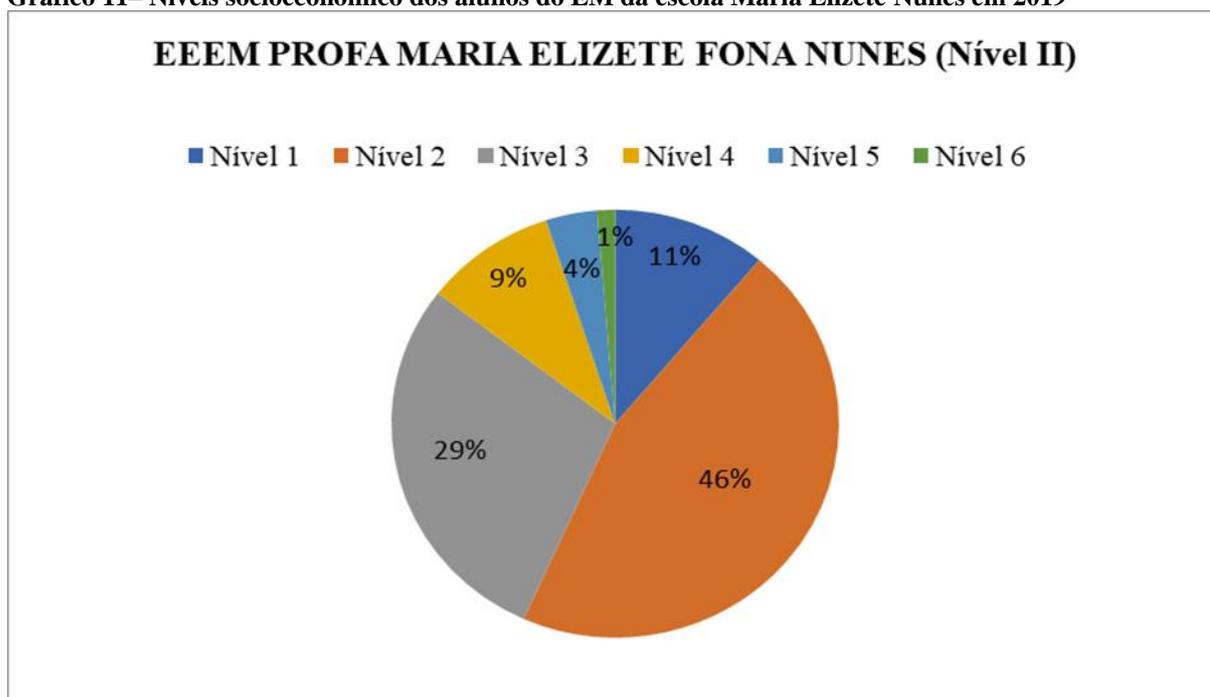
jóvens são de níveis socioeconômicos diferenciados da maioria de pessoas pobres e extremamente pobres da região, reveladas no percentual do IDHM, cuja a proporção externada no nível mais baixo da escala (NI) correspondem a apenas 3% dos alunos dessa instituição.

Gráfico 10– Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Gerson Peres em 2019



Fonte: Censo escolar/Inep.

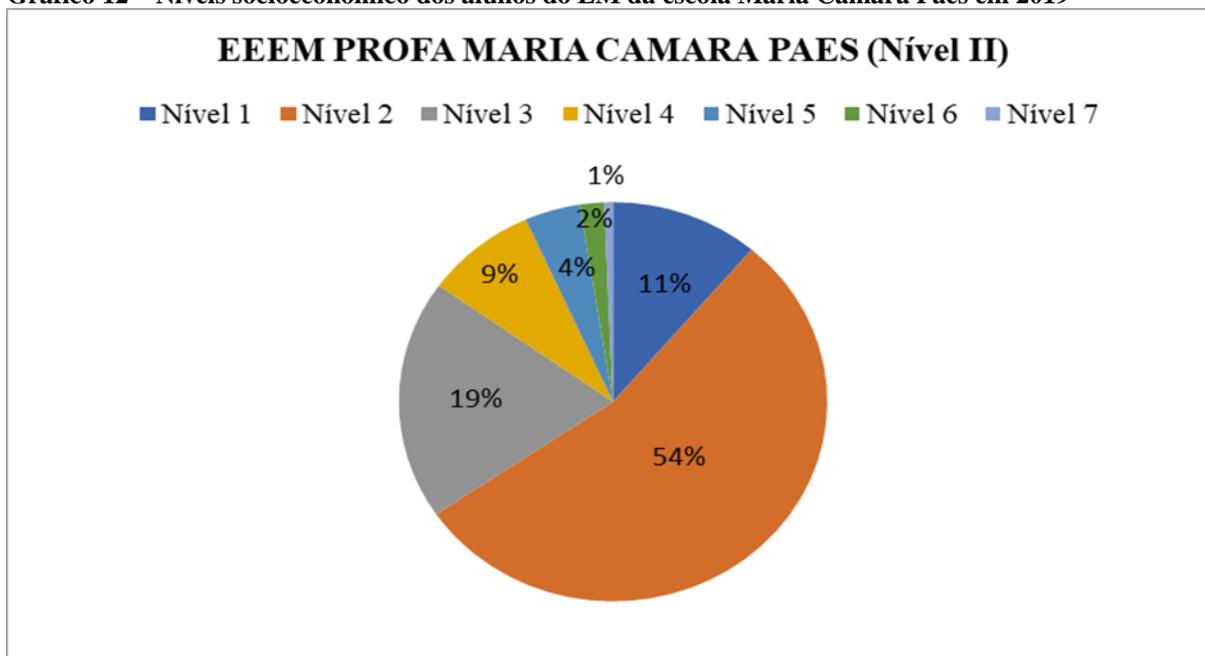
A escola Gerson Peres, ficou na 2ª posição de escola que atende a estudantes que possuem condições socioeconômicas classificada no nível III, subindo uma posição a mais se comparado ao divulgado em 2015. O nível III encontra-se na escala com meio desvio padrão abaixo da média. Aqui, diferente da escola Santo Agostinho, observamos uma proporção maior de alunos de nível II (39%), com expressivos números de alunos que responderam ao questionário se enquadrando nos níveis III e IV. Nesses níveis, ficam os estudantes cuja escolaridade dos pais ou responsáveis são até o fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui um ou dois quartos, uma geladeira, uma televisão, um banheiro, *wi-fi* e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro e garagem, por exemplo.

