

Desigualdade social e os possíveis impactos na oferta do Ensino Médio paraense na cidade de Belém-PA

Social inequality and the possible impacts on Pará state High School offering in the city of Belém-PA

Desigualdad social y los posibles impactos en la oferta de la Escuela Secundaria del Pará en la ciudad de Belém-PA

Keline do Socorro Rodrigues de Souza ^[a] 

Belém, PA, Brasil

Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia

João Paulo da Conceição Alves ^[b] 

Belém, PA, Brasil

Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia

Como citar: SOUZA, Keline do Socorro Rodrigues de; ALVES, João Paulo da Conceição. Título no primeiro idioma do artigo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 942-960, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.AO07PT>

Resumo

Neste estudo, pretende-se compreender a qualidade da oferta do Ensino Médio público no estado do Pará. Para tanto utiliza-se do Indicador de Vulnerabilidade Social (IVS) e alguns indicadores educacionais do município de Belém-PA, tais como indicadores de fluxo, distorção idade-ano, abandono escolar, entre outros, com o intuito de compreender qual a qualidade da oferta do Ensino Médio Público da rede estadual da Amazônia paraense. Dessa forma, serão considerados os fatores macroestruturais, tais quais as desigualdades sociais e as políticas públicas, assim como os fatores microestruturais, que incluem a infraestrutura das escolas, distorção idade-ano, média de alunos por turma, taxa de aprovação, abandono escolar, entre outras causas que interferem no processo formativo dos estudantes. A pesquisa foi feita a partir de uma abordagem qualitativa, a qual foi materializada por meio do

^[a] Mestra em Currículo e Gestão de Escola Básica pela Universidade Federal do Pará., e-mail: keline.guapa2010@gmail.com

^[b] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, e-mail: jpaulochee@gmail.com

estudo documental. Observa-se que, embora a educação seja uma das dimensões avaliadas no IVS, as políticas públicas educativas existentes não buscam superar a causa dos problemas que podem afetar essa etapa de ensino, a exemplo do que ocorre na Reforma do Ensino Médio, em nível federal, bem como nos Programas “Bora Estudar” e “Escola que Transforma” da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Em outros termos, não basta ofertar uma educação de forma precária e criar políticas públicas que não dialogam com os objetivos que norteiam uma educação como um direito fundamental e de qualidade social. Com base nisso, pondera-se que, enquanto as políticas públicas forem alicerçadas nas orientações dos organismos multilaterais, os resultados do IVS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) serão utilizados para embasar a construção de reformas de ajustamento econômico, social e político, já que a manutenção do status quo é um projeto do capitalismo em constante movimento de autorrenovação.

Palavras-chave: Indicador de Vulnerabilidade Social. BNCC. Novo Ensino Médio. Ensino Médio Público em Belém-PA.

Abstract

This study aims to understand the quality of High School being offered in Pará state, Brazil. In order to do so, the discussion was grounded on the Social Vulnerability Index (SVI) and on some educational indexes regarding the city of Belém-PA, such as indexes related to flow, age-grade distortion, dropout rates, among others, with the intent of understanding which is the quality of public High School being offered within the State education network in the Pará-located Amazon. Thus, the study considers macrostructural factors, for instance social inequality, public policies, as well as microstructural factors, which include school infrastructure, age-grade distortion, student rates per class, pass rates, dropout rates, among other causes that interfere in students' learning processes. The research was carried out by adopting a qualitative approach, materialized through document analysis. It was observed that, even though education is one of the dimensions assessed by the IVS, education public policy in force does not seek to overcome any of the causes of problems that might affect this education stage, as it seems to be the case with the High School Reform, at a federal level, as well as with the programs “Bora Estudar” (Let's study), and “Escola que transforma” (School that transforms) by the Pará State Secretary for Education (SEDUC-PA). In other words, it is not enough to offer precarious education and to create public policies which do not align with goals that have guided education as a fundamental right and related to social quality. Based on that, the research could ponder that, as public policies keep on being dictated by multilateral organisms' guidelines, both the IVS and the Basic Education Development Index (IDEB) results may be used to ground reforms for economic, social and political adjustment, as status quo maintenance is a capitalist project in a perpetual movement of self-renovation.

Keywords: Social Vulnerability Index. Brazilian Common Core Curriculum. New High School. Public High School in Belém-PA.

Resumen

Este estudio busca comprender la calidad de la escuela secundaria en el estado de Pará, Brasil. Para eso, se utiliza el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) y algunos indicadores educativos de la ciudad de Belém-PA, como los relacionados con el flujo, la distorsión de edad-grado, y la deserción escolar, entre otros, con el intuito de comprender la calidad de la oferta de la Escuela Secundaria pública en la red estadual de la Amazonia del Pará. Así, el estudio considera los factores macroestructurales, como la desigualdad social y las políticas públicas, así como factores microestructurales, como la infraestructura escolar, la distorsión de edad-grado, la media de alumnos por clase, las tasas de aprobación, la deserción escolar, entre otras causas que interfieren en el proceso formativo de los estudiantes. La investigación fue realizada a partir de la adopción de un enfoque cualitativo, materializado a través del análisis de documentos. Se observa que, aunque la educación sea una de las dimensiones evaluadas por el IVS, las políticas públicas educativas existentes no buscan superar ninguna de las causas de los problemas que puedan afectar esta etapa educativa, como en el ejemplo de la Reforma de la Escuela Secundaria, a nivel federal, así como los programas “Bora Estudar” (Estudiemos) y “Escola que transforma” (Escuela que transforma) de la Secretaría de Estado de Educación de Pará (SEDUC-PA). En otras palabras, no basta ofrecer educación precaria y crear políticas públicas que no se alineen con los objetivos que han nortean

la educación como un derecho fundamental y de calidad social. Con base a eso, uno pondera que, si las políticas públicas sigan dictadas por los lineamientos de los organismos multilaterales, tanto los resultados del IVS como del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) pueden ser utilizados para la construcción de reformas de ajustes en los ámbitos económico, social y político, ya que el mantenimiento del statu quo es un proyecto del capitalismo en un constante movimiento de autorrenovación.

Palabras clave: Índice de Vulnerabilidad Social. Currículo Nacional Básico Brasileño. Nueva Escuela Secundaria. Escuela secundaria pública en Belém-PA.

Introdução

Neste estudo, parte-se da compreensão das desigualdades sociais e seus impactos na oferta do Ensino Médio paraense na cidade de Belém-PA. Para tanto, analisa-se a qualidade da oferta do Ensino Médio público no estado do Pará, a partir do Indicador de Vulnerabilidade Social (IVS) e de indicadores educacionais do município de Belém, como os de fluxo, de distorção idade-ano, abandono escolar, entre outros. Portanto, o objetivo aqui consiste em entender a qualidade da oferta do Ensino Médio Público da rede estadual da Amazônia paraense.

Gramsci (1999), em meados da década de 1930, já mencionava como as desigualdades sociais reproduziam a educacional. Partindo dessa análise, vislumbra-se que, muitas das vezes, esse movimento é intensificado por reformas curriculares que expressam as proposições do capitalismo, como no caso do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste contexto, torna-se fundamental discutir a realidade socioeconômica dos alunos do Ensino Médio público paraense, bem como a qualidade do ensino, mediante uma análise concisa do Indicador de Vulnerabilidade Social (IVS) e de alguns indicadores educacionais, a fim de desvelar se os resultados desses instrumentos são considerados na elaboração de políticas públicas.

