



## GESTÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO NA AMAZÔNIA PARAENSE

Alice Raquel Maia Negrão<sup>1</sup>  
Afonso Wellington de Sousa Nascimento<sup>2</sup>  
Fahid da Costa Kemil<sup>3</sup>  
Maria Barbara da Costa Cardoso<sup>4</sup>  
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira<sup>5</sup>

### Resumo

O texto versa sobre Gestão de Sistemas Municipais de Ensino, Ensino Médio e Formação na Amazônia paraense no contexto do pacto federativo. Objetiva discutir a categoria autonomia no regime de colaboração como base do Sistema Nacional de Educação à formulação das políticas públicas. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, focalizamos a relação federativa para efetivar a gestão das políticas públicas de Ensino Médio diante de controversos e diversos problemas que permeiam a formação. Consideramos que a configuração do ente federado municipal corrobora para urgência da devida articulação no SNE que carece perseguir uma postura coletiva de resistência no percurso das políticas, expresso por normativas que submetem o docente ao cumprimento de exigências que sustentam o sistema capitalista.

**Palavras-chave:** Gestão. SME. Políticas educacionais. Ensino Médio. Formação.

### MANAGEMENT OF MUNICIPAL EDUCATION, HIGH SCHOOL AND TRAINING SYSTEMS IN THE PARAENSE AMAZON

### Abstract

The text deals with Management of Municipal Systems of Education, Secondary Education and training in the Pará Amazon in the context of the federative pact. Aims to discuss the category autonomy in the collaboration regime as the basis of the National Education System to the formulation of public policies. Through bibliographic and documentary research, we focused on the federative relationship to effectively manage public high school policies in the face of controversies and various problems that permeate the formation. We consider that the configuration of the municipal federated entity corroborates the urgency of the proper articulation in the SNE that needs to pursue a collective stance of resistance in the course of policies, expressed by regulations that subject the teacher to the fulfillment of requirements that support the capitalist system.

**Keywords:** Management. SME. Educational policies. High school. Formation.

**Artigo recebido em: 11/11/2019. Aprovado em: 10/02/2020**

<sup>1</sup> Docente da rede pública municipal de Abaetetuba/PA; Especialista em Educação da rede pública estadual do Pará. Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Educação Básica-PPEB/NEB da Universidade Federal do Pará - UFPA/BRASIL. E-mail: aliceraquelmaia@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades PPGCITI/UFPA-Abaetetuba/PA. E-mail: afonsows27@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente da rede pública estadual do Pará; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades PPGCITI/UFPA-Abaetetuba/PA E-mail: fa\_hid@hotmail.com.

<sup>4</sup> Docente da rede pública municipal de Moju/PA; Especialista em Educação da rede pública estadual do Pará; Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA – PPGED/UFPA. E-mail: barbara.costa@csfx.org.br.

<sup>5</sup> Docente da rede pública municipal de Abaetetuba/PA; Especialista em Educação da rede pública estadual do Pará; Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA – PPGED/UFPA. E-mail: ms-per@bol.com.br.

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos a abordagem deste texto resgatando o ente federado municipal, espaço onde as pessoas se encontram e realizam a vida em sociedade que, com a Constituição Federal de 1988 – CF/88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – LDB/96, incorpora novo contorno dentro da estrutura federativa do País e, com o Plano Nacional de Educação – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE 2014-2024, assume notoriedade junto com os demais entes federados na definição das políticas públicas educacionais.

Isso não significa dizer que o município, antes, não assumisse responsabilidade pela oferta dos serviços sociais e, nestes, os educacionais, mas é que este conjunto legal proporciona responsabilidades, questionamentos, dúvidas e desafios à esfera municipal, antes não incorporadas, sobre as quais problematizamos neste trabalho, e dentre as quais a formação docente frente às Reformas do Ensino Médio da Amazônia Paraense, que suscita uma reflexão permeada por um contexto tenso, conflitante, excludente.

Segundo Krawczyk (2009), quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, percebem-se suas fragilidades e consensos em relação, principalmente, ao Ensino Médio, que, dentro da Educação Básica, provoca os debates mais controversos, quer seja pelos diversos problemas de acesso, permanência e êxito nos estudos, pela qualidade da educação oferecida, formação dos docentes, ou ainda, na discussão sobre sua preparação para o mundo do trabalho e educação superior, ou mesmo em relação a sua identidade.

O Brasil apresenta um quadro desafiador no Ensino Médio, não somente pela ampliação ocorrida desde a década de 1990, a qual apresentou o registro na elevação do número de matrículas para uma taxa de 82,5% entre os jovens de 15 a 17 anos. No entanto, uma população grande de jovens de 18 a 24 anos de idade não cumpriu a educação básica e se propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com discurso de melhorar a qualidade e êxito na educação dos jovens do Ensino Médio.

A educação é direito de todos, mas vem sendo tratada como privilégio de alguns, segundo Simões (2011), ocorre a distribuição desigual do capital simbólico da escola. O que justifica o interesse em buscar maiores esclarecimentos sobre a temática. Ela tende a se expandir com funções mais voltadas às formas tradicionais de regulação. Diante deste contexto de reforma do Ensino Médio, qual a importância da gestão do sistema municipal de ensino, do Ensino Médio e da formação docente?

Em decorrência da expectativa dos autores, enquanto profissionais da educação pela perspectiva de descentralização definida na legislação, favorável à participação da sociedade civil na gestão municipal, é remetida neste texto a busca pela compreensão de democratização vinculada à

autonomia do município enquanto esfera federada e ao desenvolvimento de práticas favoráveis ao exercício de partilhar o poder de decisão na definição das políticas públicas educacionais.

O debate está organizado em quatro partes: a primeira aborda discussões sobre a caracterização e função dos sistemas de ensino a partir da lógica do município enquanto integrante de um Sistema Nacional de Educação com autonomia para constituir-se enquanto ente federado; na segunda e terceira parte são tratadas as implicações/referências que essa estrutura de organização da educação nacional se converte para a gestão da esfera pública no Estado do Pará, em especial para as políticas do Ensino Médio e de formação docente no contexto da Amazônia paraense e, na quarta, que constitui a conclusão, são tecidas as considerações que remetam à configuração do ente federado municipal, disposto na arquitetura do pacto federativo a corroborar para a urgência da devida efetivação e articulação no sistema nacional de educação em que concebemos que a gestão das esferas federadas ainda carecem perseguir, em vista da efetivação de uma postura coletiva de atuação e resistência, no percurso do ciclo das políticas públicas educacionais, que atinja as entranhas da sociedade.