Gráfico 11– Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Maria Elizete Nunes em 2019

Fonte: Censo escolar/Inep.

Já a escola Maria Elizete Nunes registrou, em sua maioria, atendimento a alunos com níveis socioeconômico II (46%). Esse nível revela que a maioria dos estudantes dessas escolas estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional em relação ao nível socioeconômico. Chama atenção a proporção de 11% de alunos que se enquadra no menor nível da escala (N I) e a ausência de alunos de nível 7 da escala socioeconômica. Estudantes que fazem parte do nível II, em sua maioria, possuem poucos cômodos em casa (um ou dois quartos e um banheiro) e poucos bens materiais (uma geladeira e uma televisão), mas não possuem muitos bens e acesso a serviços. Em relação à resposta sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis, a maioria informou que possuem no máximo o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo.

Gráfico 12 – Níveis socioeconômico dos alunos do EM da escola Maria Câmara Paes em 2019



Fonte: Censo escolar/Inep.

A escola Maria Câmara Paes localiza-se no mesmo nível que a Maria Elizete, a diferença é que mais da metade dos estudantes correspondem ao nível socioeconômico II (54%). Esse nível revela que a maioria dos estudantes dessas escolas estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional em relação ao nível socioeconômico. Também registrou a proporção de 11% de alunos que se enquadra no menor nível da escala socioeconômica.

A situação dos anexos, segundo a proporção de alunos é bem pior, com número expressivo de alunos com níveis socioeconômicos I, II e III. Registra-se o total de 81% no anexo da escola Maria Elizete Nunes e 85% no anexo da escola Gerson Peres. Ainda, não identificamos a presença de alunos dos níveis VI e VII em nenhuma das duas unidades.

O que chama atenção na análise é o fato de que todas as escolas que se posicionam nos níveis II foram avaliadas com baixo nível de desempenho nas avaliações do SisPAE, um indicativo que o fator socioeconômico influencia consideravelmente no desempenho do aluno. Como destacado no início, trata-se de um município em que a grande maioria da população se encontra em condições de vulnerabilidade social, com renda per-capita extremamente baixa (tabela 1).

Há um abismo gigantesco entre jovens de família com melhores condições financeiras e jovens que vivem em condições de pobreza. Alunos que possuem pais ou responsáveis com renda e ocupação melhores podem dedicar parte do seu tempo em casa aos estudos que,

somando a educação oferecida na escola, favorece obtenção desempenho melhores. Além disso, pais com nível de escolaridade elevado tendem a incentivar mais seus filhos, apoiando-os em prosseguir nos estudos a níveis superiores com buscas a melhores profissões. Assim, vivem uma realidade que possibilita a esse estudante acesso à cultura, bens e serviço que naturalmente favoreçam o desenvolvimento adequado de suas habilidades intelectuais. O que Bourdieu (2001) descreve como o aluno de boa família que, ao longo da sua criação, recebeu o senso do investimento, sendo preparados a seguir na carreira em que foi direcionado.

Para os estudantes de classe baixa, a realidade é bem diferente. Em sua maioria, o tempo reservado aos estudos resume apenas ao horário em sala de aula, pois grande parte desses jovens precisam trabalhar para ajudar na renda familiar. Os pais ou responsáveis desses alunos não possuem condições financeiras que favoreçam um ambiente adequado aos estudos, boa alimentação, nem acesso à cultura, bens e serviços. Normalmente, almejam apenas a conclusão do ensino médio com vistas ao mercado de trabalho.