De acordo com o Instituto de Economia Aplicada (IPEA), o IVS é um indicador sintético e conta com três dimensões e 16 variáveis. A dimensão *Estrutura Urbana* está relacionada à prática de coleta de lixo inadequada, tempo de deslocamento casa-trabalho, escassez de água potável e saneamento básico. A segunda dimensão, identificada como *Capital Humano*¹, engloba as variáveis mortalidade infantil, analfabetismo, evasão escolar e formação educacional da família. A última dimensão é denominada *Renda e Trabalho*² e trata de desocupação, trabalho infantil e renda per capita.

Apesar de esse instrumento ter sido criado para mensurar o desenvolvimento socioeconômico por meio do recorte estatístico de uma dada realidade social, o mesmo possui várias categorias analíticas, como educação, saúde e moradia, que, se bem diagnosticadas, constituem condição *sine qua non* para embasar a construção de políticas públicas de fato voltadas para promover a superação da desigualdade social do país.

Cabe considerar que um indicador social pode até contribuir para análise sobre o desenvolvimento de uma determinada região, haja vista que, diferentemente dos indicadores econômicos como o Produto Interno Bruto (PIB), “não é diretamente mensurável nem há uma definição consensual sobre o uso dos mesmos” (Siedenberg, 2003, p. 54). No entanto, esse mesmo indicador pode superar a função informativa dos status de desenvolvimento de uma região e país por meio de um olhar crítico e avaliativo diante da redução da desigualdade social e, conseqüentemente, da dualidade educacional.

Parafraseando Araujo (2019), a dualidade educacional na conjuntura do sistema capitalista se manifesta mediante a oferta de dois sistemas de ensino: um direcionado para atender à burguesia, e outro, à classe subalterna. Portanto, é admissível que, no que se refere ao acesso à educação, a disparidade reproduz a desigualdade estrutural vigente na sociedade.

Diante disso, com o intuito de contribuir com os estudos que tratam sobre a relação entre a oferta do Ensino Médio público no estado do Pará e os Índices de Vulnerabilidade Social e alguns índices educacionais, decidiu-se organizar este trabalho em três seções. Na primeira, aborda-se a caracterização e a importância da utilização do IVS como instrumento para mensurar o desenvolvimento social do país, evidenciando análises simplificadas para justificar a situação precária da maioria da população, com evidentes consequências na qualidade educacional brasileira e paraense. Diante da apresentação e análise feita na seção anterior, avança-se na seção seguinte para a contextualização e aplicabilidade do IVS no contexto brasileiro e

¹ *Capital Humano* engloba indicadores como mortalidade infantil, crianças fora da escola (0 a 5 anos e 6 a 14 anos), não participação escolar (sem trabalho e baixa renda), mães jovens (10 a 17 anos), mães chefes de família sem Ensino Fundamental (com filho menor de 15 anos), analfabetismo e crianças em domicílios sem pessoas com Ensino Fundamental completo, de acordo com o IPEA.

² No caso de *Renda e Trabalho*, são consideradas variáveis como renda menor ou igual a R\$ 255,00, baixa renda e presença de dependentes de idosos, desocupação, trabalho infantil e ocupação informal sem Ensino Fundamental. Essas dimensões e variáveis compõem um quadro abrangente para avaliar a vulnerabilidade social em uma determinada região, também de acordo com o IPEA.

paraense. Já na última seção, são desenvolvidas análises sobre a qualidade da oferta do Ensino Médio público paraense, potencializadas pela utilização do IVS e de indicadores educacionais que contribuem para atestar essa realidade.

Ensaio sobre os indicadores sociais como ferramenta para medir o desenvolvimento econômico

Segundo Santagada (2007), os indicadores sociais emergiram oficialmente nos Estados Unidos em meados da década de 1960, com o intuito de apresentar dados quantificáveis sobre um determinado fenômeno da realidade social. Após a Segunda Guerra Mundial, o país era embasado pelo regime de acumulação econômica estruturado pelo modelo keynesiano³ intervencionista, como o *Welfare state*, o qual se definia pela defesa da democracia social. Embora o modelo tenha tentado camuflar a disparidade existente na sociedade por intermédio de reflexões que abordavam somente o avanço econômico, não clarifica que as manifestações empreendidas por uma parcela da sociedade estavam relacionadas às insatisfações quanto à falta de atendimento de suas petições.

Além disso, alguns cientistas sociais da época apontavam justificativas genéricas de que os problemas sociais eram fruto do processo de modernização, como se isso fosse algo inevitável. Para esses teóricos modernistas, ainda que o ser humano representasse custos para o Estado, ele também apresentava mais lucratividade para o capital por exercer dupla função – uma de mercadoria, por vender sua força de trabalho, e outra de consumidor em potencial, por exercer um papel importante no avanço econômico e desenvolvimento do país (Siedenberg, 2003; Santagada, 2007).

No entanto, em razão das limitações teóricas quanto ao registro da situação socioeconômica dos EUA, em 1966, o presidente Lyndon Johnson “destinou ao Ministério da Saúde, Ensino e Ação Social, a missão de construir novas estatísticas sociais que permitissem acompanhar o modo como a coletividade realiza os objetivos a que se propõe” (Santagada, 2007, p. 119). Com base nisso, os indicadores sociais passaram a ser utilizados como dados estatísticos, ou seja, espelhos refletores da vida socioeconômica dos americanos, bem como ganharam visibilidade mundial como modelo a ser implementado no planejamento econômico e político das nações.

Todavia, em 1970, as discussões científicas em torno da importância dos indicadores sociais ganharam força e vários organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passaram a focar nos estudos dos dados estatísticos para avaliar o desenvolvimento econômico dos países (Siedenberg, 2003; Santagada, 2007).

Em 1984, por meio do documento intitulado *Applicability of indicators of socio-economic change for development planning*, a Unesco traz orientações sobre a necessidade de aplicação de indicadores socioeconômicos como instrumento de planejamento para o desenvolvimento das nações. Conforme expresso no prefácio do documento, o objetivo dessas orientações tinha como intuito “fortalecer a conscientização nacional e capacidade relativa a planejamento e análise socioeconômica” (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1984, p. 6, tradução nossa)⁴.

Segundo essa lógica, o propósito era incentivar o uso dos dados socioeconômicos no sentido de averiguar o desenvolvimento do bem-estar dos países, já que o PIB não consegue capturar esses dados relevantes. Em síntese, de um lado, Santagada (2007) ressalta que as instituições estatais e os organismos internacionais visavam ampliar a utilização dos indicadores sociais mediante a superação de sua vinculação apenas para análise econômica, uma vez que as evidências antagônicas entre o crescimento econômico e a precária situação de grande parte da população acabaram desencadeando a necessidade de mensurar o

³ Teoria que defende a intervenção estatal, mas cuja “filosofia econômica e social sempre foi fundamentalmente individualista” (Siqueira; Dotto, 2009, p. 35).

⁴ No original: “[...] strengthen national awareness and capacity in socio-economic analysis and planning”.

status socioeconômico do país. Por outro lado, Siedenberg (2003) sinaliza o fato de que o interesse pelo uso dos indicadores sociais na verdade estava relacionado à busca pelo controle de políticas públicas e pelo aumento do poder.