**2 AUTONOMIA, COOPERAÇÃO E REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE AS ESFERAS:** o lugar e a atuação do ente federado municipal na gestão das políticas educacionais do ensino médio no Pará

No contexto de um sistema nacional de educação articulado, o respaldo legal trazido pela CF/88 (Art. 23 – cooperação entre as três esferas) com abertura para definição de normas para essa cooperação por meio de Lei complementar — que no ano de 2006, por força da Emenda Constitucional nº 53 é ampliado para “Leis Complementares” para definição das normas de cooperação — ao que Saviani (2018) considera que tal Emenda Constitucional se efetivou em razão do grande universo de competências comuns que envolvem as três esferas auferidas no artigo 23 da Carta Constitucional e que, ao ser alterado o texto da lei, abriu-se a possibilidade de que cada uma das diferentes áreas que envolvem essa responsabilidade comum pudesse ser regulamentada por lei específica. Ainda da CF/88 em seu art. 211, é assegurado aos municípios, assim como aos Estados, Distrito Federal e União, a organização, em regime de colaboração, de seus sistemas de ensino.

Já a LDB/96, no Art. 8º do Título IV, estabelece garantia aos municípios pela organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal, oferecendo-lhes liberdade, inclusive, como prescreve o parágrafo único do artigo 11 de “os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

Com base nesse amparo legal, ganhou corpo o incentivo aos municípios para a constituição de seus sistemas de ensino, uma vez que município adquire autonomia nas competências do ensino e na gestão da educação, pois incorpora como vantagem as adequações das decisões às suas necessidades, o que também espraiou para a sociedade a possibilidade real para construção de uma política educacional que atenda a realidade municipal, com viabilização de mecanismos de participação da sociedade nas deliberações e nos órgãos de acompanhamento e controle social dos recursos destinados a educação por meio das diversas categorias representadas, superação da concepção do espaço público como patrimônio privado e formação de comissões permanentes de proposições, encaminhamentos e deliberações da educação a partir da realidade municipal.

Configurou-se como um desafio, pois a essa configuração estavam envoltos conflitos, tensões e disputas de poder, mas também a possibilidade para a construção da política educacional ancorada na diversidade de opiniões, já que os diferentes segmentos da sociedade civil representam espaço de identificação como sujeitos sociais, assim como possibilidade de ampliação da participação social nas ações de mobilização para organização do Sistema de Ensino e de reconhecimento que é um direito que ansiavam consolidar.

Todavia, sobre essa matéria da autonomia, cooperação e regime de colaboração, Saviani (2018) nos oferece uma análise profunda que revela ausência de determinação constitucional, no que tange a autonomia aos municípios para constituir sistemas de ensino. O autor se volta inicialmente para o conteúdo explícito do inciso IX do art. 24 da CF/88 para evidenciar que a lei assegura a competência de *legislar* sobre a matéria educacional apenas à União, Estados e Distrito Federal; em seguida, destaca o autor o conteúdo do inciso V do art. 23 do mesmo diploma legal para evidenciar que a competência prevista nesse inciso sobre as três esferas está assegurada para “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (p. 39), comprovando assim que, uma vez não tendo se estendido ao município a competência para legislar sobre a matéria de educação, logo, não lhe é assegurada autonomia constitucional para instituir sistema de educação.

Entretanto, o mesmo autor também se volta para uma análise semântica presente na expressão “seus” e na forma plural apresentada no termo “sistemas de ensino” presentes no conteúdo do artigo 211 da mesma carta constitucional para evidenciar que os dois momentos do texto suscitam dúvidas quanto à autonomia municipal. Ainda chama atenção para o caráter analógico no uso do termo sistema que, de forma equivocada, tem sido utilizado como se sistema de ensino e rede de escolas fossem sinônimos, ao que o autor considera que essa deva ser a razão do uso da expressão “sistema” no texto do artigo 211 da CF/88, utilizada por equívoco dos constituintes, referindo-se as redes de ensino que as três esferas devem organizar em regime de colaboração, conforme prevê o inciso VI do artigo 30 da Carta Constitucional, não que a isso se devesse o caráter de que os municípios pudessem

ter autonomia para constituir sistemas municipais de ensino em sentido próprio, pois, se assim o fosse, seriam incluídos no conteúdo do texto presente no inciso IX do artigo 24 da CF/88.

Saviani (2018) também esclarece, a partir dessa mesma análise, que “a definição clara da competência dos Municípios para instituir os próprios sistemas de ensino flui da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e não da Constituição Federal” (SAVIANI, 2018, p. 42). Nesse sentido, o autor observa que o texto da LDB ultrapassa a ambiguidade existente no texto constitucional e estabelece a existência dos sistemas municipais de ensino, ao que, na concepção do autor, pode ter advindo do texto da própria CF/88 nos incisos I e II do artigo 30 que oferece respaldo ao assegurar, respectivamente, competência dos Municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber”.

De todo modo, o autor admite que “já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDB, quanto à competência legal dos Municípios para instituir os respectivos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2018, p. 42). Porém, chama atenção para as condições dessa efetivação, que, na visão do autor, a Lei revela cautela por meio do conteúdo do artigo 11 ao reservar aos Municípios o caráter de opção convertido em três possibilidades: “a) instituir o próprio sistema de ensino; b) integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor com o Estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica” (p. 43). Essa possibilidade de opção, na visão de Saviani (2018), se converte em duas evidências: uma no plano formal e outra no plano real, sobre as quais esclarece: “Do ponto de vista formal, levou em conta a ambiguidade da Constituição. Do ponto de vista real, considerou as dificuldades técnicas e financeiras que muitos Municípios teriam para organizar [...] os seus sistemas de ensino” (SAVIANI, 2018, p. 42).