De acordo com Bourdieu, os filhos dos pobres são obrigados a entregar suas escolhas a escola, “[...] ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural”. O autor ainda complementa que a lógica desse mecanismo mantém a exclusividade do ensino melhor as mais elevadas posições econômicas. A falsa aparência de democratização, ao expandir a escola para todos é, ao mesmo tempo, restrito a poucos, deixando as margens os estudantes mais pobres (BORDIEU, 2001, p. 485).

Essa relação é bastante complexa quando trazemos para nossa análise os instrumentos gerenciais. Ao utilizar métodos avaliativos padronizados, a instituição desconsidera as diferenças que nela existem, reproduzindo, assim, a desigualdade social expressa por Bourdieu como “[...] a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2007, p. 56).

O autor traz a discussão o papel contraditório da escola como reprodutora da ordem social quando oferece a todos os estudantes o mesmo critério de avaliação, desconsiderando a existência de diferenças sociais, econômicas e culturais dos alunos. Ao submeter todos a mesma prova para avaliar a qualidade da educação, cumpre-se o papel gerencialista de fomentar competitividade e a segregação, cada vez mais evidente, das classes sociais existentes.

Soares (2004), em sua pesquisa, confirma esses dados, ao evidenciar que “[...]as escolas e as turmas com alunos de nível socioeconômico mais alto e/ou de melhor desempenho acadêmico têm várias vantagens associadas ao contexto criado por esses alunos”. Quanto maior

o grau escolaridade e recursos financeira da família, mas chance tem o estudante de continuar seus estudos.

Em conformidade a nossas análises, Jencks, contribui evidenciando as conclusões abstraídas dos dados:

A primeira, que origens econômicas exercem uma influência importante na quantidade de educação escolar que as pessoas recebem; a segunda, que a diferença entre alunos e ricos e pobres é, em parte, uma questão de aptidão acadêmica e, em parte, uma questão financeira; a terceira, que atitudes culturais, valores e gosto pela educação escolar tem um papel ainda maior do que aptidão e dinheiro (JENCKS, 2008, p. 57)

Dessa forma, a escola pode até estar oferecendo um ensino de qualidade, mas não será possível transparecer em notas de testes padronizados, pois, mesmo com bons professores, gestão comprometida com o desenvolvimento do aluno e infraestrutura adequada, as condições sociais e econômicas irão contribuir de forma mais incisiva no desempenho desse aluno. Ou, ao contrário, as escolas podem estar vivendo em condições precárias, com ausência de equipamentos, espaços defasados, profissionais descompromissados não evidenciados pelos indicadores, que, mesmo assim, irão desencadear resultados decrescente de baixo desempenho se não for considerado a qualidade social desses estudantes.

A influência do fator socioeconômico no desempenho do aluno vem ganhando espaço considerável na literatura ao longo dos últimos anos, tendo como pesquisa precursora o Relatório de Coleman⁴³. Autores como Pinto (2015), Jencks (2008), Andrade e Laros (2007), Soares (2004) afirmam que o problema da desigualdade da renda está intrinsecamente relacionado aos resultados desanimadores nas avaliações em larga escala, sem diminuir a importância dos efeitos internos a escola em relação ao desempenho do aluno.

No caso de Breves, fazendo um paralelo dos níveis socioeconômico com as notas do SisPAE, a escola Santo agostinho é a que mais se destaca nos testes cognitivos dos alunos justamente por atender, em sua maioria, estudantes com poder aquisitivo mais alto. O que influencia também nos resultados de indicadores de fluxo, com maiores taxas de aprovações e menores taxas de abandono e distorção idade-série. Embora a escola possua porte menor, com

⁴³ Relatório produzido por James S. Coleman e colaboradores na década de 1960, encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Cívicos e tinha como objetivo analisar a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos. Ao final da pesquisa constatou-se a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada as condições socioeconômicas dos alunos, ainda, que a escola era responsável por uma pequena parcela no desempenho do aluno (BROOKE; SOARES, 2008, P. 14-15).

oferta de apenas uma modalidade, não foi identificado como fator preponderante dos resultados no SisPAE, a concentração de alunos com poder aquisitivo melhores ao longo de 10 anos.

Em relação a esse fenômeno observado, não foram identificados na pesquisa os motivos pelo quais a escola, sendo ela pública como as demais, agrega estudantes com maiores condições econômicas. Uma das hipóteses, que precisa ser investigado futuramente, pode ser o fato de a instituição ter tradicionalmente o/a gestor/a vinculado à igreja católica que, por conta disso, pode influenciar no critério de seleção de matrículas.

O SisPAE não pode ser considerado como certificador de qualidade da educação, mas apenas um indicador de desempenho. O desempenho encontra-se dentro do universo de fatores que agrega o conceito de qualidade educacional, mas não é o fator principal. Como indicador de desempenho, os fatores que mais influenciaram no resultado do SisPAE das escolas públicas da rede estadual no município foram complexidade de gestão e o nível socioeconômico dos alunos, externados nas taxas de abandono e distorção idade-série das escolas.