Com base no exposto, aproxima-se da análise crítica de Siedenberg ao parafrasear a ideia de Altvater (2010), para quem o capitalismo adentra em todos os campos de funcionamento intrínsecos à sociedade. Ou seja, em prol da acumulação do capital, interfere-se no campo político, social, econômico e educacional, de tal forma que acaba transformando-os em ferramentas utilitárias a seu serviço.

Por isso, ainda que os indicadores sociais possam ser um instrumento importante para se pensar políticas públicas e avaliar as diversas áreas da realidade social, pressupõe-se que sua maior função é elaborar *rankings* voltados para apontar a posição socioeconômica dos países, estados e regiões. Assim, é validado um sistema de competição para alcançar a melhor posição, o que acaba resultando na implementação de políticas públicas paliativas que a princípio usam os dados estatísticos para mascarar a real condição de vida da população.

Em face desse cenário, será abordado na seção posterior como o IVS é utilizado tanto no contexto nacional quanto no estado do Pará, adotando-se aqui o intuito de desvelar se esse instrumento esclarece como a desigualdade social interfere na oferta da educação pública e, conseqüentemente, na qualidade do Ensino Médio. Além disso, será enfatizado se a criação de políticas públicas visa reduzir a divisão social de classes, uma herança histórica do Brasil, e se essas políticas objetivam atingir as causas que impedem a efetiva materialização dessa subtração.

A contextualização do IVS no contexto brasileiro e paraense

Ensaia-se aqui a hipótese de que não só há uma realidade social brasileira fragilizada pela desigualdade, mas também de que isso reverbera na oferta de uma educação pública de qualidade social, condizente com os anseios e necessidades dos alunos. Para isso, utilizaremos o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) como um elemento fundamental para desenvolver uma reflexão crítica, considerando que a “manutenção da desigualdade em educação é um dos fatores que mais determinam a dinâmica de exclusão e a perpetuação da pobreza” (Campello *et al.*, 2018, p. 58).

Todavia, é importante resgatar que a desigualdade social no Brasil é demarcada pela insistência em manter uma base econômica e social seletiva, que está arraigada em uma história que usurpa de grande parte da população o acesso aos direitos básicos, a cultura e os costumes, por meio de práticas colonizadoras e escravocratas, que se renovam para afirmar a hegemonia da classe economicamente favorecida.

Além disso, Frigotto (2017) elucida que, em pleno século XXI, a desigualdade que atinge o campo econômico, social, educacional e cultural é decorrente da trama ditatorial e golpista da classe dominante para permanecer usufruindo de benefícios. Portanto, a desigualdade estrutural é fruto da herança histórica do Brasil, a qual repercute, ainda que de forma parcial, nos indicadores estatísticos atuais, que evidenciam uma divisão social de classes, enquanto também enfatizam que há uma pequena parcela da sociedade detentora da maior concentração de renda, conforme é revelado nos estudos de Campello *et al.* (2018). Contrariamente a isso, há um grande percentual na população que vive em situação degradante, sem poder usufruir de recursos básicos para sobreviver.

Por isso, concebe-se que, na elaboração de políticas públicas, é preciso estar claro o quanto a desigualdade social impacta na oferta da educação pública. Para tanto, segundo Duarte (2007), é fundamental que o direito à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º (Brasil, 1988), seja assegurado a partir de uma proposta pedagógica que ofereça uma educação digna e emancipatória aos jovens que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.

Nesta perspectiva, Duarte (2007) reforça que a redução da disparidade social e regional só será alcançada ao se atacar o foco do problema. Em outras palavras, não basta ofertar uma educação de forma

precária e criar políticas públicas que não dialogam com os objetivos que norteiam uma educação como um direito fundamental e de qualidade social.

Em razão do exposto, entende-se a necessidade de destacar que a vulnerabilidade é medida a partir de uma escala que varia de 0 (zero) a 1 (um), em que mais próximo de 0 (zero) há muito baixa vulnerabilidade, e mais próximo de 1 (um) há muito alta vulnerabilidade. Registra-se que o IVS é realizado para todas as unidades federativas (UFs) do Brasil, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Índice de Vulnerabilidade Social das UFs (2021)

Ord.	Nome da UF	IVS	IVS Infraestrutura Urbana	IVS Capital Humano	IVS Renda e Trabalho
1 ^o	Acre	0.366	0.353	0.321	0.424
2 ^o	Maranhão	0.359	0.259	0.322	0.495
3 ^o	Pernambuco	0.351	0.294	0.297	0.461
4 ^o	Amazonas	0.342	0.343	0.274	0.408
5 ^o	Alagoas	0.334	0.196	0.354	0.452
6 ^o	Paraíba	0.332	0.210	0.320	0.464
7 ^o	Sergipe	0.316	0.163	0.300	0.484
8 ^o	Pará	0.299	0.208	0.291	0.397
9 ^o	Piauí	0.297	0.133	0.337	0.422
10 ^o	Rio de Janeiro	0.297	0.403	0.176	0.311
11 ^o	Bahia	0.294	0.148	0.281	0.452
12 ^o	Rio Grande do Norte	0.289	0.207	0.271	0.389
13 ^o	Roraima	0.280	0.235	0.272	0.331
14 ^o	Ceará	0.277	0.174	0.290	0.368
15 ^o	Distrito Federal	0.259	0.401	0.151	0.223
16 ^o	Tocantins	0.254	0.184	0.233	0.347
17 ^o	Goiás	0.249	0.273	0.203	0.270
18 ^o	São Paulo	0.247	0.328	0.154	0.260
19 ^o	Amapá	0.229	0.055	0.273	0.359
20 ^o	Espírito Santo	0.225	0.181	0.208	0.287
21 ^o	Mato Grosso	0.221	0.232	0.198	0.233
22 ^o	Minas Gerais	0.210	0.132	0.197	0.300
23 ^o	Rio Grande do Sul	0.203	0.239	0.155	0.216
24 ^o	Mato Grosso do Sul	0.191	0.138	0.202	0.232
25 ^o	Rondônia	0.189	0.061	0.229	0.276
26 ^o	Paraná	0.182	0.163	0.169	0.215
27 ^o	Santa Catarina	0.123	0.101	0.135	0.133

Fonte: Brasil (2023a).

É importante resgatar que, com base no IPEA, o IVS é composto pela dimensão *Infraestrutura Urbana*, *Capital Humano* e *Renda e Trabalho*, três dimensões fundamentais para detectar a situação de pobreza e o acesso a direitos sociais, como: saúde, educação, moradia, renda, entre outros, em diversas regiões do país.

A tabela acima apresenta que, em 2021, a unidade federativa de menor IVS foi o estado de Santa Catarina, com índice igual a 0,123, enquanto a que apresentou maior vulnerabilidade foi o Acre, com 0,366. Entre as 10 (dez) UFs de maior IVS, 7 (sete) são do Nordeste, 2 (duas) são do Norte, com o Pará encontrando-se na oitava posição, e 1 (uma) é do Sudeste. É essencial frisar que há uma predominância dos estados do Nordeste brasileiro no quadro de maior vulnerabilidade social no Brasil.

