



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA LÉA BASTOS LIMA

**ESCOLAS INVISÍVEIS: AS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DE ENSINO MÉDIO
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ**

FORTALEZA – CEARÁ

2020

ANA LÉA BASTOS LIMA

ESCOLAS INVISÍVEIS: AS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DE ENSINO MÉDIO DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sofia Lerche Vieira.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Lima, Ana Lea Bastos.

Escolas invisíveis: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual do Ceará [recurso eletrônico] / Ana Lea Bastos Lima. - 2020.

332 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Pós-Dra. Sofia Lerche Vieira.

1. Extensão de Matrícula. 2. Ensino Médio. 3. Desigualdade Educacional. 4. Gestão Educacional. 5. Território. I. Título.

ANA LÉA BASTOS LIMA

ESCOLAS INVISÍVEIS: AS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DE ENSINO MÉDIO DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

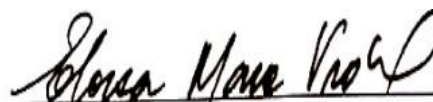
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 21 de fevereiro de 2020.

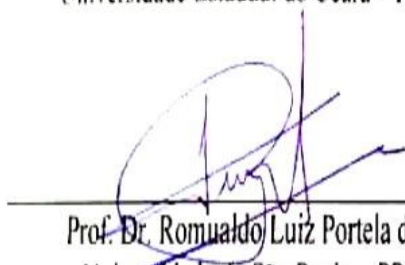
BANCA EXAMINADORA



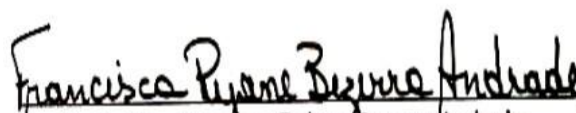
Prof.ª. Dra. Sofia Lerche Vieira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof.ª. Dra. Eloisa Maia Vidal
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira
Universidade de São Paulo – PPGE/USP



Prof.ª. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof.ª. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

À minha vó, D. Raimunda (*in memoriam*).
Exemplo, bondade e coragem. Tua lembrança
enche meu coração de saudade. Você está
comigo em todas as conquistas. Te amo, vó.

AGRADECIMENTOS

Às mulheres que alicerçam minha vida: minha mãe, Irene Galdino, minhas irmãs, Leanna Bastos e Renata Pinheiro e a grande amiga e interlocutora Idelária Pinheiro. Obrigada pelo amor incondicional, dedicação e encorajamento, sempre juntas!

Ao meu companheiro Allyson Bruno pelo amor, lutas e esperanças compartilhadas.

À professora Dra. Sofia Lerche Vieira, minha orientadora, pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências. Gratidão pelo apoio e compreensão!

À professora Dra. Eloísa Maia Vidal pela interlocução e a parceria.

Aos professores Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP), Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha (UFC), Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade pela disponibilidade de participação na banca de avaliação da presente tese de doutorado e inestimável contribuição.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) pela oportunidade de crescimento profissional e acadêmico.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela contribuição imensurável à minha formação acadêmica e humana.

Ao amigo Rodolfo Sena por toda a ajuda durante a pesquisa. Meu sincero agradecimento.

Aos colegas Anísio, Adriano, Clotilde, Fernanda, Lindomar e Igor Mapurunga pelo grande apoio para a realização desta tese. Sem vocês, tudo ficaria bem mais difícil.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo suporte financeiro à pesquisa.

Aos amigos da graduação que me acompanham há 20 anos e sempre me acompanharão: Ana Amélia, Elizângela, Marcus Vinícius, Janaína, Igor, Aline e as “queridas agregadas” Natália, Dháfine e Rayanne. Ainda muitas histórias para compartilhar.

Às “Lulus Andréa, Ana Virgínia, Juliana, Victória e Nívea pela amizade, sororidade e afeto.

Às amigas Iasmin, Willana e Eliane pelo apoio, trabalhos, angústias e afetos compartilhados.

Ao Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), pela oportunidade de aprendizado e a imensa contribuição à minha formação enquanto pesquisadora.

Aos novos amigos da turma do Doutorado: Andréa, Auricélia, Bosco, Cleide, Cleidiane, Cristina, Francisca, Hamilton, Luiza, Leno, Márcia, Niágara, Renata, Valdriano, Webster e Wendel. Essa jornada com vocês foi um presente! Espero sempre tê-los em minha vida.

Agradeço em especial aos 5 diretores, 2 secretários executivos, a coordenadora da CREDE 2, 2 coordenadores escolares, 23 professores, 44 estudantes e 20 pais/responsáveis pela contribuição imensurável para a realização deste trabalho. Obrigada pela confiança.

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender como se desenvolve a oferta do ensino médio regular nas extensões de matrícula da rede estadual de ensino do Ceará, no que se refere às oportunidades de acesso, de tratamento e de desempenho. Para tanto, utiliza-se uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, a partir de um estudo de casos múltiplos. As fontes que alicerçam esse trabalho são compostas de documentos oficiais, indicadores socioeconômicos, dados educacionais e informações coletadas durante a pesquisa de campo, a partir do roteiro de observação das escolas e de entrevistas semiestruturadas. O estudo abrange cinco escolas estaduais de cinco municípios das diferentes regiões de planejamento do Estado, contemplando a diversidade do território cearense. Os dados foram interpretados a partir da abordagem de Análise de Prosa, apoiados nas categorias Território, Gestão Educacional e Desigualdade Educacional. As principais constatações proporcionadas por essa investigação estão concentradas em quatro temas: 1) heterogeneidade da oferta em extensões de matrícula: que se manifesta em aspectos como lotação, infraestrutura, turnos de funcionamento, dentre outros; 2) condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município, expressas no âmbito da administração central, da gestão regional e na esfera das relações locais; 3) o papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio; e 4) a desigualdade de tratamento e os resultados educacionais. Concluímos que essa oferta é “invisível”, pois, além de não possuir regulação própria para o seu funcionamento, os seus dados de matrícula e resultados educacionais estão vinculadas ao da escola sede. Verificamos que as diferentes formas de oferta das turmas em extensões são influenciadas pela complexidade dos territórios nas quais estão localizadas, bem como pela atuação da gestão escolar e a falta de diretrizes próprias para seu desenvolvimento. Concluímos ainda, que as extensões oportunizam o nível médio em locais onde não há escolas estaduais, ampliando a trajetória escolar dos jovens residentes em distritos de difícil acesso à escola sede. Entretanto, a oferta ocorre de forma precária no que se refere às condições de tratamento: infraestrutura inadequada, ausência de ambientes de apoio pedagógico, restrição de insumos, professores atuando em mais de uma disciplina, dentre outras restrições. Este cenário pode ser agravado pelas tensões na relação estado-município e resistência de diretores das escolas municipais, que acabam impondo obstáculos para esta oferta, a qual já se desenvolve em um contexto de constrangimentos. Por fim, o estudo fornece indícios de que a desigualdade de tratamento dispensadas às turmas de extensão de matrícula impactam no desempenho dos seus estudantes. A pesquisa de campo e a análise dos dados das entrevistas, permitiram confirmar a hipótese e afirmar a tese de que as

extensões de matrícula são uma “oferta invisível” que, embora proporcionem o ingresso ao ensino médio, acabam por deslocar as desigualdades educacionais da dimensão de oportunidade de acesso para a de condições de tratamento, promovendo, assim, iniquidades de oferta no interior da rede estadual de ensino.

Palavras-Chave: Extensão de Matrícula. Ensino Médio. Desigualdade Educacional. Gestão Educacional. Território.

ABSTRACT

This research seeks to understand how the offer of regular high school develops in the enrollment extensions of the Ceará state school system, with regard to access, treatment and performance opportunities. For this purpose, a qualitative approach of an exploratory nature is used, based on a multiple case study. The survey uses the following sources: official documents that help to understand the choices of state management for the provision of high school education; economic, social and educational indicators; and, data collected from field research through the school observation script and semi-structured interviews. The study covers five state schools in municipalities in different regions of the state, contemplating the diversity of the territories of Ceará. The interpretation of the data was carried out using the Prose Analysis approach and is supported by the categories Territory, Educational Management and Educational Inequality. The main findings provided by this investigation are concentrated on four themes: 1) heterogeneity of the offer in enrollment extensions: which is manifested in aspects such as capacity, infrastructure, working shifts, among others; 2) management conditions for registration extensions associated with the state-municipality relationship, expressed within the scope of central administration, regional management or in the sphere of local relations; 3) the role of enrollment extensions in accessing high school; and 4) inequality of treatment and educational results. We conclude that because it is an “invisible” offer, the registration extensions function does not have its own regulation being developed in different ways, thus giving heterogeneity in this type of offer. We also highlight that the different ways of offering classes in extensions are influenced by the complexity of the territories in which they are located, as well as by the performance of school management. We also concluded that the extensions provide secondary education in places where there are no state schools, and that the presence of annexes in the territory contributes to the expansion of the school trajectory of young people living in districts that are difficult to access to the main school. However, this offer occurs in a precarious way with regard to treatment conditions: inadequate infrastructure, absence of educational support environments, restriction of inputs, teachers working in more than one discipline, among others. This scenario can be aggravated by tensions in the state-municipality relationship and resistance from municipal directors who do not prevent the implementation of extension classes, however, they end up imposing obstacles to the offer that is already developing in a context of constraints. Finally, the study provides evidence that the inequality of treatment given to enrollment extension classes impacts students' performance. That said, field research and analysis of the data from the interviews, allowed us to confirm the

hypothesis and affirm the thesis that enrollment extensions are an “invisible offer” that, although providing entry to high school, end up displacing educational inequalities from the dimension of opportunity of access to that of treatment conditions, thus promoting “inequities” of offer within the state school system of the thesis that enrollment extensions are an “invisible offer” which, although providing access to the secondary education, end up shifting educational inequalities from the dimension of “access opportunity” to “treatment conditions”, thus promoting “inequities” in the offer within the state school system.

Keywords: Enrollment Extension. Educational Inequality. Educational management. Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Igreja Matriz de Viçosa do Ceará.....	102
Figura 2 – Praça Clóvis Beviláqua, Viçosa do Ceará.....	103
Figura 3 – Igreja Nossa Senhora da Soledade de São Gonçalo do Amarante.....	103
Figura 4 – Ponte Ferroviária de Granja.....	103
Figura 5 – Fachada da EEM de Amontada	151
Figura 6 – Sala dos professores da EEM de Amontada.....	151
Figura 7 – Painel de acompanhamento de infrequência da EEM de Amontada.....	160
Figura 8 – Fachada da EEM de Dom Terceiro	170
Figura 9 – Pátio Coberto da EEM Dom Terceiro	171
Figura 10 – Fachada do prédio improvisado da extensão de Guia.....	177
Figura 11 – Sala de aula da extensão do de Guia	177
Figura 12 – Divisória improvisada das salas de aula	178
Figura 13 – Divisória improvisada das salas de aula	178
Figura 14 – Trecho da estrada para os distritos de Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu.....	184
Figura 15 – Trecho da estrada para os distritos de Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu.....	184
Figura 16 – Fachada da EEMTI São José.....	187
Figura 17 – Centro de Multimeios da EEMTI São José	188
Figura 18 – Sala de aula no pátio da extensão de Adrianópolis.....	197
Figura 19 – Fachada do prédio onde funciona a extensão de matrícula de Ibuguaçu.....	198
Figura 20 – Sala de aula da extensão de Ibuguaçu.....	199
Figura 21 – Local para uso dos professores da extensão de Ibuguaçu.....	199
Figura 22 – Fachada do prédio onde funciona a extensão de matrícula de Timonha.....	200
Figura 23 – Corredor do prédio onde funciona a extensão de Timonha.....	201
Figura 24 – Local improvisado como sala dos professores e cozinha (Timonha).....	201
Figura 25 – Fachada da EEM Waldemar Alcântara.....	207
Figura 26 – Quadra coberta da EEM Waldemar Alcântara.....	208

Figura 27 – Fachada da EEM Dr. Júlio de Carvalho.....	218
Figura 28 – Laboratório de Ciências da EEM Dr. Júlio de Carvalho	219
Figura 29 – Organograma da Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios.....	244
Figura 30 – Fachada da EEEP Prof. Emmanuel de Oliveira de Arruda Coelho (Granja).....	269
Figura 31 – Pátio da EEEP José Victor Fontenelle Filho (Viçosa do Ceará).....	269

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de artigos inventariados por periódico	40
Gráfico 2 – Percentual de matrículas de ensino médio regular em extensões por CREDE/SEFOR, 2017.....	61
Gráfico 3 – População rural do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 1991, 2000 e 2010.....	87
Gráfico 4 – Distribuição da população por raça/cor do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2010.....	91
Gráfico 5 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2010.....	95
Gráfico 6 – Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM) da amostra e média estadual, 2017.....	96
Gráfico 7 – Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM) da amostra por grupo de indicadores, 2017.....	99
Gráfico 8 – Porcentagem de domicílios com esgotamento adequado e urbanização de vias públicas adequadas dos municípios da amostra, 2017.....	101
Gráfico 9 – População extremamente pobre (com rendimento domiciliar per capita mensal de até R\$70,00), 2010	106
Gráfico 10 – Índice de Gini dos municípios da amostra, Ceará e Brasil, 2010.....	107
Gráfico 11 – IDEB do ensino médio rede estadual do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2017 e projeções intermediárias para 2019 e 2021	113
Gráfico 12 – SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do ensino médio do Ceará e municípios da amostra, 2018	116
Gráfico 13 – IDEB do ensino médio das escolas da amostra de 2017 e projeções intermediárias para 2019 e 2021	133
Gráfico 14 – Média do ENEM das escolas da amostra, 2018	134
Gráfico 15 – SPAECE de Língua Portuguesa do 3º ano do ensino médio das escolas da amostra, 2016, 2017 e 2018.....	135
Gráfico 16 – SPAECE de Matemática do 3º ano do ensino médio das escolas da amostra, 2016, 2017 e 2018.....	135
Gráfico 17 – Número de estudantes entrevistados por idade.....	142

Gráfico 18 – Número de estudantes da amostra por sexo	142
Gráfico 19 – Renda familiar dos estudantes e pais/responsáveis das escolas da amostra.....	144
Gráfico 20 – Número de escolas da rede estadual de ensino de 2009 a 2018.....	251
Gráfico 21 – Média do ENEM das extensões de matrícula das escolas da amostra, 2018.....	263
Gráfico 22 – Média da sede e das extensões do SPAECE de Língua Portuguesa do 3º ano das escolas da amostra, 2018.....	265
Gráfico 23 – Média da sede e das extensões do SPAECE de Matemática do 3º ano das escolas da amostra.....	266
Gráfico 24 – Média do SPAECE de Língua Portuguesa das EEEP, escolas sede e extensões de matrícula, 2018	268
Gráfico 25 – Média do SPAECE de Matemática das EEEP, escolas sede e extensões de matrícula, 2018.....	268

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das CREDES/SEFOR.....	56
Mapa 2 – Regiões de planejamento do estado do Ceará.....	66
Mapa 3 – Localização geográfica dos municípios da amostra.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de alunos por tipo de oferta em turmas de extensões de matrícula da rede estadual do Ceará, 2017.....	32
Quadro 2 – Número de escolas e matrículas no Ceará por rede de ensino, 2017.....	34
Quadro 3 – Quantidade de artigos inventariados no EQ por base de dados.....	40
Quadro 4 – Resumo das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	41
Quadro 5 – Número de matrículas por tipo de oferta, 2017.....	52
Quadro 6 – Número de alunos de ensino médio regular em turmas de extensão de matrícula por CREDE/ SEFOR, 2017.....	57
Quadro 7 – Relação das 5 CREDES com maior número de matrícula em turmas de ensino médio em extensões de matrícula, 2017.....	67
Quadro 8 – Matrícula de ensino médio em extensões de matrícula por municípios das 5 CREDES da amostra, 2017.....	68
Quadro 9 – Dados da amostra final da pesquisa.....	69
Quadro 10 – Siglas dos municípios utilizadas na denominação dos sujeitos	76
Quadro 11 – Denominação dos sujeitos de pesquisa.....	76
Quadro 12 – Região de planejamento, extensão territorial, distância para capital e número de distritos dos municípios da amostra	82
Quadro 13 – Características ambientais dos municípios da amostra	85
Quadro 14 – Número de habitantes, densidade demográfica, 2010 e projeção da população, 2019.....	86
Quadro 15 – Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 2016 e dados de trabalho e renda de 2017 dos municípios da amostra.....	94
Quadro 16 – Classificação do Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM) das regiões de planejamento da amostra, 2017.....	98
Quadro 17 – Principais indicadores e equipamentos de saúde dos municípios da amostra, 2016.....	104
Quadro 18 – Classificação dos municípios da amostra de acordo com os grupos de indicadores do IDM e o IDM final, 2017.....	105
Quadro 19 – Dados da rede estadual de ensino dos municípios da amostra, 2018.....	109

Quadro 20 – Indicadores educacionais do ensino médio público do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2018.....	110
Quadro 21 – Níveis de proficiência compreendidos pelo padrão de desempenho para o ensino médio, 2018.....	115
Quadro 22 – Classificação das escolas regulares e cargos de gestão por nível.....	120
Quadro 23 – Fatores que compõem o ICG das escolas da amostra, 2019.....	126
Quadro 24 – Número, matrículas e turnos de funcionamento das extensões, 2019.....	127
Quadro 25 – Classificação da escola, número de coordenadores, de professores e de professores coordenadores de área (PCA) das escolas da amostra, 2019	128
Quadro 26 – Percentual de professores por grupo do Indicador de Adequação do Docente da Educação Básica das escolas da amostra, 2018.....	129
Quadro 27 – Indicadores educacionais das escolas da amostra, 2018.....	131
Quadro 28 – Caracterização dos diretores das escolas da amostra.....	138
Quadro 29 – Caracterização dos professores das escolas da amostra.....	140
Quadro 30 – Dados das extensões de matrícula da EEM de Amontada.....	150
Quadro 31 – Dados das extensões de matrícula da EEM Dom Terceiro.....	169
Quadro 32 – Dados das extensões de matrícula da EEMTI São José.....	187
Quadro 33 – Dados das extensões de matrícula da EEM Waldemar Alcântara.....	206
Quadro 34 – Dados das extensões de matrícula da EEM Dr. Júlio de Carvalho.....	218
Quadro 35 – Resumo dos aspectos semelhantes e diferentes dos territórios e da gestão das extensões.....	234
Quadro 36 – Evolução da matrícula das extensões da amostra, 2017 a 2019.....	252

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	Contextualização do problema.....	23
1.2	Objetivos geral e específicos.....	35
1.3	Tese e organização dos capítulos.....	35
2	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	38
2.1	O Estado da Questão (EQ).....	38
2.1.1	Base de dados.....	38
2.1.2	Descritores para busca.....	39
2.1.3	Critérios de inclusão/exclusão.....	39
2.1.4	Percurso da realização do Estado da Questão.....	39
2.1.4.1	<i>Artigos.....</i>	39
2.1.4.2	<i>Tese e dissertações.....</i>	41
2.2	Conclusões do Estado da Questão e aproximações teóricas.....	42
2.2.1	Gestão educacional.....	43
2.2.2	Território.....	47
2.2.3	Desigualdades educacionais.....	49
2.3	Aproximações com o objeto: definição da amostra e percurso metodológico....	52
2.3.1	Definição da amostra de pesquisa.....	60
2.3.2	Percurso metodológico e procedimentos de coleta de dados.....	70
2.3.3	Os sujeitos da pesquisa.....	75
3	OS TERRITÓRIOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA, SOCIOECONÔMICA E EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA.....	80
3.1	Caracterização geográfica dos municípios da amostra.....	81
3.1.1	Localização geográfica, extensão territorial e divisão político-administrativa.....	81
3.1.2	Características ambientais.....	84
3.1.3	Demografia.....	85
3.2	Dados socioeconômicos dos municípios da amostra.....	89
3.2.1	Dados sobre raça/cor.....	91
3.2.2	Indicadores sociais e econômicos.....	94
3.3	Dados educacionais dos municípios da amostra.....	109

4	CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS DA AMOSTRA.....	119
4.1	Estrutura e funcionamento da rede estadual de ensino do Ceará.....	119
4.1.1	Lotação diversificada para apoio pedagógico.....	122
4.2	Dados gerais das escolas da amostra.....	125
4.3	Dados educacionais das escolas da amostra.....	130
4.4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	136
4.4.1	Secretários Executivos e Coordenadora da CREDE.....	136
4.4.2	Diretores escolares.....	137
4.4.3	Coordenadores escolares e ex-diretor.....	139
4.4.4	Professores das extensões de matrícula.....	140
4.4.5	Estudantes e pais/responsáveis das extensões de matrícula.....	142
5	AS ESCOLAS E SUAS EXTENSÕES.....	148
5.1	Amontada – EEM de Amontada e suas extensões de matrícula.....	148
5.1.1	A escola-sede.....	150
5.1.2	As extensões de matrícula da EEM de Amontada.....	152
5.2	Boa Viagem – EEM Dom Terceiro e suas extensões de matrícula.....	168
5.2.1	A escola-sede.....	170
5.2.1	As extensões de matrícula da EEM Dom Terceiro.....	172
5.3	Granja – EEMTI São José e suas extensões.....	184
5.3.1	A escola-sede.....	187
5.3.2	As extensões de matrícula da EEMTI São José.....	190
5.4	São Gonçalo do Amarante – EEM Waldemar Alcântara.....	205
5.4.1	A escola-sede.....	207
5.4.2	As extensões de matrícula da EEM Waldemar Alcântara.....	209
5.5	Viçosa do Ceará – EEM Dr. Júlio de Carvalho.....	216
5.5.1	A escola-sede.....	218
5.5.2	As extensões de matrícula da EEM Dr. Júlio de Carvalho.....	219
6	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA GESTÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA: O TERRITÓRIO, A GESTÃO ESCOLAR E A DESIGUAL- DADE DE TRATAMENTO.....	229
6.1	Heterogeneidade da oferta nas extensões de matrícula.....	231
6.2	Condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado- município.....	241

6.3	O papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio.....	249
6.4	A desigualdade de tratamento e os resultados educacionais.....	263
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
	REFERÊNCIAS.....	280
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS.....	294
	APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	297
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	307
	APÊNDICE D – MAPA DE AMONTADA E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA.....	308
	APÊNDICE E – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM DE AMONTADA	309
	APÊNDICE F – MAPA DE BOA VIAGEM E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA.....	313
	APÊNDICE G – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM DOM TERCEIRO (BOA VIAGEM).....	314
	APÊNDICE H – MAPA DE GRANJA E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA.....	322
	APÊNDICE I – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEMTI SÃO JOSÉ (GRANJA).....	323
	APÊNDICE J – MAPA DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA.....	327
	APÊNDICE L – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM WALDEMAR ALCÂNTARA (SÃO GONÇALO DO AMARANTE)..	328
	APÊNDICE M – MAPA DE VIÇOSA DO CEARÁ E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA.....	330
	APÊNDICE N – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM DR. JÚLIO DE CARVALHO (VIÇOSA DO CEARÁ).....	331

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa realizada em 2015 e 2016, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) intitulada Ensino Médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios, em quatro estados da federação brasileira – São Paulo, Goiás, Pernambuco e Ceará, apontou a convivência entre duas redes de ensino médio no interior do sistema estadual do Ceará¹: as escolas regulares (EEM), com oferta em 2 ou 3 turnos com 5 horas diárias de aula e as escolas de ensino médio integrado à educação profissional (EEEP) com funcionamento em turno integral com 9 horas de aula por dia. Conforme é observado no referido estudo,

[...] O fato é que, com a introdução casual ou não, o estado do Ceará pode, em um curto espaço de tempo, criar uma robusta rede de escolas profissionais, cujos resultados já começam a aparecer. Por outro lado, é perceptível que tal empreendimento terminou por criar duas redes escolares no interior da rede estadual, que embora convivam em relativa harmonia, revelam situações de iniquidades agudas. Quando se compara os indicadores de rendimento escolar e de desempenho dos alunos das escolas de educação profissional e das escolas que oferecem ensino médio regular, evidencia-se a distância entre uns e outros. (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 59).

O estudo ainda chamou atenção para escolas regulares que funcionam com extensão de matrículas, anteriormente denominadas de anexos escolares². Esta oferta não é identificada no Censo Escolar, por ser considerada parte integrante da matrícula da escola à qual a extensão está vinculada³. Neste tipo de oferta, as matrículas, os dados educacionais, o corpo docente, a infraestrutura e outras informações acabam por tornar-se ocultos, pois as informações sobre as turmas que funcionam em anexos não são especificadas, visto que inseridas nos dados das escolas sede. Podemos inferir que as mesmas não têm seus indicadores observados de forma pormenorizada e, por isso, acabam não gerando demandas na agenda de políticas educacionais do estado, tornando-se uma oferta “invisível”.

Algebaile (2009), em pesquisa sobre a formação da escola pública brasileira, ao

¹ Pesquisa publicada no livro VIDAL, Eloísa M.; VIEIRA, Sofia L. **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: CENPEC, 2016.

² Sobre a mudança na nomenclatura o Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional da SEDUC informou em entrevista concedida a autora: “[...] que mudou o conceito mesmo, antes elas eram escolas, anexos, porque elas possuíam, inclusive, um código de INEP específico e nós entendíamos que era uma confusão para a gente mapear essas escolas e, na perspectiva da responsabilização, criamos esse conceito que também é legítimo, de extensão de matrícula.[...] Seria uma matrícula numa escola sede, que faz um processo de acompanhamento e dependendo da quantidade de matrículas, a escola inclusive recebe um coordenador a mais, para poder fazer esse atendimento, ou mais de um, dependendo da quantidade de extensões.”

³ Os dados educacionais das turmas de extensão de matrícula figuram nos dados gerais da escola sede, pois são consideradas pelo Censo Escolar, demais organismos e instituições que coletam os dados oficiais na área educacional (INEP, SPAECE), como parte das escolas as quais estão vinculadas.

analisar reverberações acerca da ampliação de vagas na rede de ensino municipal de Fortaleza, reflete sobre a implementação de anexos, denominando-os de “escolas invisíveis”. A autora afirma que:

A invisibilidade dessas escolas, ao que tudo indica construída por recursos administrativos, pelos dados estatísticos e pelo discurso governamental, é a invisibilidade de parte fundamental do que é o país. (p.306)

Além dos trabalhos supracitados Vidal e Vieira (2016) e Algebaile (2009), em recente estudo sobre o estado da questão,⁴ realizado em maio de 2017 e atualizado em janeiro de 2018, identificamos apenas uma dissertação de mestrado,⁵ que trata especificamente de anexos escolares na rede municipal de Belém-PA e outra que aborda o tema no ensino fundamental em São Luís-MA⁶ de forma tangencial. Entretanto, não encontramos nenhum trabalho acerca de anexos escolares de nível médio no Brasil, tampouco, no âmbito do estado do Ceará.

Muitos trabalhos foram inventariados acerca das desigualdades educacionais e ensino médio, contudo, nenhum tem como centralidade a pesquisa sobre o ensino médio ofertado neste tipo de escola. Essa constatação justifica o aprofundamento desta pesquisa, a qual se propõe a prover dados específicos sobre esse tipo de oferta de ensino médio na rede estadual de ensino do Ceará.

Destaco o interesse pessoal neste tema⁷, por fazer parte do quadro docente da rede estadual há 16 anos e, por 7, ter sido diretora de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP). A experiência profissional como professora efetiva, bem como na gestão escolar, proporcionou a continuação de minha formação acadêmica, visto que a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) oportunizou dois cursos de especialização: o primeiro, em Ensino de História, no período de estágio probatório e o segundo, em Gestão e Avaliação da Educação Pública, quando ingressei no cargo de diretora. Além dos cursos de especialização, foi-me

⁴ A pesquisa para realização do estado da questão sobre o tema estudado foi baseada em artigos científicos divulgados nas seguintes bases: Periódicos Capes e revistas acadêmicas da área de educação e políticas educacionais. Para buscar teses e dissertações nesta temática, foram utilizados os bancos indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as bibliotecas digitais dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará. A escolha por esses bancos se deve à vasta produção científica indexada, disponibilizada em plataforma digital e por serem reconhecidamente fontes de pesquisa e produção acadêmica.

⁵ LOPES, Ádrea Simone Canto. Retratos de Violência: Os anexos da rede municipal de ensino de Belém. UFPA. Belém, 2007.

⁶ SILVA, Flávia Fernanda Santos. Desigualdades nas condições de aprendizado em escolas públicas municipais de São Luís - Maranhão: um estudo de caso. 2016. UFMG, Belo Horizonte, 2016.

⁷ Somente neste parágrafo e no seguinte, por estar me referindo à minha motivação pessoal e formação profissional, utilizei a flexão verbal em primeira pessoa do singular.

possibilitado o ingresso em Mestrado Profissional também na área de gestão e avaliação educacional.

A oportunidade de formação em trabalho incentivou o interesse em pesquisa na área educacional, mais especificamente acerca da rede estadual do Ceará. Ao ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação (PPGE) em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e no Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA)⁸ tive contato com pesquisas recentes sobre ensino médio no Ceará, despertando o interesse em pesquisar sobre as extensões de matrícula nesse nível de ensino.

Diante da lacuna de pesquisas sobre o assunto, acreditamos que este trabalho poderá contribuir com a discussão acerca da temática, levantado dados específicos sobre os anexos escolares do estado, justificando, assim, a relevância acadêmica da proposta de pesquisa.

Para entender as políticas educacionais, dentre elas, as relativas à oferta do ensino médio, faz-se necessária a análise do contexto histórico no qual estão inseridos os debates sobre o tema. Privilegiamos as discussões desenvolvidas a partir do período da transição da ditadura civil-militar⁹ (iniciada em 1964), para o início da abertura política (final da década de 70, início da década de 80).

O retorno gradativo ao ambiente democrático, após o longo período de regime de exceção e privação dos direitos civis e políticos (CARVALHO, 2015), gerou uma efervescente participação de vários setores da sociedade civil na vida política do país. Espaços de debates públicos foram proporcionados e, no campo educacional, a participação do movimento organizado dos profissionais da educação nas discussões sobre as políticas públicas para a área, expôs as discordâncias ao modelo imposto durante o período militar, bem como suscitou alternativas a ele. Tais debates impactaram diretamente na formulação das diretrizes para a educação do país e, posteriormente, na sua materialização na Constituição de 1988.

Neste contexto, a política educacional na década de 1980 e início dos anos 90, buscava por um lado, a universalização da educação básica, ampliando a oferta em escolas públicas e, por outro, estabelecer a descentralização e autonomia da escola enquanto ferramentas para a reconstrução democrática do país.

Segundo Neubauer e Silveira (2009), essas discussões permearam a agenda da política educacional do Brasil no período de transição política:

⁸ O GPPEGA pertencente ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sobre a rede de ensino médio do Estado do Ceará.

⁹ Parte da historiografia atualizou o termo por entender que o regime ditatorial deste período foi alicerçado no golpe militar com apoio de diversos setores da sociedade civil.

O contexto político e social no final da década de 70 e início dos anos 80 propiciou a discussão, em quase todos os países da América Latina, de propostas de descentralização que enfatizavam e demandavam maior autonomia e participação da população nos mais diferentes setores governamentais, incluindo aí o da educação [...]. Essas propostas, portanto, integraram um processo mais amplo de conquista e fortalecimento da democracia na região, contrapondo-se à extrema centralização dos governos autoritários das duas décadas anteriores, o que lhes conferiu caráter eminentemente político (p.81).

A Carta Constitucional de 1988 reflete a nova conjuntura histórica do país, estabelecendo um pacto social pelos direitos dos cidadãos, principalmente para aqueles que – ao longo da história do Brasil – viveram à margem da cidadania. Dentre esses direitos, destacamos aqueles referentes à educação contemplados nos artigos 205 a 214, específicos sobre o tema e, ainda o artigo 22, inciso XXIV, que versa sobre a competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; o artigo 23, inciso V, que trata da competência dos entes federados acerca do acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; e os artigos 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que trazem regulações acerca de recursos para educação. Sobre isso, Vieira (2008) destaca:

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma “Constituição Cidadã” que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (Art. 208 §1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III).

O espírito da Carta de 1988 está expresso, sobretudo, nos artigos que tratam da concepção, dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação. A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (Art. 149), e é reafirmada em 1946 e 1967, e reeditada de forma ampla através da afirmação que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). (p. 131 e 132).

Carvalho (2015), em sua discussão sobre o sentido para a palavra “cidadania”, observa que a Constituição promulgada em 1988, apelidada de *Constituição Cidadã*, evidencia a crença de que a redemocratização política e a garantia de liberdade trariam, por consequência, a plenitude da vivência da cidadania no país. O autor chama a atenção para a ingenuidade desse entusiasmo inicial, posto que a cidadania se trata de um fenômeno complexo, historicamente definido e fruto de lutas e mobilizações sociais de longa duração.

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. [...] a liberdade e a participação não levam automaticamente ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. (CARVALHO, 2015, p. 14 e15)

Segundo o autor, há várias dimensões da cidadania e a sua plenitude é contemplada a partir do desenvolvimento de três tipos de direitos: os civis (liberdade), os políticos (participação) e os direitos sociais (igualdade). Este conceito é baseado nos estudos de T.A. Marshall sobre o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra.

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível, mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2015, p.15)

O desenvolvimento e construção da cidadania não é linear, possíveis retrocessos ou avanços são consequências da conjuntura política, econômica e social. A maneira como esse percurso foi vivenciado em nossa sociedade, impactou no modelo de cidadania do Brasil contemporâneo. (CARVALHO, 2015)

No caso da Inglaterra, o desenvolvimento da cidadania se deu a partir da conquista dos direitos civis no século XVIII que, consolidados, promoveram a reivindicação da participação política, assim os direitos políticos foram desenvolvidos e estabelecidos durante o século XIX e a materialização desse direito promoveu as lutas e conquistas dos direitos sociais, adquiridos a partir do século XX. No caso do Brasil, os direitos sociais estiveram na dianteira, para usar termo cunhado por Carvalho (2015). Contudo, mais como uma “concessão” do Estado, do que por desenvolvimento de uma consciência sobre cidadania.

A *Constituição Cidadã* se estabeleceu mais como um ideal de legislação para se contrapor ao regime ditatorial recém terminado do que como fruto de lutas e mobilizações sociais. O contexto descrito implica nas limitações da cidadania desenvolvida no Brasil e suas consequências no âmbito da atuação dos diversos atores sociais nas políticas públicas e, especificamente, nas políticas educacionais.

Sabemos que quanto mais debatida uma mudança administrativa ou uma reforma na educação, devido à participação dos diversos atores atingidos pelos novos procedimentos, conseqüentemente, haverá um sentimento de participação e representatividade, legitimando ainda mais as ações a serem implementadas, corroborando para a repercussão desejada. Levando em consideração que o desenvolvimento da cidadania se deu mais por concessão do

que por lutas constituídas por participação social, ou mesmo por maturação dos direitos civis e políticos, podemos perceber que esses espaços de participação na elaboração ou desenhos de políticas são limitados, tanto por uma tradição nacional de realização de políticas do tipo *Top Down*¹⁰, quanto pelas limitações da vivência cidadã, resultante dessa construção histórica exposta por Carvalho (2015).

A partir da década de 90, as políticas educacionais implementadas tinham por objetivo atender às demandas da agenda neoliberal à qual o Brasil se alinhava politicamente. Atribuía-se, à educação, papel estratégico enquanto ferramenta de desenvolvimento econômico no mundo globalizado, influenciado por organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), dentre outros. Segundo Vieira, 2002:

[...] uma nova agenda está presente: exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organização eficiente, de escolas eficazes, de professores bem treinados (p. 24)

Este período acentuou os debates na arena política e ideológica, promovidos principalmente pelos especialistas em educação e pelo Ministério da Educação. Os atores citados tinham o intuito de influenciar e fomentar mudanças de paradigmas sobre os rumos da educação no país a serem incorporadas e refletidas na regulamentação da legislação. Como resultado desses debates, em 1996, é aprovada a Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre o período, Peroni (2015) aponta que aos avanços promovidos com a promulgação da Constituição de 88, no que se refere à gestão democrática e acesso à educação, não foram acompanhados pelas condições materiais da oferta nas redes de educação pública, caracterizada pela racionalização de recursos.

No Brasil, historicamente o Estado foi vinculado aos interesses privados (FERNANDES, 1976; VIEIRA, 1998; PIRES, 2015; CURY, 2005). Após o último período de ditadura, a partir de meados dos anos 1980, entrou na pauta da sociedade, mesmo que de forma tímida, o processo de democratização, participação, coletivização das decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas. Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e

¹⁰ No modelo *Top-Down* o caráter de processo de implementação é hierárquico, partindo de decisões do poder central e composto por fases em um ciclo. O objetivo é que as decisões políticas sejam executadas ao longo das fases do ciclo de políticas pelos atores nas esferas administrativas. O modelo de democracia subjacente nas políticas *Top-Down* pode ser interpretado como elitista. (PULZL e TREIB, 2007). Neste modelo, no campo educacional, a política é formulada pela esfera do executivo do governo (nacional, estadual ou municipal) para ser implementada nas escolas. As decisões partem da gestão central, impulsionadas por uma agenda (nacional, estadual ou municipal) e devem ser executadas pelos demais atores. Desta forma, grosso modo, podemos chamar de política “de cima para baixo” caracterizada por pouca participação decisória das pessoas que não estão no topo dessa hierarquia.

financeirização redefiniam o papel do Estado para com as políticas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal e redução de custos. Assim, ocorreram avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto com os “recursos possíveis” e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação. A ampliação de direitos pela universalização do acesso, inclusão de alunos com necessidades especiais, maior participação na vida escolar não foi seguida de condições materiais com a mesma intensidade das mudanças. (p.26)

Embora a Constituição de 1988 tenha ampliado o dever do Estado de garantir diversos direitos, reverberando em inúmeras políticas públicas, é fato que quase 30 anos após sua promulgação, muitos deles não foram concretizados e aqueles implementados tampouco estão consolidados em nossa vivência cidadã e democrática.

Entre o estabelecimento das leis e sua materialização, há um longo caminho a ser percorrido. Faz-se necessário o envolvimento de diversos atores no campo político e nos movimentos sociais para que, no exercício da cidadania, haja conquistas e efetivação do indicado por lei. A legislação “em si” não é suficiente para concretizar essas mudanças, devido a todas as limitações, disputas e complexidades que o contexto da prática¹¹ impõe. Sobre isso, Frigotto (2007) observa:

O que acabamos de sinalizar nos adverte para um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, que têm sido o de tratá-la em si mesma e não constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais. (p. 1131)

O Brasil enfrenta muitas dificuldades e carências estruturais, apresentando um quadro de grandes desigualdades sociais e concentração de renda.¹² Este cenário impacta as escolas, com maior força as das redes públicas de ensino. A escassez de oportunidades e de políticas públicas para proporcionar aos jovens uma formação de qualidade estão entre as causas do desestímulo entre os estudantes que, impossibilitados de vislumbrar transformações em seus futuros diante desse cenário, têm suas chances de desenvolvimento no sistema escolar

¹¹ Mainardes (2006) no texto **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**, ao analisar políticas públicas sob a ótica de Stephen Ball e Richard Bowe, chama atenção para a relação entre o contexto e o desenvolvimento desse processo. Para o autor, deve ser levado em consideração o contexto que influenciou a agenda, o contexto de formulação da política, bem como o contexto da prática, da implementação propriamente dita. Destaca as características dinâmicas que influenciam o desenvolvimento da política, levando em consideração a inserção dos agentes neste processo. Dito isto, o contexto da prática é o momento em que são dadas as condições objetivas de implementação da política. Para Bowe et al. (1992) “[...] é o momento em que a proposta política está sujeita a interpretação dos diferentes atores envolvidos no processo, podendo sofrer modificações e ser recriada, tendo em vista a sua aplicabilidade.”

¹² O Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2016, demonstra que o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, num *ranking* de mais de 140 países. (Pnud, 2017)

dificultadas.

Sampaio e Oliveira (2015), ao tratar das dimensões da desigualdade educacional no Brasil, alertam sobre a ineficácia de promover um tratamento homogêneo dentro de uma realidade composta por contextos intraescolares e extraescolares muito diversos. Mesmo com a garantia do acesso “para todos”, a ideia de progresso e sucesso educacional estaria baseada no “mérito individual”, desconsiderando os impactos das desigualdades na vida estudantil, a saber: as condições de infraestrutura das escolas, das disparidades no desenvolvimento das regiões do país e das realidades socioeconômicas. Sobre isso, os autores citam Seabra (2009):

A partir desse tratamento homogêneo, o sucesso escolar dependeria do mérito individual de cada aluno e, portanto, nessa concepção ainda se admite desigualdade nos resultados. Nos países onde se buscou esse tipo de igualdade foi feita uma uniformização do sistema de ensino a partir do estabelecimento de currículos comuns, de professores com qualificações equivalentes e mesmos recursos de infraestrutura em todas as escolas. (SEABRA, 2009 *apud* SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 517).

No Brasil há sólidos indicadores oficiais que tratam do acesso escolar, bem como robusto sistema de políticas de avaliação que observam o desempenho escolar. Entretanto, o mesmo não é observado em relação ao diagnóstico sobre as condições de oferta existente no sistema escolar. Há poucos indicadores consolidados que possam delimitar um padrão mínimo de qualidade nos aspectos de financiamento, infraestrutura e formação docente, por exemplo, na tentativa de equalizar as discrepâncias nas condições escolares para o atendimento da população. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015)

Soares (2014) ao diagnosticar a infraestrutura das escolas no Brasil, concluiu que os alunos mais pobres frequentam as escolas com pior estrutura. Quando existem dimensões de desigualdades tão preponderantes como não ter os mesmos tratamentos e oportunidades, a consequência mais comum é que os resultados de aprendizagem previstos não sejam alcançados.

Para Seabra (2009), a universalização do acesso não garantiu a democratização da escola, ou o direito à educação de qualidade. Segundo a autora, há um deslocamento das desigualdades pelos níveis de ensino, adiando assim, a exclusão escolar.

A escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a ‘escola única’, mas só muito parcialmente se democratizou – adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais (p.88)

Importante refletirmos sobre o tipo de cidadão que a política educacional e o sistema de educação pública no país pretendem formar. E, ainda, de que modo o sistema educacional interfere na formação do “cidadão do Brasil” e/ou cerceia o exercício da cidadania deste público.

As discussões fornecem bases teóricas para a análise sobre as “intencionalidades” das políticas desenvolvidas no país, bem como para a entender o papel dos atores sociais diante dessa realidade. E, a partir disso, o estudo sobre o campo do desenvolvimento das políticas educacionais torna-se condição *sine qua non* para a compreensão do percurso que existe entre a formulação de políticas e as suas implementações, ou seja, entender como as escolas se apropriam das políticas. Sobre isso, Ball e Mainardes (2011) anotam que:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (p. 13).

Essas reflexões são importantes, pois alicerçam teoricamente a pesquisa e estabelecem ferramentas para a compreensão do objeto de estudo, abordando-o a partir de uma análise sobre as dimensões das desigualdades educacionais no interior da rede pública estadual do Ceará. Permite-se, desta forma, que os dados sobre o ensino médio ofertado nas extensões de matrícula sejam desnudados.

Nesta pesquisa, consideramos haver três dimensões de desigualdade educacional: a primeira se trata do acesso à escola; a segunda, revela o tratamento¹³ dado pela gestão estadual à sua rede de ensino e, por fim, a última dimensão diz respeito ao desempenho escolar diante desse contexto. Portanto, tomando por base Sampaio e Oliveira (2015):

Da mesma forma, podemos dizer que a desigualdade educacional possui diversas dimensões, que, apesar de inter-relacionadas, devem ser examinadas isoladamente para a melhor compreensão de suas causas e implicações, possibilitando a formulação de políticas públicas. [...] de acesso aos diferentes níveis educacionais, de tratamento e de desempenho. Toma-se como referência aqui a formulação de Marcel Crahay

¹³ “A igualdade de tratamento corresponde ao ideal de justiça igualitária; a igualdade de oportunidades ao da justiça distributiva (meritocrática) e a igualdade de aquisição ao da justiça corretiva. Assim, a igualdade de tratamento é respeitada quando todos os alunos recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos de ensino. A igualdade de oportunidades será satisfeita se as oportunidades educacionais mais ricas forem oferecidas àqueles que são realmente os mais merecedores, o que pressupõe uma identificação objetiva dos talentos e dos méritos. Por fim, os que sonham com a igualdade de aquisição consideram que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de criar uma nova situação na qual todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade do século XIX.” (CRAHAY, 2013)

(2000), que estabelece três tipos de igualdade na educação, a igualdade de acesso, a de tratamento e a de resultados. (p.513)

A oferta de ensino em anexos escolares no Ceará surgiu como resultado de uma demanda da universalização de atendimento em nível médio, proporcionando acesso à matrícula, nesta etapa de ensino, para estudantes de localidades rurais, onde não havia escolas estaduais responsáveis por essa oferta. Essa ação dirime o primeiro nível de desigualdade, ao oportunizar o acesso a esta etapa de ensino. Entretanto, alguns indícios apontados em pesquisas anteriores sobre o ensino médio no Ceará (VIDAL; VIEIRA, 2016), revelam que o tratamento dispensado a esse tipo oferta é diferente das demais, dentro do contexto da gestão estadual da rede. Este trabalho analisa como as demais dimensões de desigualdades, acima apresentadas, se comportam em relação à oferta de ensino médio regular, em turmas de extensão de matrículas.

Existem no Brasil políticas que visam minimizar as dificuldades para a ampliação e atendimento da oferta de ensino médio na zona rural. Podemos citar: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), criado pela Lei nº 10.880, em 2004, que, inicialmente, tinha por finalidade garantir o acesso e a permanência dos alunos do ensino fundamental público da área rural. Em 2009, esse programa foi ampliado para atender à educação infantil e ao ensino médio, através da Lei nº 11.947. Identificamos o Decreto nº 7.352 instituído em 2010, que versa sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), determinando que:

Art. 1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º. Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º. As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º. A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

Mesmo diante dessas orientações governamentais, os problemas de acesso e permanência da população rural no ensino médio persistem. Seja pelas dificuldades impostas pela geografia local, pelas distâncias que os estudantes precisam vencer cotidianamente para acessar a escola mais próxima e a escassez de transporte público; ou mesmo pelo ritmo de trabalho do campo e sua compatibilidade com a escolarização, dentre outras especificidades que cercam as demandas desta população para acesso a este nível de ensino.

No caso do Ceará, o consolidado regime de colaboração entre o estado e municípios¹⁴ viabilizou instituir uma oferta para atendimento das regiões rurais com baixa densidade demográfica, que não possuem escolas de ensino médio. A estratégia utilizada pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC), a partir dos anos 2000, foi a criação das “extensões de matrícula”, inicialmente denominadas como “anexos escolares”. Consiste, de maneira geral, na utilização de prédios cedidos pelas prefeituras (nem sempre prédios escolares), com aporte de material de expediente, fornecimento de merenda escolar e lotação de professores sob responsabilidade do governo estadual, através da SEDUC.

De acordo com dados de 2017¹⁵, havia 353 anexos atrelados a 178 unidades escolares, com uma matrícula total de 31.927 estudantes e distâncias para a escola sede que variam de 1 a 100 km. Nas turmas de extensão de matrículas, encontramos as seguintes ofertas: ensino médio regular (EM), ensino fundamental regular (EF) e ensino infantil (EI) em escolas indígenas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), agregando unidades que funcionam em instituições de privação de liberdade e, ainda, a oferta de turmas em instituições de atendimento educacional especializado (AEE)¹⁶ às pessoas com deficiência.

¹⁴ A partir da metade da década de 1990, o Governo Estadual iniciava o processo de municipalização do ensino fundamental através da Lei nº 12.452 de 1995 que dispõe sobre o projeto de municipalização do ensino (CEARÁ, D.O.E., 1995). Na gestão educacional do Ceará, o regime de colaboração Estado - Município é de forte impacto e, atualmente, a oferta de ensino fundamental na rede estadual é resquicial.

¹⁵ Dados informados pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

¹⁶ A matrícula de AEE é composta por estudantes que possuem: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, autismo, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), superdotado e deficiência intelectual. “A Educação Especial” é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

O quadro 1 detalha o número de matrículas em anexos escolares da rede estadual por tipo de oferta e conforme distribuição por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A CREDE é a instância intermediária entre a SEDUC e sua rede de escolas, representando a Secretaria nos municípios sob sua abrangência. Ao todo, são 20 regionais distribuídas no território cearense e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), que funcionam como órgãos de execução em âmbito regional e local.

Quadro 1 – Total de alunos por tipo de oferta em turmas de extensões de matrícula da rede estadual do Ceará, 2017

Regionais	Total	Ens. Médio	Ens. Fund.	Ed. Infantil ¹⁷	EJA E.M.	EJA Fund.	AEE
SEFOR	2320	80	0	0	348	11	1.459
1	3145	0	0	0	2141	610	411
2	3592	3054	0	0	323	15	0
3	431	260	0	0	0	97	74
4	1898	1819	0	0	79	0	0
5	1371	1311	0	0	46	14	0
6	1926	1024	0	0	253	215	434
7	1668	1497	0	0	30	25	116
8	896	800	0	0	0	96	0
9	1872	797	0	0	1047	28	0
10	1060	738	0	0	0	213	109
11	366	314	0	0	18	0	34
12	2430	2204	0	0	74	17	135
13	2116	958	476	96	119	295	172
14	1242	759	0	0	205	0	278
15	1325	1272	0	0	0	0	53
16	1061	816	0	0	31	0	214
17	694	474	0	0	0	10	210
18	1373	963	0	0	250	82	78
19	793	243	0	0	0	162	388
20	548	83	0	0	99	0	366
Total	31.927	19.466	476	96	5.046	2.312	4.531

Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2017. Elaboração da autora.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a matrícula é de 7.358 alunos, correspondendo aproximadamente a 23% do total da matrícula em anexos. Destes, 5.046 alunos são do EJA ensino médio e 2.312 do ensino fundamental. No nível médio, a maior

habilidades ou superdotação” (Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB). Disponível em: www.seduc.ce.gov.br

¹⁷ Somente escolas indígenas.

parte da oferta é presencial (3.338 matrículas) e acontece no turno noturno (3.033 matrículas). Há ainda 1.573 alunos no semipresencial com turno flexível¹⁸, 98 matrículas em escolas indígenas, 135 alunos matriculados no EJA com qualificação profissional e 364 alunos em unidades prisionais (cadeias públicas, presídios, centro de medidas socioeducativas para menores infratores, dentre outros).

Na rede estadual há um total de 2.312 matrículas em EJA no nível fundamental que se desenvolvem de forma presencial em anexos, o que corresponde a cerca de 7,2% das matrículas. Destas, 2.051 acontecem em unidades de privação de liberdade, cerca de 89% do total de matrículas de EJA fundamental. Com 2.141 matrículas, a CREDE 1 concentra o maior número de alunos em unidades prisionais, seguida pela CREDE 9 (1.047) e SEFOR (348). O restante da oferta de EJA fundamental se dá em escolas indígenas da CREDE 13, com matrícula de 261 alunos no turno noturno.

A oferta de ensino fundamental regular e educação infantil é resquicial. São 476 alunos no EF e 96 na EI, concentrados em escolas indígenas da CREDE 13, funcionando no turno diurno. Correspondem, respectivamente, 1,5% e 0,3% da matrícula em anexos da rede estadual, em 2017. Em relação à oferta de atendimento educacional especializado (AEE) em anexos, das 4.531 matrículas da rede estadual, 4.500 são oriundas de turmas que funcionam em Organizações Não Governamentais (ONG). A saber: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação Pestalozzi, centros de atendimento psiquiátrico, dentre outros. Somente duas escolas, ambas da CREDE 6, ofertam AEE em anexos escolares: a EEM Vilebaldo Aguiar com duas turmas na extensão Flora de Queiroz Teles, no município de Coreaú e o Colégio Estadual Dom José Tupinambá da Frota, com uma turma de extensão que funciona no Centro de Formação e Apoio ao Surdo Dr. Fernando Saburido, em Sobral. Essa oferta corresponde, aproximadamente, 14% do total de extensão de matrícula e a maior parte não funciona em prédios escolares.

A maior oferta em anexos escolares é de ensino médio, com 19.466 estudantes

¹⁸ Esse é o modelo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Segundo o site da Secretaria da Educação do Ceará: “O funcionamento dos CEJAs se diferencia das outras escolas da rede em relação ao formato de ensino, tempo de funcionamento e estratégias pedagógicas utilizadas com o intuito de melhor se aproximar das necessidades do público jovem e adulto que busca esta modalidade de ensino. Suas principais características são: a) O atendimento ao aluno em CEJA poderá ser realizado de janeiro a dezembro e, de 2ª a 6ª feira, nos três turnos; b) A matrícula do novo aluno poderá ser efetuada em qualquer período do ano; c) O formato de ensino é semipresencial, possibilitando horários flexíveis para os alunos frequentarem o CEJA em conformidade com sua disponibilidade de tempo e interesse; d) A avaliação do desempenho acadêmico do aluno é no processo, realizada pelo professor de cada disciplina com o apoio do serviço de assessoramento pedagógico (SASP). [...] Além da oferta de escolarização nos níveis fundamental – Anos Finais e médio, os CEJAs oferecem os serviços de: Progressão Parcial de Estudos; Atualização de estudos; Certificação das pessoas aprovadas no Exame Nacional de Competência de Jovens e Adultos (Encceja) [...] São 32 CEJAs, sendo 9 em Fortaleza e 23 no Interior [...]” (Disponível em <http://www.seduc.ce.gov.br>)

matriculados, cerca de 61% do total da matrícula no ano de 2017. Isso se deve a especificidade da rede estadual que, no Ceará, é quase que exclusiva de oferta de ensino médio, ficando a cargo dos municípios a oferta de ensino infantil e fundamental. A matrícula em turmas de extensões está concentrada no turno noturno, com 12.732 alunos, quase o dobro de matrículas do turno diurno: 6.734. Isso ocorre devido ao funcionamento das escolas municipais ser, em sua quase totalidade, nos turnos matutino e vespertino. Apenas o turno noturno fica disponível para a oferta de turmas de extensão do ensino médio.

O quadro 2 explicita os dados de matrícula da rede estadual de ensino disponíveis no Censo Escolar de 2017:

Quadro 2 – Número de escolas e matrículas no Ceará por rede de ensino, 2017

Rede de Ensino	Nº Escolas	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA	AEE
Municipal	5.533	122.135	167.725	511.895	403.334	0	91.157	70.265
Estadual	717	353	661	3.308	25.132	329.625 ¹⁹	67.404	8.095
Federal	22	14	22	0	423	4.188	82	32
Privada	1.606	42.313	63.703	157.921	92.941	35.797	10.521	5.398
Total	7.878	164.815	232.111	673.124	521.830	369.610	169.164	83.790

Fonte: BRASIL, Censo Escolar, 2017. Elaboração da autora.

A existência dessas desigualdades de condições de ofertas no interior da rede estadual de ensino, provoca o desafio de instituir políticas para consolidar o direito à educação conforme previsto em lei (CF, Art. 6º e Art. 205). Especificamente, indica a necessidade de uma ação da gestão estadual para garantir o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF, Art. 206, I), visto que se trata de uma das obrigações atribuídas ao Estado.

Destacam-se, isto posto, as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: Como se desenvolve a política de oferta do ensino médio em extensões de matrícula; da rede estadual de ensino do Ceará, no contexto da prática? As extensões de matrícula respondem ao problema exposto na agenda nacional para políticas públicas voltadas para a expansão e qualificação do ensino médio? Qual o tratamento da gestão estadual e gestão escolar para esse tipo de escola? Qual o perfil de alunos e professores destas escolas? Que condições estruturais essas escolas

¹⁹ Incluída as matrículas das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)

apresentam? Como se portam os dados educacionais dos anexos escolares? E, por fim, como se dão as dimensões de desigualdades educacionais nos anexos ao compararmos com as demais ofertas da rede estadual de ensino?

1.1 Objetivos geral e específicos

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar como se desenvolve a oferta do ensino médio regular nas extensões de matrícula da rede estadual de ensino do Ceará, no que se refere às oportunidades de acesso, de tratamento e de desempenho. Abaixo seguem os objetivos específicos deste trabalho:

- a) Contextualizar a experiência de implementação da oferta de ensino médio em extensões de matrícula na rede estadual de ensino no Ceará, situando-a no contexto histórico nacional;
- b) Mapear a oferta de ensino médio em extensões de matrícula da rede estadual, no que se refere a sua distribuição por Coordenadorias Regionais da Secretaria Estadual de Educação Básica e por municípios;
- c) Caracterizar as escolas da amostra da pesquisa em seus aspectos territoriais, de infraestrutura e de condições de oferta;
- d) Caracterizar as escolas da amostra da pesquisa no que se refere ao perfil dos gestores, docentes e alunos;
- e) Analisar os dados educacionais das escolas sede, comparando-os ao das extensões de matrícula;
- f) Analisar as dimensões da desigualdades educacionais existentes na rede estadual de ensino do Ceará no que se refere às condições de oferta, tratamento e resultados educacionais.

1.3 Tese e organização dos capítulos

Partindo da constatação de que a oferta de ensino médio em turmas de extensões de matrícula não recebe tratamento equânime às outras ofertas da rede de ensino estadual, a saber: ensino médio regular, ensino médio integrado à educação profissional (EEEP) e ensino médio regular em tempo integral (EEMTI); e que o tratamento direcionado, pelo poder público, para as escolas que funcionam em anexos escolares não proporciona condições de igualdade, no que se refere à estrutura da escola e aos resultados educacionais se comparados às demais ofertas,

a tese é que as extensões de matrícula são uma oferta invisível que, embora proporcionem o ingresso ao ensino médio, acabam por deslocar as desigualdades educacionais da dimensão de “oportunidade de acesso” para a “de condições de tratamento”, promovendo, assim, inequidades de oferta no interior da rede estadual de ensino.

O trabalho possui 6 capítulos, assim organizados: o primeiro, trata-se da introdução à pesquisa. Nele, informamos o contexto de surgimento das extensões de matrícula e justificamos a relevância do objeto de estudo no campo educacional. Apresentamos, ainda, os objetivos gerais e específicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a organização do trabalho e principais referências teóricas.

Os achados do Estado da Questão (EQ) e os referenciais teóricos que embasam a pesquisa compõem o segundo capítulo. A tese foi desenvolvida através da análise das categorias: Território, Gestão Escolar e Desigualdades Educacionais e tem por alicerce o diálogo com os seguintes autores: Ball (2014 e 2016), Ball e Mainardes (2011), Cury (2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2014), Luck (1997 e 2010), Mainardes (2006), Vidal e Vieira (2013, 2014 e 2016) e Vieira (2002, 2007, 2008 e 2011) relacionados à política educacional e gestão educacional.

Sobre desigualdades educacionais, os seguintes autores se destacaram: Algebaile (2009), Arretche (2010 e 2015), Crahay (2000 e 2013), Dubet (2000, 2003, 2012 e 2015), Gusmão (2013), Oliveira e Araújo (2005) Oliveira e Santana (2010), Oliveira *et al.* (2013), Sampaio e Oliveira (2015) e Seabra (2009).

Acerca das relações das desigualdades educacionais e a diversidade territorial, a referência é o autor Ayed (2012), Ribeiro e Kolinski (2009) e Ribeiro e Vólvio (2017). E, finalmente, Santos (1978, 1979, 1982, 1985 e 2000), Haesbaert (2004), Raffestin (1993) e Souza (2013) sobre a categoria território.

Ainda no segundo capítulo, contextualizamos e mapeamos a experiência de implementação da oferta de ensino médio em extensões de matrícula na rede estadual de ensino no Ceará. Descrevemos, ainda, o percurso da definição da amostra e escolhas metodológicas da pesquisa. Para responder as questões problematizadoras apresentadas na introdução do trabalho, buscamos uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, GHEDIN; FRANCO, 2011 e MINAYO, 2001) de natureza exploratória, a partir de um Estudo de Casos múltiplos. (YIN, 2001, ALVES-MAZZOTI, 2006).

O capítulo 3 traz a caracterização dos territórios da pesquisa, a partir dos dados geográficos, socioeconômicos e educacionais dos cinco municípios da amostra: Amontada, Boa Viagem, Granja, São Gonçalo do Amarante e Viçosa do Ceará.

No quarto capítulo, demonstramos a caracterização geral das escolas e dos sujeitos desta pesquisa, bem como a descrição da estrutura e funcionamento da rede estadual de ensino e a lotação diversificada para apoio pedagógico nas escolas estaduais.

O capítulo 5 traz a caracterização das escolas pesquisadas e suas extensões de matrícula. Demonstramos o perfil dos gestores, docentes e alunos; e, ainda, as características socioespaciais, socioeconômicas, os aspectos da estrutura física e condições materiais das escolas. Informamos de que forma se desenvolve a gestão da SEDUC, das CREDES e dos diretores em relação às turmas de extensões de matrícula da amostra.

Por fim, no sexto capítulo, há a análise dos dados, a partir das dimensões das desigualdades educacionais existentes na rede estadual de ensino do Ceará, no universo pesquisado, no que tange às condições de oferta, tratamento e resultados educacionais. Procuramos desvelar os dados educacionais e resultados das avaliações externas dos anexos pesquisados.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos os achados do Estado da Questão (EQ) e os referenciais teóricos que embasam a pesquisa que foi desenvolvida através da análise das categorias: Território, Gestão Escolar e Desigualdades Educacionais. Além disso, contextualizamos a experiência de implementação da oferta de ensino médio em extensões de matrícula na rede estadual de ensino no Ceará, mapeando-a. Descrevemos, ainda, o percurso da definição da amostra e escolhas metodológicas da pesquisa.

2.1 O Estado da Questão (EQ)

O objetivo da realização do Estado da Questão (EQ) (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010) foi o de mapear pesquisas sobre oferta de ensino médio em escolas que funcionam como anexos escolares, bem como trabalhos que analisam fatores que implicam em contextos de desigualdades educacionais.

O levantamento bibliográfico nos permitiu verificar as abordagens e produções científicas sobre o tema de pesquisa, definir as categorias e referenciais teórico-metodológicos e, ainda, situar de que maneira o trabalho desenvolvido por esta tese de doutoramento pode contribuir para o campo de estudo.

A pesquisa foi baseada em artigos científicos divulgados nas seguintes bases: Periódicos Capes e revistas acadêmicas da área de educação e políticas educacionais. E, para buscar teses e dissertações nesta temática, foram utilizados os bancos indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a biblioteca digital da pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará.

2.1.1 Base de dados

- a) Periódico CAPES;
- b) Revista Brasileira de Educação (RBE) – Periódico científico editado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED);
- c) Biblioteca Digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED);
- d) Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) - Periódico científico editado pela ANPAE;

- e) Jornal de Políticas Educacionais;
- f) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- g) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC);
- h) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE);

2.1.2 Descritores para busca

- a) Anexos Escolares (+ termo no singular e aproximações);
- b) Extensões de Matrícula (+ termo no singular e aproximações);
- c) Desigualdades Educacionais (+ termo no singular e aproximações)²⁰;
- d) Educação do Campo (ou rural);
- e) Ensino Médio;
- f) Combinações entre os termos²¹ através do uso dos operadores *booleanos*²².

2.1.3 Critérios de inclusão/exclusão

- a) Trabalhos na área de Educação e das Ciências Humanas relacionados ao tema;
- b) Trabalhos publicados no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96);
- c) Trabalhos indexados e disponíveis nas bases de dados informadas e/ou do acervo pessoal.

2.1.4 Percurso da realização do Estado da Questão

2.1.4.1 Artigos

A busca por artigos foi realizada na base de dados do Periódico Capes²³, na Revista

²⁰ Utilizei o termo: 1) Iniquidades Educacionais, não houve resultados nas plataformas de busca.

²¹ Utilizei os descritores “Ensino Médio”, “Educação do Campo ‘OR’ Rural” e “Desigualdades Educacionais” combinados com o operador booleano “AND” e associados aos termos: 1) Ceará, 2) Gestão Educacional, 3) Território como meio de refinar as buscas.

²² O operador lógico booleano define relações entre termos em uma pesquisa. Os operadores booleanos são “and”, “or” e “not”. Disponível em <https://help.ebsco.com>.

²³ Disponível no endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Brasileira de Educação (RBE), na Biblioteca Digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e no Jornal de Políticas Educacionais. Além das bases citadas, outros artigos foram coletados por diversas fontes, e já faziam parte de acervo pessoal e foram incorporados ao EQ. Abaixo, segue o quadro-resumo da quantidade de artigos²⁴ selecionados por base de dados pesquisadas.

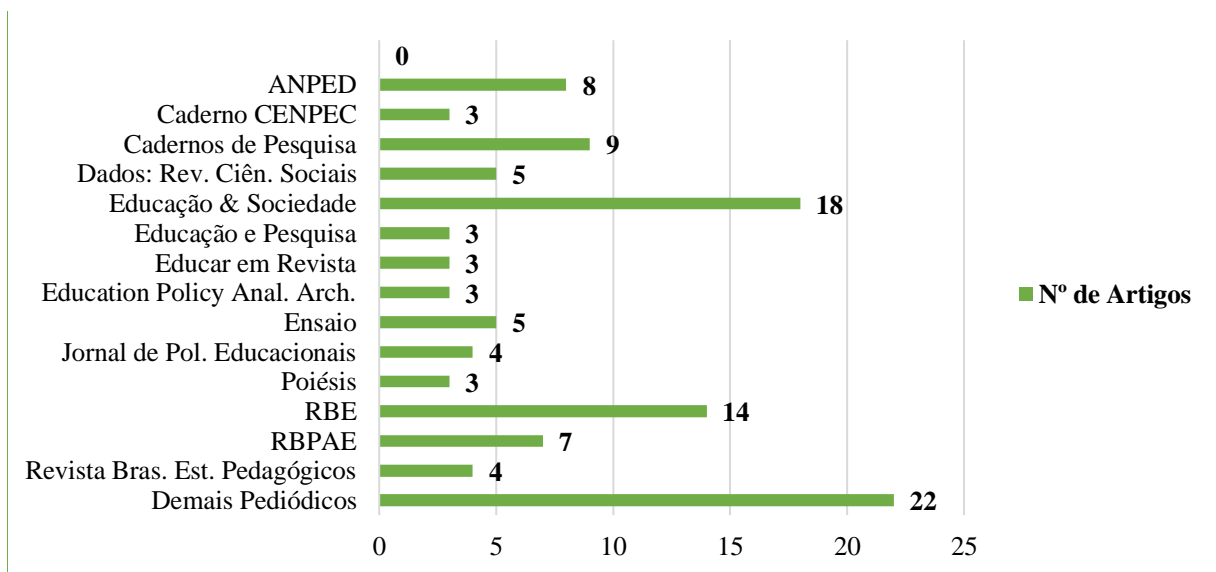
Quadro 3 – Quantidade de artigos inventariados no EQ por base de dados

Base de dados	Quantidade de artigos
Periódico Capes	34
Biblioteca Digital da ANPED	08
RBE	14
RBPAAE	07
Jornal de Políticas Educacionais	04
Acervo pessoal	44
Total de artigos selecionados	111

Fonte: Elaboração da autora

A busca resultou em 111 artigos provenientes de 36 periódicos e a base da biblioteca digital da ANPED. Os mesmos compõem o escopo de referências para o desenvolvimento desta pesquisa. A seguir, o gráfico 1 demonstra o número de artigos inventariados por periódico.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos inventariados por periódico



Fonte: Elaboração da autora.

²⁴ Todos os textos inventariados estavam disponíveis em formato digital e foram arquivados.

A revista Educação & Sociedade (Campinas-SP) foi a de maior incidência, contribuindo com 18 artigos, seguida pelo periódico Cadernos de Pesquisas (São Paulo-SP) com 9 artigos. O estado da questão também indicou periódicos internacionais, a saber: EURE: Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales (2 artigos) e Estudios Pedagogicos (1) do Chile; a Revista Portuguesa de Educação (1) e a Education Policy Analysis Archives (3) dos Estados Unidos da América.

Os artigos abrangem o período de 1997 a 2017, 78 deles se concentram no período de 2011 a 2016, destacando o último ano, com 19 artigos. Neste intervalo, apenas os anos de 1998 e 2002 não tiveram artigos inventariados. Em relação a localidade, aproximadamente 60% dos artigos são de revistas da região Sudeste. A região também concentra o maior número de periódicos deste levantamento: 14, sendo 9 do estado de São Paulo. Nenhum periódico da região Nordeste figurou neste levantamento e o Norte foi a região de menor incidência, 1 periódico, totalizando 1 artigo.

2.1.4.2 Teses e dissertações

Na pesquisa por teses e dissertações sobre o tema, utilizamos os mesmos descritores da busca por artigos. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵, bem como nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC). Abaixo o quadro 4 resume o número de trabalhos inventariados.

Quadro 4 – Resumo das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritores	Dissertação	Teses	Filtros	Seleção	
				Disser.	Tese
“Anexos Escolares”	0	0	Não se aplica	-	-
“Extensão de Matrículas”	150	55	Leitura dos títulos e Resumos	0	01
“Desigualdades Educacionais”	30	18	Leitura dos títulos e Resumos	05	06
“Educação do Campo <i>OR</i> Educação Rural”	437	167	Leitura dos títulos e Resumos e Exclusão dos trabalhos repetidos	04	0
“Ensino Médio”	6.593	1.614	Combinação c/ outros descritores ²⁶	02	05
Total				11	12

Fonte: Elaboração autora a partir dos dados da BDTD.

²⁵ Endereço eletrônico: <http://bdt.d.ibict.br/>

²⁶ A quantidade de trabalhos resultante da busca tornou inviável a análise da amostra, desta forma foi necessária a combinação com outros descritores.

Ao finalizar o levantamento de teses e dissertações, a partir dos descritores apresentados, inventariamos um total de 23 trabalhos, sendo 12 teses e 11 dissertações de 18 IES diversas, 10 localizadas na região Sudeste. Os trabalhos abrangem os anos de 2003 a 2107, sendo os anos de 2015 e 2014 os de maior incidência, totalizando 8 trabalhos, 4 em cada ano, selecionados para compor esse EQ.

2.2 Conclusões do Estado da Questão e aproximações teóricas

A partir das leituras dos trabalhos inventariados, verificamos uma lacuna no que se refere ao objeto de estudo aqui delimitado: anexos escolares ou extensões de matrícula na rede estadual de ensino do Ceará. Do total de 111 artigos, 12 teses e 11 dissertações, apenas 1 trabalho aborda especificamente os anexos de uma rede pública de educação. Trata-se da dissertação defendida em 2007, pelo programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará (UFPA) intitulada Retratos de Violência: Os anexos da rede municipal de ensino de Belém, de autoria de Ádrea Simone Canto Lopes.

A pesquisa de Lopes (2007) está centrada na análise da transformação das escolas comunitárias em anexos da rede de ensino do município, com destaque ao estudo sobre as relações de poder nas instituições. A autora usa como suporte teórico Pierre Bourdieu e Michel Foucault para análise de “poder” no espaço institucionalizado e Meurieu, Kramer e Kuhlman para a discussão sobre infância e educação infantil. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa.

O trabalho supracitado se diferencia da proposta desta pesquisa de doutorado em relação ao nível de ensino abordado, já que o foco de Lopes, (2007) é a educação infantil, bem como por priorizar uma análise voltada a investigação das relações de poder (violência simbólica) dentro dessas escolas. As aproximações estão relacionadas ao desvelamento das condições de funcionamento dessas escolas, a abordagem qualitativa e por se tratar de um estudo de caso.

Os demais estudos apresentam temáticas sobre: 1) desigualdades educacionais com foco em fatores extra e intraescolares; 2) direito à educação e sua efetivação; 3) universalização da educação básica; 4) políticas de expansão do ensino médio; 5) impactos de fatores socioeconômicos nas escolas públicas; 6) educação e território (espaço urbano x espaço rural), 7) gestão educacional; 8) reordenamento de redes escolares, 9) financiamento da educação básica; 11) reformas educacionais no Ceará, dentre outros.

O EQ apontou autores de referência que dialogam com a pesquisa em andamento.

A saber: Ball (2014 e 2016), Ball e Mainardes (2011), Cury (2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2014), Luck (1997 e 2010), Mainardes (2006), Vidal e Vieira (2013, 2014 e 2016) e Vieira (2007, 2008 e 2011), relacionados à política educacional e gestão educacional. Sobre desigualdades educacionais, os seguintes autores se destacaram: Algebaile (2009), Arretche (2010 e 2015), Crahay (2000 e 2013), Dubet (2000, 2003, 2012 e 2015), Gusmão (2013), Oliveira e Araújo (2005) Oliveira e Santana (2010), Oliveira *et al.* (2013), Sampaio e Oliveira (2015) e Seabra (2009). Acerca das relações das desigualdades educacionais e a diversidade territorial, a referência é Ayed (2012), Ribeiro e Kolinski (2009) e Ribeiro e Vólvio (2017). E, finalmente, Santos (1978, 1979, 1982, 1985 e 2000), Haesbaert (2004), Raffestin (1993) e Souza (2013) sobre a categoria território.

O EQ evidenciou áreas de estudo que englobam os seguintes temas de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Sociologia da Educação e História da Educação. Além disso, indicou possíveis categorias de análise que foram confirmadas a partir da pesquisa de campo. São elas: Gestão Educacional, Território e Desigualdades Educacionais.

2.2.1 Gestão educacional

Neste trabalho, a gestão educacional é abordada a partir da relação entre o âmbito estadual, da Secretaria de Educação e suas regionais e a esfera da gestão escolar. O objetivo é compreender como se dão as escolhas da gestão estadual no que se refere à política de implementação de turmas em anexos escolares, bem como analisar como os diretores escolares interpretam as políticas e as diretrizes centrais a partir de suas práticas de gestão.

A gestão educacional do Ceará é norteada pelos princípios da descentralização e pela promoção da gestão democrática, bem como baseada na gestão por resultados. A descentralização é verificada pela atuação das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), em nível regional e pela garantia da autonomia da gestão escolar.

Em relação à gestão por resultados, em 1992, durante o governo de Ciro Ferreira Gomes (1991 a 1994), a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), sintonizada à política nacional de avaliação educacional, cria o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar para os estudantes de 4ª e 8ª séries, quando foram avaliados um total de 14.600 estudantes do ensino fundamental, em 156 escolas estaduais da capital cearense. (VIEIRA *in*: CEARÁ, 2005). Com essa ação, o Ceará foi um dos estados pioneiros na criação de um sistema próprio de avaliação para sua rede de ensino. Em 1994, a avaliação foi renomeada para Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE), consolidando-se com o passar dos anos e ampliando

sua abrangência em relação ao número de municípios, escolas, séries e estudantes avaliados.²⁷ Houve, ainda, o acréscimo dos questionários contextuais aplicados aos estudantes, professores e gestores.

A rede estadual, a partir dos resultados das avaliações externas, “é orientada por ações que visam o estabelecimento de metas e a responsabilização (*accountability*)²⁸, com objetivo de melhorar os índices educacionais aferidos nas avaliações” (GALVÃO; LIMA *in*: VIDAL; VIEIRA, 2016), caracterizando-se assim, como um modelo de gestão por resultados ou gerencialista.

Sobre a gestão democrática,²⁹ a rede estadual de ensino do Ceará instituiu a partir de 1995, no início do segundo governo de Tasso Jereissati (1995-1998), um modelo fundamentado no processo de seleção e escolha de diretores, incluindo eleição pela comunidade escolar, antes mesmo da promulgação da LDB.

Até a aprovação da Lei nº 12.442 de 1995, que estabeleceu critérios para a escolha dos diretores da rede estadual, a nomeação de dirigentes era uma prerrogativa da Secretaria de Educação que dispunha de forte poder discricionário para indicar diretores politicamente alinhados ao governo. A aprovação de uma legislação específica para assegurar um projeto capaz de articular critérios técnicos (a seleção pública mediante avaliação de conhecimentos e prova de títulos) e a participação da comunidade na escolha do diretor, foram fatores decisivos para estimular a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, traço marcante da política educacional cearense desde então.

Para Napolini (2001), secretário de educação nas duas gestões do governador Tasso Jereissati (1995 a 2002), as eleições diretas para diretores escolares inauguraram na educação cearense a forma democrática de escolha de gerentes públicos. Segundo ele, “só se educa para democracia, educando-se pela democracia” (p. 182) e para tanto, a SEDUC estabelece um conjunto de normativas legais que passam a orientar o processo de escolha dos dirigentes escolares da rede estadual.

²⁷ Avaliação de larga escala de nível estadual. Os resultados de proficiências, obtidos por meio da estatística de Teoria de Resposta ao Item (TRI), foram agrupados em padrões de desempenho. No caso do Ensino Médio, esses padrões foram definidos segundo as habilidades previstas para os alunos concluintes do 3º ano, com intuito de proporcionar interpretação pedagógica sobre os resultados. São quatro os padrões: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. Atualmente, o SPAECE abrange a alfabetização (SPAECE Alfa), o ensino fundamental e o ensino médio. Informações disponíveis no endereço eletrônico: www.seduc.ce.gov.br/spaece/

²⁸ O termo *accountability* educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Neste caso, a prestação de contas se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informações acerca do uso dos recursos – financeiros, humanos, materiais etc. – para a obtenção de um determinado objetivo. (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 425).

²⁹ A gestão democrática tem sua base legal na Constituição Federal (CF, Art. 206, VI) de 1988 e na LDB (Lei nº 9.394 de 1996, Art. 3º, VIII).