Em síntese, não será por avaliação em larga escala que esses fatores que evidenciam da qualidade podem ser medidos. Pelo contrário, tende aumentar ainda mais a desigualdade social existente. Um ambiente pedagógico que possibilite, ao menos no tempo em que estão na escola, o desenvolvimento da aprendizagem, requer maiores investimentos, boa instalações e equipamentos, atendimento do ensino sem perdas para determinadas classes sociais, professores capacitados e bem remunerados, gestão comprometida não apenas com resultados em testes padronizados, mas, além disso, com foco na formação humana integral desse estudante. Independente do contexto desfavorável familiar em que esse aluno possui, a educação escolar pública de qualidade deve ser garantida a todos os cidadãos brasileiros, paraenses, breveses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar o diagnóstico de qualidade do ensino médio na rede estadual do município de Breves-Marajó, a partir do Sistema Paraense de Avaliação Educacional pelo período de 2011 a 2020, buscando compreender os resultados apontados pelo SisPAE e a sua centralidade destacada nos documentos oficiais como certificador da qualidade educacional. Nesse sentido, nos debruçamos sobre a análise da seguinte questão problema: Que compreensões podem ser obtidas a partir dos resultados do SisPAE, considerando o diagnóstico de qualidade nas escolas públicas estaduais no município de Breves no Marajó-Pará pelo período de 2011 a 2020?

Com o intuito de refletir sobre os objetivos propostos, apresentamos, no capítulo 2, conhecimentos acerca dos elementos que estão sendo considerados nas políticas públicas de promoção de qualidade educacional no Brasil após os anos de 1990. Para tanto, foi necessário contextualizar, através dos achados teóricos, a introdução dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras, as quais se consolidaram no país por meio de reformas da educação.

Dentre as agências internacionais, destacamos a forte atuação do Banco Mundial, o qual conseguiu implantar, progressivamente, na área educacional, uma série de medidas vinculadas a acordos internacionais. Como pacote de solução aos graves problemas educacional do Brasil, as agências não só financiaram as reformas, como disponibilizaram assistência técnica nas formulações de políticas públicas aos moldes de seus interesses, dentre eles, o de controle da educação brasileira.

Para isso, foi implantada uma nova forma de gestão, a mesma adotada nas organizações empresariais, identificada como modelo gerencialista. Dentre os elementos que caracterizam essa nova gestão, destacamos na análise: a descentralização administrativa e política, possibilitando maior autonomia às instituições escolares e assim efetivando as políticas de responsabilização aos profissionais da educação; a centralização dos sistemas de avaliação, utilizados como instrumentos de controle da qualidade; a ênfase na qualidade dos processos com busca na eficácia da educação com forte valorização dos resultados; a preocupação com a eficiência e a redução dos custos; e a flexibilização da gestão, especialmente nas áreas de pessoal, suprimentos, orçamento e finanças.

Nesse contexto, verificamos como, na tentativa de tornar o Estado mínimo, os reformadores utilizam do discurso de democracia ao descentralizar e dar autonomia as instituições, porém, reforçando os instrumentos de controle educacional por meio de avaliações.

Assim, como consequência do resultado, as escolas são pressionadas pelo sistema a se autorregular em busca de melhorias, pois não se quer que a instituição apareça com as piores notas a nível regional ou nacional. Cria-se, portanto, um ciclo regularizador da educação ao fazer dos profissionais da educação os principais responsáveis pelos resultados de baixos desempenhos dos alunos, como se a escola fizesse parte de um grande sistema de produção e não de ensino.

Diante disso, verificamos que as novas formas de planejar a educação, compatíveis as orientações das agências internacionais, apreendem a realidade através de medidas quantificáveis mínimas sobre a qualidade do ensino público com base no novo modelo gerencial da educação. Dessa forma, ao assumir um caráter gerencialista, a administração pública racionaliza os gastos com a educação, tornando as avaliações mecanismos indispensáveis de controle de qualidade, obedecendo aos critérios de avaliação mercadológica, demandando controle efetivo do sistema educacional.

A qualidade objetivada nos documentos de orientação internacional partiu dos princípios neoliberais, materializada nos Planos educacionais com formas concretas, passíveis de mensuração, apresentada por meio de indicadores. Assim, a compreensão de qualidade nestes moldes perpassa apenas por dados quantificáveis a partir de resultados alcançados em testes padronizados, conceito que se distancia das finalidades educativas para formação do sujeito em sua integralidade.

Nessa linha reflexiva, no capítulo 3, buscamos compreender o processo de implantação do SisPAE no Estado do Pará e as relações com as políticas de caráter neoliberal de contexto global. No estado, a reforma na educação é percebida com a introdução de representantes do setor privado pelo Pacto Pela educação do Pará. Observamos pelo aporte teórico e os documentos legais de constituição do Pacto, que a mesma lógica trabalhada pelos organismos internacionais se repete aos entes que integram a federação. Como forma estratégica de expansão, implanta-se diretrizes internacionais nos planos educacionais dos estados e municípios, ampliando, assim, o controle da educação.