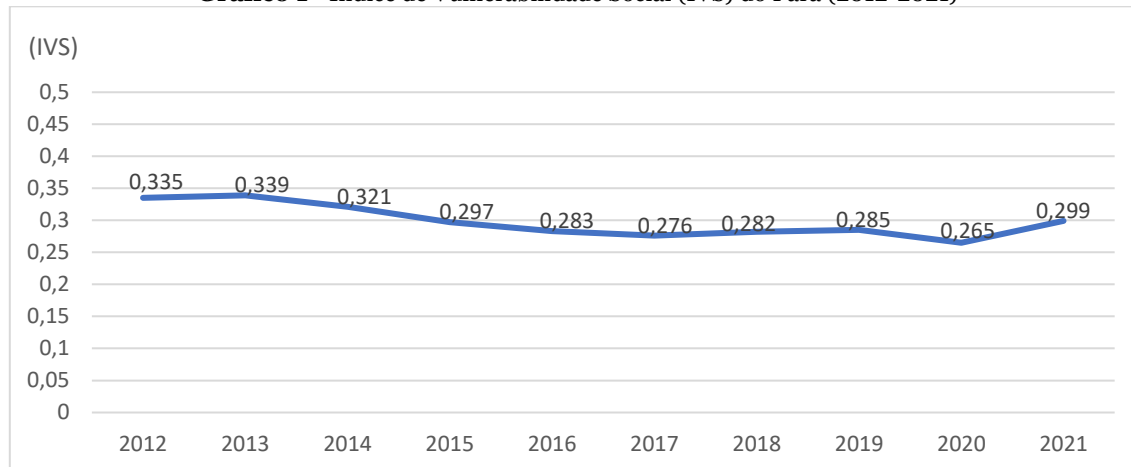
Quando observada a dimensão *Infraestrutura Urbana*, percebe-se que ocorre maior homogeneidade regional entre os dez maiores IVS, havendo estados de todas as regiões do país, porém, com predominância da região Norte, com 3 (três) UFs. Na dimensão *Capital Humano*, detectou-se que os 10 (dez) maiores Índices de Vulnerabilidades encontram-se nas regiões Norte e Nordeste, sendo essa última a de maior participação, com 8 (oito) estados. Em relação à dimensão *Renda e Trabalho*, há semelhança com a composição dos 10 (dez) maiores IVS identificados na dimensão de Capital Humano; portanto, 7 (sete) UF são do Nordeste e 3 (três), do Norte.

O fator primário de produção da região Norte e Nordeste, constantemente determinado por métodos arcaicos, exigiu menor disponibilidade de agregação de valor, com rebatimento tanto no ensino-aprendizado, quanto na aquisição de renda. Na questão de infraestrutura urbana, o crescimento desordenado sem planejamento adequado contribuiu para o inchaço das grandes cidades, sobretudo quando observado o êxodo rural das últimas décadas, induzido por fatores socioeconômicos, como maior possibilidade de emprego e melhor perspectiva de formação escolar.

Contudo, nota-se que há um distanciamento das UFs do Norte e Nordeste quanto ao desenvolvimento educacional e de geração de renda, como revelado pelas dimensões de *Capital* e *Renda Trabalho*. Ademais, há uma maior concentração de UFs dessas regiões nos resultados mais baixos de IVS. No contexto do estado do Pará, houve redução da vulnerabilidade social nos últimos dez anos (Gráfico 1). Porém, a melhoria do índice não foi suficiente para retirar o estado da lista das dez UFs de maior vulnerabilidade.

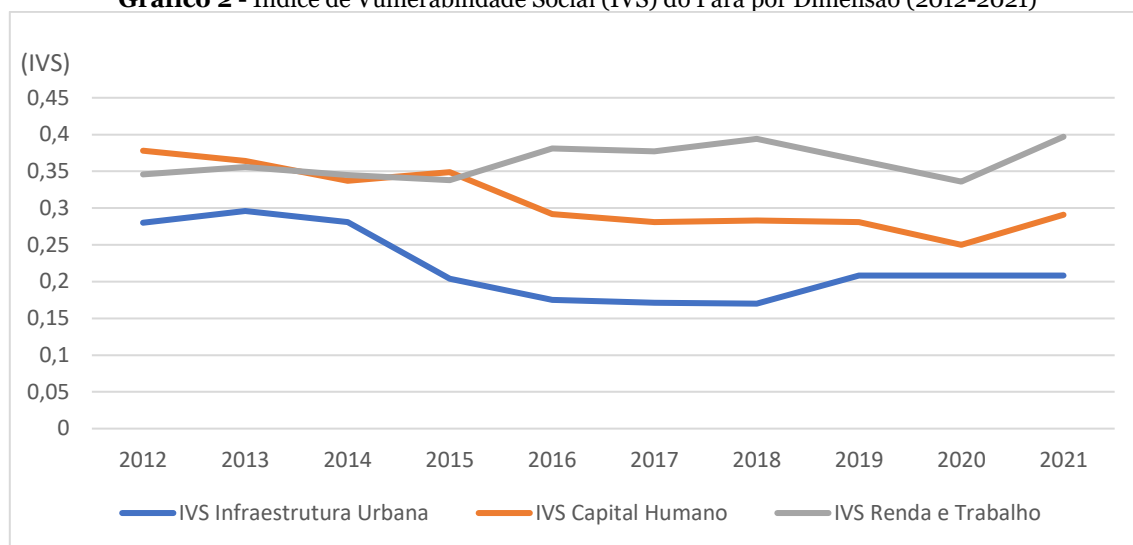
Em 2012, o Pará encontrava-se entre as 5 (cinco) UFs de maior IVS, com índice de 0,335. Em 2021, o estado estava posicionado entre as 8 (oito), com 0,229 de índice. Em 2017 e em 2020, obteve a menor pontuação do índice, o que favoreceu a maior colocação entre as UF nos últimos dez anos, com a 9ª posição (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do Pará (2012-2021)



Fonte: Brasil (2023a).

Assim, o resultado do IVS total no estado do Pará teve, na dimensão *Capital Humano*, o principal motivo para o resultado da redução do índice nos últimos dez anos, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do Pará por Dimensão (2012-2021)

Fonte: Brasil (2023a).

Conforme exposto no gráfico acima, a maior redução foi obtida pela variável “mãe chefe de família sem Ensino Fundamental e com filho menor de 15 anos”, que compõe a dimensão Capital Humano. A segunda variável dessa dimensão com maior redução do IVS foi a “taxa de analfabetismo”. Ressalta-se que essas variáveis são alguns dos principais indicadores de vulnerabilidade com impacto direto no nível de ensino, na capacidade do aprendiz e na obtenção de renda.

Nesta lógica, a redução do quantitativo de mães que não finalizaram o Ensino Fundamental possibilita maior acesso a oportunidades de trabalho, assim como a participação no processo formativo dos filhos, pois, quando se tem um reduzido aporte cultural, maior é a possibilidade de se tornar um objeto do capital. Segundo Silva (2020):

O capital cultural legado pelo agrupamento familiar associa-se, diretamente, aos resultados educacionais, beneficiando, desta forma, os *‘herdeiros’ dos saberes, gostos e disposições ‘dominantes’* que, por sua vez, encaixam-se perfeitamente nas prescrições do ensino institucionalizado (Silva, 2020, p. 161, grifo nosso).