Para assumir o cargo de diretor escolar, os candidatos participam de um processo seletivo composto inicialmente por prova de conhecimentos específicos sobre gestão e legislação educacional e, em seguida, por eleição com voto paritário. O diretor indica os coordenadores escolares, que também precisam ter participado da mesma seleção. O mandato para a gestão escolar é de 4 anos e o diretor pode ser reeleito uma vez. É importante pontuarmos que o processo de eleição não garante que a gestão escolar desenvolva práticas democráticas. Para a consolidação de uma cultura de gestão democrática nas escolas, faz-se necessário a implementação de outras práticas de participação, conforme explica Luck (2000):

Não há, no entanto, resultados gerais e consistentes que demonstrem a efetividade desse mecanismo [eleição de diretores] na prática efetiva da gestão democrática, tendo sido até mesmo identificada a intensificação do autoritarismo da gestão escolar por diretores eleitos, em certos casos. Cabe lembrar que não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. (p. 22 e 23).

No caso do Ceará, além do processo de escolha dos gestores se realizar por meio de seleção técnica e eleição pela comunidade, a partir de 1995, a SEDUC estabeleceu mecanismos para assegurar a implantação de Conselhos Escolares em todas as escolas, como estratégia de apoio e fortalecimento da gestão escolar que, “assumida de forma democrática, tem o gerenciamento pedagógico e administrativo-financeiro feito com a participação efetiva e organizada de todos os segmentos da comunidade escolar.” (NASPOLINI, 2001, p. 182).

Com pequenas alterações ao longo do tempo, tal modelo tem se mantido, com exceção das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), criadas a partir do governo Cid Gomes³⁰ (2007-2014) pela Lei nº 14.738 de 19 de dezembro de 2008; e das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral (EEMTI), instauradas em 2016, durante o primeiro governo de Camilo Santana (2015- atual), regulamentadas pela Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017, que inauguram uma forma diferente para a ascensão ao cargo.

Embora continue adotando a seleção técnica, o processo de escolha dos diretores das EEEP e das EEMTI exclui a etapa que consiste na consulta à comunidade escolar, sendo esta substituída por entrevista e posterior indicação da gestão central (SEDUC) e/ou regional (CREDE). A partir de 2008, os dois modelos de escolha de diretores escolares figuram na rede estadual de ensino, sem maiores contestações da comunidade escolar.

³⁰ Cid Gomes é atualmente Senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Camilo Santana foi reeleito em 2018 e está no segundo mandato no Governo do Estado; é filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Camilo foi apoiado por Cid Gomes nos dois pleitos eleitorais em que concorreu, constituindo-se em um governo de continuidade ao do seu antecessor.

Luck (2010) destaca a importância de analisar a gestão educacional a partir da relação entre a sua abrangência “macro”, no que se refere aos sistemas de ensino; e “micro”, relacionada à gestão escolar. É importante compreendermos o modelo da gestão educacional do Estado, pois os paradigmas que norteiam a política em nível estadual orientam os processos de gestão no âmbito escolar.

Neste trabalho, quando falamos de “gestão educacional” estamos nos referindo à gestão do sistema educacional; sob responsabilidade do Estado, especificamente, da SEDUC. Ao nos referirmos à gestão escolar, falamos da atuação dos diretores na esfera local. A esse respeito, nos aliamos à Vieira (2007):

[...] A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera. (p.60)

Analisando o histórico das políticas estaduais em relação à gestão escolar, constatamos que a mesma é tratada como ferramenta estratégica para o desenvolvimento da política educacional do Ceará. Soma-se ao processo de seleção, uma agenda de formação³¹ voltada aos diretores, intensificada a partir do primeiro governo Cid Gomes. Sobre isso, Luck (1997) observa:

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. **Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, quanto negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola** (p.16, grifo nosso.)

Ao analisar o papel da gestão escolar, Vieira (2007) explica que a gestão pública é composta por três dimensões: O valor público, as condições de implementação e as condições políticas. Conforme explica:

A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas³². O valor público, como a própria expressão

³¹ A maior parte das formações são específicas sobre gestão, inclusive, foi adotada uma formação semi-presencial a nível de especialização em gestão escolar para todos os gestores escolares da rede (diretores e coordenadores). Foram oportunizados ainda, vagas mediante seleção para mestrado profissional custeado pelo Estado. Para aprofundamento sobre as iniciativas de formação para os diretores a partir do período demarcado, sugerimos o seguinte estudo: SANTOS, Maria do Socorro Farias dos. Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do Estado do Ceará. **Dissertação**. Universidade federal de Juiz e Fora/ CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

³² Nota da autora: “Nota 4: O acesso a essa discussão me foi propiciado pelo programa “Senior Executives in State

revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão. Tais considerações permitem compreender por que a gestão democrática tende a ser um tema preferencial entre os estudiosos da educação. Justamente por representar um valor defendido pela grande maioria dos que militam no campo da educação pública e que, por isso mesmo, tendem a manifestar interesse pelas dimensões que expressam o “valor público” da(s) política(s) e da gestão. As condições de implementação e as condições políticas, por serem territórios por excelência da prática, costumam ser aspectos negligenciados pelos teóricos. [...] São eles, porém, que asseguram a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas. Nenhuma gestão será bem sucedida se passar ao largo dessas duas dimensões. Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas). (p. 60)

Ainda que localizados em uma mesma cidade, cada escola é influenciada por diferentes condições sociais e econômicas, que são características do território onde se localizam. As políticas educacionais propostas pelos governos não são integralmente implementadas pelos atores na escola. O percurso entre a formulação e implementação sofre processos de encenação e reinterpretação dessas políticas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012)

Investigar como os diretores se apropriam das orientações da gestão central de ensino, materializando-as em práticas de gestão no âmbito escolar, é condição precípua para compreender como as políticas educacionais se desenvolvem em seu contexto local. A partir da concepção e características da gestão escolar, desenvolvem-se estilos de liderança que reverberam na condução dos processos no interior das escolas, bem como na postura diante da comunidade escolar.

2.2.2 Território

Quando falamos de contexto local, nos referimos aos territórios onde as escolas estão localizadas. Com as primeiras leituras dos trabalhos inventariados, a categoria “Território” se impôs como embasamento teórico para compreender a complexidade de relações que se dão no âmbito local da oferta de ensino médio em turmas de anexos escolares.

Muitos desses anexos são implementados por questões territoriais, não somente no sentido restrito da geografia física, mas também por imposições de características políticas, econômicas e culturais do espaço local. Para Santos (1978), o espaço é o:

and Local Government”, da Kennedy School of Government, da Universidade de Harvard, do qual participei em julho de 2005.”

[...] resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, por suas características e por seu funcionamento, pelo que oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens. (SANTOS, 1978, p.171).

Faz-se necessário considerarmos as múltiplas relações de poder que são estabelecidas no espaço, para isso, aliar o conceito de territorialidade ao de território traz oportunidade de apreender a complexidade dessas relações. Segundo Raffestin (1993), “[...] a territorialidade reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral”. Sobre isso, Haesbaert, (2004) destaca:

[...] Desse modo: [...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (p. 3).

É no território, no âmbito local, onde se materializam as políticas educacionais e as práticas de gestão. Estudos sobre os impactos dos fatores socioespaciais na trajetória escolar e no desempenho se avolumam nas últimas décadas. Ben Ayed e Broccolichi (2008) analisam a relação entre populações com características comuns de vulnerabilidades sociais e a desigualdade educacional. Segundo os autores, essa desigualdade está associada à segregação das populações; quando o meio onde vivem passam a expressar atributos sociais, econômicos e culturais, forjados pelos processos históricos e demográficos. Ainda a esse respeito, Ayed (2012) comenta sobre como “os contextos de escolarização” reverberam em “variações do aprendizado” no cenário francês. Para o autor:

[...] é impossível ocultar a problemática local e os efeitos territoriais para pensar a questão das desigualdades de escolarização, assim como as margens de manobra políticas e institucionais para poder agir sobre as suas causas. (p. 799)

Estudos em âmbito nacional concentram as análises sobre os meios urbanos. (RIBEIRO; KOLINSKI, 2009a; KOLINSKI; ALVES, 2012; KOLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). As pesquisas analisam as reverberações dos contextos urbanos em relação às oportunidades e desigualdades educacionais. Koslinski e Alves (2012) explicam que:

[...] as cidades estão divididas em áreas que apresentam características físicas e culturais diferentes, ou seja, em contextos sociais caracterizados por normas e significados que são diferentes e persistem ao longo do tempo (p. 810).

Em meio rural, destacamos a pesquisa sobre os sistemas municipais de ensino em

territórios de vulnerabilidade, coordenada por Vidal e Vieira (2014). No estudo, as autoras observam que, mesmo municípios com características territoriais muito próximas e similares condições socioeconômicas apresentam, ainda assim, resultados educacionais distintos. Sobre isso, refletem que a condução das políticas educacionais incide para esse cenário. Importante observarmos, portanto, os fatores extra e intraescolares (BROOKE; SOARES, 2008 e ALVES; SOARES, 2007) para a análise das possibilidades de eficácia e equidade da escola.

Não é intenção atribuímos ao efeito território a maior influência na situação escolar, uma vez que há ampla literatura que reflete sobre a incidência de outros aspectos internos e externos à escola. Contudo, faz-se necessário considerarmos o fato de que as características do território impactam a vida das pessoas e o ambiente escolar, bem como compreendermos os desafios que o meio impõe aos estudantes, aos docentes, gestores e à escola de maneira geral. A pesquisa buscou compreender como o tratamento das gestões educacional e escolar, aliadas às questões territoriais impactam nas turmas de extensão de matrícula.

2.2.3 Desigualdades educacionais

Na história recente do Brasil, na década de 1980, as reformas educacionais tinham por ênfase a ampliação de vagas. O objetivo era o de universalizar o ensino e, em um cenário onde o ingresso na educação pública era privilégio de poucos cidadãos brasileiros, a qualidade no sistema educacional era avaliada a partir da garantia do acesso à educação. As políticas educacionais, portanto, eram direcionadas para a expansão das redes de ensino. Ao final da década de 80, no contexto da redemocratização, somam-se à tais políticas, outras voltadas à descentralização administrativa das redes e da gestão escolar.

Com a expansão do ensino público, o acesso deixa de ser a questão indutora de políticas e a agenda se desloca para a correção do fluxo escolar. O foco passa a ser a redução das taxas de repetência e evasão. No final dos anos 1990, uma terceira geração de políticas é inaugurada (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009), quando a influência dos organismos internacionais reverbera nas políticas educacionais. A ênfase se volta para o desempenho estudantil e o currículo sob iniciativas de políticas de avaliação, obtenção de metas pautadas no processo de responsabilização e “prestação de contas” (*accountability*). Neste cenário, a qualidade educacional passa a ser percebida como o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala. Sobre isso Frigotto e Ciavatta (2003) observam:

Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. (p. 97 e 98)

O breve histórico apresentado tem por objetivo demonstrar que a trajetória das desigualdades educacionais no Brasil está relacionada com o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Entendemos que as dimensões das desigualdades educacionais vão se estabelecendo e se sobrepondo com o desenvolvimento do conceito de qualidade educacional e, de forma mais ampla, do direito à educação.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 garanta em seus artigos 205 e 206 que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e que o ensino deverá seguir os princípios da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] e garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988), tais direitos ainda não foram universalizados em todos os seus desdobramentos.

A educação pública no Brasil, principalmente após o período de redemocratização, apresentou avanços significativos no que se refere aos marcos legais, bem como na estruturação institucional para sua oferta (CURY, 2008). Entretanto, esses avanços não chegaram a todos e nem os atingem de maneira equânime. Segundo Caregnato *et al* (2019):

As disputas sociais em torno das oportunidades educacionais são reiteradamente arbitradas em favor da preservação das assimetrias. O segmento social de origem dos estudantes condiciona sua inserção institucional, afetando as oportunidades de aprendizagem. (p. 471)

A desigualdade educacional do Brasil é forjada em vários níveis, que vão desde a dimensão da oportunidade de acesso, cujas políticas de expansão de vagas visaram equacionar; passando pelas condições de ofertas após o ingresso no sistema educacional (dimensão de tratamento), que tiveram por foco as políticas de uniformização do sistema de ensino (currículo, formação docente, recursos e infraestrutura) e, por fim, o nível da desigualdade de conhecimentos, que demanda políticas de ações afirmativas às populações mais vulneráveis. A esse respeito, Sampaio e Oliveira (2015), observam: “[...] é importante entender como uma

dimensão afeta a outra, e como a aparente redução da desigualdade educacional em uma dimensão pode, na verdade, corresponder a um aumento de desigualdade em outra dimensão.” (p.525).

Os autores citados apontam quatro análises sobre a interdependência entre as dimensões da desigualdade educacional. A primeira refere-se a uma “dimensão” ser condição *sine qua non* para que a outra se concretize. Nesta situação, baseiam-se em Besiegel (2005) exemplificando que a superação da dimensão do acesso é pré-requisito para que se discuta um sistema igualitário no desempenho. Para os autores, uma igualdade de desempenho em um sistema educacional para poucos seria inócua.

Uma segunda interpretação, acerca da relação entre as dimensões de desigualdade, é quando a desigualdade de conhecimentos em um “nível básico” reverbera em desigualdade de acesso em um “nível superior”. A situação demonstrada neste caso, por exemplo, é quando a qualidade do ensino médio incide na oportunidade de acesso ao ensino superior.

A terceira interdependência se refere a análise do comportamento das demais dimensões da desigualdade, quando há o aumento de acesso em determinada etapa de ensino. Para Sampaio e Oliveira (2015), baseados em Ribeiro e Schlegel (2015), a universalização dessa etapa gera a “desigualdade horizontal”, quando melhores condições socioeconômicas oportunizam que indivíduos acessem melhores condições de tratamento, ampliando assim, a desigualdade de conhecimento. Por fim, a partir da discussão de Seabra (2009), a quarta análise se trata do deslocamento das desigualdades pelos níveis de ensino. Nesta condição, supera-se uma desigualdade e outras se revelam ou se ampliam.

Nesta pesquisa, a análise da desigualdade educacional no interior da rede estadual de ensino é realizada a partir do enfoque abordado por Seabra (2009), com destaque para a análise da relação entre a dimensão da desigualdade de acesso e tratamento. Segundo Dubet (2015), a ampliação de vagas no ensino médio e superior é marcada por uma democratização “segregativa”, quando determinados grupos sociais ingressam no sistema escolar em cenários precarizados. A segregação se dá dentro do sistema educacional, de acordo com a origem social desses grupos e a precarização é verificada nas condições as quais esse público está submetido nas instituições escolares (acesso, cursos, turnos, infraestrutura), condições essas, que limitam a trajetória no sistema escolar ampliando as desigualdades educacionais e sociais. Para o autor:

Nos sistemas mais abertos, “as verdadeiras” desigualdades são medidas dentro do próprio sistema, e pode-se falar de “democratização segregativa”. Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis. (DUBET, 2015, p. 258).

2.3 Aproximações com o objeto: definição da amostra e percurso metodológico

Ao propormos a análise de uma política pública educacional em âmbito estadual, compreendemos os desafios inerentes a esse tipo de abordagem tanto em sua metodologia, quanto em sua fundamentação teórica. Mesmo diante da dificuldade desse campo de pesquisa, entendemos que a análise é uma ferramenta necessária para que as políticas no campo educacional possam encontrar maior efetividade e eficiência. Diversos autores que abordam o tema de políticas públicas, Ball (1992), Mainardes³³ (2006), Perez (2010) e Condé (2011), alertam para a importância da pesquisa nesta área. A este propósito, Condé (2011) observa:

Por que analisar? Basicamente porque políticas públicas podem parecer uma “caixa preta”, fechada a cadeado. Não em um sentido metaforicamente ético (ainda que assim, às vezes, possa parecer), mas em questões de desenho, conteúdo e processos. Portanto, é preciso encontrar a chave da entrada. Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem. (2011, p. 02).

No Ceará, em 2017, havia 353 anexos, um total de 31.927 matrículas em todo o Estado. Embora esse número represente cerca de 17% da matrícula de ensino médio da rede estadual, essa oferta não vem especificada nos dados do Censo Escolar e consta como matrículas da escola sede.

Ao observamos a comparação entre o número de matrícula por tipo de oferta das turmas que funcionam em escolas com prédios próprios e daquelas que estão em anexos, verificamos que, em alguns casos, como o de AEE, a maior parte da matrícula se desenvolve em turmas de extensão de matrícula. A seguir, o quadro 5 detalha as informações:

Quadro 5 – Número de matrículas por tipo de oferta, 2017

Rede de Ensino	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio Regular	EJA	AEE
Estadual	1.014	28.440	280.092	67.404	8.095
Extensão de Matrícula	96	476	19.466	7.358	4.531
% Extensões de matrícula ³⁴	9,5%	1,7%	7%	10,9%	56%

Fonte: BRASIL, Censo Escolar, 2017. Elaboração da autora.

³³ Jefferson Mainardes desenvolve seus estudos sobre o tema abordado a partir do conceito do Stephen Ball, tendo papel importante em introduzir e disseminar essas análises no Brasil, tendo em vista a escassa disponibilidade de textos traduzidos para o português.

³⁴ Representação percentual de matrículas em anexos em relação ao número total de estudantes da rede estadual.

Observamos que 56% da matrícula de AEE é ofertada em anexos, mais da metade do total de matrículas. A segunda maior incidência de anexos é a matrícula de EJA, que corresponde a quase 11% do total de educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino.

O ensino médio, nível ofertado na educação pública exclusivamente pelo Estado, tem 7% de sua matrícula desenvolvida em anexos escolares. Ou seja, mais de 19 mil alunos estão cursando essa etapa de ensino em condições de tratamento diferentes dos demais estudantes da rede pública estadual e não usufruem das mesmas condições de oferta que os demais estudantes das escolas as quais estão vinculados.

Considerando que essas dimensões dos anexos estão camufladas nos resultados das escolas regulares e inferindo que as condições de oferta e tratamento dispensados a esses estudantes sejam piores do que o da média do estado, entendemos que – ao mapear essa oferta e, ao mesmo tempo, individualizarmos os resultados desses estudantes – podemos apontar dados que possibilitem compreender as desigualdades educacionais existentes no interior da rede estadual de ensino, nos aproximando à realidade da política educacional de ensino médio desenvolvido neste contexto.

As extensões de matrícula são adotadas como meio de oportunizar o acesso ao ensino médio em localidades onde não há escolas regulares para atendimento da demanda deste nível de ensino. Ao mesmo tempo em que a dimensão ‘acesso’ é sanada com essa ação de democratização ao ingresso na escola – e para efeito oficial o Estado está disponibilizando vagas e efetuando matrículas – outras dimensões, tais como o ‘tratamento’ da gestão estadual e os resultados educacionais deste tipo de oferta não são observados. Como informado, os dados oficiais das turmas que funcionam como anexos não são individualizados e figuram no Censo das escolas as quais estão vinculadas.

A matrícula em extensões atende diversas demandas educacionais: é composta por educação de jovens e adultos, escolas indígenas, e ensino médio regular, turmas que funcionam em unidades de privação de liberdade (cadeias públicas, presídios, centro de medidas socioeducativas para menores infratores), instituições de atendimento especializados às pessoas com deficiência. Não encontramos um documento específico que regulamente a oferta em extensões de matrícula. Em portaria de matrícula para o ano letivo de 2016, lançada em Diário Oficial do Estado (DOE) em dezembro de 2015, identificamos algumas orientações gerais:

ANEXO III – A QUE SE REFERE A PORTARIA - GAB 1112/2015-GAB ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DE TURMAS COMO EXTENSÃO DE MATRÍCULA 1 Poderá haver oferta de turmas por uma escola estadual para além das dependências do seu prédio. Neste caso, configura-se a existência do que se denomina de extensão de matrícula. 2 Somente casos excepcionais justificarão a abertura de

turmas como extensão de matrícula, considerando principalmente dificuldades de deslocamento dos alunos por meio do transporte escolar. 3 Diante da real necessidade, a abertura de turmas como extensão de matrícula deverá ser feita em prédio que apresente condições de funcionamento pedagógico e de segurança, de preferência prédio escolar da rede municipal por meio de parceria com o poder público municipal. 4 A autorização da abertura de turmas como extensão de matrícula será feita pela CREDE/SEFOR em consonância com o(a) diretor(a) da escola demandante e em articulação com a área de Gestão Escolar da Codea/ SEDUC. 5 **Serão apresentadas orientações complementares a este anexo para balizar a tomada de decisões sobre a abertura de turmas como extensões de matrícula.** (CEARÁ, 2015, p 40. Grifo nosso)

O inciso 5º do documento indica que orientações complementares acerca da abertura de turmas como extensões de matrícula iriam ser apresentadas. Contudo, em nossa pesquisa nos Diários Oficiais não encontramos esse documento. Em 2016, novamente na portaria de matrícula para a oferta do ano letivo de 2017, há um parágrafo acerca das extensões de matrícula com a mesma redação de 2016, sem o inciso citado³⁵. Na portaria do ano seguinte, o mesmo se repete.³⁶

Para esta pesquisa, vamos nos ater às extensões de matrícula que funcionam como turmas de ensino médio regular por considerar que esse é o principal público da rede estadual de ensino e por entender que o atendimento especializado a pessoas com deficiências, escolas indígenas, educação de jovens e adultos e as turmas que funcionam em unidades de privação de liberdade constituem um campo de estudo mais complexo e que se distancia do objetivo geral desta pesquisa.

No segundo inciso do anexo III acima descrito, temos que: “[...] Somente casos excepcionais justificarão a abertura de turmas como extensão de matrícula, considerando principalmente dificuldades de deslocamento dos alunos por meio do transporte escolar”. (CEARÁ, 2015). Nos interessa, portanto, pesquisar as turmas que foram ofertadas por motivo da dificuldade de deslocamento dos estudantes até a escola estadual de ensino médio no município. Consequentemente, aquelas localidades em que não há uma escola estadual para atendimento da demanda educacional para este nível de ensino. Sobre a demanda de criação de extensões de matrícula, em entrevista concedida a autora³⁷, o Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios da SEDUC (Secretário Executivo CM), explicita:

Os anexos são criados a partir de uma necessidade. Uma necessidade geográfica de localização da população e de distância dessas localidades, que geralmente são rurais, da sede dos municípios ou dos distritos onde tem escola de ensino médio. Então essa

³⁵ Diário Oficial de 21 de dezembro de 2016, p. 80.

³⁶ Diário Oficial de 18 de dezembro de 2017, p. 32.

³⁷ Todas as citações dos sujeitos foram concedidas por meio de entrevistas à autora entre abril e junho de 2019. Os entrevistados estão referenciados no tópico 3.3 deste capítulo.

distância que inviabiliza o percurso, o deslocamento dos estudantes, ou seja, tanto pela questão de ser uma distância razoável como da questão das condições da estrada que inviabilizam isso. [deslocamento] [...] o fato é que nos municípios você tem a presença de escolas municipais em uma quantidade maior do que a oferta de escola de ensino médio da rede estadual. Então você tem jovens que estudam no ensino fundamental na rede municipal na sua localidade, mas quando passam para o ensino médio eles precisam se deslocar, e, quando estas distâncias são razoáveis aí se verifica a possibilidade de se criar uma extensão de matrícula. [...] praticamente todas funcionam em prédios de escola municipal [...], mas o critério é a demanda, a dificuldade desses alunos de chegarem até a escola regular estadual mais próxima.

Entendemos, portanto, que um dos critérios para a efetivação de turmas em anexos se refere às questões territoriais. A gestão estadual propõe convênio com os municípios, visando atender esses jovens que ingressam no ensino médio e que estão em localidades que não possuem escolas da rede estadual de ensino.

Conforme a portaria de matrícula, as Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE) possuem autonomia para a implementação das turmas de extensão de matrículas. As regionais possuem a função de articular os acordos junto às prefeituras dos municípios de sua abrangência, pois não há um convênio geral do Estado com os 184 municípios. De acordo com a SEDUC, essa articulação é feita caso a caso e sob circunstâncias diversas, ficando a cargo das regionais promover as condições necessárias para a oferta em extensões de matrícula.

Não existe hoje um convênio formal entre Estado e Município quando há necessidade de uma criação de uma extensão de matrícula. [...] As extensões de matrícula funcionam em escolas municipais [...] na maioria delas, funcionam no turno noturno e o município ocupa com sua matrícula de ensino fundamental nos turnos diurnos. [...], mas, a formalidade desse convênio não existe. Você não vai encontrar nenhum tipo de convênio de formalização de ocupação de prédio municipal para funcionamento de extensão de matrícula, [...] isso passa por uma articulação muito própria da CREDE que verifica a necessidade e articula com o prefeito e com o secretário municipal [...] e consegue viabilizar a ocupação desse prédio [...] e há um acordo, em alguns casos, há exigência do município no sentido da manutenção dos serviços desse prédio. (Secretário Executivo CM)

Ainda sobre o assunto, no que se refere à autonomia das regionais, o Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional (Secretário Executivo EM) explicou que:

As CREDES [são responsáveis] tanto para não ter oferta, como para criarem demandas. Obviamente sempre trazendo um parecer, mostrando a viabilidade, inclusive do espaço e realmente da dificuldade de transporte, se realmente se justifica que a extensão.

Abaixo, o mapa 1 informa a localização das Coordenadorias Regionais (CREDES) e da Superintendência de Fortaleza (SEFOR):

Mapa 1 - Localização das CREDES/SEFOR



Fonte: CEARÁ, IPECE, 2006.

Utilizamos os dados fornecidos pela SEDUC para mapear as extensões de matrícula. O primeiro passo foi verificarmos as instituições que possuem anexos, suas especificidades e, assim, isolar os dados relativos à oferta de ensino médio regular para definir a amostra para pesquisa de campo. Para isso, fizemos um estudo dos números de matrículas de ensino médio em extensões, por CREDE e SEFOR, por considerarmos que o protagonismo das regionais é fator determinante para implementação da oferta em anexos. Abaixo, o quadro 6 detalha aos dados sobre a matrícula de ensino médio regular em turmas de extensão por CREDE e município:

Quadro 6 – Número de alunos de ensino médio regular em turmas de extensão de matrícula por CREDE/ SEFOR, 2017 (Continua)

Regional	Município	Matrículas	Total Regional
01 – Maracanaú	Aquiraz	0	0
	Caucaia	0	
	Eusébio	0	
	Guaiuba	0	
	Itaitinga	0	
	Maracanaú	0	
	Maranguape	0	
	Pacatuba	0	
02 – Itapipoca	Amontada	702	3.054
	Apoiaries	41	
	Itapajé	249	
	Itapipoca	712	
	Miraíma	0	
	Paracuru	0	
	Paraipaba	0	
	Pentecoste	347	
	São Gonçalo do Amarante	446	
	São Luís do Curu	0	
	Tejuçuoca	245	
	Trairí	0	
	Tururu	169	
	Umirim	143	
Uruburetama	0		
03 – Acaraú	Acaraú	0	260
	Bela Cruz	63	
	Cruz	0	
	Itarema	197	
	Jijoca de Jericoacora	0	
	Marco	0	
	Morrinhos	0	

Quadro 6 – Número alunos de ensino médio regular em turmas de extensão de matrícula por CREDE/ SEFOR, 2017 (Continuação)

Regional	Município	Matrículas	Total Regional
07 – Canindé	Canindé	500	1.497
	Caridade	82	
	General Sampaio	0	
	Itatira	455	
	Paramoti	68	
	Santa Quitéria	392	
08 – Baturité	Acarape	0	800
	Aracoiaba	180	
	Aratuba	259	
	Barreira	0	
	Baturité	0	
	Capistrano	226	
	Guaramiranga	0	
	Itapiúna	0	
	Mulungu	0	
	Ocara	135	
	Pacoti	0	
	Palmácia	0	
	Redenção	0	
09 – Horizonte	Beberibe	557	797
	Cascavel	80	
	Chorozinho	0	
	Horizonte	0	
	Pacajus	16	
	Pindoretama	0	
10 – Russas	Alto Santo	89	738
	Aracati	208	
	Fortim	0	
	Icapuí	0	
	Itaiçaba	0	
	Jaguaruana	0	
	Limoeiro	0	
	Morada Nova	342	
	Palhano	99	
	Quixeré	0	
	Russas	0	
	São João do Jaguaribe	0	
Tabuleiro do Norte	0		
11 – Jaguaribe	Ereré	0	314
	Iracema	80	
	Jaguaribe	234	
	Jaguaribara	0	
	Jaguaretama	0	
	Potiretama	0	
	Pereiro	0	

Quadro 6 – Número Alunos de Ensino Médio Regular em turmas de Extensão de Matrículas por CREDE/ SEFOR, 2017 (Continuação)

Regional	Município	Matrículas	Total Regional
12 – Quixadá	Banabuiú	57	2.204
	Boa Viagem	688	
	Choró	67	
	Ibaretama	0	
	Ibicuitinga	0	
	Madalena	186	
	Quixadá	511	
	Quixeramobim	695	
13 – Crateús	Ararendá	0	958
	Catunda	0	
	Crateús	376	
	Independência	266	
	Ipaporanga	0	
	Ipueiras	104	
	Monsenhor Tabosa	136	
	Nova Russas	0	
	Novo Oriente	0	
	Poranga	76	
	Tamboril	0	
14 – Senador Pompeu	Dep. Irapuan Pinheiro	0	759
	Milhã	0	
	Mombaça	0	
	Pedra Branca	398	
	Piquet Carneiro	66	
	Senador Pompeu	0	
	Solonópole	179	
15 – Tauá	Aiuba	303	1272
	Arneiroz	0	
	Parambu	129	
	Quiterianópolis	248	
	Tauá	592	
16 – Iguatu	Acopiara	369	816
	Cariús	79	
	Catarina	58	
	Iguatu	0	
	Jucás	145	
	Orós	96	
	Quixelô	69	
17 – Icó	Baixio	0	474
	Cedro	0	
	Icó	195	
	Ipaumirim	0	
	Lavras da Mangabeira	279	
	Umari	0	
	Várzea Alegre	0	

Quadro 6 – Número Alunos de Ensino Médio Regular em turmas de Extensão de Matrículas por CREDE/ SEFOR, 2017 (Conclusão)

Regional	Município	Matrículas	Total Regional
18 – Crato	Altaneira	0	963
	Antonina	0	
	Assaré	221	
	Araripe	0	
	Campos Sales	285	
	Crato	215	
	Nova Olinda	0	
	Saboeiro	80	
	Santana do Cariri	162	
	Tarrafas	0	
	Salitre	0	
19 – Juazeiro do Norte	Barbalha	0	243
	Caririaçu	0	
	Farias Brito	243	
	Granjeiro	0	
	Jardim	0	
	Juazeiro do Norte	0	
20 – Brejo Santo	Abaíara	0	83
	Aurora	83	
	Barro	0	
	Brejo Santo	0	
	Jati	0	
	Mauriti	0	
	Milagres	0	
	Missão velha	0	
	Penaforte	0	
	Porteiras	0	
SEFOR – Fortaleza	Fortaleza	80	80
Total		19.466	

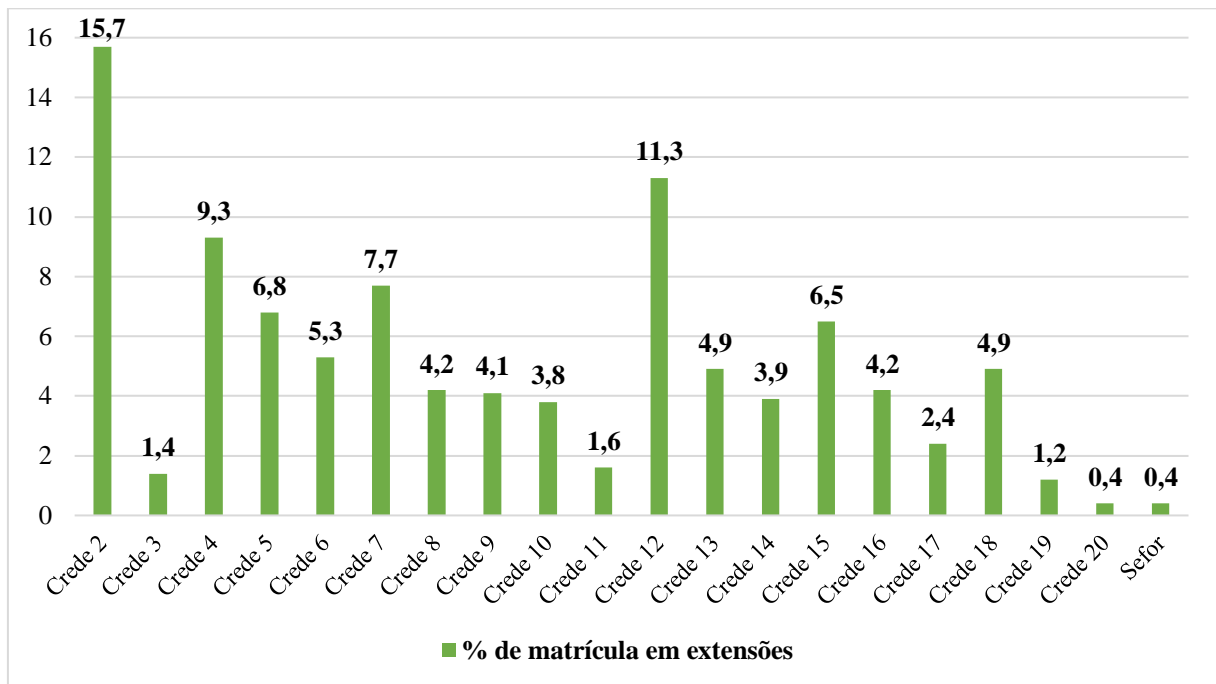
Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2017. Elaboração da autora.

2.3.1 Definição da amostra de pesquisa

Dos 184 municípios cearenses, 76 possuem matrículas de ensino médio regular em turmas de extensão de matrícula. Todas as CREDES, com exceção da CREDE 1³⁸, ofertam ensino médio em anexos. Abaixo, o gráfico 2 detalha o percentual de matrículas por CREDE:

³⁸ A oferta em extensão de matrículas na CREDE 1 é composta por 2.751 matrículas de EJA (819 são de alunos em situação de privação de liberdade) e 411 estudantes em turmas de AEE.

Gráfico 2 – Percentual de matrículas de ensino médio regular em extensões por CREDE/SEFOR, 2017



Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2017. Elaboração da Autora.

Dentre as regionais, em 2017, 7 possuíam matrícula superior a 1.000 estudantes de ensino médio em anexos: a Coordenadoria Regional 2, com sede em Itapipoca, contava com o maior número de matrículas, um total de 3.054 alunos (15,7%); seguida pela CREDE 12, sediada em Quixadá, com 2.204 alunos (11,3%); Coordenadoria Regional 4, em Camocim, com 1.819 estudantes (9,3%); Situada em Canindé, a CREDE 7 possuía 1.497 alunos em turmas de extensão (7,7%); a CREDE 5, em Tianguá, somava 1.311 alunos (6,7%); a CREDE 15, localizada em Tauá, com 1.272 matrículas (6,5%) e, por fim, a Coordenadoria Regional 6, em Sobral, com um total de 1.024 estudantes (5,3%).

Para o mesmo ano, a SEFOR e a CREDE 20, sediada em Brejo Santo, são as regionais com menor número de matrícula, respectivamente 83 e 80 estudantes, aproximadamente 0,4% da matrícula de ensino médio em anexos da rede estadual.

A partir do total de anexos elegíveis para amostra desta pesquisa, aqueles com turmas de ensino médio regular, analisamos 5 escolas de regionais com o maior número de extensões de matrícula da rede estadual do Ceará, no ano de 2017, em diferentes regiões de planejamento³⁹ do estado.

³⁹ Informações do site do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE. Disponível em www.ipece.ce.gov.br. Acesso em maio de 2018.

A regionalização atual dos municípios adotada pela Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) é composta por 14 Regiões de Planejamento, sendo as mesmas: Cariri, Centro Sul, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Litoral Norte, Litoral Oeste / Vale do Curu, Maciço de Baturité, Serra da Ibiapaba, Sertão Central, Sertão de Canindé, Sertão dos Crateús, Sertão dos Inhamuns, Sertão de Sobral e Vale do Jaguaribe. Estas regiões foram criadas a partir de aspectos semelhantes vinculados as características geoambientais, socioeconômicas, culturais e de rede de fluxos dos municípios. (Ceará, IPECE, 2016)

A atual divisão em 14 regiões foi estabelecida a partir de 20 de outubro de 2015, através da publicação em Diário Oficial de Estado (DOE) da Lei Complementar nº 154, que define as regiões do estado do Ceará e sua composição de municípios para fins de planejamento. (CEARÁ, DOE, 2015, p. 1).

Para compreender a escolha metodológica pela utilização das regiões de planejamento do estado para seleção da amostra, faz-se necessário uma breve análise sobre o conceito de “região”. Muito utilizado na Geografia, o termo começou a ser criticado e problematizado, principalmente, a partir da década de 80, com os autores da Geografia Crítica. Parte dessa crítica se fundamentava no alcance e abrangência do conceito e, sobretudo, buscava compreender sob quais critérios se poderia alicerçar a definição de “região” (MARKUSEN, 1981; FRÉMONT, 1980, DUARTE, 1983; COSTA, 1988). Lacoste (1988), entendia “região” como um “conceito-obstáculo”, questionando a validade e artificialidade do termo. O autor criticava o entendimento do conceito segundo “cânone da Geografia neopositivista”, especificamente a região lablacheana que, de forma sucinta, “seria uma entidade geográfica que corresponderia, por assim dizer, a harmoniosas relações entre o homem e o seu meio natural. A base seriam as divisões naturais [...]” (Souza, 2013). Ainda sobre o conceito de região, Souza (2013) informa que:

A noção (antes mesmo do conceito) de região está sujeita, como tantas outras ideias caras à pesquisa sócio-espacial⁴⁰, a uma grande variabilidade histórico-geográfico-cultural. Tomem-se, para começar, regiões no Brasil e em Portugal, países próximos um do outro pela língua e por diversas tradições, mas de dimensões tão díspares: uma região em Portugal (como o Alentejo ou Trá-os-Montes) parecerá diminuta a um brasileiro, ao passo que o Nordeste brasileiro, no qual caberia toda a península Ibérica, assumirá proporções gigantescas para um português. Contudo, dentro do próprio Brasil encontramos regiões, situadas em um nível intermediário entre o local e o

⁴⁰ O autor faz uma distinção entre os termos “sócio-espacial” e “sócioespacial”. O autor exemplifica: “Se eu quero me referir ao espaço de um estádio de futebol, com marcações de campo, com sua arquibancada etc., eu posso falar da sua estrutura socioespacial, sem hífen: aqui, o “social” meramente qualifica o espacial. [...] o sócio-espacial, no qual o sócio, longe apenas de qualificar o “espacial”, é, para além de uma redução do adjetivo social, um indicativo de que se está falando direta e plenamente, também das relações sociais. Uma análise sócio-espacial de uma partida de futebol considerará, portanto, não apenas a estrutura socioespacial, mas examinará, como processos vivos, e sem “timidez epistemológica”, as intenções que se desenrolam durante a partida, nos marcos de uma espacialidade determinada e referenciadas (e relativamente condicionadas por ela.” (SOUZA, 2013. p. 15 e 16)

nacional, e assim percebidas pelos habitantes de cada área em questão ou mesmo do país inteiro, de tamanhos muito diferentes. [...] E não se trata de meras construções de gabinete, mas sim de espaços aos quais se associam distintos graus de “identidades regionais”, com todas as paixões e sentimento de orgulho (inclusive, às vezes, como autodefesa, para nem falar das influências propriamente “de cima para baixo” e especificidade ou “unicidade” que a isso se costumam vincular). (p. 146 e 147)

Verificamos que, para classificar o Ceará em vários níveis de regiões, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) tem por entendimento que o termo se refere a um território (espaço físico) que possui determinadas características semelhantes, tais como aspectos geográficos, socioeconômicos, culturais, dentre outros, que o torna singularizado.

Essa visão vai ao encontro do que informa Freitas (2009) quando destaca que uma região deve ser entendida como uma área contígua onde haja a prevalência de determinados aspectos naturais, políticos e socioeconômicos que lhe confirmam características de homogeneidade e que, por isso, a torne particular em relação a outras regiões.

Lima (2000), ao analisar a produção de conhecimento sobre o conceito de região, resume em três aspectos, os quais considera como principais para caracterizar uma região: a contiguidade territorial, homogeneidade interna e área diferenciada.

Ainda sobre o tema, Toni e Klarmann (2002) apontam três critérios que são recorrentes no debate teórico contemporâneo sobre delimitação regional: a polarização, a homogeneidade e o planejamento. Sobre isso explicam:

A região homogênea é baseada na possibilidade de agregação territorial a partir de características uniformes, arbitrariamente especificadas. Os padrões de comparação e de agregação podem estar baseados na estrutura produtiva existente, em fatores geográficos, na dinâmica do consumo interno ou na ocorrência de recursos naturais específicos, padrões edafo-climáticos ou topográficos. Fatores não diretamente mercantis, como regimes políticos ou culturais, também podem ser considerados. A região polarizada assume a hipótese da polarização espacial a partir de um campo de forças que se estabelece entre unidades produtivas, centros urbanos ou aglomerações industriais. Aqui a análise de fluxos de produção e consumo e das conexões intra e inter-regionais assume absoluta relevância porque revela a rede e a hierarquia existentes. A região é considerada heterogênea e funcionalmente estruturada, com fluxos de intensidade variada, normalmente convergindo para poucos pólos. O foco metodológico estrutura-se mais na análise e na dinâmica do modo de articulação e das tensões entre os pólos que na delimitação das fronteiras regionais. A região de planejamento deriva da aplicação de critérios político-administrativos instrumentalizados na atividade de planejamento. A regionalização definida a partir desse marco representa uma intencionalidade da autoridade pública que afirma uma compreensão do território a partir das necessidades de execução de determinados serviços públicos, do exercício do poder regulatório do Estado ou, por exemplo, da focalização das políticas setoriais em determinada parte do território. (p. 520 e 521)

O estudo do IPECE (2015), que balizou a definição das regiões de planejamento do estado, justifica a criação dessa divisão como meio de otimizar o planejamento, monitoramento e implementação de políticas públicas em âmbito regional. Sobre isso, informa que

Nessa perspectiva, no tocante ao desenvolvimento regional, cita-se que a regionalização de um espaço geográfico torna-se importante por possuir características de polarização, semelhança e, principalmente, ser palco para focalização de ações públicas. (CEARÁ, 2015. p. 6).

A intenção, segundo o órgão, é a promoção de políticas mais eficientes, que tomem por base as características e demandas específicas das regiões e, assim, possam dirimir as desigualdades no estado.

Vale citar que o planejamento regionalizado e descentralizado cria condições para a construção de matrizes econômicas interdependentes, corredores dinâmicos de atividades e fortalecimento das vocações regionais, aumento da eficiência sistêmica e, portanto, contribui para o rompimento do ciclo gerador de pobreza e desigualdade. (CEARÁ, 2014).

Segundo o documento que explica a metodologia e critérios para a divisão das regiões de planejamento,⁴¹ além de usar as regionalizações já estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tais como macro e microrregiões, o IPECE utilizou outras, a saber: as bacias hidrográficas, as coordenadorias regionais de saúde e as CREDES. Soma-se, ainda, outros dados geográficos (os mapas e indicadores das Unidades Geoambientais) e socioeconômicos (Produto Interno Bruto – PIB, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e Índice de Desenvolvimento Municipal – IDM), que completam o quadro de informações condensadas⁴² para a reformulação das regiões de planejamento do Ceará. (Ceará, 2015)

Compreendemos que, diante do apresentado, abranger municípios das diferentes regiões de planejamento do estado, indica aspectos importantes da influência do território sobre a demanda de implementação de turmas de extensão de matrícula. Ao contemplar a diversidade

⁴¹ “Deste modo, a metodologia para proposição desta nova regionalização contemplou uma pesquisa bibliográfica e documental objetivando avaliar a correlação espacial das diferentes regiões, empregando, principalmente, o material referente às regionalizações das microrregiões administrativas, territórios de identidade, microrregiões geográficas do IBGE e o trabalho do IPECE (2006), atinente ao modelo gravitacional para delimitação de clusters municipais.” (CEARÁ, 2015. p. 14).

⁴² “Por meio da análise integrada dos dados em ambiente de Sistema de Informações Geográficas (SIG) [...], foi possível à elaboração da superposição georreferenciada das regiões antes adotadas analisando a correlação espacial entre as mesmas, a avaliação da base econômica de cada região, assim como a rede de fluxos aferida através do sistema viário, chegando-se a uma proposta de agregação municipal contemplando quatorze regiões.” (CEARÁ, 2015. p. 15).

dos territórios cearenses na amostra, entendemos que há a possibilidade de dar amplitude ao estudo.

Os municípios pesquisados podem, em certa medida, servir como representação para os demais da região de planejamento que compõem, visto que compartilham características territoriais semelhantes, bem como fazem parte de um planejamento de políticas públicas comuns, conforme verificamos na justificativa da administração estadual, em dividir o estado em regiões de planejamento.

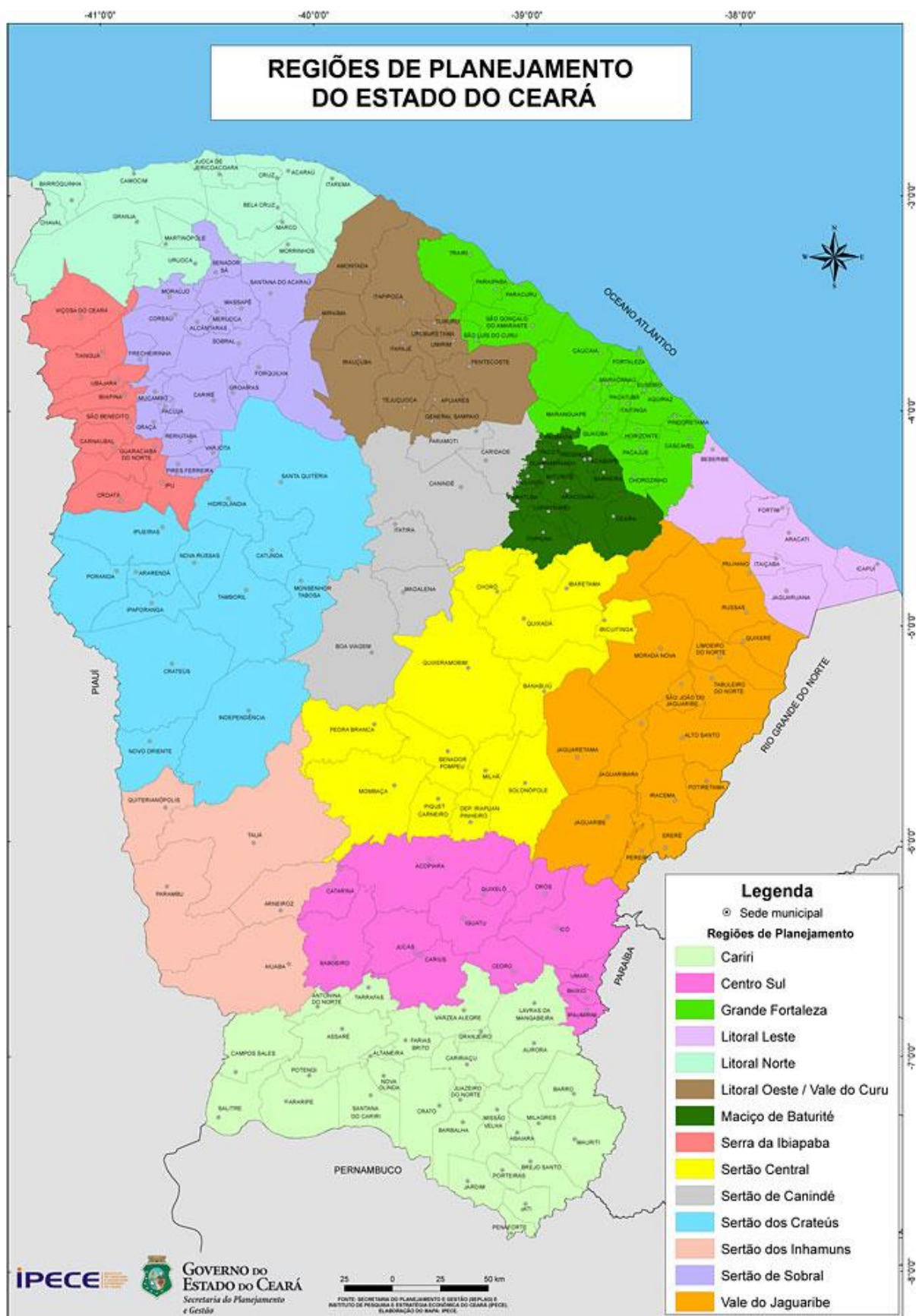
Ainda sobre a expectativa que os municípios da amostra possam fornecer indícios válidos para a análise da política de oferta das extensões de matrícula dos demais de suas regiões de planejamento, o documento citado, ressalta que:

[...] evidencia-se que as regiões de planejamento possuem forte associação espacial com a delimitação das microrregiões administrativas, microrregiões geográficas e territórios de identidade rural. Deste modo, salienta-se que os parâmetros que formaram estas regiões são similares, envolvendo aspectos vinculados ao processo social, à dinâmica ambiental e a rede de comunicação e de lugares. (CEARÁ, 2015. p. 20)

Importante destacar que não estamos propondo uma generalização dos achados da pesquisa para outros contextos municipais, uma vez que não é o objetivo do Estudo de Caso. Contudo, como referendado por Yin (2001), pode-se desenvolver uma generalização analítica (ALVES-MAZZOTI, 2006) “com arrimo nos resultados de um estudo anterior, do caso específico, é possível supor hipóteses a serem testadas em outros casos. Trata-se de replicação” (NUNES; NÓBREGA-TERRIEN; FARIAS, 2011).

A seguir, o mapa 2 mostra a divisão no mapa do estado por regiões de planejamento:

Mapa 2 - Regiões de planejamento do estado do Ceará



Fonte: CEARÁ, IPECE, 2006.

Diante da constatação de que as regionais são as responsáveis pelo planejamento de ofertas em extensões, pesquisar escolas que pertencem às CREDES⁴³ com maior número de matrículas em anexos, amplia a possibilidade de obtermos mais informações acerca dos critérios dos gestores regionais para implementação desse tipo de oferta.

A partir dos dados do quadro 6, selecionamos as 5 regionais que apresentam o maior número de matrículas de ensino médio regular em anexos para compor a amostra. Abaixo, o quadro 7 lista as CREDES que atendem ao critério acima descrito:

Quadro 7 – Relação das 5 CREDES com maior número de matrícula em turmas de ensino médio em extensões de matrícula, 2017

Regionais/ Município Sede	Nº de Matrículas de Ensino Médio Regular em Anexos
02 – Itapipoca	3.054
12 – Quixadá	2.204
04 – Camocim	1.819
07 – Canindé	1.497
05 – Tianguá	1.311

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do Quadro 6.

Para compor a amostra, selecionamos 5 escolas sob os seguintes critérios:

- 1) estar localizada em uma das CREDES selecionadas (quadro 7);
- 2) contemplar as diferentes regiões de planejamento do estado, preferencialmente, aquelas com características socioespaciais mais diversas, a saber: Grande Fortaleza, Litoral, Sertão e Serra (mapa 2) e, por fim;
- 3) selecionar as escolas com maior número de turmas/matrículas em anexos.

Após a definição das CREDES, detalhamos as matrículas por municípios e, em seguida, identificamos as regiões de planejamento dos municípios que fazem parte da jurisdição de cada regional. Essas informações apontaram elementos para aplicar os critérios estabelecidos para a seleção dos municípios e escolas da amostra da pesquisa.

O quadro 8 expõe os dados detalhados dos municípios das 5 CREDES com maior número de matrícula de ensino médio em anexos, listados em ordem decrescente.

⁴³ A divisão das CREDES não segue a padronização das Regiões de Planejamento do Estado, basta constatar que o número de CREDES é superior ao número de regiões e planejamento.

Quadro 8 – Matrícula de ensino médio em extensões de matrícula por municípios das 5 CREDES da amostra, 2017

Regional	Município	Matrículas	Região de Planejamento
CREDE 04	Granja	1215	Litoral Norte
CREDE 05	Viçosa do Ceará	1214	Serra de Ibiapaba
CREDE 02	Itapipoca	712	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 02	Amontada	702	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 12	Quixeramobim	695	Sertão Central
CREDE 12	Boa Viagem	688	Sertão de Canindé
CREDE 12	Quixadá	511	Sertão Central
CREDE 07	Canindé	500	Sertão de Canindé
CREDE 07	Itatira	455	Sertão de Canindé
CREDE 02	São Gonçalo do Amarante	446	Grande Fortaleza
CREDE 07	Santa Quitéria	392	Sertão de Crateús
CREDE 02	Pentecoste	347	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 02	Itapajé	249	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 02	Tejuçuoca	245	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 04	Barroquinha	214	Litoral Norte
CREDE 04	Uruoca	205	Litoral Norte
CREDE 12	Madalena	186	Sertão Canindé
CREDE 04	Camocim	185	Litoral Norte
CREDE 02	Tururu	169	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 02	Umirim	143	Litoral Oeste/ Vale do Curu
CREDE 05	Ibiapina	97	Serra de Ibiapaba
CREDE 07	Caridade	82	Sertão Canindé
CREDE 07	Paramoti	68	Sertão Canindé
CREDE 12	Choró	67	Sertão Central
CREDE 12	Banabuiú	57	Sertão Central
CREDE 02	Apuiaries	41	Litoral Oeste/ Vale do Curu

Fonte: CEARÁ, IPECE, 2017. Elaboração da autora.

A partir do número de matrículas em anexos escolares, das características territoriais das regiões de planejamento do Ceará e, considerando as CREDES *a priori* selecionadas, os municípios em destaque no quadro 8 foram os selecionados para compor a amostra final da pesquisa. São eles:

- 1) Granja – é o município com maior número de matrículas em anexos escolares e, embora esteja na região Litoral Norte, não possui faixa litorânea, por isso, outro município com litoral foi incluído na amostra;
- 2) Viçosa do Ceará – além de ser o segundo município com maior número de estudantes em anexos, está localizado na Serra de Ibiapaba, contemplando uma diferente paisagem do território cearense;
- 3) Amontada – o município escolhido para representar o território em litoral. Embora Itapipoca tenha maior número de matrículas na região, ao compararmos as escolas, verificamos que a EEM de Amontada possui o maior número de anexos (4) e alunos (702) entre as escolas dos dois municípios;
- 4) Boa Viagem – é a cidade selecionada na paisagem de sertão. Localizados no sertão cearense, 5 municípios com maior número de matrículas eram elegíveis: Boa Viagem, Quixadá e Quixeramobim na CREDE 12; Canindé e Itatira na CREDE 7. Ao analisarmos as escolas estaduais dos municípios, a EEM Dom Terceiro de Boa Viagem apresentou o maior número de extensões de matrícula (8) e estudantes (688), não só da CREDE, mas de todo o Ceará;
- 5) São Gonçalo do Amarante – compõe a amostra como município integrante da região da Grande Fortaleza, sendo a cidade mais próxima à capital do estado, que possui matrícula de ensino médio regular em extensões.

Abaixo, o quadro 9 detalha os dados da amostra da pesquisa, informando a CREDE, região de planejamento, escolas sede, número de matrículas de alunos de ensino médio regular em turmas de extensão e o nome das escolas municipais e demais prédios onde as turmas são ofertadas.

Quadro 9 – Dados da amostra final da pesquisa (Continua)

Regional	Município	Região de Planejamento	Escolas - Sede	Nº de Matrículas	Anexos Escolares
CREDE 2	Amontada	Litoral Oeste/ Vale do Curu	EEM de Amontada	323	EEB Francisco Estevão de Assis
				202	EEB Maria Alves Sobrinha
				91	EEB Francisco Braz dos Santos
				86	EEB Jonas Pereira de Azevedo
CREDE 2	São Gonçalo do Amarante	Grande Frtaleza	EEFM Waldemar Alcântara ⁴⁴	146	EEF João Pinto Magalhães
				67	EEF Joaquim Pacheco de Menezes

⁴⁴ Em 2017, a escola possui uma terceira extensão sediada na EEF Profa. Alba Herculano localizada no distrito de

Quadro 9 – Dados da amostra final da pesquisa (Conclusão)

Regional	Município	Região de Planejamento	Escolas -Sede	Nº de Matrículas	Anexos Escolares
CREDE 4	Granja	Litoral Norte	Colégio Estadual São José ⁴⁵	221	Prédio Adaptado- Timonha
				180	EEF Francisca Fontenele de Sousa Batista
				240 ⁴⁶	EEF José Policarpo de Oliveira Júnior
				167 ⁴⁷	Mercado Público - Ibuguaçú
CREDE 5	Viçosa do Ceará	Serra de Ibiapaba	EEM Dr. Júlio de Carvalho ⁴⁸	159	EEF João Gomes Moreira
				151	EEF Oiticicas
				301	EEF Eduvirge Maria de Arruda
CREDE 12	Boa Viagem	Sertão de Canindé	EEM Dom Terceiro	62	EEF Alcides Vieira Carneiro
				99	EEF Manoel Genuíno Vieira
				121	EEF Manoel João da Silva
				50	EEF David Vieira Carneiro
				69	EEF Adília Maria
				83	EEF Walkmar Brasil Santos
				106	EEF Maria Alzerina Chaves
				98	EEF Padre Vital Elias Filho

Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2017. Elaboração da autora.

2.3.2 Percurso metodológico e procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa está alicerçada no paradigma⁴⁹ da teoria crítica (GUBA; LINCOLN, 1994). Situar essa escolha se mostra importante pois, a partir da forma de olhar do pesquisador

Taíba (23km da sede) com um total de 143 estudantes. No período de realização da pesquisa de campo (2019), a extensão de matrícula não existia mais. Os alunos foram remanejados para outras escolas estaduais do município.
⁴⁵ Em 2017, a escola possuía mais duas extensões: EEF Guarita (38 alunos) e EEF Olavo Oliveira (132 alunos). No período de realização da pesquisa de campo, a extensão de matrícula não existia mais. Os alunos desta localidade foram remanejados para outras extensões ou escolas estaduais do município.

⁴⁶ Em 2017, a extensão no distrito de Adrianópolis funcionava na EEF Guilherme Teles Gouveia.

⁴⁷ No período de realização da pesquisa de campo (2019), a extensão de matrícula funcionava no prédio adaptado do Mercado Público do distrito, em 2017 era no Antigo Prédio dos Correios.

⁴⁸ Em 2017 a EEM Irmã Lins era a escola com maior número de matrículas em anexos no município de Viçosa. Contudo, em 2018, a escola foi transformada em Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e suas extensões foram distribuídas entre as duas escolas regulares da sede: EEM Dr. Júlio de Carvalho e EEM Dep. Manoel Rodrigues. A pesquisa foi realizada na escola que recebeu o maior número de matrículas após redistribuição: EEM Dr. Júlio de Carvalho. Na redistribuição das extensões, os anexos Vila Passagem da Onça e Passagem Florida ficou sob responsabilidade da EEM Dep. Manoel Rodrigues. A EEM Dr. Júlio de Carvalho recebeu os anexos de Gal. Tibúrcio e Vila Manhoso e já tinha a extensão de Oiticicas com matrícula de 151 estudantes sob sua responsabilidade.

⁴⁹ Guba e Lincoln (1994) definem paradigma “como o sistema de crença básica ou visão de mundo que orienta o investigador, não só nas escolhas de método, mas em aspectos fundamentais ontológicos e epistemológicos.”

diante do objeto, se estabelecem todas as outras escolhas para o desenvolvimento da pesquisa, indicando abordagem teóricas e metodológicas pertinentes ao paradigma de pesquisa.

O termo teoria crítica é (para nós) um termo geral que denota um conjunto de vários paradigmas alternativos, incluindo adicionalmente (mas não limitado a) neomarxismo, o feminismo, o materialismo e da investigação participativa. Na verdade, a teoria crítica pode-se utilmente ser dividida em três subtendências: o pós-estruturalismo, pós-modernismo, e uma mistura destes dois. (p. 109)

Entendemos que o paradigma pós-estruturalista alicerça o parâmetro pelo qual nos (sujeito-pesquisador) relacionamos com o mundo e, conseqüentemente, com a pesquisa, quando nos possibilita compreender que a realidade apreendida é fruto da construção social de determinado período e que, se concretiza na relação com os diversos sujeitos e entre eles. A respeito, Carvalho e Gastaldo (2008) explicam:

Esta perspectiva teórica considera que a realidade e as verdades de cada tempo são construções sociais produzidas na tensão entre os discursos dominantes e os discursos emergentes, que procuram manter ou modificar certos entendimentos e práticas sociais estabelecidas. (p.2033).

O paradigma, enquanto fio condutor da pesquisa, possibilitou ainda, os pressupostos de análise dos dados, através da interpretação de que os sujeitos devem ser compreendidos a partir da estrutura e contexto histórico (social, político, cultural etc.) aos quais estão inseridos.

Para responder as questões problematizadoras apresentadas na introdução do trabalho, buscamos uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GHEDIN; FRANCO, 2011; MINAYO, 2001) de natureza exploratória, a partir de um Estudo de Casos (EC) múltiplos. (YIN, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2006). Entendemos que abordagem qualitativa traduz o caráter da investigação proposta neste trabalho quando suas características dão suporte aos objetivos propostos na pesquisa. A saber:

[...] tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, de modo que o pesquisador deve perceber as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere; - a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados, pois o pesquisador procura ver como o problema se manifesta nas atividades; - o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem, de forma que o pesquisador tenta capturar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-51).

Segundo Yin (2001, p.19), o método de pesquisa do tipo EC é adequado “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’. O objetivo é observar a complexidade “do

caso”, para que a profundidade da análise possa evidenciar as características próprias do objeto. Para Nunes, Nóbrega-Therrien e Farias (2011), “[...] é adequado utilizar o método de EC quando as preocupações da investigação se referem a relações complexas, sobre as quais o pesquisador tem pouco controle e são referidas a um determinado contexto.” (p. 49). Este estudo é caracterizado como um Estudo de Casos múltiplos, pois abrange diversos contextos municipais e 5 escolas da rede estadual de ensino.

A pesquisa utiliza as seguintes fontes: documentos oficiais⁵⁰ que ajudam a compreender as escolhas da gestão estadual para a oferta do ensino médio em anexos; indicadores socioeconômicos e educacionais dos municípios e escolas da amostra; e dados coletados a partir da pesquisa de campo, através do roteiro de observação das escolas⁵¹ e das entrevistas semiestruturadas⁵². (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003).

O objetivo da utilização dos recursos acima citados foi o de coletar dados sobre as extensões de matrícula da rede estadual de ensino, na perspectiva da gestão estadual e escolar e, assim, analisarmos o posicionamento oficial acerca do ensino médio em anexos, bem como a visão dos professores, pais/responsáveis e estudantes, para entendermos a percepção dos demais sujeitos envolvidos.

A entrevista semiestruturada que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.34), proporciona aos sujeitos expressar opiniões de forma mais livre, não se prendendo às formulações iniciais e possibilitando a inserção de novas indagações, a partir das respostas dos depoentes, visando preencher lacunas não previstas no período de elaboração e pré-teste⁵³ dos instrumentos de pesquisa. Um roteiro de perguntas mais flexível se mostrou adequado ao tipo de estudo, por viabilizar a ampliação da coleta de dados qualitativos acerca do tema, estabelecendo um maior diálogo com os documentos oficiais disponíveis.

Ressaltamos que as entrevistas se constituem em importantes ferramentas para a pesquisa quando consideramos a visão do sujeito sobre o vivido, suas emoções e o seu lugar social. O instrumento possibilitou compreendermos a construção da experiência a partir dos atores envolvidos, levando em consideração o contexto que impulsiona o envolvimento subjetivo do entrevistado com o tema inquirido. Sobre isso, Duarte (2004) comenta:

⁵⁰ Leis, Decretos, Regimentos Interno, Parecer, Diário Oficial, Editais, Dados educacionais, dentre outros.

⁵¹ Instrumento disponível no Apêndice A

⁵² Disponíveis no Apêndice B

⁵³ Os instrumentos da pesquisa de campo, a saber: as entrevistas e roteiro de observação das escolas foram pré-testados em março/2019 em uma escola estadual no município de Beberibe e seus anexos.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (p. 215)

A pesquisa de campo, a partir do roteiro de observação e entrevistas, permitiu verificarmos a estrutura física das escolas, o tratamento da gestão escolar e central a esse tipo de oferta e, ainda, viabilizou o levantamento de dados das avaliações externas, de formação dos docentes e do perfil socioeconômico dos estudantes⁵⁴ das turmas de anexos. Entendemos que para compreender o objeto de estudo, faz-se necessária a análise de vários aspectos constituintes da realidade investigada. O uso de diferentes instrumentos de coleta de dados possibilitou a abordagem sob diversos ângulos, propiciando as respostas aos problemas de pesquisa enunciados neste Estudo de Caso.

Para analisar os resultados educacionais das turmas de extensão de matrícula, separamos os dados dos estudantes das extensões, daqueles das escolas sede pesquisadas, no que se refere aos resultados de 2018 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE), obtendo assim, informações específicas de aprendizagem dos estudantes das turmas de extensões neste período.

Para especificar os resultados da sede e das extensões do resultado do ENEM e SPAECE de 2018, inicialmente, mapeamos as turmas através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola),⁵⁵ identificando, a partir da localidade, quais eram anexos e quais eram turmas da escola sede. Posteriormente, separamos os resultados dos exames e calculamos a média por turma para, em seguida, chegarmos a média geral da sede e dos anexos. Não foi possível ampliarmos o período para a análise dos dados acima citados, por não haver bancos de dados públicos disponíveis com os resultados por turma. Soma-se a isso, a impossibilidade de identificar, no SIGE Escola, as turmas que funcionaram como anexo nos anos anteriores a 2018.

A pesquisa de campo foi realizada entre os dias 23 de abril e 27 de junho de 2019, tendo sido iniciada em São Gonçalo do Amarante, o município mais próximo à Fortaleza e finalizada em Viçosa do Ceará, o mais distante. Neste período foram percorridos 3.136 km entre

⁵⁴ Esses dados foram coletados durante as entrevistas.

⁵⁵ Sistema on-line de gestão da SEDUC com dados sobre a rede escolar, lotação de professores e resultados estudantil. O sistema não é aberto ao público, sendo utilizado pela Secretaria para monitoramento e pelas escolas para alimentação de dados e acompanhamento pedagógico. As gestões das escolas cederam o mapa de turmas do ano de 2018, quando mapeamos aquelas localizadas na sede e nas extensões.

os deslocamentos de Fortaleza para os 5 municípios e, destes, para os 21 distritos da amostra. Destacamos que a experiência de deslocamento entre as sedes dos municípios e seus distritos foi essencial para dimensionarmos os desafios de mobilidade nos contextos estudados, bem como compreendermos a estratégia de distribuição territorial da oferta de ensino médio nas extensões de matrícula. Possibilitou, ainda, verificarmos os limites impostos pelo território, tanto pelas características geográficas, quanto pela estrutura viária dos municípios pesquisados.

Para analisarmos dos dados, utilizamos a abordagem de Análise de Prosa definida por André (1983), que consiste na proposta de interpretar as informações obtidas da observação da pesquisa de campo e demais instrumentos de coleta, buscando ampliar a análise dos dados considerando “[...] uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados” (p. 67), permitindo que a aproximação ao campo se dê sem categorias pré-definidas e que, a partir do contato com os dados e de sua contextualização, surjam temas relativos à interpretação do estudo. A seguir, a autora conceitua a referida abordagem:

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas e não-implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. [...] Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. [...] É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas. (ANDRÉ, p. 67 e 68)

Conforme informado, o Estado da Questão (EQ) apresentou categorias comuns aos estudos inventariados que tinham aproximação com o objeto de pesquisa. Contudo, somente com a pesquisa de campo e as análises iniciais dos dados, foi possível definirmos categorias de análise, bem como os temas que traduzem os achados da pesquisa. Por categoria entendemos:

[...] em geral, se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...] As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas (GOMES, 1994, p.70).

As categorias que possibilitaram a interpretação desse estudo convergiram àquelas apontadas pelo Estado da Questão. A saber: 1) Gestão Educacional, 2) Território e 3)

Desigualdades Educacionais. Em relação aos temas, quatro foram evidenciados: 1) A heterogeneidade da oferta em extensões de matrícula; 2) As condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município; 3) O papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio e 4) A desigualdade de tratamento e os resultados educacionais.

2.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Entre os sujeitos da pesquisa, no âmbito da Secretaria de Educação do Ceará, foram entrevistados o Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional, o Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios e a Coordenadora da CREDE 2, responsável pelas escolas de dois dos municípios da amostra: Amontada e São Gonçalo do Amarante.

Na esfera da escola, entrevistamos os diretores das escolas sede e professores que atuam nas extensões de matrícula⁵⁶. Aqueles com o objetivo de compreender decisões da gestão central em instalação de turmas em extensões de matrícula, estes com a intenção de analisar de maneira mais específica as condições de funcionamento destas turmas. Ainda foram aplicadas entrevistas junto a estudantes e pais⁵⁷ para compararmos as impressões dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar pesquisada.

Ao todo, foram entrevistados 98 sujeitos. Dentre os quais, 44 estudantes, 20 pais/mães ou responsáveis (14 mães, 3 avós e 2 pais), 2 Secretários Executivos, 1 coordenadora de regional, 5 diretores, 1 ex-diretor, 2 coordenadores escolares e 22 professores.

Para manter o anonimato, nomeamos os sujeitos da pesquisa com a função/segmento junto à sigla dos municípios aos quais pertencem. Para os sujeitos das extensões, adicionamos o nome do distrito.⁵⁸ Em casos de mais de um sujeito por segmento, numeramos em ordem crescente. Para os entrevistados da esfera da gestão educacional do estado, usamos o nome do cargo abreviado.

A seguir, o quadro 10 detalha as siglas utilizadas por municípios:

⁵⁶ Foram entrevistados entre 1 ou 2 professores por extensão de matrícula, a depender da disponibilidade dos docentes no horário da visita às extensões. Somente em Oiticicas, localizada em Viçosa do Ceará, foi entrevistado um coordenador escolar, pois não havia professores disponíveis no momento da visita ao anexo.

⁵⁷ Entrevistamos entre 2 e 3 estudantes e 1 e 5 pais em cada extensão de matrícula a depender da disponibilidade dos sujeitos no momento da visita às turmas de extensão. Nos municípios de Granja e Viçosa do Ceará não houve adesão dos pais para participação das entrevistas. Amontada e São Gonçalo do Amarante foram os municípios em que houve maior adesão dos pais para participação das entrevistas.

⁵⁸ No caso de nomes compostos, usaremos apenas o primeiro.

Quadro 10 – Siglas dos municípios utilizadas na denominação dos sujeitos

Municípios	Siglas
Amontada	AM
Boa Viagem	BV
Granja	GR
São Gonçalo do Amarante	SG
Viçosa do Ceará	VC

Fonte: Elaboração da autora.

Abaixo, o quadro11 informa como os entrevistados são referenciados ao longo do trabalho, bem como o total de sujeitos por município, escola/SEDUC/CREDE, local/distritos:

Quadro 11 – Denominação dos sujeitos de pesquisa (Continua)

Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará		Total	02
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Secretário Executivo EM	Fortaleza	M	41
Secretário Executivo CM	Fortaleza	M	38
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação		Total	01
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Coordenadora CR	Itapipoca	F	43
Amontada – EEM de Amontada		Total	24
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Diretor AM	Sede	M	38
Ex-Diretor AM	Sede	M	59
Professor AM_Icaraí	Icaraí de Amontada	M	54
Pai AM_Icaraí_1	Icaraí de Amontada	M	45
Pai AM_Icaraí_2	Icaraí de Amontada	M	42
Avó AM_Icaraí	Icaraí de Amontada	F	53
Estudante AM_Icaraí_1	Icaraí de Amontada	F	17
Estudante AM_Icaraí_2	Icaraí de Amontada	F	15
Professor AM_Lagoa	Lagoa Grande	M	38
Mãe AM_Lagoa_1	Lagoa Grande	F	41
Mãe AM_Lagoa_2	Lagoa Grande	F	43
Estudante AM_Lagoa_1	Lagoa Grande	F	16
Estudante AM_Lagoa_2	Lagoa Grande	F	16
Estudante AM_Lagoa_3	Lagoa Grande	M	15
Mãe AM_Moitas1	Moitas	F	48
Estudante AM_Moitas_1	Moitas	F	16
Estudante AM_Moitas_2	Moitas	F	16
Estudante AM_Moitas_3	Moitas	M	22

Quadro 11 – Denominação dos sujeitos da pesquisa (Continuação)

Amontada – EEM de Amontada			
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Professora AM_Sabiaguaba	Sabiaguaba	F	37
Mãe AM_Sabiaguaba	Sabiaguaba	F	35
Avó AM_Sabiaguaba	Sabiaguaba	F	58
Estudante AM_Sabiaguaba_1	Sabiaguaba	F	16
Estudante AM_Sabiaguaba_2	Sabiaguaba	F	16
Estudante AM_Sabiaguaba_3	Sabiaguaba	F	17
Boa Viagem – EEM Dom Terceiro			Total
			27
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Diretora BV	Sede	F	54
Professora BV_Águas	Águas Belas	F	49
Pai BV_Águas	Águas Belas	M	41
Estudante BV_Águas_1	Águas Belas	F	17
Estudante BV_Águas_2	Águas Belas	F	17
Professor BV_Boqueirão ⁵⁹	Boqueirão/ Olho D'água	M	34
Professora BV_Domingos	Domingos da Costa	F	35
Professor BV_Domingos	Domingos da Costa	M	57
Mãe BV_Domingos	Domingos da Costa	F	47
Avó BV_Domingos	Domingos da Costa	F	58
Estudante BV_Domingos_1	Domingos da Costa	F	15
Estudante BV_Domingos_2	Domingos da Costa	F	17
Professora BV_Guia	Guia	F	40
Mãe BV_Guia	Guia	F	34
Estudante BV_Guia_1	Guia	M	15
Estudante BV_Guia_2	Guia	F	16
Professora BV_Ibuaçu	Ibuaçu	F	29
Mãe BV_Ibuaçu	Ibuaçu	F	31
Estudante BV_Ibuaçu_1	Ibuaçu	F	18
Estudante BV_Ibuaçu_2	Ibuaçu	F	17
Professora BV_Ipiranga	Ipiranga	F	62
Estudante BV_Ipiranga_1	Ipiranga	F	16
Estudante BV_Ipiranga_2	Ipiranga	F	17
Professora BV_Jantar	Jantar	F	33
Professor BV_Jantar	Jantar	M	44
Estudante BV_Jantar_1	Jantar	F	16
Estudante BV_Jantar_2	Jantar	F	19
Granja – EEMTI São José			Total
			15
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Diretora GR	Sede	F	37
Professor GR_Adrianópolis	Adrianópolis	M	37
Estudante GR_Adrianópolis_1	Adrianópolis	M	16
Estudante GR_Adrianópolis_2	Adrianópolis	F	16

⁵⁹ Professor atua nos distritos de Boqueirão e Olho D'Água.

Quadro 11 – Denominação dos sujeitos da pesquisa (Continuação)

Granja – EEMTI São José			
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Professora GR_Ibuguaçu	Ibuguaçu	F	33
Estudante GR_Ibuguaçu_1	Ibuguaçu	F	15
Estudante GR_Ibuguaçu_2	Ibuguaçu	F	16
Professor GR_Santa_1	Santa Terezinha	M	38
Professor GR_Santa_2	Santa Terezinha	M	33
Estudante GR_Santa_1	Santa Terezinha	F	17
Estudante GR_Santa_2	Santa Terezinha	M	17
Coordenador GR	Timonha	M	32
Professor GR_Timonha	Timonha	M	33
Estudante GR_Timonha_1	Timonha	F	16
Estudante GR_Timonha_2	Timonha	F	17
São Gonçalo do Amarante - EEM Waldemar Alcântara		Total	17
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Diretor SG	Sede	M	36
Professora SG_Cágado_1	Cágado	F	26
Professora SG_Cágado_2	Cágado	F	39
Mãe SG_Cágado_1	Cágado	F	34
Mãe SG_Cágado_2	Cágado	F	45
Mãe SG_Cágado_3	Cágado	F	45
Mãe SG_Cágado_4	Cágado	F	41
Mãe SG_Cágado_5	Cágado	F	39
Estudante SG_Cágado_1	Cágado	M	15
Estudante SG_Cágado_2	Cágado	F	17
Estudante SG_Cágado_3	Cágado	M	16
Professora SG_Várzea_1	Várzea da Redonda	F	32
Mãe SG_Várzea_1	Várzea da Redonda	F	40
Mãe SG_Várzea_2	Várzea da Redonda	F	34
Estudante SG_Várzea_1	Várzea da Redonda	F	16
Estudante SG_Várzea_2	Várzea da Redonda	F	17
Estudante SG_Várzea_3	Várzea da Redonda	F	29
Viçosa do Ceará – EEM Dr. Júlio de Carvalho		Total	12
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Diretor VC	Sede	M	31
Professor VC_General	General Tibúrcio	M	28
Estudante VC_General_1	General Tibúrcio	F	18
Estudante VC_General_2	General Tibúrcio	F	18
Estudante VC_General_3	General Tibúrcio	F	29
Professor VC_Manhoso	Manhoso	M	29
Professora VC_Manhoso_2	Manhoso	F	32
Estudante VC_Manhoso_1	Manhoso	F	17
Estudante VC_Manhoso_2	Manhoso	F	16

Quadro 11 – Denominação dos sujeitos da pesquisa (Conclusão)

Viçosa do Ceará – EEM Dr. Júlio de Carvalho			
Sujeitos	Local	Sexo	Idade
Coordenador VC	Oiticicas	M	34
Estudante VC_Oiticicas_1	Oiticicas	F	16
Estudante VC_Oiticicas_2	Oiticicas	F	17
Total de Sujeitos			98

Fonte: Elaboração da autora.