Saviani (2018) também considera que a opção atribuída ao Município pelo texto da LDB, convertida na evidência do plano real em reconhecer a limitação técnica e financeira do ente federado, também se faz presente no inciso VI do artigo 30 da CF/88, quando ali o conteúdo do texto constitucional, ao assegurar aos Municípios a competência para manter programas de ensino, lhes reserva/assegura a possibilidade de serem subsidiados pela cooperação técnica e financeira da União e dos Estados.

Assim posto, reconhecido o município pela LDB com competência para constituir seu sistema de ensino, cabe destacar seu lugar no contexto da definição das políticas públicas educacionais na configuração do Sistema Nacional de Educação, que, em atendimento ao objetivo previsto pelo dispositivo da Emenda Constitucional nº 59, altera a redação do artigo 214 da CF/88 para tornar o Sistema Nacional de Educação articulado e em regime de colaboração efetivado por meio do Plano Nacional de Educação de duração decenal.

Saviani (2018) contribui com a análise cuidadosa sobre essa matéria alertando preliminarmente para o que considera impropriedade da Emenda Constitucional em relação à condição ocupada pelo SNE no país, como adverte o autor ao elencar duas razões: 1. quando a emenda elenca como objetivo do PNE articular o SNE, o que remete ao entendimento de que o SNE já existe, necessitando apenas de ser articulado, e ao mesmo tempo atribuindo tal responsabilidade de articulação ao PNE, quando esta é inerente ao próprio SNE e se assim não está, não existe; 2. Quando subordina o SNE ao PNE, uma vez que o SNE precede o PNE, o primeiro é permanente e o segundo é provisório.

Considerando os percalços da Emenda, o autor examina que o artigo 13 da lei do PNE – Lei 13.005/2014, ao cumprir o objetivo do dispositivo, corrige o teor do enunciado ao estabelecer o prazo de dois anos para que o SNE fosse instituído, da mesma forma que o texto do artigo ressalta a responsabilidade do SNE sobre a forma que deverá fazê-lo: “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração” (SAVIANI, 2018, p. 44) e assim, segundo o autor, restabelece a precedência do SNE sobre o PNE. Com isso recomenda que: “Caberia, pois, ajustar a redação do art. 211 da seguinte forma: ‘A União, os Estados, Distrito Federal e o Municípios organizarão, em regime de colaboração, o Sistema Nacional de Educação’” (SAVIANI, 2018, p. 44). Se assim o for, ressalta o autor, o conteúdo do conjunto legal, considerada a sequência iniciada pelo inciso XXIV do artigo 22, seguida do inciso V do artigo 23 e do inciso IX do artigo 24, culminando com o artigo 211 da CF/88, efetivaria a clareza necessária ao que define como SNE: “a organização intencional e planejada de todos os aspectos da educação efetivada em regime de colaboração pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, eis o que se chama Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2018, p. 45).

Feito o esclarecimento dessas questões de fundamental importância para a época que vivenciamos no país, de retirada dos poucos direitos presentes nas legislações, nas lutas pelas pela exigência de o Estado responder às necessidades nacionais, temos que o desconhecimento da trajetória de conquistas ou das possibilidades presentes nas garantias legais soma de forma negativa no embate entre as classes, uma vez que esses anacronismos presentes no conteúdo da CF/88 e da LDB 1996 são decorrentes do antigo embate político-ideológico e de interesses econômico-financeiros subjacentes à disputa entre o público e o privado. Sobre isso, Saviani (2018) considera que as ausências/dúvidas em relação a definição de SNE nas duas matérias legais decorre de interpretações equivocadas de grupos econômico-financeiros presentes no segmentos da sociedade civil, no contexto de elaboração dos respectivos projetos, que conceberam a organização do SNE “como indício do monopólio estatal do ensino, considerado lesivo à liberdade da iniciativa privada”.

Esse debate, como se vê, apesar de se encontrar envolto à análises de questões mais gerais da regulamentação da organização da educação, concebemos como enfoque situado no interior da esfera da gestão da educação, denotando que esta se apresenta como uma questão que extrapola o aspecto técnico, constituída de uma forte dimensão política que contempla, simultaneamente, a função pública e ideológica e desempenha um importante papel nos embates de cidadania.

Tendo como base a influência que as políticas da educação vêm incorporando a partir da aprovação do PNE 2014-2024 e do SNE articulado — com o fortalecimento da autonomia do município como base da consolidação dos Sistemas de Ensino, a partir da compreensão como ente federado, com função compartilhada com a União e Estados, responsável pela efetivação do regime de colaboração recíproca baseado no modelo de federalismo cooperativo — e como referência as especificidades da gestão da educação do Estado do Pará para fins de evidenciar a forma assumida e as orientações desta, emanadas em termos de atendimento aos alinhamentos das estratégias dos PME dos municípios com as do Plano Estadual de Educação (PEE), pretende-se analisar como se deu a efetivação da articulação para a cooperação e o regime de colaboração entre as duas esferas a partir da realidade da condução da gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), conduzida por uma empresa especializada em gestão de negócios<sup>1</sup>, do ponto de vista da estrutura, dos processos e das finanças, efetivada por meio de uma metodologia desenvolvida por ela, denominada de PDCA.<sup>2</sup>, que apesar da mudança de governo ocorrida em 2018, não sofreu alteração na gestão determinada pelo governo anterior.

Na lógica de fortalecimento da oferta dos serviços públicos como atividade do âmbito público não-estatal<sup>3</sup>, se operacionaliza, na gestão da educação do Estado do Pará, uma política de governo justificada pelo objetivo de promover “a melhoria da qualidade e expansão da educação do Pará” efetivada pelo programa “Pacto pela Educação”<sup>4</sup>, substituído em 2019 pelo “Movimento Educa Pará: todos juntos pela garantia de aprender”<sup>5</sup>

A política perspectivada pelo Pacto tinha a intenção, conforme discurso oficial, de aumentar em 30% o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do Estado, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, cuja meta a ser alcançada seria a melhoria da qualidade da educação básica do Estado a partir do combate à evasão e a repetência, aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/série, capacitação de professores, aperfeiçoamento do currículo e infraestrutura escolar.