No Pará, a reforma do sistema educacional ocorreu com a implementação do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará no ano de 2013, tendo como principal objetivo, propagado pela mídia, sanar os graves problemas educacionais do Estado ao diminuir o IDEB em 30% até o término de ação do Pacto Pela Educação do Pará no ano de 2017. Para tanto, o estado recorreu a empréstimos junto ao Banco

Interamericano (BID), condicionado a mudanças estruturais administrativa, exigidas em contrato pela agencia.

Dentre as mudanças implantadas pela nova gestão, evidenciamos a criação do Sistema de Avaliação Paraense Educacional (SisPAE). Lançado como principal instrumento indutor de qualidade educacional, usado para subsidiar as ações da Secretaria de Estado de Educação do Pará, prometendo, assim, melhorar a qualidade da oferta do ensino na região. No entanto, verificou-se na pesquisa efeito contrário ao prometido, haja vista que não foram identificados avanços significativos nos resultados divulgados sobre a qualidade educacional no Pará durante o período analisado.

A justificativa apontada para tal fenômeno deve-se ao fato do indicador desconsiderar, em seu cálculo, fatores intra e extra escolares que compõem o termo qualidade em sua amplitude social. Um exemplo de variável a ser destacada é o fator socioeconômico dos alunos que, embora o sistema extraia informações contextuais dos alunos, professores e diretores, essa variável aparece como coadjuvante da análise, na qual apenas o desempenho nos testes é propagado pela mídia como representante de qualidade. Ou seja, a supervalorização dos métodos tecnicista de gestão acaba resumindo a qualidade da educação à testes avaliativos de proficiências que, no caso do Pará, relaciona-se com a língua portuguesa e matemática.

Em relação ao nosso trabalho empírico, envolveu o desenvolvimento de quatro categorias analíticas, sendo elas: desempenho, rendimento, condições de oferta escolar e condições socioeconômica dos alunos. As análises mediante indicadores educacionais tiveram como objetivo observar, no recorte temporal de dez anos (2011-2020), se a implementação do SisPAE obteve resultados pretendidos para as escolas públicas do município de Breves relativas à qualidade educacional.

Neste intento, observamos que os resultados pretendidos com a implantação do SisPAE, fixados pelo Pacto Pela Educação do Pará não foram alcançados nas escolas públicas estaduais no município. Isso porque os resultados apontados pelo sistema de avaliação da educação, identificado como indicador de desempenho, além de não ter apresentado melhora significativa no desempenho dos alunos, apresenta fragilidade nas informações divulgadas, uma vez que aponta, dentre outras questões, divergências quando analisadas tendo como base os demais indicadores.

A pesquisa revelou que o desempenho dos alunos, nas avaliações em larga escala de ensino médio das escolas públicas no município de Breves, não evoluiu satisfatoriamente como garantido pelos programas implantados. O resultado geral do município evidencia que a maioria

dos alunos possui domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências abaixo do nível desejável para o ano escolar em que se encontram. Destacou-se apenas a escola Santo Agostinho com os melhores resultados no ranking das escolas estaduais tanto nas avaliações paraense (SisPAE) quanto nas avaliações nacionais (SAEB), esse último com poucos resultados divulgados pelo INEP.

Sobre os efeitos do SisPAE no rendimento escolar, a análise apontou contradições ao comparar o desempenho com as taxas de aprovação e reprovação. Os alunos de ensino médio das escolas públicas apresentaram resultados abaixo do básico nas avaliações em larga escala, enquanto que as taxas de aprovação e reprovação mantiveram-se com bons resultados. Ademais, ao analisar as taxas de abandono e distorção idade-série, foi verificada taxas muito elevadas dos alunos com idade superior a série em que se encontravam. O mais preocupante é que essas taxas não diminuíram ao longo dos anos analisados.

Com base nessa informação, observamos que o SisPAE, por não apresentar convergência com as aprovações internas realizada pelo professor, fomentou nas escolas não uma melhora no atendimento educacional, mas sim, um mecanismo de elevação de índice de aprovação, já que as altas taxas de distorção idade-série não diminuíram, pelo contrário, aumentaram.

Essa fragilidade é retratada mais claramente com a disseminação do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil, no ano de 2020 que, além de revelar a precariedade da educação pública e a desigualdade patente da sociedade, evidenciou a instabilidade dos instrumentos gerenciais na educação. O SIPAE, importante indicador do desempenho educacional, trouxe dados desproporcionais da educação pública da região, evidenciado pela evolução de desempenho em meio a perdas significativas de aprendizagem dos estudantes no período pandêmico.

Ainda, concluindo a categoria indicadores de rendimento, contraditoriamente, o ano de 2020 foi o único momento em que as taxas de aprovação e reprovação de todas as escolas coincidiram com as notas de nível **alto** da maioria dos estudantes na avaliação do SisPAE do ano de 2021. Isso porque todas as escolas registraram taxas elevadas de aprovação, chegando aos 100% no período pandêmico pela política de aprovação automática implementada em decorrência da situação. Contudo, tal resultado não parece representar a realidade do desempenho e aprendizagem dos alunos onde, nesse contexto, observamos como dado importante as altas taxas de distorção idade-série, evidenciando, com muita clareza, os graves problemas da região.