Após demonstrarmos o percurso metodológico e o aporte teórico da pesquisa, nos capítulos a seguir, analisaremos os dados coletados durante a pesquisa de campo. À frente trataremos da caracterização dos 5 municípios da amostra, explicitaremos a estrutura e funcionamento das escolas estaduais, bem como a caracterização geral das escolas e dos sujeitos da pesquisa aqui apresentados e, ainda, detalharemos as características específicas de cada escola sede e suas extensões de matrícula.

3 OS TERRITÓRIOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA, SOCIOECONÔMICA E EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA AMOSTRA

Neste capítulo apresentamos os territórios da pesquisa em seus aspectos geográficos, socioeconômicos e dados educacionais. Nos aspectos geográficos,⁶⁰ informamos os dados de localização nas regiões de planejamento do estado, a distância para a capital Fortaleza, dados demográficos e demais características que compõem a paisagem natural dos municípios da amostra: Amontada, Boa Viagem, Granja, São Gonçalo do Amarante e Viçosa do Ceará.

Em relação aos dados socioeconômicos, dentre outros, analisamos o Produto Interno Bruto *per capita* (PIB)⁶¹, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶², o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM)⁶³, Índice de Gini⁶⁴ dos cinco municípios da amostra comparando-os ao contexto estadual e nacional.

Compõem os dados educacionais analisados: as taxas de rendimento⁶⁵ dos municípios, as taxas de distorção idade-série⁶⁶ e a média de alunos por turma para o ano de 2018. Utilizaremos ainda, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶⁷ de 2017 e os resultados de 2018 do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE) dos

⁶⁰ Entendemos que o termo “caracterização geográfica” pode abarcar várias dimensões do estudo atual da Geografia. Aqui a expressão comporta sentido limitado e refere-se a alguns aspectos da geografia física, a saber: localização e extensão territorial, características naturais dos territórios tais como bioma, relevo e clima. Bem como, a algumas características da geografia humana: demografia, meio rural e urbano etc.

⁶¹ É a soma de todos os bens e serviços finais produzidos – geralmente em um ano – por um país, estado ou cidade dividido pelo número de habitantes. Informação disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>

⁶² Índice foi criado em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da Organização das Nações Unidas (ONU) que estabelece, através de comparação, o grau de desenvolvimento humano dos países, classificando-os entre os mais desenvolvidos (com alto IDH), os países em desenvolvimento (com médio IDH) e os subdesenvolvidos (com IDH baixo). O índice é uma estatística composta por dados sobre a expectativa de vida ao nascer, e em relação à educação e o PIB do país. O índice possui cinco faixas de desenvolvimento humano: “Muito alto” são índices que variam de 0,800 a 1,00; “Alto”, de 0,700 a 0,799; “Médio”, de 0,600 a 0,699; “Baixo”, de 0,500 a 0,599 e “Muito Baixo” são os índices que variam de 0,00 a 0,499.

⁶³ O IDM foi criado em 1997 com objetivo de traçar um perfil dos municípios cearenses para fomentar políticas públicas. O indicador foi composto inicialmente por 27 indicadores sociais, demográficos, geográficos, econômicos e de infraestrutura. O último IDM divulgado foi o de 2017 e está disponível no endereço eletrônico do Ipece: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2019/09/IDM_2017.pdf

⁶⁴ O índice tem por objetivo mensurar a desigualdade social de um país, região, unidade federativa ou município. A escala do índice de Gini varia de 0 (quando não há desigualdade) a 1 (completa desigualdade). Esses números representam extremos ideais, o que não será alcançado em nenhum lugar.

⁶⁵ As taxas de rendimento consistem no percentual de estudantes aprovados, reprovados ou que abandonaram a escola ao final do ano letivo.

⁶⁶ A taxa de distorção idade-série refere-se o percentual de estudantes com mais de 2 anos de atraso escolar. O atraso ocorre quando o aluno abandona a escola e/ou é reprovado em alguma série no decorrer de sua trajetória escolar. No Brasil, a criança deve iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) aos 6 anos de idade, permanecendo até os 14 anos quando finaliza a etapa ao concluir o 9º ano do E.F. Em relação ao Ensino Médio, o aluno deve ingressar aos 15 anos e finalizar os 3 anos desta etapa até os 17 anos de idade. (BRASIL, INEP)

⁶⁷ O índice é calculado a partir da taxa de aprovação obtida pelos dados do Censo Escolar e das médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (BRASIL, INEP)

municípios pesquisados, comparando-os às médias estadual e nacional.

Os anos selecionados para coleta dos dados acima descritos, foram aqueles mais recentes disponibilizados pelos órgãos/instituições oficiais responsáveis pela aferição e/ou divulgação dos índices e taxas utilizadas para compor essa análise dos territórios da pesquisa.

Apresentar os territórios de pesquisa a partir das três abordagens acima descritas, permite visualizar um panorama dos municípios estudados, bem como contextualizar os dados apreendidos pela pesquisa de campo. Contribui ainda, para compreender a complexidade da organização do território, da sua população e da relação entre eles.

3.1 Caracterização geográfica dos municípios da amostra

3.1.1 Localização geográfica, extensão territorial e divisão político-administrativa

Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) de 2017, o município de Amontada,⁶⁸ que pertence à região de planejamento do Litoral Oeste/Vale do Curu, no norte do estado, está distante cerca de 198 quilômetros (km) de Fortaleza. Possui território de 1.1178,162 quilômetros quadrados (km²) e, além da sede, possui mais 9 distritos, a saber: Aracatiara, Garças, Icaraí, Lagoa Grande, Moitas, Mosquito, Nascente, Poço Comprido e Sabiaguaba.

A cidade de Boa Viagem⁶⁹, localizada no centro-oeste cearense a uma distância de 220 km de Fortaleza, pertence a região de planejamento do Sertão de Canindé e é a terceira mais distante em relação à capital. Possui território de 2.836.783 km², o mais extenso da amostra, com o maior número de distritos, 12 no total: Águas Belas, Boqueirão, Domingos da Costa, Guia, Ibuçu, Ipiranga, Jacampari, Massapê dos Paes, Olho d'Água do Bezerril, Olho d'Água dos Facundos, Poço da Pedra, Várzea da Ipueira.

São Gonçalo do Amarante⁷⁰ é a cidade com menor extensão territorial da amostra com 833,894 km². O município está situado no litoral nordeste, região da Grande Fortaleza,

⁶⁸ Inicialmente seu território era habitado pelos índios Tremembés. Com o início da colonização na região se formou um núcleo de povoamento por volta do século XVII. Já no século XVIII, com a atividade da pecuária, muitos vaqueiros utilizavam as margens do rio Aracatiaçu para descanso. Originalmente o povoado se chamava São Bento de Amontada, posteriormente, São Bento da Ribeira do Aracatiaçu, depois, São Bento e, a partir de 1963, Amontada. (BRASIL, IBGE, 1959)

⁶⁹ O povoado era chamado de Cavalão tornando-se distrito de Quixeramobim em 1862 com o nome de Boa Viagem. Foi elevada à condição de vila em 1864, contudo, em 1931 foi novamente rebaixada a distrito de Quixeramobim, tornando-se autônoma em 1938. (BRASIL, IBGE, 1959)

⁷⁰ Inicialmente a localidade era denominada de Anacetaba, nome relacionado aos índios Anacés que povoavam a região. São Gonçalo do Amarante foi fundado em 1935, o nome é homenagem ao padroeiro e originalmente era distrito de Caucaia. (BRASIL, IBGE, 1959)

distante 67 km da capital cearense, sendo o mais próximo dentre os pesquisados. São Gonçalo possui 7 distritos além da sede, são eles: Croatá, Cágado, Pecém, Serrote, Siupé, Taíba e Umarituba

Cidades limítrofes, localizadas na região noroeste do estado, na fronteira com o Piauí, Granja⁷¹ e Viçosa do Ceará⁷² são os municípios da amostra mais distantes de Fortaleza. Aquele, compõe a região de planejamento do litoral norte, localizado a 329 km de Fortaleza e, este, é o município mais antigo da região da Serra de Ibiapaba, distante 348 km da capital.

Granja possui extensão de 2.663,032 km² e, embora seja a segunda cidade em extensão territorial entre as pesquisadas, possui o menor número de distritos: Adrianópolis, Ibuguaçu, Parazinho, Pessoa Anta, Sambaíba e Timonha; 6 no total.

Viçosa do Ceará, assim como São Gonçalo do Amarante, está dividida em 7 distritos, distribuídos em seus 1.311,628 km² de extensão territorial. No município temos as localidades de General Tibúrcio, Lambedouro, Manhoso, Padre Vieira, Passagem da Onça, Quatiguaba e Juá dos Vieiras. Ao todo, os 5 municípios somam 41 distritos, conforme verificamos no quadro 12:

Quadro 12 – Região de planejamento, extensão territorial, distância para capital e número de distritos dos municípios da amostra

Municípios	Região de Planejamento	Extensão Territorial	Distância para Capital	Nº de Distritos
Amontada	Litoral Oeste/ Vale do Curu	1.1178,162 km ²	198 km	9
Boa Viagem	Sertão de Canindé	2.836.783 km ²	220 km	12
Granja	Litoral Norte	2.663,032 km ²	329 km	6
São Gonçalo do Amarante	Grande Fortaleza	833,894 km ²	67 km	7
Viçosa do Ceará	Serra de Ibiapaba	1.311,628 km ²	348 km	7

Fonte: CEARÁ, IPECE, 2017. Elaboração da autora.

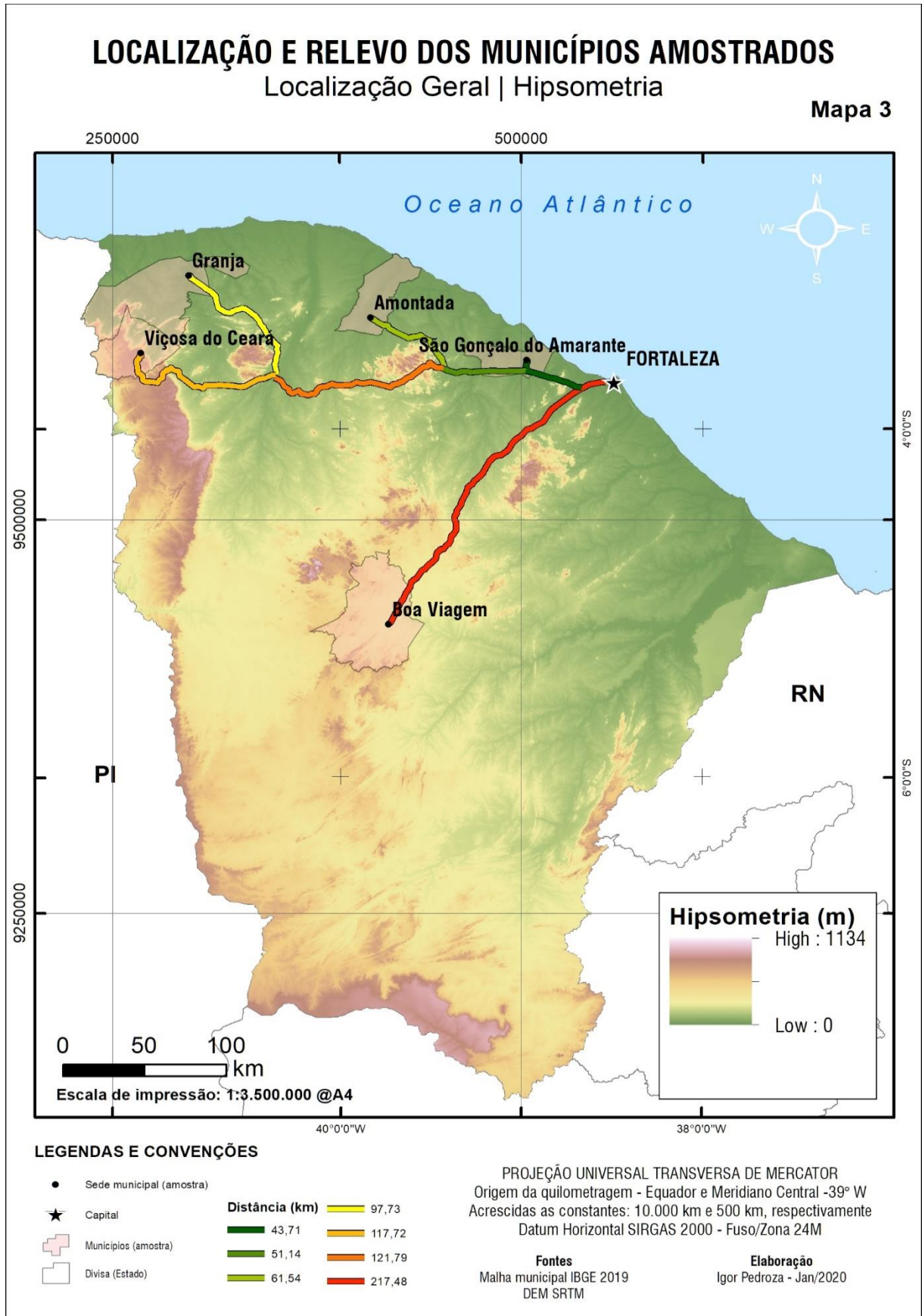
Para visualizar a localização geográfica dos municípios no território cearense, elaboramos o mapa 3⁷³ que destaca as 5 cidades da amostra:

⁷¹ O povoamento, antigamente chamado Macavoqueira e Santa Cruz do Coreau, foi dos mais antigos que se procedeu na Capitania do Ceará Grande. Várias tribos habitavam a vasta região beneficiada pelas ribeiras férteis do rio Coreau, destacando-se, entre outras, a dos índios Tabajaras, Tapuias, Coaosues e Tremembés. O distrito criado com a denominação de Granja em 1757, elevado à categoria de vila com a denominação de Granja em 1776. Sede na povoação de Coreau. E, por fim, elevado à categoria de cidade em 1854. (BRASIL, IBGE, 1959)

⁷² Viçosa do Ceará era habitada originalmente por índios Tabajaras, Anacé, Arariú e Croatá. A colonização se deu através de aldeamentos jesuíticos no fim do século XVI, sendo elevada à condição de vila em 1759 após a expulsão dos jesuítas pelo governo português. A vila chamada de Viçosa Real da América foi elevada à cidade em 1882, com o topônimo de Viçosa. (BRASIL, IBGE, 1959)

⁷³ Fonte: BRASIL, IBGE, 2019. Elaboração: Prof. Me. Igor Pedroza.

Mapa 3 – Localização geográfica dos municípios da amostra



Fonte: BRASIL, IBGE, 2019. Elaboração: Me. Igor Pedroza.

3.1.2 Características ambientais

Sobre dados da paisagem natural, todo o estado do Ceará está localizado no Bioma⁷⁴ da Caatinga⁷⁵. Por possuir um clima tropical semiárido⁷⁶ e suas variações, a fauna e flora do ecossistema se adaptam às condições ambientais consequentes dos grandes períodos de estiagem próprios do clima. Por exemplo, a vegetação é caracterizada por mecanismos de sobrevivência à seca, como necessitar de pouca água e diversos animais recorrem a migrações.

Embora seja um bioma rico em diversidade de paisagens e espécies vegetais e animais, seu ecossistema passa por acelerada degradação ambiental devido a atuação predatória das atividades econômicas locais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷⁷:

Os tipos de vegetação do Bioma Caatinga encontram-se bastante alterados, com a substituição de espécies vegetais nativas por pastagens e agricultura. O desmatamento e as queimadas são práticas comuns no preparo da terra para a agropecuária. Essa prática, além de destruir a cobertura vegetal, também prejudica a manutenção de animais silvestres, a qualidade da água e o equilíbrio do clima e do solo. Da área original ocupada por esse Bioma, aproximadamente 36% já foram alterados pelo homem.

São Gonçalo do Amarante possui paisagem geográfica característica de uma região da planície litorânea, localizado na bacia hidrográfica do Curu. O clima do município é tropical quente semiárido brando, o mesmo de Amontada, que também possui parte do seu território com clima tropical quente semiárido. Este município tem relevo de características de depressão sertaneja e glaciais pré-litorâneo dissecado em interflúvios tabulares, o mesmo encontrado em Granja que apresenta clima tropical quente semiárido brando e tropical quente subúmido e está localizada na bacia hidrográfica Coreaú e Parnaíba. Viçosa do Ceará compartilha o mesmo

⁷⁴ Bioma é um conjunto de vida vegetal e animal, constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições de geologia e clima semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de formação da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna própria. (BRASIL, IBGE). No Brasil coexistem 6 biomas: Amazônia, Mata Atlântica, Pantanal, Cerrado, Caatinga e Pampa.

⁷⁵ É um bioma exclusivamente brasileiro que corresponde a cerca de 70% da Região Nordeste e 11% do território nacional. O nome “Caatinga” possui origem tupi-guarani e significa “floresta branca”. Essa denominação representa as características da vegetação desse ecossistema, cujas folhas caem no período da seca. (BRASIL, IBGE)

⁷⁶ O clima tropical semiárido é marcado por longos períodos de estiagem. O índice pluviométrico é abaixo dos 800 mm/ano. As temperaturas são geralmente elevadas, com uma média de 27 °C, podendo alcançar números maiores, superiores a 32 °C. Durante o período de chuva, os índices pluviométricos podem atingir os 1000 mm/ano. Já nos períodos mais secos, há uma baixa, chegando a 200 mm/ano. (Disponível em: SOUSA, Rafaela. "Caatinga"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/caatinga.htm>. Acesso em 29 de dezembro de 2019)

⁷⁷ Informação disponível em meio eletrônico: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomas-brasileiros.html>. Acesso em 29 de dezembro de 2019.

clima de Granja, bem como a bacia hidrográfica do Parnaíba. A cidade possui relevo característico do planalto da Ibiapaba e depressões sertanejas. (CEARÁ, IPECE, 2017).

Boa Viagem possui clima tropical quente semiárido, com características de relevo denominadas depressões sertanejas e maciços residuais próprias da paisagem da mesorregião sertões cearenses a qual o município faz parte. O município está localizado na bacia hidrográfica do Banabuiú. O quadro 13, abaixo, resume as informações sobre as características ambientais apresentadas pelos 5 municípios pesquisados.

Quadro 13 – Características ambientais dos municípios da amostra

Características Ambientais	Boa Viagem	Amontada	Granja	Viçosa do Ceará	São Gonçalo do Amarante
Bioma	Caatinga				
Clima	Tropical quente semiárido brando				
	Tropical quente semiárido		Tropical quente subúmido		
Relevo	Depressões sertanejas				
	Maciços residuais	Glacis pré-litorâneo dissecado em interflúvios tabulares		Planalto da Ibiapaba	Planície litorânea
Bacia Hidrográfica	Banabuiú	Litoral	Parnaíba		Curu
			Coreaú		

Fonte: CEARÁ, IPECE, 2017. Elaboração da autora.

Organizamos o quadro 13 de forma a demonstrar aqueles componentes ambientais que são comuns aos municípios. Por exemplo, o bioma caatinga é compartilhado por todas as cidades da amostra. Com exceção de Boa Viagem, as cidades possuem clima tropical semiárido brando em algumas partes do seu território. Em relação ao relevo, depressões sertanejas só não estão presentes no município de São Gonçalo do Amarante que possui toda sua extensão em planície litorânea.

3.1.3 Demografia

Em relação à demografia, verificamos o número de habitantes e a densidade demográfica dos municípios com base nos dados do Censo de 2010, bem como a projeção da população absoluta dos municípios para o ano de 2019⁷⁸. A seguir, o quadro 14 informa os

⁷⁸ Segundo o IBGE: “As estimativas de população publicadas anualmente são calculadas aplicando-se o método matemático desenvolvido, em 1972, por João Lira Madeira e Celso Cardoso da Silva Simões, denominado AiBi. Esse método utiliza como insumos básicos as populações obtidas das Projeções da População para o Brasil e as Unidades da Federação mais recentes, bem como o crescimento populacional de cada Município na última década, delineado pelas respectivas populações recenseadas nos dois últimos Censos Demográficos realizados. Essas populações recenseadas, que servem de base para o cálculo da tendência de crescimento populacional dos

dados demográficos dos municípios da amostra no ano de 2010, ranqueando-os em relação aos 184 municípios cearenses:

Quadro 14 – Número de habitantes, densidade demográfica, 2010 e projeção da população, 2019

Municípios	Nº de Habitantes (2010)	Ranking Estadual	Densidade Demográfica (2010)	Ranking Estadual	Projeção do Nº de Habitantes (2019)
Amontada	39.232	45º	33,17 hab/km ²	103º	43.452
Boa Viagem	52.498	31º	18,51 hab/km ²	156º	54.470
Granja	52.645	30º	19,52 hab/km ²	149º	54.748
São Gonçalo do Amarante	43.890	40º	52,60 hab/km ²	68º	48.422
Viçosa do Ceará	54.955	29º	41,90 hab/km ²	86º	60.889

Fonte: BRASIL, Censo Demográfico, 2010 e BRASIL, IBGE, 2019. Elaboração da autora.

As cidades estudadas possuem populações absolutas aproximadas. Amontada, a menor população da amostra e a 45ª em relação ao estado, possui um total de 39.232 habitantes. São Gonçalo do Amarante, com 43.890 habitantes, é a segunda cidade menos populosa⁷⁹ da amostra, ocupando a 40ª posição, quando ranqueada aos demais municípios cearenses. Boa Viagem e Granja são os municípios com número de habitantes mais próximos: 52.498 e 52.645, respectivamente. Ocupam, nessa ordem, a 30ª e 31ª posição no ranking estadual. Viçosa do Ceará, com 54.955 habitantes é o município mais populoso da amostra e o 29º dentre as 184 cidades cearenses. As projeções feitas pelo IBGE para a população em 2019, indicam que a ordem dos municípios da amostra, quando ranqueados entre si, permanece a mesma de 2010.

Como verificado no quadro acima, quando analisamos a densidade demográfica dos municípios da amostra, ao contrário do verificado na população absoluta⁸⁰, há uma maior variação entre os dados. Temos dois municípios com baixa população relativa⁸¹ ou pouco povoados⁸², São eles: Boa Viagem, com densidade demográfica de 18,51 habitantes por quilômetro quadrado (hab/km²) e Granja, com 19,52 hab/km². Os municípios ocupam a posição 156 e 149, respectivamente, dentre os 184 municípios do estado. Amontada, Viçosa do Ceará

Municípios, podem ser ajustadas em consonância com os ajustes da população adotados nas Projeções da População para o Brasil e as Unidades da Federação.” Disponível em: www.ibge.gov.br.

⁷⁹ Diz respeito ao número de habitantes do território, população absoluta.

⁸⁰ Número total de habitantes do município.

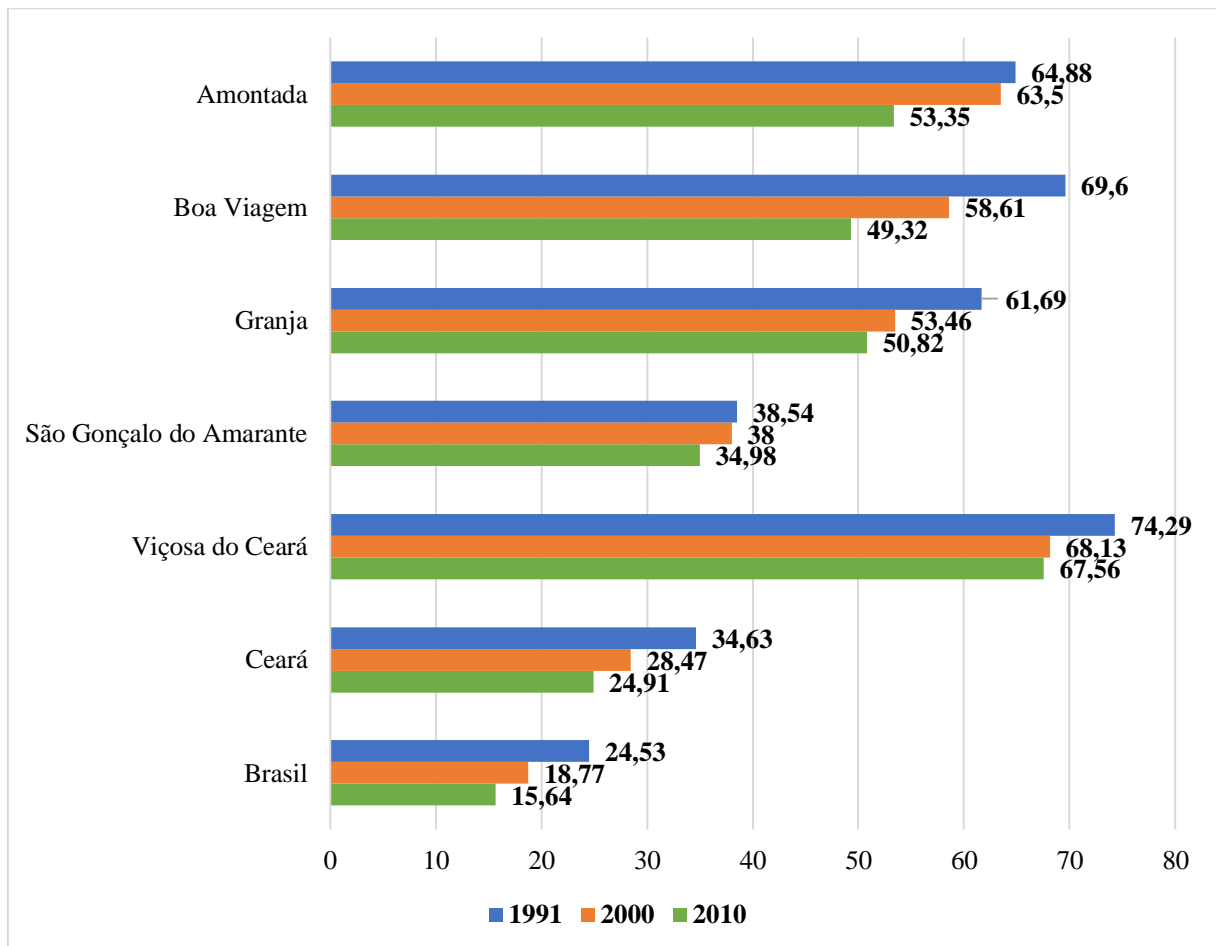
⁸¹ Relação entre número de habitantes e a extensão territorial.

⁸² Diz respeito à densidade demográfica do território, população relativa.

e São Gonçalo do Amarante possuem uma população relativa maior: 33,17, 41,90 e 52,60 hab/km², nesta ordem. Quando ranqueados em âmbito estadual, ocupam a posição 103, 86 e 68, respectivamente. Em resumo, de acordo com o último Censo, Viçosa do Ceará é o município mais populoso da amostra e São Gonçalo do Amarante o mais povoado. No outro polo, Amontada é o município menos populoso dentre os pesquisados e Boa Viagem o menos povoado.

Ainda sobre os dados demográficos de 2010, o gráfico 3 demonstra a evolução histórica da população rural dos municípios da amostra referente aos censos de 1991, 2000 e 2010.

Gráfico 3 – População rural do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 1991, 2000 e 2010



Fonte: BRASIL, IBGE, 1991, 2000 e 2010. Elaboração da autora.

Quando nos atemos à população rural, verificamos que em Viçosa do Ceará chega a 67,56% do total de habitantes (37.128), o maior percentual entre os municípios pesquisados. São Gonçalo é o município com menor percentual: 34,98% (15.353) da sua população reside

em zona rural. Amontada, Granja e Boa Viagem possuem dados aproximados, tanto em números absolutos, quanto em percentual em relação à população total. A saber: 53,35% (23.285 habitantes), 50,82% (26.753) e 49,32% (25.894), respectivamente. Todos os municípios da amostra têm percentual de população rural maior do que a média estadual e nacional que, para o mesmo ano, era de 24,91% no Ceará e 15,64% no Brasil.

Ao analisarmos a evolução da população rural nos últimos três censos demográficos, verificamos decréscimo em todos os municípios, acompanhando a tendência estadual e nacional. Entre os municípios da amostra, a maior queda de habitantes domiciliados na zona rural se deu em Boa Viagem. Em 1991, 69,60% dos boa-viagenses viviam no meio rural, em 2010, esse percentual caiu para 49,32%, uma variação de 20,28% em duas décadas.

Amontada e Granja tiveram decréscimos aproximados na população rural para o mesmo período: respectivamente 11,53% e 10,87%. Os dois municípios se assemelham nos números da variação ocorrida em âmbito estadual, que foi de 9,72% e nacional com 8,89%. São Gonçalo do Amarante e Viçosa do Ceará, respectivamente os municípios com menor e maior taxa de população rural da amostra, são aqueles que menos variaram entre a aferição do Censo de 1991 e 2010. O percentual da queda da população dos dois municípios ficou abaixo do da média estadual e nacional, em São Gonçalo variou de 38,54% em 1991 para 34,98% em 2010, ou seja, 3,56% e, para o mesmo período, Viçosa caiu de 74,29% para 67,56%, variando 6,73%.

A crescente diminuição da população em meio rural, segundo Secretário Executivo CM, é um dos fatores que influencia a tomada de decisão política acerca da construção de escolas e do crescimento da rede neste meio. Para o Secretário, somam-se a esse dado, análises de outros índices demográficos relacionados aos jovens, público-alvo das escolas de ensino médio: taxa de fecundidade, mortalidade infantil, mobilidade da população jovem, dentre outros.

Sobre esses dados, em 2015, o IBGE elaborou uma publicação chamada *Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: Subsídios para as projeções da população*⁸³ que disponibiliza análises acerca das mudanças migratórias no Brasil. O estudo afirma:

A população jovem de 15 a 29 anos de idade, como reflexo da queda da fecundidade no passado, apresenta uma diminuição contínua na sua participação relativa na população brasileira, passando de 28,2%, em 2000, para 26,7%, em 2010, devendo alcançar 21,0%, em 2030. Essa é uma redução importante, porém mais branda que a observada no grupo das crianças. Apesar da queda na participação desse grupo na população em termos relativos, o número absoluto de jovens cresceu de 48,9 milhões, em 2000, para 52,3 milhões, em 2009, passando a ter uma tendência decrescente a partir daí, chegando a 46,9 milhões, em 2030. Em termos regionais, além da queda

⁸³ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>

histórica da fecundidade, a migração também apresenta influência na estrutura das populações jovens, já que os movimentos populacionais estão fortemente concentrados nessas idades. (BRASIL, IBGE, 2015. P. 144.)

Os dados supracitados corroboram a análise do Secretário Executivo, quando afirma haver queda da fecundidade e alta mobilidade da população jovem provocada pelas migrações, conforme verificamos a seguir:

O Ceará tem conseguido manter mais alunos na escola. [...], mas tem uma redução que é fruto de uma questão da taxa de natalidade, há uma redução. Também tem uma questão migratória [...] de comunidades rurais migrando para residirem nas áreas urbanas. [...] Tudo isso é levado em consideração no estudo de demanda quando estamos fazendo o planejamento de rede. [...] Quando você verifica historicamente a população daquela localidade, analisa se tem probabilidade de migração muito alta, número de nascidos vivos, [...] taxa de mortalidade infantil também interfere, às vezes não justifica você estruturar uma escola. Talvez se justifique você fazer uma cooperação com a escola municipal para a oferta da matrícula porque, em curto espaço de tempo, você não teria mais a necessidade daquele investimento, daquele prédio. (Secretário Executivo CM)

As características acima descritas, indicam alguns fatores da demografia na dinâmica de organização sócio-espacial dos municípios e explicitam a influência exercida pelo território no desenvolvimento de políticas educacionais, neste caso, o planejamento de rede e construção de escolas.

3.2 Dados socioeconômicos dos municípios da amostra

Nesta seção, analisamos as características socioeconômicas dos municípios da amostra para, posteriormente, nos debruçarmos sobre os dados educacionais. Entendemos que para analisar as condições de oferta e indicadores educacionais dos municípios, faz-se necessário compreender o contexto socioeconômico dos mesmos. As oportunidades educacionais e toda a rede de infraestrutura relacionada à oferta escolar, depende das condições materiais econômicas, políticas e sociais as quais a população está submetida. Algebaile (2009) ressalta que

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, faz da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve considerar isso, sob pena de não apreender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional. (p. 41)

Em um estudo visando compreender o efeito da origem socioeconômica na progressão educacional de jovens entre 12 e 25 anos no Brasil, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), utilizando os dados do censo demográfico entre os anos de 1960 e 2010, afirmam que, mesmo com a expansão da oferta educacional em todos os níveis nas últimas décadas, os indivíduos oriundos de famílias com melhores recursos socioeconômicos, ainda, mantêm vantagens no decorrer do sistema educacional. Esse efeito, segundo os autores, fica ainda mais evidenciado nos níveis de escolarização alto. Para os mesmos,

Nos últimos cinquenta anos, a origem social dos jovens tem modelado significativamente suas chances de progressão educacional, ainda que de maneira distinta, dependendo do nível educacional considerado ou do período analisado. Com os ganhos de acessibilidade, os efeitos da origem social tenderam a diminuir nos níveis básicos, indicando diminuição de desigualdade de oportunidades educacionais nessas etapas. Esse é o caso das três primeiras transições na estrutura de progressão educacional brasileira, em que os ganhos em acessibilidade a partir da expansão educacional tenderam a abrandar os efeitos de origem social. A partir da entrada no ensino médio, a diminuição na desigualdade de oportunidades educacionais condicionada à origem social não é tão clara, e os níveis de desigualdade tenderam à estabilidade ao longo do período analisado. (p.105)

Os autores constataam que mesmo com a ampliação da oferta na educação pública, as barreiras à progressão no sistema educacional apenas se deslocaram para os níveis mais avançados. Desta forma, as desigualdades de oportunidades persistem no ensino médio e são ampliadas em relação ao ensino superior.

[...] Se no passado essas barreiras à progressão educacional se interpunham aos jovens no início de sua trajetória educacional, no decorrer desse meio século elas foram se deslocando rumo a pontos mais avançados da progressão no sistema. [...] Pode-se dizer que, nos últimos cinquenta anos no Brasil, houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência das desigualdades no nível médio e aumento da desigualdade no nível superior. (p. 107 e 108)

Esta pesquisa está centrada no ensino médio e em populações que são atendidas em extensões de matrícula que, em sua ampla maioria, estão localizadas nas zonas rurais dos municípios. Ainda no estudo acima citado, os autores apontam que, além da desigualdade de classe, residir em área rural, ser pardo e, principalmente, preto tornam mais difíceis as chances de acesso e progressão no sistema escolar.

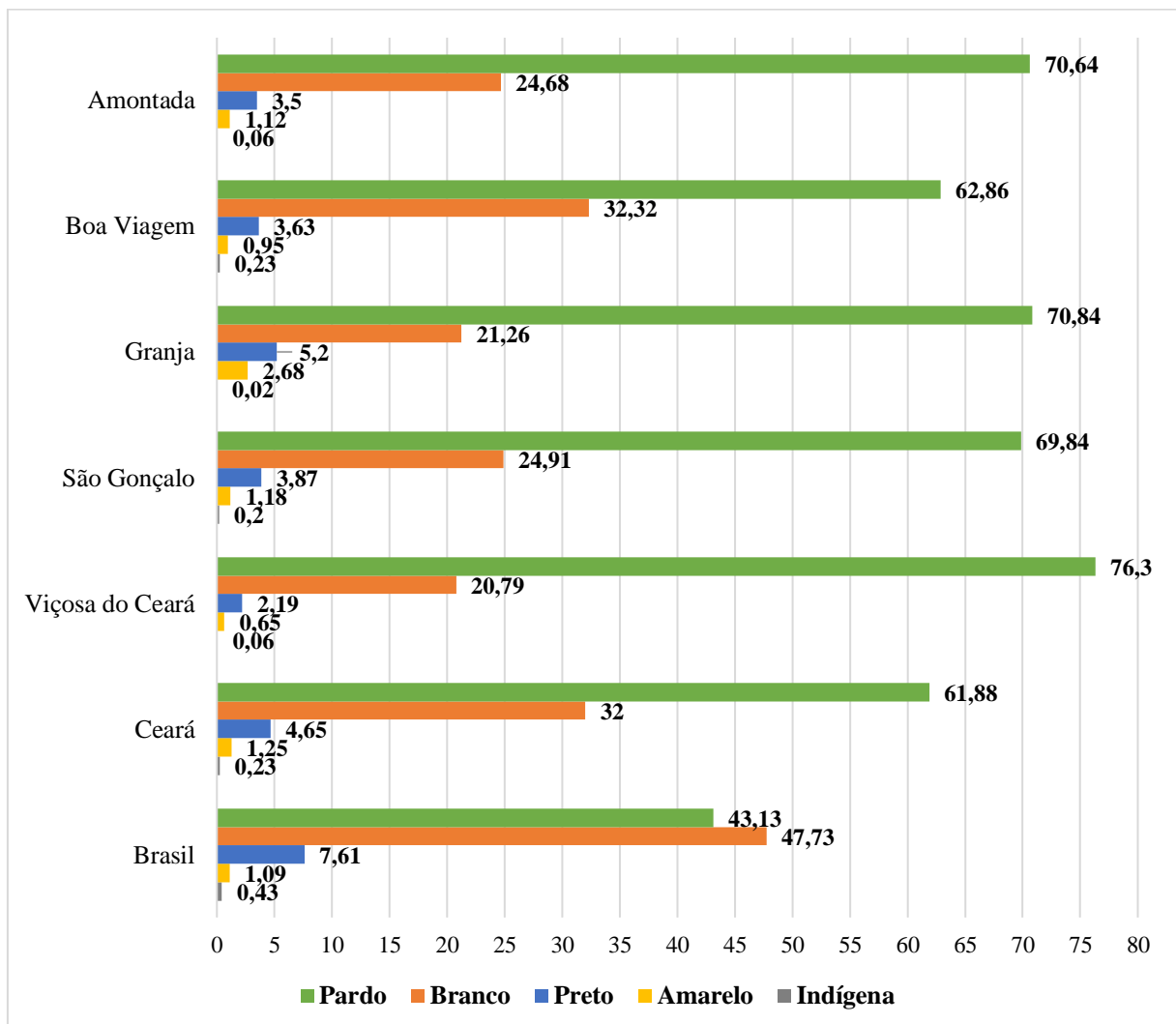
Consolidou-se a concepção de que são especialmente proeminentes os desequilíbrios entre indivíduos com origem nos meios urbano e rural, e que a desigualdade de raça, notadamente entre os níveis educacionais mais altos, coloca pretos e pardos em

posição de desvantagem. Além disso, a desigualdade baseada na origem de classe dos indivíduos é pervasiva e persistente ao longo do tempo. (p. 83)

3.2.1 Dados sobre raça/cor

Em relação à distribuição da população por raça/cor, todos os municípios da amostra seguem a tendência do estado, quando a maior incidência é a de autodeclarados pardos, seguidos por brancos, pretos, amarelos e indígenas. Em âmbito nacional, a uma troca de posição entre pardos e brancos e as demais raças/cores seguem a mesma sequência descrita para o Ceará, conforme observamos no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Distribuição da população por raça/cor do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2010



Fonte: BRASIL, Censo Demográfico, 2010. Elaboração da autora.

Mais de 60% da população em todas as cidades da amostra, autodeclara-se como parda, sendo o maior índice observado em Viçosa do Ceará (76,3%) e o menor em Boa Viagem (62,86%). Todos os municípios estão acima da média estadual para essa raça/cor que, para o mesmo período, foi de 61,88%. A segunda maior incidência é a da cor branca, quando verificamos uma variação entre 20,79% em Viçosa e 32,32% em Boa Viagem, município este, com percentual mais próximo ao do estado: 32%. Em relação ao número nacional de 43,13% de pardos e 47,73% de brancos, as médias do Ceará e dos municípios da amostra demonstram a maior disparidade.

Granja, com 5,2% de autodeclarados pretos, é o único município com percentual maior que a média estadual de 4,65% para esta raça/cor. Amontada, Boa Viagem e São Gonçalo possuem números aproximados, respectivamente: 3,5%, 3,63% e 3,87%. Viçosa do Ceará tem o menor número de habitantes autodeclarados pretos: 2,19%. A média estadual e os cinco municípios têm índices menores que o do Brasil, 7,61% em 2010.

A população que se autodeclara amarela e indígena tem menor incidência em todas as esferas demonstradas. Aquela, em maior número em Granja (2,68%) e menor frequência em Viçosa (0,65%); e esta, em maior número em Boa Viagem (0,23%), seguida por São Gonçalo (0,20%), índices aproximados à média estadual (0,23%); e, em menor incidência, em Granja (0,02%), Amontada e Viçosa (ambas com 0,06%).

Importante destacarmos que há vários estudos (SCHWARTZMAN, 1999; PETRUCCELLI, 2000; CAMARGO, 2007; CAMARGO, 2009) sobre a autodeclaração de cor/raça que informam sobre as dificuldades dessa classificação no contexto brasileiro e alertam a possibilidade de que se busquem mecanismos de atenuar ou se afastar da classificação “preto” por conta da influência do conceito de miscigenação difundido no país, bem como do racismo estrutural.

Em estudo realizado pelos sociólogos Hasenbalg (1979) e Silva (1978) sobre a relação entre cor/raça e mobilidade social utilizando os dados do censo, foi constatado que, mesmo em sujeitos oriundos de uma mesma classe social, as oportunidades são diferentes a depender da cor/raça. Segundo Campos (2013), para eles:

[...] mesmo quando comparamos pessoas com a mesma origem socioeconômica (mesma classe, nível educacional, renda etc.) as chances de ascensão social dos brancos chegam a ser o dobro dos não-brancos. Esses estudos sobre mobilidade social serviram para atestar estatisticamente os obstáculos que se interpõem à ascensão social dos autodeclarados “pardos” e “pretos”. (p. 84)

O autor ainda informa que o estudo de Hasenbalg (1979) e Silva (1978) além de

trazer achados inéditos sobre a relação entre desigualdade e mobilidade social e cor/raça, inaugurou a terminologia “não-brancos” para se referir ao conjunto da população autodeclarada preta e parda. Ainda sobre isso, Campos (2013) informa:

[...] além de utilizar métodos inovadores e chegar a conclusões inéditas para a época, os livros de Hasenbalg e Silva contêm outro diferencial metodológico. Para medir a diferença de mobilidade dos grupos de cor captados pelo IBGE, os dois pesquisadores fundiam as categorias “parda” e “preta” num só agregado, chamado de “não branco”. Embora os dois raramente explicitem o motivo de tal agregação, ela se justifica diante da diminuta quantidade de autodeclarados “pretos” nas pesquisas do IBGE. Só para se ter uma ideia, apenas 7,4% da população nacional se declarou “preta” no último censo de 2010; contra 47,9% de autodeclarados “brancos”; 43,2% de autodeclarados “pardos”; 1,1% de autodeclarados “amarelos” e 0,5% que se dizem indígenas (p. 84)

Essa fusão entre as duas categorias e a nomenclatura “não-brancos” se tornou comum aos estudos sobre a temática. Isso porque outros pesquisadores (HENRIQUES, 2001; SOARES, 2000, OSÓRIO, 2003; RIBEIRO, 2006) constataram que os autodeclarados “pretos” e “pardos” possuem condições socioeconômicas muito semelhantes e sofrem os impactos sobre mobilidade social⁸⁴ de forma similar, englobando-os numa mesma categoria estatística. Esses estudos serviram como evidência científica para fortalecer a denúncia da discriminação racial no país e de argumento por reivindicações do movimento negro⁸⁵ brasileiro. Carvalho (2013) revela que:

[...]Para alguns militantes negros, esses dados provam que o brasileiro que se declara “pardo” é visto pelos outros como “negro” e, por isso mesmo, é uma vítima de racismo. Portanto, haveria no Brasil uma vergonha de ser negro que impediria as pessoas que assim são percebidas de se enxergarem como tal. E é justamente por isso que as discriminações raciais tenderiam a ser identificadas pelas suas vítimas como expressões de elitismo ou preconceito social e não racial. Ao termo, tudo isso contribuiria para a fraca consciência da questão racial no país (p.85 e 86)

Diante do citado, o movimento negro no Brasil vem reivindicando que a categoria “não-branca” seja substituída por “pretos” como forma de afirmação cultural e racial, bem como de fomentar políticas de valorização da raça/cor, dirimindo o sentido negativo de “preto” enquanto classificação racial no país. (CARVALHO, 2013). Essas considerações são

⁸⁴ Outro dado em comum nas pesquisas citadas, é o de que um dos maiores entraves para a mobilidade social dos “não-brancos” é a barreira no acesso ao Ensino Superior. (CARVALHO, 2013)

⁸⁵ Para Domingues (2007): “Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação”. (p. 101).

importantes pois, ao verificarmos os dados da autodeclaração de cor/raça dos sujeitos da pesquisa, constatamos um alinhamento ao apresentado no contexto municipal e nacional.

3.2.2 Indicadores sociais e econômicos

Para compreendermos o contexto socioeconômico dos municípios da amostra, analisamos o Produto Interno Bruto *per capita* (PIB), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM), Índice de Gini, dentre outros. Posteriormente, foi possível relacionar esses dados ao panorama educacional das cidades estudadas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, o PIB *per capita* do município de São Gonçalo do Amarante era de R\$ 49.259,77, o 2º maior do estado. Para o mesmo ano, dentre os municípios da amostra, o segundo maior era o de Amontada com R\$ 9.917,57, figurando como o 53º no ranqueamento estadual, quase um quinto do valor de São Gonçalo. Os demais municípios possuem valores aproximados, Granja apresenta PIB *per capita* de R\$ 6.919,34, Boa Viagem de R\$ 6.834,78 e Viçosa do Ceará de R\$ 6.357,65. Quando ranqueados aos demais municípios do Ceará, atingem, respectivamente, as posições 118º, 122º e 149º.

A seguir, o quadro 15 lista as informações sobre o PIB *per capita* e apresenta os dados sobre trabalho e renda dos municípios da amostra.

Quadro 15 - Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 2016 e dados de trabalho e renda de 2017 dos municípios da amostra

Municípios	PIB <i>per capita</i> (2016)	Ranking Estad.	Salário médio mensal (2017)	Ranking Estad.	Prop. de pessoas ocupadas (2017)	Ranking Estad.
Amontada	R\$ 9.917,57	53º	1,8 salários mín.	29º	6,8%	124º
Boa Viagem	R\$ 6.834,78	122º	1,6 salários mín.	77º	6,9%	119º
Granja	R\$ 6.919,34	118º	1,6 salários mín.	77º	4,8%	178º
São Gonçalo do Amarante	R\$ 49.259,77	2º	3,8 salários mín.	1º	28,1%	3º
Viçosa do Ceará	R\$ 6.357,65	149º	1,7 salários mín.	47º	5,6%	166º

Fonte: BRASIL, IBGE, 2017 e CEARÁ, IPECE, 2017. Elaboração da autora.

Conforme observado no quadro acima, ainda segundo dados do IBGE, em 2017, o salário médio mensal de São Gonçalo do Amarante era de 3,8 salários mínimos e a proporção

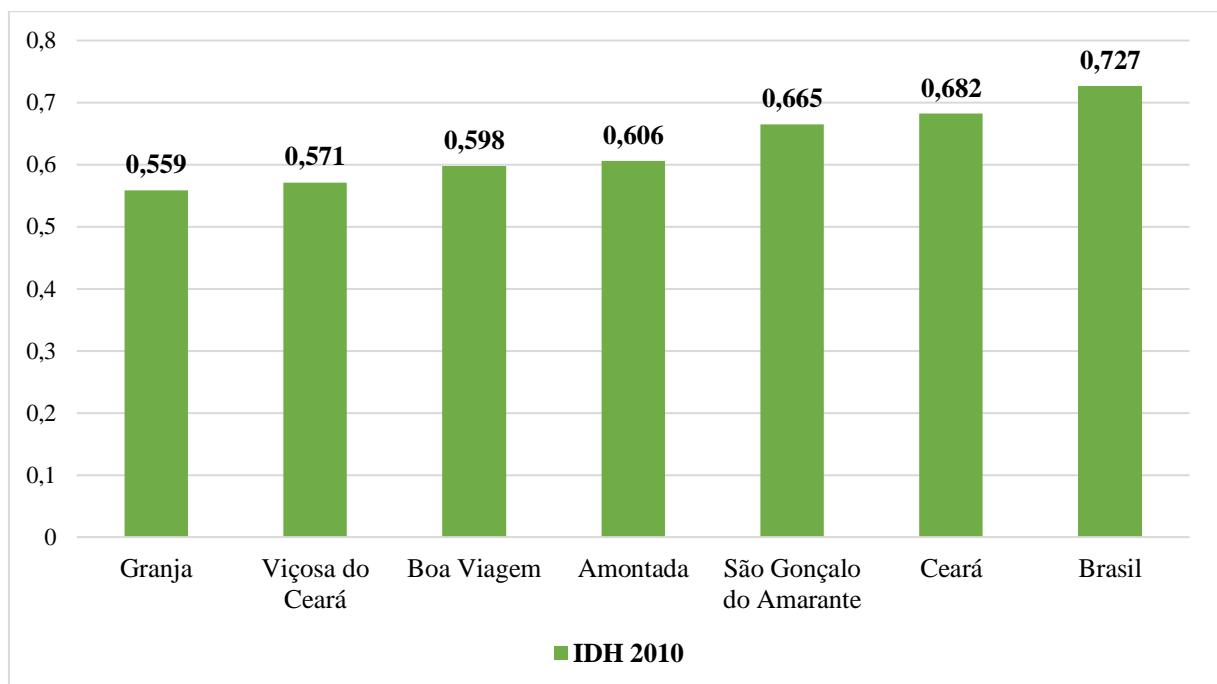
de pessoas ocupadas em relação à população total era de 28,1%. Quando comparado aos demais municípios do Ceará, São Gonçalo do Amarante é o município com maior média salarial de trabalhadores formais e o 3º município em pessoas ocupadas.

Ainda sobre os índices de trabalho e rendimento, os demais municípios da amostra possuem números aproximados. O salário médio mensal de Boa Viagem e Granja era de 1,6 salários mínimos por pessoa em 2017, ambos situados na 77ª posição no ranking estadual. Para o mesmo ano, o índice de Viçosa do Ceará e Amontada era de 1,7 e 1,8 salários mínimos, respectivamente, figurando nas posições 47ª e 29ª quando ranqueados aos demais municípios cearenses.

Em relação à proporção de pessoas ocupadas, a menor taxa é de 4,8% em Granja, seguido por Viçosa do Ceará, com 5,6%, Amontada, com 6,8% e Boa Viagem, com 6,9%. Excetuando São Gonçalo do Amarante, os municípios possuem baixo índice de empregos formais, ocupando, respectivamente, as posições 178ª, 166ª, 124ª e 119ª em relação ao ranking estadual para o ano.

A seguir, o gráfico 5 traz o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2010 dos municípios pesquisados, do Ceará e do Brasil, segundo dados de 2010 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Gráfico 5 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2010



Fonte: BRASIL, PNUD, 2010. Elaboração da autora.

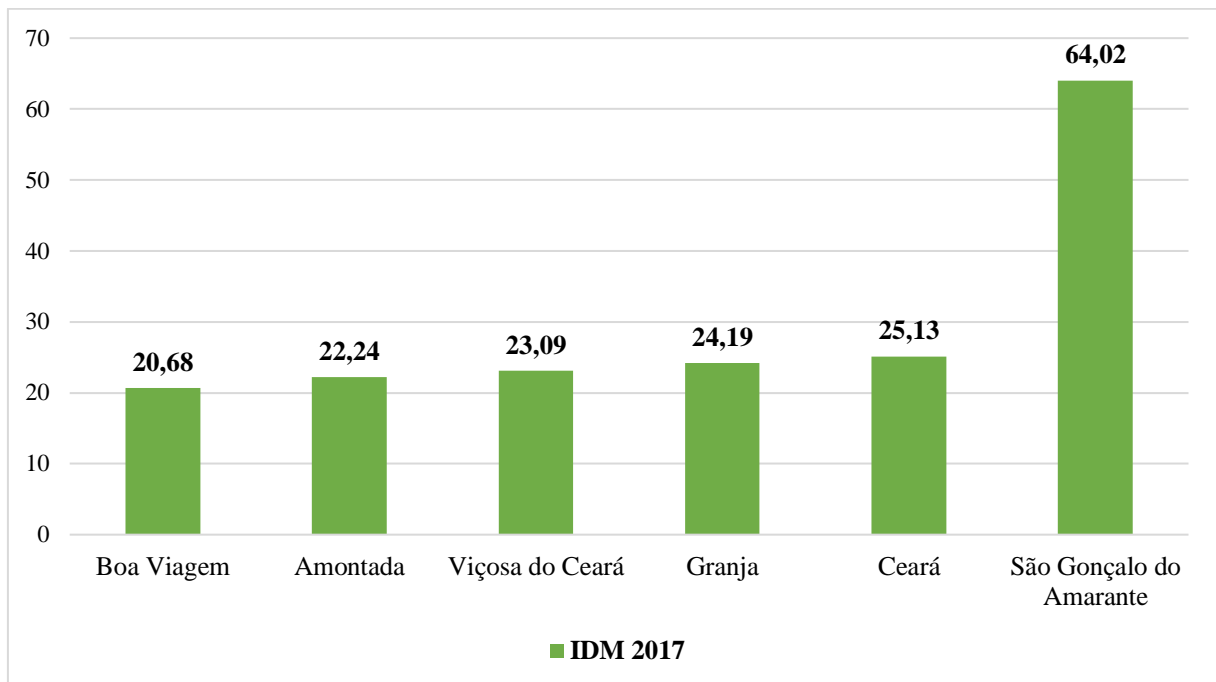
Para o ano, o IDH de São Gonçalo do Amarante era de 0,665, o 13º do estado e o maior dentre os municípios pesquisados. Amontada, o 116º colocado, possuía IDH de 0,606; seguido por Boa Viagem, com 0,598 figurando na 140ª posição; Viçosa do Ceará é o 173º do ranking do estado, com IDH de 0,571 e; o menor IDH da amostra, é o de Granja, apenas 0,559, figurando em penúltimo lugar entre os municípios cearenses.

Conforme observado no gráfico 5, todos os municípios da amostra possuem IDH menor que a média do Ceará (0,682) e do Brasil (0,727). São Gonçalo do Amarante e Amontada são municípios localizados na faixa “médio” de desenvolvimento humano. As demais cidades, estão na faixa “baixo” da classificação do índice.

Além do IDH, verificamos o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM) de 2017 que foi composto por 30 indicadores distribuídos em quatro grupos: Grupo 1) indicadores fisiográficos, fundiários e agrícolas; grupo 2) indicadores demográficos e econômicos; grupo 3) indicadores de Infraestrutura de Apoio e grupo 4) Indicadores Sociais.

O gráfico 6 compara os índices dos municípios da amostra e informa a média estadual:

Gráfico 6 – Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM) da amostra e média estadual, 2017



Fonte: CEARÁ. IPECE, 2019. Elaboração da autora.

Neste indicador, assim como verificado no IDH, São Gonçalo do Amarante

apresenta o maior índice, 64,02, o 3º maior do estado, mais que o triplo do valor de Boa Viagem que, para o mesmo período, apresentou IDM de 20,68, o menor da amostra e o 117º dentre os 184 municípios cearenses. Os demais municípios possuem índices similares: Amontada, com 22,24, Viçosa do Ceará com 23,09 e Granja apresenta IDM de 24,19, ao ranquearmos em nível estadual, as cidades ocupam a 102ª, 91ª e 80ª posição, respectivamente.

Em 2017, o IDM médio do Ceará foi de 25,13, tendo uma variação entre 6,09 referente ao município de Aiuaba, localizado no Sertão de Inhamuns à 70,70 no município do Eusébio, localizado na Grande Fortaleza. Com exceção de São Gonçalo do Amarante, todos os municípios da amostra estão abaixo da média estadual.

No último boletim de divulgação do índice, em 2019, o IPECE informa que:

[...] o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM) carrega em sua essência a ideia de uma análise multidimensional, que por meio de técnicas estatísticas traduz o nível de desenvolvimento relativo de cada um dos municípios cearenses em um indicador sintético. Ao todo são trabalhados 30 indicadores agrupados em quatro grupos ligados aos aspectos fisiográficos, fundiários e agrícolas; demográficos e econômicos; de infraestrutura de apoio; e sociais. Esta característica faz do IDM um índice que pode ser amplamente utilizado no acompanhamento das condições de desenvolvimento dos municípios cearenses, constituindo-se, assim, em um instrumento para diagnósticos e de referência para a proposição e orientação de políticas públicas. (CEARÁ, IPECE, 2019).

O índice está dividido em quatro classes por nível de desenvolvimento. Na classe 1 estão os municípios com maiores níveis de desenvolvimento, figuram apenas 6 cidades com IDM entre 51,85 a 70,70. A classe 2 é composta por 36 municípios que atingiram IDM entre 30,69 a 48,43. Com IDM variando de 20,52 a 30,42, encontram-se 76 municípios da classe 3. Por fim, na classe 4, dos municípios com piores níveis de desenvolvimento, estão aqueles que atingiram IDM entre 6,09 a 20,30, um total de 76 cidades.

Entre as regiões de planejamento, em 2017, verificamos que a de Grande Fortaleza concentrou os 6 municípios com melhores índices e não possui municípios na classe 4. Os municípios com piores resultados estão concentrados na região do Cariri, com 13 cidades na classe 4 e nenhuma na classe 1.

O presente estudo abrange municípios da Grande Fortaleza, da Região Litoral Oeste/Vale do Curu, do Sertão de Canindé, Litoral Norte e da Serra de Ibiapada. Dentre essas regiões, o Sertão de Canindé é a única que não possui municípios na classe 1 e 2, concentrando suas cidades nas duas classes mais baixas de desenvolvimento. Nesta região, encontra-se a cidade de Boa Viagem, que possui o menor IDM dentre os municípios da amostra.

A cidade de São Gonçalo está localizada na região com melhor desenvolvimento

do estado: Grande Fortaleza. Nesta região, os municípios se concentram nas classes 1 e 2 e não há cidades na classe 4.

Abaixo, o quadro 16 informa a divisão por classes do IDM entre as cidades das regiões de planejamento da amostra.

Quadro 16 – Classificação do Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM) das regiões de planejamento da amostra, 2017

Regiões de Planejamento	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Grande Fortaleza	Aquiraz, Eusébio, Fortaleza, Horizonte, Maracanaú e São Gonçalo do Amarante	Cascavel, Caucaia, Itaitinga, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama e Trairi	Chorozinho, Guaiúba e São Luís do Curu	-
Litoral Norte	-	Camocim	Acaraú, Bela Cruz, Chaval, Cruz, Granja , Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco, Morrinhos e Uruoca	Barroquinha e Martinópolis
Região Litoral Oeste / Vale do Curu	-	Itapipoca Uruburetama	Amontada General Sampaio Itapajé, Umirim Pentecoste	Apuiarés, Irauçuba, Miraíma, Tejuçuoca e Tururu
Serra de Ibiapada	-	Guaraciaba do Norte, Ibiapina, São Benedito, Tianguá e Ubajara	Ipu e Viçosa do Ceará	Carnaubal e Croatá
Sertão de Canindé	-	-	Boa Viagem , Canindé e Itatira	Caridade, Madalena e Paramoti

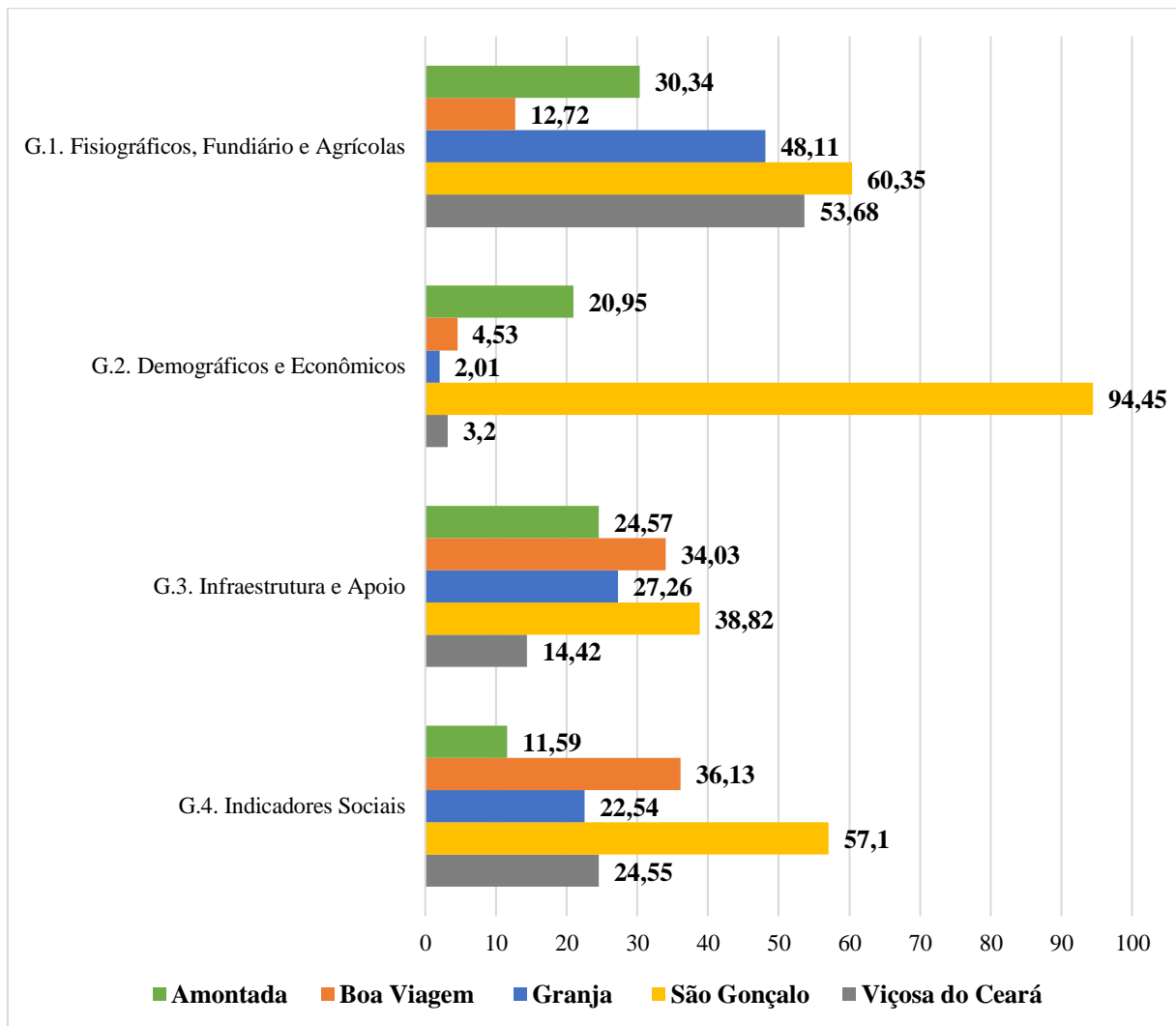
Fonte: CEARÁ, IPECE, 2017. Elaboração da autora.

Além das regiões já citadas, observamos que no Litoral Norte, região de Granja, a maior parte dos municípios se concentram na classe 3, são 10 municípios de um total de 13 nesta faixa de desenvolvimento. Na região do Litoral Oeste/Vale do Curu, a qual Amontada pertence, há um maior número de municípios nas classes 3 e 4; são 5 municípios em cada e apenas 2 cidades na classe 2. A região de planejamento da Serra de Ibiapada é composta por 9 municípios, 5 estão na classe 2, apenas 2 municípios figuram na classe 3, dentre eles, Viçosa do Ceará e outros 2 na classe 4

Ao analisarmos os resultados do IDM de 2017 a partir dos índices dos 4 grupos temáticos⁸⁶ que o compõe, verificamos a seguinte situação para os municípios pesquisados:

⁸⁶ Grupo 1) indicadores fisiográficos, fundiários e agrícolas; grupo 2) indicadores demográficos e econômicos; grupo 3) indicadores de Infraestrutura de Apoio e grupo 4) Indicadores Sociais.

Gráfico 7 – Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM) da amostra por grupo de indicadores, 2017



Fonte: CEARÁ, IPECE, 2019. Elaboração da autora.

Excetuando São Gonçalo do Amarante, na classe 1, os demais municípios se encontram na classe 3 de desenvolvimento municipal do estado. O maior contraste acontece no grupo 2 (G2) que agrega indicadores demográficos e econômicos, quando são analisados dados do PIB, percentual de trabalhadores com emprego formal com rendimento superior a dois salários mínimos, taxa de urbanização, densidade demográfica, dentre outros indicadores relacionados a atividades econômicas. São Gonçalo do Amarante aparece com IDM G2⁸⁷ de 94,45, o 2º maior do estado, o índice desse grupo foi o responsável para que o município figurasse na classe 1 no IDM final, pois nos demais grupos, o município atinge a classe 2.

⁸⁷ Para distinguir o IDM dos IDMs dos Grupos de Indicadores que compõem o índice final, utilizei um “G” para indicar Grupo.

Neste mesmo conjunto de indicadores, Granja figura entre os 10 piores resultados do Ceará, com IDM G2 de 2,01, na 177ª posição dentre os 184 municípios cearenses. Viçosa do Ceará e Boa Viagem tem resultados similares aos de Granja, atingiram 3,20 e 4,53 respectivamente, o que os coloca na classe 4 no indicador. Amontada possui o segundo melhor resultado dentre os municípios, com IDM G2 de 20,95, figurando na classe 3.

Boa Viagem, o município com menor IDM, está situado na classe 4 em 2 grupos, o G2, já explicitado e o G1 que trata de indicadores relacionados a atividades agrícolas e fatores ambientais tais como: precipitação pluviométrica, distribuição de chuvas, percentual da área explorável utilizada, percentual do valor da produção vegetal e animal, dentre outros. O IDM G1 de Boa Viagem é 12,72, bem abaixo dos demais municípios da amostra. Esse indicador demonstra que o município sofre com os fatores climáticos e ambientais e, desta forma, podemos inferir que não há intervenção política suficiente para dirimir o impacto das características territoriais no desenvolvimento econômico do município.

Ainda sobre os indicadores do G1, São Gonçalo do Amarante tem o melhor índice, com IDM G1 de 60,35, seguido por Viçosa do Ceará com 53,68, ambos classificados na faixa 2 de desenvolvimento municipal. Amontada e Granja figuram na classe 3 com IDM G1 de 30,34 e 48,11, respectivamente.

Quando analisamos o grupo 3 (G3), formado por indicadores ligados à infraestrutura, tais como unidades de agências de correios e bancária por mil habitantes, percentual de domicílios com energia elétrica, rede rodoviária pavimentada relativa à área do município, dentre outros, Boa Viagem apresenta o segundo melhor índice da amostra, 34,03, similar ao de São Gonçalo com 38,82, os dois municípios estão na classe 2 neste grupo. O pior resultado é o de Viçosa do Ceará, com 14,42 o único na classe 4. Amontada e Granja, ambos na classe 3, atingiram, respectivamente, os índices 24,57 e 27,26.

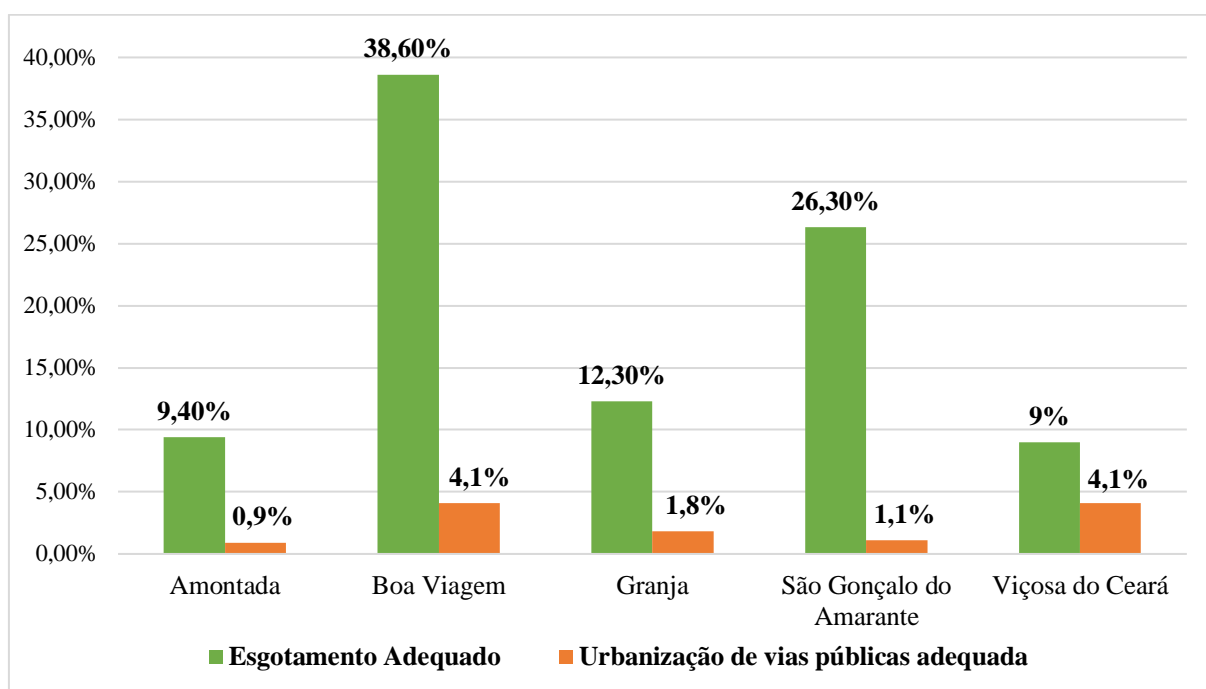
Aprofundando as informações sobre infraestrutura dos municípios pesquisados, em dados do Censo de 2010, a porcentagem de domicílios com esgotamento sanitário adequado era de 38,6% em Boa Viagem e 26,3% em São Gonçalo do Amarante, os dois municípios com maiores taxas entre os cinco da amostra. Quando ranqueados aos demais do estado, posicionavam-se na 23ª e 52ª colocação. Viçosa do Ceará, Amontada e Granja apresentam as menores taxas, respectivamente, 9%, 9,4% e 12,3%. Na mesma ordem, os municípios ocupavam a 138ª, 136ª e 116ª posição no ranking estadual.

Para o mesmo ano, Boa Viagem e Viçosa do Ceará contavam com 4,1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado aos outros municípios do Ceará, ambas ficavam

na posição 86. O menor índice é o de Amontada, figurando na 152ª colocação com uma taxa de 0,9% de domicílios; em seguida, temos São Gonçalo do Amarante com 1,1% e Granja com 1,8%, ocupando a 146 e 131 posições quando ranqueados aos demais municípios cearenses.

O gráfico 8 resume as informações sobre esgotamento e urbanização de vias públicas adequadas dos cinco municípios.

Gráfico 8 - Porcentagem de domicílios com esgotamento adequado e urbanização de vias públicas adequadas dos municípios da amostra, 2017



Fonte: BRASIL, IBGE, 2010. Elaboração da autora.

Nos índices acima apresentados, podemos constatar que a situação de infraestrutura é inadequada em todos os municípios da amostra. Amontada, Granja e Viçosa do Ceará apresentam os piores índices em relação ao esgotamento sanitário e, todos os municípios, possuem baixo percentual de urbanização de vias públicas adequadas.

Buscamos ainda informações acerca de equipamentos culturais disponíveis nos municípios. Entendemos que esse setor, enquanto componente de infraestrutura que possibilita desenvolvimento sócio-espacial⁸⁸ através da cultura, possui grande importância. A relação da população com seu território é composta por várias dimensões e, as culturais, se mostram importante para construção de sociabilidades e de identidade cultural em dado território.

⁸⁸ Aqui, o termo sócio-espacial faz referência a definição de Souza (2013) quando conceitua que a utilização do hífen diz respeito a enfatizar a importância das relações sociais para as análises socioespaciais.

É importante o entendimento da necessidade de políticas que fomentem o desenvolvimento cultural e que promovam acesso à cultura. Essas ações, além de garantir o direito constitucional descrito no artigo 215, “[...] o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, são essenciais para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Para o ano de 2016, segundo dados da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT), Viçosa do Ceará é o município da amostra com maior número de equipamentos culturais. A cidade conta com uma biblioteca pública⁸⁹, um teatro⁹⁰, dois museus⁹¹ e possui patrimônios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): a Igreja Matriz Nossa Senhora de Assunção e o Sítio Histórico de Viçosa do Ceará⁹².

Abaixo, as figuras 1 e 2 trazem imagens do patrimônio tombado de Viçosa do Ceará: A Igreja Matriz e a Praça Clóvis Beviláqua, respectivamente.

Figura 1 – Igreja Matriz de Viçosa do Ceará



Fonte: Registro da autora.

⁸⁹ O número de Bibliotecas Públicas Municipais citadas são aquelas cadastradas no Sistema de Bibliotecas Públicas do Estado do Ceará.

⁹⁰ O número de Teatros Municipais apontados para os municípios da amostra são aqueles cadastrados no Sistema Estadual de Teatros.

⁹¹ O número de Museus Municipais identificados nas cidades pesquisadas são aqueles cadastrados no Sistema Estadual de Museus.

⁹² O tombamento do patrimônio histórico e arquitetônico de Viçosa do Ceará foi realizado em 2003. Segundo o (IPHAN): “A área tombada corresponde ao contorno da Praça Clóvis Beviláqua, onde se localiza a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção, acrescido de trechos das ruas adjacentes, preservando o quadro paisagístico que envolve a igreja. Destacam-se, neste local, 72 casarões de comprovado valor arquitetônico.” (BRASIL, IPHAN). Disponível no endereço eletrônico: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/344/>.

Figura 2 – Praça Clóvis Beviláqua, Viçosa do Ceará



Fonte: Registro da autora.

Boa Viagem abriga um museu e uma biblioteca pública; Amontada e São Gonçalo do Amarante possuem apenas uma biblioteca cada; Granja possui uma biblioteca, dois museus e uma ponte ferroviária em processo de tombamento e São Gonçalo possui um prédio tombado pelo Iphan, trata-se da Igreja Nossa Senhora da Soledade localizada no distrito de Siupé.⁹³ Abaixo, a figura 3 mostra imagem da Igreja de São Gonçalo e a figura 4, a ponte ferroviária.

Figura 3 – Igreja Nossa Senhora da Soledade de São Gonçalo do Amarante



Figura 4 - Ponte Ferroviária de Granja



Fonte: Wikimedia Commons – acervo de conteúdo livre da Wikimedia Foundation.

⁹³ Fonte: Secretaria da Cultura (SECULT). Disponível no Anuário Estatístico do Ceará (2017). Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2017/qualidade/index.htm>.

Ainda sobre os grupos de indicadores do IDM, no G4, que traduz indicadores sociais relacionados à educação e saúde, tais como: taxa de escolarização no ensino médio, taxa de aprovação no ensino fundamental, número de bibliotecas, salas de leitura e laboratórios de informática por escola, formação e ocupação docente, número de médicos e leitos por mil habitantes, taxa de mortalidade infantil, dentre outros, o contraste entre São Gonçalo do Amarante e os demais municípios do estudo também é significativo.

Classificado na segunda faixa de desenvolvimento municipal com IDM G4 de 57,10, São Gonçalo atingiu mais que o dobro dos índices de Viçosa (24,55) e Granja (22,54) e quase cinco vezes o índice de Amontada que, para o mesmo período, foi de 11,59. Os três municípios estão posicionados na Classe 4 neste grupo de indicadores. O segundo mais bem posicionado do grupo, foi Boa Viagem que atingiu o IDM G4 de 36,13, figurando na Classe 3.

Os dados educacionais serão especificados em tópico próprio neste capítulo, em relação aos indicadores de saúde, o quadro 17 detalha os principais dados do ano de 2016, segundo a Secretaria de Saúde do Estado do Ceará (SESA):

Quadro 17 – Principais indicadores e equipamentos de saúde dos municípios da amostra, 2016

Discriminação	Amontada	Boa Viagem	Granja	São Gonçalo	Viçosa do Ceará	Estado
Médicos/1.000 hab.	0,45	0,46	0,74	2,28	0,69	1,39
Dentistas/1.000 hab.	0,12	0,11	0,22	1,00	0,18	0,33
Leitos/1.000 hab.	0,85	1,22	0,68	0,88	1,16	2,14
Unidades de saúde/1.000 hab.	0,33	0,33	0,46	0,52	0,39	0,43
Taxa de mortalidade infantil/1000 nascidos vivos	7,26	8,17	27,62	13,79	9,75	12,69
Unidades de saúde ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS)	14 públicas / 1 privada	17 públicas / 1 privada	21 públicas / 4 privada	25 públicas	22 públicas / 1 privada	-

Fonte: CEARÁ, SESA, 2016. Elaboração a autora.

Os índices acima descritos corroboram com a constatação que São Gonçalo do Amarante possui as melhores taxas na maior parte dos indicadores quando comparada aos municípios da amostra e a média estadual. As únicas exceções são o número de leitos por mil habitantes (/1.000 hab.), quando a média estadual de 2,14 é quase o triplo de São Gonçalo (0,88) e os municípios de Boa Viagem (1,22) e Viçosa do Ceará (1,16) possuem números levemente superiores; e a taxa de mortalidade infantil por mil nascidos vivos que, para o mesmo período, foi de 13,79 em São Gonçalo ficando somente abaixo do município de Granja com 27,62.