A SEDUC efetivou o “Pacto”, a partir da execução do “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará” viabilizado com a garantia dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financiou 57,3% de um investimento total de 351 milhões de dólares (201 milhões do financiamento concedido ao Estado pelo BID e 150

milhões de dólares da contrapartida do Tesouro Estadual), conforme o contrato N° 2.933/OC-BR e assinado em 16 de dezembro de 2013, cujo programa buscava atingir 7 (sete) resultados: aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; investir na qualificação dos profissionais da educação; renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais, e fomentar o uso da tecnologia da informação, para a melhoria da prática docente e da gestão escolar<sup>6</sup>.

Concebido sob a bandeira do Pacto pela Educação, foi criado, em 2015, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR, com a prioridade de atender três projetos: Aprender Mais Fundamental; Aprender Mais Médio e Jovem de Futuro, além de também formar professores de municípios que aderiram ao Pacto Pela Educação. Foram criados, também como linha de ação do Pacto pela Educação, o Sistema Paraense de Avaliação – SISPAE, o Índice de Educação do Estado do Pará – IDEPA e a Plataforma Foco Pedagógico como estratégias do fortalecimento da qualidade.

Ainda como parte desse programa de melhorias, em agosto de 2017, o governo do Estado deu início a implantação do intento para ampliação de vagas em educação básica no Estado do Pará, o Sistema Educacional Interativo – SEI, com um investimento global de R\$ 15,3 milhões<sup>7</sup>, que integra o Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica, desenvolvido por meio de uma tecnologia específica para atender, com a oferta da etapa do Ensino Médio, 145 comunidades de 30 municípios do Estado.

O sistema se constitui de uma nova metodologia do Ensino Médio de 1ª a 3ª série, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, para atender localidades que foram escolhidas pela Secretaria de Educação, a partir de critérios como o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população e difícil acesso, destinado ao atendimento de alunos concluintes do Ensino Fundamental em comunidades rurais, onde não há oferta do Ensino Médio, com demanda superior ao número de vagas oferecidas e em que o acesso de professores é difícil.<sup>8</sup>

Como última ação do Pacto, a gestão da Secretaria encaminhou em 2017, por meio da Diretoria de Ensino Médio e Profissional – DEMP, orientações básicas para implementação do Ensino Médio Integral, já que, até o ano de 2019, nenhuma escola do município de Abaetetuba estava realizando o Ensino Médio nessa perspectiva.

O Documento Orientador 01 do Pacto denominado O Pacto pela Educação e o Plano Nacional de Educação: alinhamento estratégico para a Elaboração dos Planos Municipais de Educação, publicado em 2014, declara que o Plano Estratégico do Pacto representa o elemento



integrador do PNE, PME e PEE, que, com base nas orientações produzidas pela Secretaria de Articulação de Serviços Educacionais do Ministério da Educação SASE/MEC, compromete-se: “O Pará tem uma grande tarefa pela frente: elaborar ou adequar os Planos dos 144 municípios e do estado com qualidade técnica e participação social que os legitimem” (p. 1). Porém, na realidade do Município de Abaetetuba/PA, na elaboração do PME, foram formuladas estratégias que correspondem à necessidade de oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, todavia, no que se refere a participação na elaboração do PEE, a articulação da participação do Município não se efetivou, uma vez que a Lei do PEE (Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010) em vigência até o ano de 2020 foi revogada, e nova lei (Lei Nº 8.186, de 23 de junho de 2015) não recolheu os anseios do Município para a definição das estratégias de alinhamento dos três planos como orientava a SASE/MEC, de forma que o alinhamento que a gestão da educação estadual realizou foi a dos sete resultados prescritos pelo Pacto da Educação com as metas do PNE, pelo que denominou de interface do PNE com o Plano Estratégico do Pacto, substituída no ano de 2019 pela “Agenda de Aprendizagem”.

Tomando como referência a perspectiva de identificação da qualidade pretendida para a educação do Estado do Pará pelo Pacto, que é a elevação do IDEB, os relatórios de acompanhamento do PNE publicados sobre a metas do Ensino Médio revelam que, considerando que a Meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, está estruturada sob dois objetivos distintos, mas articulados — universalizar, em curto prazo (até 2016) o acesso à educação para a população de 15 a 17 anos de idade, para que a totalidade dos jovens na referida faixa etária tenha o direito à educação escolar garantido e, agregado a esse objetivo, em longo prazo (até 2024) adequar a idade-série, sob a forma de ampliação do percentual dos jovens entre 15 e 17 anos estar cursando o Ensino Médio, para que a taxa líquida de matrículas na etapa alcance o percentual de 85%.

Após 4 anos de vivência do Plano, o relatório do primeiro ciclo de acompanhamento do cumprimento das metas e estratégias da referida política<sup>9</sup> revela, por meio da análise de um dos indicadores da meta 3, correspondente ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, que até o ano de 2016 ainda subsiste um percentual elevado de jovens fora da escola e em distorção idade-ano e, com relação ao percentual que está fora da escola, embora com uma pequena elevação ocorrida em 2012, subsiste uma distância considerável em face do objetivo de universalização do acesso para o referido grupo no prazo estipulado pelo Plano, fazendo com que a evolução da etapa de ensino ainda se mostre de forma tímida na realidade brasileira.

No que se refere à Região Norte, a desagregação do indicador por grandes regiões, localização de residência (urbana e rural), sexo, raça/cor e estratos de renda revela, no relatório 2016, que a estimativa do total de jovens fora da escola em âmbito nacional, considerando as grandes

regiões e unidades da federação, em 2004, que um percentual de acesso de 76,5% dos jovens de 15 a 17 anos das regiões Norte e Nordeste frequentavam a escola. O documento também registra que no ano 2014, embora as duas regiões tenham alcançado percentuais próximos a 82%, a região Norte ainda tem o desafio de incluir 18% da população entre 15 e 17 anos, e que, assim como a Região Centro-Oeste, a Região Norte, desde 2012, tem apresentado pequena queda em termos de frequência de alunos dessa faixa etária na escola.

O relatório do segundo ciclo, publicado em 2018<sup>10</sup> registra que persiste o desafio da universalização previsto para ser atendido em 2016, pois a cobertura escolar até 2017 foi de 91,3% desse grupo etário, ou seja, “cerca de 900 mil adolescentes estão fora da escola e não concluíram a educação básica” (p. 60).