Ao delimitar as variáveis com maior impacto nos resultados de baixo desempenho dos alunos, considerando a análise que fizemos dos indicadores disponíveis do INEP e SEDUC sobre a educação, no município de Breves no estado do Pará, a pesquisa revelou fragilidade também em relação ao aprendizado dos alunos e as condições de atendimento ofertado pelas 4 escolas públicas estaduais do município de Breves.

No que tange as condições de oferta das escolas, alguns pontos podemos destacar como favoráveis à qualidade de ensino que se desprende dos resultados do SisPAE, como por exemplo, a valorização do trabalho docente, sendo observado percentuais significativos (80%) de professores concursados, todos com nível superior, sendo 95% deles com licenciatura na área de atuação. Isso revela que o problema de professores leigos no magistério dessa etapa de ensino foi superado. Quanto a progressão na formação a nível de título de mestrado e doutorado, identificou-se pequenos avanços na carreira do professor. Sobre a renda dos docentes da rede Estadual, exige maior cuidado nas afirmações, devido a desatualização das informações divulgadas pelo INEP, porém, os poucos anos analisados mostraram que a média remuneratória dos professores estaduais se sobressaem comparada as rendas desses profissionais em outros estados.

Em relação as variáveis que se relacionam aos baixos resultados no SisPAE, destacamos a infraestrutura das instalações, sendo garantido apenas os quesitos básicos de funcionamento das escolas da rede, porém, verificou-se desigualdade entre as escolas no que se refere a espaços e equipamentos que possibilitam a escola desenvolver atividades educacionais aos alunos, pois nem todos possuem, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciência e informática. Mais ainda, as escolas analisadas apresentaram características similares em termo de ausências de espaços e equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades. A falta desses recursos materiais configura uma das grandes lacunas a serem preenchidas no caminho para uma educação de qualidade, principalmente se tratando de uma região em que a grande maioria dos jovens em sala de aula são de baixa renda.

Por fim, a pesquisa apontou como variável de maior relevância aos baixos resultados apontados no SisPAE as condições socioeconômicas de grande parte da população do município, atendidos pelas 4 escolas da rede pública estadual de ensino médio. A análise identificou que as escolas com piores desempenho nas avaliações em larga escalas são as que atendem uma proporção maior de estudantes com níveis mais baixos na escala de vulnerabilidade. Já a escola que se destacou com melhores resultados no SisPAE foi exatamente

a escola que atende, em sua grande maioria, estudantes com condições socioeconômicas melhores.

Como reflexo do fator socioeconômico, outras variáveis se apresentaram na pesquisa, como a complexidade de gestão. As escolas com maior grau de dificuldade, como Maria Câmara Paes, Maria Elizete Nunes e Gerson Peres obtiveram notas inferiores no SisPAE, isso porque atendem diferentes grupos sociais pelas variadas formas de oferta de ensino em vários turnos. Essas multiplicidades de formas de ensino, que na escala hierárquica caracterizam perdas e desigualdade educacional na região, são as mesmas que também registraram maiores taxas de abandono e distorção idade-série. O que não aconteceu com a escola Santo Agostinho, por exemplo, que contempla as menores taxas de abandono, oferecendo apenas uma modalidade de ensino em apenas dois turnos.

Dessa forma, após as análises do diagnóstico, verificou-se a limitação do Sistema de avaliação paraense – SisPAE em relação a qualidade educacional no período proposto. Observa-se que essa política converge com as orientações de organismos internacionais, ao utilizar instrumentos gerencialista na promoção de uma qualidade educacional. Ao legitimar o indicador como termômetro de qualidade educacional, sendo esse o uso de desempenho do aluno, e revelam um caráter reducionista da educação ao excluir fatores intra e extra-escolares importantes. No entanto, mesmo a análise apontando para a ineficiência da educação pública no município, pelos baixos resultados do SisPAE, forma pela qual o mercado utiliza para consolidar o pensamento hegemônico sobre a educação pública, os indicadores de fluxo, condições de acesso e socioeconômico, revelam que a desigualdade social da região é a variável de maior relevância nos resultados negativos das avaliações e não a escola, professor e aluno.

Conforme exposto inicialmente, a região possui graves problemas sociais, expressos no índice de 0,503, situado na faixa abaixo de desenvolvimento humano (IDHM). De acordo com dados divulgados no censo demográfico (IBGE, 2010), a proporção de pessoas extremamente pobres na região era de 32,09%, além da grande maioria viverem em condições de vulnerabilidade, encontrado também nas 94,60% das pessoas pobres inscritas no cadastro único

A condições socioeconômica da população transcende ao enredo familiar, chegando às salas de aulas, nas quais conseguimos identificar no perfil dos estudantes que frequentam as 4 escolas públicas de Ensino Médio da região. As escolas que atendem proporção maiores de alunos cuja condições socioeconômicas estão no nível II são as escolas com piores desempenho.

Nessa configuração, como legitimar um indicador de qualidade sendo este influenciado de forma muito intensa pela pobreza da região?