Ressaltamos que a taxa de Granja é mais que o dobro da média estadual, número bastante elevado.

Nos índices de médicos/1.000 hab., dentistas/1.000 hab. e taxa de mortalidade por mil nascidos vivos, encontramos as maiores disparidades entre os municípios. Para médicos, o índice varia de 0,45 em Amontada a 2,28 em São Gonçalo do Amarante. Este município tem mais de cinco vezes o número de médicos que Amontada e Boa Viagem (0,46), mais que o triplo de Granja (0,74) e Viçosa (0,69) e quase o dobro da média estadual que é de 1,39 para o mesmo ano. Em relação ao número de dentistas/1.000 hab., Amontada, Boa Viagem, Granja e Viçosa do Ceará possui números aproximados: 0,12, 0,11, 0,22 e 0,18, respectivamente. Os quatro municípios se aproximam da média estadual (0,33). São Gonçalo tem a melhor proporção de dentistas por habitantes entre os municípios da amostra: 1,0, quase o triplo do índice do Ceará para o mesmo ano.

Como citado, o pior índice da taxa de mortalidade infantil por mil nascidos vivos é o de Granja (27,62), mais que o dobro da média estadual (12,69). Amontada, Boa Viagem e Viçosa possuem índices menores que o da média estadual, respectivamente: 7,26, 8,17 e 9,75.

A menor variação entre os municípios está na taxa de unidades de saúde/1.000 hab. Amontada e Boa Viagem com 0,33 unidades de saúde por mil habitantes são os menores índices, seguidos por Viçosa do Ceará (0,39), Granja (0,46) e São Gonçalo do Amarante com a maior incidência de unidades de saúde por habitantes: 0,52. Neste indicador, todos os municípios se aproximam da média estadual que, para 2016, foi de 0,43 unidades de saúde por mil habitantes.

Abaixo, o quadro 18 resume as classes atingidas pelos municípios nos quatro grupos de indicadores no ano de 2017.

Quadro 18 – Classificação dos municípios da amostra de acordo com os grupos de indicadores do IDM e o IDM final, 2017

Municípios	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Geral
Amontada	Classe 3	Classe 3	Classe 3	Classe 4	Classe 3
Boa Viagem	Classe 4	Classe 4	Classe 2	Classe 3	Classe 3
Granja	Classe 3	Classe 4	Classe 3	Classe 4	Classe 3
São Gonçalo do Amarante	Classe 2	Classe 1	Classe 2	Classe 2	Classe 1
Viçosa do Ceará	Classe 2	Classe 4	Classe 4	Classe 4	Classe 3

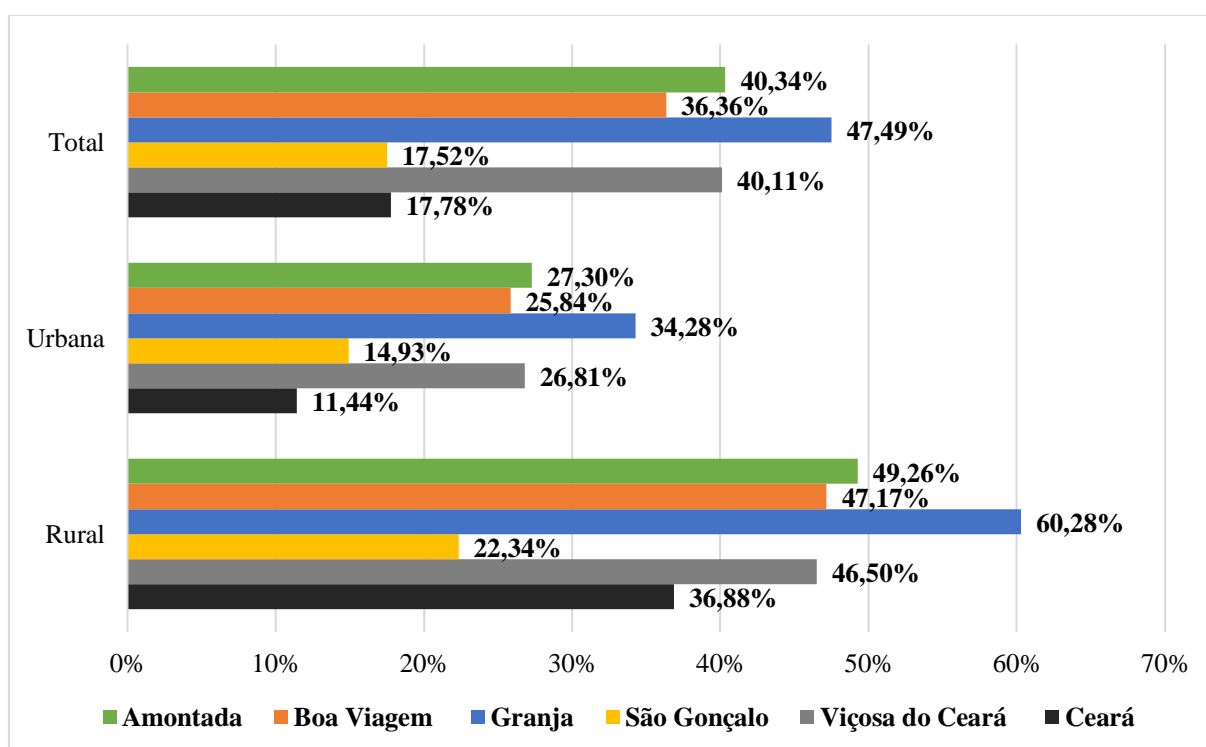
Fonte: CEARÁ, IPECE, 2017. Elaboração da autora.

Quando se procura lançar um olhar sobre a população extremamente pobre, os dados do censo de 2010 apontam que o Ceará possuía um total de 1.502.924 (17,78%) habitantes nessas condições. Destes, cerca de 11,5%, ou seja, 726.270 habitantes somados da zona urbana e 776.654, aproximadamente 37% da população rural do estado.

Ao analisarmos a totalidade da população dos municípios da amostra com renda *per capita* até R\$70,00, somente São Gonçalo tem índice menor que o a média estadual, com 17,52% de sua população na extrema pobreza, aproximadamente 8 mil habitantes. A taxa é maior na zona rural do município, alcançando 22,34%. Granja possui o maior índice, 47,49% da população vive nessas condições, aproximadamente 25 mil pessoas. A situação da zona rural é ainda mais grave, quando 60,28% da população vive na extrema pobreza.

Amontada, Boa Viagem e Viçosa do Ceará possuem índices aproximados, são eles, respectivamente: 40,34% (15.825), 36,36% (19.089) e 40,11%, (22.043) de sua população na extrema pobreza. A mesma tendência de aumento do índice na zona rural se mantém nos três municípios. Amontada com 49,26% (11.471), Boa Viagem com 47,17% (12.215) e Viçosa do Ceará com 46,50% (17.264) de sua população rural na faixa de extrema pobreza, conforme podemos verificar nos dados gerais do gráfico 9.

Gráfico 9 – População extremamente pobre (com rendimento domiciliar per capita mensal de até R\$70,00), 2010



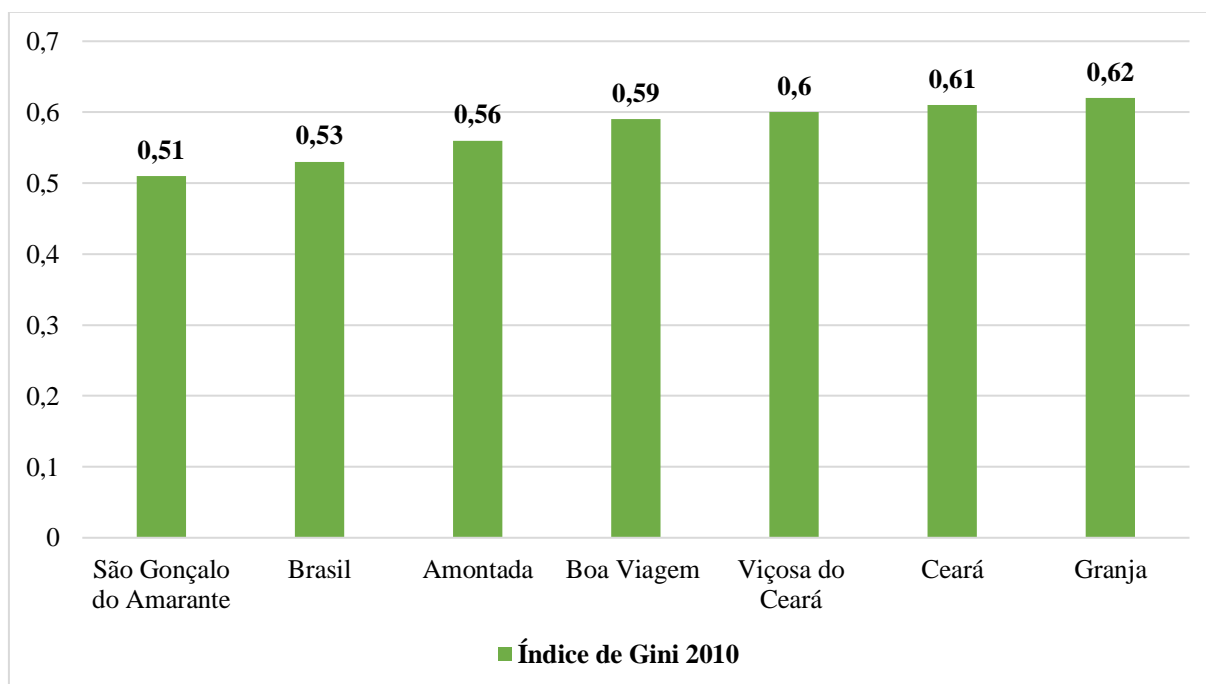
Os dados acima nos indicam que a zona rural é a mais atingida pela pobreza em todos os contextos. Importante ressaltar que os anexos escolares estão, em ampla maioria, localizados nas zonas rurais e localidades periféricas das cidades.

Mesmo em São Gonçalo do Amarante, o município que apresenta melhores condições socioeconômicas da amostra, percebemos esse fenômeno de concentração da extrema pobreza na zona rural, tendência que se verifica nos demais municípios da amostra e na média estadual.

O índice de Gini, que mensura a distribuição de riquezas, determinando o nível de igualdade socioeconômica de uma determinada localidade, é um outro indicador importante, pois demonstra a situação da distribuição de riquezas. O índice que varia de 0 a 1 onde 0 significa completa igualdade de renda da população e 1, máxima desigualdade. Geralmente demonstra resultados que variam a partir de 0,2 a menos de 0,8. A interpretação é a de que, quanto mais próximo o índice for de 1, maior a desigualdade socioeconômica e pior a distribuição de riquezas.

O gráfico 10 demonstra os índices dos cinco municípios da amostra, do estado e do país, segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) de 2010.

Gráfico 10 – Índice de Gini dos municípios da amostra, Ceará e Brasil, 2010



Fonte: BRASIL, IPEA, 2010. Elaboração da autora.

Analisando o gráfico 10, São Gonçalo do Amarante obteve índice de 0,52, o menor

dentre os municípios do estudo; Amontada foi de 0,56 para o mesmo período; Boa Viagem atingiu 0,59; seguido por Viçosa, com 0,60 e; com 0,62, o maior índice foi o de Granja.

A variação entre os municípios pode ser considerada pequena e todos possuem alto nível de desigualdade. A média estadual, para o mesmo ano, foi de 0,61, dentre as cidades pesquisadas, apenas Granja supera o nível de desigualdade do estado. Em relação ao Brasil, que atingiu 0,53, somente São Gonçalo possui índice levemente menor. Importante ressaltar que, para o mesmo ano, o índice de Gini do meio rural foi de 0,72, corroborando a tendência de que a situação é mais grave para a população do meio rural brasileiro, no que se refere a desigualdade socioeconômica, assim como nas condições de sobrevivência e desenvolvimento.

Para além dos dados econômicos, utilizamos outros índices que possibilitaram observar as condições de acesso a serviços públicos e de desenvolvimento social, tais como: condições de infraestrutura, índices de saúde, índices de trabalho e renda, índices que mensuram o nível de concentração de riqueza, dentre outros. Entendemos que se faz importante mapear essas condições para compreender os fatores que conservam ou aumentam as desigualdades de oportunidades dentro do território. Sobre isso, Arretche (2015) observa:

De modo geral, os estudos sobre a relação entre renda e acesso a serviços tomam os domicílios como unidade de observação. Este texto parte da premissa de que essa associação, ainda que essencial, não é suficiente para explicar os fatores que afetam desigualdades de acesso a serviços. Diferentemente dos bens privados, o consumo de bens coletivos não depende apenas da decisão de compra por parte dos indivíduos. Exemplificando, o consumo de energia elétrica, água, esgoto, coleta de lixo, atendimento em saúde e educação requer sua oferta a uma distância acessível à residência dos indivíduos. Assim, o lugar onde moram importa para o acesso a esses serviços, ou seja, a distribuição espacial da oferta tem um efeito independente sobre as condições de acesso dos indivíduos. A distribuição territorial da provisão de serviços tem consequências, mas os prestadores tomam suas decisões de oferta com base nas características das jurisdições. Para efeitos da análise a ser realizada neste texto, assumi que essa decisão de oferta pode ser afetada pela riqueza das jurisdições ou pelos recursos de sua população. (p. 194)

Políticas públicas de âmbito estadual e nacional são necessárias para ampliar e democratizar o acesso aos serviços essenciais àquelas jurisdições que não possuem riqueza suficiente para ofertá-los à sua população. Quando não há políticas neste sentido, de dirimir as desigualdades entre os territórios, a tendência é que elas se ampliem. Um exemplo é a desigualdade entre o meio rural e urbano, demonstrada pelos índices estudados, Todos os dados revelam que as condições socioeconômicas são piores no meio rural, no que se refere à riqueza, renda e acesso a serviços.

3.3 Dados educacionais dos municípios da amostra

Em relação à oferta de ensino médio da rede estadual, em 2018⁹⁴, os municípios pesquisados somavam 13.294 estudantes matriculados⁹⁵, distribuídos em 19 escolas estaduais. Destes, 3.821 alunos frequentavam turmas de anexos. Abaixo, o quadro informa os dados da rede estadual de ensino dos municípios:

Quadro 19 – Dados da rede estadual de ensino dos municípios da amostra, 2018

Discriminação	Amontada	Boa Viagem	Granja	São Gonçalo do Amarante	Viçosa do Ceará
Nº de matrículas de ensino médio ⁹⁶	2.074	2.193	3.365	2.762	2.900
Nº de Escolas Estaduais de Ensino Médio Regular (EEM)	2	1	1	3	2
Nº de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)	1	1	2	1	1
Nº de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)	-	-	1	1	1
Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)	-	-	1	-	-

Fonte: BRASIL, Censo Escolar, 2018. Elaboração da autora.

Em 2018, Amontada contava com 3 escolas estaduais e um total de 2.074 alunos. Boa Viagem possuía 2 unidades escolares, somando 2.170 matrículas para o mesmo ano. Granja e Viçosa do Ceará somavam, respectivamente, 3.365 e 2.900 alunos no ensino médio, com 5 e 4 escolas, nesta ordem. Por fim, São Gonçalo do Amarante contava com 2.726 alunos matriculados nesta etapa de ensino, distribuídos em 5 escolas. O número de escolas dos municípios da amostra não sofreu alterações no ano de 2019.

Em relação à diversidade da oferta, além do ensino médio regular e turmas de extensões de matrícula, todos os municípios da amostra ofertam ensino médio integrado à educação profissional (EEEP) e, com exceção de Amontada e Boa Viagem, as demais cidades possuem uma escola em tempo integral (EEMTI). Granja apresenta ainda um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) com oferta EJA semipresencial. Analisando os dados

⁹⁴ Utilizamos os dados do Censo Escolar de 2018, pois os dados referentes ao ano de 2019 ainda não estavam publicizados no período da elaboração da pesquisa. Os dados estão disponíveis no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

⁹⁵ Foram somadas as matrículas de ensino médio regular, ensino médio integrado à educação profissional, ensino médio em tempo integral e Educação de Jovens e Adultos de nível médio.

⁹⁶ Idem nota 95.

educacionais, em 2018, os municípios apresentavam o seguinte cenário:

Quadro 20 – Indicadores educacionais do ensino médio público do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2018

Discriminação (Taxas %)	Amontada	Boa Viagem	Granja	São Gonçalo	Viçosa do Ceará	Ceará	Brasil
Distorção Idade-Série	24,3	28,3	18	18,8	30,7	27,8	31,1
Aprovação	91,1	93,4	91	95,7	94,4	89,9	81,7
Reprovação	2,7	1,5	7,6	2,3	3,0	5,0	11,4
Abandono	6,2	5,1	1,4	2,0	2,6	5,1	6,9
Alunos por sala de aula	35,8	36,1	32	38,7	34,6	29,1	30,6

Fonte: BRASIL, Censo Escolar, 2018. Elaboração da autora.

Observando a taxa de distorção idade-série do ensino médio público, os municípios possuem índices que variam de 18% em Granja a 30,7% em Viçosa do Ceará. Boa Viagem atingiu 28,3% e, junto à Viçosa, são os únicos municípios da amostra com índice superior à média estadual que, para o mesmo ano, foi de 27,8%. Amontada tem taxa de 24,3% e São Gonçalo do Amarante, 18,8%. Os cinco municípios estão posicionados abaixo da média nacional de 31,1% de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponível no Censo Escolar de 2018⁹⁷.

Em relação as taxas de rendimentos escolar, no que se refere à aprovação, os municípios possuem resultados aproximados. São Gonçalo do Amarante atingiu 95,7% nesta taxa, o maior resultado. Viçosa alcançou 94,4%, seguido por Boa Viagem (93,4%), Amontada (91,1%) e o resultado mais baixo é o de Granja, com 91%. Todos os municípios atingiram taxa de aprovação maior que a média estadual e nacional que, para o mesmo ano, foi de 89,9% e 81,7%, respectivamente.

Quando analisamos os resultados de reprovação, Granja se destaca com o pior resultado, atingindo 7,6%, único município da amostra com índice acima da média estadual que, para o mesmo ano, foi de 5,0%. Boa Viagem alcançou o menor índice de reprovação com 1,5% dos estudantes nesta condição. Com 2,3% de reprovados, São Gonçalo é o segundo município com menor índice, seguido por Amontada (2,7%) e Viçosa (3%). Todos os municípios têm índices menores de reprovação quando comparados à média nacional que, em 2018, foi de 11,4%.

Com 6,2%, Amontada tem o maior percentual de abandono dentre os cinco

⁹⁷ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

municípios pesquisados, sendo o único acima da média estadual que foi de 5,1% em 2018. Boa Viagem tem índice igual ao do Ceará e, com taxas similares, São Gonçalo do Amarante e Viçosa do Ceará apresentam, respectivamente, 2% e 2,6% de abandono, aproximadamente a metade da média estadual e um terço do índice de Amontada. A menor taxa de abandono é a de Granja, com 1,4% e todas as cidades da amostra estão abaixo da média nacional que, para o mesmo ano foi de 6,9%.

Em resumo, Granja possui o menor índice em distorção idade-série e menor taxa de abandono, São Gonçalo do Amarante apresenta os melhores indicadores em taxa de aprovação e Boa Viagem tem o menor percentual de estudantes reprovados.

No indicador alunos por sala de aula, em 2018, a média estadual era de 29,1 e a nacional, 30,6 no ensino médio público. Dos municípios da amostra, todos possuem taxas maiores, variando entre 32 alunos por sala de aula em Granja a 38,7 em São Gonçalo do Amarante. Os índices são semelhantes e estão abaixo do número máximo de alunos recomendados pela SEDUC que é de 40 alunos por turma.

Destacamos que a ocupação por sala de aula é bem distinta quando comparamos as escolas sede e suas turmas em extensões. Em dados da matrícula de 2019 (Ceará, SEDUC, 2019), todas as escolas pesquisadas possuem maior concentração de aluno por sala nas turmas da sede. A maior diferença nesse indicador ocorre em Boa Viagem que tem média de 39,9 alunos por sala em sua sede e 26,1 nas extensões de matrícula, uma diferença de 13,8 alunos por sala. Em seguida, temos Granja e São Gonçalo, que apresentam média de, respectivamente, 36 e 39,5 nas turmas da sede e 26,6 e 32,8 alunos por sala nas extensões. A diferença é, em ordem: de 9,4 e 6,7 alunos por sala. Os municípios com menor variação entre a sede e turmas de extensão são Amontada, com uma diferença de 5,1 alunos e Viçosa do Ceará, com 4,2. A média de alunos por sala dos dois municípios é de 35,4 e 36,6 nas turmas da sede e de 30,3 e 32,4 nas extensões de matrícula, respectivamente.

Outra análise importante, sobre dados educacionais, são os índices nacionais e estaduais que aferem o desempenho dos estudantes e das redes de ensino. A nível nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador mais importante para monitoramento da educação básica. O IDEB foi criado em 2007 e é calculado a partir da taxa de aprovação obtida pelos dados do Censo Escolar e das médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹⁸.

⁹⁸ “O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.” Iniciado em 1990, passou por várias reformulações até o modelo atual: uso de testes e questionários aplicados bianualmente na rede pública de forma censitária e amostral na rede privada. “No Ensino Médio são aplicados testes de língua portuguesa

A partir de 2019, houve a convergência de todas as avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal sob a nomenclatura de SAEB. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil)⁹⁹ foram incorporadas ao SAEB. Assim, além do ensino fundamental e médio, a partir de 2019, o SAEB contemplou a educação infantil. Esse índice varia de 0 a 10 e o objetivo da metodologia de combinação entre o fluxo escolar e a aprendizagem, segundo o INEP, é o de equilibrar as duas dimensões. Assim,

[...] Se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (BRASIL, INEP)

A importância desse índice se dá pela utilização dos seus dados como base para elaboração e condução de políticas públicas visando melhoria da qualidade educacional. O mesmo serve de diagnóstico para acompanhamento das metas definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁰⁰ que, para 2022, estabeleceu como meta para a educação básica, atingir a média 6,0 no IDEB nacional. Segundo o INEP, essa média corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos dos países desenvolvidos. “[...] o mesmo patamar educacional da média dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.¹⁰¹

Além da meta para 2022, o INEP estabeleceu metas intermediárias para o índice em âmbito nacional, estadual, municipal e para as escolas. As metas são bienais iniciadas em 2007 e finalizadas em 2021; além disso, possuem diferentes projeções para cada ente, rede e para as unidades escolares com objetivo de que em 2022 o Brasil consiga chegar à meta estabelecida no PDE. Como dito, o IDEB é um índice amplamente utilizado para análise da educação básica no país, fomentando a agenda pública para a educação e conduzindo políticas

e matemática para estudantes das 3ª e 4ª séries do ensino médio tradicional e integrado. Diretores e secretários de educação respondem a questionários eletrônico. Professores e estudantes respondem a questionários de papel. Informações disponíveis na página eletrônica do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>.

⁹⁹ A ANA e Prova Brasil continuam a ser aplicadas sob a mesma metodologia sob a nomenclatura de SAEB. Outra mudança ocorrida, a partir de 2019, foi que o 3º ano do Ensino Fundamental, de abrangência da ANA, deixa de ser avaliado. A alteração se deu por conta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º. (BRASIL, INEP).

¹⁰⁰ O PDE foi lançado em 2007 em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Lei nº 6.094). Trata-se de um conjunto de programas e iniciativas para promoção da melhoria da Educação, com prazo de 15 anos para ser finalizado.

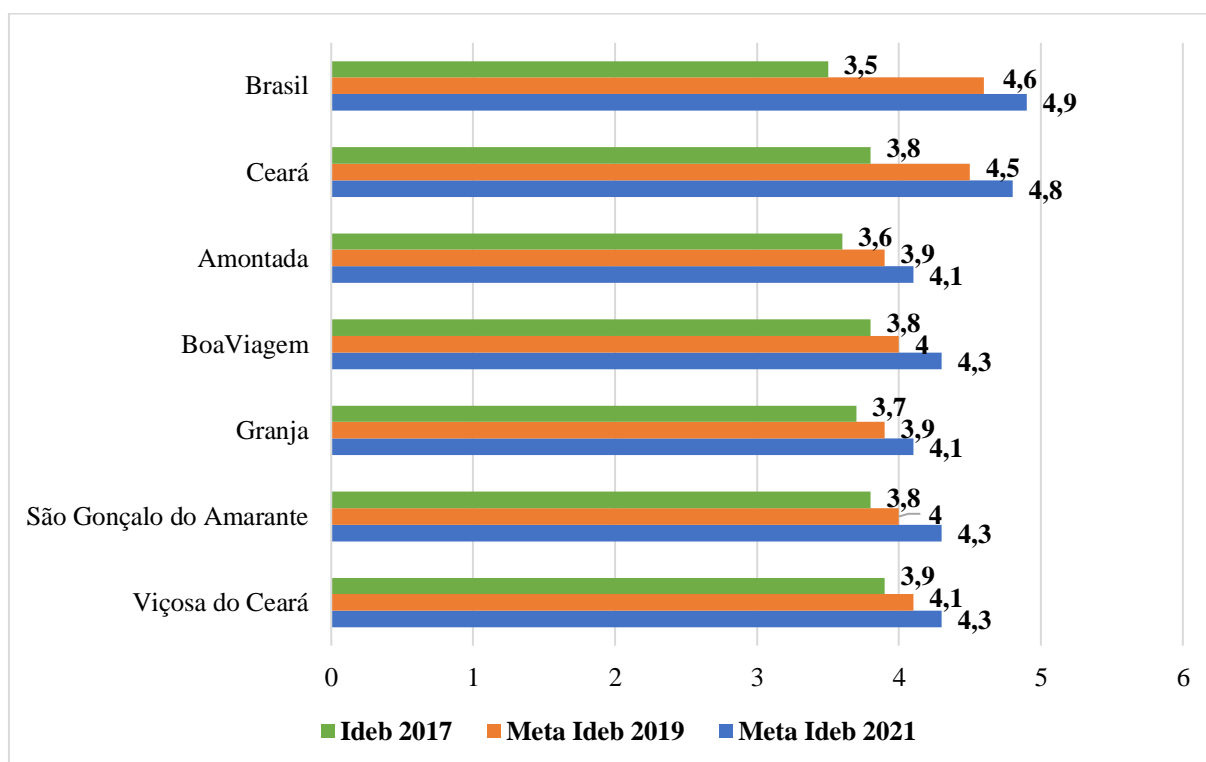
¹⁰¹ A comparação a nível internacional foi proporcionada a partir de estudo sobre a compatibilização entre a distribuição das proficiências verificadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no Saeb. Informações disponíveis no endereço eletrônico do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>.

educacionais em diversos âmbitos. Sobre isso, Vieira e Vidal (2013) observam:

A aplicação da fórmula do Ideb a estados, municípios e escolas incorpora dados de rendimento escolar (taxa de aprovação) e resultados da Prova Brasil. Desde então, sua divulgação tem sido acompanhada com interesse por parte de formuladores e executores de políticas educacionais, o que constitui evidência de sua relevância para a aferição do desempenho escolar de estudantes da Educação Básica e seu caráter estratégico na definição de políticas de melhoria da qualidade da educação. A mobilização e destaque que os meios de comunicação têm oferecido à divulgação dos resultados do Ideb tem desempenhado papel relevante junto à opinião pública e contribuído, de forma expressiva, para a popularização da agenda educacional junto a sociedade em geral (p. 22)

O gráfico 11 informa o IDEB de 2017 e as metas estabelecidas para 2019 e 2021 dos municípios pesquisados, do Ceará e do Brasil.

Gráfico 11 – IDEB do ensino médio rede estadual do Brasil, Ceará e municípios da amostra, 2017 e projeções intermediárias para 2019 e 2021



Fonte: BRASIL, INEP, 2019. Elaboração da autora.

Em 2017, os alunos do ensino médio da rede pública dos municípios de Boa Viagem e São Gonçalo do Amarante tiveram nota média de 3,8 no IDEB, acompanhando a média estadual do mesmo ano. Dentre os municípios, o maior índice foi o de Viçosa do Ceará, 3,9, o único acima da média estadual. O menor IDEB foi o de Amontada com 3,6, seguido pelo de Granja com 3,7. Todos os municípios da amostra possuem índices aproximados e estão acima

da média nacional que, para o mesmo ano, foi de 3,5 no ensino médio da rede pública.¹⁰²

Como explicitado, há projeção de metas para as próximas aferições do IDEB, levando em consideração os dados obtidos nas aferições anteriores. As metas do IDEB do ensino médio público do Brasil e do Ceará não foram atingidas em 2017, estavam fixadas em 4,4 e 4,3, respectivamente. O Ceará ficou 0,6 abaixo da estimativa e o Brasil, abaixo 0,8 da meta de 2017. Para o mesmo ano, não havia metas estabelecidas para o IDEB do ensino médio da rede pública dos municípios e escolas da amostra.

Analisando as metas do índice para 2019, com exceção de Amontada, que necessita de um acréscimo de 0,3, os demais municípios pesquisados precisam crescer 0,2 pontos na média de 2017 para alcançá-las. Em 2017, os cinco municípios atingiram resultados no IDEB mais aproximados aos das suas metas para 2019, do que o estado e o país. Estes, necessitam, respectivamente, aumentar em 0,7 e 1,1 o índice de 2017 para chegar à meta estabelecida em 2019.

Em âmbito estadual, a principal avaliação externa é o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE)¹⁰³. A avaliação foi implementada em 1992 pela SEDUC sendo aplicada inicialmente apenas em Fortaleza para as turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atuais 5º e 9º anos). Desde então vem tendo sua abrangência ampliada nas etapas de ensino e nos municípios diagnosticados, atendendo atualmente a todas as etapas da educação básica e todo o estado do Ceará.

Desde 2008, foram incorporados à avaliação do SPAECE, os questionários contextuais que são aplicados junto aos estudantes a partir do 5º ano, professores e diretores escolares. Os questionários dos estudantes trazem questões socioeconômicas, de hábitos de estudo e ambiente de aprendizagem. Para os docentes e diretores, os questionários focam no perfil formativo, experiência e a formação profissional, bem como busca compreender a prática docente e a gestão escolar. Os dados dos questionários são ferramentas importantes para contextualizar os resultados da avaliação dos estudantes e ampliar o entendimento do cenário educacional das redes estadual e municipal. (OLIVEIRA, 2016; CANGUÇU; ROMERO E MARRI, 2014)

O SPAECE tem por características ser de larga escala e anual, onde são aplicados testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, além dos questionários contextuais já citados. Em 2018, para o ensino médio, foi aplicado de forma censitária para os estudantes de 3º ano.

¹⁰² Informações disponíveis no endereço eletrônico do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>.

¹⁰³ Informações disponíveis em: www.seduc.ce.gov.br

Os resultados da avaliação são materializados em médias de proficiências¹⁰⁴ por etapas de ensino (2º EF, 5º EF, 9º EF, 3º EM E EJA EM), por nível estadual, regional, municipal, chegando aos resultados individualizados por escolas e estudantes. Estes são obtidos por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁰⁵ e agrupados em padrões de desempenho.

No caso do ensino médio, esses padrões foram estabelecidos segundo as habilidades previstas para os estudantes concluintes desta etapa, com intuito de oferecer ferramentas de interpretação pedagógica sobre os resultados. São quatro os padrões de desempenho: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado que compreendem intervalos por níveis de proficiência.

Abaixo, o quadro 21 informa os intervalos de níveis de proficiência que compõem cada padrão de desempenho para o ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 21 - Níveis de proficiência compreendidos pelo padrão de desempenho para o ensino médio

Componentes Curriculares	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Abaixo de 225	225 — 275	275 — 325	Acima de 325
Matemática	Abaixo de 250	250 — 300	300 — 350	Acima de 350

Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

Sobre os padrões de desempenho, a página eletrônica da SEDUC traz as definições:

Muito Crítico – Estudantes apresentam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade, evidenciando necessidade de recuperação.

Crítico – Estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada à etapa de escolaridade.

Intermediário – Estudantes revelam ter consolidado as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem.

Adequado – Estudantes conseguiram atingir um patamar um pouco além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade, exigindo novos estímulos e desafios. (CEARÁ, SEDUC, 2018)

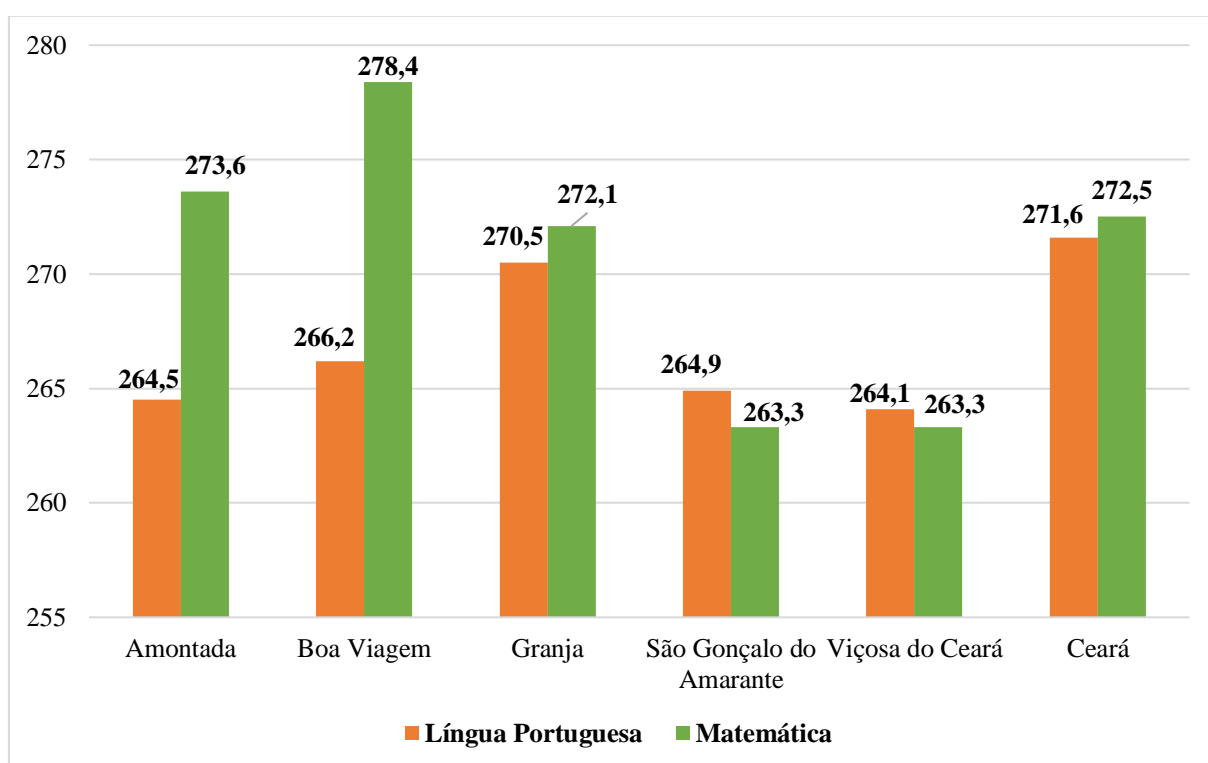
¹⁰⁴ A proficiência média da escola corresponde à média aritmética das proficiências dos estudantes em cada disciplina e etapa avaliadas. (CEARÁ, 2018)

¹⁰⁵ Na Teoria de Resposta ao Item (TRI) não são levados em consideração apenas os “erros e acertos”. Os testes elaborados a partir da TRI levam em consideração as habilidades exigidas do aluno e o nível de dificuldade de cada item. O modelo foi desenvolvido em 1968 pelo matemático Birbaum e são avaliados três parâmetros: poder de discriminação, que diz respeito às habilidades dos alunos; a dificuldade de cada item (questão) e a probabilidade de acerto ao acaso.

Selecionamos os dados do SPAECE de 2018 do 3º ano do ensino médio, o último divulgado pela SEDUC, com intuito de observarmos os resultados dos municípios da amostra, comparando-os à média do estado, podendo assim, verificarmos como os dados dos municípios se posicionam em relação às médias em âmbito estadual.

O gráfico 12 detalha o resultado do SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática dos municípios da amostra com o da média estadual:

Gráfico 12 – SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do ensino médio do Ceará e municípios da amostra, 2018



Fonte: CEARÁ. SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

Analisando os resultados em Língua Portuguesa, todos os municípios ficaram com médias de proficiência abaixo da média estadual que, para o ano, foi de 271,6. Os resultados nesta disciplina são muito aproximados entre os municípios. A melhor média foi a de Granja com 270,5 e o pior resultado é o de Viçosa do Ceará com 264,1.

Em Matemática, para o mesmo ano, a média da proficiência estadual foi de 272,5. Dentre os cinco municípios da pesquisa, Boa Viagem, com 278,4 e Amontada, com 273,6, ultrapassam a média do estado nesta disciplina. Granja tem resultado aproximado à média estadual, atingindo 272,1; Viçosa e São Gonçalo do Amarante, possuem a mesma média no SPAECE de Matemática: 263,3. Todos os municípios estão classificados no nível “Crítico” de

padrão de desempenho em ambas as disciplinas, o mesmo se verifica na média do Ceará.

Finalizada a caracterização dos territórios da pesquisa nos seus aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais, concluímos que, de modo geral, os piores dados socioeconômicos são observados em Granja: maior percentual de população extremamente pobre, menor média salarial, menor proporção de pessoas ocupadas, menor IDH, maior taxa de mortalidade infantil e no grupo 2 do IDM, que é composto por dados demográficos e econômicos, o município figura entre os 10 piores do estado.

Ao contrário, em São Gonçalo do Amarante, verificamos os melhores indicadores socioeconômicos. O município possui o 2º maior PIB *per capita* do Ceará e é o único que figura na classe 1 do IDM, apresentando os melhores resultados em todos os grupos que compõem o indicador, dentre as cidades pesquisadas.

Boa Vigem, Amontada e Viçosa possuem índices socioeconômicos semelhantes entre si e mais aproximados ao cenário de Granja. Entretanto, em relação à infraestrutura, Boa Viagem tem melhores condições, atingindo a classe 2 no grupo 3 do IDM, que leva em consideração fatores associados à infraestrutura. A cidade apresenta os melhores índices relacionados à cobertura de saneamento e urbanização, bem como a maior taxa de leitos hospitalares da amostra. Embora seja o município mais extenso, possui o menor número de escolas estaduais de ensino médio, apenas 2. Entretanto, sedia um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) que, no ano de 2018, contava com 141 estudantes matriculados em nível médio, sendo 70 no curso integrado e 71 alunos na oferta concomitante¹⁰⁶.

Em relação aos dados educacionais do ensino médio público, tanto o IDEB, quanto o SPAECE dos municípios possuem resultados aproximados. Viçosa tem o melhor resultado no IDEB e; no SPAECE, Boa Viagem se destaca em Matemática e Granja, em Língua Portuguesa. Ressaltamos, no entanto, que todos os municípios da amostra se encontram no mesmo nível de padrão de desempenho: “Crítico”.

Importante destacar que a grande diferença dos índices econômicos do município de São Gonçalo do Amarante, em relação aos demais da amostra, não é verificada nos resultados educacionais do ensino médio público. Considerando que as cidades pesquisadas possuem alto nível de desigualdade social, conforme constatado pelo índice de Gini, podemos inferir que a população que frequenta a escola pública em São Gonçalo do Amarante não usufrui

¹⁰⁶ Informações do Censo Escolar de 2018, disponíveis no endereço eletrônico do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>.

desse contexto econômico apresentado como média geral do município e aproxima-se às condições encontradas nos demais municípios pesquisados. Essa constatação reforça a importância de analisar os fatores intraescolares associados aos socioeconômicos no campo da pesquisa educacional.

4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS DA AMOSTRA

Neste capítulo apresentamos os dados gerais das cinco escolas pesquisadas, informando sobre a distância e o acesso aos anexos, o tipo de oferta, turnos de funcionamento, número de matrícula, dentre outras informações. Caracterizamos ainda, o perfil dos sujeitos, do corpo docente, dos estudantes e dos diretores das escolas da amostra. Além disso, verificamos a composição do núcleo gestor das escolas e a forma de organização da gestão das extensões no que se refere ao seu acompanhamento administrativo e pedagógico.

Outro aspecto observado foram os dados educacionais e resultados de avaliações externas das escolas, tais como: IDEB e SPAECE. A análise está baseada nas informações extraídas das entrevistas e em dados obtidos do Censo Escolar do ano de 2018 e do Sistema Integrado de Gestão Escolar do Governo do Estado (SIGE Escola)¹⁰⁷.

Antes de passarmos à análise das escolas e suas extensões, é oportuno descrevermos a estrutura organizacional da gestão educacional do Estado, os cargos que compõem a gestão escolar e algumas iniciativas promovidas pela SEDUC que estão presentes no contexto da pesquisa, no que se refere à lotação diversificada para apoio pedagógico.

4.1 Estrutura e funcionamento da rede estadual de ensino do Ceará

Segundo o artigo 3º do Decreto nº 33.048 de 2019¹⁰⁸ que dispõe sobre a estrutura organizacional e cargos da SEDUC, a rede pública estadual é composta por seis tipos de estabelecimentos de ensino: Escola de Ensino Regular¹⁰⁹, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP)¹¹⁰, Escola Indígena¹¹¹, Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e Centro Cearense de Idiomas (CCI).

¹⁰⁷ Sistema on-line de gestão da SEDUC com dados sobre a rede escolar, lotação de professores e resultados estudantil. O sistema não é aberto ao público, sendo utilizado pela Secretaria para monitoramento e pelas escolas para alimentação de dados e acompanhamento pedagógico.

¹⁰⁸ Publicado em Diário Oficial do Estado (DOE) Nº 80 em 30 de abril de 2019.

¹⁰⁹ Escolas de Ensino Médio (EEM), Escolas de Ensino Médio e Fundamental (EEFM), Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAIC) e Centro Educacional de Referência (CERE). (Ceará, 2019, p. 5)

¹¹⁰ As EEEP e CCI não são classificadas por nível e possuem quadro fixo de cargos no núcleo gestor desvinculado ao número de matrículas. O Centro Cearense de Línguas possui 1 diretor, 1 coordenador e 1 secretário escolar. Nas EEEP, nos dois primeiros anos de funcionamento, os cargos de gestão são os mesmos do nível B. A partir do terceiro ano, é acrescentado um coordenador escolar. As escolas profissionais possuem no máximo 12 turmas funcionando em tempo integral.

¹¹¹ O parágrafo 3º do referido decreto, informa que as escolas indígenas têm classificação própria, também em três níveis: I, II e III. O nível I é para escolas com mais de 600 estudantes, equivale aos mesmos cargos do nível B; o nível II refere-se as escolas com matrículas entre 100 e 599 alunos, neste caso, possuem o mesmo número de cargos do nível C; e, por fim, o nível III contempla os mesmos cargos do nível C, com exceção do Coordenador escolar, nesta classificação se encontram as escolas indígenas com menos de 100 estudantes matriculados.

Ainda no referido artigo, o parágrafo 2º define que as Unidades de Ensino Regular são classificadas em três níveis, denominados de A, B e C, estabelecidos a partir do número de matrícula. A seguir, o quadro 22, especifica o número de matrículas que define a classificação para os três níveis, bem como o número estipulado de cargos por nível.

Quadro 22 – Classificação das escolas regulares e cargos de gestão por nível

Classificação	Matrícula	Diretor Escolar	Coordenador Escolar	Secretário Escolar	Assessor Admin. Financeiro
Nível A	Mais de 1.000 alunos	1	3	1	1
Nível B	De 601 a 1.000 alunos	1	2	1	1
Nível C	Até 600 alunos ¹¹²	1	1	1	1

Fonte: CEARÁ. DOE, 2019. Elaboração da autora.

A amostra da pesquisa é composta por quatro Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEM) e uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI); por isso, iremos nos aprofundar na descrição de funcionamento desses dois tipos de escola.

As escolas regulares funcionam em tempo parcial com 4 horas-aula¹¹³ (h/a) e/ou 5h/a por dia, em dois ou três turnos. Além das turmas de ensino médio, podem ofertar turmas de extensão de matrículas, EJA e AEE¹¹⁴. No caso de oferta de turmas em extensão de matrículas, o artigo 5º do decreto referenciado, informa:

Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado que tiverem extensão de matrícula de ensino médio funcionando em outro prédio/local, terão, para além do que lhe confere o seu nível, o seu núcleo gestor ampliado, sendo: I - As escolas com uma a três extensões e com matrícula em extensão superior a 100 (cem) alunos agregarão mais um Coordenador Escolar; II - As escolas com mais de 3 (três) extensões e com matrícula em extensão superior a 600 (seiscentos) alunos agregarão ao seu núcleo gestor mais 2 (dois) Coordenadores Escolares. (CEARÁ, 2019, p. 3)

Na rede estadual de ensino, a política para implementação de escolas em tempo integral iniciou em 2016. A SEDUC indicou 26 escolas regulares para começar a ofertar turmas de 1º ano em tempo integral e, dessa forma, promover a transição gradual das escolas regulares com tempo parcial (EEM) para as de tempo integral (EEMTI) nas unidades elegidas para a implementação. Esse número se deve à implementação de uma escola em cada CREDE (20 no

¹¹² Quando a escola funciona em três turnos com pelo menos 50 estudantes em cada período, há disponibilidade de mais um cargo de coordenador escolar. (CEARÁ, 2019, p. 3)

¹¹³ Na rede estadual de ensino do Ceará a “hora/aula” possui obrigatoriamente 50 minutos nos turnos diurno e vespertino e, no turno noturno, a “hora/aula” pode apresentar 40, 45 e 50 minutos, de acordo com o contexto escolar.

¹¹⁴ Já referenciado na nota 15 (p. 12)

total) e mais duas em cada uma das três regionais da SEFOR (6 no total), totalizando, assim, 26 escolas em tempo integral.

Segundo a SEDUC, nas EEMTI há 9h/a por dia, distribuídas entre os componentes curriculares da base nacional curricular, da parte diversificada e de disciplinas eletivas. Sobre as EEMTI, a Secretaria de Educação informa:

Visando concretizar a meta do Plano Nacional de Educação que é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”, o plano de governo intitulado “Os sete Cearás” na área da educação apresenta como um de seus objetivos assegurar a todo cidadão uma sólida formação educacional básica e fundamental inclusiva e de qualidade, institucionalizando a escola em tempo integral e modernizando a gestão educacional. [...] Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. (CEARÁ, SEDUC).

A SEDUC elege as escolas para implementação de tempo integral, a partir dos seguintes critérios: a escola deve possuir 50% ou mais de estudantes contemplados com o programa Bolsa Família¹¹⁵, ter menos de 60% de ocupação das vagas disponíveis, possuir baixo índice de aprovação e o município precisa possuir mais de uma escola estadual para que seja viável a implementação da EEMTI. Após os critérios aplicados, são priorizadas aquelas escolas com condições mínimas de infraestrutura para iniciar o tempo integral¹¹⁶.

Sobre a composição do núcleo gestor, o artigo 4º do Decreto nº 33.048, estabelece que haverá um tratamento específico para o período de transição. Nos dois primeiros anos de implementação, as escolas nível A e B não terão seus cargos de gestão alterados, já as escolas de nível C, passarão a ter 2 coordenadores escolares. A partir do terceiro ano de funcionamento, quando não houver oferta de turmas em tempo parcial, os parágrafos 2º e 3º do artigo citado, definem que:

§ 2º Após a conversão, no diurno, das 03 (três) séries do ensino médio para o tempo integral, as escolas com oferta exclusiva dessa modalidade terão 02 (dois) coordenadores escolares quando tiverem até 12 turmas ou 540 alunos e 03 (três) coordenadores escolares quando, respectivamente, o número de turmas e alunos for superior.

¹¹⁵ Programa do governo federal implementado em 2004 (Lei nº 10.836/04), com objetivo de promover a transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza sob as seguintes condições: 1) Famílias com renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais e 2) Famílias com renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. (Fonte: <http://www.sedes.df.gov.br/bolsa-familia/>)

¹¹⁶ Informações disponíveis na página eletrônica da SEDUC: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino/>

§ 3º As escolas que, após a conversão, no diurno, das 03 (três) séries do ensino médio para o tempo integral, tiverem a necessidade de, no prédio principal, ofertar turmas no noturno, em tempo parcial, terão a mais 01 (um) coordenador escolar. (CEARÁ, 2019, p. 3)

4.1.1 Lotação diversificada para apoio pedagógico

A lotação das escolas estaduais é regulada por portaria de vigência anual, que define critérios gerais e condições específicas de lotação a partir da quantidade de turmas (matrículas), dos ambientes de apoio à aprendizagem¹¹⁷ disponíveis na escola e número de docentes. Para análise da configuração de lotação das escolas, baseamo-nos na portaria nº 1391/2018¹¹⁸ que disciplinou o processo para o ano letivo de 2019.

Os professores efetivos da rede estadual possuem carga horária semanal de trabalho de 20 ou 40 horas, das quais um terço é destinado às atividades extraclasse ou horas-atividade na escola. (planejamento escolar, elaboração de atividades etc.). A mesma regra é aplicada aos professores com vínculo temporário com o Estado: estes podem ter carga horária diferenciada, vinculadas à quantidade de horas com carência de professores apresentadas pelas escolas.¹¹⁹

A prioridade é que o docente seja lotado no componente curricular de sua habilitação específica; contudo, a portaria prevê a possibilidade de assumir outras disciplinas da mesma área de conhecimento da formação inicial. Em relação à parte diversificada do currículo, a lotação é pautada a partir do perfil e identificação do professor para desenvolver a atividade proposta.

Sobre os critérios de lotação para os ambientes e serviços de apoio pedagógico, o decreto orienta:

I - Os ambientes e serviços de apoio pedagógico tem a perspectiva de fortalecer o trabalho da escola, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes e da prática docente.

II - Nesta Portaria, é autorizada a lotação de professor nos seguintes ambientes e serviços de apoio pedagógico: Centro de Multimeios, Laboratório Educacional de Informática (LEI), Laboratório Educacional de Ciências (LEC), Professor Diretor de Turma (PDT), Professor Coordenador de Área (PCA).

III -. Conforme a proposta pedagógica da escola, mediante articulação com a CREDE/SEFOR, e observadas as especificidades de lotação para cada um desses

¹¹⁷ Neste texto, o termo “ambientes de apoio à aprendizagem” refere-se aos espaços disponíveis nas escolas para além de sala de aula. Comumente, nas escolas estaduais, encontramos: Centro de Multimeios (Biblioteca), Laboratório Educacional de Informática (LEI) e Laboratório Educacional de Ciências (LIC). A portaria de lotação prevê carga horária docente para esses ambientes.

¹¹⁸ Disponível em Diário Oficial do Estado (DOE) nº 240 de 26 de dezembro de 2018. (CEARÁ, 2018, p. 48).

¹¹⁹ Professores contratados para substituir carências temporárias da rede ocasionadas por afastamento (para estudos, assumir cargos de gestão escolar, dentre outros) e licenças médicas de professores temporários e carências definitivas ocasionadas pela ampliação da rede e aposentadoria de professores. No presente trabalho iremos nomeá-los de professores contrato temporário. (Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000)

ambientes e serviços, a lotação poderá ser planejada de forma a permitir remanejamento de horas de um ambiente ou serviço, ou ainda para outro projeto da escola, desde que não ultrapasse a carga horária total disponibilizada nesta portaria.

IV - Quando horas destinadas ao LEI, ao LEC e ao PCA forem assumidas por um professor efetivo em readaptação¹²⁰ de função ou por um professor efetivo com licenciatura em pedagogia¹²¹, sem habilitação específica, a carga horária correspondente às horas ocupadas por esses poderá ser redirecionada para outro ambiente ou projeto da escola.

V - Quando um professor em readaptação de função assumir como Coordenador do Centro de Multimeios, a carga horária destinada a essa função poderá ser remanejada para outro ambiente, serviço de apoio pedagógico ou para outro projeto da escola. (CEARÁ, DOE, p. 51)

O Centro de Multimeios é um espaço de apoio, principalmente, para atividades de pesquisa e leitura. Segundo a portaria, esse espaço deve estar disponível em todos os turnos de funcionamento da escola. Nesse ambiente é lotado um professor coordenador com 40h semanais e, para cada turno, são disponibilizadas 20h para lotação de professores de apoio¹²².

Para a lotação no Laboratório Educacional de Informática (LEI), são disponibilizadas 40h semanais e faz-se necessário que o professor tenha participado de formação específica promovida pela SEDUC/CREDE. O Laboratório Educacional de Ciências (LEC) tem objetivo de fomentar aulas práticas na área. É destinado ao ambiente a carga horária de 40h semanais, que podem ser preenchidas por docentes da área de ciências da natureza e matemática os quais, obrigatoriamente, devem ter carga horária em sala de aula e, de preferência, terem participado de formação anterior promovida pela Secretaria de Educação.

Ainda sobre a lotação diversificada, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) foi implementado a partir de 2009, inicialmente nas escolas profissionais, onde é obrigatório e, posteriormente, ampliado para as escolas regulares por meio de adesão total ou parcial. Trata-se de um professor lotado 4h/a com atividades semanais em uma única turma, sendo 1h/a em

¹²⁰ A portaria de lotação define que: “A lotação do professor efetivo em readaptação de função, comprovada a partir de laudo médico expedido pela perícia oficial do estado, será feita em outras atividades correlatas com o cargo ou função de professor, conforme prevê a legislação pertinente [art. 250 da Lei nº 9.826/74 – Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado – e art. 39, parágrafo único da Lei nº 12.066/93 – Plano de Carreira Magistério Estado]. [...] Desta forma, observada a condição decorrente da doença profissional de que foi acometido, bem como sua habilitação específica, o professor em readaptação de função será lotado nos seguintes ambientes ou serviços de apoio pedagógico da escola: (i) como Coordenador do Centro de Multimeios; (ii) como Apoio do Centro de Multimeios; (iii) como Professor Coordenador de Área (PCA); (iv) como apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) e no Laboratório Educacional de Ciências (LEC); (v) em atividades de atendimento individual a alunos.” (CEARÁ, 2018, p. 48)

¹²¹ A SEDUC possui um quadro resqucional de professores pedagogos em sua rede, efetivados antes do período da municipalização do ensino fundamental.

¹²² Para a função de Coordenador poderá ser lotado professor efetivo: (i) em readaptação de função; (ii) professor com licenciatura em pedagogia, sem habilitação específica; (iii) professor com habilitação específica, com a jornada de trabalho podendo ser compartilhada entre a função do Multimeios e a regência de sala de aula, conforme definição da escola. a) O Professor Coordenador do Centro de Multimeios poderá vir a assumir a sala de aula, excepcionalmente, no caso da ausência de um professor, exceto quando aquele estiver em readaptação de função. VII - A função de Apoio será assumida por professor efetivo em readaptação de função ou por um pedagogo efetivo sem habilitação específica. (CEARÁ, DOE, 2018. P. 51).

sala de aula para o desenvolvimento da disciplina de formação para cidadania e competências socioemocionais e; o restante da carga horária, 3h/a, são destinadas às atividades extra sala, tais como: o atendimento de pais, alunos e demais professores com demandas específicas acerca da turma a qual o mesmo está vinculado como professor diretor de turma. Segundo a SEDUC,¹²³

[n]o projeto, um professor, ministrante de qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A exigência imprescindível é a de que tenha perfil adequado para assumir a função, na condição de um educador que, entre outras qualidades, seja bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Estes professores são denominados Diretores de Turma. (CEARÁ, 2018)

Para o ano de 2019, a portaria definiu que as escolas teriam a mesma carga horária utilizada no ano anterior (2018) para esse projeto, sendo o diretor o responsável pelos ajustes e pelas escolhas sobre o desenvolvimento do PPDT na escola.

Em relação ao Professor Coordenador de Área (PCA), a portaria determina que o docente deverá ter 10h de sua carga horária semanal destinada à coordenação da área de conhecimento e estar, obrigatoriamente, em regência de sala de aula. O parâmetro que define a quantidade de PCA é o número de professores da escola, a saber: 1) corpo docente com até 60 professores, tem direito a três PCA; 2) de 61 a 80, pode lotar até quatro PCA e; 3) escolas com mais de 80 docentes, conta com cinco PCA. Também é estipulado que: “Em determinada área, a escola somente lotará PCA se esta formar um colegiado de área de, no mínimo, 3 professores.” (Ceará, DOE, 2018, p. 52).

A definição das áreas contempladas com PCA é de responsabilidade do diretor, a partir da proposta pedagógica da escola. Da mesma forma, o regulamento permite o remanejamento da carga horária destinada à PCA para outros ambientes, projetos ou serviços de apoio pedagógico, a critério do núcleo gestor. A portaria define, ainda, as atribuições e o perfil do cargo de PCA:

[...] I - São atribuições do PCA: a) coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento em articulação com o Coordenador Escolar; b) articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos; c) acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; e) apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento; f) participar das formações ofertadas pela CREDE/SEFOR, quando solicitado, presenciais ou a distância; g)

¹²³ Informações disponíveis no endereço eletrônico da Seduc: <https://www.ceara.gov.br/servicos/?serv=22-educacao/4595-projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt>.)

auxiliar aos professores na elaboração e execução de projetos. II - O PCA deverá ter o seguinte perfil: a) liderança reconhecida pelo corpo docente; b) bom relacionamento com seus pares; c) dinamismo, flexibilidade e capacidade formativa; d) competências comunicacionais, iniciativa e criatividade; e) compromisso com a autoformação; f) seriedade na efetivação do seu trabalho; g) competência para mediação de conflitos. (CEARÁ, DOE, 2018. p. 52)

Apresentar as condições sob as quais a direção escolar organiza o funcionamento da escola, no que se refere a recursos humanos, faz-se importante para entender como, diante do cenário comum a rede, agem os diretores para atender às demandas específicas de sua comunidade escolar. Essa análise poderá ser verificada quando descrevermos os contextos escolares no decorrer deste capítulo.

A seguir, informamos os dados gerais das escolas da amostra, tais como: o número de matrícula, o perfil do corpo docente, os dados de avaliação, dentre outras informações importantes para caracterizá-las.

4.2 Dados gerais das escolas da amostra

Como informado, a amostra é composta por cinco escolas, quatro regulares (EEM) e uma escola de tempo integral (EEMTI). Em 2019, a EEM de Amontada e a EEMTI São José (Granja) classificavam-se no nível 4 no Indicador de Complexidade de Gestão da Escola (ICG)¹²⁴. Segundo o INEP, nesse nível, estão as escolas que possuem entre 150 e 1.000 estudantes, funcionam em dois ou mais turnos, possuem oferta com duas ou três etapas de ensino e apresentam o ensino médio, a educação profissional ou a EJA como etapa mais elevada¹²⁵. As escolas EEM Dom Terceiro (Boa Viagem), EEM Waldemar Alcântara (São Gonçalo do Amarante) e EEM Dr. Júlio de Carvalho (Viçosa do Ceará) figuram no nível 5, em geral, possuem o mesmo porte e número de etapas ofertadas que as escolas de nível 4, entretanto, funcionando em três turnos e apresentam a EJA como etapa mais elevada.

O ICG, a partir dos dados obtidos no Censo da Educação Básica, condensa informações de matrículas, turnos de funcionamento, quantidade e nível de complexidade das etapas ofertadas pelas escolas. Segundo o INEP, o “indicador classifica as escolas em níveis de 1 a 6 de acordo com sua complexidade de gestão, níveis elevados indicam maior

¹²⁴ O ICG mensura o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira, através de dados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica.

¹²⁵ O INEP informa que “considerou-se como a etapa mais elevada ofertada pela escola aquela que atenderia, teoricamente, alunos com idade mais elevada”. Informações disponíveis no endereço eletrônico do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.

complexidade”. (BRASIL, INEP)¹²⁶

A seguir, o quadro 23 detalha os fatores que compõem o ICG observado nas escolas da amostra no ano de 2019.

Quadro 23 – Fatores que compõem o ICG das escolas da amostra, 2019

Município	Escola	Matrícula	Turnos de Funcionamento	Oferta de Ensino Médio	ICG
Amontada	EEM de Amontada	1.203	Sede: 3	Ensino Médio regular; Extensões de matrícula.	Nível 4
Boa Viagem	EEM Dom Terceiro	1.592	Sede: 3	Ensino Médio regular; Extensões de matrícula; Atendimento Educação Especial (AEE) Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial)	Nível 5
Granja	EEMTI São José	1.124	Sede: 2 (M/T)	Ensino Médio em tempo integral Ensino Médio regular	Nível 4
São Gonçalo do Amarante	EEM Waldemar Alcântara	1.066	Sede: 3	Ensino Médio regular; Extensões de matrícula; Atendimento Educação Especial (AEE) Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial)	Nível 5
Viçosa do Ceará	EEM Dr. Júlio de Carvalho	1.133	Sede: 3	Ensino Médio regular; Extensões de matrícula Educação de Jovens e Adultos (EJA Mais Qualificação profissional)	Nível 5

Fonte: CEARÁ, SIGE Escola, 2019. Elaboração da autora.

A EEM Dom Terceiro, localizada em Boa Viagem (BV), tem o maior porte, com 1.592 estudantes e as demais escolas possuem números aproximados de matrículas, variando entre 1.203 alunos na EEM de Amontada a 1.066 estudantes na EEM Waldemar Alcântara, situada em São Gonçalo (SG), a escola com o menor número de matrículas dentre as pesquisadas.

Na sede, a única escola que não funciona os três turnos é a EEMTI São José, localizada em Granja (GR), onde não há oferta no turno noturno. As outras escolas da amostra possuem turno noturno, entretanto, a concentração de alunos na sede ocorre nos turnos diurno e vespertino.

¹²⁶ Além do nível 4 e 5 já explicitado, O ICG possui mais cinco níveis assim descritos: “Nível 1 - Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada. Nível 2 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada. Nível 3 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada; [...] Nível 6 - Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada.” (Brasil, INEP)

Quando nos detemos ao tipo de oferta, além do ensino médio regular e turmas em extensões de matrículas, as escolas EEM Dom Terceiro (BV) e EEM Waldemar Alcântara (SG) ofertam AEE e EJA, possuindo a maior diversidade da amostra; a EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC) também oferta EJA, entretanto, não possui turmas de AEE e; as escolas EEMTI São José (GR) e a EEM de Amontada não ofertam turmas de EJA e AEE, apresentando a menor diversidade de oferta dentre as pesquisadas.

Em relação às extensões, a escola com o maior número é a EEM Dom Terceiro (BV) com 8, todavia, a maior matrícula é a da EEMTI São José (GR), com 800 estudantes. Apresentando 2 extensões e 197 alunos, a EEM Waldemar Alcântara (SG) tem a menor matrícula e número de anexos da amostra, conforme verificamos no quadro a seguir:

Quadro 24 – Número, matrículas e turnos de funcionamento das extensões, 2019

Município	Escola	Nº de Extensões	Matrícula	Turnos de Funcionamento
Amontada	EEM de Amontada	4	636	2 (T/N)
Boa Viagem	EEM Dom Terceiro	8	652	2 (T/N)
Granja	EEMTI São José	4	800	3
São Gonçalo do Amarante	EEM Waldemar Alcântara	2	197	1 (N)
Viçosa do Ceará	EEM Dr. Júlio de Carvalho	3	584	2 (T/N)

Fonte: CEARÁ, SIGE Escola, 2019. Elaboração da autora.

Entendemos que esses fatores associados potencializam a complexidade da gestão escolar em vários aspectos. Lidar com grande número de estudantes e, conseqüentemente, muitos professores e turmas, requer mais tempo e disposição no acompanhamento das demandas inerentes à rotina escolar, tais como: controle de infrequência, contornar os problemas de indisciplina, monitoramento pedagógico, organização dos eventos escolares etc. Somam-se a isso, a maior gestão de recursos financeiros e a burocracia subjacente a sua execução, bem como o planejamento para atender diversas etapas e modalidades de ensino, dentre outras questões do cotidiano da gestão escolar.

Destacamos, contudo, que outros fatores, para além dos que compõem o índice, podem ampliar a complexidade da gestão da escola. Dois deles, consideramos ser: ter sob sua responsabilidade a gestão de matrículas em extensões e o contexto socioespacial no qual a escola está inserida. Sobre isso, nos deteremos no capítulo 7.

Conforme critérios estabelecidos pela SEDUC, todas as escolas da amostra são classificadas em nível A. Em relação ao número de coordenadores, número de professores

coordenadores de área (PCA) e corpo docente, o quadro abaixo resume a situação das escolas no ano de 2019.

Quadro 25 – Classificação da escola, número de coordenadores, de professores e de professores coordenadores de área (PCA) das escolas da amostra, 2019

Discriminação	Amontada	Boa Viagem	Granja	São Gonçalo do Amarante	Viçosa do Ceará
Classificação SEDUC	Nível A	Nível A	Nível A	Nível A	Nível A
Nº de Coordenadores	5	5	5	4	4
Nº de Professores	63 10 efetivos	90 14 efetivos	60 7 efetivos	39 1 efetivo	66 15 efetivos ¹²⁷
Nº de PCA ¹²⁸	4	5	4	3	4

Fonte: Dados extraídos das entrevistas. Elaboração da autora.

Escolas de nível A possuem 3 coordenadores; entretanto, conforme previsto no artigo 5º do Decreto Nº 33.048/2019, por ofertarem turmas de extensão de matrícula, as escolas da amostra adquiriram o direito a lotar mais coordenadores. Escolas com até 3 extensões, um coordenador a mais e, a partir de 4 anexos, 2 coordenadores adicionais são permitidos.

A quantidade de PCA varia de acordo com o número de professores. A partir de 60 docentes, a escola pode lotar 4 professores coordenadores de área, este é o caso das escolas de Amontada, Granja e Viçosa do Ceará. Boa Viagem possui 5 PCA por possuir 90 professores em seu corpo docente e, com 39 docentes, a escola de São Gonçalo pode lotar até 3 PCA.

Destacamos o número elevado de professores com contrato temporário nas escolas pesquisadas. O maior índice é o da EEM Waldemar Alcântara (SG) com 97,4% de professores temporários em seu quadro docente. Em seguida, com números semelhantes, temos a EEMTI São José (GR) com 88,3%, a EEM Dom Terceiro (BV) com 84,4% e EEM de Amontada com 84,1% de docentes com contratos temporários. Com 77,3%, a EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC) possui o menor índice da amostra.

Ainda sobre os docentes, os dados do Censo Escolar de 2018 sobre o Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica demonstram o seguinte cenário nas escolas pesquisadas:

¹²⁷ Dois professores efetivos estão afastados para estudo (um em mestrado, outro em doutorado).

¹²⁸ Número previsto pela portaria de Lotação. Entretanto, foi possível verificar maior número de PCA em Amontada e Boa Viagem devido arranjos administrativos de iniciativa dos diretores para ampliar o número de PCA para atuar nas extensões. Essas iniciativas serão informadas no detalhamento das escolas.

Quadro 26 – Percentual de professores por grupo do Indicador de Adequação do Docente da Educação Básica das escolas da amostra, 2018

Município	% Grupo 1	% Grupo 2	% Grupo 3	% Grupo 4	% Grupo 5
Amontada	40,5	0,0	31,7	3,1	24,7
Boa Viagem	40,9	2,2	37,4	2,4	17,1
Granja	53,8	1,5	38,2	3,6	2,9
São Gonçalo do Amarante	32,2	0,0	35,6	6,5	25,7
Viçosa do Ceará	57,8	0,0	32,6	0,8	8,8

Fonte: BRASIL, Censo Escolar, 2018. Elaboração da autora.

O referido indicador é composto pelas informações de formação docente capturadas pelo Censo Escolar considerando a etapa de ensino e a disciplina em que atuam, levando em consideração a fundamentação legal sobre requisitos básicos para a formação docente em cada etapa de ensino. O INEP criou o indicador com a classificação de cinco perfis de regência que integram as categorias de adequação da formação dos professores em relação às disciplinas que lecionam, denominados de “grupo”.¹²⁹ Segue a descrição de cada perfil.

Grupo 1 – Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Grupo 2 – Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

Grupo 3 – Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4 – Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 – Docentes que não possuem curso superior completo. (BRASIL, INEP)¹³⁰

Com exceção da EEM Waldemar Alcântara (SG), que apresenta seu maior percentual dos professores no grupo 3, aqueles licenciados ou com complementação pedagógica que ministram aulas em áreas de conhecimento diferentes da formação inicial; as demais escolas da amostra concentram maior frequência de docentes no grupo 1, que indica formação apropriada segundo a legislação brasileira, ou seja, cursos de licenciatura ou

¹²⁹ Segundo o INEP: “A opção pela classificação em cinco categorias, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, possibilita aos diferentes sistemas de ensino melhores condições para planejar ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada do seu corpo docente. Isso porque para os diferentes grupos, a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a organização das categorias considerou as diferentes experiências.”

¹³⁰ Informações disponíveis no endereço eletrônico do Inep. <http://portal.inep.gov.br/>.

bacharelado com complementação pedagógica, que atuam na mesma área de sua formação inicial. Viçosa do Ceará e Granja ultrapassam 50%, e Amontada e Boa Viagem possuem aproximadamente 40% dos professores com esse perfil. Entretanto, vale destacar que as quatro escolas também apresentam percentual alto de professores no grupo 3, acima de 30%.

O maior percentual de professores que não possuem curso superior completo (grupo 5) é verificado na EEM Waldemar Alcântara (SG), na EEM de Amontada e na EEM Dom Terceiro (BV), com 25,7%, 24,7% e 17,1%, respectivamente. Esse percentual é observado devido à possibilidade de que professores com contratação temporária possam atuar a partir do 7º semestre da graduação, segundo a legislação específica para a contratação de professores com vínculo temporário da SEDUC.¹³¹

Nas escolas de Amontada, São Gonçalo do Amarante e Viçosa do Ceará não há professores com nível superior sem formação em licenciatura ou complementação pedagógica e, para as demais escolas, o número de docentes relacionados ao perfil do grupo 2 é residual, a saber: 2,2% na EEM Dom Terceiro (BV) e 1,5% na EEMTI São José (GR). Finalmente, no grupo 4, de professores com formação superior em outras categorias não delimitadas nos grupos acima citados. As escolas da amostra apresentam percentuais que variam de 0,8% em Viçosa do Ceará e 6,5% em São Gonçalo do Amarante.

Importante ressaltar o grande número de professores atuando em áreas diferentes de sua formação inicial ou habilitação. Essa situação ocorre, principalmente, nas turmas de extensão de matrícula, quando os docentes assumem mais de uma disciplina de sua área de formação. Nos cinco municípios, em todas as extensões, identificamos que os professores atuam em, pelo menos, 2 disciplinas.

4.3 Dados educacionais das escolas da amostra

Em 2018, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica, as escolas pesquisadas apresentavam o seguinte cenário nos indicadores de rendimento, distorção idade-série e média de alunos por sala de aula, conforme demonstra o quadro 27:

¹³¹ Artigo 4º, parágrafo 1º, da Lei Complementar Estadual nº 22, de 24 de julho de 2000, alterada pela Lei Complementar nº 173/2017, publicada no DOE de 09 de agosto de 2017.

Quadro 27 – Indicadores educacionais das escolas da amostra, 2018

Discriminação (Taxas %)	EEM de Amontada	EEM Dom Terceiro (BV)	EEMTI São José (GR)	EEM Waldemar Alcântara (SG)	EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC)
Distorção Idade-Série	29,4	35,6	23,3	20,7	42,5
Aprovação	83,3	91,7	87,5	95,0	92,3
Reprovação	3,5	1,5	11,1	1,6	4,8
Abandono	8,2	6,8	1,4	3,4	2,9
Alunos por sala de aula	35,8	34,6	29,2	38,7	33,6

Fonte: BRASIL, INEP, 2019. Elaboração da autora.

Em relação à distorção idade-série, a escola de Viçosa (42,5%) apresenta o pior resultado, mais que o dobro da escola de São Gonçalo do Amarante (20,7%), a menor taxa entre as escolas pesquisadas. Nesse indicador, as escolas atingiram índices mais altos do que seus respectivos municípios e, com exceção de EEMTI São José (GR) e EEM Waldemar Alcântara (SG), as demais escolas se situam acima da média estadual que, para o mesmo ano, foi de 27,8%.

Destacamos que a ocupação por sala de aula é bem distinta quando comparamos as escolas sede e suas turmas em extensões. Em dados da matrícula de 2019, todas as escolas pesquisadas apresentavam maior concentração de aluno por sala nas turmas da sede.¹³² A maior diferença nesse indicador ocorre na escola de Boa Viagem, que tem média de 39,9 alunos por sala em sua sede e 26,1 nas extensões de matrícula, uma diferença de 13,8 alunos por sala. Em seguida, temos as escolas de Granja e São Gonçalo do Amarante, que apresentam média de, respectivamente, 36 e 39,5 nas turmas da sede e 26,6 e 32,8 alunos por sala nas extensões. A diferença é, em ordem: de 9,4 e 6,7 alunos por sala. As escolas com menor variação entre as turmas da sede e de extensão são a de Amontada, com uma diferença de 5,1 alunos e Viçosa do Ceará, com 4,2. A média de alunos por sala dos dois municípios é de 35,4 e 36,6 nas turmas da sede e 30,3 e 32,4 nas extensões de matrícula, respectivamente.

As escolas com as maiores médias de alunos por turma na sede são a EEM Dom Terceiro em Boa Viagem e a EEM Waldemar Alcântara, em São Gonçalo do Amarante. A justificativa para tal média, em Boa Viagem, relaciona-se ao fato de ser a única escola pública

¹³² Informações disponíveis no SIGE Escola: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. As médias de alunos por sala das turmas da sede e das extensões das escolas pesquisadas foram obtidas por esta pesquisadora. A metodologia utilizada foi a identificação da localização de cada turma durante a pesquisa de campo, separando por “sede” e “extensão” em cada município e, posteriormente, aferindo o número de matrículas por turma disposto no SIGE Escola. Ao final, aplicamos cálculo de média aritmética simples: número total de matrículas das turmas da Sede/Extensão dividido pelo número de turmas da Sede/Extensão.

que oferta ensino médio regular. O município apresenta o menor número de escolas estaduais da amostra, além da EEM Dom Terceiro, há apenas uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), somando duas unidades no total. No caso de São Gonçalo do Amarante, a média alta se justifica porque, apesar de possuir 5 escolas estaduais, o maior número da amostra, assim como Granja, apresenta uma grande densidade demográfica, a maior dentre os municípios pesquisados. Na sede, São Gonçalo possui uma EEEP e duas escolas com oferta de ensino regular, sendo uma delas em regime de tempo integral e, ainda, duas escolas regulares em dois distritos: Pecém (20 km da sede) e Croatá (24 km da sede).

As escolas com menores médias nas turmas da sede são a EEMTI São José (GR) e EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC). Granja, além de ser um município de baixa densidade demográfica, tem duas escolas que ofertam ensino médio regular na sede a uma distância de 300 metros uma da outra. Uma delas, a da amostra, diminuiu sua matrícula ao implementar o regime de tempo integral em 2019. Além das escolas regulares, a cidade conta com um CEJA e duas EEEP, uma localizada na sede e outra em meio rural, a cerca de 7 km da sede. Em Viçosa do Ceará encontramos 4 escolas estaduais, além da escola pesquisada, o município conta com uma EEEP, uma Escola Estadual de Tempo Integral (EEMTI) e mais uma escola regular, todas localizadas na sede e distantes, respectivamente, cerca de 1,5 km, 1,2 km e 800 metros da escola da amostra.

Levando em consideração os números das extensões, a escola com maior média de alunos é a de São Gonçalo do Amarante, com número similar ao da escola de Viçosa do Ceará, as duas cidades mais populosas da amostra. As menores médias são encontradas nas escolas de Boa Viagem e Granja, os dois municípios com menor densidade demográfica dentre os pesquisados.

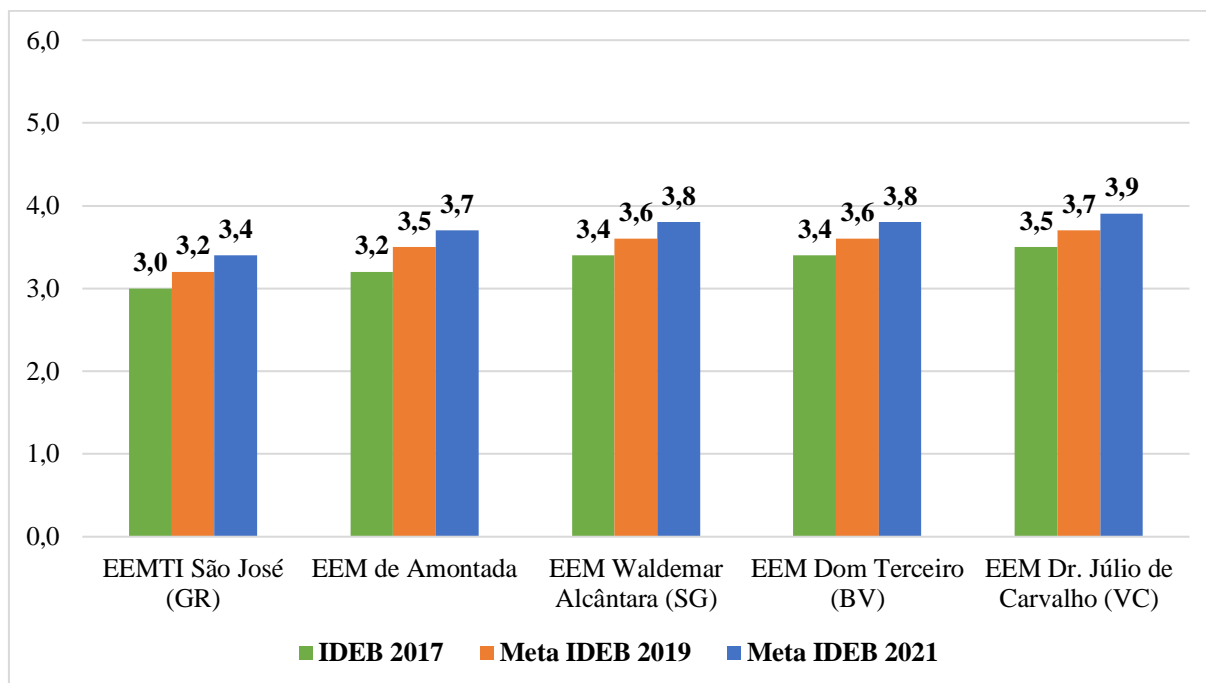
Para analisar os dados de rendimento das escolas, verificamos os resultados de 2017 do IDEB e, no ano de 2018, o do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do SPAECE. No que se refere ao IDEB, as escolas da amostra apresentam números aproximados, variando de 3,0 na EEMTI São José (GR) a 3,5 na EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC), a única que se iguala a média nacional; as demais ficam abaixo do resultado do Brasil.