O documento registra que há ingresso dos sujeitos na idade adequada, mas não é acompanhado da permanência na escola. Com isso, a análise quanto ao desafio da Meta 3, no que se refere à universalização do atendimento da população na faixa etária de 15 a 17 anos, é de que esta recai sobre a evasão escolar, o que exige do Estado políticas públicas para reverter essa situação a exemplo do Pacto na educação paraense.

Desta feita, torna-se perceptível que a gestão do sistema de ensino não se encontra dispersa de uma lógica governamental historicamente construída, em que uma conjuntura favorável à consolidação de um processo de mudanças não é levada em consideração. O contexto sociopolítico estrutural não oferece condições à efetivação de uma perspectiva organizacional dessa natureza, visto que a gestão revela imprecisão quanto à compreensão da forma de direcionamento da coisa pública. Em contrapartida, os representantes da administração pública esforçam-se em legitimar a postura política praticada como baseada em referenciais estabelecidos para a constituição de ação gestora perspectivada na qualidade.

No contexto da descentralização da gestão da educação, os Sistemas de Ensino são postos no discurso dos governantes, assim como no conteúdo da legislação, como instituições eficientes de planejamento, de formulação de política pública, espaço coletivo de estudo e análise do atendimento da demanda escolar, fiscalização de recursos e regulamentação dos procedimentos de gestão e funcionamento dos sistemas educacionais.

Concebidos como peça fundamental ao funcionamento da engrenagem que responde pela tendência de alicerçamento das políticas estaduais e municipais com as diretrizes e princípios da administração gerencial, deverão colaborar para a formatação de encaminhamentos que atrelem a destinação de suportes financeiros à exigência pela implantação de Sistemas de Ensino e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social. Medidas assentadas sob formato de exigências, em que o ente federado municipal vê-se acompanhado por condicionalidades de liberação de recursos vinculadas à

implantação dos colegiados, porém, com pouco espaço para proposições das realidades pretendidas na esfera de sua atuação.

Desta feita, ousa-se considerar que tais incentivos e ordenamentos se convertem em práticas gerenciais previstas para o sistema de ensino, em que o discurso da participação do usuário na solução de problemas pontuais de forma mais satisfatória, para atender a demandas específicas, configura-se como elemento de desconcentração e flexibilização da gestão educacional apenas, e, sobretudo, elementos de ordenamento da política neoliberal assentada em práticas que enfatizam aspectos técnicos disseminadores do redimensionamento das funções do Estado que utiliza a participação dos segmentos sociais como estratégia de gestão, desvinculada de ênfase política.

A base referencial dessa forma de gestão sustenta-se na racionalização e focalização dos gastos para a execução dos serviços públicos básicos, tendo em vista a redução de custos para o Estado em consonância com princípios econômicos, estabelecida a partir de uma relação harmoniosa com a ideologia neoliberal difundida de que somente os princípios do mercado poderão garantir a qualidade dos serviços, em cuja base ideológica a educação é tida como um bem privado, uma mercadoria que o indivíduo pode obter por meio do mercado e se apossar sob a forma de investimento e de esforço pessoal.

### **3 O ENSINO MÉDIO NA DIVERSIDADE E SUBJETIVIDADE DO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE**

O Ensino Médio no Brasil tem sido considerado uma etapa de difícil enfrentamento, segundo Simões (2011), devido à sua concepção, estrutura, forma de organização, mediação e à particularidade de atender à juventude e ainda mais sobre o contexto de disputas sobre sua finalidade travadas nos últimos vinte anos entre sociedade civil e organizações empresariais, quando se vale de instrumentos jurídicos normativos à imposição de um tipo de projeto societário para juventude na dicotomização entre a preparação à continuidade dos estudos e a preparação de um tipo de formação para o mundo do trabalho, no projeto capitalista de sociedade. A Reforma na Lei 13.415/2017 fomenta a implementação de escolas de Ensino Médio de tempo integral, propondo padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular.

O conceito de politecnia<sup>11</sup> vem agregar a escola ao trabalho, propondo fundamentos científicos de diferentes técnicas relacionadas ao trabalho moderno, à união entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Para o melhor desenvolvimento das questões culturais e educacionais, é necessária a superação dessa proposta dual de educação, na visão de Simões (2011). Não basta

apenas reivindicar mais educação para os trabalhadores, mas a busca se estende a um tipo de escola novo, com perspectivas de transformação social.

Se faz necessária a definição da identidade do Ensino Médio, sendo esse, a etapa final da educação básica, tendo no trabalho um princípio educativo e não uma adaptação à organização produtiva. Para Simões (2011), as dimensões constituintes dessa identidade devem ser: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Pautado na universalização de um Ensino Médio de qualidade de cultura geral e ampla, articulando conhecimentos e saberes da ciência, tecnologia, cultura e do trabalho.

Na região das matas, florestas, fauna, flora, de diversidade, de subjetividade, se requer referendar o território das águas, integrante da Amazônia paraense, para de fato, se compreender que essa realidade não é homogênea e nem uniforme, pelo contrário, se faz nas relações sociais diferenciadas, nas especificidades, tensões, contradições, num contínuo recriar-se, se reinventar frente aos desafios. Território que traz a linguagem dos rios, da especificidade de seus povos. Onde os rios são suas ruas e estradas. Rios com suas dinâmicas de marés que definem o dia a dia de seu povo. Dentre seus sujeitos, destacaremos os jovens que apresentam sua subjetividade traçada por essas águas limítrofes e vivenciadas nas idas e vindas das marés. O próprio cotidiano fala, anuncia, denuncia, se cala ou grita diante da vida de seus sujeitos.

Abordar o Ensino Médio na Amazônia paraense aponta uma ação de políticas públicas que atenda a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo, e ao mesmo tempo assegure a especificidade que tange as suas formas de produção familiar para os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, incluindo-se as populações indígenas nas suas diversas etnias que residem nessa região.