Nesse sentido, concluímos que a qualidade aqui apresentada em forma de resultado, de uma educação pública, evidenciada pelos números como de baixa qualidade, não retrata as reais condições das escolas de Breves, sendo esse resultado conveniente apenas para o mercado que encontra terreno fértil na introdução elementos privatizantes. Essa qualidade, reduzida nos dados apresentado, evidencia contradições e mediações relacionadas ao interesse do capital, que tende a comprometer o processo de formação do sujeito, pois contribui para aumentar ainda mais a desigualdade que já existe de forma muito acentuada na região. Assim, dada as condições vigentes, esse fenômeno precisa ser superado, e isso só é possível quando trabalhado em conjunto, considerando tanto os novos elementos implantados pela nova gestão quanto variáveis internas e externa a escola, dentro de um ambiente democrático.

Fazer política pública, visando promoção de qualidade educacional, deveria partir de um planejamento inicial dentro do contexto de prática escolar, com os atores que vivenciam a realidade da escola em uma relação democrática, não por busca de resultado propagado pelo discurso hegemônico. Esse modelo, que até aqui pouco avançou nas escolas públicas estaduais da região, tende a precarizar ainda mais as condições de atendimento educacional, distanciando o sujeito da garantia de uma educação pública, gratuita e com qualidade social.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

ALVES, João Paulo da Conceição; CARDOSO, Q. O. A Educação Básica na Amazônia seus Indicadores de Qualidade Social: Contradições e Desafios Para o Ensino Médio no Amapá. **CADERNOS CIMEAC**, v. 9, p. 16, 2019. UFTM, Uberaba – MG, Brasil. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/3507>. Acesso em: 20 jul 2021.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n.143, mai./jun. 2011.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ALVES, João Paulo da Conceição. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. **Novos Cadernos NAEA**, v. 18, n. 2, dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1778/2723>. Acesso em: 10 abr. 2020.

AVELAR, Marina. **O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais**. In: CÁSSIO, Fernando (Org). Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. - 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

BARBOSA, Otavio L.; CUNHA, Paulo G. M. da. PANDEMIA E A PRECARIZAÇÃO DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO. **Revista Pet Economia Ufes**. Vol. 1. Jul 2020. Espírito Santo.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: RETO, Luis A.; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **Anais do X Anped Sul**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf. Acesso em: 02/10/2022.

BEZERRA, Mathusalém M. **Desenvolvimento Institucional da Educação Superior no Marajó: um estudo sobre a implementação dos programas REUNI, PARFOR, UAB e PROUNI no município de Breves, no período de 2009 a 2013**. 2014. Dissertação (Mestrado profissional em gestão pública) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/>. Acesso em: 22 nov 2021.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 25 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm .Acesso em: 07/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1994.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BREVES. Lei n. 2388/2015. **Plano Municipal de Educação de Breves/Pa**. Documento Base do Plano Municipal de Educação Do Município De Breves 2015-2025.

CAMARGO, Arlete M. Monte de; RIBEIRO, M. Edilene da Silva. Formação e prática docente no estado do Pará. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014.

CAMARGO, Sandra A. F.; ROSA, Sandra V. L. Internacionalização Das Políticas Educacionais, Trabalho Docente E Precarização Do Ensino. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M (Org). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª edi. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 277 – 297.

CARMO; Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O Ideário (Anti)Pedagógico Da Educação Para Todos: Desdobramentos Sobre A Formação Do Professor E Sua Prática. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p.105 – 123.

CARNEIRO, Moaci A. **O Nó do Ensino Médio**. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Silvio R. G. Vivendo ou aprendendo. A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. - 1ªed. – São Paulo: Boitempo, 2019, v. 1, p. 41-46

CORSETTI, Berenice. **O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira**. *In*: WERLE, Flávia O.C. (Org.). Avaliação em Larga Escala: Questões Polêmicas. – Brasília: Liber Livros, 2012. p. 117-134.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antônio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: análise da política de resultados na educação básica. **Educação (Rio Claro. Online)**, v. 24, p. 137-155, 2014.

COSTA, F. L. Bases Teóricas e Conceituais da Reforma dos Anos 1990: Crítica do Paradigma Gerencialista. **Revista Brasileira De Administração Política**, 2(2), 79. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rebap/article/view/15503>. Acesso: 10/10/2022.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C. DE A. S. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos [et al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O Ocaso Das Classes Populares No Interior Da Escola E A Ocultação Da (Má) Qualidade Do Ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. - 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Org.: Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. O conceito de empregabilidade. In: **Seminário Nacional Sobre Avaliação Do Planfor**, 1999, São Paulo. Uma política pública de educação profissional em debate. São Paulo: UNITRABALHO, 1999. p.85-92.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ª ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES; CORNETTA; ALVES; BARBOSA. “Marajó”. **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia**. Fábio ALVES, Fábio (org). Brasília: Ipea, 2016. 359 p.: il., gráfs., mapas color.

HADDAD, Sérgio *et al* (org.). **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. 1 ed. Brasília: Liber Livro, 2012, v. p. 135-152.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2019.

IPEA. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Brasília: PNUD, FGP, 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/breves_pa. Acesso em: 19 mar. 2019.