Para o mesmo ano, todas as escolas pesquisadas apresentam IDEB abaixo da média estadual (3,8) e de seus respectivos municípios. A maior disparidade é entre a EEMTI São José (GR) e seu município, a saber: 3,0 e 3,7, nesta ordem. Nas demais escolas, o índice é 0,4 pontos menor que os aferidos em seus municípios no mesmo período.

Abaixo, o gráfico 13 detalha o IDEB de 2017 das escolas pesquisadas, bem como informa as metas intermediárias de 2019 e 2021. A apresentação das escolas seguiu ordem

crecente dos resultados no ano de 2017.

Gráfico 13 – IDEB do ensino médio das escolas da amostra de 2017 e projeções intermediárias para 2019 e 2021



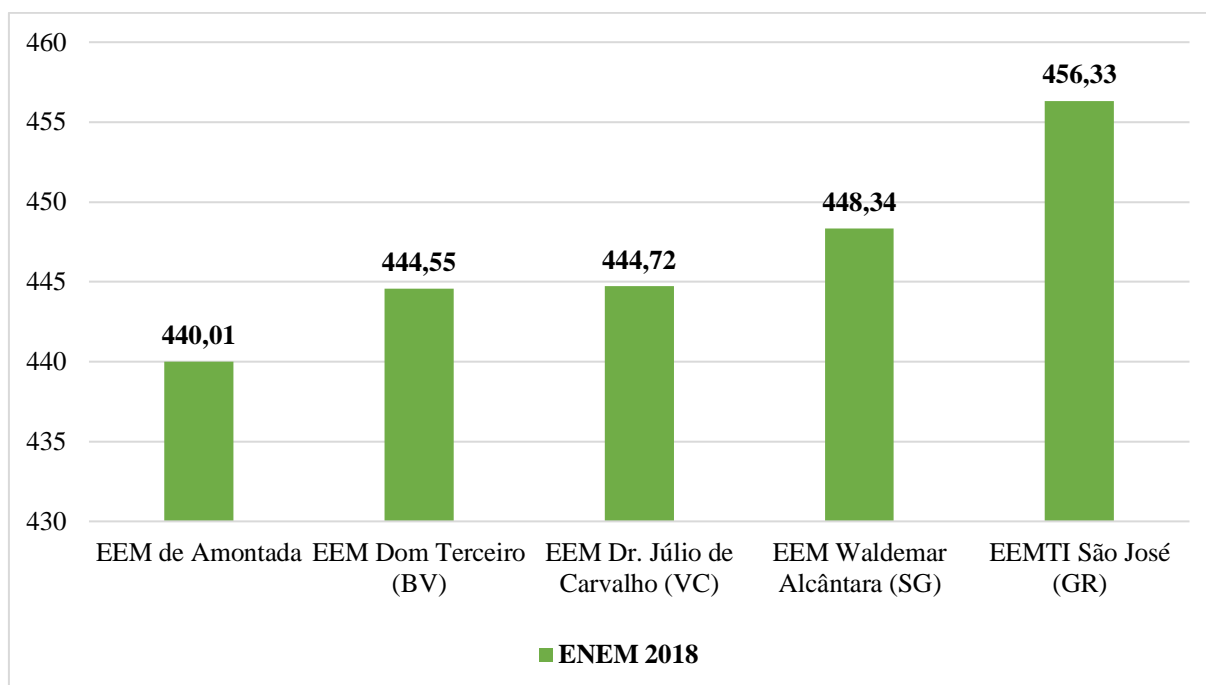
Fonte: BRASIL, INEP, 2019. Elaboração da autora.

Verificando os dados acima, constatamos que o crescimento projetado para as escolas é o mesmo definido para os municípios, a saber: 0,3 para EEM de Amontada e 0,2 para as demais escolas da amostra. A meta de crescimento é a mesma para as escolas e municípios, pois os resultados das unidades escolares compõem o índice municipal do ensino médio público. Estes, por sua vez, se somam formando o índice estadual e, finalmente, todos convergem para a meta nacional do IDEB. Sobre as premissas e objetivos das médias intermediárias do IDEB, Fernandes (2005) explica:

Tecnicamente, para projetar as trajetórias esperadas para o Ideb ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência, parte-se do princípio de que essas trajetórias têm o comportamento de uma função logística. [...] Dessa forma, para um dado “esforço”, obtém-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e amplitude do crescimento do indicador. A segunda premissa técnica assumida é a de que, para o Brasil alcançar a meta estipulada no tempo adequado, a contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola deve partir de metas individuais diferenciadas. E, por último, considera-se ainda que o esforço a ser empregado por cada esfera deve objetivar, além do alcance das metas intermediárias de curto prazo, a convergência dos Idebs atingidos pelas demais redes a médio e longo prazos, ou seja, os esforços de cada rede devem também contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. (p. 3)

A seguir, o gráfico 14 informa as médias do ENEM de 2018 das cinco escolas pesquisadas:

Gráfico 14 – Média do ENEM das escolas da amostra, 2018



Fonte: CEARÁ, SIGE Escola. Elaboração da autora.

As médias do ENEM (2018) das escolas pesquisadas variam de 440,01 na EEM de Amontada a 456,33 na EEMTI São José (GR). Os resultados da escola EEM Dom Terceiro (BV), EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC) e EEM Waldemar Alcântara são os mais aproximados, a saber: 444,55, 444,72 e 448,34, respectivamente.

Quando verificamos o SPAECE de 2018, os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática das escolas pesquisadas estão abaixo da média estadual e das médias dos seus respectivos municípios.¹³³ Em ambas as disciplinas, os melhores resultados são da EEMTI São José (GR), com 267,3 em Língua Portuguesa e 271,3 em Matemática. Em Língua Portuguesa, o menor SPAECE é o da EEM Dom Terceiro (BV), com média de 249,7 e, em Matemática, é o da escola EEM Waldemar Alcântara (SG): 251,6. Todas as escolas estão no nível de proficiência “Crítico” tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática.

Os gráficos abaixo demonstram os dados do SPAECE de 2016 a 2018 com intuito

¹³³ Média Estadual do SPAECE 2018: Em Língua Portuguesa (LP): 271,6 e em Matemática (MAT): 272,5; Média de Amontada: L.P: 264,5 e MAT:273,6; Média de Boa Viagem: L.P: 266,2 e MAT:278,4; Média de Granja: L.P: 270,5 e MAT:272,1; Média de São Gonçalo: L.P: 264,9 e MAT:263,3 e Média de Viçosa do Ceará: L.P: 264,1 e MAT:263,3. Informações disponíveis no Gráfico 12.

de observar o padrão de variação dos resultados das últimas avaliações aplicadas.

Gráfico 15 – SPAECE de Língua Portuguesa do 3º ano do ensino médio das escolas da amostra, 2016, 2017 e 2018

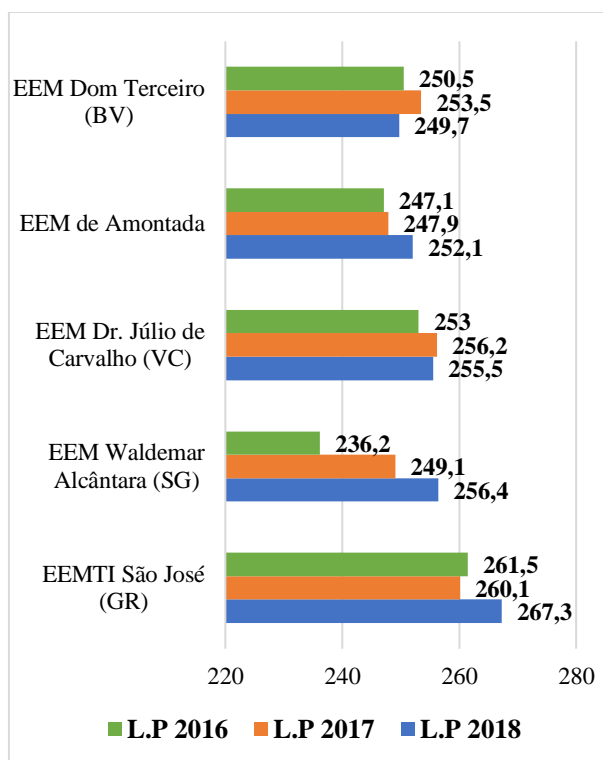
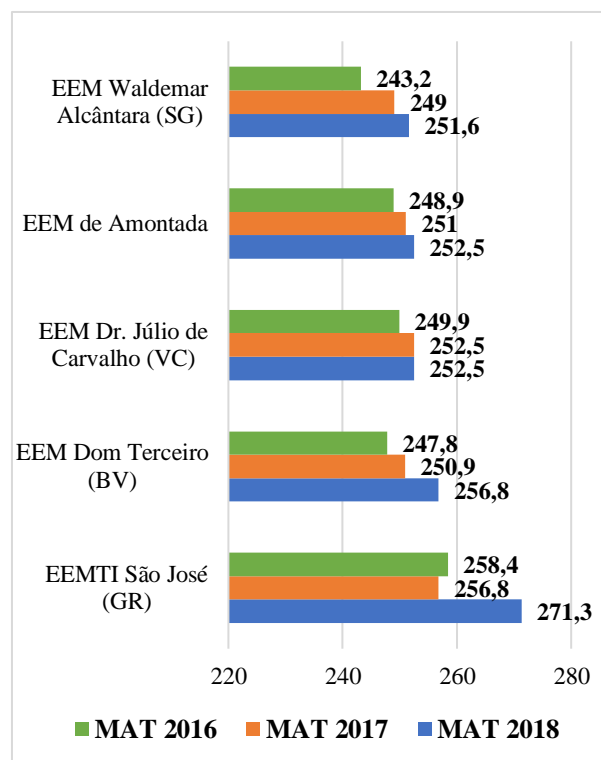


Gráfico 16 – SPAECE de Matemática do 3º ano do ensino médio das escolas da amostra, 2016, 2017 e 2018



Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

A EEM de Amontada e a EEM Waldemar Alcântara (SG) apresentam o mesmo comportamento em relação aos dados do SPAECE entre os anos de 2016 a 2018. Tanto em Língua Portuguesa, quando em Matemática, os resultados são crescentes. No período, a primeira escola, cresceu 5 pontos na média de Língua Portuguesa e 3,6 em Matemática. Dentre as escolas da amostra, a de São Gonçalo do Amarante obteve o maior avanço na média de Língua Portuguesa no intervalo analisado: 20,2 pontos na média. As duas escolas saíram do nível “Muito Crítico” em Matemática em 2016 para “Crítico” em 2018. Em relação à Língua Portuguesa, nos três anos, as duas escolas atingiram nível “Crítico”, mesmo com o aumento da média entre 2016 e 2018.

A escola EEM Dom Terceiro (BV), em Matemática, acompanhou a tendência de crescimento com o passar dos anos, saindo do nível “Muito Crítico” para o “Crítico”. A escola adicionou 9,0 pontos na média da disciplina entre os anos analisados. Entretanto, em Língua

Portuguesa, embora a escola tenha crescido de 2016 para 2017, obteve uma queda em 2018, atingindo média menor em 0,8 pontos do resultado de 2016. Nessa disciplina, a escola atingiu nível “Crítico” nos três anos analisados.

Ao EEMTI São José (GR) apresentou uma queda em 2017, mas, em 2018, obteve resultados maiores que o de 2016: respectivamente, 5,8 pontos a mais na média de Português e um incremento de 12,9 na média de Matemática, o maior avanço entre as escolas da amostra no período delimitado. De 2016 a 2018 a escola figurou no nível “Crítico” de desenvolvimento nas duas disciplinas.

Por fim, a EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC), a apresentou a menor variação entre os índices de 2016 e 2018: 2,5 em Língua Portuguesa e 2,6 em Matemática. De 2016 para 2017 a escola obteve crescimento nas duas disciplinas, saindo do nível “Muito Crítico” em Matemática para o “Crítico”. Em 2018, a escola manteve a média em Matemática e caiu 0,7 pontos na média de Português, entretanto, a média ainda figurava maior que a de 2016. Para os três anos, na disciplina de Português, a escola atingiu o nível “Crítico”.

Em relação aos resultados educacionais, ressaltamos que a escola de menor IDEB, EEMTI São José (GR) é a que possui os melhores resultados no ENEM e no SPAECE. Inferimos que a alta taxa de reprovação apresentada pela escola em 2017 (17,4%) impactou negativamente o resultado neste índice.

4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa englobou 98 sujeitos de diversos segmentos da comunidade escolar dos 5 municípios e 21 distritos que compõem a amostra, bem como da gestão estadual da educação do Ceará. Neste tópico, iremos descrever e caracterizar os sujeitos da pesquisa em relação à idade, tempo de atuação docente, à formação acadêmica, vínculo profissional, dentre outras informações pertinentes à pesquisa.

4.4.1 Secretários Executivos e Coordenadora da CREDE

No âmbito da gestão estadual da educação, entrevistamos o Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional (Secretário Executivo EM), o Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios (Secretário Executivo CM) e a Coordenadora da CREDE 2, sediada em Itapipoca.

O Secretário Executivo EM tem 40 anos, é graduado em Ciências Sociais, tem

especialização em educação inclusiva e mestrado em gestão e avaliação da educação pública. É professor efetivo do Estado e, desde 2007, atua em cargos de gestão; inicialmente na CREDE 6 de Sobral, em sequência, na SEFOR e, por fim, na SEDUC, onde atuou na Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pedagógico, como Assessor do gabinete do Secretário de Educação, como Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Educação, como Secretário Adjunto, como Secretário de Educação e, em 2019, assumiu o cargo de Secretário Executivo, função atual.

O Secretário Executivo CM tem 38 anos, é professor efetivo da rede estadual, possui graduação em Educação Física, especialização e mestrado em gestão e avaliação da educação pública. De 2007 a 2015 foi Coordenador da CREDE 13, localizada em Crateús e, posteriormente, assumiu por 4 meses a CREDE 5, sediada em Tianguá. Atuou como Secretário Executivo em uma rede municipal de ensino até 2017, quando assumiu a Coordenação de Cooperação com os Municípios da SEDUC que, em 2019, foi transformada em Secretaria Executiva.

A Coordenadora da CREDE tem 43 anos, é professora efetiva da rede estadual, possui graduação em Biologia e Química, bem como especialização em ensino de Biologia e Química e gestão pública. A primeira experiência em gestão foi na CREDE 2, inicialmente como assistente técnica e, posteriormente, assumindo a coordenação.

4.4.2 Diretores escolares

Os cinco diretores escolares da amostra foram entrevistados durante a pesquisa de campo. O grupo é composto por 3 homens e 2 mulheres e as idades dos gestores variam de 31 anos, idade do diretor de Viçosa do Ceará, a 54 anos, da gestora de Boa Viagem. Os demais diretores possuem idades aproximadas: o gestor da escola de São Gonçalo do Amarante possui 36 anos, a diretora de Granja, 37 e o diretor da escola de Amontada tem 38 anos.

Em relação à raça/cor, a diretora a EEM Dom Terceiro (BV) se autodeclarou branca e os demais gestores, pardos. Todos os diretores possuem nível de especialização e passaram por seleção pública para concorrer ao cargo de diretor escolar. Com exceção da diretora da EEMTI São José (GR), todos os outros passaram por eleição. A diretora de Boa Viagem, entre os gestores da amostra, é a única que não possui vínculo efetivo com o Estado.

A seguir, o quadro 28 resume os dados dos diretores escolares da amostra:

Quadro 28 – Caracterização dos diretores das escolas da amostra

Discriminação	EEM de Amontada	EEM Dom Terceiro (BV)	EEMTI São José (GR)	EEM Waldemar Alcântara (SG)	EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC)
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Raça/Cor	Pardo	Branca	Pardo	Pardo	Pardo
Idade	38	54	37	36	31
Vínculo com Estado	Efetivo	Temporária ¹³⁴	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Graduação	Pedagogia/ Matemática	Pedagogia/ Hab. História e Geografia	Letras	Pedagogia/ Hab. Matemática e Física	Letras
Especialização em Gestão Escolar	Não ¹³⁵	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo de Magistério	15 anos	+ de 10 anos ¹³⁶	10 anos	18 anos	8 anos
Atuação docente na escola	8 anos	Não atuou	Não atuou	14 anos	Não atuou
Tempo de Gestão Escolar	6 anos	20 anos	5 anos	8 anos	3 anos
Tempo de Gestão na Escola	6 anos	8 anos	2 anos	2 anos	2 anos
Modo de Condução ao Cargo	Seleção e Eleição ¹³⁷	Seleção e Eleição	Seleção e Indicação da CREDE	Seleção e Eleição	Seleção e Eleição

Fonte: Dados extraídos das entrevistas. Elaboração da autora.

O gestor da EEM de Amontada tem 38 anos, é graduado em Pedagogia e possui habilitação em Matemática. Tem especialização na área de Matemática e Física e é professor há 15 anos, destes, 8 na EEM de Amontada. Possui 6 anos de experiência em gestão escolar, todos na mesma escola. Foi conduzido ao cargo por meio de seleção e eleição.

A gestora da EEM Dom Terceiro de Boa Viagem possui 54 anos de idade, é pedagoga, tem especialização na área de informática educacional e gestão escolar e possui o maior tempo de gestão dentre os diretores entrevistados: são 20 anos no total e 8 na escola pesquisada. A diretora nunca atuou como professora na escola e já esteve em cargo de gestão na CREDE 12. É professora efetiva do município de Boa Viagem e atualmente está cedida ao Estado para exercer o cargo de diretora.

A diretora escolar da EEMTI São José (GR) tem 37 anos, é graduada em Letras e possui especialização na área de gestão escolar e em área específica da formação inicial. É

¹³⁴ A diretora é efetiva da rede municipal de educação e cedida para atuar na direção da escola estadual.

¹³⁵ O diretor tem especialização na área educacional, contudo não é em gestão escolar.

¹³⁶ A diretora não soube precisar no momento da entrevista.

¹³⁷ Nas escolas regulares, para concorrer às eleições, os candidatos deverão ter feito seleção pública para composição de banco dos gestores.

professora há 10 anos e possui vínculo efetivo com a rede municipal e estadual de ensino, atualmente, cedida ao Estado para exercer a função de gestão. Está à frente da gestão da escola da amostra há quase dois anos, tendo ingressado em abril de 2018 por meio de seleção e indicação da CREDE 4¹³⁸.

Professor efetivo da rede estadual, com idade de 36 anos, o diretor da EEM Waldemar Alcântara (SG) está na gestão há 2 anos e possui experiência de 18 na docência, sendo 14 anos nessa escola. É graduado em Pedagogia, possui habilitação em Matemática e Física e especialização em gestão escolar e educação ambiental.

O diretor da EEM Dr. Júlio de Carvalho é professor efetivo de Língua Portuguesa do Estado, com experiência de 8 anos na docência. Não atuou anteriormente na escola e está à frente da gestão há 2 anos. Possui especialização em gestão escolar e na área específica de sua graduação.

Os diretores da EEMTI São José (GR), EEM Waldemar Alcântara (SG) e EEM Dr. Júlio de Carvalho atuam há 2 anos como diretores em suas respectivas escolas. Dentre eles, o diretor de São Gonçalo possui mais experiência em cargos de gestão escolar. A diretora de Boa Viagem é a mais experiente na área de gestão e a que está a mais tempo na atual escola.

4.4.3 Coordenadores escolares e ex-diretor

Para esta pesquisa, foram entrevistados dois coordenadores escolares; um em Granja e um em Viçosa do Ceará, ambos do sexo masculino. O primeiro citado, tem 32 anos, é professor efetivo do Estado, graduado em Biologia e em Matemática e possui especialização em gestão educacional. O segundo, tem 34 anos, é professor efetivo do Estado e da Prefeitura de Viçosa do Ceará, graduado em Letras e possui especialização em gestão escolar e específica na área. Possui 15 anos de experiência docente, 9 destes atuando na escola EEM Dr. Júlio de Carvalho, quando assumiu o cargo em 2018, sua primeira experiência em gestão. Ambos concentram maior parte da sua carga horária atuando em anexos, o coordenador de Granja atua por 3 dias da semana em uma extensão de matrícula e o coordenador de Viçosa do Ceará, por 4 dias.

Em Amontada, foi possível entrevistar o ex-diretor da escola que atuou no período em que as extensões foram implementadas no município. O professor tem 59 anos de idade, 33

¹³⁸ Para concorrer ao cargo de diretor de uma EEMTI, o candidato deverá ter feito seleção pública para o banco de gestores e participar da seleção interna das SEFOR/ CREDES através de editais. A indicação dos gestores nestas escolas é de responsabilidade dos Coordenadores da CREDE.

anos de magistério e possui 10 anos de experiência em gestão escolar. É efetivo do Estado e do município de Amontada, atualmente lotado na sede da EEM de Amontada e na Secretaria Municipal de Educação.

4.4.4 Professores das extensões de matrícula

Durante a pesquisa de campo, foram entrevistados 23 professores, 9 docentes em Boa Viagem, 5 em Granja e, nos demais municípios, 3 professores em cada. Dentre eles, 11 são homens e 12 são mulheres com idades que variam entre 26 e 62 anos. Todos os professores entrevistados são contratos temporários, possuem curso superior e atuam em mais de uma disciplina da mesma área de conhecimento. Os motivos alegados para tal prática são as carências de professores nos distritos, bem como o número reduzido de turmas em algumas extensões, demandando, para complementar a carga horária, que os docentes assumam disciplinas correlatas, tornando viável o deslocamento para as localidades.

A seguir, o quadro 29 resume os dados dos professores no que se refere à idade, ao sexo, à experiência docente e à formação inicial e continuada.

Quadro 29 – Caracterização dos professores das escolas da amostra (Continua)

Escolas	Sujeitos	Sexo	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Experiência Docente
EEM de Amontada	Professor AM_Icarai	M	54	Biologia	Mestrado	22 anos
	Professor AM_Lagoa	M	38	Letras	Especialização	20 anos
	Professora AM_Sabiaguaba	F	37	Geografia	-	10 anos
EEM Dom Terceiro (BV)	Professora BV_Águas	F	49	Pedagogia/ Habilitação História e Geografia	Especialização	28 anos
	Professor BV_Boqueirão ¹³⁹	M	34	Matemática	Especialização	10 anos
	Professora BV_Domingos	F	35	História	Especialização	10 anos
	Professor BV_Domingos	M	57	História/ Geografia	-	7 anos
	Professora BV_Guia	F	40	Matemática	Especialização	22 anos
	Professora BV_Ibuaçu	F	29	Letras	Especialização	7 anos
	Professora BV_Ipiranga	F	62	Letras/ Pedagogia	Especialização	28 anos
	Professora BV_Jantar	F	33	Matemática	Especialização	14 anos
EEMTI São José (GR)	Professor BV_Jantar	M	44	Matemática	Especialização	26 anos
	Professor GR_Adrianópolis	M	37	História	Especialização	15 anos
	Professora GR_Ibuaçu	F	33	Matemática	Especialização	15 anos
	Professor GR_Santa_1	M	38	Letras	-	15 anos
	Professor GR_Santa_2	M	33	História/ Pedagogia	Especialização	12 anos
	Professor GR_Timonha	M	33	Matemática	Especialização	12 anos

¹³⁹ Professor atua nos distritos de Boqueirão e Olho D'Água.

Quadro 29 – Caracterização dos professores das escolas da amostra (Conclusão)

Escolas	Sujeitos	Sexo	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Experiência Docente
EEM Waldemar Alcântara (SG)	Professora SG_Cágado_1	F	26	Letras/ Serviço Social	Especialização	6 anos
	Professora SG_Cágado_2	F	39	Pedagogia/ História	-	15 anos
	Professora SG_Várzea_1	F	32	História	Especialização	12 anos
EEM Dr. Júlio de Carvalho (VC)	Professor VC_General	M	28	História	Especialização	6 anos
	Professor VC_Vila	M	29	Matemática	Especialização	8 anos
	Professora VC_Vila_2	F	32	Biologia/ Português	Especialização	11 anos

Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo. Elaboração da autora.

Dentre os professores, 5 (21,7%) estão acima dos 40 anos e 4 (17,4%) possuem menos de 30 anos. A maior concentração de professores está entre os 32 e 40 anos, um total de 14 (60,9%). Em relação à experiência docente, a amostra contempla 5 professores com menos de 10 anos (21,7%), 12 professores (52,2%) com experiência entre 10 e 15 anos e 6 professores (26,1%) entre 20 e 28 anos de magistério. No que se refere à pós-graduação, há 1 professor com mestrado, 18 com especialização e 5 docentes com graduação (licenciatura ou pedagogia com habilitação).

Outra característica observada é a de que a maioria dos professores, 82,6% (19) iniciaram a carreira entre 18 e 25 anos, sendo a maior incidência entre 20 e 25, um total de 14 professores (60,9%). Apenas 4 professores ingressaram na profissão com mais de 25 anos: o Professor AM_Icaraí começou a docência com 32 anos; a Professora AM_Sabiaguaba iniciou aos 27 anos, a Professora BV_Ipiranga com 34 e o Professor BV_Domingos, o mais velho dentre os entrevistados, ingressou na profissão aos 50 anos.

Uma hipótese para que os docentes tenham ingressado tardiamente na profissão, é a de que eles tiveram suas trajetórias escolares e formativas impactadas pela falta de oportunidades tanto para o acesso ao ensino médio, quanto para ingresso ao ensino superior. Essa inferência se apoia no depoimento da Diretora BV.

[...] eu trabalho muito pelas extensões e torço para que dê certo, pois eu nasci no interior, no interior mesmo! [...] 6 km depois de Águas Belas [...] e **eu tive que fazer a 4ª série [atual 5º ano do ensino fundamental] quatro vezes pois na minha localidade não tinha a 5ª série.** [...] então, depois de 4 anos ‘parada’ que eu consegui ir para a 5ª série em Fortaleza. [...] estudei até o 1º ano [ensino médio] lá [em Fortaleza] e depois voltei e fiquei parada. [...] então eu me coloco no lugar deles[...] eu vejo o quanto eu queria estudar e não tinha para onde ir, o mesmo acontece com eles. [...] então eu me dedico da melhor forma possível[...] (Grifo nosso)

4.4.5 Estudantes e pais/responsáveis das extensões de matrícula

Participaram das entrevistas 44 estudantes, 11 das extensões de Amontada, 12 de Boa Viagem, 8 alunos de Granja, 6 de São Gonçalo do Amarante e 7 estudantes dos anexos de Viçosa do Ceará. Dentre os alunos entrevistados, 37 são mulheres, aproximadamente 84,1% dos sujeitos desse segmento. Em relação à idade, a maior concentração de alunos é em 16 e 17 anos, 31 no total, cerca de 70,5% do total dos estudantes entrevistados.

Abaixo, os gráficos 17 e 18 informam a frequência de alunos por idade e por sexo:

Gráfico 17 – Número de estudantes entrevistados por idade

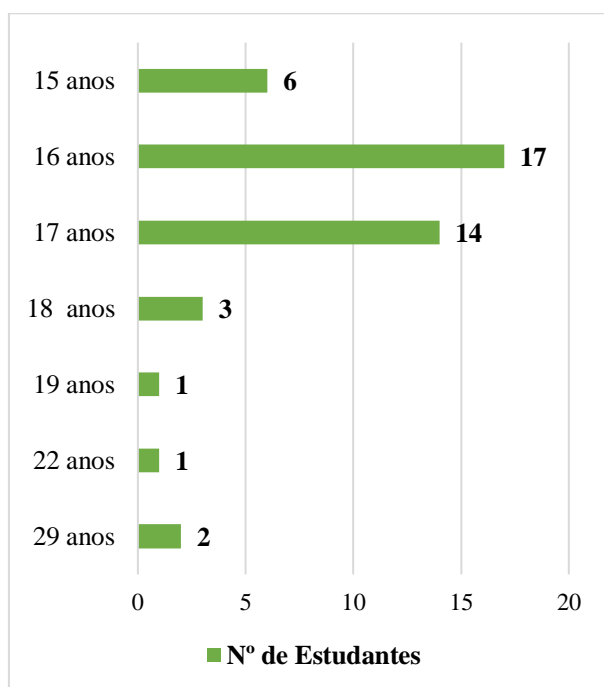
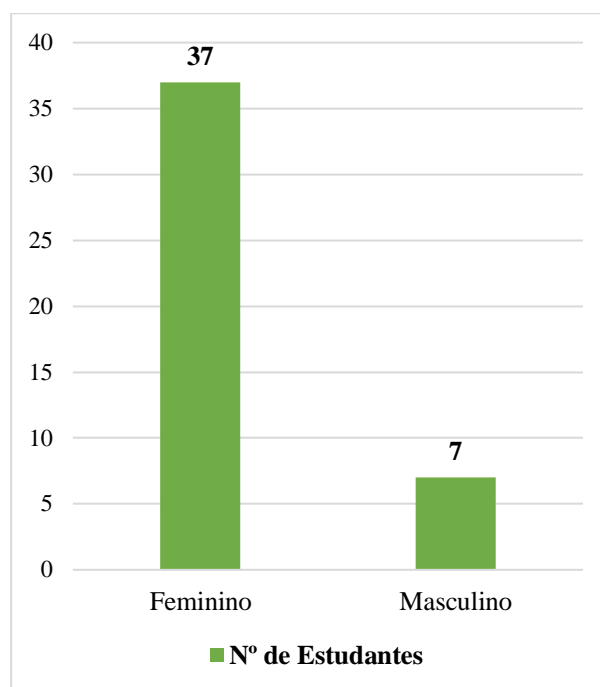


Gráfico 18 – Número de estudantes da amostra por sexo



Fonte: Dados extraídos das entrevistas. Elaboração da autora

Em relação aos pais/responsáveis, foram entrevistados 14 mães, 3 pais e 3 avós de alunos das extensões, um total de 20 sujeitos. Destes, 8 nas extensões da EEM de Amontada, 5 nas turmas de anexos da EEM Dom Terceiro (BV) e 7 na EEM Waldemar Alcântara (SG). As idades variam entre 31 e 48 anos entre as mães, sendo a maior concentração de 31 a 40 anos (57,1%); os pais apresentam idades de 41, 42 e 45 anos e; entre as avós, há uma com 53 e duas com 58 anos.

Para os estudantes e pais/responsáveis, fizemos perguntas acerca de cor/raça e renda familiar. Dentre os 64 sujeitos desses segmentos, entrevistados durante a pesquisa de campo

realizada nesse estudo, 44 se autodeclararam “pardos”,¹⁴⁰ quase 69% do total de entrevistados. Apenas 2 informaram ser “pretos”, um pouco mais de 3%, 15 afirmaram ser “brancos”, cerca de 23% dos estudantes e pais/responsáveis e 1 declarou ser “amarelo”, quase 2% do total dos sujeitos destes segmentos. Esses dados vão ao encontro do cenário municipal apresentado no capítulo anterior, quando verificamos a concentração de autodeclaração de raça/cor “pardo”.

Outro dado importante dos sujeitos pesquisados, é o de que a maioria das famílias possui renda familiar¹⁴¹ de até 1 salário mínimo. São 38 entrevistados dos 64, ou seja, 59,4%, que vivem com menos de um salário mínimo. Nessa faixa de rendimento, informam que a renda é proveniente da agricultura, atividades informais de trabalho, trabalho doméstico e bolsa família. Muitos estudantes e familiares relataram que não possuem renda fixa, pois dependem da agricultura e de trabalhos informais autônomos. Sobre isso, em entrevista concedida à autora, a Estudante VC_General_3, de 29 anos, casada e com três filhos, informa:

Às vezes, por mês, ele [marido] consegue ‘tirar’, por troca de serviço, uns R\$ 300,00 reais, R\$ 00,00 a R\$ 300,00 reais. Porque não é todo dia que ele trabalha para ganhar dinheiro, mas são dias trocados. [...] Um dia ele trabalha para o meu vizinho, para o meu vizinho trabalhar para ele no outro dia. [...] eles fazem isso com três, quatro pessoas. As vezes eles passam de meses trabalhando assim. [...] é agricultura. A gente planta milho, feijão, tudo! [...] a gente planta tudo para consumo. [...] para vender não dá, porque se a gente for vender, tem que comprar depois. [...] a gente só vende se precisar mesmo. (Grifo nosso)

Aproximadamente 29,7% dos entrevistados do segmento estudantes e pais/responsáveis declaram estar na faixa de rendimento familiar de 1 a 2 salários mínimos, são 19 sujeitos. Nesse grupo se encontram os aposentados, os trabalhadores terceirizados, principalmente da área da educação e da saúde e os beneficiários de auxílio-doença ou bolsa família, neste caso, quando há mais de uma pessoa que contribui para a renda familiar. A Estudante SG_Várzea_1 afirma:

¹⁴⁰ A pergunta foi baseada no modelo oficial de classificação racial do IBGE que adota cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Vale destacar que há outros modelos reivindicados/ usados por pesquisadores. Sobre isso: “Edward Telles (2003) distingue, também, três modos de classificação racial: o modo oficial (IBGE), o popular múltiplo e o binário. De acordo com Telles, o modo oficial de classificação é o que tem sido utilizado pelo IBGE e que adota as cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O segundo modo seria o popular, que se caracterizaria por uma grande quantidade de termos que descrevem raças e cores. Telles (2003), como outros pesquisadores, sustenta sua argumentação sobre a ocorrência de modo múltiplo de classificação no amplo vocabulário utilizado pelos brasileiros para descrever os matizes de cor (voltaremos ao tema adiante). O terceiro modo apontado por Telles (2003) é o que vem sendo utilizado pelos Movimentos Negros que, de há muito, usam um sistema de classificação com apenas dois termos – negro e branco – adotando, dessa forma, o modo binário de classificação racial. Segundo Telles (2003), tal sistema de classificação, nos últimos tempos, tornou-se amplamente aceito pela mídia, mas sem angariar unanimidade pelos formuladores de políticas públicas, pelos acadêmicos e pesquisadores.” (ROCHA, E. J; ROSEMBERG, F. 2007, p. 765)

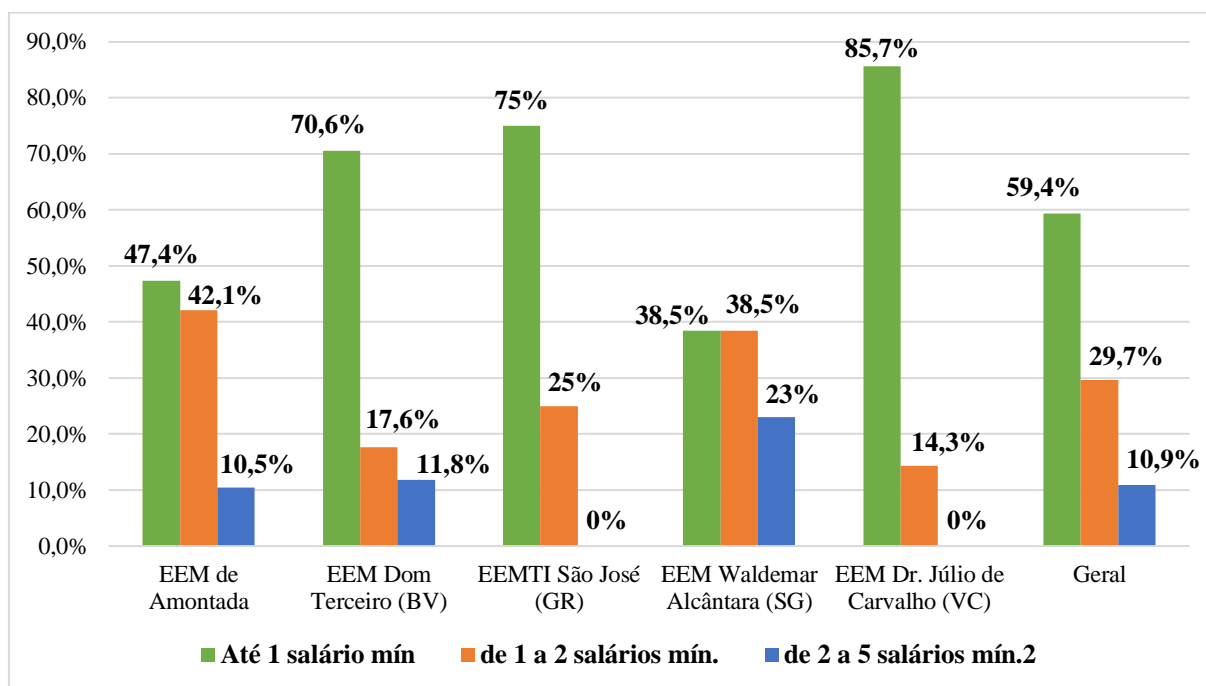
¹⁴¹ Nas entrevistas direcionadas aos segmentos de estudantes e pais/responsáveis, a pergunta 1.8 era: Quanto é, aproximadamente, a sua renda familiar? Para facilitar as respostas, elaborei alguns itens: a) Até 1 salário mínimo; b) De 1 a 2 salários mínimos; c) De 2 a 5 salários mínimos; d) de 5 a 10 salários mínimos; e) Mais de 10 salários mínimos; f) nenhuma renda. O instrumento de pesquisa está disponível no Apêndice B.

“Meu pai recebe uns R\$ 900,00 [reais]. É mil, mas é descontado e a mamãe recebe R\$ 300,00 [reais] do bolsa família. [...] Então é entre 1 a 2 salários mínimos. [...] meu pai é zelador.”

Os demais entrevistados desses segmentos, 7 pessoas (10,9%), declaram renda familiar entre 2 a 5 salários mínimos. Neste caso, a maior parte é de funcionários públicos municipais ou estaduais, principalmente da área da educação e da saúde ou, ainda, aqueles que contam com mais de uma pessoa como fonte de renda no mesmo domicílio. O Pai BV_Águas afirma: “A minha [renda familiar] é uns 4 salários mínimos [...] trabalho como professor do município.”

O gráfico 19 detalha os dados sobre renda familiar¹⁴² dos estudantes e pais ou responsáveis sujeitos da pesquisa.

Gráfico 19 – Renda familiar dos estudantes e pais/responsáveis das escolas da amostra



Fonte: Entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo. Elaboração da autora.

Nas escolas de Viçosa do Ceará, Granja e Boa Viagem se concentram os estudantes e pais/responsáveis que ganham até 1 salário mínimo. Nas duas primeiras escolas, nenhum estudante¹⁴³ informou ter renda familiar acima de 2 salários mínimos. Na EEM Waldemar

¹⁴² Nenhum sujeito do segmento estudantes e pais/responsáveis informou possuir renda familiar superior a 5 salários mínimos ou não possuir nenhuma renda. Dito isso, não foram adicionados ao gráfico os seguintes itens disponíveis como resposta no instrumento de entrevista: d) de 5 a 10 salários mínimos; e) Mais de 10 salários mínimos; f) nenhuma renda.

¹⁴³ Em Granja e Viçosa do Ceará não houve entrevistados dos sujeitos pais/responsáveis, conforme justificado no capítulo 3.

Alcântara (SG), verificamos o maior percentual de sujeitos na faixa de 2 a 5 e 1 a 2 salários mínimos.

Os dados acima apresentados são corroborados quando verificamos o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas pesquisadas. O INSE é determinado a partir dos dados dos questionários contextuais dos alunos do SAEB e do ENEM. São utilizadas as informações sobre renda familiar, posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e nível de escolaridade dos pais/responsáveis¹⁴⁴. Segundo o INEP, o objetivo do índice é o de contextualizar os resultados das avaliações externas federais e assim,

[...] será possível conhecer, de forma matizada, as escolas que enfrentam maiores desafios e as que foram bem sucedidas na promoção do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, ao delinear, junto com outros indicadores, em que condições esses processos ocorrem (SOARES; ALVES, 2013b). Por esta razão, tais informações podem subsidiar a formulação e a implementação de um conjunto de políticas e ações governamentais que visam a contribuir com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, bem como com a diminuição das desigualdades sociais e regionais ainda existentes, ao possibilitar que o poder público apoie, de maneira focalizada, as escolas com mais dificuldades e promova a disseminação de experiências pedagógicas que se revelaram exitosas (RONCA, 2013). [...] Assim, o nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza de maneira unidimensional informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar, e o Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social (BRASIL, INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>)

A partir do estudo desses dados, o INSE delimitou oito níveis que traduzem as condições socioeconômicas apresentadas pelos estudantes avaliados, onde os primeiros níveis representam as piores condições e os últimos, as melhores.¹⁴⁵ Esses níveis foram condensados em seis grupos para melhor descrever o nível socioeconômico apresentado pelo total de estudantes da escola, cujos dados foram utilizados para construção do índice. Segundo o INEP, “[...]os grupos foram criados, a partir da análise de cluster por método hierárquico, seis grupos, de forma que o grupo 1 congrega as escolas com Inse médio mais baixo e o grupo 6, com mais alto”. Em resumo, as escolas do grupo 1 possuem maior número de estudantes nos níveis mais baixos da escala e as que estão no grupo 6 tem maior incidência de alunos nos níveis mais altos.

Para o ano de 2018, a EEM Waldemar Alcântara (SG) ficou posicionada no grupo

¹⁴⁴ Segundo o INEP, “[...] universo de referência do Inse, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes concluintes regulares que responderam a mais de cinco questões”. Informações disponíveis na página eletrônica do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.

¹⁴⁵ Informações disponíveis na página eletrônica do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.

2 e as demais escolas no grupo 1, em ambos os casos, concentram seus estudantes nos níveis abaixo descritos:

Nível I - Até 20: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental;

Nível II - (20;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo;

Nível III - (40;48]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio. (BRASIL, INEP. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>)

Verificamos que os estudantes e pais/responsáveis da escola de São Gonçalo do Amarante possuem condições socioeconômicas relativamente melhores que o público das demais escolas da amostra. E, apesar de não ser uma diferença significativa, associado a isso, o município, dentre os pesquisados, é aquele que apresenta melhores condições socioeconômicas: maiores IDH, IDM, PIB *per capita* (2º maior do estado), média salarial (maior do estado) e melhor infraestrutura. Assim, o contexto municipal acaba por oportunizar melhores condições à sua população mesmo diante da desigualdade social existente.

Embora haja contemporaneamente uma centralidade em estudos sobre renda para análise das desigualdades sociais, é importante destacar que não somente a renda deve ser considerada como fator determinante que incide na ampliação de desigualdades sociais, embora importante. Arretche (2015) informa que, durante o século XX, alguns autores, tais como: Esping-Andersen (1985b e 1990), Marshall (1967) e Sem (1999) consolidaram estudos que relacionavam o conceito de cidadania ao de desigualdade social. Os estudiosos entendiam que os indivíduos tinham como direito um bem-estar mínimo de condições socioeconômicas que lhes permitissem exercer sua cidadania através da liberdade real e não somente sobreviver. Assim, o direito de acesso aos bens essenciais deve ser associado à renda quando o foco das análises são os estudos sobre as desigualdades sociais. Arretche (2015), destaca:

Desse modo, o acesso a serviços sociais é uma dimensão do bem-estar distinta e não redutível aos rendimentos. Assim, pessoas com mesmos ganhos podem ter padrões de vida muito diferentes caso tenham distinto acesso a serviços. Além disso, a renda real

é afetada pela desigualdade de acesso a serviços, dado que indivíduos com a mesma renda nominal poderão ter padrões de consumo diferentes dependendo do peso do gasto com bens essenciais em seus respectivos orçamentos. (p. 194)

No caso de Granja, Viçosa do Ceará e Boa Viagem é perceptível a falta de perspectiva dos estudantes após a conclusão do ensino médio diante da realidade apresentada pelos contextos municipais. A respeito disso, a estudante de Granja destaca: “Aqui não tem muito emprego, [...] se tiver oportunidade, saio sim daqui.” (Estudante GR_Adrianópolis_2). Ainda sobre o assunto, a Estudante BV_Ipiranga_1 revela que “Não queria me mudar, mas tenho, [...] porque infelizmente não tem emprego.” Trazemos também, o depoimento da Estudante VC_General_2: “nasci aqui e não gosto nem um pouco [...] é muito difícil as coisas e não gosto de pedir a minha mãe [...] pretendo sair daqui quando terminar os estudos.” A fala das estudantes dos três municípios revelam a dificuldade de sobrevivência, ainda mais acentuada nos distritos, áreas rurais, cujas oportunidades de emprego e renda são limitadas.

Após a análise geral dos contextos escolares pesquisados, apresentaremos no próximo capítulo o modelo que as escolas estão organizadas administrativamente e pedagogicamente. E, ainda, analisaremos a infraestrutura e demais condições para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas sede e suas extensões.

5 AS ESCOLAS E SUAS EXTENSÕES

5.1 Amontada – EEM de Amontada e suas extensões de matrícula

A EEM de Amontada tem 69 anos e é a menor entre as escolas sede pesquisadas. Tem um espaço confortável, é bem localizada e de fácil acesso. O trajeto para chegar à escola, partindo de Fortaleza, pode ser pela Rodovia do Sol Poente (CE 085) e pela BR 222. Pela CE085, trajeto mais usual, a cidade fica a cerca de 198 quilômetro (km) da capital.

A escola está localizada no centro do município e possui quatro extensões de matrícula. A mais próxima fica a 26 km de distância da sede, no distrito de Lagoa Grande. As turmas são ofertadas na escola da rede municipal EEB Francisco Brás dos Santos. O trajeto entre as escolas é parte por estrada asfaltada, parte por estrada de piçarra. Em períodos chuvosos o acesso fica precário devido trechos não asfaltados.

As extensões de Sabiaguaba distante 52 km, Moitas a 55 km e Icarai de Amontada a 49 km da sede, funcionam em escolas do município, respectivamente: EEB Francisco Estevão de Assis, EEB Jonas Pereira de Azevedo e EEB Maria Alves Sobrinha. As extensões de Icarai de Amontada e Moitas ficam no litoral e são próximas entre si, a uma distância de aproximadamente 6 km. O trajeto para as escolas é por estrada asfaltada e não há dificuldades no acesso. A escola de Sabiaguaba também tem um trecho não asfaltado que, em períodos chuvosos, prejudica o trajeto até a escola. Para visualizarmos os trajetos percorridos para realização da pesquisa de campo em Amontada, elaboramos o mapa 4 que demonstra a distância entre a escola sede e suas extensões, disponível no apêndice D.

No município foram entrevistados 24 sujeitos. Na sede, entrevistamos o diretor e o ex-diretor que, à época da inauguração das primeiras extensões em Amontada, era o gestor escolar responsável. Nas extensões foram entrevistados 11 estudantes, 8 pais/responsáveis e 3 professores.

Na escola, além do diretor escolar, mais 5 coordenadores compõem o núcleo gestor. Destes, 4 são professores efetivos do Estado. Em relação aos funcionários, possui secretária escolar, assessor administrativo financeiro, 3 apoios administrativos na secretaria, 2 auxiliares de serviços gerais efetivos e 5 contratados por empresas terceirizadas. A secretária e o assessor administrativo financeiro não possuem vínculo efetivo com o Estado.

A escola possui 3 Professores Coordenadores de Área (PCA), apenas o responsável pela área de Ciências da Natureza é efetivo. Parte da carga horária de PCA foi disponibilizada para professores que atuam na extensão de Moitas e Icarai (10h em cada localidade). Possui

ainda, um professor coordenador do Centro de Multimeios e 3 professores lotados como apoio de multimeios, todos que atuam no Multimeios são efetivos readaptados. Conta ainda com 2 professores lotados no Laboratório Escolar de Informática (LEI), um readaptado com 20h semanais e o outro, professor temporário com 20h. Destacamos que, dos 10 professores efetivos lotados na escola, apenas 6 atuam em sala de aula.

Por ter lotado professores efetivos readaptados tanto como Coordenador do Centro de Multimeios, quanto no LEI, um total 60h de carga horária, a gestão escolar pode utilizar essa quantidade de horas em outras lotações de acordo com as demandas da Unidade Escolar. Conforme prevê o inciso IV e V da portaria de lotação nº 1391/2018,¹⁴⁶ a carga horária prevista para esses ambientes, no caso, o LEI e o Centro de Multimeios, quando destinadas aos professores readaptados, “[...]poderá ser remanejada para outro ambiente, serviço de apoio pedagógico ou para outro projeto da escola”. (CEARÁ, DOE, 2018, p. 52).

O diretor utilizou parte dessa carga horária para a extensão de Sabiaguaba, onde uma professora teve 20h ampliadas em sua carga horária para acompanhamento da extensão e assim, apoiar a Núcleo Gestor no acompanhamento pedagógico e administrativo no local. Outra parte, foi destinada para projetos pedagógicos na escola relacionados ao combate à evasão e ainda, para a formação de professores e incentivo para participação em olimpíadas nacionais na área educacional; ambos os projetos possuem 20h semanais. Como informado, há carga horária de PCA em Moitas e Icaraí de Amontada, da mesma forma, essas horas são utilizadas como apoio à gestão escolar na rotina das extensões.

Observamos que o diretor utilizou as possibilidades previstas na portaria de lotação para dirimir as dificuldades de gestão das extensões. O mesmo distribuiu carga horária de apoio pedagógico para as extensões maiores e mais distantes. No caso de Lagoa Grande, a extensão mais próxima da sede, não há essa ampliação. Neste distrito, para dirimir dificuldades para o acompanhamento da rotina escolar, a gestão aderiu ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas três turmas em funcionamento. Nas demais extensões e sede, a escola implementou o PPDT para uma turma de 2º ano (Sede) e todas de 3º ano.

Em relação ao perfil dos professores, o Diretor AM explica:

São diferentes [os professores que atuam na sede e nas extensões], coincidem muito poucos, acredito que apenas 3 professores que trabalham nos dois. [...] Professor tem que complementar a carga horária [com outras disciplinas da área], pois não tem como fazer contrato de 3 h/a. [...] na extensão só há 1 professor efetivo. Os professores moram próximo à extensão para facilitar. A maioria, 99%, são professores graduados, a maior parte, quase todos, pós-graduados. Apenas tem que atuar em áreas afins em alguns casos.

¹⁴⁶ Disponível em Diário Oficial do Estado (DOE) nº 240 de 26 de dezembro de 2018. (CEARÁ, 2018, p. 48).

Em 2019, segundo dados da SEDUC, a EEM de Amontada apresentava uma matrícula de 1.203 alunos. A escola é constituída de mais estudantes em turmas de extensão, são 636 estudantes em 21 turmas; do que na sede, que possui 567 alunos distribuídos em 16 turmas sendo, 6 no turno diurno, 9 a tarde e 1 a noite.

Dentre as extensões, os distritos com maior matrícula são, respectivamente, Sabiaguaba com 244 estudantes, distribuídos em 9 turmas nos turnos vespertino e noturno; e Icaraí de Amontada com 187 alunos em 6 turmas que funcionam a noite. As demais extensões, Lagoa Grande e Moitas, possuem 3 turmas funcionando no turno noturno, com matrícula de 86 e 59 alunos, respectivamente. Abaixo, o quadro 30 resume os dados das extensões:

Quadro 30 – Dados das extensões de matrícula da EEM de Amontada

Localidade	Local de Funcionamento	Distância da Sede	Matrículas	Nº Turmas	Turnos
Lagoa Grande	EEB Fco. Brás dos Santos	26 km	86	3	N
Moitas	EEB Jonas Pereira de Azevedo	55 km	59	3	N
Icaraí de Amontada	EEB Maria Alves Sobrinha	49 km	187	6	N
Sabiaguaba	EEB Fco. Estevão de Assis	52 km	244	9	T/N

Fonte: Elaboração da autora.

5.1.1 A escola sede

A escola sede é composta por 4 turmas de 1º ano, 2 delas pela manhã e 2 à tarde; conta com 7 turmas de 2º ano, sendo 5 à tarde e apenas uma funcionando no turno noturno e oferta 5 turmas de 3º ano, 3 no período da tarde e 2 no turno diurno.

Na área administrativa, a escola conta com sala da diretoria, sala de professores, secretaria escolar, sala de coordenação escolar, todas climatizadas. Além disso, dispõe de um almoxarifado e uma sala utilizada pelos diretores de turma. Há ainda a disponibilidade de banheiros específicos para uso do corpo docente e funcionários.

A escola não possui adaptação para acessibilidade de cadeirantes, não conta com estacionamento próprio e não há coleta de lixo regular. Entretanto, não apresenta problemas de energia elétrica e saneamento, possui água encanada, bebedouros com água filtrada e acesso à internet banda larga na área administrativa e no laboratório de informática.

No hall de entrada da escola há acesso para a coordenação, secretaria, diretoria e sala do diretor de turma, além disso, dá acesso ao pátio coberto onde há as salas de aulas distribuídas em seu entorno e a sala de professores. Ao todo, são 9 salas de aula sendo 5 delas

climatizadas. Os equipamentos para climatização das salas foram adquiridos com recursos federais advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) por iniciativa da gestão escolar e conselho escolar. As figuras 5 e 6 trazem imagens da fachada da escola e da sala de professores, nesta ordem.

Figura 5 – Fachada da EEM de Amontada



Fonte: Registro da autora.

Figura 6 – Sala dos professores da EEM de Amontada



Fonte: Registro da autora.

Além das salas de aula, a EEM de Amontada tem Laboratório Escolar de Informática (LEI), biblioteca, auditório adaptado, quadra e pátio cobertos. Anteriormente, a escola possuía 2 LEI, contudo, um dos laboratórios de informática foi adaptado para

funcionamento do auditório, pois a escola não tinha computadores suficientes funcionando para preencher os dois ambientes. As máquinas em funcionamento foram remanejadas para um único laboratório. Verificamos um baixo número de computadores por aluno, em dados do Censo da Educação Básica, a EEM de Amontada apresenta média de 130,4 alunos por computador. A escola possui banheiros para estudantes e conta ainda com uma cantina e dispensa para conservação dos alimentos da merenda escolar.

Os ambientes são bem conservados e limpos, o Centro de Mídias e Laboratório de Informática possuem professores lotados para desenvolvimento de atividades e atendimento dos estudantes. É importante ressaltar que os ambientes ficam disponíveis para os estudantes nos períodos de intervalo e que há disponível para a comunidade escolar, em quadros de avisos e nas paredes da escola, os indicadores educacionais, resultados de avaliações externas, recursos financeiros executados pela gestão e demais informativos e mensagens de estímulo à aprendizagem

As únicas ressalvas à infraestrutura da escola são: a pouca quantidade de computadores para acesso dos estudantes, apenas um funcionando com cerca de 10 máquinas disponíveis aos estudantes; a inexistência de Laboratório Educacional de Ciência (LEC) e o espaço da biblioteca ser insuficiente para o número de alunos da escola.

5.1.2 As extensões de matrícula da EEM de Amontada

As extensões de matrícula em Amontada¹⁴⁷ foram criadas em 1999 e, inicialmente, eram de responsabilidade da EEFM Luiz Gonzaga Fonseca Mota¹⁴⁸ que, desde 2009 oferta apenas ensino médio integrado à educação profissional (EEEP). O município foi o pioneiro no estado em ofertas de ensino médio em anexos, mediante convênio/parceria com a prefeitura.

As turmas em extensões foram criadas a partir de uma demanda diagnosticada pelo gestor escolar à época, que provocou a prefeitura¹⁴⁹ a articular junto a SEDUC a oferta de turmas de ensino médio nos prédios da rede municipal em localidades mais distantes da sede. Foram implementadas 10 extensões de matrícula em diferentes localidades: Aracatiara, Córrego da Ema, Garças, Icaraí de Amontada, Lagoa do Jardim, Lagoa Grande, Moitas, Mosquito, Sabiaguaba e Sítio Ema.

A necessidade de implementação dos anexos se deu tanto pela vasta extensão

¹⁴⁷ Imagens das extensões estão disponíveis no apêndice E.

¹⁴⁸ Desde 2009 foi adaptada para ofertar Educação profissional.

¹⁴⁹ A época, o prefeito de Amontada era Francisco Edilson Martins Teixeira Filiado no período ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

territorial do município, quanto pela falta de estrutura viária. Essas condições geravam grandes gastos com transporte escolar e ainda submetiam os estudantes a condições intoleráveis para poder chegar à sede, tais como: sair muitas horas antes da aula, estradas sem pavimentação com risco de acidente, grandes distâncias a serem percorridas sob condições precárias de transporte e segurança. Sobre isso, o ex-diretor EEM Gonzaga Fonseca Mota, descreve:

O nosso município é muito grande e os alunos terminavam o ensino fundamental [...] eles se deslocavam dos lugares mais longínquos dos nosso município [...] eles vinham de pau de arara, na época não tinha nem estrada, não tinha o asfalto, não tinha nem a Sol Poente [Rodovia CE 085] e nem tinha a estrada de asfalto Amontada - Icaraí. Muitos desses alunos saíam de casa às 10h para poder dar tempo chegar. O ensino médio era no turno da tarde. [...] E essas crianças chegavam na escola sem almoçar, não dava tempo almoçar e não tinha merenda. Porque a escola tinha fundamental e tinha médio, só que na época, não tinha FUNDEB era o FUNDEF, somente os alunos do ensino fundamental tinham direito a merenda. Os alunos do ensino médio ficavam olhando. E aconteceram alguns casos de alunos desmaiarem de fome [...]. Nós tínhamos à época 1.080 alunos só do ensino médio espalhados por todo o município. E tinha mais aqueles alunos que terminavam o fundamental, ou ia pra Fortaleza ou pra Itapipoca ou muitos deles ficavam sem estudar. [...] **Nós conseguimos uma coisa que nós fomos os pioneiros, que foi exatamente a fundação das extensões, nós fomos os pioneiros no estado do Ceará. [...] Nós criamos logo de início 10 extensões. Isso foi importante? Foi. Porque não precisava mais deslocar esse aluno lá da localidade dele, muitas vezes saindo 10h da manhã, se arriscando. Resolvia o problema do aluno e do município que estava gastando muito com o transporte escolar.** (Grifo nosso)

Das 10 extensões iniciais, 6 foram absorvidas com a construção da EEM Professora Lídia Carneiro de Barros no distrito de Garças. Segundo estudo promovido pela CREDE 2 e SEDUC no ano de 2008, a criação de mais uma escola no distrito de Icaraí de Amontada, sanaria a demanda de oferta de ensino médio, absorvendo as 4 extensões ainda em atividade. Sobre isso, o ex-diretor comenta:

[...] até que em 2008 a SEDUC mandou para Amontada uma equipe formada por 7 pessoas para conhecer as extensões, ver a realidade [...] e, segundo eles, era melhor do que eles imaginavam. Eles imaginavam que não funcionava, mas funcionava sim. Não com a mesma qualidade da sede [...] então logo eles fizeram um mapa e desse mapa eles resolveram atender todas essas 10 extensões das quais eu já falei, em duas localidades: Garças e Icaraí [de Amontada] [...] fazer duas escolas do Estado. Logo foi construída a escola de Garças, 2 anos depois, a escola Lídia Carneiro de Barros que absorveu a clientela de Mosquito, Lagoa do Jardim, Aracatiara, Sítio Ema e Córrego da Ema. Mas existia um projeto para a construção da escola do Icaraí [de Amontada] que iria atender a Lagoa Grande, Sabiaguaba, Icaraí e Moitas. Inclusive, Sabiaguaba e Moitas são duas extensões grandes com mais de 300 alunos, só que o projeto do Icaraí deu um problema, teve um senhor que fez a doação de um terreno, mas verificaram que o terreno ficava muito próximo ao cemitério, o MEC condenou [...] eles vieram, verificaram e encontraram esse fator negativo. [...] diz-se que esse recurso existe, mas ainda não foi disponibilizado porque o terreno não é adequado.

Para o diretor da EEM de Amontada, a construção da escola seria viável, contudo,

acredita que a extensão de Lagoa Grande não seria remanejada para a escola em Icaraí de Amontada.

Em 2009 foi liberado orçamento para fazer escola em Garças e Icaraí [de Amontada]. **Absorveria Garças, Moitas e Icaraí, que na época somavam uns 800 alunos. Mas houve problemas políticos, acredito eu, que inviabilizaram a construção da [escola] do Icaraí [de Amontada] e construíram uma escola numa localidade que tinha apenas uns 250 alunos.** [...] escola do Estado. Foi inclusive empenhado recursos, doado terreno, mas foi considerado impróprio por estar a menos de 100 m do cemitério, enquanto minha escola sede fica a 30m do cemitério. Foi doado um segundo terreno todo legalizado, mas caiu no esquecimento, não houve a construção. Se fizessem uma escola na região, ficaríamos com apenas uma extensão. E isso acredito que seja do interesse da população amontadense. (Grifo nosso).

Segundo relatos do diretor, ex-diretor e professores, não há dificuldades em manter a parceria com o município na oferta das turmas em extensão. Inclusive, como já citado, a prefeitura teve papel de protagonismo na implementação das turmas, e, além de ceder as salas de aula nos prédios da rede municipal de ensino, cede funcionários. Nos anos iniciais de funcionamento dos anexos, a prefeitura chegou a disponibilizar transporte para a gestão escolar se locomover até as extensões.

Além do apoio da prefeitura, o Estado promoveu a ampliação do núcleo gestor escolar, criando mais um cargo de coordenação escolar e concedeu a contratação de alguns funcionários terceirizados. Contudo, segundo o ex-diretor, o apoio maior dado à gestão escolar partiu do município. Segundo ele, existe uma parceria do Estado com a prefeitura, através de convênio, onde o município assumiu a responsabilidade de ceder os prédios e funcionários, bem como gerenciar o transporte escolar. Atualmente, a prefeitura cede ao Estado as merendeiras das quatro escolas e 1 porteiro na extensão de Lagoa Grande. O Diretor AM faz algumas ressalvas quando fala sobre os funcionários das extensões:

Todos os anexos são em prédios da prefeitura. Nas extensões funciona o turno noturno, com exceção de Sabiaguaba que tem turnos no período da tarde e da noite. Em 2013, eram 9 turmas a noite [em Sabiaguaba], então pedi a permissão à CREDE para abrir turmas a tarde. Os funcionários nos anexos são todos do município, cedidos, com exceção de um no anexo em Icaraí [de Amontada] que ele é agente administrativo, com função de porteiro. As merendeiras todas são da prefeitura [...] foram feitas várias tentativas [sobre a solicitação de mais funcionários para as extensões], mas sempre foi alegado que o Estado não faz contrato de 4h, como é só um turno, né? Mas, desde 2014, tenho Sabiaguaba com 2 turnos e ainda assim, não fazem o contrato. **Alegam escassez de funcionários. Eles falam que quando o contrato é firmado, o município promete arcar com os funcionários, com a estrutura, mas isso não ocorre na região.** (Grifo nosso)

Para o diretor escolar e o ex-diretor, as maiores dificuldades em gerir as turmas em

extensões, se concentram na rotina de acompanhamento pedagógico e no deslocamento. Esses problemas eram mais acentuados na gestão do ex-diretor, devido o número das extensões, por não haver estradas asfaltadas no acesso aos distritos e pelo número insuficiente de funcionários para atendimento das turmas, conforme verificamos no depoimento abaixo:

[...] É um legado porque eram 10 extensões mais a sede. Nós não tínhamos estrada, não tinha asfalto, não tinha as redes sociais que hoje nós temos. [...] Quase todos os dias da semana eu viajava com um coordenador em uma moto. Nós não tínhamos carro ainda. [...]. Enfrentamos muitas vezes lama, chuva, mas nós estávamos lá. [...] Teve até um coordenador da CREDE 2, Pedro Henrique, que ele duvidava, com toda razão, [...] ele não acreditava nas extensões. Eu disse para ele: Pedro Henrique pode ninguém acreditar nas extensões, mas eu acredito. Porque eu conheço. Eu estou dando assistência diariamente. Eu sei que não tem a mesma qualidade da sede, mas surte algum resultado. [...] Então assim, foi um trabalho muito difícil, mas foi feito com muita dedicação e muito prazer. E a dificuldade era a falta de transporte e não tinha as redes sociais. [...] Todos os meses, em um final de semana, eu reunia todos os professores. [...] Oferecia um almoço. Foi bom porque tornou-se uma equipe unida. [...] Eu tinha um mapa, eu fazia [visitava] 2 extensões por dia. [...] e quando era necessário, quando vinha algum comunicado da CREDE, quando a CREDE exigia alguma resposta, [...] aí eu me virava em [visitar] até 4 extensões por noite, de moto. Depois foi que o prefeito viu o problema, começou a ceder um carro para fazer essa viagem. Não era sempre, mas as vezes ele cedia. (Ex-Diretor AM, grifo nosso)

Importante destacar que, mesmo com a redução de mais da metade do número de extensões e da melhoria da estrutura viária do município, as dificuldades nos dois pontos acima citados, persistem. Ao ser perguntado sobre os obstáculos em gerir o complexo cenário apresentado, o Diretor AM afirma:

Maior desafio é conseguir reunir [professores], pois passa por outra realidade. Os professores não trabalham só no Estado. Tem 200h no município, fazendo turnos suplementares a noite. Então não consigo marcar reunião durante o dia, pois eles estão no município. E a noite eles estão em sala de aula. Tudo muito abreviado os encontros. Nos anexos, tem diretores de turma em todos eles, não em todas as turmas.

O diretor é o responsável por atender as demandas administrativas e utiliza recursos próprios para locomoção necessária para a atividade de acompanhamento das extensões. Sobre os recursos financeiros, não há um aporte específico para atendimento das turmas de extensão. Os recursos federais, por exemplo, o dinheiro de aquisição para a merenda escolar, são calculados pelo número total de matrícula. Da mesma forma, são calculados os demais recursos destinados à escola por meio do Estado para manutenção, serviços, aquisição de material de expediente, materiais permanentes etc. Em alguns casos, por demandas dos diretores das extensões, há concessões de verba específica para ações pontuais nas extensões de matrícula, mas esses casos são exceções. Ao ser indagado sobre os recursos financeiros para as escolas

com extensões, se havia recursos extras, a Coordenadora da CREDE 2 informou: “Não, eles [montante de recursos] são contabilizados pelo número de alunos. Uma única escola”. O Coordenador da Educação Profissional (COEDP),¹⁵⁰ por sua vez, complementou:

Se o prédio for nosso, do Estado, a escola recebe um recurso específico, pois ele não pode gastar recursos que não for de manutenção com prédios que não sejam do Estado. Então a grande maioria dos prédios de anexo não são nossos, geralmente são do município, por isso que não existe essa manutenção, pois já é feita pela manutenção do próprio município. [...] E como não podemos investir em manutenção em prédio que não seja do Estado, então não temos verba para isso. [...] Limpeza e material de expediente etc., essa verba vai sempre pela matrícula. [número]. E a gente acaba levando para o anexo, mas tem que levar aos pouquinhos, então isso também é um trabalho que acaba ficando para o coordenador daquela extensão, por que a escola sede recebe todo esse material e aquele coordenador vai e diz: vou levar essa água sanitária, esse detergente [...] ele faz tipo a “feira da semana” para levar para lá, porque se levar na quantidade do mês, corre o risco do município acabar utilizando aquilo ali, pois a gente não tem um espaço específico nosso, é entregue para as pessoas que estiverem lá.

De acordo com os depoimentos apresentados, de modo geral, não são considerados no cálculo para a manutenção financeira das extensões, os seguintes aspectos da rotina da gestão desse tipo de oferta: 1) o deslocamento dos recursos (materiais) para as localidades; 2) a manutenção de mais prédios; e 3) a complexidade de distribuição dos recursos em diversas sedes e contextos.

Muitas vezes o diretor tira do bolso, né? Até o ano passado não tinha ajuda nem de transporte. Tudo era feito pelo diretor, o núcleo gestor que gastava do próprio bolso. Fazia as visitas para levar a merenda, para levar material. Mas parece que agora a CREDE liberou um recurso [...] para ajudar na gasolina. [...] Como é que o núcleo gestor vai acompanhar atualmente a sede, Lagoa Grande, Icará [de Amontada], Sabiaguaba e Moitas? E são distantes. O mais próximo é Lagoa Grande que fica a 26 km [da sede]. É muito complicado para o núcleo gestor, porque requer gastos. (Ex-Diretor AM)

Em 2019, entretanto, a gestão a EEM de Amontada conseguiu articular junto à SEDUC um recurso específico para custear os deslocamentos necessários para o acompanhamento e manutenção das turmas de extensão. Contudo, até a data da pesquisa de campo (junho de 2019), o recurso não estava disponível. Ainda sobre as dificuldades administrativas, o Diretor AM informa:

A presença [da gestão nas extensões] já veio melhorando desde 2018. Contratação de pessoal seria a segunda ação. Pois falta material humano para atuar na melhor limpeza das extensões, um profissional qualificado para tal trabalho. [...] Melhorar a

¹⁵⁰ No momento da entrevista da Coordenadora da CREDE 2, o Coordenador da COEDP estava presente e complementou algumas informações, visto que já foi coordenador da CREDE 5.

comunicação, a recepção da escola. Merenda para levar para anexo, teríamos que ter freezer, prateleiras [...] questão carente, mas são detalhes que fazem falta. Não para um resultado pedagógico, mas mais pelo resultado de uma fiscalização, pois eu posso ser responsabilizado por um material mal estocado.

O levantamento das demandas administrativas e pedagógicas das extensões fica a cargo dos professores lotados em cada distrito. No caso dos anexos de Amontada, sob a responsabilidade dos professores que possuem ampliação de carga horária para atividades extra sala (PCA/ PPDT). O diretor afirma que há uma ou duas visitas semanais da gestão às extensões e dois coordenadores destacados para atender suas demandas, no que se refere às questões administrativas. Todos os materiais de expediente, a merenda escolar, os livros didáticos, dentre outros recursos são destinados à escola sede e fica a cargo da gestão fazer a distribuição entre os anexos.

Desde que assumi em 2013, reuni os grupos de professores de cada extensão e disse que eles eram os diretores em exercício, que eles teriam total autonomia na minha ausência para resolverem tudo que fosse possível resolver e, acima de tudo, manter a comunicação. A partir daí, qualquer problema relacionado aos alunos, principalmente pedagógicos, eles têm o controle de registros de ocorrências, que também existe na sede. Aquele professor que está em planejamento, chama o aluno e conversa, algumas vezes chama os pais. Caso a situação não se resolva, aí é necessário trazer para a sede resolver. Todo levantamento de faltas de materiais é repassado por esses professores ou coordenadores: merenda, material de expediente, de limpeza. Nós fazemos as visitas, uma ou duas vezes por semana, no máximo, nas extensões. Mas quase não dá para observar essa questão de materiais, pois vamos para discutir as questões pedagógicas. (Diretor AM, grifo nosso).

Como relatado, todas as escolas funcionam em prédios de escolas públicas, portanto, as estruturas e configurações das escolas são semelhantes. Não há uma adaptação para oferta do ensino médio, tampouco ambientes de aprendizagens disponíveis além da sala de aula. Sobre a estrutura e disponibilidade de materiais didáticos, o Diretor AM afirma:

A biblioteca é limitada, apesar de os professores levarem livros extras. Os laboratórios de informática também são inviáveis e a questão da quadra esportiva, existe em Lagoa, Moitas e Sabiaguaba. Na outra, não existe [Icarai de Amontada].

A maior reclamação sobre a infraestrutura é feita pelos estudantes. Grande parte dos pais/responsáveis e dos professores entrevistados demonstram satisfação com estrutura das unidades onde funcionam as extensões, embora, lamentem a falta dos ambientes de apoio pedagógico (laboratório de informática, biblioteca etc.) e quadra de esporte. A Coordenadora da CREDE 2 reconhece a falta de estrutura das escolas dos municípios para a oferta do ensino médio, contudo, ressalta que essas condições são atenuadas pela ação docente. Sobre isso, afirma:

Muitas vezes esses anexos são em distritos e muito desses distritos são carentes, então o prédio por si só, ele não possui a qualidade toda que nós gostaríamos de ter. **Mas aí a gente conta com uma coisa fabulosa que é a criatividade dos nossos professores. Esses anexos, que são os de Amontada, por exemplo, alguns deles ficam bem próximos da praça, bem próximos da praia, então os professores de Educação Física fazem muitas atividades fora da escola, pra utilizar os espaços que eles têm, eles aproveitam espaços abertos para fazer os sarais, as aulas de teatro, de artes, etc [...] e isso é muito louvável, uma gama de professores que utilizam aquilo que eles têm.** Muitos resgatam a cultura local, através de práticas antes esquecidas, como por exemplo o professor de Educação Física não tem uma quadra de futebol, mas eu tenho um espaço de areia e esses meninos vão jogar bolinha de gude, que a gente já quase não escuta mais falar e faz-se um campeonato daquilo ali. Porque independente de qual esporte se pratica, o que você quer ensinar com o esporte é a cooperação, a resiliência, é saber lidar com as frustrações, então todas essas competências podem ser desenvolvidas independente do esporte que é praticado. Então eu acho que a gente consegue ainda ter algum resultado com o esforço dos professores e o acompanhamento pedagógico que também é dado. Eu acho que isso faz a diferença. (Grifo nosso)

Em relação à lotação de professores em extensões de matrícula, o diretor e o ex-diretor informam que não há dificuldades, pois há professores licenciados nas localidades e nos distritos próximos e, quando necessário, os docentes se deslocam da sede para os anexos. O ex-diretor destaca que a implementação de turmas de licenciaturas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú¹⁵¹ no município, a partir de 1990, foi decisiva para que não houvesse carência de professores.

Em todos os anexos de Amontada os professores estão lotados em mais de uma disciplina, todas da área de conhecimento da formação inicial do docente. Isso se dá nas extensões de menor porte, para que os professores possam concentrar a carga horária apenas em uma localidade. Esses casos têm menor incidência na extensão de Sabiaguaba, a maior matrícula dentre as quatro da EEM de Amontada.

No passado, na gestão do ex-diretor, havia maiores problemas com atrasos e infrequência, nestes casos, em grande parte pela condição viária do município.

Nas extensões nós tínhamos problemas porque esse acompanhamento não era diário, então, o que é que acontecia? [...] Nós tínhamos professores que abusavam na questão das faltas, eu até substituí alguns. [...] e na época não tinha asfalto e isso era muito difícil. Tinha uma parte dos professores que iam da sede e quando chovia, já não iam. (Ex-Diretor AM).

Na gestão atual, em relação à carência, infrequência ou atraso docente, não há relato de maiores dificuldades. O diretor ressalta a autonomia e compromisso dos professores para a manutenção das extensões:

¹⁵¹ Universidade Estadual localizada em Sobral. Funcionavam principalmente com cursos de licenciatura, em polos em vários municípios.

Minha filosofia é dar autonomia a todos. Mas já aconteceu de rescindir contrato, pois sempre acompanhamos. Atualmente a minha impressão é de muito compromisso por parte deles. Compromisso além de sala de aula, é o que precisamos. Acaba que o professor vai ajudar na recepção de alunos, tocar sineta, servir merenda. [...]eles fazem esse trabalho, que no caso seria trabalho de uma gestão. Sempre conversei com eles deixando claro que as extensões só existem se todos colaborarem, todos ajudarem e tiverem comprometimento, pois em essa união os anexos não sobrevivem. Questão de auto sobrevivência. E essas conversas sempre foram com professores e alunos. O ambiente não é perfeito, mas eles colaboram. Na sede os professores vêm exclusivamente para dar aula, sem se preocupar tanto com as outras questões, mas os professores das extensões fazem os dois trabalhos. (Grifo nosso).

Percebemos com o depoimento do diretor escolar e da coordenadora da CREDE, que nas extensões de Amontada há uma maior autonomia e protagonismo dos professores quando comparado aos da sede, tanto em oportunizar suas atividades docentes, quanto em assumir funções da gestão escolar nos territórios das extensões, sem compensação financeira para tal. Voltaremos a esse tema com maior aprofundamento na conclusão deste capítulo e no posterior.

Adentrando à dimensão pedagógica, o acompanhamento da extensão é realizado semanalmente sob responsabilidade dos Coordenadores Escolares e Professores Coordenadores de Área (PCA). Há reuniões gerais bimestralmente, geralmente aos sábados e, anualmente, há a semana pedagógica que o ocorre imediatamente antes do início do período letivo. Sobre isso, o Diretor AM informa:

Esses momentos mais coletivos, a jornada pedagógica a gente faz fora do período de aula. A cada dois meses a gente faz um encontro aqui para realinhar o plano. Mas semanalmente eles cumprem a carga horária de planejamento na própria extensão. Mas, tem o cronograma de quem está em planejamento na sede e em cada extensão.