É imprescindível citar que historicamente o processo de acesso à escolarização é comandado por objetivos antagônicos, um voltado para atender à elite e outro para a classe trabalhadora (Gramsci, 1999; Snyders, 1977; Nosella, 2010). Outro fator são as famílias nas quais o nível de escolaridade dos integrantes é baixo, conforme descrito na dimensão *Capital Humano*, que tendem a criar um ambiente com pouca indução ao aprendizado e ao desenvolvimento de uma cultura educacional de qualidade. Com isso, ocorrem impactos também nas gerações mais novas. Portanto, como frisa Snyders:

Só as famílias material e culturalmente dominantes possuem um patrimônio próximo da cultura inculcada pela escola – e transmitem-no aos seus filhos como um hábito evidente: por exemplo, viajam com os filhos, acostumam-nos pouco a pouco nem que seja pelo exemplo, pela observação [...] (Snyders, 1977, p. 24).

O autor é claro ao expressar que o status econômico da família influencia na formação educacional do estudante. Por isso, faz-se necessária a elaboração de medidas e iniciativas que atuem no rompimento dos elos estruturais que sustentam e perpetuam o estado de vulnerabilidade existente. Para tanto, as políticas

públicas são fundamentais para se alcançar o rompimento das amarras estruturais danosas ao desenvolvimento social.

Apesar da redução significativa do IVS da dimensão *Capital Humano* no Pará nos últimos dez anos (2012-2021), apontando melhoria nas condições educacionais e de saúde, esse efeito não foi transferido para o IVS da *Renda e Trabalho*, ou seja, a realidade econômica dos cidadãos paraenses não melhorou. Em síntese, esse IVS obteve um efeito de crescimento e não de redução. Em 2012, esse índice foi de 0,346, saltando para 0,397 em 2021, comportamento que comprometeu a redução ainda maior do IVS total do Pará, já que o quadro de desemprego, baixa renda e trabalho desumano permanece impedindo a qualidade de vida da população.

Algebaile (2009) e Lara e Silva (2019) afirmam que a crise do capitalismo da década de 1970 é apresentada na atualidade de forma devastadora, porque não está limitada ao campo econômico mundial; contudo, abrange a vida social e cultural, haja vista que a minoria que concentra riqueza busca manter o acúmulo do capital mediante a subtração dos direitos sociais e exploração da natureza, fatores que contribuem para a má distribuição de renda, precarização do trabalho e aumento do desemprego.

Nessa lógica, cabe presumir que a estratégia da classe burguesa para ampliar seu capital visa colocar a classe trabalhadora a sua disposição por intermédio do enfraquecimento das lutas sociais e, por outro lado, da implementação de políticas públicas que estejam alinhadas às proposições do neoliberalismo. Isso, porque seria possível adestrar o trabalhador “a um regime de gerenciamento opressivo, que os leva a atender demandas extremas de produção” (Chan; Pun; Selden, 2019, p. 39). Essa dinâmica ocorreria, sobretudo, na hipótese de o trabalhador não apresentar as competências mínimas no desenvolvimento das atividades, ou ainda de não se adequar às regras ditadas pela nova organização do mercado flexível e competitivo, sendo aquele substituído por outra força de trabalho, por suposição, mais eficiente.

Em relação à *Infraestrutura Urbana*, ainda que no período (2012-2021) o IVS dessa dimensão tenha reduzido de 0,280 para 0,208, o estado do Pará encontra-se entre as regiões com um dos índices mais elevados. Todavia, antes de empreender uma concisa discussão sobre essas condições precárias, faz-se necessário resgatar que, quando se fala de infraestrutura urbana, está se tratando de um conjunto de insumos (saneamento, água potável, transporte, energia, entre outros) indispensáveis para a manutenção da dignidade da vida humana, mas que precisa ser materializado a partir de políticas públicas que, de fato, atendam às necessidades sociais.

De acordo com Lins (2020), as políticas públicas que versam sobre a infraestrutura urbana da maioria das cidades brasileiras não foram bem aceitas pela população, já que persiste a falta de tratamento de esgoto, do sistema híbrido, de limpeza das cidades e de disponibilização de transporte coletivo digno.

Santos e Carvalho (2021), por sua vez, sintetizam a situação calamitosa da população belenense quando se trata da falta de acesso a saneamento básico ao relatarem que

em Belém do Pará, as frações da classe trabalhadora vêm sofrendo com a crise do saneamento em pleno século XXI, que se expressa pelos índices precários de acesso à água potável, com a falta de tratamento de resíduos sólido e do esgotamento sanitário e com a falta de soluções técnicas para os constantes alagamentos (Santos; Carvalho, 2021, p. 2).

Noronha, Araujo e Costa (2014), além de reforçarem as reflexões acima, trazem mais um elemento para discussão ao evidenciarem que a crise do saneamento básico vem se pendurando há décadas, atingindo várias escolas do Ensino Médio paraense. Destacam ainda que a precarização do esgoto público na região Norte, principalmente no estado do Pará, é alarmante, “pois apenas 17% (91 escolas) das escolas usufruem deste serviço” (Noronha; Araujo; Costa, 2014, p. 215).

Com base nisso e nos dados do IVS do Pará, é possível vislumbrar que uma das razões que contribuem para que o estado permaneça como uma das regiões que apresenta maior problema de infraestrutura urbana pode estar relacionado à ausência de políticas públicas de saneamento básico, especialmente aquelas que não são projetos de governo voltados apenas para tentar encobrir a existência dos

problemas. Assim, faz-se necessário implementar uma política de Estado capaz de criar um sistema de coleta e tratamento de esgoto sanitário, com ações de coleta seletiva de lixo para evitar a degradação do meio ambiente e a proliferação de doenças, de modo a atender à população paraense com dignidade.

Lins (2020) enfatiza a importância de os municípios revisitarem seus Planos Municipais de Saneamento Básico constantemente, a fim de buscarem estratégias socioeconômicas junto ao governo federal para solucionar os problemas que afetam o bem-estar social. Isso é relevante na medida em que a infraestrutura urbana precarizada impede que sejam resguardados os direitos fundamentais da população, conforme é preconizado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º (Brasil, 1988). Assim, este estudo reverbera o status do acesso à educação, à saúde e ao trabalho como direitos inquestionáveis e essenciais para a vida humana.

A próxima seção discute a Política Curricular do Novo Ensino Médio, preconizado pela Lei nº 13.415/2017, que se apresenta como uma proposta inovadora para resolver os problemas que acometem o Ensino Médio, a partir de um ensino eficiente, pragmático e adequado às necessidades dos alunos. No entanto, essa ideia propõe que a solução para a precarização da educação pública, principalmente no Ensino Médio, resume-se à reorganização curricular, omitindo a realidade socioeconômica dos estudantes.

Reflexões sobre a qualidade da oferta do Ensino Médio público paraense: um diálogo necessário

Com a preconização da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), estabelecida pela administração do presidente Temer, após o Golpe de 2016, o Ensino Médio ganhou ampla visibilidade midiática ao promover mudanças na estrutura pedagógica e administrativa dessa etapa de ensino. Essa modificação se dava com a pretensa justificativa de que a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) representava um marco de inovação educacional, com a promessa de adequar-se às necessidades dos estudantes. Todavia, conjectura-se que esse movimento tinha o intuito de convencer a sociedade de que essas proposições solucionariam os problemas que afetam o Ensino Médio brasileiro.

De acordo com Algebaile (2009), nas décadas de 1960 e 1990, reacendeu-se o ideário modernista de que a escola passava por uma crise de identidade por não conseguir exercer suas atribuições formativas. Com isso, era necessário ofertar um ensino eficiente e produtivo, alicerçado na concepção neoliberal para superar o atraso da educação.