JANUZZI, P. de M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública (RAP)**. Rio de Janeiro. 51-72, Jan/Fev. 2002. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427>. Acesso em: 20/02/2021.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 28, p. 119-137, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793/1675>. Acesso em: 19 ago 2021.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 1926. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.

Cadernos de pesquisa, v. 41, p. 752-769, 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt&format=pdf>. v. 38, p. 331-354, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LEE, Valerie E., Utilização e modelos hierárquico lineares para estudar contextos sociais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Ed). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.p.273-298

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro revista. Edição 03. 1999**. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 21/03/2021.

LIBÂNEO, José C. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M (org). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª edi. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44 – 87.

LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir da mudança de paradigma**. Gestão em rede, nº 3, Nov, 1997.

MARTINS, Erika M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2016.

MESQUITA, Neli Moraes da Costa. **A implantação do projeto de aceleração da aprendizagem “Mundiar” como componentes do “pacto pela educação do pará – 2018**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A REESTRUTURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. **2018, Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições Entre A Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29/07/2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, nº 30, p. 719-735. set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ. Relato e avaliação de 2012 a 2017. Synergos. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>>. Acesso em: 07/08/2020.

PEREIRA, R. S. A “Qualidade” Educacional é Revelada Através dos Resultados do Pisa? **cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1-18, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RodrigoDaSilvaPereira_GT1_integral.pdf. Acesso em: 02/06/2021.

PESSONI, Lucineide M. de L.; LIBÂNEO, J. C. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. *In*: LIBÂNEO José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. (Org). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 131 – 176.

PINTO, José M. de R. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. - 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

PINTO, José **Marcelino**. **O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade**. *Em Aberto*, v. 28, n. 93, 2015. Disponível em: <<http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/Em%20aberto%20o%20fundeb%20na%20perspectiva%20do%20custo%20qualidade.pdf>>. Acesso em: 20/07/2021.

PONTES, L. A. F. Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. *In*: David, M. V. et al. (Org.). **Avaliação e indicadores educacionais - Políticas públicas e escola**. 1ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 2, p. 65-85.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. C. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **NOVA ECONOMIA (UFMG. IMPRESSO)**, v. 27, p. 477-509, 2017.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas Educacionais e Terceiro Setor: O Pacto Pela Educação do Pará**. 2019. 178 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE. Educação: **Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 28, n. 150 59, p. 566-582, Set.-Dez., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12240>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das D. M.; JIMENEZ, Susana. EDUCAÇÃO PARA TODOS E REPRODUÇÃO DO CAPITAL. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, p.24 .2009.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>. Acesso em: 11 jan 2021.

ROCHA, Adriano *et al.* **Relatório Tecnologias, acesso à Internet e impactos da Pandemia para alunos(as) do Ensino Médio da 13ª URE/Breves**. Breves-PA: Universidade Federal do Pará. 2020. Disponível em:

https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/05.-Relatrio-EM---Tecnologias-acesso--Internet-e-a-Pandemia-para-alunos-as-do-EM.pdf. Acesso em: 10/10/2022.

SANTOS, Terezinha F. A. M. **As Parcerias Público-Privadas no Contexto Educacional Amazônico: Novas Formas para Velhas Questões**. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5380>. Acesso em: 03/11/2020.

SCHNEIDER, Gabriela; FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: DESIGUALDADES E DESAFIOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Educação Básica em Foco, v.1, n.3**, outubro a dezembro de 2020. Disponível em :

https://educacaobasicademfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura_das_escolas_publicas_no_brasil_SCHNEIDER-Gabriela_FRANTZ-Maira-Gallotti_ALVES-Thiago.pdf. Acesso em: 20/09/2022.

SHIROMA, E. O.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. v. 1. p. 144.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua Atuação na Educação Brasileira e nos Países que Integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio et al (org.). **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-86.

SILVA, Maria Abádia. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: Algumas Aproximações. **Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226**, maio/ago. 2009.

Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 08/08/2020.

SILVA, Mônica R. da; ABREU, Cláudia B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550**, jul./dez. 2008.

SILVA, Pereira da Silva; Marcelo; SOARES, Sousa; CARVALHO, Lorena. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão, vol. 50, núm. 36**, septiembre-diciembre, 2014, pp. 211- 239.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo,

2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-164507/en.php>

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54**, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 20/01/2022.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2**. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.htm>. Acesso em: 07 de maio 2014.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25**, mai./ago. 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Unesco: Jomtien, 1990.

VERGER, A.; NORMAND, R. NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN: ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DE UN MODELO DE REFORMA EDUCATIVA GLOBAL. **Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622**, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 05/01/2022.

VITELLI, Ricardo F.; FRITSCH, Rosângela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de ensino médio no município de porto alegre, Rio grande do sul. **Revista brasileira de educação, São Leopoldo, v. 23, 2018**.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, L.; MOREIRA, M. C. Avaliação e qualidade social da educação. **Educação Temática Digital, v. 14, p. 19**, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1220>. Acesso em: 15 jul 2022.