Ainda sobre o detalhamento da rotina do planejamento pedagógico e o acompanhamento pela gestão escolar, o professor de Lagoa Grande informa:

Nós elaboramos nosso plano e a gente envia semanalmente. Na quinta-feira eu já tenho que enviar o meu planejamento da semana seguinte. Porque na quinta-feira? Porque eles [Coordenadores e PCA] tem sexta para observar e dar o retorno, o *feedback*. [...] então a gente envia na quinta para a gente ter até a próxima segunda, o retorno. As vezes a gente recebe até dia de domingo, os coordenadores de lá [sede] nos retorna, dão o *feedback*. (Professor AM_Lagoa_2).

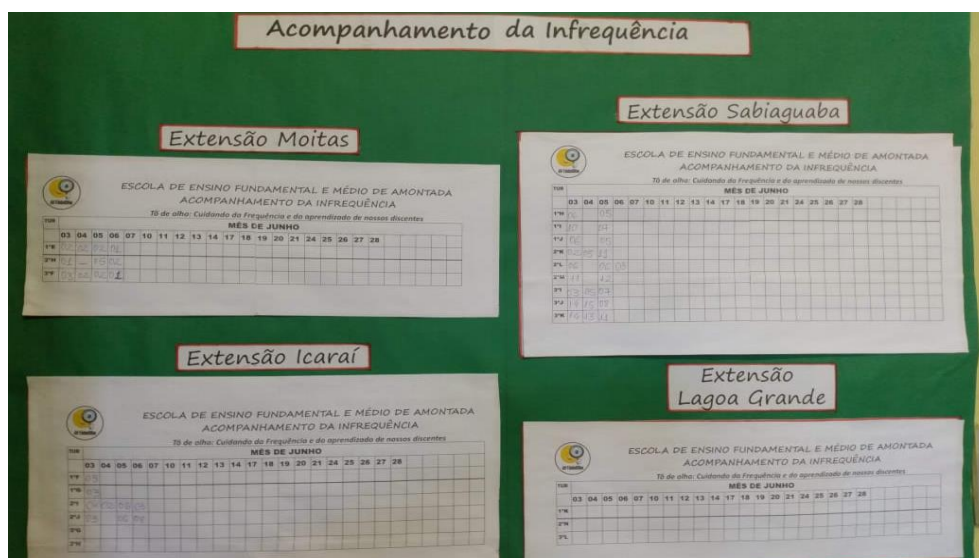
Os professores das turmas de extensões relatam ter oportunidade de participar de formações promovidas pela escola, CREDE e SEDUC e que não são preteridos em relação aos professores da sede. Sobre isso, os depoimentos do diretor e professores também convergem.

A esse respeito, o professor acima citado afirma: “[...] eu fiz a formação continuada de Inglês, fiz formação continuada de Espanhol e fiz o ‘Pacto pela educação’ [Projeto Pacto Nacional pelo Ensino Médio¹⁵²]. Fui orientador. [...] Foi maravilhoso.”

Para além do foco na aprendizagem e no desempenho estudantil, a escola tem preocupação em combater a evasão escolar. Como observado anteriormente, em 2018, o município de Amontada teve a maior taxa de abandono entre os municípios da amostra e esse é um dos grandes desafios da gestão escolar da EEM de Amontada, principalmente nas extensões de matrícula, onde mais de 90% das turmas funcionam no turno noturno.

A escola tem um projeto chamado de “*tô de olho*”, onde um professor possui disponibilidade de 20h semanais para monitorar diariamente a infrequência dos estudantes e promover ações visando diminuir as faltas e, conseqüentemente, a evasão escolar. Destaco que o projeto prevê, inclusive, visitas às famílias. O projeto se estende às extensões e os dados do monitoramento da infrequência é divulgado junto à comunidade escolar. Esse é um dos projetos desenvolvidos com a carga horária remanejada pela lotação de professores readaptados nos ambientes da aprendizagem da escola (Centro de Multimeios e LEI). A seguir, a figura 10 mostra quadro de monitoramento da infrequência exposto na escola sede:

Figura 7 – Painel de acompanhamento de infrequência da EEM de Amontada



Fonte: Registro da autora.

A preocupação com a infrequência também ficou evidente quando perguntamos aos

¹⁵² A política de formação continuada docente foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC implementada em 2014 com objetivo de “elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro”. Informações disponíveis em: <http://mec.gov.br>.

alunos, professores e pais/responsáveis sobre os assuntos debatidos em reuniões promovidas pela escola: a infrequência e resultados bimestrais foram os temas mais mencionados. A frequência das reuniões é bimestral tanto na sede, quanto nas extensões. Há ainda outras reuniões de rotina pedagógica por iniciativa dos professores diretores de turma, de acordo com a necessidade apresentada por cada turma. Sobre isso, o diretor destaca que a participação dos pais dos estudantes das extensões é maior que na sede: “[as reuniões acontecem] na própria localidade, a cada bimestre a gente faz. Nós fizemos agora, na semana passada. Em média, contamos com 120 pais nos dois turnos. Lá [anexos] a participação sempre é bem melhor que na sede.”

Sobre os eventos escolares, no que se refere à aplicação das avaliações externas, participação em olimpíadas de conhecimento, em interclasse, dentre outras atividades, os entrevistados declaram que há inclusão dos alunos das extensões. As avaliações seguem o mesmo cronograma e metodologia de aplicação em turmas de anexos e sede. Em relação aos eventos científicos, culturais e esportivos, há aqueles em que todos os alunos das extensões vão à sede, outros que incluem só uma representação e, ainda, há eventos que é oportunizado na própria localidade. Contudo, em algumas extensões há relatos de que a participação é prejudicada pela falta de disponibilidade de transporte. Sobre o assunto, o Diretor AM apresenta:

[SPAECE e ENEM] são aplicados na sede e extensões do mesmo jeito. Fazemos na sede e levamos para aplicar lá. [nas Extensões] [...] [os alunos de extensão] participam de atividades maiores, como palestras para ENEM, por exemplo [...] a gente organiza para virem todos para sede, os alunos fazem cotas para transporte [privado]. Vieram representantes de cada extensão. Se for uma atividade menor, fazemos aqui na sede e, em cada extensão, reproduzimos a mesma atividade. Feira de ciências, cada extensão tem seu dia para acontecer [...].

No que se refere aos dados educacionais, todos os professores das extensões de Amontada afirmam que eles têm acesso aos resultados específicos dos estudantes de suas turmas e que o planejamento das atividades leva em consideração esse diagnóstico. Sobre resultados específicos dos estudantes das turmas em extensão, o Diretor AM informa:

A gente olha aluno por aluno, turno por turno, e aí passamos para os professores dos anexos. O trabalho pedagógico é feito sempre igual, praticamente. Há uma série de divisões, geralmente quando vamos fazer algum trabalho [diagnóstico] é dividido por grupos de professores e coordenadores. Dividimos os trabalhos. Não é alguém específico para cada área. Fazemos o reconhecimento dos alunos que se saíram bem para incentivar.

Em geral, os professores afirmam que o núcleo gestor é presente e que acompanha satisfatoriamente as extensões. Em relação à CREDE, analisamos que há ações de monitoramento dos resultados por parte da superintendência escolar.¹⁵³ Entretanto, não há um acompanhamento mais regular com visitas às extensões de matrícula. Quando perguntado sobre a frequência da visita de representantes da CREDE às turmas de extensão, o Diretor AM afirmou que “[...] em 2013 houve uma visita da CREDE em duas extensões; em 2016, houve uma visita em cada extensão, foi até uma visita provocada por uma determinada situação e, agora em 2019, houve uma visita em três extensões, mas não é rotina, esse acompanhamento.”

Destacamos que a regional 2 fica localizada em Itapipoca, município localizado a, aproximadamente, 34 km da sede, com abrangência em 14 municípios e 40 escolas. Nos parece possível, pela proximidade entre os municípios, que essas visitas fossem mais sistemáticas.

Sobre o perfil dos estudantes, o diretor e os professores não observam muitas diferenças em relação às condições socioeconômicas. O professor de Lagoa Grande expressa satisfação em atuar com os estudantes da extensão.

Eu agradeço a deus todos os dias por eu trabalhar no interior. Eu não quero trabalhar na sede. Eu prefiro o interior porque eu vejo o compromisso e o respeito da valorização pelo o profissional. São pessoas que se espelham no pai que não teve oportunidade que eles tão tendo [...] eles buscam mais. Diferente da sede que tem a festa, tem o baile, tem a praça, tem a churrascaria, aqui, eles têm o que? A igreja e a escola. Então eles procuram se empenhar mais. Eu agradeço a deus por estar na extensão porque o compromisso, a parceria é muito boa. (Professor AM_Lagoa_2).

Não há como fazer uma comparação estatística sobre a diferença econômica dos estudantes da sede e extensões com os dados analisados nesta pesquisa. Contudo, pela fala do professor, inferimos que, em relação ao acesso de bens e serviços, os estudantes da extensão citada, levam desvantagens. O professor afirma que os estudantes dos anexos apresentam maior compromisso com a escola que os da sede pois, segundo o mesmo, “[...] aqui eles só têm a igreja e a escola.” Essa lógica nos parece inadequada, pois parte da premissa de que os estudantes estão focados na escola por não haver outras opções, devido as carências sócio-espaciais a que

¹⁵³ A SEDUC informa que “A Superintendência Escolar visa fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. A ação da Superintendência deve gerar pensamento e aprendizagem na escola, oportunizando ao diretor sair de sua roda viva cotidiana para refletir sobre pontos centrais, objetivos macros, mas também sobre a rotina escolar. [...] Sua presença na escola não supõe intervenção direta; não lhe cabe ditar soluções ou formas de agir. No entanto, o acompanhamento que realiza permite que tenha uma visão da atuação dos gestores, do funcionamento da escola e que procure um alinhamento destes com as metas de qualidade de ensino do Estado.” (Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/superintendencia-escolar/>). Cada escola possui um superintendente escolar para fazer o acompanhamento administrativo e pedagógico da escola, funcionando como uma “ponte” entre a CREDE e as escolas que acompanha.

estão expostos em seu território.

Todos os pais/responsáveis se dizem satisfeitos com o atendimento escolar nas turmas de extensões e quando perguntados sobre o que mais gostam na escola, duas respostas se avolumaram: a proximidade da residência e a qualidade dos professores. A esse respeito, a Mãe AM_Lagoa 1 informa: “[o que mais gosto no anexo é] a qualidade dos professores, porque ele melhorou muito depois que ele chegou aqui, as notas dele, se interessou mais, é difícil ele faltar”. A Estudante AM_Lagoa_1 destaca: “Eu gosto de tudo, mas mais dos meus professores, eles são ótimos.”. A Estudante AM_Lagoa_2, por sua vez, complementa: “Eu amo meus professores, são ótimos.” Em Moitas, a opinião das estudantes vai ao encontro do destacado pelas estudantes supracitadas:

Os professores se dedicam ao máximo para não faltar e tiram do próprio bolso, (recursos para material em falta na escola) [...] [o que mais gosta] dos professores, apesar de não haver muitas possibilidades aqui, eles se dedicam ao máximo para tudo que a gente precisa de conhecimento. [...] São maravilhosos. [...] os professores tentam ao máximo sair da rotina. [...] a insistência dos professores para nossa educação (Estudante AM_Moitas_2);

No anexo de Icaraí de Amontada, os responsáveis corroboram com os demais sujeitos citados: A Avó AM_Icaraí informa: “Gosto da parceria dos professores com os responsáveis”; o Pai AM_Icaraí_1 também destaca que o melhor na escola “[.] é o diálogo que eu tenho com os professores, fico sempre presente independente de ter reunião ou não, é amizade com os professores que facilita um pouco.”

Ainda sobre o assunto, a Mãe AM_Sabiaguaba_2 analisa: “Gosto do empenho de alguns professores, pois toma responsabilidades que não são deles, na ausência da gestão.” As estudantes, ao serem perguntadas sobre o que mais gostam na escola, além da convivência com colegas, citam seus professores: “Gosto muito da maneira que os meus professores ensinam, tive a oportunidade de aprender muito com o grupo de professores [...] Gosto dos professores, sou orgulhosa”. (Estudante AM_Sabiaguaba_1)

Sobre o que não gostam da escola, os sujeitos entrevistados nas extensões de Amontada citam o fato de não ter o turno diurno e/ou vespertino, aspectos da estrutura física da escola e não ter ambientes para além da sala de aula.

Em Lagoa Grande, o primeiro aspecto a ser destacado é que a escola não tem acessibilidade e há um aluno cadeirante que utiliza um “skate” para se locomover no interior da escola, já que não há portas e banheiros adaptados. Os estudantes reclamam ainda da ventilação da escola, da limpeza dos banheiros e da falta de ambientes para além da sala de

aula: Os estudantes 1 e 2 afirmam, respectivamente: “[...] falta ventilador” e [...] “nos banheiros não tem água na pia”. (Estudante AM_Lagoa_1); “Só o calor mesmo.” (Estudante AM_Lagoa_2). A Estudante AM_Lagoa_3, detalha: “Às vezes os banheiros ficam sujos [...] melhorou agora que mudou de zeladora, às vezes falta papel higiênico. As vezes a gente precisa de materiais para aula prática e não tem na escola.” Ainda em Lagoa Grande, sobre a infraestrutura da escola, a opinião dos pais entrevistados é a de que a escola é adequada. Uma mãe citou a falta de acesso à computadores como fator negativo: “Seria com computadores porque aqui não tem.” (Mãe AM_Lagoa_2).

Os estudantes de Lagoa Grande ainda informam que o diretor escolar municipal impõe restrições à utilização de alguns ambientes da escola pelos estudantes do ensino médio:

[...] a sala de computação onde fica os filmes, televisões a gente não pode entrar. [...] Andaram tirando uma peça da mesa (carteira escolar) e o diretor da tarde culpou a pessoa do ensino médio por isso sendo que teve aula durante a manhã e durante a tarde... (Estudante AM_Lagoa3);

Quando perguntados sobre que ações eles fariam na escola para melhorar a estrutura física, citam a questão da acessibilidade, ventilação, reforma de banheiros e construção de laboratórios. A Estudante AM_Lagoa_1 detalha: “Reformar onde precisa [...] colocar rampas para a mobilidade do Estudante AM_Lagoa_3 para dar acesso as coisas que a gente tem. A Estudante AM_Lagoa_2 corrobora e complementa “reformava o banheiro, ajeitava o bebedouro, reformava as salas, fazia laboratórios”

O Professor AM_Lagoa Grande acha a infraestrutura da escola adequada e afirma que o problema da extensão é a dificuldade de acesso. Informa ainda que os estudantes podem utilizar a quadra esportiva e que os docentes podem compartilhar a sala dos professores com os da rede municipal.

[...] eu não tenho nada o que reclamar [...] o que eu teria que reclamar é sobre o transporte escolar que traz eles [alunos], da infraestrutura não, a gente tem todo o suporte. A escola o município sede, o diretor [Diretor AM] tem uma parceria muito boa. [...] então tudo o que a gente precisa a gente tem. Os banheiros são limpos, as salas são limpas quando a gente chega. O que eu tenho para reclamar é o transporte. Mas acho que nem o transporte em si. As estradas que dificultam muito o acesso dos alunos e aí as vezes você chega e faltam 12 alunos por causa do transporte

Em Moitas, as salas de aula são amplas e iluminadas, entretanto, há problemas de ventilação. Além das salas, os estudantes podem utilizar a quadra municipal que fica em frente à escola. Os estudantes reclamam do banheiro e da ventilação das salas, bem como da falta de ambientes como: biblioteca e laboratório de informática. Sobre isso, a Estudante AM_

Moitas_1 destaca: “[o que menos gosto é] a estrutura do colégio em si, banheiro, falta de ventilação, não ter laboratório, poderia ter mais esportes. [...]” (Estudante AM_Moitas_1).

No distrito de Icaraí de Amontada, a escola possui salas amplas e bem iluminadas, contudo, os estudantes de ensino médio não têm acesso a outros ambientes da escola, como a biblioteca, por exemplo. A escola também não possui quadra. Os professores optaram por utilizar mesas dispostas no pátio em substituição da utilização da sala dos professores. O objetivo, segundo o docente entrevistado, é o de observar a movimentação na escola enquanto estão em atividades extra sala. Isso se deve à falta de funcionários para administrar a rotina escolar.

Sobre a infraestrutura do anexo, a avó e as estudantes reclamam da falta de ambientes para além da sala de aula, bem como da ventilação e da conservação do ambiente. Entretanto, o Pai AM_Icaraí acha o ambiente adequado. Sobre o tema, a Avó AM_Icaraí informa: “Não considero uma escola de qualidade, não tem acesso a biblioteca, laboratórios, educação inferior a outra escola que meu neto estudou.” A Estudante AM_Icaraí_2 corrobora:

[...] deixa a desejar [infraestrutura]. Apesar de aqui ser na beira da praia, é muito quente a noite e os ventiladores não funcionam. E quando eles funcionam é porque tem alguma coisa de errado. [...] e os banheiros, a limpeza é muito precária, não tem papel higiênico, não tem pia e as pias que têm, não funcionam.

O professor informa que, historicamente, está havendo melhora com a aquisição de livros didáticos, merenda escolar e transporte para os alunos de ensino médio, contudo confirma: “Mas faz falta sim, um laboratório, uma biblioteca.” (Professor AM_Icaraí)

As estudantes e avó ainda argumentam o fato de a escola ter uma biblioteca e os alunos do ensino médio não poderem utilizar, além de destacar outras carências que observam na escola onde estudam:

[...] A biblioteca só é de uso do ensino fundamental. E nós do médio, não podemos utilizar. [...] Não tem laboratório, de início tinha uma sala que levava o nome de laboratório, só que lá só tinha computadores velhos que não funcionavam. A quadra mais próxima, que é do Icaraí mesmo [municipal], o teto já caiu já faz muito tempo e a prefeitura não reformou e não tem prazo para isso. [...] fotocópia é muito complicado para os professores aqui porque é muito aluno então as vezes a impressora não tem tinta [...] **eles [professores] tiram do próprio bolso mesmo para comprar.** (Estudante AM_Icaraí_2, grifo nosso)

Em Sabiaguaba, a maior reclamação das mães e estudantes é a ventilação das salas de aula e a falta de ambientes de apoio pedagógico para uso dos estudantes. Sobre isso, informam: “Ele reclama que a sala é quente, quando chove molha a sala, as telhas quebram. [...]”

Eu não tenho o que reclamar da escola, só a estrutura.” (Mãe AM_Sabiaguaba_1). A Mãe AM_Sabiaguaba_2 opina que: “[...] como não é prédio próprio e sim alugado da prefeitura, se torna difícil pois não é estrutura de uma escola de ensino médio. [...] comparando com a sede em Amontada há várias diferenças porque é exclusivo do ensino médio”. As alunas também reclamam da estrutura da escola e afirmam que [o maior problema] “seria a questão da ventilação, falta ventiladores e o bebedouro com água quente” (Estudante AM_Sabiaguaba_1).

Ainda no distrito, os sujeitos informam que usam transporte escolar para ir à escola e que há problemas relacionados às estradas das localidades circunvizinhas para o distrito de Amontada e, ainda, na manutenção do transporte escolar. Sabiaguaba é um polo de oferta de ensino médio para as localidades da região, situação comum às extensões da EEM de Amontada. Sobre isso, as estudantes entrevistadas destacam: “Eu não gosto da questão do transporte [escolar] que falta muito, nos atrasamos e tem que correr contra o tempo”. (Estudante AM_Sabiaguaba_1). A Estudante AM_Sabiaguaba_2 complementa: [o pior é] “a inconsistência do transporte, pois perdemos muito conteúdo porque é o estudante que sofre”. Em Icarai de Amontada, também houve relato sobre isso, conforme verificamos na observação da Avó AM_Icarai:

[os netos vão para a escola] de transporte escolar, mas vive quebrando. [...] Fica muito difícil, quando o ônibus quebra meus netos vêm de bicicleta inclusive aconteceu um acidente com ele. O ônibus passa distante da minha casa e as vezes ele perde. [...] o transporte esteve três semanas sem funcionar, muitos alunos têm dificuldade de chegar à escola principalmente no inverno. (Avó AM_Icarai).

Para além das questões já citadas, a Professora AM_Sabiaguaba acrescenta um elemento importante sobre a complexidade de estar em um prédio “emprestado”: a dificuldade imposta aos estudantes pela direção da escola municipal para a utilização de alguns espaços. Percebemos que, além das dificuldades próprias desse tipo de oferta, tais como, não ter núcleo gestor *in loco*, a estrutura inadequada, os problemas com transporte escolar, as grandes distâncias da sede e professores atuando em áreas afins para complementar carga horária; soma-se a isso, outro fator importante que observamos tanto nas extensões de Amontada, como nas dos demais municípios pesquisados, que é a relação do diretor escolar do município com a oferta de extensão. Esse elemento pode ampliar ou dirimir as dificuldades de gestão das extensões e das oportunidades dos estudantes do ensino médio em anexos. Aprofundaremos essa discussão no capítulo a seguir.

Em geral, tanto os pais/responsáveis, quanto os alunos entrevistados informam que estudam na extensão por ser a opção mais próxima ao local onde moram. A

Mãe_AM_Sabiaguaba_2 explica que não coloca a filha na escola sede “[...] por não ter outra alternativa, não possuo familiares em outros locais.” A Estudante AM_Sabiaguaba_1 demonstra interesse em estudar na EEEP, entretanto, alega que, mesmo que fosse aprovada, não teria como se deslocar para cursar: “[estudo no anexo porque é] a única oferta de ensino médio mais próximo, preferia estudar na profissionalizante (EEEP) mas dependia de outras pessoas, pois não queria ficar sozinha”.

Os gestores e professores destacam a importância do anexo para oportunidade de acesso ao ensino médio nos territórios contemplados. Ao ser perguntado se os alunos poderiam abandonar após o término do ensino fundamental por conta da distância da oferta do ensino médio na sede, o Ex-diretor AM afirmou:

Com certeza. E muitos teriam migrado. Eu observei anos depois que até a migração diminuiu e muito. Os jovens completavam 18 anos iam para São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza e começaram a ficar por aqui mesmo porque além do Ensino Médio implantado, para atender ao interior do município, ao distrito... também tinha a UVA funcionando também em paralelo e oferecendo cursos, formação pós Ensino Médio. E isso ajudou muito... duas ações por incrível, do mesmo prefeito.

O diretor e professores afirmam que não há a possibilidade dos estudantes irem todos os dias para a sede, mesmo que houvesse transporte escolar. Isso se deve as grandes distâncias e pelo fato de que as extensões já funcionam como polos para onde se destinam alunos de outras comunidades. Os alunos das extensões usam o transporte escolar para deslocarem-se de outras localidades próximas para o distrito das extensões. O Diretor AM revela que “[...] 70% dos nossos alunos usam transporte escolar. Não funcionaria trazer os alunos para sede, porque os alunos já vêm de outras localidades, os alunos vêm de várias direções, teria que ser uma logística grande.”

Uma das questões das entrevistas aplicadas aos pais/responsáveis e professores, refere-se à possibilidade dos estudantes prosseguirem sua trajetória escolar na sede, em um cenário onde não houvesse a extensão de matrícula naquela localidade. Em todos os segmentos, a resposta é a de que seria inviável a rotina de deslocamento entre o distrito e a sede.

Soma-se a isso, o fato de que os distritos já funcionam como um polo para outras localidades menores, como informado anteriormente. Assim, para muitos estudantes seriam necessários dois deslocamentos por dia para chegar à escola sede: das localidades para os distritos das extensões e, de lá, para o centro de Amontada. No caso de Lagoa Grande, além da distância, ainda há as condições da estrada que, principalmente em períodos chuvosos, se torna inviável para tráfego.

5.2 Boa Viagem – EEM Dom Terceiro e suas extensões de matrícula

A escola EEM Dom Terceiro foi fundada em 1963 e está localizada no centro do município a uma distância aproximada de 220 km de Fortaleza, através da BR 020. Em Boa Viagem, é a única escola pública que oferta ensino médio regular e, além da escola sede com 940 matrículas, é responsável por oito extensões de ensino em oito diferentes localidades que somam 652 estudantes.

A extensão da localidade Jantar funciona na escola da rede municipal EEF Alcides Vieira Carneiro é a mais próxima da sede, está a 9 km e o acesso através de estrada asfaltada. As extensões Domingos da Costa e Ipiranga, respectivamente distantes 18 km e 32 km da sede, funcionam na escola municipal EEF David Vieira Carneiro e EEF Manoel Genuíno Vieira, nesta ordem. Para ambas as localidades, o acesso é feito através de uma estrada não pavimentada de difícil locomoção.

Há três extensões que estão localizadas em uma mesma trajetória: Águas Belas, distante 54 km da sede; Guia, a 39 km e Olho d'Água dos Facundos a uma distância de 28 km do centro do município. Nesses distritos, as turmas funcionam, respectivamente nas escolas EEF Manoel João da Silva, EEF Adília Maria e EEF Walkmar Brasil Santos. Abrigam ainda turmas de extensão de matrículas, a EEF Maria Alzerina Chaves, localizada no distrito de Ibuauçu, a 52 km da sede e a EEF Padre Vital Elias Filho em Boqueirão, a uma distância de 42 km do centro.

Com exceção do acesso à extensão do Jantar, para as demais não há estrada pavimentada ou asfaltada e o acesso para Ibuauçu é muito difícil, há passagens molhadas, sem nenhum tipo de pavimentação e ladeiras. No total, neste município, foram 26 sujeitos entrevistados: 12 estudantes, 05 pais/responsáveis, 9 professores e a diretora escolar. Para ilustrar as distâncias entre a escolas sede e as extensões, elaboramos o mapa 5 disponível no apêndice F.

O núcleo gestor da escola é composto pela diretora e 5 coordenadores, 3 deles são professores efetivos da rede estadual de ensino. Na área administrativa, conta com uma Secretária Escolar e uma Assessor Administrativo Financeiro. A escola possui 11 Professores Coordenadores de Área (PCA), 3 atuando na sede e 8 nas extensões, um em cada localidade. Por ter um quadro docente composto por 90 professores, a quantidade de PCA prevista para escola é de 50h (5 PCA), conforme estabelece a portaria de lotação no caso de escolas com mais de 80 professores. A ampliação da carga horária se deu por iniciativa da diretora escolar que solicitou maior número de PCA para contemplar todas as extensões de matrícula. Diante

da justificativa da diretora sobre as dificuldades de gerir os anexos, a SEDUC autorizou o acréscimo de PCA nas extensões.

A escola possui ainda, uma professora efetiva coordenadora do Centro de Multimeios e 2 professores lotados como apoio de multimeios, estes são efetivos readaptados. Além disso, há 2 professores lotados no Laboratório Escolar de Informática (LEI) e 2 professores lotados no LEC, todos efetivos. A diretora, visando ampliar ferramentas para o acompanhamento da rotina escolar, aderiu ao Projeto Professor Diretores de Turma (PPDT) para as turmas da sede e extensão. Em relação ao perfil do corpo docente, observa:

Quase 90% são temporários, acho que só temos 13 efetivos, todos tem graduação. [...] temos dificuldade de lotação na sede e nos anexos, principalmente na área de exatas. [Ciências]. [...] temos dificuldade também em Educação Física, pois tem que ter graduação e carteira do conselho [regional de Educação Física]. [...] temos que lotar professores em áreas correlatas, mais para a carga horária fechar [professor], para poder minimizar a quantidade de contratação [professores] e facilitar para os professores em relação ao deslocamento, ficaria inviável se deslocar para as extensões para ministrar 3 aulas [...] (Diretora BV)

Em 2019, a EEM Dom Terceiro contava com 1.592 alunos, o maior número entre as escolas pesquisadas. Destes, na sede, são 940 estudantes distribuídos em 25 turmas que funcionam nos três turnos. As turmas de extensão somam 652 alunos distribuídos em 24 turmas sendo, 6 no turno vespertino e as demais no turno noturno.

Todas as extensões funcionam apenas com 3 turmas, uma de cada série do ensino médio. Com exceção de Domingos da Costa e Ibuçu que funcionam à tarde, as demais extensões só possuem turno noturno. Abaixo, o quadro informa os dados das extensões de matrícula:

Quadro 31 – Dados das extensões de matrícula da EEM Dom Terceiro

Localidade	Local de Funcionamento	Distância	Matrículas	Nº Turmas	Turnos
Águas Belas	EEF Manoel João da Silva	54 km	82	3	N
Boqueirão	EEF Padre Vital Elias Filho	42 km	80	3	N
Domingos da Costa	EEF Davi Vieira Carneiro	18 km	65	3	T
Guia	EEF Adília Maria	39 km	80	3	N
Ibuçu	EEF Maria Auserina Chaves	52 km	110	3	T
Ipiranga	EEF Manoel Genuíno Vieira	32 km	104	3	N
Jantar	EEF Alcides Vieira Carneiro	9 km	60	3	N
Olho D'Água	EEF Walkmar Brasil Santos	28 km	67	3	N

Fonte: Elaboração da autora.

Os distritos com maior matrícula são, respectivamente, Ibuçu com 110 alunos e Ipiranga com 104 estudantes. As extensões de Águas Belas e Boqueirão, possuem respectivamente, 82 e 80 alunos e as demais extensões não ultrapassam 70 matrículas, a saber: Olho D'Água (67 alunos), Domingos da Costa (65), Guia (63) e Jantar, a menor quantidade matrícula dentre as extensões, tem 60 estudantes.

5.2.1 A escola sede

A sede é composta por 7 turmas de 1º ano, 3 pela manhã e 4 ofertadas à tarde; possui 8 turmas de 2º ano, 4 pela manhã e 4 turmas no turno vespertino; há 7 turmas de 3º ano, 3 são no turno diurno, 3 funcionam à tarde e uma à noite. No turno noturno também é ofertada uma turma de EJA; no turno diurno e vespertino ainda funcionam turmas de AEE, uma em cada período. Abaixo, a figura 8 traz a imagem da fachada da escola.

Figura 8 – Fachada da EEM de Dom Terceiro



Fonte: Registro da autora.

Na área administrativa, a escola conta com sala da diretoria, sala de professores, secretaria escolar, sala de coordenação escolar, sala de coordenação administrativa-financeiro e sala do PPDT, todas climatizadas. Há, ainda, a disponibilidade de banheiros específicos para uso do corpo docente e funcionários. Dentre as escolas pesquisadas, é aquela que apresenta melhor infraestrutura.

A escola possui adaptação parcial para acessibilidade de cadeirantes,

estacionamento próprio, possui subestação de energia, sistema de saneamento e coleta regular de lixo. Possui ainda, água encanada, entretanto, apresenta problema de abastecimento de água, que é minimizado pelo poço artesiano disponível.

Na EEM Dom Terceiro há uma cantina e uma cozinha com dispensa para armazenamento da alimentação e almoxarifado. A escola tem acesso à internet banda larga na área administrativa e nos 3 laboratórios de informática. Verificamos também o uso de sistema de câmeras de segurança instaladas em sala de aula, pátio e área externa da escola.

A escola possui 12 salas de aula, 3 Laboratórios Educacionais de Informática (LEI), um deles equipado com 20 computadores novos. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, a escola tinha uma média de 17,4 alunos por computador. Ainda sobre ambientes de apoio pedagógico, conta ainda com o Centro de Múltiplos Recursos, Laboratório Educacional de Ciência (LEC) e Sala de Vídeo que comporta cerca de 60 alunos, todos ambientes são climatizados, inclusive as salas de aula. Além desses ambientes, possui um pátio e duas quadras cobertas¹⁵⁴, uma localizada no interior do prédio escolar, que está passando por reforma e a outra localizada ao lado da escola. A seguir, a figura 9 mostra o pátio coberto:

Figura 9 – Pátio Coberto da EEM Dom Terceiro



Fonte: Registro da autora.

A escola é bem conservada, com ambientes limpos. Observamos várias mensagens de incentivo aos estudantes, bem como os quadro de avisos com metas educacionais, avisos de reuniões, dentre outros informativos da rotina escolar.

¹⁵⁴ Em 2014 a prefeitura cedeu a quadra poliesportiva da EEF David Vieira, uma escola municipal desativada que estava localizada ao lado da EEM Dom Terceiro.

A EEM Dom Terceiro possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem estruturada e atende alunos com deficiência física, intelectual e com depressão, neste ambiente é lotada uma professora com formação específica. O Centro de Multimeios e os LEI ficam disponíveis para os estudantes nos períodos de intervalo; e identificamos que a escola disponibiliza uma sala para grêmio estudantil.

5.2.2 As extensões de matrícula da EEM Dom Terceiro

Boa Viagem é o município com maior extensão territorial da amostra, com 2.836,783 km² e possui o maior número de distritos, 12 no total. A cidade possui apenas duas escolas estaduais para atendimento do ensino médio e, uma delas, é uma EEEP que não oferta ensino regular. Diante desse cenário, a EEM Dom Terceiro é responsável por toda oferta de turmas em anexos.

Assim como apresentado em Amontada, a criação das extensões de matrícula em Boa Viagem¹⁵⁵ se deu pela dificuldade de deslocamento dos estudantes da zona rural para a sede. Ressaltamos que, dentre os municípios da amostra, Boa Viagem apresenta as piores condições nas estradas que dão acesso às extensões. Houve grande dificuldade para a realização da pesquisa de campo e só foi possível localizar as escolas por termos sido guiados pelo coordenador escolar durante os trajetos. Sobre a criação da primeira extensão na cidade, a Diretora BV explica:

Em 1999, no final do ano, a gente começou a articular a criação das extensões atendendo a pedido da comunidade [...] porque tinham dificuldades [...] os alunos terminavam o ensino fundamental e não tinham perspectiva, eles não tinham como vir [para sede] mais de 60 km e não tinha transporte, não tinha a menor condição. Começaram a reivindicar e nós formamos um grupo que era a diretora, à época, D. Ireuda, também o padre da região, Adalberto, a Araci que hoje é coordenadora e que na época era professora [no distrito] e alguns representantes de pais. [...] fomos até a CREDE e falamos com o município [secretaria de educação]. [...] foi criada essa situação de o Estado assumir com a parte pedagógica, o suporte pedagógico e o município a parte de infraestrutura, servidores e as instalações do prédio. [...] **nós abrimos a primeira extensão, que foi a de Águas Belas em 2000 [...] se nós não fomos a primeira, fomos a segunda turma [a ser criada no Ceará], que naquela época chamava polos. [...] era uma experiência, quando foi no ano seguinte, nós abrimos a Guia, vimos que dava certo [...] depois, fomos para o Boqueirão [...] eu participei da criação de todas as extensões, as duas últimas eu estava na CREDE 12, que foi a de Domingos da Costa e a do Jantar.** (Grifo nosso)

No período da implementação, a atual diretora era coordenadora administrativa

¹⁵⁵ Imagens das extensões estão disponíveis no apêndice G.

financeira da escola Dom Terceiro e participou da articulação entre as comunidades dos distritos, prefeitura e o governo do estado para implementação das primeiras turmas de ensino médio em anexos. Segunda a gestora, a criação das oito extensões de matrícula não encerrou a demanda por novas extensões, havendo reivindicações para criação de mais turmas em outros distritos. Existem, ainda, alunos transportados para a sede que se deslocam cerca de 80 km utilizando transporte escolar. A Diretora BV ressalta que “[...] a gente ainda recebe muita solicitação, [...] têm alunos que saem de casa 3h30, 4h da manhã para estar aqui 7h para estudar.”

Para acompanhar o grande número de extensão de matrículas, a diretora conseguiu lotar um PCA em cada extensão e conta com o PPDT em todas as turmas das extensões. Fica sob a responsabilidade de 4 coordenadores escolares o monitoramento e atendimento das demandas das extensões, cada um acompanha dois anexos; e a quinta coordenadora é responsável pela rotina e demandas da sede. Todos os coordenadores cumprem carga horária na sede e há visitas regulares para as extensões, tanto dos coordenadores responsáveis, quanto da diretora. Essa informação foi corroborada pelos professores entrevistados nas extensões que afirmam:

[...] sempre vem [núcleo gestor] [...] fazem visita, as vezes por bimestre, as vezes mais de uma vez por bimestre [...] sinto muito apoio, pois, embora ela não esteja aqui, [coordenadora] ela repassa todas as informações [...] temos encontros lá [sede] durante os planejamentos coletivos [...] encontros de PCA com a escola [...] uma assistência muito boa [...] um elo bem forte (Professora BV_Águas)

Assim como identificado em Amontada, os PCA lotados em extensões cumprem funções administrativas e pedagógicas e possuem a atribuição de ser o representante do núcleo gestor na rotina escolar dos anexos. Sobre isso, o Professor BV Jantar_1 informa que “temos uma professora que atua como PCA, ela nos dá suporte auxiliando a gente com os alunos, nossa extensão é bem rigorosa.”. O professor se refere à PCA como aquela que monitora horários, que atua junto aos estudantes em casos de indisciplina e que fica responsável por informar as demandas da extensão para o núcleo gestor da escola. Essa situação é verificada em todas os anexos, com maior ou menor grau de protagonismo dos PCA, todos lidam com as questões administrativas e de acompanhamento da rotina escolar. Em Boa Viagem, os PCA é a figura central de acompanhamento nas extensões, sobre isso a Diretora BV ressalta “[...] eu sempre luto pelos PCA porque mesmo a gente não estando lá [extensões], a gente está sabendo em tempo real como estão acontecendo as coisas”

No que se refere ao planejamento e acompanhamento pedagógico, há mensalmente

reuniões coletivas na sede e os planejamentos por área de conhecimento ocorrem com frequência semanal nas extensões sob orientação dos PCA; com exceção da extensão do Jantar, pois, por ter a maioria dos docentes moradores da sede, se localizar próximo e o acesso ser por estrada asfaltada em boas condições, o planejamento semanal por área é feito na sede. Os coordenadores monitoram os planejamentos e acompanham as extensões que lhes são atribuídas em parceria com os PCA e, em reuniões sistemáticas do núcleo gestor, as demandas são discutidas. A Professora BV_Ipiranga_2 ratifica o informado pela diretora:

[...] o planejamento é semanalmente aqui, mas eles [coordenadores] mandam o alinhamento do conteúdo da semana. [...] o Dom Terceiro repassa para gente o vale gás [cozinha], a merenda escolar, resma de papel [...] só não temos impressora, mas eles mandam de lá [material fotocopiado]. A mesma assistência que dão aos professores da sede, eles dão aqui [...] tem que pedir antecipado para planejar o envio. [...] a ‘xerox’ do município não podemos usar, faço na minha casa mesmo. [...] Os resultados dos alunos são divulgados e sempre vamos acompanhar lá na sede, no coletivo [planejamento] analisamos as metas, as dificuldades dos professores e dos alunos [...] o diretor de turma que ajuda nessa análise

As reuniões de pais são bimestrais e estão previstas em calendário comum para a sede e extensões, por vezes, segundo a diretora, não acontecem conforme planejado devido a choques com o calendário da rede municipal, mas em geral o calendário é seguido. Os alunos participam das avaliações externas, do ENEM e de alguns eventos na sede. Sobre isso a diretora citou o “interpolo” que é um evento esportivo na sede que conta com a participação de estudantes de todas as extensões, geralmente, ocorre no dia do estudante e está no calendário da escola há 4 anos. Sobre isso, a Professora BV_Ibuaçu informa que os estudantes participam das avaliações externas e que os professores são informados dos resultados específicos dos alunos da sede:

[...] nós temos os diretores de turma e os planejamentos coletivos, onde tudo é repassado. [...] aqui (Ibuaçu) sou eu que sou responsável, com um olhar mais voltado para a extensão e lá (sede) tem a D. Iraci [Coordenadora Escolar] que é a responsável pela extensão daqui. [...] o resultado do Spaece do 9º dos alunos que ingressaram no 1º ano, ela já enviou para gente, até o resultado do Enem, que são das turmas que concluem [o ensino médio], a gente acompanha também [2018]

Como referido anteriormente, não há recursos específicos para escolas com turmas de extensão. Sobre a administração dos recursos financeiros, a diretora destaca a dificuldade de fazer a distribuição entre as extensões e a sede.

[...] É aí onde está o problema [...] quando vem o PDDE que é por aluno, a gente compra e a gente divide [entre as extensões], mas a manutenção da escola, por

exemplo, material de limpeza, vem para escola Dom Terceiro [...] a gente recebe aquele total, faz a licitação, **mas é diferente usar material de limpeza em um prédio e ter que dividir para nove.** [...] **Tudo fica mais complicado.** (Diretora BV, grifo nosso)

A diretora informa que semestralmente é distribuído um “*kit*” de material de expediente para consumo das extensões (papel ofício, pinceis, cartolina etc.) e que, a partir de planejamento prévio, a sede consegue providenciar material didático solicitado pelos professores.

Neste município observamos uma maior atuação da SEDUC na manutenção das escolas municipais onde funcionam os anexos. Além dos professores, material didático, de expediente e merenda escolar, em algumas extensões, o Estado assume a contratação de funcionários (merendeiras e auxiliares de serviços gerais), fornecimento de água (consumo dos estudantes), pagamento do consumo de energia elétrica, reposição (cadeiras, ventiladores, material de cantina etc.) e aquisição (freezer, computadores etc.) de material permanente e já promoveu reformas e construção de salas de aula nos prédios municipais.

A diretora explica que antes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),¹⁵⁶ o município tinha maior participação na parceria para a oferta das extensões e que, depois da garantia do fundo para o ensino médio, a prefeitura começou a recuar em algumas concessões e aumentou as contrapartidas para a oferta das turmas em extensão.

[...] como naquela época não tinha o fundo garantido para ao ensino médio (FUNDEB) e agora a gente tem condições [...] eu tive um apoio bem mais forte do Estado nos último dois anos [...] porque o Secretário de Educação da época, o Idilvan [Alencar], veio visitar as extensões e se sensibilizou. [...] então a gente conseguiu refrigerador para as oito extensões, veio *data show*. [...] a gente conseguiu *notebook* para todas as extensões, alguns computadores, armário de aço, [...] mas, cada vez mais, fica mais difícil. [...] a gente precisa está ofertando mais [...] creio que você tenha percebido as condições de iluminação, algumas escolas como a de Guia, sem espaço físico. [...] eu estou licitado agora banheiro químico por que eles estão sem banheiro [...] todo dia tem um problema [...] tem uma turma em Domingos da Costa que está sem uma sala fixa, estudando em local provisório que não é adequado [...] (Diretora BV)

A diretora acredita que a única forma de melhorar a situação da oferta nas extensões é através da construção de escola própria do Estado, pois a intervenção para manutenção da escola municipal é limitada e, por vezes, dificultada por fatores que dizem respeito a relação política entre estado e município. Sobre isso, relata:

¹⁵⁶ O FUNDEB substituiu o FUNDEF a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

A questão para resolver seria [...] a criação de uma estrutura adequada que realmente fosse assumida pelo Estado, por nós. Eu não posso chegar lá [escola municipal] e mandar estruturar uma sala. [...] e **tem parcerias e parcerias** [...] muito embora o Estado já tenha nos ajudado bastante [...] na extensão de Ibuacu, até o ano passado, os meninos estudavam em duas salas fora do prédio [...] então o Estado construiu duas salas e fez todo a parte elétrica da escola. [...] em Ipiranga, não se podia ligar todos os ventiladores ao mesmo tempo porque a energia não suportava e a coberta estava comprometida, então foi feita uma reforma [...] **mas é você mexer na panela alheia** [...] eu não posso chegar tomando o espaço [dos gestores municipais] [...] **é um jogo de cintura.** (Diretora BV, grifo nosso)

Verificamos um forte protagonismo da Diretora BV para dirimir as dificuldades das extensões no que se refere à infraestrutura e acompanhamento pedagógico. A partir da iniciativa da gestora, o Estado disponibilizou ajuda de custo para deslocamento de professores da sede para atuação em anexos que apresentavam carências de lotação (mais próximos da sede, como Jantar e Domingo da Costa), bem como a disponibilização de um carro institucional para uso do núcleo gestor.

Uma das maiores dificuldades apontadas pelos sujeitos entrevistados é a inadequação da infraestrutura. Em Águas Belas, a professora cita que as salas são pequenas pouco ventiladas e que há problemas na rede elétrica. Informa ainda que o núcleo gestor precisa enviar água para consumo dos estudantes do ensino médio, cerca de 20 garrafas de 20 litros por mês. No mesmo distrito, as estudantes e o pai reclamam da ventilação das salas e reivindicam maior participação do Estado para melhorias na infraestrutura da escola: “[...] eu acho que o Estado pode fazer bem mais pela nossa escola, melhoria na ventilação [...] um banheiro mais adequado, tudo [...] questão da segurança também”. (Estudante BV_Águas_1); O pai aponta o fato de não haver ambientes de apoio pedagógico e para prática esportiva: “[...] primeiro, não tem uma área de prática esportiva, não tem laboratório de informática, nem de ciências. [...] o que temos é só a relação professor-aluno, fica limitado.” (Pai BV_Águas).

Entretanto, nesta escola, os estudantes de ensino médio têm acesso a toda estrutura disponível da escola. A professora informa que há uma boa relação com a diretora municipal e que prefeitura cede uma merendeira que também faz a limpeza da escola. A escola dispõe de cozinha, pátio coberto e um laboratório de informática sem acesso à internet e não possui quadra esportiva, nem laboratório de ciências.

Em Domingos da Costa, além das salas de aulas, os estudantes podem utilizar a quadra esportiva e os professores têm acesso ao laboratório de informática que improvisam como sala dos professores. Todos os sujeitos entrevistados reclamam da falta de ventilação e de ambientes de apoio pedagógico para desenvolver aulas práticas. Sobre isso a Professora_BV Domingos_2 observa:

[...]Falta muita coisa, o espaço não é adequado, no 1º e 2º ano a ventilação não é boa e o 3º funciona em um “quartinho” [...] já tentamos melhorar, mas não deu certo porque o prédio é do município. [...] Além da sala de aula, só temos acesso a quadra.”

Mesmo citando dificuldades na infraestrutura, as estudantes e as mães consideram a escola boa. Muitos estudantes já estudavam na escola quando cursavam o ensino fundamental, desta forma, possuem familiaridade com a infraestrutura.

Em Guia encontramos a situação mais precária. A partir da interdição da escola municipal que abrigava a extensão, as turmas de ensino médio foram realocadas para um prédio adaptado em 2018.

A seguir, imagens do local¹⁵⁷ onde as turmas de extensão de Guia estão funcionando de forma improvisada:

Figura 10 – Fachada do prédio improvisado da extensão de Guia



Fonte: Registro da Autora.

Figura 11 – Sala de aula da extensão de Guia



Fonte: Registro da autora.

¹⁵⁷ No corpo do texto, inserimos as imagens que demonstram as extensões com as piores infraestruturas dentre as pesquisadas, as demais imagens estão disponíveis nos apêndices, conforme indicado em nota de rodapé de cada extensão.

Figura 12 – Divisória improvisada das salas de aula



Fonte: Registro da autora.

Figura 13 – Divisória improvisada das salas de aula



Fonte: Registro da autora.

Na figura 10, verificamos a fachada do prédio que abriga as três salas de aula das extensões. No local não há banheiros, apenas uma garagem no térreo e uma sala no 1º pavimento que foram separadas em 4 ambientes com uso de um quadro de aviso e uma cortina de tecido improvisada. A figura 11 mostra a turma do 2º ano e, ao fundo, é possível observar o quadro verde que é utilizado com barreira física para a turma do 3º ano que fica localizada no fundo da mesma sala. As figuras 12 e 13 trazem detalhes sobre a “divisória” improvisada das salas de aula. Sobre isso, a Professora BV_Guia explica:

[...] agora nós estamos passando por esse problema [...] a escola está fechada para reforma, e não é a mesma coisa [...], mas vamos fazendo o possível para dar o melhor [...] eu soube que até junho de 2019 vai começar a resolver. [previsão para o início da reforma da escola municipal]

Ainda sobre a infraestrutura da extensão de Guia, os alunos reclamam a falta de banheiros, a falta de ventilação e não ter ambientes para atividades práticas. Sobre isso, a Estudante BV_Guia_1 informa: “[...] a ventilação é pouca, agora está melhor porque estudamos numa garagem [...] antes, estávamos em uma casa ali apertada, mas pelo menos tinha banheiro [...] agora não tem banheiro [...] tem que ficar ‘segurando’ até terminar a aula.” O Estudante BV_Guia_2 complementa: “[...] a ventilação está melhor, mas tem muito barulho das salas ao

lado”.

Em Ibuacu encontramos uma situação melhor em relação à infraestrutura, neste distrito foram construídas duas salas para o atendimento do ensino médio. Os sujeitos relatam que não é adequada para o funcionamento do ensino médio, entretanto destacam que já houve melhora nos últimos anos com construção de duas salas de aula pelo Estado. A esse respeito a Professora BV_Ibuacu explica:

[...] a situação é bem precária, deixa a desejar em muitos sentidos, mas a gente vai se mantendo [...] **hoje melhorou muito, mais de 60% [...] se você tivesse vindo em anos anteriores, era um anexo ali do lado, chovia nas salas, mas ganhamos duas salas de aulas aqui bem novas;** [...] a cantina e os espaços são divididos com o município, mas dá para levar, temos a acesso à biblioteca, quadra, sala dos professores, é uma parceria que está funcionando [...] tem um espaço físico para laboratório, mas não funciona [...] **a internet que tem aqui é a gente que paga e divide entre os professores.** [...] tem um laboratório [de informática] do município, mas não temos acesso de jeito nenhum [...] **temos uma funcionária da prefeitura, mas no momento é uma mãe que está vindo ajudar junto com uma merendeira do município.** (Grifo nosso)

Para as estudantes de Ibuacu, a maior dificuldade é a falta de ambientes de apoio pedagógico, tais como: laboratório de informática e ciências. A mãe também destaca a inadequação da infraestrutura:

[...] acho que não tem muita coisa não, está funcionando bem, mas poderia colocar ar-condicionado [risos], bebedouro em cada sala, mais suporte na parte da estrutura física porque na parte administrativa está bem legal, não falta nada [...] tem lanche, tem material didático. (Mãe BV_Ibuacu)

Em Ipiranga as estudantes destacam que gostariam que a escola fosse equipada com laboratório de ciência e que o horário das aulas fosse no turno diurno ou vespertino, o que não é possível pela ocupação da escola pelos estudantes da rede municipal. Ressaltam ainda, a atuação da PCA para atender as demandas dos estudantes do ensino médio: “[...] nunca faltou nada para nós, os professores têm materiais, quando precisamos a coordenadora providencia os materiais [...] nunca deixam faltar nada.” (Estudante BV_Ipiranga_1). Para a professora, os estudantes da extensão têm o mesmo atendimento que os da sede e destaca que há uma maior proximidade entre professor e aluno na extensão do que na sede. Sobre isso, explica:

Eu acho que o mesmo atendimento eles têm, o planejamento aqui é igual ao da sede; tem a formação e acompanhamento; nós da zona rural conhecemos mais de perto os alunos, conhecemos a família dos nossos alunos, já na sede não tem como. (Professora BV_Ipiranga)

Sobre a escola municipal onde funcionam as turmas de extensão do Jantar, a utilização fica restrita à sala de aula e ao uso da cantina. Sobre isso o Professor BV_Jantar_2 afirma: “Somos um pouco penalizados pela falta de estrutura, não temos biblioteca, sala de leitura, é bem restrito à sala de aula e, a sala dos professores é improvisada”. As estudantes, por sua vez, consideram a infraestrutura boa, mas reclamam da falta de ambientes de apoio pedagógico e aulas práticas: “Prática [aulas] só tem Educação Física, as demais só teórica [...] não temos acesso a biblioteca” (Estudante BV_Jantar_1)

Em relação à rotina da extensão, a Professora BV_Jantar_1 informa que não há funcionários e que por isso, assume função de controle de entrada e saídas de estudantes e conta com uma voluntária para preparar a merenda escolar. A professora explica que há previsão de contratação de uma merendeira terceirizada pelo Estado:

Não tem nenhum à noite [funcionário], eu faço a manutenção de abrir e fechar as salas de aula, controlo isso. [...] na cantina tinha uma merendeira do município, mas não foi mais cedida, conseguimos uma do Estado, mas agora não temos nenhuma, só uma ‘amiga’ da escola que está sem receber por enquanto até ser contratada

Ressaltamos mais uma vez, o protagonismo dos PCA no município de Boa Viagem, também verificado nesta extensão. A Professora BV_Jantar_1 que atua como PCA observa: “[...] trabalho na sede e na extensão [...] sou o braço da coordenação no anexo [...] controle de horários, funcionamento e alunos [...] eu repasso tudo para sede [...] moro em Boa Viagem, saio da sede e venho direto para cá.”. O Professor BV_Jantar_2 corrobora a informação e detalha: “temos uma professora que atua como PCA, [ela] nos dá suporte, auxiliando a gente com alunos [...] nossa extensão é bem rigorosa.”

Voltando à situação de infraestrutura dos anexos de Boa Viagem, nas extensões do Boqueirão e do Olho D’Água, o Professor BV_Boqueirão afirma que os prédios têm carências estruturais e que precisam de reformas, mas destaca que as limitações não atrapalham o andamento das aulas. Revela ainda, que os ambientes disponíveis nas escolas municipais podem ser utilizados pelos estudantes do ensino médio, conforme descreve o professor:

[...] apesar de estar precisando de reforma, dá para continuar dando aulas; [...] tem as mesmas coisas que o município tem [...] no Boqueirão não tem laboratório, só *data show* do Estado e podemos usar o do município também; pode utilizar a quadra da escola e a biblioteca mas não tem algo específico pro ensino médio [...] a diretora [municipal] disponibiliza a *xerox* e tudo mais [...] no Olho d’Água, o professor que tem que arcar [com as fotocópias], as salas são parecidas, não são tão ventiladas e a iluminação não é boa [...] o anexo ‘melhorzinho’ é o do Boqueirão em relação ao Olho D’Água. (Grifo nosso.)

Todos os entrevistados informam não ser possível a locomoção diária para a sede do município e que, se não houvesse a extensão, a maioria dos estudantes não poderia continuar sua trajetória escolar na educação básica. Sobre a dificuldade de acesso para a sede e isolamento das pessoas que vivem no distrito e localidades vizinhas, a Professora BV_Ibuaçu detalha:

[...] temos alunos aqui que não conhecem a cidade de Boa Viagem, nós temos alunos que a **primeira vez que foram para a cidade [sede] foi para fazer o ENEM e se perderam.** [...] Para os alunos chegarem aqui é uma luta, temos alunos de várias localidades, alguns saem de **casa às 10h da manhã para chegarem aqui às 13h e na volta para casa tem alunos saindo daqui às 17h30 e chegam às 19h30, às 20h.** Eles vêm de transporte escolar [...] de Olho D'Água do Bezerril, São Clemente, Conceição, Poço da Pedra, Guajiru [distritos e localidades] é um ônibus, mas com condições precárias. (Grifo nosso.)

Sobre o motivo de estudar na extensão, as alunas informam que é a única opção, pois não teriam como se deslocar para a sede. Sobre isso, a Estudante BV_Águas_2: “nossa única alternativa para o ensino médio é aqui. [...] não tem escolha [...] não teria como ir para outro canto.” A respeito, o Pai BV_Águas destaca: “[...] não é por não ter opção [...], mas é a melhor que tem por perto, se não tivesse esse anexo seria complicado. [...] se tivesse esse anexo [na época em que terminou o ensino fundamental] eu não teria perdido tanto tempo.”

Ainda sobre isso, as estudantes e a avó informam que a extensão em Domingos da Costa era o único local onde poderiam cursar o ensino médio. A Avó BV_Domingos afirma: “só tinha essa opção para a minha neta estudar”. A Estudante BV_Domingos_1 informa que não tentou seleção da EEEP porque não teria como se deslocar para a sede do município e ainda destaca: “[escola] com ensino médio só essa. [...] não teria como ir para a sede e nem tem transporte [...] não tentamos a profissional porque ficaria muito difícil para ir.”

Sobre as dificuldades observadas no cotidiano das extensões, o transporte escolar e o funcionamento em prédio cedido são citados pelos sujeitos, que relatam:

[...] as estradas são péssimas, deveriam ver a questão dos transportes [...] as verbas são muito poucas, é pela quantidade de alunos [...] **do mar não pode se fazer um jardim** [...] [o pior] com certeza são as questões estruturais, as salas são muito quentes. (Mãe BV_Domingos. Grifo nosso)

O Professor BV_Domingos_1, por sua vez, aponta como maior dificuldade o déficit de aprendizagem dos alunos e o fato da escola não possuir espaços adequados para a oferta de ensino médio, o mesmo afirma: “[...]nós temos um espaço bem amplo, mas trabalhamos no improvisado e de favor [...], mas se não fosse essa extensão, a maioria desses alunos não estaria estudando”. Entretanto, o professor destaca que “aqui eles têm mais facilidade para aprender

do que lá, por conta do menor número de alunos, o professor pode dar um suporte melhor a cada um.” Segundo a Professora BV_Domingos_2, a maior dificuldade “é o acesso as coisas, não poder fazer as coisas que precisamos, sentimento de estar na casa dos outros e não poder mandar.”

Sobre o perfil dos estudantes o Professor BV_Domingos_1 não observa grande diferença entre os alunos da sede e do anexo. Sobre isso, informa: “a diferença é mínima, a maioria da sede são de alunos da zona rural também [...] os daqui não estudam lá pelo deslocamento, o perfil é muito parecido, maioria sobrevive de bolsa família.”. Ainda sobre o perfil do público discente, a Professora BV_Domingos_2 destaca: “os alunos vêm de vários lugares, mais do riacho da boa sorte, são agricultores, um povo sofrido. [...] nós temos problemas com drogas dentro da escola, a gente tem medo, não é uma comunidade tranquila.” Ainda sobre o assunto, a Professora BV_Ibuaçu destaca que o perfil dos estudantes e seus responsáveis são de “[...] pessoas vivem de agricultura e bolsa família”.

Os estudantes e pais/responsáveis ressaltam que o que mais gostam na extensão é o trabalho docente e a relação de proximidade com os professores. Sobre isso o Pai BV_Águas informa: “Gosta da proximidade dos pais com a escola [...] a gente vê que eles [docentes] dão o máximo para funcionar.” A Estudante BV_Guia_1 corrobora: “[...] o que eu mais gosto são dos meus colegas e as aulas dos professores [...] são bons professores, apesar da dificuldade, mas eles ensinam bem.” A Estudante BV_Ibuaçu_1 destaca: “[...] as pessoas estão sempre disponíveis, os professores. [...] e de certa forma acabam ajudando na vida pessoal dos alunos, sempre ajudam, estão sempre por dentro.” A mãe entrevistada também apontou o trabalho docente e a proximidade à sua residência como o melhor da extensão. Ela ressalta:

Gosto de tudo! [...] os professores são de fácil acesso, qualquer sugestão eles estão sempre aptos a ouvir, procuram colocar em prática o que eles podem. [...] o acesso também é muito perto de casa, muito bom. Eu estudei aqui, todos meus amigos iam de ônibus na madrugada, até a sede, era muito sofrido, a melhor parte é o acesso, mas os professores sempre assíduos, pontuais, acho isso muito bom. (Mãe BV_Ibuaçu)

Os professores percebem o anexo como uma oportunidade para os estudantes diante da dificuldade de locomoção para a sede do município. A mesma visão é compartilhada pela mãe e os alunos. Sobre isso, a Professora BV_Guia é enfática: “[...] defendo sim, eu acho que eles [anexos] deram oportunidade ímpar para muitos alunos que não poderiam se deslocar para Boa Viagem, gerou oportunidade de quem estava sem perspectiva de estudar.” A Professora BV_Ibuaçu, por sua vez, explica que não é viável ir para a sede, mesmo que seja para usufruir de uma melhor infraestrutura:

[...] a sede é muito longe, ou mora lá, ou passa o dia nas estradas [...] **eu saía a 1h30 da manhã de casa e chegava aqui 15h da tarde [...] eu conto muito a eles (alunos), que não vale a pena ir estudar na sede para ter mais recursos se vai ser prejudicado com a logística** [...] como essa foi minha caminhada, eu fiquei um ano e meio lá na sede indo e voltando todo dia [...] mas no 2º ano eu fui morar com um primo para continuar os estudos lá (sede) [...] nós temos duas mães de família estudando no 2º ano, porque passaram muito tempo paradas por falta de ensino médio perto (...) defendo sim [a existência do anexo], com certeza, **se um dia uma extensão desse chegar a não funcionar mais, ‘ave maria’, é uma perda grande, não gosto nem de pensar.** A questão é procurar melhorar [...] (Grifo nosso)

Ainda sobre o assunto, a Professora BV_Ipiranga justifica com sua história de vida a necessidade de manutenção da extensão.

[...] se não tivesse [anexo], **acho que uns 90% dos alunos não estariam estudando** [...] o apoio que hoje eles têm, eu não tinha na minha época. Eu lutei muito, comprei meu primeiro livro a muito custo, passei muita dificuldade e fiz até o 5º ano. [...] morava em casa de família para estudar. Dei continuidade [estudos] com 32 anos, fazia tudo a distância, passei no concurso do município. **Por isso que ainda estou aqui, não me aposentei ainda porque tenho esperança nesses jovens.** Tem muitos que querem continuar estudando, fazer faculdade, mas nem todos tem condições [...] tem gente que vem de muito distante, estrada difícil, mas eles vêm. [...] **a melhor coisa que aconteceu na educação foi essas extensões, esses polos na zona rural, porque não tem condições de ir pra sede na Boa Viagem [...] tem aluno que vem de 54, 40, 38 km** [...] eu sou da zona rural, nasci e me criei aqui, e eu sei da dificuldade. [...] hoje temos 8 extensões, só não estuda quem não quer [...] não falta nada. (Grifo nosso)

O Professor BV Jantar_2, a esse respeito, explica:

[...] eu defendo porque os mesmos professores que atuam lá [sede], atuam cá [Jantar] e os alunos que se dirigem a sede sofrem muito [...] o transporte não é adequado [...] se não houvesse a oferta do anexo, muitos ficaram pelo caminho, **é gritante a diferença de oportunidades de oferta para eles, mas procuramos enfrentar isso através das aulas.** (Grifo nosso.)

Mesmo constatando que há diferenças entre o tratamento dispensado aos alunos da sede e dos anexos, os professores defendem sua manutenção e afirmam que há um esforço de dirimir a desigualdade através da atuação docente.

Os professores acham inviável a construção de escolas em cada local de extensão devido o reduzido número de alunos por distrito e a grande quantidade de extensões de matrícula no município o que, para eles, impossibilita a substituição de todos os anexos por escolas estaduais. A esse respeito, o Professor BV_Domingos_1 explica: “Eu acho inviável, pois não teria como construir uma escola para cada extensão, já que fica muito distante uma das outras [...] **o correto deveria ser um melhor atendimento na parceria entre o município e estado.**” (Grifo nosso)

5.3 Granja – EEMTI São José e suas extensões

A escola sede EEMTI São José, localizada no centro do município de Granja, foi fundada em 1949 e passou por ampliação e reforma em 2006. Para chegar à escola, partindo da capital, há acesso pela Rodovia do Sol Poente (CE 085) e pela BR 222. Em ambas as rotas, a distância entre o município e Fortaleza é de 329 km.

Além da sede, possui 4 extensões de matrícula. A mais próxima, localizada no distrito de Santa Terezinha, está a 36 km de distância da sede. O trajeto entre a escola sede e o anexo é por estrada asfaltada e de fácil acesso. Em uma mesma rota, estão localizadas as outras 3 extensões: no distrito de Timonha, localizado a 49 km da sede; Adrianópolis, distante 70 km do centro do município e a 21 km de Timonha e, por fim, Ibuguaçu, distante 80 km da sede, 31 km de Timonha e a 10 km de Adrianópolis.

O acesso se dá por uma estrada de piçarra de difícil acesso, com passagens molhadas e obstáculos naturais. Por serem localizadas em uma mesma rota, não houve necessidade de guia para chegar às três extensões. A seguir, as figuras demonstram as condições das estradas já após a recuperação do período chuvoso.

Figura 14 – Trecho da estrada para os distritos de Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu



Fonte: Registro da autora

Figura 15 – Trecho da estrada para os distritos de Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu



Fonte: Registro da autora

Em Santa Terezinha e Adrianópolis, as turmas são ofertadas em escolas da rede municipal, respectivamente na EEF Francisca Fontenele de Sousa Batista e na EEF José Policarpo de Oliveira Júnior. Em Timonha e Ibuguaçu as turmas funcionam em prédios adaptados. Naquela, trata-se de uma casa e nesta, no Mercado Público Raimundo Francisco de Oliveira.¹⁵⁸

A princípio, a visita ao município seria em março de 2019, mas foi adiado para junho devido às chuvas ocorridas na região que danificaram as estradas, deixando as localidades isoladas, com exceção de Santa Terezinha. Neste período, a escola teve que antecipar as férias escolares previstas em julho para o mês de abril, pois não havia condições de transportar os alunos de algumas localidades rurais para as extensões. Para visualizarmos os trajetos percorridos durante a realização da pesquisa de campo em Granja, elaboramos o mapa 6, disponível no apêndice H, que demonstra a distância entre a escola sede e suas extensões.

Em Granja, 15 sujeitos foram entrevistados, a saber: a diretora, um coordenador escolar que atua no distrito de Timonha, 5 professores, dentre eles, 3 que atuam como professores coordenadores de área (PCA) nas extensões e 8 estudantes, 2 em cada localidade. Não foi possível entrevistar pessoas do segmento pai/responsáveis pois não compareceram ao convite para participar da entrevista.

O núcleo gestor é composto por 5 coordenadores escolares, 3 com vínculo efetivo e 2 com contrato temporário com o Estado. Uma coordenadora escolar, efetiva, que mora no distrito de Adrianópolis, atua a semana toda nesta extensão e visita três vezes por semana as turmas de Ibuguaçu em turnos alternados. Em Timonha, há um coordenador escolar – também efetivo – que fica três dias da semana, o referido coordenador mora em Granja e alugou uma casa no distrito para fazer o acompanhamento do anexo; os demais dias, ele cumpre na sede. Uma das coordenadoras efetivas, trabalha somente na sede, atuando, principalmente, no acompanhamento e orientação pedagógica; a temporária atua todas as noites na extensão de Santa Terezinha e cumpre o restante da carga horária semanal na sede. Finalmente, a outra coordenadora escolar temporária atua somente na sede, entretanto, coordena o PPDT de todas as turmas, inclusive das extensões.

Em relação aos funcionários, a escola possui secretária escolar, assessor administrativo financeiro, 2 apoios administrativos na secretaria, sendo 1 efetivo; 2 merendeiras, 4 auxiliares de serviços gerais e 4 porteiros todos contratados por empresas terceirizadas. A secretária e o assessor administrativo financeiro não possuem vínculo efetivo

¹⁵⁸ O local nunca chegou a funcionar como mercado público.

com o Estado.

A EEMTI São José possui 63 professores, destes, 7 são efetivos e 56 contratados em regime temporário, ou seja, apenas 1,1% dos docentes possui vínculo efetivo com a rede estadual. A escola possui 4 Professores Coordenadores de Área (PCA) todos temporários e, 3 destes, estão lotados nas extensões de Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu e uma atende a sede e a extensão de Santa Terezinha. A escola dispõe de uma professora readaptada lotada como apoio no Centro de Multimeios e uma professora lotada com 20h semanais em projeto interdisciplinar também na Multimeios. Conta ainda com uma professora temporária lotada no Laboratório Educacional de Informática (LEI) e 3 docentes lotados no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), um temporário e um efetivo com 10h semanais e o outro professor temporário com 20h.

A EEMTI São José foi a única escola dentre as pesquisadas que possui além de PCA lotados em todas as extensões, coordenadores escolares com carga horária semanal específica a cumprir nos anexos. Além disso, em 2019, a escola aderiu ao Projeto Professor Diretor de Turma em 22 turmas: todos os 1º anos da sede e extensões (13 no total), todos os 3º anos da sede, da extensão de Santa Terezinha e de Adrianópolis e a turma de 3º ano da noite de Timonha. (9 no total). Sobre o perfil docente, a Diretora GR explica:

Todos os professores são formados. Mas, alguns deles, tem que pegar autorização [temporária]¹⁵⁹ para ministrar outras disciplinas. Exemplo, o professor é formado em química, mas falta professor de física, então ele pega autorização para lecionar as duas disciplinas. A autorização acontece por carência de professor nas áreas.

Segundo dados da SEDUC, em 2019, a EEMTI de São José possuía 1.124 estudantes. A escola tem mais que o dobro de estudantes em turmas de extensão, um total de 800 alunos distribuídos em 4 extensões e 30 turmas. Na sede, havia 324 alunos distribuídos em 9 turmas, sendo duas turmas de tempo integral de 1º ano, 4 turmas de tempo parcial pela manhã, 3 turmas de tempo parcial no turno da tarde e não possui turmas no turno noturno.

Dentre as extensões, os distritos com maior matrícula são, respectivamente, Timonha, com 251 alunos distribuídos em 11 turmas nos três turnos, sendo 4 pela manhã, 4 turmas à tarde e 3 no turno noturno e Adrianópolis, que conta com 240 estudantes em 7 turmas, sendo 3 no turno diurno e 4 no turno vespertino. As extensões de Santa Terezinha e Ibuguaçu possuem 6 turmas cada. Naquela, todas as turmas funcionam no turno noturno, somando 184

¹⁵⁹ Autorização temporária para o professor atuar em outras disciplinas é concedida pelo CEE, mediante justificativa de carência na área.

alunos; nesta, são 125 estudantes distribuídos em 3 turmas à tarde e 3 à noite. A seguir, o quadro 32 resume os dados das extensões da EEMTI São José.

Quadro 32 – Dados das extensões de matrícula da EEMTI São José

Localidade	Local de Funcionamento	Distância	Matrículas	Nº Turmas	Turnos
Adrianópolis	EEF José Policarpo de Oliveira Júnior	70 km	240	7	M/T
Ibiguaçu	Prédio Adaptado	80 km	125	6	T/N
Timonha	Prédio Adaptado	40 km	251	11	M/T/N
Santa Terezinha	EEF Fca. Fontenele de Sousa Batista	26 km	184	6	N

Fonte: Elaboração da autora.

5.3.1 A escola sede

A escola sede é composta por duas turmas de 1º ano em tempo integral e conta com sete turmas em tempo parcial: 2 de 2º ano pela manhã e 2 à tarde; 3 turmas de 3º ano no turno diurno e um 3º ano à tarde. Não possui turno noturno pois tornou-se escola de tempo integral no ano de 2019. A seguir, a figura 16 traz imagem da fachada da EEMTI São José:

Figura 16 – Fachada da EEMTI São José



Fonte: Registro disponível na página eletrônica <https://mapio.net/pic/p-122459967/>

Entre as escolas sede da amostra, é aquela com menor número de matrículas e a única que oferta, além do ensino regular e das turmas em extensão, turmas em tempo integral. Como procedimento para a implementação do tempo integral, quando for o caso, a gestão é

consultada pela CREDE sobre a possibilidade de ter a gestão das turmas de extensão de matrícula distribuídas para outras escolas regulares do município. Isso ocorreu em Viçosa do Ceará, quando a escola com maior número de matrículas em anexos em 2017, a EEM Irmã Lins, teve suas extensões distribuídas entre duas escolas regulares do município ao se tornar EEMTI em 2018.¹⁶⁰

Ao nos depararmos com uma EEMTI com turmas de extensão, pensamos inicialmente que não havia outra escola regular na cidade para absorver essas turmas. Contudo, como informado, o município possui outra escola regular na sede. Assim, indagamos a Diretora GR o motivo pelo qual a escola continua com extensões sob sua responsabilidade e a mesma afirma que foi por opção da própria gestão escolar e, de forma emocionada, justifica a escolha com os seguintes argumentos:

[...] a gente foi chamado na CREDE para receber a informação de que a escola seria tempo integral, era final de 2018. **O Coordenador da CREDE [...] perguntou se a gente gostaria de continuar com as extensões e a gente respondeu que sim.** Porque havia a possibilidade de não querer continuar e as extensões irem para outras escolas, então ele perguntou e a gente prontamente respondeu que sim. [continuar com as extensões]. Essa pergunta eles fizeram porque, segundo eles, **a gente tem uma dinâmica de acompanhamento muito interessante que, segundo informações, não acontece bem em outras extensões. Então, na visão dos nossos superiores, a gente estava cuidando bem das extensões [...]** e a gente preferiu continuar, apesar das dificuldades. É complicado, [...] a última extensão, que é Ibuguaçu, fica na divisa com Piauí. É bem longe e no período de inverno é bem difícil de se chegar lá, mas a gente gosta. **Quando a gente vai lá na extensão, que a gente vê a carência dos alunos, a receptividade dos alunos, das famílias, dos professores, de como eles abraçam as nossas ideias, [...] que a gente percebe o brilho nos olhos dos meninos, eles se sentem acolhidos pela escola, se sentem parte da escola e a gente tem cuidado com eles, né? A gente se sente responsável por eles. Chego até a me emocionar [...]** **A gente tinha o receio de não cuidarem deles da maneira como a gente estava cuidando. [...]** não sei o que pode parecer para você, mas a gente se apegou também à comunidade, onde as extensões se localizam. **Então, sabe aquela coisa do gostar, é isso, a gente gosta de trabalhar com eles, a gente tem vontade de mudar a realidade deles e segundo eles, a gente está conseguindo, quando a gente vai lá, eles se sentem tão motivados, a gente vai na sala de aula e eles nos recebem tão bem. [...]** Às vezes a gente sabe que está tudo bem na extensão, pois a gente acompanha o SIGE, o balanço, mas a gente vai lá por eles, pelo aluno, pelo professor, pela família do aluno. Eles têm contato com a gente, então extensão é meio complicado porque ficam distantes, eu acho que esse aluno de extensão precisa se sentir parte da escola como o aluno da sede se sente. **Então a gente escolheu, a gente optou por continuar com eles.** (Grifo nosso).

Na contramão da maioria das gestões, a diretora, quando teve oportunidade de transferir a responsabilidade das turmas em extensão de matrícula para outra escola, não o fez. Consideramos um fator importante a ser considerado na relação entre a gestão e os estudantes das turmas em anexos e da forma como o acompanhamento dessas turmas é, em alguns

¹⁶⁰ Informação referenciada na nota 48, pág. 70.

aspectos, priorizado. Percebemos isso quando constatamos que 4, dos 5 PCA atuam nas extensões. Além disso, todos os turnos das extensões são acompanhados por coordenadores e/ou PCA.

Sobre a infraestrutura, na área administrativa, a escola sede conta com a sala da diretoria que é compartilhada com parte dos coordenadores escolares, aqueles que também atuam nas extensões; a secretaria escolar; uma sala para uso do projeto Professor Diretor de Turma e a sala de professores, esta, também compartilhada com a coordenação pedagógica. Todos os ambientes acima citados são climatizados.

Na EEMTI São José há abastecimento de água, subestação de energia, sistema de esgoto, fossa sanitária e coleta de lixo regular. Entretanto, não possui estacionamento próprio. A escola conta com cinturão digital disponível no LEI e internet banda larga para a parte administrativa. O acesso à internet através do cinturão é instável e o da parte administrativa não apresenta problemas. As máquinas em funcionamento são insuficientes para a demanda da escola e, segundo dados do Censo Escolar de 2018, a escola tem a média de 74,1 alunos por computador.

A escola possui 8 salas de aula não climatizadas, entretanto, amplas e com ventiladores de parede. A sede conta ainda com Centro de Múltiplos Recursos, Laboratório Educacional de Informática (LEI) e Laboratório Educacional de Ciências (LEC), todos climatizados, equipados e possuem espaço amplo. A seguir, imagem da multimídia da escola sede.

Figura 17 – Centro de Múltiplos Recursos da EEMTI São José



Fonte: Registro da autora.

A escola tem o prédio adaptado para acessibilidade de cadeirantes, com rampas e

banheiro adaptado. Possui banheiros para os estudantes, conta com bebedouros com água filtrada, cozinha, quadra e pátio coberto com mesas para as refeições. A conservação e limpeza da escola são boas.

Na escola há professores lotados na Multimeios e nos Laboratórios de Ciência e Informática para desenvolvimento de atividades e atendimento dos estudantes. Ressaltamos que os ambientes ficam disponíveis para os estudantes nos períodos de intervalo. Verificamos ainda, que há disponíveis em quadros de avisos, os indicadores educacionais, os resultados de avaliações externas, os trabalhos dos estudantes e demais informativos e mensagens de estímulo à aprendizagem. Na multimeios, inclusive, há banners sobre os distritos das extensões de matrícula e um painel sobre a violência contra a mulher.

5.3.2 As extensões de matrícula da EEMTI São José

O município de Granja tem grande extensão territorial, são 2.663,032 km². Dos municípios da amostra, só é menor que Boa Viagem. Como informado, é composto por seis distritos além da sede: Parazinho, Sambaíba, Pessoa Anta, Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu. Em 2019, a cidade contava com turmas de ensino médio em extensões de matrícula em todos os distritos. Em Pessoa Anta, há turmas funcionando na localidade de Santa Terezinha e em Brejo.

A EEM Coronel Luiz Felipe, escola regular da sede, tem sob sua responsabilidade a gestão das turmas de Parazinho, Sambaíba e Brejo. Por sua vez, a EEMTI São José, acompanha as demais: Santa Terezinha em Pessoa Anta, Timonha, Adrianópolis e Ibuguaçu¹⁶¹. Desde que criadas, as extensões eram de responsabilidade do Colégio Estadual São José. Somente em 2013 houve a divisão com a outra escola regular da sede. Sobre isso, a Diretora GR relata:

Quando iniciaram os trabalhos com extensões de matrícula, todos os distritos de Granja possuíam extensões de matrícula pertencentes ao São José, quando ainda Colégio Estadual São José. [sede] E, em 2013, a Escola Cel. Luiz Felipe recebeu algumas extensões que eram daqui do São José, recebeu Brejo, Parazinho e recebeu Sambaíba. Então essas extensões que eram daqui, foram para lá e o São José ficou com Timonha, Adrianópolis, Ibuguaçu e Santa Terezinha.