Os jovens da Amazônia paraense, na busca por uma educação, passam por enfrentamentos que exigem do poder público uma maior atenção no atendimento, especialmente, no Ensino Médio. A diversidade é complexa e o acesso às comunidades muitas vezes é difícil e arriscado. Muitos são os fatores que impedem o ingresso de nossos jovens ao Ensino Médio na Amazônia. Primeiro, porque na maioria dos Estados, como é o caso do Estado do Pará, os municípios ofertam a educação escolar até o limite do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio na responsabilidade da esfera estadual. Como muitas comunidades se localizam no território das águas (campo), distante da cidade, o deslocamento para outras escolas (quando tem) torna-se um agravante na inserção e permanência dos jovens neste espaço.

Como o trabalho de produção é quase totalmente voltado ao extrativismo do açaí à pesca, pequenas criações de animais, olarias, enfim, à agricultura familiar, muitos desses jovens acompanham

suas famílias no trabalho, principalmente, em período de colheita. Além disso, outros fatores interferem na vinda dos jovens à escola, um deles é constituir família com pouca idade, geralmente na faixa de idade de 14 a 16 anos. As meninas são as mais afetadas devido à gravidez precoce.

Os jovens, conforme as condições de sua família, também buscam estudar na cidade para continuação dos seus estudos no Ensino Médio. Aos jovens desprovidos de recurso financeiro, tem a alternativa de estudar via Sistema de Organização Modular de Ensino do Estado do Pará (SOME), um programa coordenado pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, desde 1982 como alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio presencial, operacionalizado nas regiões do interior do Estado com difícil acesso às áreas urbanas como forma de atender ao estudante que não tem possibilidades de ir para o espaço urbano onde há a oferta de Ensino Médio regular, isto quando a comunidade é atendida por esse programa, ou ficam completamente sem acesso à escola na etapa de ensino.

O quadro de jovens não escolarizados e evadidos é alarmante na região amazônica. Segundo informações do Observatório do Plano Nacional de Educação, no Brasil, cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio; a seguinte realidade aponta que,

[...] com a população mais jovem de todo o país — cerca de 9,2 milhões de crianças e adolescentes de até 17 anos —, a Amazônia ainda concentra alguns dos mais preocupantes indicadores sociais nacionais. O levantamento do Unicef, aponta que os estados da Amazônia Legal ainda têm mais de 90 mil adolescentes analfabetos e cerca de 160 mil meninos e meninas entre 7 e 14 anos fora da escola. Segundo a pesquisa, um dos maiores entraves na luta para garantir o direito de aprender a esses estudantes é a deficiência no sistema de transporte escolar (BRASIL, 2017).

No entanto, as metas do PNE para o Ensino Médio eram de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Todavia, os resultados revelam que o número de matrículas do ensino médio vem desacelerando continuamente.

O ensino médio registrou 7,7 milhões de matrículas no ano de 2018, uma queda de 7,1% em relação aos últimos cinco anos. De acordo com o levantamento, o motivo está na menor entrada de estudantes vindos do ensino fundamental e melhor fluxo no ensino médio, ou seja, maior aprovação dos estudantes (BRASIL, 2018).

Diversos motivos são pontuados, entre eles, a evidência da precariedade das condições de acesso e permanência dos nossos estudantes, até porque o território das águas na Amazônia paraense apresenta um quadro característico na realidade dos povos da região. Seu cotidiano é traçado pelo movimento das chuvas e marés, o que exige uma gestão política pedagógica diferenciada. Outro indicador é a insuficiência dos serviços públicos prestados na escola. Os jovens que dependem

do Ensino Médio público paraense são excluídos das condições necessárias ao ingresso e permanência no processo educacional. Dessa forma, o direito social a uma educação básica, pública, gratuita é negado.

Com base em um projeto social inclusivo e em uma concepção de qualidade socialmente referenciada, uma reforma do ensino médio precisa enfraquecer a relação determinante entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar. Exige, assim, o compartilhamento de estudos científicos capazes de construir um diagnóstico mais fiel da realidade, além de esforços políticos colaborativos entre os entes federativos (FERREIRA, 2017, p. 296).

Os resultados na busca de proposições dessa dada situação exigem um horizonte de política pública educacional com investimentos focados ao atendimento desses jovens alijados pelo sistema por parte dos governos, quer sejam estaduais, federais e municipais, para que de fato, se efetive um Ensino Médio público com qualidade. Fica evidente o descaso de políticas públicas educacionais para a Amazônia paraense, devendo-se levar em consideração o território de pertença desses jovens que enfrentam diariamente diversos problemas de acesso à educação.

#### **4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Inegável é a nova configuração de currículo com a implantação da BNCC, realizada de maneira institucional, embora com nuances de construção democrática comprometida com setores da rede privada favorável aos ideais de grupos conservadores capitalistas. Ratifica Ferreira (2017) que o Ensino Médio se constituiu em um campo de disputas políticas, e uma reforma pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista.

A grande questão exige um observar sobre as lógicas que perpassam diversos países do capitalismo ocidental e verificar que há um contexto comum de uma “agenda globalmente estruturada da educação” (DALE, 2004). Souza (2016) corrobora que essa agenda consiste predominantemente em processos de padronização da educação, o que parece sinalizar uma redefinição do que se entende por educação. Logo, Ferreira (2017) frisa que se pauta a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional.

A formação docente em nível superior é garantida pela LDB 9394/96, inclusive como critério de atuação no magistério. Entretanto, o número de professores sem habilitação na disciplina em que atuam é significativo. Esse cenário é ainda mais grave no Ensino Médio. Segundo dados do Brasil

Inep/MEC (2009), dos 414.555 professores atuantes no Ensino Médio, 360.577 possuem licenciatura, e em muitos casos, seus cursos não lhes habilitam a lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade. Esse cenário se agrava com os 26.556 professores não licenciados das mais diversas áreas que lecionam no Ensino Médio. Somam-se, ainda, os 26.981 que possuem apenas o Ensino Médio e os 441 que são formados apenas no Ensino Fundamental.

Os dados registrados indicam ações urgentes de prover as escolas de Ensino Médio de professores habilitados na disciplina que lecionam. O quadro docente para a última etapa da educação básica ainda está por ser equacionada, especialmente no atendimento às áreas de difícil acesso na Amazônia paraense. Para tanto, se faz necessário ampliar o número de egressos nas diversas licenciaturas, inclusive com formação específica continuada para os docentes que atuam na educação do campo.