Entretanto, segundo Silva (2018), isso é mais um “empoeirado discurso” que resgata as concepções tradicionais da educação, as quais, de acordo com Saviani (2005), colocam o professor como o reprodutor das informações contidas nos manuais, os quais seguem as orientações traçadas pela BNCC e NEM, fazendo com que a autonomia pedagógica seja substituída por guias de execução das aulas.

Ainda segundo Silva (2018), há resquícios da concepção escolanovista e tecnicista⁵, de modo que, na primeira, o aluno passa a ser intitulado como protagonista de sua formação e, conseqüentemente, o responsável pelo seu “projeto de vida”. Na segunda concepção, é resgatada a teoria do capital humano, a qual visa colocar a escola a “serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho” (Saviani, 2005, p. 17), conforme é estabelecido os princípios que norteiam o mercado capitalista.

Nesta perspectiva, com as alterações propostas pela referida Lei, a oferta do Ensino Médio Público surge como um objeto de análise fundamental para entender quais são as adversidades e perspectivas que configuram a educação básica da atualidade, considerando o contexto socioeconômicos dos estudantes

⁵ A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, transformasse-se porque a sociedade estava em mudança (Gadotti, 1999, p. 142). Segundo Saviani (2008, p. 379), “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

paraenses. Vale frisar que é necessário avaliar não apenas as deliberações normativas apresentados pela legislação, mas também como ela se expressa na realidade de cada escola.

Diante desse cenário, inquieta o questionamento sobre em que medida aqueles estudantes que residem nos municípios com apenas uma escola para atender a diversas localidades serão contemplados com um ensino adaptado às suas necessidades. Para tratar dessa indagação, é preciso analisar a realidade socioeconômica de cada estudante. Porém, devido à insuficiência de dados, será realizada uma reflexão sintética sobre a relação dos indicadores educacionais do Ensino Médio e o Índice de Vulnerabilidade Social.

Para analisar as possíveis fragilidades presentes no Ensino Médio público, foram utilizados como referência alguns dos indicadores da Educação Básica referentes a essa etapa de ensino, tais como: média de alunos por turma; distorção idade-ano; e alguns indicadores de resultados como taxa de reprovação e taxa de abandono. Esses indicadores são da base estatística do Ministério da Educação, extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

A análise foi realizada a partir do município de Belém, na tentativa de captar informações suficientes para validar ou refutar a suposição de que há fragilidade estrutural no ensino. Percebe-se que os indicadores utilizados não esgotam o assunto, mas possibilitam um estudo exploratório sobre a questão. Assim, por limitação da base de dados, o período para os indicadores que tratam sobre o percentual média de alunos por turma e distorção idade-ano será de 2017 a 2022; enquanto para os de taxa de reprovação e taxa de abandono, será 2018, 2019 e 2021.

Tabela 2 - Média de alunos por turma do Ensino Médio da escola pública (municipal, estadual e federal) do município de Belém (2017-2022)

Ano	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
2017	32,9	34,3	32,7	31,9	15,6	14,5
2018	34,4	35,3	34,8	33,4	20,7	25,3
2019	34,4	36,3	34,3	32,9	22,4	21,5
2020	34,0	35,1	34,2	33,1	22,1	21,4
2021	34,6	35,1	34,8	34,4	21,7	--
2022	31,6	32,7	31,9	30,9	22,7	20,2

Fonte: Brasil (2023b).

Discutir sobre a média de alunos por turma é fundamental para se compreender os possíveis efeitos na formação humana integral dos jovens, considerando que um número excessivo de alunos em sala de aula pode impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

A tabela acima apresenta a média de alunos por turma do Ensino Médio da escola pública das esferas municipal, estadual e federal do município de Belém, no período de 2017 a 2022. A série temporal para o indicador de média de alunos por turma demonstra que houve redução nessa variável. Em 2017, a média era de 32,9 alunos por turma do Ensino Médio nas escolas públicas de Belém. Ao passo que, em 2022, esse número baixou para 31,6, após ter permanecido na casa de 34 entre os anos de 2018 e 2021.

O aumento na média de alunos por turma acontece em dois casos: um crescimento no número de alunos, havendo permanência do quantitativo de turmas; ou uma redução no número de turmas com permanência do total de alunos. De qualquer forma, é evidente que não houve melhoria do indicador, e que o inchaço provocado pelo maior número de alunos em uma turma é um fator de comprometimento do ensino que impacta na prática pedagógica do professor e no aprendizado dos estudantes.

Pintoco (2017) ressalta que a redução de número de alunos por turma traz melhor qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, pois, além de possibilitar maior envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas, permite que os professores realizem trabalhos diversificados para atender às necessidades da turma e maior gestão para mediar práticas de indisciplina em sala de aula, já que em turmas maiores “os professores gastam mais tempo mantendo a ordem do que ensinando” (Pintoco, 2017, p. 72).

Em relação à aprendizagem dos alunos, Pintoco (2017) e Annegues, Porto Júnior e Figueiredo (2020) enfatizam que os estudantes matriculados nas turmas menores apresentavam melhor rendimento nas avaliações, mas esclarecem que o número elevado de matrícula em uma turma é um dos fatores que interferem na qualidade do ensino, haja vista que existem outras variáveis, como situação socioeconômica, formação de professores e infraestrutura da escola.

Por isso, é necessário estar atento às limitações estruturais de algumas escolas públicas do Ensino Médio belenense, as quais esbarram na falta de ventiladores ou carteiras, em salas de aulas com goteiras e infiltrações, e em parte elétrica deficitária, conforme comumente noticiado pelos jornais locais, o que pode se agravar quando se tem turmas com superlotação. Isso sem contar com os fatores climáticos, como chuvas constantes e temperaturas elevadas, que precisam ser considerados quando se tem como prioridade a oferta de ensino de qualidade social.

Além desses fatores, há outros determinantes que fragilizam o Ensino Médio, a exemplo das maiores taxas de distorção idade-ano de todo o ensino básico, que estão nesta etapa de ensino, conforme exposto na tabela abaixo.

Tabela 3 - Taxa de distorção idade-ano do Ensino Médio da escola pública (municipal, estadual e federal) do município de Belém (2017-2022)

Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
2017	51,2	52,5	50,0	50,9	36,0
2018	50,8	52,2	50,2	50,3	23,1
2019	49,9	51,2	50,5	48,0	19,8
2020	47,7	50,4	45,7	46,7	33,3
2021	47,2	43,8	50,2	48,2	30,2
2022	41,9	42,8	42,2	41,3	21,4

Fonte: Brasil (2023b).

A distorção idade-ano do Ensino Médio é uma temática que indica um desafio adicional no processo de adequação dos alunos ao ano correspondente à sua idade. Esse indicador impacta diretamente na formação humana integral do aluno e revela se o projeto educacional dialoga com uma concepção que foca na pessoa humana.

Assim, é apresentada a taxa de distorção idade-ano do Ensino Médio da escola pública (municipal, estadual e federal) do município de Belém, no decurso de 2017 a 2022, a fim de provocar reflexão sobre os motivos que contribuem para a permanência dessa taxa nas escolas públicas. Percebe-se que, apesar de esse indicador apresentar redução da taxa em todos os anos, ainda assim a proporção é elevada, estando acima de 40% nas três primeiras séries no ano de 2022. Por outro lado, o 4º ano obteve as menores taxas de distorção idade-ano, como todos os anos, estando abaixo dos 40%. Em 2012, esse percentual era de 36% e, em 2021, foi registrado em 21,4%.