A criação dos anexos de turmas de ensino médio em Granja foi motivada pela necessidade de ampliar a oferta para as áreas rurais no contexto de políticas nacionais e

¹⁶¹ Imagens das extensões estão disponíveis no apêndice I

estaduais para ampliação do atendimento desta etapa da educação básica. Bem como, para atender à reivindicação das comunidades rurais. Sobre o início das extensões no município, em entrevista concedida à autora em 2019, o Professor GR_Adrianópolis e a Professora GR_Ibuguaçu informam, respectivamente:

[...] foi instalada em 1999, ela [Adrianópolis] é a primeira extensão do [Colégio] São José. Ela foi instalada com a modalidade do TAM¹⁶², telecurso 2000 de 1999 a 2001. Nesse final, em 2001, houve uma pequena interrupção para haver um curso de ensino médio no Estreito [localidade] e, depois que encerrou lá, voltou para cá, em 2003, com a modalidade de ensino médio modular. Depois as turmas voltaram para cá regular, em 2007 ou 2008 e funcionava em outro prédio municipal.

Surgiu em 2002, [a extensão de Ibuguaçu] na época eu fui a primeira aluna a cursar o ensino médio porque, até então, aqui não tinha, era um programa chamado telecurso do segundo grau. [...] ficamos um bom tempo numa escola municipal e, em 2013, a extensão ficou em um local próprio, num prédio do antigo Correios, por uns anos, depois, **após manifestações de alunos, lutando por um local melhor, viemos para esse mercado público e a reforma foi custeada pelo Estado.** (grifo nosso)

Havia no período, início dos anos 2000, muitos problemas relacionados ao transporte de alunos que residiam em distritos com grandes distâncias da sede. Não havia o FUNDEB e o transporte municipal não contemplava os estudantes de ensino médio. Soma-se a isso, os problemas estruturais das estradas que, até hoje, constituem obstáculo para o deslocamento dos estudantes, mesmo nas extensões.

[As localidades] são muito distantes, a mais próxima é Santa Terezinha com acesso asfaltado [...] são 28 km [...] e o mais longe é Ibuguaçu que são mais de 80 km. De duas horas e meia a três horas de viagem, a estrada é *carroçal* (sic) e agora no inverno, eu estive lá, a estrada é muito ruim, nós levamos duas horas até Timonha, que é a primeira extensão de [acesso] *carroçal*, geralmente são cinquenta minutos de viagem e a gente levou duas horas. Levamos uma hora de Timonha até a Adrianópolis e uma hora [de Adrianópolis] até Ibuguaçu. Na volta, saímos às 14h30 da tarde e chegamos 19h20 [na sede]. É distante e a estrada é ruim. [...] **Tinha a demanda e tinha a procura. Porque os pais e os alunos queriam estudar, só que não tinham como se manter aqui no município [sede], tinha que ter casa para alugar, como se manter?** Então os pais têm que gastar e as famílias que moram nessas localidades são extremamente carentes, vivem de bolsa família, vivem do que colhem na roça, vivem da galinha que cria, dos ovos que vendem. (Diretora GR. Grifo nosso).

Sobre a possibilidade de trazer os estudantes para as escolas da sede com a ampliação do transporte escolar, a diretora informa que não é viável devido as condições das estradas e por, assim como identificado nos demais municípios, esses distritos já funcionam

¹⁶² Em 1999 o Governo do Estado do Ceará, implantou o Projeto Telecurso 2000 (5ª a 8ª). De Telecurso 2000, mudou para o nome Projeto Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e, no ano seguinte, para o Projeto Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM), onde o aluno estudava a 1ª, 2ª e 3ª Séries, concluindo assim o ensino médio. (CEARÁ, SEDUC)

como polo de várias localidades próximas. A Diretora GR explica:

Um aluno do Ibuguaçu, por exemplo, ele não tem como chegar até a sede da Granja para cursar o ensino médio. A estrada é muito ruim, é muito distante e ainda tem um agravante que é como se fosse uma “mão”, onde Granja [sede] é o centro da palma da mão e os dedos como sendo as extensões. Timonha é um distrito onde há pequenas localidades onde o transporte escolar sai pegando os alunos para levar todos à extensão de Timonha. A sede de Adrianópolis a gente conhece como tabuleiro, mas aqui no tabuleiro tem outras ramificações como estreito dos Martins, Veredas do Zuza, Palmeiras [...] outras localidades onde mora muita gente que sai dessas redondezas via transporte escolar e vai para a sede do Adrianópolis [...] mais para frente tem Ibuguaçu, que tem outras localidades e a sede do Ibuguaçu chama-se Ubatuba que é a vilazinha, aí vem São José, Melancias, Marrecos... que são outras localidades onde também tem alunos, então como é que esse aluno que mora na ponta mais distante, que no caso é a localidade de Marrecos, [...] como é que o aluno de Marrecos sai de lá e atravessa essa estrada toda até chegar aqui? Ele não encontra [meios] e acho que também fica inviável a questão do transporte escolar, **então é um presente [ter as extensões] porque antes, muito antigamente, esse aluno ficava sem estudar.** (Grifo nosso)

Todos os anexos contam com PCA que auxiliam a gestão escolar quando não há coordenadores presentes, bem como dispõem de professores diretores de turma pelo menos em todas as turmas de 1º ano. Esses docentes atuam tanto em aspectos de acompanhamento pedagógico e disciplinar, quanto em questões administrativas na rotina das extensões.

A diretora informa que há reunião semanal entre os membros do núcleo gestor e que, na ocasião, há o planejamento para a semana seguinte e a avaliação da semana anterior, quando os coordenadores relatam as informações das extensões e do cotidiano da escola.

Nós fazemos reunião toda sexta-feira, com a presença de todos os coordenadores, secretária, assessor financeiro e diretor. Nessa reunião tratamos sobre o rendimento dos alunos, realimento da ação pedagógica, avaliamos a semana que se passou e planejamos a semana seguinte. Ainda apresentamos o balanço financeiro e a movimentação de alunos. Fazemos estudo dos alunos aprovados e reprovados dos períodos, faltosos, em situação de risco e planejamos ações com relação a isso. (Diretora GR)

Sobre o planejamento pedagógico, a diretora, coordenador e professores entrevistados informam que há um encontro pedagógico imediatamente antes do período letivo, chamado de jornada pedagógica. Parte do encontro acontece na sede, com a participação de todos os docentes e parte ocorre separado, nos distritos e na sede. Nesta ocasião são avaliados os resultados da escola do ano anterior e discutido o planejamento e metas educacionais para o ano letivo a ser iniciado. Além do encontro inicial, há planejamento semanal acompanhado pelo núcleo gestor e PCA. Sobre isso a Diretora GR comenta:

Tem. [planejamento pedagógico] lá nas extensões, mas tem aqui também na sede. Tem a jornada pedagógica, no começo do ano letivo, esse ano [2019] a gente teve dois dias e meio de jornada pedagógica com todo mundo [60 professores] e eles continuam a jornada lá nas extensões. Terminados esses dois dias e meio, quem era da extensão foi para lá e no dia seguinte continuou o planejamento lá e quem era da sede continuou aqui por mais dois dias e, semanalmente, do mesmo jeito que acontece o coletivo daqui [sede], acontece o coletivo de lá [extensões]. Nas sextas-feiras que é quando a gente está com os coordenadores de extensão aqui, a gente avalia a semana que passou e planeja a semana seguinte. Então o que acontece aqui, a pauta de estudo daqui é a mesma pauta de lá. É passada lá pelos coordenadores, aqui também é repassada pelos coordenadores e tem um grupo que é repassado por mim, que é um grupo de linguagens. Eu sou a única pessoa das linguagens do núcleo gestor, eu pedi para cuidar das linguagens. E aí as outras duas meninas [coordenadoras] é uma de ciências da natureza e uma de ciências humanas que cuidam aqui e lá nas extensões a gente pega a pauta, estuda aqui e os coordenadores levam para lá para repassar.

As turmas de extensão têm a mesma carga horária que as turmas regulares das escolas da sede. Nos turnos manhã e tarde a hora/aula é de 50 minutos e a noite funciona com 45 minutos por hora/aula. Os sujeitos entrevistados em Granja informam que há reuniões periódicas de pais/responsáveis e que a frequência é maior nas extensões do que na sede. Os entrevistados citam que os assuntos mais abordados nas reuniões são a infrequência e os resultados das avaliações internas e externas.

Os estudantes de extensão participam das avaliações externas nacionais e estadual e, segundo a diretora, os resultados são analisados por turma, possibilitando verificar os dados específicos de cada extensão e da sede. A diretora ainda informa que aplica uma avaliação diagnóstica aos estudantes que estão ingressando no ensino médio, visando planejar ações pedagógicas de acordo com o resultado observado. Sobre isso, a Diretora GR explica:

A gente recebe por turma. [Resultados do SPAECE]. [...] Só que o SPAECE está acontecendo só no 3º ano. Semana passada o superintendente esteve aqui falando sobre metas, sobre resultados do SPAECE [...] aumentar de tanto para tanto. Nós temos que aumentar esse número do zero, pois a turma que atingiu a proficiência passada ela não está mais na escola. É complicado pegar o resultado da turma que saiu, se essa turma saiu eu não tenho como acompanhar. Esse resultado não me serve, [...]. Eu sei que tenho que ir além do resultado 'x', mas meu número de partida não é o da turma que saiu, é o da turma que está agora. Então **o resultado que a gente usa mesmo aqui é o da avaliação diagnóstica que acontece no começo do ano, avaliação elaborada pela SEDUC**, repassada às CREDES, repassadas às escolas e a gente aplica e o resultado é tabulado e, esse sim, é que nos interessa, porque é daqui, da turma. [...] Na verdade, não é que não nos interessa o resultado do SPAECE, ele não serve é para estudo da turma que está, essa turma que está [entrando] não passou pela avaliação externa. (Grifo nosso)

Sobre participação em eventos, alguns de maior porte são abertos para participação dos alunos das extensões, mas não há transporte específico para tal ação. Assim, o deslocamento fica a cargo dos estudantes. Há, ainda, os eventos que são realizados nas extensões. Conforme descreve a Diretora GR:

Não sei dizer se nos anos anteriores, nas outras gestões, era assim [...], mas desde que a gente iniciou, **tudo que acontece na escola sede, as extensões de matrícula participam. [eventos e avaliações]**. Tem um curso da marinha chamada operação cisne branco, que esteve aqui na escola e ministrou uma palestra com o tema da redação e a gente foi para as extensões avisar que o aluno que quisesse participar desse concurso de redação poderia enviar para sede para participar do momento da palestra, pois eles devem participar como qualquer outro aluno. E eles vieram. [...] Algumas vezes eles participam dos eventos daqui. Data comemorativas, mas a maioria das vezes fazem lá, [nas extensões] pois são atividades coletivas e nem sempre conseguimos transporte para trazer todo mundo. Mas a gente procura interagir com eles. (Grifo nosso).

Como há coordenadores durante a semana nas extensões, o levantamento e atendimento de demandas referente à materiais de expediente, limpeza, merenda escolar e necessidades pedagógicas fica sob responsabilidade dos coordenadores e, quando ausentes, os PCA assumem essa função.

O coordenador de cada extensão ajuda com o levantamento das faltas [de merenda escolar e materiais de limpeza e expediente], mas no geral eu consigo saber o que tem e o que está faltando em cada extensão e na sede. Não me pergunte como. Consigo acompanhar e acredito que seja por conta do controle que a gente faz, tem que ser tudo 'regradinho'. Mas na sexta-feira eles vêm para cá [os coordenadores] e aí a gente se inteira de tudo. (Diretora GR).

Nas extensões de matrícula, os estudantes recebem livro didático e há disponível projetor multimídia, computador e materiais de expediente. Em nenhuma delas há acesso à ambientes de aprendizagem para além da sala de aula. A diretora ressalta que “[...] a diferença [para os alunos da sede] é que eles não têm nas extensões: uma biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, nenhuma quadra poliesportiva, nem tem impressora, nem internet.”

Os professores que atuam nas extensões, em grande parte, moram nas localidades. Aqueles que não residem nos distritos, vão por conta própria e não recebem ajuda de custo para deslocamento. Segundo a diretora, alguns professores da sede atuam na extensão de Santa Terezinha e Timonha e há professores que atuam em Ibuguaçu e Adrianópolis pois são as extensões mais próximas. Destaca ainda, dificuldade para lotar professores nas extensões mais distantes, principalmente na área de linguagem e códigos. Nas extensões, há 3 professores efetivos, 2 atuando em Adrianópolis e 1 em Santa Terezinha. Em Ibuguaçu, há uma professora de Matemática que passou no concurso para professora efetiva da rede estadual e aguarda ser nomeada, os demais são temporários. Sobre isso, a gestora escolar destaca:

Alguns professores que trabalham aqui também trabalham em Santa Terezinha e trabalham na Timonha. Agora, em Adrianópolis e Ibuguaçu é que não tem condições,

pois é muito longe. Mas professores que trabalham em Adrianópolis também trabalham em Ibuguaçu. Temos dificuldade de lotação algumas vezes sim. Para lotar é mais trabalhoso em Ibuguaçu, pois é muito longe e a quantidade de pessoas com curso superior também é um pouco escasso. A gente diz assim: não existe mais ninguém aí? Área de linguagens se torna um pouco pior ainda. Em Adrianópolis tem professor efetivo, nas demais extensões professores temporários. [...] o professor de matemática e uma professora de língua portuguesa [são efetivos]. Os demais são temporários. [...] Lá no Ibuguaçu tem uma professora de matemática que passou nesse último concurso, mas ainda não foi chamada, continua como temporária. Em Santa Terezinha, tem o professor Maurício, mas ele é da sede e é de outra área que não é educação e não podia trabalhar na sede em tempo integral, então ele pegou uma parte na extensão. [turno noturno] (Diretora GR).

Os entrevistados confirmam que há oportunidades para participação em formações continuadas promovidas pela escola, CREDE ou SEDUC para professores da extensão. Ainda sobre os docentes, foi relatado pelos professores e gestores que não há dificuldades relacionadas à pontualidade e assiduidade e que, em regra geral, percebem compromisso dos docentes com a atuação em turmas de extensão. Segundo a Diretora GR, o fato de ter a gestão presente nos distritos, ajuda a dirimir qualquer dificuldade a esse respeito.

Na sede é mais complicado, na extensão o pessoal tem mais esse compromisso de cumprir horários. Quando a gente chegou [início da gestão em 2018], tivemos uma notícia de que em uma extensão tinham umas situações assim [...] que era a extensão de Timonha, aí quando foi designado o coordenador [escolar] para a extensão, então... ele madruga lá na extensão e faz todo o acompanhamento desses quesitos e conversa com os professores. [...] e isso acabou. **Então posso dizer que as extensões de matrícula em questão de trabalho do professor, são as que menos dão trabalho para gestão. Aqui na sede temos mais atrasos, mais faltas em relação às extensões.** (Grifo nosso).

Sobre os recursos financeiros, a EEMTI não recebe nenhum recurso específico para a manutenção das extensões e para deslocamento do núcleo gestor. O aporte financeiro se dá por número de estudantes, conforme explicado anteriormente. A gestora explica a dificuldade de gerir recursos em 5 sedes diferentes e comenta que os processos burocráticos referente à gestão desses recursos, subtrai muito tempo em suas atividades.

[...] Eu acho que o diretor é designado para uma função que toma muito tempo do que seria o gerenciamento de uma escola em si, que é a parte da administração e de dos recursos da escola. Eu sei que a gente tem que estar a par disso, mas os processos têm muita burocracia e a gente fica muito tempo detido em processos que, se a escola tivesse uma pessoa para administrar, a gente teria como fazer mais pelo pedagógico. [...] porque imagine que tem o assessor financeiro, mas a responsabilidade mesmo é do diretor e isso multiplicado por cinco pontos [anexos]. [...] O assessor financeiro não tem autonomia, se algo acontecer errado, quem responde é o diretor. **Eu acho que deveria ter um administrador e ele poderia chegar ao lado do diretor e dar um apoio e visão. E não ter tanta burocracia de processos e papéis e o diretor tem que ficar de mãos atadas esperando no desespero. Esse processo amarra demais a gente.** (Diretora GR, grifo nosso).

Durante a pesquisa de campo no município de Granja, verificamos que havia uma escola estadual sendo construída no distrito de Parazinho, segundo informações da diretora da EEMTI São José, a escola inicia o funcionamento em 2020, extinguindo a extensão de Parazinho e absorvendo estudante das localidades próximas que se deslocavam para outras escolas e para outro município vizinho (Camocim).¹⁶³ A previsão da gestora é que, após a finalização da escola estadual localizada no distrito Parazinho, haja a oportunidade de construção de outra escola estadual em um dos distritos onde há extensões.

[...] Inclusive quando a gente recebeu o São José [Colégio], **a gente recebeu com a fala de que antes de a gente sair a gente entregaria uma escola em uma dessas extensões**. Segundo o Governo, a gente ia repassar as extensões para uma escola do Estado e, penso eu, que este processo vai se iniciar quando terminar a escola estadual do Parazinho, na extensão da escola Luiz Felipe [EEM Cel.] [...] penso eu que, concluindo aqui [Parazinho], eu acredito que vão continuar em Adrianópolis [construção de escola]. A gente já sabe que vai ser lá. Então Adrianópolis ficaria com o público da Timonha e Ibuguaçu. É próximo, embora que para alguns alunos fique um pouco complicado, né? Porque tem aluno que mora do lado de 'cá' de Timonha, então ele tem que andar um pouco até chegar lá em Adrianópolis. (Diretora GR. Grifo nosso)

Todos os professores e estudantes entrevistados acham que há viabilidade de construção de uma escola estadual em suas respectivas extensões. Ao perguntar se os alunos se deslocariam de Timonha para Adrianópolis e de Ibuguaçu para Adrianópolis, caso houvesse uma escola estadual construída, todos informaram que não. O motivo citado foi a precariedade das condições das estradas entre os distritos, principalmente no período chuvoso e por ter estudantes oriundos de outras regiões mais distantes que o polo onde há o anexo (no caso, Timonha e Ibuguaçu). Sobre isso, o Professor GR_Adrianópolis explica:

[...] há um projeto para construção de uma escola [em Adrianópolis]. Mas já tem uns dez anos que foi aprovado e tem uns dois anos que estamos aguardando o início. Já foi feito todo processo de documentação, terreno cedido, tudo. Só falta concluir Parazinho [escola estadual] para construir a daqui; Eu acho que a proposta é de Timonha e Ubatuba [Ibuguaçu] virem para cá, mas conhecendo a realidade de alguns alunos, **muitos alunos moram muito distante ainda do colégio**, porque tem alunos da Ubatuba que são lá de cima da serra. [...] seria inviável, cerca de 1h30 de viagem diariamente. **Mesmo com a construção de escola, as outras extensões iriam perdurar para atender a realidade e necessidade dos alunos**. [...] eu acho que sim, porque se a gente estivesse falando de alunos só da sede dos distritos, não ficaria tão distante, mas a demanda é bem maior. (Grifo nosso)

¹⁶³ Em janeiro de 2020, através de conversa telefônica, a Diretora da EEMTI informou que a escola estadual de Parazinho foi finalizada e já iniciou o processo de matrícula para o ano letivo de 2020. A escola vai se chamar EEM Nossa Senhora do Livramento e vai ser inaugurada ainda nesse semestre. Entretanto, funcionará antes do evento de inauguração. Segundo a secretária escolar, também em informações por conversa telefônica, a escola deverá atender além dos alunos residentes no distrito de Parazinho, outros de regiões localizadas na fronteira entre Granja e Camocim, tais como: Povoado de Torta, Papagaio e outros. Para a secretária, inclusive deverá atender alguns jovens que hoje são as EEMTI São José que moram mais próximo do Parazinho.

Em relação à infraestrutura e condições de funcionamento dos anexos da EEMTI São José, dentre as escolas da amostra, é a que apresenta as piores condições. Das 4 extensões, apenas Santa Terezinha funciona em uma escola municipal em atividade. Em Adrianópolis, as turmas de extensão funcionam em uma escola desativada do município e, em Timonha e Ibuguaçu, funcionam em prédios adaptados.

Entre as extensões de Granja, Santa Terezinha é a que possui melhor infraestrutura. As salas são amplas, há banheiros para estudantes e professores, espaço de convivência e os docentes do Estado podem utilizar a sala de professores da escola. Entretanto, os estudantes não têm acesso à quadra, laboratórios e biblioteca.

Em Adrianópolis, a escola possui 3 salas de aula e, no turno da tarde, uma das turmas, assiste aulas no pátio coberto, de forma improvisada. A estrutura é bem deficitária, não há nenhum ambiente pedagógico para além das salas de aulas. Ainda assim, comparado aos prédios de Timonha e Ibuguaçu, a estrutura pode ser considerada melhor. A seguir, a imagem da sala de aula que funciona no pátio:

Figura 18 – Sala de aula no pátio da extensão de Adrianópolis



Fonte: Registro da autora.

A respeito da infraestrutura de Adrianópolis, os sujeitos consideram que não é adequada para a oferta de ensino médio. O professor relata problemas no abastecimento de água, na falta de estrutura para atender a quantidade de alunos e o fato de não haver biblioteca e laboratórios para os estudantes. A escola possui internet para uso dos docentes, contudo, contratada pelos mesmos. O professor considera positivo o fato de não dividir o prédio com o público do ensino fundamental o que, segundo o professor, confere mais autonomia na gestão

da rotina do anexo. A esse respeito, opina que:

[...] deixa muito a desejar, temos pouco o que ofertar aos alunos em questão de infraestrutura. Temos salas amplas [...] à tarde utilizamos esse pátio, mas não é um lugar bom de ficar porque fica o sol e os alunos se juntam na sala e acaba formando um amontoado de alunos. [...] tira a atenção e o movimento de fora da escola e o movimento deles para fugir do sol, acaba tirando a atenção dos outros da turma. [...] É um prédio municipal cedido. Em relação as outras extensões, por exemplo a Timonha e Ubatuba [Ibuguaçu] que são mais próximas, a gente até considera que aqui é um ambiente melhor. Aqui dá para a gente ter uma turma que é exigida pelo padrão, de 30, 35 alunos, nas outras extensões tem turmas menores porque o espaço, você já viu lá na Timonha, né? Os espaços são muito pequenos, então acaba tendo que ter muitas turmas por conta do espaço ser pequeno, totalmente fora do padrão para atender os alunos. Os banheiros faltam água, apesar de ter um poço aqui ao lado, nos vasos [sanitários] há vazamentos, então não pode deixar a caixa [d'água] cheia [...] em poucos instantes ela esvazia. Temos água encanada vindo do açude Itaúna, a prefeitura iniciou uma reforma no começo do ano [2019], mas ficou devendo a questão elétrica e hidráulica. [...] **somos gratos à prefeitura por disponibilizar esse espaço e fazer esse reparo para atender nosso público.** [A extensão] não funciona na escola municipal porque não tem sala. [...] **essa escola é o que nós temos e procuramos cuidar da melhor forma possível, pois pelo fato de ser extensão e a gente ter essa escola exclusiva pra nós, apesar de ser anexo de outra escola, a gente acaba tendo autonomia de trabalhar, de fazer, o que talvez, se estivesse dividindo com turmas da escola municipal, seria mais difícil.** (Professor GR_Adrianópolis. Grifo nosso.)

No distrito de Ibuguaçu, as turmas funcionam em um prédio adaptado de um Mercado Público reformado pelo Estado e, anteriormente, funcionava no prédio antigo dos Correios, quando – por reivindicação dos estudantes e da comunidade, devido as péssimas condições de infraestrutura – foi transferido para o atual prédio. Abaixo, a figura 18 traz imagem da fachada do prédio onde funcionam as turmas de extensão em Ibuguaçu:

Figura 19 – Fachada do prédio onde funciona a extensão de matrícula de Ibuguaçu



Fonte: Registro da autora.

No prédio, há apenas 3 salas disponíveis e todas são de pequeno porte. Podemos observar a chegada dos estudantes à escola e, a maior parte, vem de transporte escolar. Eles usam ônibus e carro utilitário adaptado com bancos improvisados na carroceria para transporte dos estudantes. Pela entrada principal observada na foto acima, temos acesso a duas salas de aula, ambas pequenas, dois banheiros individuais para uso dos estudantes e professores e uma cozinha de pequeno porte. Não há sala de professores, apenas um espaço improvisado conforme mostra a figura 20 logo a seguir. Por uma entrada lateral no lado direito do prédio, sem acesso a esse ambiente compartilhado apresentado, fica uma sala de aula isolada, conforme mostra a figura 21, abaixo. Para ir ao banheiro, por exemplo, professores e estudantes que estiverem nesta sala, tem que sair do prédio para ter acesso pela entrada principal. Seguem as imagens acima citadas:

Figura 20 – Sala de aula da extensão de Ibuguaçu



Fonte: Registro da autora.

Figura 21 – Local para uso dos professores da extensão de Ibuguaçu



Fonte: Registro da autora.

As estudantes e professora de Ibuguaçu consideram que as salas não possuem ventilação adequada e destacam que a falta de acesso à internet, biblioteca e laboratórios dificulta o desenvolvimento das atividades na escola. A Professora GR_Ibuguaçu comenta o assunto:

Mediante ao que tínhamos, hoje o local é um pouco melhor, mas tem muito a melhorar. Muito quente o prédio, falta ventiladores, tem que ‘arrumar’ verba. [...] um local adequado, com uma escola com estrutura de escola mesmo. [...] não temos internet, [...] **faço meu trabalho com horas extras em casa, pois não tenho acesso aqui.** [...] **a noite, para a escola ficar limpa, eu limpo a escola [...] todo dia antes de terminar o expediente, eu limpo a escola por que não tem como a gente pagar um funcionário 200 h.** [...] não temos acesso a nada, a não ser a sala de aula. [...] se tivesse um laboratório, o ensino seria mais significativo, seria mais gostoso, sabe? Sairia daquela rotina! Os meninos estão mais evoluídos e o ensino, de certa forma, continua arcaico. [...] **temos muitas dificuldades, [falta] um espaço digno e funcionários que possam nos atender de forma adequada.** (Grifo nosso)

No distrito de Timonha, a extensão funciona em um prédio adaptado da antiga maternidade do distrito. É a maior em número de matrículas, somando 251 alunos e a única extensão, dentre todas da amostra, que funciona nos três turnos. A seguir, imagem da fachada do prédio onde funcionam as turmas de extensão no distrito:

Figura 22 – Fachada do prédio onde funciona a extensão de matrícula em Timonha



Fonte: Registro da autora.

Dentre as extensões de Granja, Timonha, ao lado de Ibuguaçu, são as que apresentam as piores condições de infraestrutura. No prédio, há 4 salas disponíveis e todas são de pequeno porte. Não há sala de professores e nem cozinha, apenas um local improvisado compartilhado pelos docentes e pela merendeira da escola, conforme mostram as imagens a seguir:

Figura 23 - Corredor do prédio onde funciona a extensão de Timonha



Fonte: Registro da autora.

Figura 24 - Local improvisado como sala dos professores e cozinha (Timonha)



Fonte: Registro da autora.

Duas extensões, Adrianópolis e Ibuguaçu, no período da pesquisa de campo, estavam sem fornecer merenda escolar para os seus estudantes, pois não havia funcionários desde que a prefeitura extinguiu a cessão, no início de 2019. A Professora GR_Ibuguaçu comenta que há uma auxiliar de serviços gerais paga pelos professores e que, o núcleo gestor já solicitou oficialmente funcionários para extensões. Até aquele momento (junho de 2019), ainda não havia sido feita a contratação de terceirizados para assumir as funções de merendeira e auxiliar de serviços gerais. A esse respeito, explica:

Até o presente momento não tem funcionário nem para fazer o serviço de auxiliar [serviços gerais] e nem para fazer a merenda. **Com relação à limpeza da escola, somos nós professores que pagamos e fica um pouco pesado pagar uma funcionária para fazer a merenda, então, devido a isso, os meninos estão sem merenda.** [...] a diretora já articulou através de ofício para a secretaria de educação, elas ficaram de ver esse caso. Não foi só um ofício, foram mais [...]. A CREDE também já se pronunciou através de um ofício pedindo um auxiliar e uma merendeira e eles ficaram de ver a situação e, até agora, nada de concreto. Inclusive, a diretora já se propôs a dar um valor “x” em cima do que a gente paga para a moça [funcionária] que faz a limpeza, para ela fazer a merenda da escola, só que como ela não vai pagar um salário [mínimo] para a moça, vai dar apenas uma contribuição e a funcionária está disposta a aceitar, teria que ser um cardápio diferenciado. Não poderia ser aquele cardápio de sempre da escola, porque daria muito trabalho. Mas, para fazer cardápio diferenciado, tem que pedir uma autorização para a SEDUC. Então se autorizarem esse cardápio diferenciado, ela [diretora] vai colocar esse adicional no salário da moça para ela iniciar a merenda aqui. (Professora GR_Ibuguaçu. Grifo nosso).

Ainda sobre o assunto, o Professor GR_Adrianópolis afirma que estão sem merendeira desde o início de 2019. Segundo ele, não há nenhum funcionário cedido pela prefeitura e nem contratado pelo Estado. Ressalta ainda, que a limpeza do prédio está sendo executada por uma pessoa paga pelos professores. Em entrevista, ele comenta:

Ainda não [sobre o fornecimento da merenda]. Nós temos um funcionário atualmente que é pago por nós, pois era cedido pelo município, mas neste ano não cedeu, mas aí a gente já está [em processo] com a contratação de um pelo Estado. Estamos esperando a liberação. [...] Não tem merendeira, nem merenda. Nós temos uma auxiliar de serviços gerais que a gente [professores] faz a cota e paga, para fazer a limpeza manhã e tarde. **Mas como pagamos pouco, não temos coragem de pedir que ela ainda faça a merenda.** [...] Estamos desde o início do ano sem funcionário. (Professor GR_Adrianópolis. Grifo nosso)

Assim como verificado nos municípios anteriormente citados, os estudantes dos anexos declaram que buscaram matrícula na extensão por ser a única opção próxima a residência. Segunda a Estudante GR_Adrianópolis_1, “era o mais próximo e era a única oportunidade”. A Estudante GR_Timonha_1 também afirma que estuda na extensão por ser a mais próxima à residência e que gostariam de estudar na escola sede: “Queríamos, mas não tinha oportunidade e nem meios para fazer, não teria como ir”. O Estudante GR_Santa_2 complementa: “A vontade que a gente tinha era de fazer a escola profissionalizante, mas não tinha transporte, só se pagar”.

Sobre a infraestrutura, os estudantes reclamam da ventilação das salas, dos banheiros e o fato de não ter outros ambientes além da sala de aula, como laboratórios, por exemplo. Para o Estudante GR_Adrianópolis_2, [...] “o banheiro não é adequado, não tem pia para a gente lavar as mãos, também não tem a merenda, tem que comprar ainda”. [...]. A Estudante GR_Adrianópolis_1 complementa: “Tem a cozinha, mas não tem a merenda. De vez em quando, raramente, chega, mas acaba super rápido”. A esse respeito, Estudante_GR_Ibuguaçu_1 informa: [a escola precisa] “Adaptar uma cozinha, colocar internet para professores, porque eles gastam muito”. A Estudante GR_Ibuguaçu_2, por sua vez, complementa: “[...] a escola é muito pequena e as salas são muito quentes porque não tem ventilador, tem salas que precisam de, no mínimo, dois ventiladores.”

Sobre as condições de funcionamento da extensão de Timonha, o Professor GR_Timonha destaca a falta de infraestrutura e o porte do prédio que não comporta a demanda de estudantes da comunidade. Segundo o mesmo,

[...] são 11 turmas, 8 turmas manhã e tarde; e 3 turmas noite [...] as turmas não são tão grandes por conta do nosso espaço [...] não tínhamos espaço próprio até 2016, foi

muita luta, revolta com a CREDE, greve, movimento da comunidade. [...] aqui era uma maternidade e foi organizado em salas minúsculas para ser transformado em escola, pois se deslocar até a sede seria quase impossível. Hoje temos 11 turmas quando deveríamos ter somente 9, por conta de uma sala que seria para os professores planejarem. Mas **temos 265 alunos matriculados, uma grande demanda [...] temos escolas na regional que possuem esse número de matrícula, escola completa.** [...] A extensão começou a funcionar em 2006, antes disso, era um professor para todas as disciplinas. [...], mas era em outro local, chegaram a estudar na calçada da igreja [...] **já tivemos que dar aula em situações mais adversas, esse prédio foi um avanço.** (Grifo nosso)

Professor e estudantes das extensões de Granja confirmam a participação em avaliações externas de âmbito nacional e estadual e comentam que há a divulgação dos resultados junto à comunidade escolar. Os alunos destacam ainda, que são motivados a participar das avaliações externas e olimpíadas de conhecimento. Sobre eventos, citam que são convidados para alguns na sede, contudo, são responsáveis pelo ônus do deslocamento.

Em relação ao que mais gostam na escola, a maioria dos alunos cita o corpo docente e, o que menos gostam, a infraestrutura da escola e o fato de não haver merenda escolar (em Adrianópolis e Ibuguaçu). Além disso, reclamam por não haver aulas diferenciadas, bem como pela inexistência de ambientes de apoio pedagógico para além da sala de aula. Destacam ainda, professores e alunos, que nas extensões não há problemas com assiduidade e pontualidade dos docentes. A esse respeito, o Professor GR_Adrianópolis observa:

[...] temos não [problemas], nem de frequência, nem de atraso. Desde quando foi implantada a extensão, foi criada uma cultura de padrinhos de salas, de PDT. A gente acaba sendo diretor das turmas, diretor da extensão. Nossa equipe é uma equipe realmente que a gente ‘tira o chapéu’ porque quando se precisa fazer uma coisa, todo mundo tem esse engajamento. Uma vantagem boa. Não temos aqui a diretora, nem a coordenadora sempre, e por mais que ela esteja aqui, a gente aprendeu a trabalhar na extensão do Estado sem necessitar, não que não seja importante, mas é que a gente tem autonomia de tomar decisões, de gerenciar a extensão e ter esse controle de sala, de turma, não temos nenhum problema em relação a atrasos ou faltas; Quando acontece de um professor faltar, temos a preocupação de pôr um substituto, mas eles não ficam sem aula. [...] temos os diretores de turmas em 1º e 3º anos, não temos no 2º, oficialmente. Pois as turmas de 2º ano, como não tem PDT, temos os padrinhos, fazendo o mesmo trabalho de um PDT.

Mesmo diante dos problemas de infraestrutura apresentados nos anexos de Granja, os professores ressaltam que essa não é a maior dificuldade enfrentada. Segundo os mesmos, se trata do déficit de aprendizagem dos estudantes quando ingressam no ensino médio, vejamos: “Não é tão difícil ministrar a aula, mesmo com poucos recursos. Meu livro e minha experiência dão certo. O mais crítico é o nível em que os alunos chegam aqui, chegam com nível muito fraco e fica difícil alfabetizar os alunos que não sabem ler e escrever.” (Professora GR_Ibuguaçu).

Para os docentes, os problemas estruturais são mais fáceis de ser contornado através da didática e criatividade. Acreditam que as condições de infraestrutura interferem em menor medida, quando os estudantes têm maior interesse pelas aulas. Destacam ainda, a importância da extensão para a comunidade e o impacto na vida dos estudantes.

[a dificuldade] está na falta de interesse do aluno. O recurso é escasso, mas quando você tem domínio de conteúdo e é criativo, você pode transformar isso para dar uma boa aula, mas quando você é confrontado pela falta de interesse dos alunos, como a nossa, que tem um bom número de alunos que acabam tumultuando as aulas, com brincadeiras, indisciplinas. Acredito que se eles se interessassem mais, eles não teriam tanta dificuldade por conta da [falta de] estrutura física e material. Quando há esse interesse do aluno, o espaço físico é importante, mas não tão limitante assim. [...] as nossas extensões têm uma dificuldade grande em relação ao espaço físico, mas, tirando essas questões comuns, como alunos indisciplinados e a falta de interesse deles, a nossa extensão tem uma certa vontade de crescer. Temos muitos alunos bons, que querem crescer e querem destaque e que eu acredito que vão conseguir, pois é do interesse deles. E conhecendo as turmas como conheço, posso garantir que colhemos bons frutos; **essa extensão já deu muitos frutos, ela se confunde com a história de conquistas e de desenvolvimento da comunidade, se tornou um marco importante de desenvolvimento desta comunidade em termos intelectuais e de outros aspectos; [...] muitos não teriam condições de sair daqui pra fazer o ensino médio e muitos tiveram a oportunidade de conquistar oportunidades através desse ensino médio;** Tivemos 6 alunos, não é muito, mas pra nós significa muito, que ganharam notebooks no SPAECE,¹⁶⁴ [...] isso só em um ano. Temos muitos já formados por aí: enfermeiros, advogados, engenheiros e todos saíram daqui. (Professor GR_Adrianópolis, grifo nosso).

O Professor GR_Timonha acredita que, se não houvesse a oferta de turmas em extensão de matrículas em Timonha, cerca de 40% dos alunos não continuariam estudando após a finalização do Ensino Fundamental, afirma que “[...] não iriam persistir, pois é um compromisso muito grande e muito desgaste de movimentação”. A outra parte [60%], segundo ele, se deslocaria para Adrianópolis ou para sede com recursos próprios. Ambos, professor e coordenador, acreditam ser viável a construção de uma escola em Timonha. Justificam que é a maior extensão em matrículas e que possui demanda para aumentar o número de estudantes. Estimam que, futuramente, haverá uma escola de ensino médio no distrito.

[A extensão] viabiliza que possam [jovens] concluir o ensino médio, mas não tem estrutura suficiente. [...] acreditamos que passando o período de crise, de acordo com o projeto de educação no Estado, não vá demorar muito para que as escolas sejam construídas e as extensões sejam reduzidas [...] A educação [do Ceará], nos últimos 10 anos, tem sido espelho no cenário nacional (Coordenador GR_Timonha);

[...] em certos momentos, me sinto impotente, pois não conseguimos realizar tudo que é planejado. [...] com o avanço, pode ser que o Estado dê mais importância para as

¹⁶⁴ O Prêmio Aprender pra Valer, iniciativa da SEDUC, premia com um notebook, os estudantes que atingem o “nível adequado” no SPAECE em ambas as disciplinas.

extensões, mas acredito que, com o tempo, elas serão reduzidas com a construção de outras escolas mesmo. (Professor GR_Timonha)

Em Santa Terezinha, segundo a Diretora GR, que é oriunda dessa região, haveria a possibilidade de que os alunos fossem transportados para a sede no turno diurno e/ou vespertino. Alega que seria vantajoso para os estudantes usufruir da estrutura da escola sede, em detrimento de passar mais tempo em deslocamento. Em relação as outras extensões, acredita que a construção de uma escola em Adrianópolis poderia absorver grande parte do público de Ibuguaçu e Timonha, entretanto, não comportaria a demanda da região.

5.4 São Gonçalo do Amarante – EEM Waldemar Alcântara

A EEM Waldemar Alcântara, localizada na sede do município de São Gonçalo do Amarante, foi fundada em 1953. O trajeto mais usual entre Fortaleza e a escola é através da Rodovia do Sol Poente (CE 085), uma distância de 67 km. A escola possui duas extensões de matrícula que funcionam em escolas da rede municipal, a saber: EEF Joaquim Pacheco de Menezes e EEF João Pinto Magalhães localizadas, respectivamente, na localidade de Várzea Redonda e no distrito de Cágado, ambas distantes cerca de 30 km da sede do município. Para visualizarmos os trajetos percorridos para realização da pesquisa de campo em São Gonçalo do Amarante, elaboramos o mapa 7, disponível no apêndice J, que demonstra a distância entre a escola sede e suas extensões.

A pesquisa de campo foi realizada no período da quadra chuvosa do estado,¹⁶⁵ contudo, mesmo não havendo estradas asfaltadas ou pavimentadas para acessar os distritos, não houve dificuldade de chegar às extensões. Em São Gonçalo do Amarante, foram entrevistados 17 sujeitos são eles: o diretor escolar, 3 professoras, 7 mães de alunos e 6 estudantes.

O núcleo gestor é formado pelo diretor e 3 coordenadores escolares, todos com vínculo efetivo com o Estado. A escola, por possuir extensões de matrícula, tem direito a mais um coordenador escolar, entretanto, durante a pesquisa de campo, havia vacância no cargo. Segundo o diretor, ainda não havia identificado um professor com perfil para assumir a posição. Todos os coordenadores moram e cumprem carga horária de trabalho na sede.

Em relação aos funcionários, a escola possui secretário escolar, assessor

¹⁶⁵ A quadra chuvosa do Estado do Ceará se estende pelo período de fevereiro a maio. Segundo Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME), no ano de 2019 as macrorregiões de Jaguaribana (1,5%), do Maciço de Baturité (14%), da Ibiapaba (25,6%), do Litoral de Pecém (40,9%), do Litoral de Fortaleza (44,2%) e do Litoral Norte (48,0%) ficaram com o acumulado de chuvas acima de suas médias normais.

administrativo financeiro, 2 apoios administrativos na secretaria, 2 merendeiras, 3 auxiliares de serviços gerais e 4 porteiros. Com exceção dos 2 apoios administrativos lotados na secretaria, que são funcionários efetivos da rede estadual de ensino, todos os demais são contratados por empresas terceirizadas.

A escola possui 39 professores, destes, somente 1 é efetivo, ou seja, 97,4% dos docentes são temporários. A escola tem 3 Professores Coordenadores de Área (PCA), todos temporários e lotados na sede. A EEM Waldemar Alcântara dispõe ainda de uma professora lotada 40h semanais no Centro de Multimeios; um docente, também com 40h, no Laboratório Educacional de Informática (LEI) e 2 professores lotados, com 20h cada, no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), todos temporários. Sobre o perfil docente, o Diretor SG explica:

Os temporários são quase todos formados, acho que só uns dois ainda estão cursando o 7º semestre.¹⁶⁶ É necessário arranjos dentro das áreas [...] um professor de Matemática também ministra aula de Física, Química [...] principalmente na área de [Ciências] exatas.

A EEM Waldemar Alcântara, segundo dados da SEDUC, em 2019, possuía 1.066 estudantes, a menor matrícula da amostra. Apresenta ainda, dentre as escolas pesquisadas, o menor número de turmas e matrículas em anexos: São 197 estudantes, distribuídos em 6 turmas em 2 extensões de matrícula. Ambas funcionam no turno noturno, com oferta de uma turma de cada série do ensino médio. Em Várzea Redonda, são 71 alunos e, no distrito do Cágado, são 126 estudantes matriculados.

Na sede, entretanto, é a segunda em número de estudantes, menor apenas que a escola de Boa Viagem. Em 2019, a EEM Waldemar Alcântara somava 869 alunos, distribuídos em 22 turmas, sendo 18 de ensino médio regular, 2 turmas de EJA e 2 turmas de AEE. A seguir, o quadro 33 resume os dados das extensões da escola.

Quadro 33 – Dados das extensões de matrícula da EEM Waldemar Alcântara

Localidade	Local de Funcionamento	Distância	Matrículas	Nº Turmas	Turnos
Cágado	EEF Joaquim Pacheco de Menezes	30 km	71	3	N
Várzea da Redonda	EEF João Pinto Magalhães	33 km	126	3	N

Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

¹⁶⁶ Comprovada a carência de professor, a SEDUC com anuência do Conselho Estadual de Educação (CEE), permite que graduandos a partir do penúltimo semestre no curso de licenciatura, possam ministrar aulas no ensino médio.

5.4.1 A escola sede

A escola sede é composta por 6 turmas de 1º ano, 3 pela manhã e 3 no turno vespertino; 5 turmas de 2º ano, destas, 3 ofertadas a tarde e 2 pela manhã; 7 turmas de 3º ano, 4 no turno diurno e 3 funcionando a tarde; 2 turmas de EJA no turno noturno e 2 turmas de AEE, uma pela manhã e uma a tarde. A seguir, a figura 25 mostra a fachada da escola:

Figura 25- Fachada da EEM Waldemar Alcântara



Fonte: Registro da autora.

Em relação a infraestrutura, é uma escola grande, a maior em área dentre as pesquisadas, com muito espaços de uso coletivo. Na área administrativa, a escola sede conta com a sala da diretoria, sala dos coordenadores escolares, a secretaria escolar, uma sala para uso do projeto Professor Diretor de Turma e a sala de professores, todos os ambientes são climatizados. Há computadores disponíveis para uso da secretaria, coordenação e direção e possui banheiros específicos para os docentes.

A escola possui acessibilidade para uso de cadeirantes, com rampas, portas e banheiro adaptado. No geral, para uso dos estudantes, há 13 salas de aula, Centro de Multimídias, 1 Laboratório de Ciências, 1 Laboratório de Informática, 1 sala de reunião e 1 sala de atendimento especializado (AEE), dentre os ambientes citados, as salas de aula não são climatizadas, os demais estão equipados com aparelhos de ar-condicionado. A escola dispõe ainda de pátio e quadra cobertos, bem como banheiros amplos para os estudantes. A seguir, imagem da quadra coberta da escola:

Figura 26 – Quadra coberta da EEM Waldemar Alcântara



Fonte: Registro da autora.

Na EEM Waldemar Alcântara, há abastecimento de água, sistema de esgoto e coleta de lixo regular. Entretanto, não possui estacionamento próprio. A escola conta com cinturão digital disponível no LEI e internet banda larga para a parte administrativa; o serviço não apresenta problemas. No LEI, há 15 computadores funcionando, de um total de 18 máquinas; além disso, conta com 5 notebooks para uso dos professores. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, a escola apresenta média de 78,9 alunos por computador, média abaixo apenas da escola de Granja, número esse, insuficiente para o atendimento adequado aos estudantes. Em relação ao Centro de Multimeios, o ambiente é confortável e possui acervo compatível para atendimento da oferta de ensino médio.

Verificamos na escola quadro de avisos com divulgação dos resultados das avaliações externas, metas de crescimento, informações sobre recursos recebidos e prestação de contas, bem como a exposição de instrumentais de acompanhamento da infrequência dos alunos e mensagens motivacionais.

A escola possui parceria com instituições municipais da área de saúde, para auxiliar no atendimento especializado dos estudantes com deficiência ou transtornos emocionais. Em 2019, a EEM Waldemar Alcântara atendia 24 alunos com necessidade de atendimento especializado.

Segundo o Diretor SG, o entorno da escola é violento, o mesmo relata que o vigia já teve sua arma de fogo roubada e que uma estudante foi baleada em frente à escola em 2017. Desde os eventos ocorridos, há maior policiamento no entorno da EEM Waldemar Alcântara.

5.4.2 As extensões de matrícula da EEM Waldemar Alcântara

O município de São Gonçalo do Amarante tem 883,894 km², o menor em extensão dentre os pesquisados. A cidade é composta por 7 distritos além da sede, são eles: Croatá, Cágado, Pecém, Serrote, Siupé, Taíba e Umarituba. A cidade conta com turmas de ensino médio em extensões de matrícula¹⁶⁷ em uma localidade chamada Várzea Redonda e nos distritos de Siupé e Cágado; até 2017, além dos locais citados, havia uma extensão de matrículas no distrito de Taíba.

A EEM Edite Alcântara Mota, escola regular localizada no Pecém, tem sob sua responsabilidade a gestão das turmas de Siupé que, em 2019, no distrito, só havia uma turma de 2º e uma de 3ºano. Por sua vez, a EEM Waldemar Alcântara, acompanha as demais extensões. Em 2018, a extensão localizada no distrito de Taíba foi extinta. Segundo o diretor, o número reduzido de alunos, a carência de professores e o acesso por estrada asfaltada até a sede (aproximadamente 20km), foram os motivos para o remanejamento dos estudantes via transporte escolar. A respeito, observa:

A extensão fechou por falta de professores, foi um ano [2017] que a gente não conseguiu realmente. A extensão ficou sem funcionar por 15 dias. [...] O pessoal que trabalhava lá no ano anterior, muitos conseguiram ser lotados no município [rede municipal de ensino] durante o dia e preferiram não trabalhar no terceiro turno [noite]. Em 2017, a gente conseguiu funcionar, mas foi um ano bem diferente, pois nos anos anteriores iam da sede 3 professores para lá e o restante do quadro era da Taíba. Em 2017, devido esse cenário, houve uma inversão, tínhamos 2 professores da Taíba e os demais eram da sede. Aí veio a dificuldade de transporte, nem todos [professores] tinham, [...] chegavam atrasados, então foi bem complicado e, inclusive, para funcionar, a própria CREDE abriu exceção para professores que já tinham 40h [semanais] aqui na sede, e se aceitassem um terceiro turno lá [Taíba], eles teriam a carga horária ampliada para que a extensão funcionasse. O saldo de 2017 foi que não teve produção e, então, nos reunimos com a Secretaria de Educação municipal, com a comunidade e foi decidido trazer os meninos para cá [sede] e não tivemos dificuldade em recebê-los, porque em 2018, aqui em São Gonçalo, além da escola profissional, foi aberto uma escola regular de tempo integral. [...] a demanda que receberíamos aqui para 1º ano foi reduzida, então abriu-se um espaço para trazer as turmas da Taíba, [...] só eram 3 turmas no anexo. [...] os meninos vêm de transporte. Não acharam ruim, pois o acesso não é tão longe, eles concordaram. (Diretor SG)

Como informado ao descrevermos as escolas anteriores, também em São Gonçalo do Amarante, as extensões surgem para atender uma demanda de oferta de ensino médio em localidades distantes da sede que não possuem escolas estaduais.

Funciona muito pela questão do distanciamento da escola matriz [...] você tem uma demanda em um determinado local, onde não é tão próximo da escola matriz. então

¹⁶⁷ Imagens das extensões disponíveis no apêndice L.

se cria essa extensão da matrícula. Da mesma forma que pode se extinguir tanto pela questão que falei anteriormente, sobre a dificuldade em manter o corpo docente, como também a extinção pela questão da falta de demanda de alunos [...]. Essas extensões são bem antigas [...] porque são dois locais realmente bem distantes da sede. [...] então houve um tempo que os alunos vinham para as escolas aqui da sede. [...] eles tinham que acordar muito cedo, as estradas são de difícil acesso, e os alunos ainda moram até 30, 40 minutos distante das extensões. Então para esses meninos estarem aqui pela manhã eles teriam que sair de casa muito cedo. [...] Aí torna-se inviável. A extensão é necessária porque leva a escola para próximo dos alunos. (Diretor SG)

Sobre a viabilidade de transportar os estudantes das extensões para a sede, através do transporte escolar, o diretor informa que não há possibilidade pois, além da distância, esses distritos já funcionam como polo de atendimento para várias localidades vizinhas, situação similar a dos outros municípios da amostra.

Em Várzea Redonda, a esse respeito, os entrevistados corroboram a informação. A mãe e as estudantes informam que escolheram a extensão devido à proximidade com suas residências. Sobre isso, a Estudante SG_Várzea_3 comenta: “[...] aqui é mais perto, a gente aproveita [ganha tempo]”. A Estudante SG_Várzea_1, por sua vez, afirma que preferia estudar na escola profissional (EEEP): “[...] queria ir para escola profissional, mas meus pais não deixaram [...], mas gosto daqui.” Ainda sobre o assunto, a Mãe SG_Várzea_1 explica:

Estuda aqui porque eu acho melhor ela estudar aqui perto de casa [...] se fosse pelo bem dela, e ela gostasse, se tivesse outra opção de escola, eu iria [...], mas aqui eu acho uma boa escola também, não acho ruim. [...] ela vem a pé comigo, não precisa do transporte. [...] se ela quisesse ir para sede, de dia tem ônibus, de graça, mas prefiro que ela estude aqui, aqui tem a série dela.

Na extensão de Cágado, segundo os estudantes e as mães entrevistados, a primeira opção de matrícula era na Escola de Educação Profissional (EEEP), localizada na sede do município. As EEEP, geralmente, ofertam 3 ou 4 turmas por ano e, devido a demanda de candidatos, possui um processo seletivo a partir da média do histórico escolar dos anos finais do ensino fundamental. Ao todo, 80% das vagas são destinadas aos estudantes oriundos de escolas pública e 20% para alunos que terminaram o ensino fundamental em escola particular.¹⁶⁸ Sobre isso, o Estudante SG_Cágado_3, informa: “a primeira opção nossa seria lá [EEEP] acho que a maioria das pessoas desse colégio seria lá, acho que aqui é a segunda opção. [...] lá tem mais qualidade, mais oportunidade devido o curso [técnico]”. O Estudante SG_Cágado_1 destaca ainda a diferença de carga horária de aula por dia: “meu principal motivo seria as horas de curso [...] aqui só são 3 horas, lá é quase o dia todo”

¹⁶⁸ Portaria N°1493/2019-GAB Organização do processo de matrícula em Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) (CEARÁ, DOE, 2019)

Quando indagadas sobre a escolha de matricular os filhos na extensão do Cágado, as 5 mães informam que a primeira opção foi a seleção para a EEEP e que, ao não lograrem êxito, matricularam os filhos na escola mais próxima de casa. A esse respeito, a Mãe SG_Cágado_1 explica:

[...] moro vizinho a escola [...] **na verdade eu queria que ele fosse para sede, para escola profissional**, ele fez inscrição, mas não passou; [...] ele tinha preguiça. **Como ele não passou, fiquei chateada e não quis nem que ele fosse para a Waldemar** [escola sede]. [...] ele vem a pé, muito perto [...] prefiro aqui [...] ele fez fundamental aqui. (Grifo nosso)

Segundo a fala da mãe, o “castigo” do filho por não ter sido selecionado para a EEEP, foi continuar na escola onde terminou o ensino fundamental. Ainda sobre o tema, a Mãe SG_Cágado_2 detalha:

Escolhi aqui porque eu acho que ela é muito boa, não tenho condições de colocar ele para estudar fora; [...] não tem transporte direto para a Waldemar [escola sede], tem para a escola profissional. Vai de manhã e volta no final da noite. Ele tentou [EEEP], mas não conseguiu. Hoje ele se arrepende de não ter ouvido meus conselhos [...] eu acho que a profissional é muito melhor, as chances, porque passar o dia estudando. (Grifo nosso)

Embora as mães declarem que a primeira escolha para que os filhos cursassem o ensino médio era a EEEP, consideram que a extensão é boa, reconhecem o esforço dos docentes e gostam do fato da escola ser próxima às residências. A Mãe SG_Cágado_5 observa: [...] “No geral, eu acho uma escola boa [...] se construísse uma só para o Estado ia achar melhor [...] melhor se ele tivesse ido para profissional”. A Mãe SG_Cágado_4, complementa: “acho que só gosto mesmo, como mãe, do fato de ser próximo, por saber o que se passa, alguns professores que se preocupam com nossos filhos [...] está mais seguro.”

Em São Gonçalo do Amarante, não há lotação de Professor Coordenador de Área (PCA) e Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas extensões. As escolas municipais onde funcionam as extensões possuem turmas de EJA à noite sob responsabilidade da gestão municipal, o que garante que no turno haja funcionários e membro da gestão escolar da prefeitura. Há, desta forma, um apoio dos funcionários da prefeitura na rotina escolar das extensões. Sobre isso, a Professora SG_Cágado_1 explica: “[...] quem fica com a gente é o secretário escolar municipal e de 15 em 15 dias, os coordenadores da sede vão para lá [anexo].” O Diretor SG, sobre o assunto, esclarece:

[...], mas nós não temos no momento [coordenador adicional], eu não encontrei alguém com o perfil para agregar na gestão, então continuamos só nós quatro, mas existe sim essa figura. Toda escola que tem extensão tem direito a mais um coordenador e que se entende que essa pessoa ficaria com a função de estar mais próximos das extensões. Aqui, no caso, com 3 coordenadores, a gente se divide, a gente vai revezando as visitas, se preciso. E ficamos fazendo esse rodízio.

Diferente das demais escolas, além de não haver lotação de PCA e PPDT nos anexos, em São Gonçalo do Amarante não há atribuição definida sobre quais coordenadores devem acompanhar as extensões, diante da ausência de indicação do 4º coordenador que exerceria essa função.

Sobre os docentes, todos são temporários e estão lotados em mais de uma disciplina de áreas correlatas à formação inicial. Segundo a Professora_SG_Várzea, isso ocorre devido a carência de professores e a possibilidade de ampliar a carga horária contratada dos professores, visando que haja atratividade para que possam se deslocar para ministrar aulas na extensão.

Em relação ao planejamento dos professores, a direção e as professoras entrevistadas relatam que acontece semanalmente nas extensões e que é acompanhado pelos PCA e coordenadores escolares, além disso, o Diretor SG explica que:

[...] eles [professores] participam de jornada [pedagógica] com a gente, tem o momento que acontece semanalmente às terças, quartas e quintas [planejamento de área] [...] o plano de curso, por exemplo, o currículo da escola é o mesmo, [...] simulados, provas, olimpíadas internas, tudo que acontece aqui, acontece lá [nas extensões], essa questão do desenho curricular da escola é o mesmo.”

De acordo com o gestor, a maior dificuldade na gestão das extensões são a distribuição dos recursos financeiros entre sede e extensões e a ingerência sobre o prédio municipal, no que se refere às limitações impostas em algumas escolas sobre a utilização de espaços para os estudantes do ensino médio.

O grande entrave que é mais a questão mesmo dos recursos, [...] e a limitação que a gente tem em ter acesso [...] o entrave de utilizar os espaços que a gente tem nas extensões, por exemplo, tem o diretor [municipal] que ‘abraça’ os meninos, até porque são pessoas que são da comunidade, foram alunos deles [ensino fundamental], então ele abraça a causa. A gente tinha a extensão que fechou, que era outra dificuldade [...] **era muita burocracia, pois o professor queria fazer uma aula diferente, não tinha auditório, aí tinha que fazer ofício, conseguir a chave, era uma burocracia a lida do dia a dia.** (Diretor SG. Grifo nosso)

Ainda sobre o assunto, o diretor destaca os entraves na logística de distribuição de materiais de expediente, consumo e pedagógicos entre a sede e extensões:

[...] a gente fica de 15 em 15 dias indo deixar a merenda, indo com transporte da secretaria do município para deixar, pois o fornecedor entrega na sede e daqui a gente se ‘vira’. A gente coloca nos nossos carros, usa o ônibus que transporta os alunos da escola profissional [EEEP], a gente tem uma parceria muito bacana [...] a gente prepara as caixas e coloca no ônibus e a pessoa que está lá [funcionário/professor] recebe e fica nesse ‘jogo de cintura’. (Diretor SG)

Sobre o acompanhamento das extensões, o diretor explica que há contato direto entre a gestão escolar e os docentes, e que usam aplicativos de comunicação para repassar demandas e informações. A respeito, o Diretor SG detalha:

[...] No dia a dia é no *whats app*. [...] tem um grupo de professores e então a gente fica o tempo todo em contato, interagindo. Nas visitas também deixamos nosso contato com os alunos, então eles também podem entrar em contato direto, quando sentem necessidade de alguma coisa, alguma dúvida [...] dificilmente eles vêm aqui, pela distância [...] ontem a coordenadora foi lá e detectou que, por coincidência, numa sala que ela foi, havia falta de ventilador. [...] então ela já trouxe a demanda e a gente já articulou para ir com alguém lá até o final da semana para repor os ventiladores. [...] então tudo é mais pelo *whats app* mesmo. Agiliza ter esse contato *on-line*.

Ainda sobre o tema, a professora, mães e alunas informam que há visitas com frequência quinzenal e quando há eventos ou reunião de pais, os mesmos se fazem presentes na extensão. A Estudante SG_Várzea_2 comenta que “[o núcleo gestor] visita muito, demais, semana passada estavam aqui”. A Professora SG_Várzea, sobre isso, informa que:

A gente tem com frequência o diretor e o coordenador aqui, a gente pode contar com eles, mesmo com a distância, a gente usa o *whats app*, o e-mail, sempre trocando experiências. Vai fluindo, dá certo.

Sobre o funcionamento das extensões, em Várzea Redonda encontramos uma melhor situação. Isso ocorre tanto por haver uma infraestrutura melhor que a escola do Cágado, quanto pelo fato de a direção municipal não impor restrições para que os estudantes do ensino médio utilizem os ambientes da escola. Nesta localidade, segundo a professora, os docentes do ensino médio podem, inclusive, utilizar equipamentos do município tais como: projetor multimídia, caixa de som, dentre outros. A esse respeito, relata:

Tudo aqui eles podem utilizar [...] eles usam o laboratório, eles usam as melhores salas, eles têm a cantina, que faz a refeição deles, podem usar as mesas do refeitório [...] eles têm o pátio, se a gente quiser fazer uma feira [científica], a gente tem liberdade de usar o prédio, a gente não tem nenhum problema. **O diretor [municipal] sempre está por aqui com a gente, o qual eu já trabalhei com ele. Tem reunião de pais e o diretor da prefeitura está aqui com a gente junto com o do Estado. Tem sempre essa parceria.** (Professora SG_Várzea, grifo nosso)

Em Várzea, a coordenadora pedagógica da escola municipal além de acompanhar a turma de EJA, auxilia no suporte na rotina dos professores e estudantes do ensino médio. No distrito do Cágado, quem auxilia é o secretário escolar do município.

Os estudantes, em ambas as extensões, informam que há merenda escolar, servida no início do turno, pois não há intervalo entre as aulas. As aulas iniciam às 18h10 e terminam às 21h10. Os alunos ainda informam que os eventos na extensão são raros e citam que não há quadra para eventos esportivos.

Em relação à infraestrutura e recursos pedagógicos, os estudantes e a professora de Várzea ressaltam que podem usar o laboratório de informática, entretanto, o mesmo está sem internet; usam equipamentos da prefeitura e há uma impressora adquirida pela gestão da escola estadual para a extensão. Sobre isso a Estudante SG_Várzea_3 comenta que “melhorou a escola municipal, fizeram reforma e aí melhorou para a gente também [...] não temos nada que reclamar.” Ainda sobre o tema, a Mãe SG_Várzea_1 informa que a filha reclama da falta de ventilação da sala e a Mãe SG_Várzea_2 alega que a filha reclama da qualidade da água disponível nos bebedouros.

No distrito do Cágado, os sujeitos apresentam maior criticidade em relação à infraestrutura. As professoras citam as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, dentre elas, a indisciplina de alguns estudantes, a falta de recursos pedagógicos e as restrições à utilização de espaços da escola. Sobre isso, a Professora SG_Cágado_2 relata:

[...] **trabalhamos com o que temos e com o que podemos** [...], temos dificuldades com alguns alunos indisciplinados ou falta de material, mas geralmente, a gente ‘dá conta’. [...] a falta de recursos é complicada, de certa forma impacta [...] não temos *Data show*, usamos emprestado dos colegas [...] as provas, a sede envia [...] pincéis, apagador, também, mas no mais, não. **Se precisar, temos que comprar.** [...] **os eventos fazemos e nos cotizamos [professores] e os alunos contribuem do próprio bolso.** (Grifo nosso)

A Mãe SG_Cágado_4 também chama atenção para a dificuldade enfrentada pelos docentes e o protagonismo dos mesmos para o funcionamento da extensão:

Aqui, em relação ao ensino, **só funciona porque os professores levam o trabalho muito a sério, muito esforço**, mas é muito desligado [a gestão], é muito distante [...] é muito complicado. [...], mas eles tentam dar assistência [gestão]. [...] Aqui tem uns 200 e poucos alunos, pelo número de alunos eu acho que com o dinheiro que entra na escola, poderíamos ter mais coisas para melhorar o ensino. **Uma impressora, por exemplo [...] tudo aqui é muito limitado!** [...] **não é culpa do núcleo gestor, eles não fazem mais porque não podem mesmo.** (Grifo nosso)

Os estudantes dos anexos participam das avaliações externas e são informados dos

resultados individuais e por turma. Sobre a atuação docente, os alunos e pais relatam que as faltas são exceção e que não há problemas relacionados à pontualidade. Os estudantes do Cágado reconhecem o esforço dos professores para desenvolver o trabalho, mas ressaltam a falta de materiais e ambientes para apoio pedagógico. A esse respeito, avaliam:

[...] não temos biblioteca, eu gosto muito de ler [...] não temos local de lazer, é isso [...] a gente nem sequer tem recreio [...] acho que tenho mais coisas que eu não gosto pra falar: o ensino aqui, de certa forma, é aceitável, o conteúdo é bom, **os professores são bons (uma boa parte)**, o que eu não gosto é a questão de não ter recreio, fica muito cansativo ficar 3h seguidas sentado, o calor, e só! [...] não ter acesso além de salas. [...] **todo dia é a mesma coisa, não muda, deveria ter tipo uma aula de campo.**” (Estudante SG_Cágado_1. Grifo nosso)

[...] **quando cheguei aqui no 1º ano eu esperava mais, porque era ensino médio**, porque ensino médio é outro mundo, então eu esperava mais, **mas os professores tentam dar melhor deles** e cabe a nós aprender e valorizar o que eles passam para nós **e, quanto a isso, não tenho nada a reclamar.** [...] o que eu não gosto é que deveríamos ter acesso a mais coisas, mais eventos, porque a rotina só de estudar todo dia é cansativo, não é atraente.” (Estudante SG_Cágado_2. Grifo nosso)

[...] **gosto porque os professores ensinam muito bem, a maioria dos professores**, eles realmente tentam. [...] não gosto porque não tem recreio, nem lugar para lazer e as aulas não são variadas, a questão dos poucos recursos. **Eu entendo que eles [professores] não fazem muita coisa porque não conseguem, tenho certeza que, se pudessem, eles fariam.** (Estudante SG_Cágado_3. Grifo nosso)

Sobre a existência do anexo na região, as professoras defendem sua manutenção sob a justificativa de que os estudantes não teriam como se deslocar todo dia de transporte para a sede, devido à distância e as condições das estradas. Entretanto, destacam que na região foi iniciada a construção de uma escola estadual e que não foi finalizada. A esse respeito, a Professora SG_Cágado_1 explica: “devem existir [anexos], pois a questão do transporte é muito complicada [...] eles iriam desistir facilmente. [...] mesmo sendo um pouco precário, é essencial para os alunos terem o acesso, os anexos já melhoraram bastante, principalmente com a nova gestão.” A Professora SG_Cágado_2, complementa:

[...] eu defendo pela questão do deslocamento, do anexo para São Gonçalo do Amarante são 35 km, mas do anexo para algumas localidades, são mais distantes. [...] **Defendo desde que sejam feitas melhorias de materiais e apoio. Defendo até ser concluída a escola paralisada.** (Grifo nosso)

Ao final da entrevista com os estudantes, foi sugerido que acrescentassem algo que gostariam de falar sobre a experiência de estudar na extensão. Os três alunos do Cágado fizeram longo desabafo sobre o comportamento discente, as condições de oferta e o tratamento

dispensado aos estudantes da extensão. Os estudantes deste anexo, diante de todos os entrevistados da amostra, foram os mais críticos sobre as condições de oferta nas extensões.

[...] os alunos são muito bagunceiros, deveria colocar mais disciplina e ordem [...] os professores terem mais controle sobre os alunos, porque isso atrapalha a gente que quer aprender, não dá. [...] a gente é bem esquecido, sabe [...] **acho que o diretor nem lembra que a gente existe, ele deve colocar um despertador para tocar de 15 em 15 dias... aí lembra do Cágado.** [...] estava me ‘coçando’ para dizer isso para alguém! (Estudante SG_Cágado_1. Grifo nosso)

[...] a mesma coisa que ele falou [Estudante_1], deveria ter mais ordem, pois aqui só tem o coordenador [do município] e ele não consegue dar conta de todos os alunos e professores [...] **deveria vir alguém da direção para ajudar a eles** [...] (Estudante SG_Cágado_2. Grifo nosso).

[...] a gente não tem muito tempo de aula, são 4 aulas condensadas em 3h e, em cada mudança de professor é um sermão, em cada sermão são 20 minutos, então a gente perde geralmente mais de 1h só de sermão, com esse pouco tempo de aula. [...] Muitas vezes, por causa disso, a gente perde muito conteúdo. Já teve professor que disse que não vai fazer aula diferente porque os alunos não colaboram. **Já temos dificuldades com a estrutura [...] não podemos fazer aulas de dia porque a escola é ocupada com o ensino fundamental.** [...] **Deveríamos ter uma liderança melhor, uma melhor comunicação com a sede** [...] eles deviam prestar mais atenção aqui. (Estudante SG_Cágado_3. Grifo nosso)

5.5 Viçosa do Ceará – EEM Dr. Júlio de Carvalho

A EEM Dr. Júlio de Carvalho foi fundada em 1930 e está localizada no centro de Viçosa do Ceará, a uma distância de 348 km de Fortaleza. A escola possui 3 extensões de matrícula e, entre as escolas pesquisadas, é aquela em que os anexos são mais próximos a sede.

A extensão localizada no distrito de General Tibúrcio, ofertada na EEF João Gomes Moreira, está a 14 km de distância do centro do município. O acesso é por estrada asfaltada, com trajetória sinuosa e apresenta muitos aclives e declives acentuados. No distrito de Manhoso, distante 16 km da sede, as turmas de ensino médio são ofertadas na escola municipal EEF Eduvirges Maria de Arruda e; na extensão de Oiticicas, situada a 12 km da escola sede, no distrito de Lambedouro, o anexo funciona na escola EEF Oiticicas. Para chegar às extensões de Manhoso e Oiticicas, o acesso se dá parte por estrada asfaltada, parte por caminho de piçarra e, no período da pesquisa de campo (junho/2019)¹⁶⁹, não houve grandes dificuldades.

Ao todo, no município, foram entrevistados 12 sujeitos, entre eles: o diretor escolar, 1 coordenador¹⁷⁰, 3 professores e 7 estudantes. Elaboramos o mapa 8, disponível no

¹⁶⁹ Neste período, o volume de chuvas já havia diminuído. Entretanto, quando está no período chuvoso, a estrada fica danificada e apresenta maior dificuldade para a locomoção.

¹⁷⁰ Na extensão de matrícula de Oiticicas não foi possível entrevistar professor, pois não estavam disponíveis no momento da visita. O coordenador escolar responsável pelo anexo foi entrevistado.

apêndice M, para ilustrar os trajetos percorridos para realização da pesquisa de campo em Viçosa do Ceará, demonstrando a distância entre a escola sede e suas extensões.

O núcleo gestor da EEM Dr. Júlio de Carvalho é composto pelo diretor e 4 coordenadores, todos são professores efetivos da rede estadual de ensino do Estado. Na área administrativa, a escola conta com secretária escolar e assessor administrativo financeiro. A escola possui 4 Professores Coordenadores de Área (PCA), 3 atuando nas extensões, um em cada localidade. A quantidade de carga horária de PCA disponível para escola é de 40h (4 PCA), conforme prevê a portaria de lotação para as escolas que possuem mais de 60 professores.

No Centro de Multimeios, há uma professora lotada 40h semanais como coordenadora e 2 professores lotados como apoio, sendo um pedagogo com 40 horas e um professor readaptado com 20h, todos os docentes são efetivos. Ainda nos ambientes de apoio pedagógico, a escola conta com 3 professores no Laboratório Educacional de Informática (LEI), sendo 2 efetivos e 1 temporário, lotados 20h semanais cada um; o mesmo professor readaptado que atua como apoio do Multimeios, possui 20h semanais no LEI. No Laboratório Educacional de Ciências (LEC), há 2 professores lotados, também com 20h cada, sendo 1 temporário e 1 efetivo. A escola aderiu ao Projeto Professor Diretores de Turma (PPDT) para as turmas de 1º ano da sede e das extensões. Sobre o perfil docente, o Diretor VC destaca:

A escola tem mais professores temporários, são 14 efetivos na sede, e apenas 1 na extensão. [...] Acredito que a estabilidade gere uma sensação de pertencimento maior, mas é bem relativo, os temporários querem mostrar serviço. [...] Todos os professores da sede e dos anexos são graduados e podem ser lotados em até 2 disciplinas, com autorização temporária. [...] há professores da sede que atuam nas extensões, entretanto, se deslocam por conta própria, não recebem auxílios.

Segundo dados da SEDUC, em 2019, a escola possuía 1.133 estudantes, destes, 548 matriculados em 30 turmas de extensão, em três distritos. Na sede, havia 549 alunos distribuídos em 15 turmas, sendo 14 delas de turmas de ensino médio regular e uma de EJA. A EEM Dr. Júlio de Carvalho funciona em três turnos na sede.

Dentre todas as extensões da amostra, a do distrito de Manhoso é a que apresenta a maior matrícula. São 316 alunos distribuídos em 9 turmas, sendo 3 no período da tarde e 6 no turno noturno. Em Viçosa, a segunda com maior número de alunos, é a localizada no distrito de General Tibúrcio. Neste anexo há 157 estudantes, distribuídos em 6 turmas no turno noturno, duas de cada série do ensino médio. Por fim, a menor extensão em números de alunos da EEM Dr. Júlio de Carvalho, é a de Oiticicas, com 111 estudantes e 3 turmas funcionando no turno da

noite. A seguir, o quadro 34 resume os dados das extensões da escola:

Quadro 34 – Dados das extensões de matrícula da EEM Dr. Júlio de Carvalho

Localidade	Local de Funcionamento	Distância	Matrículas	Nº Turmas	Turnos
General Tibúrcio	EEF João Gomes Moreira	14 km	157	6	N
Manhoso	EEF Eduvirge Maria de Arruda	16 km	316	9	T/N
Oitícas	EEF Oitícas	12 km	111	3	N

Fonte: Elaboração da autora.

5.5.1 A escola sede

A escola sede é composta por 15 turmas, sendo 4 de 1º ano, com oferta diurna e vespertina, duas turmas em cada turno; possui 5 turmas de 2º ano, duas pela manhã, duas à tarde e uma funcionando à noite; há ainda, 5 turmas de 3º ano, com a mesma distribuição por turnos das turmas de 2º ano. No turno noturno, também é ofertada uma turma de EJA. A seguir, a figura 27 traz imagem da fachada da escola:

Figura 27– Fachada da EEM Dr. Júlio de Carvalho



Fonte: Registro da autora.

Na área administrativa, a escola conta com sala da diretoria, sala de professores, secretaria escolar, sala de coordenação escolar e sala de reuniões, todos os ambientes citados são climatizados. Além disso, dispõe de almoxarifado, sala do grêmio escolar e banheiros específicos para uso do corpo docente e funcionários. Os ambientes são amplos e bem

conservados.

Em relação aos serviços, há coleta de lixo regular, não apresenta problemas de energia elétrica e saneamento; possui abastecimento de água encanada, bebedouros com água filtrada e acesso à internet banda larga na área administrativa e no laboratório de informática. A escola possui adaptação para acessibilidade de cadeirantes, conta com rampas e banheiro adaptado, entretanto, não possui estacionamento.

A EEEM Dr. Júlio Carvalho tem 6 salas de aula, Centro de Multimeios, Laboratório de Informática (LEI) e Laboratório de Ciências (LEC), estes ambientes são equipados e climatizados, com exceção das salas de aula. No LEI, há 20 computadores, entretanto, apenas 8 em funcionamento; segundo dados do Censo Escolar de 2018, a escola tem a média de 59 alunos por computador, número muito baixo de equipamento para o atendimento adequado aos estudantes. A escola ainda dispõe de pátio e quadra cobertos. Abaixo, segue a imagem do Laboratório de Ciência:

Figura 28 – Laboratório de Ciência da EEM Dr. Júlio de Carvalho



Fonte: Registro da autora.

Verificamos ainda, em toda a escola, quadros informativos com prestação de contas, resultados educacionais, metas de aprendizagem da escola, bem como mensagens de incentivo para os alunos e professores.

5.5.2 As extensões de matrícula da EEM Dr. Júlio de Carvalho

O município de Viçosa do Ceará tem 1.311,628 km², o terceiro em extensão dentre

as escolas pesquisadas. Além da sede, está dividido em 7 distritos: General Tibúrcio, Lambedouro, Manhoso, Padre Vieira, Passagem da Onça, Quatiguaba e Juá dos Vieiras. Na cidade, há 7 localidades com turmas de ensino médio em extensões de matrícula distribuídas entre duas escolas regulares localizadas na sede. A EEM Deputado Manuel Rodrigues é responsável pelos anexos nos distritos de Juá dos Vieiras, Padre Vieira, Passagem da Onça e na localidade Passagem Florida; em 2019, as extensões somavam 518 estudantes. Sob administração da EEM Dr. Júlio de Carvalho, há 3 extensões¹⁷¹. As turmas estão situadas nos distritos de General Tibúrcio, Manhoso e na localidade de Oiticicas. No mesmo ano, o total de matrículas dos 3 anexos era de 565 estudantes.