As exigências da legislação brasileira no sistema educacional requerem políticas e investimentos adequados às condições de melhoria da educação na profissionalização docente. Presencia-se a insuficiência e inadequação de formação de professores em toda educação básica. No entanto, é atribuído aos docentes as competências e habilidades no exercício de implantação curricular, tendo-se como parâmetro a BNCC.

O docente acarreta enormes responsabilidades que lhe são delegadas frente à implantação da legislação atual e das exigências normativas, o que o leva a acumular maior sobrecarga na efetivação de tarefas no espaço de sua instituição escolar, além das relacionadas às pedagógicas em sala de aula (OLIVEIRA, 2006). Com isso, ampliou-se as funções dos docentes que estendem sua tarefa no cuidar das diversas demandas que envolvem o contexto dos educandos, no caso da Amazônia paraense, o acesso à escola, chuvas, movimento das marés, a safra, período de pesca, pobreza que marca os alunos das escolas públicas e outros. Além disso, o engessamento do sistema de ensino que impõe o calendário, dias letivos, exigência de participarem da gestão democrática, nas atividades e planejamentos da escola. Dentre este enquadramento docente, está a execução da BNCC, que exige desse profissional uma disponibilidade de tempo para pô-la em prática.

O currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender. No entanto, constata-se a dissociação da prática docente da educação campo, especificamente, uma educação das águas, das matas, das florestas às exigências do nivelamento exigido pelo currículo/BNCC.

Nas palavras de Freire, o docente deve exercer a prática pedagógica para que os alunos tenham autonomia para aprender sem serem submissos, subjugados, silenciados. Nas diferentes realidades educacionais, a prática docente deve no processo de ensino/aprendizagem, partir do contexto dos educandos, dos seus saberes e fazeres. O conteúdo interage com os objetivos a serem

trabalhados no momento oportuno de suas necessidades. Na troca de saberes entre o docente e os educandos, estes constroem e reconstróem seus saberes desenvolvendo sua autonomia. Assim, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem”, Freire (2010) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2010, p. 26).

Pode-se afirmar que o saber do professor está diretamente relacionado com suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. São os seus conhecimentos, adquiridos dentro e fora do espaço escolar (magistério, experiência de vida, formação docente, universidade, etc.) que irão compor e estar presentes nas práticas de ensino utilizadas por cada docente. Segundo Tardif (2002, p. 21):

[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Tardif (2002) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Aponta como compreender o que os mesmos pensam sobre os seus saberes, e enfatiza que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54).

De acordo com Freire (2010), a formação docente é uma das tarefas primordiais por trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. O ensino dos conteúdos não pode se deter apenas à transmissão do saber, sendo ela importante para formação de cada educando que perceberá que a aprendizagem é um elemento indissociável do ambiente escolar, da mesma forma que o conhecimento não deve ser trabalhado como algo finalizado e, sim, que pode ser revisto, recriado, repensado. Isso deve respeitar a natureza da aprendizagem de cada aluno para que adquira autonomia para ter um aprendizado significativo diante de suas necessidades e limitações.

Atualmente, as mudanças e as redefinições na estrutura e formato do currículo, bem como, as principais pesquisas publicadas sobre o IDEB, avaliações de larga escala e formação de professores, vêm respaldar, além da trajetória legal, várias questões que apresentam as limitações, o descaso e os desafios em relação à especificidade da escola na Amazônia paraense.

Por meio da perspectiva da análise crítica, é importante considerar as reflexões sobre os diversos aspectos que incidem sobre a qualidade de ensino, especialmente, no Pará, o qual, entre os vários Estados do Brasil, possui registro negativo como de mais baixos índices de desempenho na



proficiência e rendimento escolar, segundo informações do IDEB/QEdu (2015)<sup>12</sup>, que apontam estar o Pará muito abaixo da meta nacional para o Ensino Médio. O índice compreende o desempenho dos estudantes, sem considerar as questões extraescolares que interferem na vida desses discentes, como as questões socioeconômicas e o capital cultural, bem como a especificidade da Amazônia paraense.

Noronha (2017) enfatiza a reforma educacional como um entrave à construção de um currículo significativo, voltado à vida e realidade de seus sujeitos. Para ele, esse é um 'desconvite' a permanecer no sistema, que causará muitos estragos para professores das escolas públicas e privadas que são, antes de tudo, protagonistas da classe trabalhadora. Faz apresentar que, a partir da mudança no modelo do Ensino Médio, outros pontos devem ser reformados, como as avaliações e a formação dos professores. Nesse caso, a BNCC será um dos principais norteadores do processo. Até porque, o currículo deve levar em consideração as especificidades dos sujeitos, no nosso caso, da Amazônia paraense. Mais uma vez, na história da educação brasileira, não são pensadas as necessidades de cada região e de cada território muito menos sobre a valorização docente no ensino público do Brasil.

Os indicadores (IDEB) podem ser referências de análise, ajudar na melhoria da qualidade da educação brasileira, desde que, os números sejam "humanizados", levem em consideração que educação é uma relação estritamente humana e não simples objetos de observação. E nesse direcionamento, os estudos e elaboração da BNCC vêm se apresentando como desafio desde sua gênese, principalmente, na formação profissional e na sua consolidação na prática pedagógica em sala de aula.

## **5 CONCLUSÃO**

A intenção deste estudo, consubstanciada por evidências teóricas e empíricas que revelassem fatores relacionados à gestão dos sistemas de ensino na relação federativa para efetivar a gestão das políticas públicas de Ensino Médio diante controversos e diversos problemas que permeiam o processo de ensino e a formação docente na etapa final da educação básica, evidencia que as ideias aqui defendidas pelas contribuições de sujeitos envolvidos com o fenômeno educacional, articuladas a uma leitura crítica das inferências em torno da situação problematizada, contribuíram para dar relevo a elementos da prática política e arranjos institucionais, muitas vezes obscuros e subjacentes às relações entre o Estado e a sociedade civil.