Segundo Portella, Bussmann e Oliveira (2017), um dos motivos que favorecem a distorção idade-ano é a condição de vulnerabilidade social das famílias, o que muitas vezes leva os alunos a se envolverem em atividades laborais por terem que ajudar na formação da renda familiar, considerando que a escassez de proventos e a falta de escolarização dos pais contribuem para a subsistência da defasagem escolar.

Os autores registram, ainda, que há um aumento na probabilidade da distorção idade-ano de “estudantes do sexo masculino, negros ou pardos, e com menor renda per capita” (Portella; Bussmann;

Oliveira, 2017, p. 483). Cabe ressaltar que esse desequilíbrio entre a defasagem idade-ano reflete as dificuldades socioeconômicas vivenciadas por esses jovens, pois, de acordo com Coleman (1966), trata-se de uma realidade que ultrapassa fronteiras e afeta o processo formativo como um todo, principalmente quando é potencializada pela dualidade de classes.

É essencial mencionar que esses motivos são danosos ao aprendizado do aluno e passam a ser um desafio para o professor, que deverá ajustar as atividades de acordo com os interesses e singularidades dos estudantes. Além do mais, isso fragiliza a teia de formação social balizada na educação, pois uma sociedade na qual se tem um elevado número de jovens com atraso no ensino é uma sociedade com atraso em vários outros segmentos.

Portanto, o atraso na educação leva a um retardamento também no grau de instrução dos trabalhadores, que por sua vez são sujeitos “à exploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada” (Antunes; Pochmann, 2008, p. 3), em um processo alicerçado numa dinâmica de emprego flexível e política de desvalorização.

Nessa lógica, conjectura-se que a manutenção do atraso no aprendizado favorece a perpetuação das condições de vulnerabilidade das famílias e a manutenção de ciclos viciosos de pobreza, uma vez que “os empregos mais nobres foram sendo preservados para os segmentos de mais alta renda” (Antunes; Pochmann, 2008, p. 7); com isso, acaba-se reproduzindo uma manutenção da dualidade social.

Assim, como resultado do atraso no ensino, há também o abandono escolar, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 4 - Taxa de abandono do Ensino Médio da escola pública (municipal, estadual e federal) do município de Belém (2018-2021)

Séries	2018		2019		2021	
	Resultado do município	Resultado do estado	Resultado do município	Resultado do estado	Resultado do município	Resultado do estado
1 ^a	5,6	13,9	5,2	11,3	3,6	11,5
2 ^a	0,0	11,9	4,1	8,9	-	15,0
3 ^a	2,0	10,6	3,1	6,9	0,0	14,3
4 ^a	-	3,2	-	5,2	-	7,0

Fonte: Brasil (2023b).

Nesse caso, a estatística do Ensino Médio demonstra que houve redução da taxa de abandono nos últimos anos para a 1^a série (2018-2022), passando de 5,6% para 3,6% na rede municipal de Belém. Quando comparado à taxa estadual (11,5%), o resultado no município de Belém ficou bem abaixo. Para as séries seguintes (2^a, 3^a e 4^a), os resultados são irregulares, mas denotam comportamento positivo para alguns anos.

Os dados demonstram ainda que houve redução nas taxas de abandono. No entanto, é relevante contextualizar que o abandono escolar, assim como a distorção idade-ano, é parte de indicadores relacionados às questões de vulnerabilidade social das famílias e que, portanto, fragilizam a materialização de um projeto embasado na concepção de formação humana plena.

A esse respeito, Dubet (2003) esclarece que os fatores de desigualdade e de exclusão superam a simples reprodução das desigualdades sociais. Por isso, é preciso levar em consideração que os fatores estruturais da escola, a heterogeneidade das instituições e a ideia de que a maioria das escolas pública é o espelho dos problemas sociais colocam o estudante em um status em que ele é visto como um problema social, uma vez que:

o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão. Os professores mudaram o vocabulário: as crianças do povo para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades são

substituídas pelos alunos das regiões “sensíveis”, que é importante integrar à sociedade. Lá onde se via um filho de operário, se vê um “caso social (Dubet, 2003, p. 37, grifo nosso).

Somada a isso, há a necessidade de contribuir com a renda familiar, além de “práticas pedagógicas inadequadas, falta de acesso, transporte e alimentação deficitária, violência, drogas, preconceito, desigualdades sociais, poucas escolhas profissionais frente ao mercado de trabalho” (Fritsch; Vitelli, 2016, p. 10), bem como gravidez precoce, histórico de reprovação e retenção.

Desde modo, em diálogo com Azevedo (2008) e Algebaile (2009), é preciso pensar políticas públicas educacionais que reconheçam as causas que colocam os jovens em situação de vulnerabilidade social, a fim de subtrair o número de abandono escolar e o desinteresse de estar em uma escola pública, o que fragmenta o conhecimento científico mediante a implementação de um transformismo curricular, como é o caso da BNCC e do NEM, que negam o direito a uma educação crítica e emancipatória em favor dos ditames do mercado capitalista.

A forma como o capitalismo vem atuando fragiliza os direitos sociais, aumenta o desemprego e reduz a atuação do Estado por meio do fortalecimento da parceria público-privada, em que as empresas adentram os espaços públicos para implementar a ideia de gestão por resultados, meritocracia e foco nas competências e habilidades, estes defendidos pelos organismos multilaterais. Nesse contexto, essa dinâmica contribui para a conservação da divisão de classes sociais e concentração de riqueza para uma minoria, contribuindo assim com o aumento da pobreza.

A reprodução da desigualdade social é potencializada no ambiente escolar quando o sistema público educacional defende a implementação da BNCC e do NEM, que desconsideram a realidade social dos estudantes. No estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) vem materializando essa abordagem desde 2017. As escolas são orientadas a incorporar a sua estrutura organizacional uma gestão embasada em uma política de controle e regulação, e na meritocracia, em que, supostamente, passa-se a defender como princípio educativo o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por intermédio da implementação de uma gestão escolar por resultados.

Esse sistema baseado em gestão de controle é concretizado em 2023, com a criação do projeto “Escola que transforma”⁶, que tem como objetivo elevar o IDEB do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, assim como do 3º ano do Ensino Médio, a partir de um sistema de bonificação. Esse projeto usa o discurso de que irá premiar, com dinheiro, as escolas que alcançarem as melhores performances no IDEB. Santos e Vilarinho (2021, p. 1163) já previam que esse movimento colocaria os educadores e gestores escolares como “centro da responsabilidade educacional, através do uso de indicadores e de metas de atendimento para as escolas, muitas vezes seguido de bonificação por desempenho”.

Essa proposta de bonificação por resultados usa como slogan “Cresceu, Ganhou”, como forma de levar as instituições de ensino e profissionais da educação a “comprarem” a ideia de que o modelo da organização empresarial é o caminho para melhorar a tal qualidade quantificável, mesmo que isso crie uma cultura de competição e contribua para o enfraquecimento dos movimentos sindicais.

Nesse sentido, as causas latentes que fragilizam a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, são frequentemente negligenciadas por ações empenhadas em garantir a performance das escolas e não a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o IVS e os indicadores educacionais, ao que tudo indica, são utilizados como instrumentos de ajuste econômico, social e político.

⁶ Os programas “Bora estudar” e “Escola que transforma”, criados no governo Helder Barbalho, por meio da Seduc-PA, têm como objetivo conquistar melhorias nos números do IDEB. As escolas que tiverem melhor desempenho, bem como os seus alunos, serão premiadas com recursos. De acordo com informações da própria secretaria, as bonificações dos programas serão realizadas após a divulgação das notas das escolas no Ideb por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023 (Pará, 2023).

Conclusão

As reflexões apresentadas neste estudo tiveram o intuito de analisar a qualidade da oferta do Ensino Médio no estado do Pará, tendo como foco a cidade de Belém. Portanto, recorreu-se aos resultados do Índice de Vulnerabilidade Social e alguns indicadores educacionais, os quais impactam o processo formativo dos alunos. Por meio das análises desenvolvidas foi possível perceber que a qualidade do Ensino Médio da rede pública estadual do Pará sofre interferência de fatores tanto macroestruturais quanto microestruturais.

As desigualdades sociais e as políticas públicas são elementos macroestruturais essenciais para compreender a conjuntura educacional, já que afetam o modo de vida da população e, consequentemente, a oferta da educação. Todavia, os fatores microestruturais, como a infraestrutura das escolas, distorção idade-ano, abandono escolar, média de alunos por turma, taxa de aprovação, entre outras causas, clarificam os problemas enfrentados diariamente por instituições de ensino, professores e alunos, interferindo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Como exemplo disso, os dados analisados revelam que, embora tenha ocorrido uma diminuição nas taxas de abandono escolar entre 2012 e 2021, o estado do Pará ainda apresenta indicadores elevados, denotando as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes na escola. Em relação à infraestrutura urbana, que trata sobre os recursos fundamentais como água potável, saneamento básico, transporte e energia elétrica, vê-se permanecem precarizados, dificultando a materialização de uma educação de qualidade social que possibilite o desenvolvimento integral dos estudantes. Além do mais, a situação socioeconômica das famílias, explicitadas pela vulnerabilidade social, é um dos fatores que reverbera na distorção idade-ano e nas taxas de abandono, haja vista que contribui para que os jovens, de forma precoce, venham a se envolver em atividades laborais, em detrimento da educação.

Destaca-se que a reflexão sobre a média de alunos por turma é necessária, considerando que o quantitativo elevado de alunos nas salas de aula traz implicações para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação é mais intensificada pela distorção idade-ano, que está relacionada à condição de vulnerabilidade social e à ausência de recursos financeiros nas famílias, impossibilitando o prosseguimento dos estudos e, consequentemente, contribuindo para o ciclo de defasagem escolar.

Enfatiza-se que, enquanto as políticas públicas forem alicerçadas nas orientações dos organismos multilaterais, os resultados do IVS e do Ideb serão utilizados para embasar um modelo de reformismo de ajustamento econômico, social e político. Portanto, esses resultados estão longe de propiciar a transformação da educação, mas potencializam a manutenção do *status quo*, de um projeto que atende aos interesses do capitalismo, que se autorrenova com o passar do tempo.

Destarte, a análise dos indicadores educacionais e sociais revela a urgência de se criarem políticas públicas que não camuflam as desigualdades sociais estruturais, as quais são reproduzidas na educação, como revelado pela implementação da Reforma do Ensino Médio, além dos programas como “Bora Estudar” e “Escola que transforma” da SEDUC-PA. Em suma, é fundante que a legislação educacional atenda às diversidades regionais e escolares, por meio da garantia de uma oferta de Ensino Médio que priorize infraestrutura, o número de alunos por turma, o material pedagógico, a valorização dos profissionais da educação, entre outros, a fim contribuir para a construção da consciência crítica dos alunos.

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALTVATER, E. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

- ANNEGUES, A. C.; PORTO JÚNIOR, S.; FIGUEIREDO, E. A. Tamanho da Turma e Desempenho Acadêmico dos Universitários: evidência para a UFPB. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 99-124, jan./mar. 2020.
- ANTUNES, R.; POCHMANN, M. Dimensões do desemprego e da pobreza no Brasil. *INTERFACEHS: Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*, v. 3, n. 2, p. 1-10, abr./ago. 2008.
- ARAÚJO, R. M. L. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 107-122 out./dez. 2019.
- AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da vulnerabilidade social nos municípios e regiões metropolitanas brasileiras*. Brasília, DF: IPEA, 2023a. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/planilha> Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Censo escolar 2023*. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/> Acesso em: 20 fev. 2024.
- CAMPELLO, T.; GENTILI, P.; RODRIGUES, M.; HOEWELL, G. R. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. esp. 3, p. 54-66, nov. 2018.
- CHAN, J.; PUN, N.; SELDEN, M. A política da produção global: Apple, Foxconn e a nova classe trabalhadora chinesa. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil: trabalho digital, autogestão e exploração da vida*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-43.
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 691-713, out. 2007.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 17-34.

- FRITSCH, R. VITELLI, R. F. Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2016. p. 1-14.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo, Ática, 1999.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LARA, R.; SILVA, M. A. Trabalho e crise social no Brasil contemporâneo. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil: trabalho digital, autogestão e exploração da vida*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 380-410.
- LINS, A. B. R. *A precarização do espaço urbano no Brasil no Contexto da Cidade Capitalista*. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- NEPOMUCENO, V. L. C. *A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente*. 2022. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- NORONHA, G. F.; ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R. O Ensino Médio no Estado do Pará: os indicadores de oferta nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no ano de 2014. *Margens: Revista Interdisciplinar*, Abaetetuba, v. 11, n. 17, p. 209-223, dez. 2017.
- NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Comunicação. Estado sanciona sistema de bonificação para estudantes e servidores da educação. In: PARÁ. Secretaria de Estado de Comunicação. *Seduc-PA*, Belém, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12742-estado-sanciona-sistema-de-bonificacao-para-estudantes-e-servidores-da-educacao> Acesso em: 10 jan. 2024.
- PINTOCO, V. M. *Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação*. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.
- PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. *Nova Economia*, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017.
- SANTAGADA, S. Indicadores sociais: uma primeira abordagem social e histórica. *Pensamento Plural*, Pelotas, p. 113-142, jul./dez. 2007.
- SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e *accountability* na (re)configuração das políticas para a educação. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, Brasília, v. 37, n. 3, p. 1161-1180, set./dez. 2021.
- SANTOS, G. C. C.; CARVALHO, G. V. S. Saneamento básico e desigualdades socioespaciais na cidade de Belém – PA. In: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 11., 2021, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão. 2021.
- SAVIANI, D. *O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil*. Campinas: [s. n.], 2005.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIEDENBERG, D. R. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico uma síntese. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, ano 1, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2003.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, v.34, p. 1-15, e214130, 2018.

SILVA, V. V. A. Capital cultural familiar e o (in) sucesso escolar no Ensino Médio. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 156-175, set/dez. 2020.

SIQUEIRA, J. B.; DOTTO, V. J. Entre o liberalismo e o intervencionismo: os desafios para a sociedade pós-moderna. *Revista Jurídica*, Blumenau, v. 13, n. 26, p. 30-42, jul./dez. 2009.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Aplicability of indicators of socio-economic change for development planning*. Paris: UNESCO, 1984.

RECEBIDO: 25/03/2025

RECEIVED: 03/25/2025

APROVADO: 04/04/2025

APPROVED: 04/04/2025