Inúmeras lacunas fazem parte do processo de construção de análises. Todavia, o esforço empreendido na organização das informações dispostas pauta-se pelo compromisso político social de possibilitar uma maior visibilidade sobre aspectos inerentes à implementação da demanda legal que assegura autonomia ao ente federado municipal inaugurada com a Constituição Federal de 1988 e

reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Comporta também a pretensão em instigar inquietações que favoreçam discussões acerca de diretrizes políticas no vasto campo educacional das realidades municipais do Estado do Pará, bem como o debate sobre consequências da democracia e indicativos sobre princípios e valores da cultura política hegemônica que orienta a prática da gestão da educação hodiernamente.

Romper com uma mentalidade colonial que se perpetua no contexto educacional, principalmente na Amazônia paraense, por meio das normativas legais que submetem o docente ao cumprimento de determinadas exigências que vêm sustentar o sistema capitalista, requer compreender a possibilidade contra hegemônica do momento de reconfiguração educacional, em que ainda é possível o diálogo, interlocuções com instituições ligadas ao ensino, pesquisa e extensão para que junto com os sujeitos envolvidos, aqui se tratando principalmente, dos jovens e docentes amazônidas, possam levar em consideração que diante de uma perspectiva curricular mais próxima do jovem e de sua realidade, cresce a possibilidade de a escola se tornar mais motivadora, criadora e recriadora. Fazendo-se necessário planejar políticas de maneira coletiva, com a participação dos sujeitos, discutindo com estes uma cidadania autônoma, com vistas a uma futura inserção qualificada no mundo do trabalho, alicerçado com a garantia da permanência do jovem na escola do e no campo, a conclusão da educação básica e a continuidade de estudos.

No que tange à formação docente, essa realidade passa por condições de trabalho e remuneração dignas aos professores da educação básica, necessárias para tornar o trabalho docente atraente para os professores e para atrair, com qualidade, um número maior de jovens dispostos a exercer a docência. Para tanto, políticas públicas educacionais e de financiamento são necessárias para que se cumpra o desenhado legal da Carta Magna de 1988.

A demanda imediata requer autonomia para construção de uma política educacional que atenda à realidade de cada município, mecanismos que viabilizem a participação da sociedade nas deliberações e nos órgãos de acompanhamento e controle social dos recursos destinados à educação, por meio das diversas categorias representadas, superação da concepção do espaço público como patrimônio privado e formação de equipe técnica habilitada a realizar os encaminhamentos da educação.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 17 jul. 2017.

BRASIL. MEC-Ministério da Educação e Cultura. **IDEB: como melhorar os índices**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2008

BRASIL. Lei 13.415/2017. **Reforma do Ensino Médio**.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

INEP. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília – DF, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732). Acesso em: 8 nov. 2018.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília – DF. INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034). Acesso em: 9 nov. 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao Economicismo na Política Educacional**, (org.).- São Paulo: cortez,2009.

NORONHA, Maria Izabel. Epitáfio para a educação. **Revista Eletrônica EducaRR**. Disponível em: <http://educarr.com.br/index.php/2017/04/27/epitafio-para-a-educacao>. Acesso em 27 de abril de 2017.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

PARÁ. **Pacto pela Educação do Pará**. Disponível em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação e Regime de Colaboração. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de (org.). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP AE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016.

TARDIF, M. “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

## Notas

<sup>1</sup> De acordo com site da empresa Falconi, está se constitui em uma consultoria líder em gestão no Brasil, que ajuda as organizações a construir resultados excepcionais pelo aperfeiçoamento de seu sistema de gestão, que atende a iniciativa privada e da esfera pública, no Brasil e no exterior. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>.

## GESTÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO, ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO NA AMAZÔNIA PARAENSE

<sup>2</sup> Mundialmente conhecido e amplamente aplicado, o PDCA constitui a base de trabalho da Falconi. Focado em resultados, é um método simples e, ao mesmo tempo, eficaz quando aplicado à rotina diária. Os projetos são definidos de acordo com as necessidades específicas de cada cliente. Focado em orientar, acompanhar e participar ativamente da implementação do novo sistema de gestão. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca/>.

<sup>3</sup> Decorre do Estado gerencial — definição de Bresser Pereira para transição de uma política de elites para uma democracia moderna, ou seja, em uma democracia na qual a sociedade civil e a opinião pública são cada vez mais importantes, e na qual há a defesa dos direitos republicanos, ou seja, do direito que cada cidadão tem de que o patrimônio público seja usado de forma pública. (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 28).

<sup>4</sup> O Pacto se constitui de um conjunto de programas do governo paraense lançado em março de 2013 que prevê parcerias entre escolas públicas e empresas privadas com a principal finalidade de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30% até 2017. Disponível em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>.

<sup>5</sup> FHC havia sido Ministro da Fazenda do governo de Itamar Franco (1992-1995), quando lançou o Plano Real, que se manteve como carro chefe de seu primeiro governo.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/2012/noticias.aspx?id=815>.

<sup>7</sup> Valores divulgados pelo endereço eletrônico da Agência Pará de Notícias: [www.agenciapara.com.br/Noticia/156532/sistema-educacional-interativo-vai-levar-ensino-medio-para-61-localidades-do-para](http://www.agenciapara.com.br/Noticia/156532/sistema-educacional-interativo-vai-levar-ensino-medio-para-61-localidades-do-para).

<sup>8</sup> A discussão sobre o SEI, como um dos programas integrantes do Pacto do Estado do Pará, foi apresentada em Comunicação Oral (COSTA, PENHICHE, PEREIRA), no CIP 2018 – VIII Congresso Iberoamericano de Pedagogia, realizado pela UNTREF – Universidad Nacional de Tres de Febrero, em Buenos Aires/Argentina, em agosto de 2018.

<sup>9</sup> Ver relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732).

<sup>10</sup> Ver relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034).

<sup>11</sup> Os objetivos da educação politécnica não se equiparam aos objetivos da empresa capitalista. Na perspectiva da educação politécnica, a própria escola deveria se transformar numa pequena representação laborativa, onde o jovem vai aprender os fundamentos do trabalho que são o planejamento, a organização, a utilização racional dos recursos disponíveis, a permanente avaliação crítica do que foi feito, o respeito pelo meio ambiente, a cooperação. O uso do trabalho como princípio educativo, de formação para a vida, como fonte de conhecimento e base crítica das relações de trabalho (RODRIGUES, José, 1983).

<sup>12</sup> QEDu é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.