Em 2017, quando fizemos o levantamento das matrículas de ensino médio em turmas de extensão da CREDE 5, a escola EEM Irmã Lins figurava como a maior em número de estudantes em anexos, ao todo, eram 4 extensões que somavam 832 alunos matriculados. Entretanto, a partir de 2018, a escola passou a funcionar em tempo integral (EEMTI) e, como explicado anteriormente, houve a transferência da gestão das extensões¹⁷² para as demais escolas regulares do município. Assim, as extensões foram redistribuídas: a EEM Dep. Manuel Rodrigues recebeu as extensões de Vila Passagem da Onça e Vila Passagem Florida e a EEM Dr. Júlio de Carvalho incorporou os anexos de General Tibúrcio e Manhoso. Sobre isso, o Diretor VC explica:

Os quatro anexos que pertenciam a [EEM] Irmã Lins foram distribuídos. O Deputado [escola] já tinha o Juá Vieira e Padre Vieira e ganhou Passagem da Onça e Passagem Florida. E o Dr. Júlio [escola], que já tinha Oiticicas, recebeu Manhoso e General [Tibúrcio]. A distribuição não foi por proximidade, mas sim para tentar equiparar o número de alunos. Foi por matrícula. Na época Dr. Júlio tinha 590 alunos e o Deputado tinha mais de 800 alunos. [...] São anexos grandes, **sendo o maior o Manhoso, que é maior que muitas escolas do Estado [...] lá tem 316 alunos, com 9 turmas, 3 no turno da tarde e 6 no turno da noite, três turmas de cada série.** [...] Oiticicas tem só 3 turmas, uma de cada, só a noite. E General Tibúrcio tem 6 turmas, 2 de cada no turno da noite. Temos um fluxo muito grande de alunos, por questões familiares, por trabalho, tem constantemente essa mudança, remanejamentos internos. (Grifo nosso)

Segundo o Diretor VC, as extensões de matrícula foram criadas pela impossibilidade de deslocamento dos estudantes para a sede, além de ser uma cidade de grande

¹⁷¹ Imagens das extensões estão disponíveis no apêndice N.

¹⁷² Segundo o diretor da EEMTI Irmã Lins, durante o processo de seleção para a direção da escola, foi informado que as extensões seriam redistribuídas para as demais escolas regulares pois, para a gestão da Crede, o foco da gestão escolar deveria ser a implementação da escola em tempo integral. O diretor ainda destacou que a EEM Irmã Lins apresentava um histórico de redução de matrículas na sede ao longo dos anos (em 2017, apenas três turmas funcionavam na sede) e que, a escolha da Crede para implementar o tempo integral nesta escola, teve por objetivo revitalizar a escola.

extensão territorial, as características geográficas da região impõem dificuldades para locomoção dos estudantes. A respeito, explica:

Os anexos existem principalmente **pela impossibilidade real desses meninos se deslocarem até a sede**. Viçosa já é um município muito grande geograficamente e são muito difíceis os acessos às localidades. Pois Viçosa não é somente serra, é serra somente no centro e na região chamado cinturão verde, o restante é sertão. No sertão, tem muitos rios e riachos e as ladeiras. São as principais razões para existência desses anexos. [...] **Antes dos anexos, esses alunos acabavam não fazendo o ensino médio**. (Grifo nosso.)

Para o diretor, as extensões são oportunidades de acesso ao ensino médio e, por isso, há grande mobilização das comunidades para a manutenção dos anexos em suas localidades. Sobre isso, o Diretor VC observa:

[...] o Governo do Estado tem investido maciçamente para que não fique ninguém sem escola. Aí considerando todo esse contexto de Viçosa, houve a necessidade da criação dos anexos, mas não sei se partiu de uma reivindicação da comunidade, mas deu-se dentro dessa realidade. Já houve tentativa de fechar [extensão] Juá dos Vieiras, mas a comunidade se reuniu, fez abaixo assinado, entrou no Ministério Público e conseguiram manter, mesmo com poucos alunos.

O gestor ainda afirma que seria viável a construção de uma escola no distrito de Manhoso, pois o público é grande e o local ainda poderia absorver parte dos estudantes que estudam na extensão de Oiticicas.

Inclusive desde 2014 que eu venho pleiteando isso [construção de escola] lá para o Manhoso. Em 2015, [...] eu ainda era professor, fizemos um estudo de demanda, um levantamento que foi encaminhado para SEDUC. [...] Houve a promessa da liberação, o fator que impossibilitou foi o terreno, pois eles queriam a doação de um terreno, que tem que ser no padrão 100 x 100 metros. Foi época que chegou também uma crise financeira que afetou tudo. [...] Acabou esfriando o projeto. **Mas estamos pleiteando novamente, estamos trabalhando**. Temos a promessa da doação do terreno, porém somente com a confirmação do Governo de construção da escola mesmo. **Estamos fazendo contatos. Manhoso conseguiria atender as localidades do Manhoso e das Oiticicas, são mais de 400 alunos**. (Grifo nosso)

Acerca do tema, a Professora VC_Manhoso, destaca:

[A construção de uma escola do Estado] é viável, pois tem muito aluno [...] é a maior extensão da região. [...] Já foi ventilado, mas não deu certo. [...], mas o diretor já levou a 'papelada' para o Coordenador da CREDE [...] só falta alguém doar o terreno; provavelmente será construída nos próximos anos.

Sobre a possibilidade da locomoção dos estudantes dos anexos para a sede, através do transporte escolar, o diretor afirma ser inviável. Segundo ele, os alunos já se deslocam de

suas localidades para estudar nas extensões. Assim, como acontece nos demais municípios pesquisados, também em Viçosa do Ceará, as extensões funcionam como polos para as regiões vizinhas.

Os estudantes entrevistados apontam que as dificuldades relacionadas à geografia local, principalmente durante o período chuvoso, são, além da distância, os fatores decisivos para optarem por estudar nas extensões. Afirmam que, quando chove, não conseguem se deslocar nem mesmo para as extensões. Em 2019, a escola teve que antecipar as férias escolares, porque muitas localidades ficaram isoladas devido as enchentes dos rios e o deterioramento das estradas.

A respeito do funcionamento do transporte escolar, o Diretor VC informa que ocorre no âmbito da cooperação entre Estado e Município; o Estado repassa recursos para a prefeitura, que contrata, executa e monitora o serviço de transporte escolar em seu território.

[...] a grande maioria vem de transporte, diria que 80% a 85% vai para a sede de transporte e para os anexos também. São transportes terceirizados, pagos uma parte pelo Estado e o restante custeado pelo município, com responsabilidade direta. Tem rotas complementares levando alunos do ensino fundamental também.

Em Viçosa do Ceará, além dos prédios, o município cede funcionários para atuar no turno noturno, para atendimento dos estudantes do ensino médio. Sobre a relação Estado-Município, o Diretor VC descreve o seguinte cenário:

[...] todos [anexos] funcionam em escolas municipais. A relação com o município já foi mais difícil, nós já tivemos mais restrições em alguns anexos. **Eu diria que somos muito bem abraçados pelo município, eles fazem bastante esforço para atender nossas demandas.** Eles já tiveram turmas de fundamental funcionando na creche, para que pudesse ceder o espaço pra gente. **Os funcionários são todos cedidos pelo município. Oiticicas é onde temos uma relação melhor, pois o coordenador que acompanha, trabalha na escola [também é da rede municipal].** [...] Não tenho o que reclamar de Manhoso, pois realmente lá não tem espaço. **General [Tibúrcio] é onde temos uma estrutura melhor, pois é uma escola nova, mas é onde temos um pouco mais de dificuldade com a gestão, pelo fato de não ser tão aberta como nos outros. Não que não conseguimos, mas as vezes temos que entrar em contato com secretário de educação municipal para apararmos arestas.** (Grifo nosso)

Sobre as maiores dificuldades encontradas na gestão das extensões de matrícula, o gestor aponta: a complexidade para distribuir os recursos entre a sede e extensões; a logística de deslocamento para acompanhamento dos anexos e as limitações de atuação nas extensões, por funcionarem em prédios do município.

[...] Eu acho que os principais pontos mais **difíceis são: não ter prédio próprio, aquele sentimento de estar incomodando, não estar num local seu** [...] a questão financeira é muito complicada, pela parte física, pois os recursos não são suficientes muitas vezes nem para a própria escola, e a gente tem que dar conta e dividir. **Muitas vezes compro materiais do meu dinheiro, para não deixar faltar.** [...] temos que fazer a gestão sempre dividindo por quatro: material de limpeza, material de consumo e isso não é considerado, temos que criar alternativas para dar conta. [...] levar merenda aos anexos, a questão logística, tudo isso é minha responsabilidade. Distribuição de tudo, materiais, merendas sou eu quem faço. Além disso, temos dificuldade com os funcionários, pelo número pequeno em algumas extensões. (Diretor VC, grifo nosso)

Segundo relato dos sujeitos entrevistados, na semana anterior à pesquisa de campo, houve uma visita da superintendência e do Coordenador da CREDE 5 à escola EEM Dr. Júlio de Carvalho e suas extensões. A CREDE 5 está sediada em Tianguá, município distante cerca de 32km de Viçosa. O Diretor VC destaca que a visita é importante, pois acredita que, ao conhecer a realidade das turmas de extensão, a coordenação da CREDE pode se sensibilizar e compreender às demandas específicas para esse tipo de oferta. Principalmente, no que se refere à compreensão da complexidade da gestão escolar para o acompanhamento pedagógico.

Na semana passada, tivemos a visita do Coordenador da CREDE para fazer um acompanhamento. [A CREDE] procura dar suporte, acompanhar, fazem visitas. Tem o acompanhamento sim, **mas as vezes me sinto injustiçado. Por mais que haja o conhecimento e compreensão por parte de algumas pessoas, gestores da CREDE, sobre a nossa realidade, principalmente de uns anos para cá, pois eles passaram a visitar e ver a realidade e o quanto que é complicado.** [...] No dia da visita foi um dia de chuva, ou seja, eles presenciaram a dificuldade de se chegar nas escolas. [...] **Me sinto injustiçado porque quando analisam o resultado, não consideram que é uma escola com 1.200 alunos, que estão todos divididos em 4 escolas, cada uma com realidade bem diferente.** Os desafios são tão grandes e somos cobrados a atingir determinadas metas que [...] são quase impossíveis de atingir, o desafio que me é proposto é muito difícil, pois nós **vivemos numa realidade onde meu principal trabalho ainda é mantê-los dentro da escola e fazer com que eles se tornem cidadãos melhores.** Muitas vezes eu não compartilho alguns problemas mais sérios com meus coordenadores, pois são coisas muito complicadas, para além das questões pedagógicas. (Diretor VC, grifo nosso)

Mesmo diante das dificuldades apresentadas pelo gestor escolar, verificamos uma eficiente organização da gestão para acompanhamento das extensões. Como informado, em todos os anexos há a presença de PCA, que exercem funções pedagógicas e administrativas. Em Oiticicas, há ainda a presença de um coordenador escolar por 4 dias da semana à noite, turno de funcionamento do anexo; durante a manhã, o mesmo cumpre carga horária na escola sede. Além disso, os outros coordenadores possuem turnos a cumprir nas extensões.

Temos as visitas [aos anexos], mas, nem todas as semanas eu consigo, geralmente é uma vez na semana, no máximo de 15 em 15 dias **eu faço questão de estar em cada anexo.** Os coordenadores [PCA] estão nos anexos todos os dias. [...] **Infelizmente a**

função dos PCA está sendo mais burocrática que pedagógica. (Diretor VC. Grifo nosso)

Em Viçosa do Ceará, o PCA possui função administrativa, acompanhando a rotina escolar, tal como acontece nos demais municípios pesquisados, com exceção de São Gonçalo do Amarante. Sobre isso, o Professor VC_General avalia: “[...]fazemos a ponte com a direção [...] informamos as demandas e o diretor providencia imediatamente.” As alunas corroboram: “[...] todo dia tem o coordenador [PCA], tem dias que estão os dois [PCA e Coordenador Escolar/Diretor]” (Estudante VC_General_3)

O planejamento semanal é realizado na sede e, mensalmente, há um encontro coletivo para formação e reuniões gerais. Os responsáveis pelo acompanhamento do planejamento de área [semanal] são os coordenadores escolares. No início do ano letivo é realizada a semana pedagógica com participação de todo o corpo docente. Nas extensões, são disponibilizados projetores multimídia, caixa de som e, além dos livros didáticos, há o projeto ‘biblioteca itinerante’, que se trata da disponibilização de livros da biblioteca da escola sede para os estudantes das extensões. O gestor ainda ressalta, que todos os projetos e eventos que acontecem na sede, também ocorrem nas extensões.

[...] os professores recebem todo material didático. [...] **nos anexos a realidade é muito aquém, só o básico, necessário.** Temos som, *data show*. [...] Os coordenadores que acompanham os planejamentos dos professores, são divididos por área, cada área um coordenador, acontecem na sede, atendendo possibilidades dos professores. **O primeiro encontro do mês é coletivo, para alinhamento com todos, troca de experiências, momento formativo.** [...] **Todos os projetos pedagógicos são levados fielmente aos anexos. Se não der para levar para lá, eu não faço também na sede.** (Diretor VC, grifo nosso).

Sobre o planejamento e acompanhamento pedagógico da extensão, os professores fizeram a mesma descrição que o diretor escolar. Os docentes informam que os estudantes participam das avaliações externas, bem como se apropriam do resultado das avaliações. Em relação à participação em eventos, a Estudante VC_General_1 confirma a informação do diretor ao relatar: “tem sim [eventos], antes não tinha porque o anexo era da [EEM] Irmã Lins, mas agora sempre tem.”

Quando analisa a infraestrutura e recursos pedagógicos disponíveis para as extensões, o diretor destaca a diferença em relação ao que é ofertado na sede. Avalia que essas condições não são consideradas pelos órgãos de gestão superior da educação, quando os resultados educacionais são divulgados. A esse respeito, observa:

[Nas extensões] há somente salas de aula. [...] **oferta totalmente diferente das escolas regulares. É como se fossem redes diferentes, até. [...] Sinto aquele sentimento de injustiça, principalmente quando recebemos resultados.** [...] Por mais que eu batalhe para alcançar as metas de aprendizagem, tenho ciência de que nunca vamos conseguir. Ano passado tivemos 34 desistentes [...] quando vamos receber os resultados, somos julgados pelo número, pelo resultado abaixo e não pelo esforço e trabalho, apesar de tudo. **A realidade de cada tipo de escola não pode ser generalizada, nem comparada, pois são realidades completamente diferentes.** Não há essa consideração conosco. [...] **Às vezes a gente faz um trabalho sobre-humano, por doação, trabalho três turnos para dar conta do trabalho que temos por fazer.** (Diretor VC, grifo nosso)

Diante da constatação acima, a estratégia do gestor para minimizar a diferença de tratamento entre sede e extensões é a de proporcionar um maior acompanhamento e contemplar as demandas desse tipo de oferta no planejamento pedagógico da escola. Verificamos preocupação legítima em acolher os estudantes das extensões, buscando criar uma cultura de pertencimento destes à escola sede.

Quando eu assumi, **trouxe as minhas dores de quando era aluno no [EEM] Irmã Lins. Juntamos com as dores que a escola já tinha, para que pudéssemos redesenhar nosso projeto pedagógico e ele foi redesenhado considerando essas realidades diferentes e essa necessidade de tentar equiparar, dentro do possível, o que acontece nos anexos e, acima de tudo, de fazer os alunos se sentirem pertencentes à escola sede,** pois sempre foi muito fragmentado. Muitos projetos que aconteciam aqui na sede, não aconteciam nos anexos, como por exemplo, a feira de ciências. Como falei, hoje acontece em todas as escolas. Você precisa se sentir pertencente à escola sede. É algo que a gente procura levar até eles. **Criamos a biblioteca itinerante, os professores levam [os livros]. Acho essencial esse sentimento de pertencimento e coletividade.** (Diretor VC, grifo nosso)

Sobre os professores, o gestor escolar informa que a extensão de Oiticicas é que possui o maior número de professores residentes da sede, seguido do anexo de General Tibúrcio. Em Manhoso, o maior número de professores é do próprio distrito. Nas extensões, apenas um professor é efetivo, este atua na disciplina de Geografia nos distritos de Manhoso e Oiticicas. Informa ainda, que não há dificuldades em relação à assiduidade dos docentes na sede e nas extensões e que, o fato de não haver a presença cotidiana do núcleo gestor nas extensões, gera um senso maior de responsabilidade entre os docentes.

O gestor avalia que os alunos da extensão possuem compromisso e força de vontade em cursar o ensino médio, mesmo diante das condições adversas e destaca que os casos de indisciplina são raros. Sobre o perfil dos estudantes, o Diretor VC analisa: “falta muito aos nossos alunos terem um projeto de vida. Por serem de comunidades pequenas, pais agricultores, que nem sempre são incentivadores [...] eles não têm essa visão de futuro, não acreditam em si, eles se limitam muito.”

Sobres as dificuldades de atuar nas extensões, os professores entrevistados apontam a falta de recursos e material de apoio pedagógico. A Professora VC_Manhoso avalia: “é difícil a questão da falta de laboratórios, essa estrutura física [...] a gente improvisa, mas nem sempre conseguimos.” As estudantes, corroboram: “uma coisa muita chata é a falta de infraestrutura, porque a gente depende muito do fundamental” (Estudante VC_Manhoso_2), A estudante VC_Manhoso_1, por sua vez, complementa:

[...] eu acho legal estudar aqui, mas tem muita coisa que poderia melhorar, a infraestrutura, a merenda [...] **o governo poderia ajudar mais e acho que seria uma solução bem plausível criar uma escola só para o ensino médio**, porque fica meio complicado dividir um lado ensino médio e outro ensino fundamental. (Grifo nosso)

Em General Tibúrcio, a escola é nova. O prédio foi construído em 2016 e possui salas amplas, boa iluminação, pátio coberto, banheiros para os estudantes e sala de professores disponível para os docentes do ensino médio. Sobre a infraestrutura da escola, as estudantes informam que as salas são quentes e lamentam o fato de não haver laboratórios e internet disponíveis. A Estudante VC_General_3 observa: “[...] eu sinto falta de laboratórios.” A Estudante VC_General_1 complementa: “[as salas] são quentes, mas tem ventiladores [...], mas aqui todo mundo se vira com o que tem. [...]”.

No distrito de Manhoso, a gestão municipal disponibiliza o uso da sala da secretaria escolar para acomodação da PCA da extensão, bem como o uso da internet para os professores. Além disso, os estudantes do ensino médio usufruem da cantina, do pátio coberto e das salas de aulas. A escola não dispõe de biblioteca, laboratórios e quadra esportiva. No turno da tarde, os estudantes compartilham o espaço com os alunos de ensino fundamental da rede municipal de ensino. Sobre isso, a Estudante VC_Manhoso_1 comenta: “[...] é boa, mas dava pra melhorar bastante. [...] falta ventilador, as cadeiras e mesas são precárias.”

No anexo de Oiticicas, os estudantes do ensino médio não têm acesso ao laboratório de informática, entretanto, podem utilizar a quadra, pátio coberto, biblioteca – onde também funciona a sala dos professores – e as salas de aula. O fato do coordenador escolar também atuar na rede municipal na mesma escola, amplia a possibilidade de utilização do prédio para os alunos do anexo. A escola é agradável, arborizada e possui bom estado de conservação.

Ao serem indagadas sobre o que mais gostam no anexo, as estudantes convergem ao citar a convivência com os colegas e professores. Sobre o que gostariam que fosse diferente na escola, as alunas citam a diversificação na metodologia de aulas, inserção de aulas práticas e palestras sobre assuntos relacionados a temas transversais. A esse respeito, a Estudante

VC_General_3 comenta “[...] mudar algumas aulas para torná-las criativas. [...] uma diversificação maior [...] ao invés de só falar, poderia usar filmes, experiências [...] falta mais palestras sobre drogas, sexualidade, saúde.”. A Estudante VC_General_2 complementa: “[...] não tem aula prática, nem de educação física, porque não tem quadra [...] aulas práticas não existem [...] nunca tem aula diversificada.”

Para os docentes, se não houvesse o anexo na região, muitos estudantes não poderiam prosseguir sua trajetória no ensino médio. Acreditam que a dificuldade das estradas (paisagem de serra) e as distâncias inviabilizam o deslocamento diário para a sede. Segundo a Professora VC_Manhoso, “se não existissem os anexos, alguns poderiam ir para a sede, mas muitos não, pela dificuldade de todo dia descer e subir a serra; até os motoristas tem dificuldades disso”. O Professor VC_Manhoso, embora destaque a importância do anexo para atender aos jovens da região, acredita ser viável a construção de uma escola. Sobre isso, avalia: “A continuação das extensões é por conta da necessidade dos alunos, de não ficarem sem estudar; viável mesmo seria uma escola para essa região, já se cogitou [...] já se articulou, aqui tem quantidade grande de alunos.

Ao ser perguntado sobre a diferença de recursos pedagógicos disponíveis para os estudantes da sede em relação aos dos anexos, o coordenador avalia que as disparidades ocorrem em vários níveis da rede estadual de ensino, não só entre a sede e as extensões. Destaca que há diferença de tratamento entre as escolares regulares, as escolas profissionais (EEEP) e as de tempo integral (EEMTI). Sobre isso, o Coordenador VC explica:

Essa disparidade não é só entre anexos e sede, mas as escolas regulares já têm diferenças, **tem muito investimento na profissional (EEEP) e na integral (EEMTI), enquanto que a regular**, onde são cobrados os resultados, pois a profissional não entra na nota do IDEB [...] na conta, são as regulares [que são avaliadas no IDEB], **tem o investimento é menor**. [...] as profissionais e integrais são bem mais assistidas que a sede e as extensões. [...] **Enviam recursos, equipamentos, como se fosse só uma escola, quando na verdade são quatro**. [...] isso faz toda a diferença [...] e **não entra na ‘conta’ as nossas necessidades, mas acho que a CREDE já está ‘abrindo os olhos’**, como citei, o coordenador da CREDE ter vindo, trazendo o superintendente e garantindo que ia acompanhar mais de perto, com um olhar diferenciado, dar mais atenção [...] espero que com isso eles percebam (CREDE) as necessidades e vejam de uma forma diferente. (Grifo nosso)

O Coordenador acredita que a visita da CREDE à escola e às extensões pode ser um indicativo de que a situação irá receber a devida atenção por parte da regional. Dentre os municípios visitados, apenas em Viçosa do Ceará, identificamos que o Coordenador da CREDE da atual gestão, havia visitado as extensões. No passado, houve relatos de visita do Secretário Executivo da SEDUC nas extensões de Boa Viagem, e do Coordenador da CREDE 2, nos

anexos de Amontada.

Neste capítulo, apresentamos as formas de oferta das turmas de extensão em cada município, o tratamento dado pela gestão escolar e os diversos fatores territoriais que dificultam a oferta de ensino médio em extensões. Ao finalizar a caracterização das escolas da amostra, foi possível constatar algumas semelhanças entre os contextos pesquisados, bem como aspectos em que divergem. No capítulo a seguir, analisaremos os dados apresentados, a partir das constatações verificadas.

6 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA GESTÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA: O TERRITÓRIO, A GESTÃO ESCOLAR E A DESIGUALDADE DE TRATAMENTO

No presente capítulo, analisamos os aspectos semelhantes e diferentes das cinco escolas da amostra, no que entendemos serem quatro questões centrais relacionadas à oferta de ensino médio nas turmas de extensão de matrículas, conforme verificadas durante a pesquisa de campo. São elas: 1) heterogeneidade da oferta em extensões de matrícula; 2) condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município; 3) o papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio e 4) a desigualdade de tratamento e os resultados educacionais.

A heterogeneidade da oferta se manifesta em aspectos como: lotação, infraestrutura, turnos de funcionamento, dentre outras características. Cremos que isso é potencializado pelo fato da gestão estadual não impor uma diretriz específica para regulamentação da oferta em extensões de matrícula. Verificamos que a regulamentação da oferta nos anexos se dá sob as regras gerais para as escolas da rede estadual, a partir da portaria de lotação publicada em Diário Oficial do Estado (DOE) ao final de cada ano letivo, que orienta o ano seguinte. A única determinação que o Estado faz, comum a todas as escolas com matrículas em turmas de extensão, é a disponibilização de cargo de coordenador escolar a partir de determinada quantidade de turmas e estudantes em anexos que a escola possui.

Para além da falta de textos regulatórios para esse tipo de oferta, percebemos haver diferentes formas de organização e gestão a depender da iniciativa da direção escolar e/ou da relação desta com as CREDES/SEDUC e ainda, da relação entre a gestão escolar e a gestão municipal. A segunda questão trata das 2) condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município.

A relação política do estado com o município contribui para as condições de ofertas nos anexos, podendo ser expressa no âmbito da administração central, da gestão regional ou na esfera das relações locais. Isso porque as dificuldades ou facilidades podem ser potencializadas a depender, por exemplo, das relações políticas entre prefeito e governador e/ou entre secretaria municipal e secretaria estadual, representada pela CREDE e/ou ainda, da relação dos diretores das escolas estaduais e os das escolas municipais onde funcionam as turmas do ensino médio, já que não há legislação específica sobre o tema.

Todos os segmentos entrevistados, nos cinco municípios, apontam que a utilização dos prédios escolares municipais ou impõe limites, seja nos turnos de oferta, no uso de

equipamentos ou de outros espaços do prédio para além de sala de aula, ou, ao contrário, possibilita todas as questões acima citadas a depender das relações entre os atores da rede municipal e estadual. Segundo os sujeitos, o diretor da escola municipal é o principal responsável na imposição desta situação.

A questão seguinte é a do 3) papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio. Quando oportuniza o nível médio em locais onde não há escolas estaduais, a presença dos anexos no território contribui para o direito à educação. Contudo, afirmamos que essa é apenas a primeira “camada” desse direito: o direito ao acesso. Segundo o inciso VII do Artigo 206 da C.F. de 1988, para além de garantir a oferta, é dever do Estado que o ensino seja baseado no princípio da “garantia de padrão de qualidade”. Oportunizar matrículas em ensino médio não significa a garantia do direito à educação no seu sentido mais amplo, aquele preconizado pela Constituição Federal.

Neste sentido, embora a importância da oferta em extensões de matrícula nestes distritos seja destacada pelos sujeitos, da mesma forma é denunciado o tratamento dispensado a esse público, pois não usufruem das mesmas oportunidades educacionais que os estudantes da sede. Esse aspecto ficou evidente nas respostas sobre a infraestrutura das escolas, a diversidade de ambientes pedagógicos e mesmo sobre o acesso à merenda escolar.

Por fim, a quarta questão trata da 4) desigualdade de tratamento e os resultados educacionais. Por ser uma oferta “invisível,” já que seus dados estão atrelados ao da escola sede, há dificuldade de mensurar o impacto que a desigualdade de tratamento tem nos resultados educacionais dos estudantes das turmas de extensão. Durante a pesquisa de campo, tivemos acesso aos resultados do ENEM¹⁷³ e SPAECE 2018 por turma, possibilitando que desmembrássemos os resultados relativos às turmas da sede e aqueles das turmas de extensão. Assim, foi possível realizarmos comparações acerca dos resultados e análises sobre como a desigualdade de tratamento reverbera nos dados educacionais.

A partir da descrição do contexto das unidades escolares pesquisadas, realizada no capítulo anterior podemos, neste momento, identificar e analisar cada um dos aspectos acima citados, destacando as características semelhantes e aquelas que conferem diferenças às escolas e seus anexos. Importante destacar que as quatro questões estão relacionadas e que a separação proposta se trata de um meio de apresentá-las neste trabalho.

¹⁷³ Importante destacar que, embora o ENEM seja de participação voluntária, no caso da rede estadual do Ceará, há uma política de ampla participação no ENEM, o que justifica utilizar a análise dos resultados junto aos de avaliações externas, como a do SPAECE. Em 2018, segundo dados da SEDUC, 99,3% dos estudantes de 3º ano se inscreveram no ENEM. (Fonte: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/04/portfolio_coordenadoria_protagonismo.pdf)

6.1 Heterogeneidade da oferta nas extensões de matrícula

Ao realizarmos a pesquisa de campo, observamos que a implementação das extensões em cada município e escola possui arranjos e condições diferentes de tratamento, embora haja aspectos comuns entre elas.

Antes de destacar os aspectos que observamos para afirmar a heterogeneidade das condições de funcionamento das extensões de matrícula da amostra, faz-se importante elencar aqueles comuns às escolas pesquisadas. Além do contexto que originou os anexos, apresentado na introdução deste trabalho, adicionamos o fato de que a CREDE é a instância responsável por avaliar as condições de implementação de extensões, possuindo total autonomia para determinar a abertura e fechamento das turmas.

Outro aspecto semelhante é que todos os diretores são professores com pós-graduação a nível de especialização. Ainda sobre perfil, em todas as extensões visitadas, o quadro docente é composto majoritariamente por professores temporários que ministram aulas em áreas correlatas a de sua formação original, seja por carência de professores em determinada área, seja pela necessidade de complementação de carga horária. Vale ressaltar que o número de professores efetivos nas escolas sede também é baixo, entretanto, nos 21 distritos visitados, só encontramos 4 professores efetivos atuando em turmas de extensão, 3 em Granja e um em Viçosa do Ceará.

Em relação aos discentes – também encontramos um perfil similar entre os sujeitos dos segmentos estudantes e pais/responsáveis – são oriundos de famílias com baixo nível socioeconômico, que afirmam estudar nas extensões por ser a única oportunidade de continuar a trajetória escolar, após a finalização do ensino fundamental, sem ter que migrar do seu distrito ou investir recursos próprios.

Outros dois fatores se destacam como elementos semelhantes nas extensões visitadas, são eles: a infraestrutura inadequada para a oferta de ensino médio, em alguns locais, verificamos condições mais precárias do que outras, como o caso das turmas que funcionam em prédios adaptados, em relação às que compartilham as escolas da rede municipal; e o compromisso dos professores para o funcionamento das turmas de extensão, para além da atividade docente. Não há relatos de problemas com assiduidade e pontualidade dos docentes, tampouco com a relação professor-aluno, conforme verificamos no depoimento de todos os estudantes e gestores acerca do comportamento dos professores que atuam nos anexos. Em todos os municípios, quando perguntados sobre o que mais gostam na escola, pais/responsáveis e estudantes apontam o corpo docente. Para ilustrar, trazemos o depoimento da Estudante

BV_Ibuaçu_1:

[...] ressaltar que os professores são verdadeiros mágicos, porque eles acabam ensinando aulas que não foram formados [...], mas eles passam muito bem. [...] se esforçam para não ficarmos sem professor em determinada área. Não deixam os alunos com dúvidas [...] temos acesso muito livre com eles, se tivermos dúvidas eles sempre têm um tempo extra para gente. São muito pacientes, nunca deixam a gente na mão. [...] melhoramos bastante do 1º para o 3º ano [...] eles formaram quem nós somos. [...] no [ensino] médio me dei conta com essas mulheres independentes e com esses homens que não são machistas [professores], que eles estão formando seres humanos não só para crescer de patamar, mas para crescer na sociedade como ser humano.

Sobre as diferenças encontradas, apontamos: o porte das escolas sede e o número de extensões de sua abrangência; os turnos de funcionamento das turmas de anexo; o corpo de funcionários; o acompanhamento administrativo e pedagógico, a lotação de Professores Coordenadores de Área (PCA); a adesão ao projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); a infraestrutura e os recursos financeiros destinados aos anexos escolares por parte da gestão estadual (SEDUC), a partir da articulação da direção escolar.

Os cinco municípios e seus distritos possuem diferentes características que conferem maior ou menor grau de complexidade à gestão das extensões de matrícula. Compõem essa complexidade, a nosso ver, primeiro, os aspectos relacionados ao território, tais como: a extensão dos municípios, a infraestrutura viária e a composição dos domicílios em relação à zona urbana e rural. Segundo, aqueles referentes à quantidade de extensões e alunos atendidos pelas escolas; e conseqüentemente, o número de docentes e funcionários necessários para o funcionamento das turmas. Por fim, a complexidade da gestão também é composta pela relação entre o município e estado, a ser tratada mais detalhadamente em próximo tópico, conforme informado na introdução deste capítulo.

A descrição acima faz-se necessária para entendermos que parte da heterogeneidade observada se dá por questões impostas pelo território, que proporcionam contextos diversos à serem administrados; parte pelo papel da gestão escolar nas ofertas das turmas, em sua relação com o Estado/Município e em suas práticas de acompanhamento dos anexos e; ainda, pela falta de regulação própria para esse tipo de oferta por parte da gestão da SEDUC, que delega autonomia para as CREDES no gerenciamento das turmas de extensão de matrículas.

Dentre os contextos pesquisados, a escola de Boa Vigem apresenta o quadro mais complexo, tanto pela quantidade de anexos, 8 no total, quanto pelas distâncias e o péssimo acesso aos distritos de oferta. Agrega-se a isso, o fato de ser a única escola estadual regular do município, possuir um grande número de matrículas na sede e funcionar em três turnos. Em

seguida, consideramos mais complexo o contexto da escola de Granja que, assim como em Boa Viagem, possui vasto território e precária estrutura nas estradas para os distritos onde se localizam as turmas de extensão. A escola apresenta ainda o maior número de matrículas em anexos (800 estudantes) dentre as escolas da amostra, entretanto, possui a metade do número de extensões da escola de Boa Viagem.

Avaliamos que as escolas de Amontada e Viçosa do Ceará situam-se no mesmo nível de complexidade para gestão das extensões de matrícula. Possuem números aproximados de matrícula na sede e nos anexos; possuem número reduzido de matrículas no turno noturno na sede e possuem a maior parte das turmas em extensão funcionando no turno noturno, em prédios de escolas municipais, com exceção de dois distritos, um em cada município, que possuem oferta à tarde. Ressaltamos ainda que, comparado aos demais distritos da amostra, os acessos às extensões dessas cidades apresentam as melhores condições.

Finalmente, acreditamos que a gestão das extensões da escola de São Gonçalo do Amarante é o contexto de menor complexidade da amostra. A escola possui a menor matrícula em anexos e o menor número de extensões. Em resumo, são 187 alunos distribuídos em dois distritos. Embora os distritos sejam distantes, e o trajeto para as extensões seja por meio de estradas não pavimentadas e de difícil acesso, não são comparáveis às distâncias percorridas e às dificuldades dos percursos da maioria das extensões das escolas de Boa Viagem e Granja, por exemplo.

A heterogeneidade encontrada na oferta das extensões se explica pela diversidade de contextos apresentada. Entendemos que, em cada caso, demandas para o funcionamento das turmas se impõem às normativas gerais para esse tipo de oferta e isso é potencializado pela atuação da gestão escolar e sua articulação com a comunidade, CREDE, SEDUC e Município.

Apresentadas as condições sobre a complexidade da gestão das extensões das escolas e municípios da amostra, partimos para a análise das diferenças encontradas em cada uma delas. Contudo, antes, apresentamos o quadro 35, que resume os aspectos semelhantes e diferentes encontrados nos contextos das extensões de matrículas pesquisadas nas cinco escolas da amostra.

Quadro 35 – Resumo dos aspectos semelhantes e diferentes dos territórios e da gestão das extensões

Municípios Aspectos	Amontada	Boa Viagem	Granja	São Gonçalo do Amarante	Viçosa do Ceará
Justificativa da criação das extensões	Distância entre a sede e os distritos e dificuldade de acesso (condições das estradas)				
	Inviabilidade para uso de transporte escolar, pois os distritos com extensões funcionam como polos para outras localidades próximas que transportam estudantes para o anexo				
Funcionamento	Todas as extensões em escolas públicas municipais	7 extensões em escolas municipais e 1 em prédio adaptado	2 extensões em escolas municipais e 2 em prédios adaptados	Todas as extensões funcionam em escolas públicas municipais	
Perfil diretores	Possui vínculo efetivo com Estado	Não possui vínculo efetivo com Estado	Possui vínculo efetivo com Estado		
	Docentes com nível de especialização				
Quadro docente	Composto exclusivamente por professores temporários				Composto majoritariamente por professores temporários
Atuação docente	Além da área de formação, os docentes atuam em outras disciplinas afins.				
	Baixo índice de faltas e atrasos e atuação para além da sala de aula.				
Perfil discente	Baixo nível sócio econômico, todos na faixa 1 do ISE				
Nº de extensões	4	8	4	2	3
Acompanhamento presencial semanal das extensões	PCA em todas as extensões por meio de arranjos internos da lotação da escola	PCA em todas as extensões por meio de ampliação concedida pela SEDUC	PCA e Coordenadores em todas as extensões por meio de arranjos internos da lotação da escola	Não há acompanhamento presencial por parte da escola estadual. As visitas são quinzenais, ou quando necessárias	PCA em todas as extensões e Coordenador em uma extensão por meio de arranjos internos da lotação da escola
Funcionários	Merendeiras em todas as extensões cedidas pelo município. 2 porteiros, 1 cedido e outro terceirizado	Merendeiras cedidas pelo município em todas as extensões	Merendeira em 2 extensões e porteiro em uma. Nas demais não havia funcionários ¹⁷⁴	Merendeiras, porteiros e um funcionário administrativo cedidos pelo município	Merendeiras e porteiros cedidos pelo município em todas as extensões
Recursos para deslocamentos entre sede – extensões	Recurso financeiro para combustível (Núcleo Gestor)	Recurso financeiro para combustível; concessão de carro institucional e transporte contratado p/ professores de uma extensão	Nenhum		
Diretor de Turma	Sim			Não	Sim

Fonte: Elaboração da autora.

¹⁷⁴ A única extensão com porteiro e merendeira cedidos pelo município é a de Santa Terezinha. Em Timonha, há uma merendeira terceirizada. Nas demais extensões não havia merendeiras no período da pesquisa de campo (junho de 2019) e a limpeza era realizada por funcionárias pagas pelos professores.

As questões territoriais, descritas no capítulo anterior, promovem diferenciação do tratamento dado pela gestão (estadual e escolar) aos anexos, na medida em que, determinados contextos demandam maiores números de extensões e dificultam o acesso às mesmas, seja pela distância entre sede e distritos, seja pela falta de estrutura das estradas. Tais condições acabam por impor aos diretores a necessidade de buscar estratégias de gestão para dirimir esses problemas, tanto no âmbito escolar, quanto demandando à gestão estadual (SEDUC/CREDE).

Assim, ainda que as poucas diretrizes da gestão central para ofertas em extensão sejam comuns às escolas (reguladas pela portaria de lotação), os atores se apropriam de acordo com o contexto da prática. Cada gestor escolar, com as condições práticas, possibilidades e constrangimentos que os cercam, buscam estratégias para gerir as extensões de matrícula. Somada às questões territoriais, os arranjos de gestão geram a heterogeneidade observada na pesquisa de campo. Sobre a atuação dos gestores na implementação das extensões, acreditamos que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p.50 citando Bowe et al.1992).

A EEM Dom Terceiro, localizada em Boa Viagem, conta com o maior número de extensões da rede estadual. Em dados da matrícula de 2017, não havia outra escola com número de anexos aproximado. A diretora cita que acompanhar e visitar as extensões é a maior dificuldade que encontra na gestão dos anexos. Sobre isso, a Diretora BV explica:

É uma dificuldade muito grande, o acompanhamento [dos anexos]. A gente faz um rodízio e, a cada semana, eu me programo para ir a uma extensão. Como são oito, mesmo eu indo a uma extensão por semana, eu só estou voltando lá na primeira [visitada] depois de dois meses. [...]

É neste município que verificamos as maiores diferenças, principalmente no que se refere ao número de recursos humanos e apoio financeiro destinados especificamente à gestão dos anexos a partir da demanda da gestão escolar e concessão da SEDUC.

Diante da complexidade de gestão das extensões da escola de Boa Viagem, a diretora conseguiu articular, junto à CREDE e SEDUC, algumas ações visando minimizar

demandas das extensões não previstas na portaria de matrícula¹⁷⁵ e lotação¹⁷⁶ lançadas anualmente para regulamentar a oferta das escolas estaduais. O documento não possui uma seção específica para lotação em extensões de matrícula. Ao ser perguntada sobre essa regulamentação, a Diretora BV informa que a situação da EEM Dom Terceiro não está contemplada no disposto nas portarias.

A portaria de matrícula geralmente não vem tratando diferenciado. [escolas com extensão]. [...] **Eu acho que uma escola como a nossa era para ser tratada diferenciada. Eu sei que a nível nacional não tem como, mas estadual.** [...] não há portaria específica para os anexos, eles são regulados pela escola mãe. (Grifo nosso)

Segundo a portaria de lotação, por possuir 90 professores, a escola de Boa Viagem tem direito a lotar até 5 Professores Coordenadores de Área (PCA). Por iniciativa da gestão, a escola conseguiu ampliar o número de PCA, podendo lotar 3 na sede e 8 nas extensões, um em cada distrito, para que esses PCA pudessem atuar na gestão da rotina dos anexos. A justificativa para essa concessão se deu pela constatação da dificuldade da gestão em gerir o elevado número de extensões, as grandes distâncias a serem percorridas em acessos precários e a escola sede possuir elevado número de matrículas (940 alunos). A respeito, a Diretora BV explica:

Eu tenho direito pela portaria a 5 PCA, mas todos os anos eu faço ofício para todo mundo e solicito mais PCA. Então eu deixo 3 aqui [sede], um por área¹⁷⁷ e desloco dois para as duas extensões mais longe e ficam faltando seis [extensões a serem contempladas] e eu corro atrás e consigo esses PCA. Só que esse PCA lá [nos anexos] assume atividades diferentes. **Ele não é só para estar coordenando a parte pedagógica, planejamento. Ele é para tudo.** (Grifo nosso)

Não existe um setor específico que monitore as extensões, nem cronograma financeiro ou de recursos que contemple essa oferta especificamente, então, o protagonismo do diretor se configura como condição importante para que as demandas das extensões sejam atendidas. Sobre isso, a Diretora BV afirma:

Não existe [setor específico para atendimento das escolas com extensão de matrícula]. [...] **Eu sou muito de ir atrás** [...] eu sempre estou lá [CREDE/SEDUC] mexendo com um e com outro e hoje, todos pelo menos conhecem a nossa realidade. [...] **Como eu já trabalhei na CREDE [12], eu tenho um certo entrosamento com as pessoas de**

¹⁷⁵ A mais recente portaria de matrícula está disponível em DOE do dia 20 de novembro de 2018 (pág. 27), sob o nº 1.305/2018 que estabelece as normas para matrícula dos estudantes nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019.

¹⁷⁶ A mais recente portaria de lotação está disponível em DOE do dia 26 de dezembro de 2018 (pág.48), sob o nº 1.391/2018 que estabelece as normas para lotação de professores em 2019.

¹⁷⁷ Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

lá e isso tem facilitado e a gente sempre está aí aperreando um e a outro, é a CREDE, é a SEDUC. (Grifo nosso)

Além da possibilidade de lotar mais PCA, diante da indisponibilidade de professores em determinadas disciplinas em algumas extensões, a direção de Boa Viagem teve êxito em obter ajuda de custo para deslocamento de professores e a possibilidade de contratar um serviço de transporte para os docentes da sede que atuam no distrito de Domingos da Costa.¹⁷⁸ No final de 2017, conseguiu ainda um carro institucional e recurso financeiro de combustível para os deslocamentos regulares da gestão para as extensões de matrícula. A diretora, com essas ações, conseguiu amenizar aquela que descreve como sendo a maior dificuldade em gerir as turmas de anexo:

Ainda é a questão do deslocamento [a maior dificuldade na gestão das extensões]. [...] a gente tem uma ajuda de custo para combustível, a gente tem um cartão [crédito para combustível] e o carro. Porque a gente tinha que ir em nossos carros, você viu como é a estrada, a gratificação¹⁷⁹ geralmente era para combustível, pneu, manutenção [dos automóveis particulares]. [...] Então a gente tem toda essa dificuldade do acompanhamento, tanto porque a demanda é grande, como também pela questão do acesso. (Diretora BV)

Por não haver uma diretriz específica para o funcionamento dos anexos, abre-se espaço para que os gestores possam articular arranjos visando minimizar as demandas que a gestão das extensões impõe à direção escolar. Percebemos diferentes formas de organização da gestão dos anexos por parte da direção escolar e CREDE, ficando a cargo da iniciativa do diretor ou do seu relacionamento com os órgãos regionais e central, buscar soluções para as dificuldades apresentadas no desenvolvimento da oferta em extensões.

Exemplificamos com o caso da escola de Amontada, onde o diretor escolar visando ampliar carga horária de lotação para dirimir dificuldades no acompanhamento e gestão dos anexos, lotou professores readaptados no laboratório de informática e centro de multimeios na sede, para conseguir ampliar 60 horas semanais de lotação para a escola e, assim, distribuir parte delas nas extensões. Essa estratégia só foi possível, pois a portaria de lotação para o ano de 2019 autorizava que a carga horária destinada à lotação de professores readaptados nesses ambientes¹⁸⁰ pudesse ser redirecionada a outras lotações na escola, sob critério da gestão escolar. Assim, o diretor lotou PCA em todas as extensões e, como em Boa Viagem, os docentes

¹⁷⁸ Nesse distrito as carências não eram pontuais, por isso, a necessidade de transportar professores diariamente entre a sede e o distrito, cerca de 18 km em estrada não pavimentada.

¹⁷⁹ A direção e coordenação escolar são cargos comissionados que recebem uma gratificação. Em 2018, o valor recebido pelo cargo de direção era de R\$ 2.570,83 e do coordenador escolar era de R\$ 1.799,52.

¹⁸⁰ Essa estratégia de gestão foi descrita no capítulo 5, tópico 5.1, sobre a EEM de Amontada.

também exercem funções administrativas.

Ainda sobre a escola EEM de Amontada, em 2019, o diretor conseguiu a previsão de recursos para o deslocamento da gestão para as extensões de matrícula. Sobre isso, explica:

Conseguimos algo muito importante em 2019, que foi um recurso para deslocamento, um recurso de 12 mil reais, um aporte complementar para contratar transporte. Mas agora que foi empenhado [junho]. (Diretor AM)

Nas demais escolas da amostra, não há transporte ou recursos destinados ao deslocamento dos gestores escolares e professores. Tampouco, há a ampliação de lotação de PCA para contemplar o número de extensões.

Percebemos que a iniciativa dos gestores escolares contribui significativamente para minimizar os problemas encontrados nas turmas de anexos, seja pela via da articulação com a CREDE/SEDUC, como foi o caso da escola de Boa Viagem, seja através de estratégias de gestão possibilitadas dentro das diretrizes já estabelecidas, a exemplo da EEM de Amontada. Observamos ainda que, em algumas escolas, a gestão escolar busca implementar um acompanhamento maior às extensões, no que se refere à presença do núcleo gestor com cumprimento de carga horária nas extensões de matrícula.

Esse procedimento foi identificado de forma mais abrangente na escola EEMTI São José de Granja. A gestão escolar disponibiliza 4, dos 5 PCA disponíveis para lotação, nas extensões. Além disso, dos 5 coordenadores escolares, 3 cumprem carga horária semanal nos distritos, acompanhando os anexos. A situação também é verificada na escola EEM Dr. Júlio de Carvalho de Viçosa do Ceará, onde há PCA em todas as extensões de matrícula e um coordenador escolar presente quatro dias da semana em uma extensão. Nas escolas de Boa Viagem e Amontada, também encontramos PCA em todos os distritos.

Na EEM Dom Terceiro de Boa Viagem, embora não haja cumprimento de carga horária semanal dos coordenadores escolares nas extensões, há, entre os mesmos, uma divisão de responsabilidades para acompanhamento dos anexos. Dos 5 coordenadores de Boa Vigem, 4 possuem atribuições junto às turmas de extensão, onde cada um tem sob sua responsabilidade dois anexos, no que se refere ao atendimento e acompanhamento de demandas administrativas e pedagógicas. Ainda na escola de Boa Viagem, destacamos que há uma relação bem definida e próxima entre os coordenadores e os PCA que atuam nas extensões.

Voltando a falar sobre a EEMTI São José em Granja, ressaltamos como singular, o fato de ter se tornado uma escola em tempo integral (EEMTI) e a direção escolar ter optado por continuar gerenciando as extensões de matrícula. Como dito em capítulo anterior, foi dada a

opção de redistribuir as turmas de extensão para outras escolas estaduais do município, mas, por escolha do núcleo gestor, a resolução foi continuar gerindo os anexos.

A diretora confirmou em entrevista que a escolha foi impulsionada pela forte relação entre a escola sede e as extensões e pela importância que a gestão escolar atribui na atuação nos distritos. Destaca-se ainda, nesta escola, que as turmas de extensão somam o maior número de estudantes dentre as pesquisadas (800 alunos) e que tenham mais que o dobro da quantidade da matrícula da sede da EEMTI São José (324). Essa situação ainda ocorre nas escolas de Amontada e São Gonçalo do Amarante, entretanto, a quantidade de estudantes da sede e extensões são aproximados, a diferença a mais para as turmas de extensão é de 69 alunos em Amontada e 35 estudantes em Viçosa do Ceará.

Na EEM Waldemar Alcântara, situada em São Gonçalo do Amarante, a diferença apresentada é que o acompanhamento da rotina escolar é realizado por funcionários cedidos pela prefeitura que atuam nas escolas onde os anexos funcionam; enquanto nas outras escolas da amostra, é dada pelos PCA, Diretores de Turma e, no caso das escolas de Granja e Viçosa do Ceará, também por coordenadores escolares. Nas extensões da EEM Waldemar Alcântara não há a atuação de PCA, professor Diretor de Turma e o núcleo gestor visita os anexos com frequência quinzenal ou quando necessário participar de eventos, distribuir a merenda escolar ou repor materiais de expediente e consumo.

Percebemos, no aqui exposto, que a mediação (FERREIRA, 2017) do diretor escolar se torna importante para dirimir os problemas relacionados à gestão das extensões e, mais especificamente, ao modo como essa oferta é implementada. Destacamos o processo de implementação, pois é quando se materializam as decisões políticas e de gestão dentro de um determinado contexto. Os resultados esperados para responder às demandas suscitadas por uma agenda político-social geram as iniciativas de formulações de políticas e programas que se concretizam ou não, a partir da condução de sua aplicação.

Geralmente, essas iniciativas são pensadas sem levar em consideração os contextos específicos de implementação e, no caso da educação em nível estadual, das realidades distintas entre municípios e até entre escolas. Profundos desafios são impostos aos gestores quando essas decisões são levadas a arena da *práxis*. Eles se dão, desde a adesão e interpretação dos atores, até as condições materiais e locais para sua realização, principalmente, porque são fases – a formulação e a implementação de políticas – com atores diferentes sob contextos e interesses diversos. Sobre isso, Ball e Mainardes (2011) anotam que:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (p. 13).

O papel da direção escolar não é apenas o de aplicar as decisões da gestão central, mas o de mediar as proposições oficiais às necessidades impostas pela realidade da escola e da comunidade escolar. A relação entre formulação e implementação é desenvolvida em um campo de disputas, dotado de interpretações e reinterpretções dos textos oficiais por parte dos atores. Essa dinâmica, por vezes, promove ajustes e aprimoramentos no desenho inicial, visando alcançar os resultados necessários para dirimir o problema lançado pela agenda política.

[...] Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006, p.53 citando Bowe et al.1992)

Ainda sobre o tema, Vieira (2007) alerta sobre a necessidade de compreender como os diversos atores envolvidos no desenvolvimento de políticas atuam neste campo.

[...] a análise da(s) política(s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar. [...] As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. (p.58)

A compreensão da participação da direção escolar no modo como se materializa a oferta de ensino médio em turmas de extensão é imprescindível, pois, para além do impacto dos contextos territoriais, a atuação do diretor escolar influencia o modo como essa oferta se desenvolve no contexto da prática, podendo minimizar a diferença de tratamento entre a sede e extensão ou agravá-las. A seguir, analisaremos o impacto da relação estado-município na oferta dos anexos, principalmente no que se refere à atuação dos diretores estaduais e municipais.

6.2 Condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município

Os municípios são importantes atores na oferta de ensino médio em turmas de extensão de matrícula. A implementação dos anexos se dá a partir da articulação do Estado, por meio da CREDE e/ou diretor escolar da rede estadual, e a prefeitura, via secretaria municipal.

As Coordenadorias regionais realizam o planejamento da rede estadual dos municípios sob sua abrangência ao final de cada ano letivo. Participam desta ação, os coordenadores de CREDE, Secretários Municipais de Educação e os diretores das escolas estaduais e municipais. Neste planejamento há o estudo da demanda a partir do número de concludentes do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal, aliado às questões do transporte escolar e das localidades de origem dos estudantes. A partir da colaboração entre o Estado (CREDE) e os Municípios, são definidos os cenários onde haverá a necessidade de abertura de turmas em extensões ou ampliação da rede de transporte escolar. Sobre isso, a coordenadora da CREDE 2 informa:

[...] O secretário de educação traz para gente a quantidade de alunos que estão concluindo o nono ano e que irão ingressar na nossa rede e a localidade desses alunos. E traz também as rotas do transporte escolar. O transporte escolar, em 90% dos municípios, é um termo entre Estado E Município, então a maioria das rotas são mistas (alunos das duas redes). Então diante dessa realidade, a gente viabiliza ou não, ou uma mudança de rota para atender determinada localidade ou a necessidade de se colocar algum anexo. (Coordenadora CR)

Verificamos que o processo de implementação das turmas de extensão se dá no âmbito do regime de colaboração entre o Estado e os Municípios. No citado pela Coordenadora, identificamos o planejamento conjunto das redes, atendimento do transporte escolar compartilhado, bem como a parceria para funcionamento das turmas em prédios municipais enquanto ações de cooperação entre os entes. Sobre o tema, o Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional comenta:

[...] esse convênio é caso a caso, porque o nível de cooperação com os municípios ele é muito amplo, [...] vai do transporte escolar, vai através do PAIC¹⁸¹, muitas vezes essa negociação [anexos] se estabelece dependendo das condições físicas, porque essa demanda não é só para o Estado. Muitas vezes a gente abre as extensões por solicitação do próprio município, que quer melhor condição de atendimento para o transporte escolar e a pedido da população. Então tem muito caso a caso. Tem caso

¹⁸¹ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um programa de cooperação entre o Estado e os municípios do Ceará com objetivo de alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. “Foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. [...] Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).” Fonte: <https://paic.seduc.ce.gov.br/>

que a comunidade quem solicita, tem caso que é o próprio município quem faz a intervenção, então tem motivos diversos. (Secretário Executivo EM)

No Ceará, há bem definido e desenvolvido regime de colaboração entre os Municípios e o Estado. Essa tradição é anterior às proposições legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996¹⁸² ou da indução e aceleração da cooperação estado-município inauguradas a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁸³ e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁸⁴ que acabaram por impor a articulação entre os entes federados através da transferência de recursos. (VIEIRA, 2010; VIEIRA E VIDAL, 2013).

Outra característica importante, é que o regime de colaboração no Ceará se desenvolve para além dos contextos políticos partidários, constituindo-se uma política de Estado. Sobre isso Vieira e Vidal (2013) comentam:

A reconstituição de elementos da trajetória do pacto colaborativo do Ceará permite perceber uma construção histórica e social que adquire nuances distintas, na medida em que o tempo vai acrescentando novos contornos ao desenho original. A semente da colaboração, nesse sentido, vem de longe e remonta a um momento anterior aos próprios dispositivos legais sobre a matéria, quando era menor o grau de regulamentação e institucionalização. [...] A colaboração se materializa num canal de dupla via entre o estado e os municípios, seja sob a forma de cooperação financeira e técnica, ou através de outros mecanismos de implementação das iniciativas perseguidas. O que se percebe ao longo do processo é que a história de colaboração entre estado e municípios no Ceará ocorre num patamar que poderia ser situado para além da política partidária, caracterizando-se como uma construção social marcada por valores culturais e forjada pelas contingências econômicas de um estado pobre, que descobre na união de forças, se não a solução, pelo menos um caminho para se construir. (p.1088)

Importante destacar que o regime federalista brasileiro não admite a imposição da colaboração entre os entes federados e que, o desenvolvimento dessa cooperação se dá por vontade própria dos Estados e Municípios a partir de articulação e iniciativas regionais e/ ou

182 Art. 21 da C.F. 1988: A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

183 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado em 1996 pela Emenda Constitucional nº 14, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97. Em nível nacional, sua implantação ocorreu a partir de 1º de janeiro de 1998. O FUNDEF impôs a obrigatoriedade da aplicação de 25% dos recursos resultantes da receita de impostos e transferências na educação, dentre outras resoluções.

184 O FUNDEB substituiu o FUNDEF a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

por meio de indução de políticas educacionais em âmbito federal¹⁸⁵ (OLIVEIRA E SANTANA, 2010). Tal fato explica a diversidade de experiências a respeito do regime de colaboração no país, no que se refere à educação pública.

A lei estadual nº 16.710/2018¹⁸⁶ que dispõe sobre o modelo de gestão do poder executivo estadual, a estrutura da administração estadual e atribuições das secretarias estaduais, informa em seu Capítulo III, Artigo 20, as atribuições da Secretaria da Educação. Dentre elas, destacamos:

Compete à Secretaria da Educação: I - definir e coordenar políticas e diretrizes educacionais para o sistema de ensino médio, comprometidas com o desenvolvimento social inclusivo e a formação cidadã; II - **garantir, em estreita colaboração com os municípios, a oferta da educação básica de qualidade para crianças jovens e adultos residentes no território cearense;** [...] (CEARÁ, DOE, 2018, p. 5, grifo nosso).

Para o desenvolvimento da atribuição acima destacada, a Secretaria da Educação Básica do Estado dispõe em sua estrutura organizacional setores para fortalecer o regime de colaboração no Ceará. Até 2018, essa atribuição era da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), órgão de execução programático com atribuições¹⁸⁷ de

Elaborar, coordenar e acompanhar as ações de colaboração e cooperação técnica e financeira com os municípios;
Fortalecer a política de gestão democrática com foco na aprendizagem do aluno, junto aos sistemas municipais de educação;
Promover estreita colaboração e cooperação com as instituições representativas dos municípios, estado e sociedade civil, com a finalidade de desenvolver políticas e propostas que contribuam para a melhoria dos indicadores municipais de educação;
Fomentar uma cultura de auto-avaliação das ações de cooperação do Estado junto aos municípios e uma sistemática de acompanhamento dos indicadores educacionais nos municípios em parceria com a Coordenadoria de Avaliação. (CEARÁ, SEDUC)

Em 2019, a COPEM foi elevada a status de Secretaria Executiva, compondo a gerência superior da SEDUC,¹⁸⁸ sendo composta por duas coordenadorias e sete células de execução programática. Acreditamos que essa ação demonstra a importância atribuída pela gestão educacional estadual, ao regime de colaboração.

¹⁸⁵ Como exemplo citamos os FUNDEF, FUNDEB, PNAIC etc.

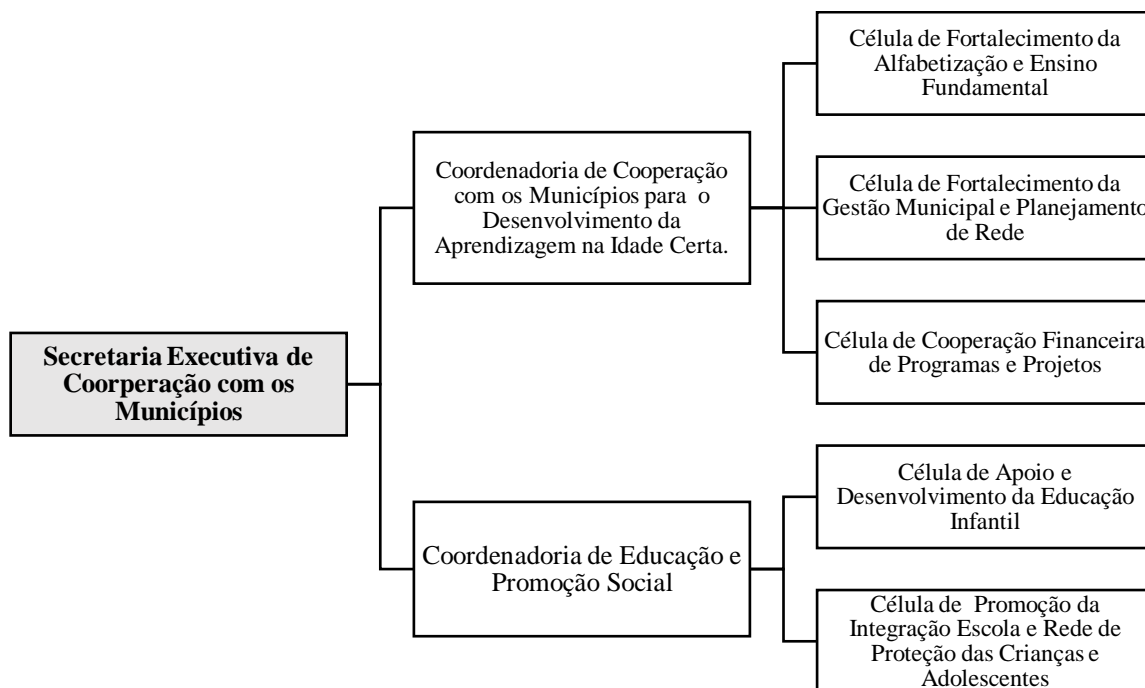
¹⁸⁶ Publicada em DOE em 21 de dezembro de 2018.

¹⁸⁷ Informação disponível no endereço eletrônico da SEDUC: www.seduc.ce.gov.br.

¹⁸⁸ O Decreto nº 33.048 de 30 de abril de 2019 define a seguinte estrutura organizacional da SEDUC: Art. 1º A estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) passa a ser a seguinte: I - DIREÇÃO SUPERIOR • Secretário da Educação; II - GERÊNCIA SUPERIOR • Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar • Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional • Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios • Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão Interna da Educação. (CEARÁ, DOE, 2018)

A seguir, a figura 29, demonstra o organograma da Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios (SECOM), informando as duas coordenadorias de sua abrangência e as células ligadas a cada uma delas.

Figura 29 – Organograma da Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios



Fonte: CEARÁ, SEDUC. Elaboração da autora.

Em âmbito regional, como meio de descentralização e aproximação com os municípios, a SEDUC dispõe das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que tem papel de órgão de execução regional e local. Nas CREDES, há um setor específico para execução e acompanhamento de políticas e programas junto aos municípios: a Célula de Cooperação com Municípios.

As regionais são instâncias intermediárias entre a SEDUC e as escolas de sua rede, bem como entre a gestão educacional estadual e municipal. Exercem atribuições de operacionalização do regime colaborativo e de implementação das políticas estaduais, possuindo papel estratégico para resolução das especificidades que se apresentam nos territórios de sua abrangência decorrentes dessas ações. Sobre o tema, Vieira e Vidal (2013) explicam:

[...] Os centros/coordenadorias foram redimensionados visando melhor sintonia com as especificidades de cada região. Seus dirigentes, antes escolhidos por indicação política, passaram a ser selecionados publicamente. A referida mudança não se restringiu a ajustes estruturais e alteração dos critérios de acesso a cargos de liderança. Antes, correspondeu a importante e necessária renovação que veio a resultar em uma rede de comunicação e apoio mútuo entre o estado e os municípios, contribuindo de

forma decisiva para ativar a capilaridade do sistema escolar na busca de soluções conjuntas para problemas comuns. (p. 1086)

Sob essa organização institucional, é articulada a implementação das turmas de extensão de matrículas. A CREDE é protagonista dessa ação e possui autonomia para determinar abertura e fechamento de turmas de anexos. Já os diretores, têm importante papel na articulação junto à CREDE, à comunidade e ao município. Não há um modelo único de convênio para o funcionamento das extensões e a formalização das turmas se dá a partir do acordado entre as Regionais e as Secretarias Municipais de Educação. A esse respeito, o Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios nos informa:

[...] você não vai encontrar nenhum tipo de convênio de formalização de ocupação de prédio municipal para funcionamento de extensão de matrícula, então isso passa por uma articulação muito própria da CREDE, que verifica a necessidade e articula com o Prefeito e com o Secretário Municipal [...] [a CREDE] consegue viabilizar a ocupação desse prédio e há um acordo. [...] em alguns casos, há exigência do município no sentido da manutenção dos serviços desse prédio, porque o município cede um turno, mas não teria um auxiliar de serviço para limpeza, alguém para preparar a merenda, então o Estado contrata um terceirizado [funcionário] para que possa prestar esse tipo de serviço. (Secretário Executivo CM)

Identificamos diferentes configurações de oferta de turmas de extensão nos municípios pesquisados no que se refere à relação estado-município. Essas diferenças estão focalizadas em três aspectos: 1) cessão de funcionários municipais, 2) possibilidades de usos dos ambientes dos prédios municipais e 3) relação da direção das escolas municipais com os estudantes do ensino médio. A variação não se dá apenas entre municípios, em uma mesma cidade, encontramos escolas com maior receptividade às turmas de ensino médio e aquelas com maior resistência. O item 1 está associado à relação mais ampla entre o Estado e os municípios e os itens 2 e 3, possuem influência decisiva da relação do diretor municipal com a oferta de turmas de ensino médio na escola sob sua gestão.

Acreditamos que essas divergências são impulsionadas pelo fato de não haver um modelo de convênio comum aos municípios para a formalização das turmas de anexos, estabelecendo-se vários arranjos a partir dos acordos locais entre a CREDE e Secretarias municipais; pela amplitude da colaboração que se desenvolve entre a esfera estadual e municipal e, ainda, pelo perfil dos diretores da rede municipal e estadual no que se refere à capacidade de articulação e cooperação. A respeito, o Secretário Executivo EM destaca que:

[...] o nosso modelo de gestão é descentralizado, então a gente não pode impor as parcerias [...] a gente confia muito no gestor escolar da rede estadual e que ele possa fazer a mediação com o gestor municipal e com o secretário de educação do município

para ver as possibilidades e nós temos várias experiências muito bem sucedidas nesse aspecto e outras, infelizmente, nem tanto [...] depende muito de como é esse protagonismo gestor.

Ainda sobre o assunto, o Secretário de Cooperação com os Municípios explica que as dificuldades apresentadas para implementação de extensões de matrícula se dão, na maioria das vezes, por resistência dos diretores municipais. O Secretário afirma que fatores políticos com o município não constituem motivo para que um anexo não seja implementado, pois a política de colaboração é consolidada no Estado. Abaixo, o Secretário Executivo CM comenta os motivos pelos quais há resistência por parte dos diretores municipais:

[...] o entendimento para que se chegue a efetivamente se instalar extensão de matrícula passa por diálogos diversos e, certamente, em alguns lugares é mais fácil, se já houver um vínculo de proximidade [...] e, em outros lugares, já não é tão fácil assim, porque a ocupação de um prédio municipal, para aquele que é o gestor da escola municipal tem a questão do desgaste maior, algumas escolas municipais ofertam matrículas pra crianças, e o ensino médio é para jovens e adultos, é outro público, outro comportamento [...] as vezes, há uma resistência do diretor municipal. [...], mas não é que não tenhamos criado [um anexo] por uma questão política, uma negativa da gestão municipal. Não há.

Sobre a cessão de funcionários municipais para atuar nas turmas de extensão de matrículas do ensino médio, a situação mais comum, encontrada nas escolas pesquisadas, é aquela em que a prefeitura cede apenas as merendeiras. Isso ocorre em todas as extensões que funcionam em prédios de escolas municipais. No caso de Granja, dois anexos que funcionam em prédios adaptados não possuem funcionários, nem cedidos e nem contratados pelo Estado. Em Viçosa do Ceará e São Gonçalo do Amarante, além da cessão de merendeira, há zeladores disponíveis no turno noturno, quando funcionam a maior parte das turmas de Viçosa e as duas turmas de São Gonçalo. Neste município, também há funcionário administrativo no turno da noite, isso se deve ao fato da prefeitura possuir turmas de EJA no turno noturno, quando há necessidade de funcionários também para esse atendimento. No caso de Viçosa do Ceará, o diretor relata que a boa relação entre a gestão educacional do Estado e do Município é uma característica local há muito tempo consolidada.

Em relação aos usos do prédio municipal pelos estudantes e professores do ensino médio, há dificuldades e proibições na utilização de outros espaços para além da sala de aula. A infraestrutura das escolas dos municípios é precária, com poucas exceções já citadas no capítulo anterior, quando descrevemos as escolas e suas extensões. Entretanto, essa dificuldade se amplia quando os estudantes não podem usufruir dos já restritos ambientes que existem nesses espaços, como biblioteca, quadra, ou mesmo usar o pátio para eventos e as paredes para

exposição de trabalhos escolares.

Tanto professores, quanto alunos relatam situações desse tipo, sendo mais constantes nos municípios de Amontada e Boa Viagem. Entretanto, encontramos maiores ou menores restrições em todas as extensões visitadas com exceção de duas delas, uma em Granja (Santa Terezinha) e outra em São Gonçalo do Amarante (Várzea da Redonda).¹⁸⁹ A respeito disso, a Professora AM_Sabiaguaba comenta:

Ficamos em um espaço que não é nosso e acho que somos discriminados pelo resto da escola. **Quando os alunos fazem trabalho, não tem onde colocar os cartazes, ou mesmo uma sala para ficar**, tanto que o nosso projeto “café literário” não vai ser feito aqui na nossa escola e sim em outro espaço, pois não temos espaço para fazer. Tem a quadra, mas não é coberta e não utilizamos, sem refeitório [...] **antes nós tínhamos acesso a biblioteca, mas hoje não pode mais por questões de política... por ser município pequeno.** (Grifo nosso)

O professor da extensão do Icarai de Amontada relata que, mesmo com mobilização dos estudantes, gestor e professores, a direção da escola municipal não permite que os estudantes do ensino médio utilizem a biblioteca.

Nós temos uma biblioteca aqui, por sinal muito rica. [...] **Para você ter ideia, esse ano eu fiz um ofício aqui com um abaixo-assinado dos alunos todos e não é a primeira vez que eu faço isso, para abrir a biblioteca no intervalo de aula.** [...] e **não consegui.** As pessoas parecem que fecham os olhos, é uma pena. (Professor AM_Icarai)

Em São Gonçalo do Amarante, a Professora SG_Cágado_1 informa que os estudantes do ensino médio “não podem usar a biblioteca do município. Ambientes fora a sala de aula? nenhum! Nem mesmo o banheiro para deficientes.” Em muitos depoimentos, os estudantes se sentem alheios ao espaço escolar. Principalmente, aqueles que não residem nos distritos das extensões e não estudaram na escola municipal no período do ensino fundamental. Sobre isso, estudantes relatam:

[...] a escola não é nossa... fica uma divisão para usar as coisas. E é porque o Estado contribui com o município, mas a gente escuta como se estivesse pedindo favor. (Estudante BV_ Águas_1);

[...] porque tem uma desigualdade entre fundamental e médio, porque o prédio é deles. [...] a gente sente meio desconfortável, porque tudo que a gente fizer vai vir problema,

¹⁸⁹ A escola municipal só possui uma biblioteca além das salas de aula e, segundo alunos e professores, os mesmos não têm restrições em utilizar o espaço. No caso da escola em São Gonçalo, funcionam junto a oferta de Ensino Médio, turmas de EJA da prefeitura, por isso, o funcionamento da escola é normal a noite, com todos os ambientes disponíveis e os estudantes do estado não tem restrições de uso. Há uma boa relação com o diretor municipal.

[...] a gente não pode invadir o espaço deles, mas eles podem vir para nosso, isso gera um grande problema. (Estudante BV_Ibuaçu_2)

Soma-se ainda às restrições de utilização dos prédios, o tratamento dispensado aos estudantes do ensino médio em turmas de extensão por parte da direção municipal. Entre os alunos entrevistados, o relato mais frequente é que se sentem censurados, culpabilizados e estigmatizados pela gestão municipal no que se refere aos problemas de manutenção da escola ou conservação de bens. A esse respeito, os estudantes explicam:

[...] é só emprestado [o prédio], se fizer alguma coisa, no outro dia já tem reclamação, **mesmo se a gente não fizer nada, sobra para nós mesmo** [...] desde o início é assim; (Estudante BV_Jantar_1);

[...] Andaram tirando uma peça da mesa e **o diretor da tarde culpou** a pessoa do ensino médio por isso [...] sendo que teve aula durante a manhã e durante a tarde [com alunos do ensino fundamental] (Estudante AM_Lagoa_1);

[Não deixam usar a] sala de computadores porque acham [direção municipal] **que a gente vai quebrar** e eu acho é que cuidamos mais [...] **me culparam** de arrancar uma peça da mesa porque eu estava sentada. (Estudante AM_Lagoa_2).

Nos contextos pesquisados, observamos que as escolas municipais que apresentam melhores relações com os anexos são aquelas onde há professores que ministram aulas em ambas as redes escolares e/ou quando os seus diretores atuam ou já atuaram na rede estadual. Isso favorece a relação com a gestão local e amplia oportunidades de utilização do prédio escolar. O coordenador escolar de Viçosa do Ceará comenta “eu faço parte da gestão do município, então fica mais fácil essa relação”. Ainda sobre o assunto, a Diretora BV observa:

[...] ainda tem muito aquela rivalidade entre o diretor [municipal] e o PCA, por questões políticas locais. [...] quando o diretor também é nosso professor [...] nós temos duas extensões que o próprio diretor [municipal] é o PCA, aí dá tudo certo, mas quando não, a gente sente algumas dificuldades.

Sobre as dificuldades encontradas na relação entre os entes estadual e municipais na oferta em extensões, a Coordenadora CR corrobora o discurso dos estudantes e explica:

Não é uma gestão compartilhada [das escolas municipais] [...] a gente tem em alguns municípios uma relação muito agradável, muito próxima, onde a gente não tem conflitos. Mas em outros, [...] já tem alguns conflitos porque acaba sendo imbuído no aluno do noturno [ensino médio] toda e qualquer ação de depredação ou de qualquer outra coisa que possa acontecer naquele prédio. [...] Repito que isso não se dá em todos os anexos, depende muito às vezes da relação [do Estado] com município ou da relação dos dois gestores, do municipal e do estadual. Se eles conseguem ter um bom diálogo, logo esse trabalho flui muito bem e a aprendizagem dos alunos também vai no mesmo ritmo, eles acabam se integrando.

Tensões na relação estado-município e a resistência de diretores municipais não impedem a implementação de turmas de extensão, entretanto, acabam por conferir maiores obstáculos para essa oferta que já se desenvolve em um contexto de constrangimentos. No âmbito da política educacional no Ceará, embora a relação estado-município esteja consolidada, principalmente em relação à municipalização da oferta do ensino fundamental e ao desenvolvimento do PAIC, quando voltamos o olhar para as turmas de ensino médio em extensões de matrícula, observamos fragilidades nesta cooperação, principalmente, no que se refere à ausência de uma definição clara do papel dos municípios e do Estado nesta oferta que precisam ser sanadas para minimizar os problemas discutidos neste tópico.

6.3 O papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio

No Brasil, após o fim da ditadura civil-militar, importantes iniciativas de reformas educacionais visavam a ampliação da oferta da educação pública. A Carta Constitucional de 1988 determina a educação enquanto um direito social. Inicialmente, a garantia de oferta pública e gratuita estava restrita para o ensino fundamental; posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 instituiu a progressiva ampliação da obrigatoriedade do ensino médio e, em 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59, este nível é incluído como etapa da educação básica, tornando-se também obrigatório e gratuito.

Inicialmente, a prioridade de oferta se dá no ensino fundamental e, com a quase universalização desta etapa¹⁹⁰ e a implementação de políticas para correção de fluxo, há, gradativamente, o aumento do número de concludentes e egressos do ensino fundamental. Este público acaba por induzir a ampliação das vagas para a próxima etapa de escolarização: o ensino médio. Soma-se a isso, a necessidade de atender as novas demandas das relações com o mundo do trabalho que, no final do século XX, passam a exigir maior nível de formação aos trabalhadores. Sobre isso, Oliveira (2007) informa:

Gradual e tardiamente, uma importante barreira para o progresso no interior do sistema escolar foi sendo suprimida. Isso fez com que, por consequência, as parcelas da população que não concluíam o ensino fundamental passassem a fazê-lo. Concomitantemente, o prestígio social do diploma dessa etapa vai diminuindo, principalmente pela sua generalização. Resta aos concluintes a alternativa de buscar a continuidade de sua escolarização. Pressionam, então, pela continuidade no sistema, forçando a ampliação do ensino médio. (p. 682)

¹⁹⁰ Em 2017, segundo dados da PNAD, o percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava ou já tinha concluído o ensino fundamental era de 97,8% no Brasil, mesmo índice observado para o Ceará.

Sobre o ensino médio, foco desta pesquisa, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹¹ que determina na meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.”

De acordo com o relatório do 2º ciclo do monitoramento das metas do PNE, publicado em 2018,¹⁹² o percentual da população de 15 a 17 que frequenta a escola ou havia concluído a educação básica era de 91,3% no Brasil e 88,7% no Ceará. Para a mesma faixa etária, o percentual matriculado no ensino médio ou que finalizou a educação básica cai para 70,1% para a média nacional e 70,6% a estadual. O primeiro indicador da meta 3 não foi alcançado e, segundo o relatório de monitoramento do PNE, a previsão é de que o Brasil poderá alcançar 94% até o final da vigência do PNE (2024), número abaixo do previsto para o ano de 2016. Em relação ao segundo indicador, cogita-se que poderá atingir 80%, se a tendência de crescimento observada nos relatórios do 1º e 2º ciclos do monitoramento do PNE se mantiverem. (BRASIL, PNE, 2018).

A rede de oferta de ensino médio público no Ceará é eminentemente estadual, com mínima matrícula na rede federal.¹⁹³ O governo do Estado, na última década, ampliou sua rede através da construção de escolas e diversificou a oferta através da implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)¹⁹⁴ em 2008 e, em 2016, das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EEMTI). Esse período abrange desde a segunda metade da primeira gestão do Governo Cid Gomes (2007 a 2014) ao primeiro mandato do governador Camilo Santana (2015 a 2022).¹⁹⁵ A implementação das escolas profissionais foi iniciada durante a gestão de Cid Gomes, política essa que teve continuidade no governo que o sucedeu. Em relação as escolas de tempo integral, a iniciativa surgiu no primeiro mandato de Camilo Santana.

Abaixo, o gráfico 20, elaborado a partir dos dados do Censo Escolar de 2018, traz a série histórica do número de escolas estaduais entre os anos de 2009 a 2018,¹⁹⁶ detalhando o crescimento da rede de ensino do Ceará em relação à localização das escolas, se situadas em

¹⁹¹ Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

¹⁹² Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>

¹⁹³ No Ceará, há matrícula federal de ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

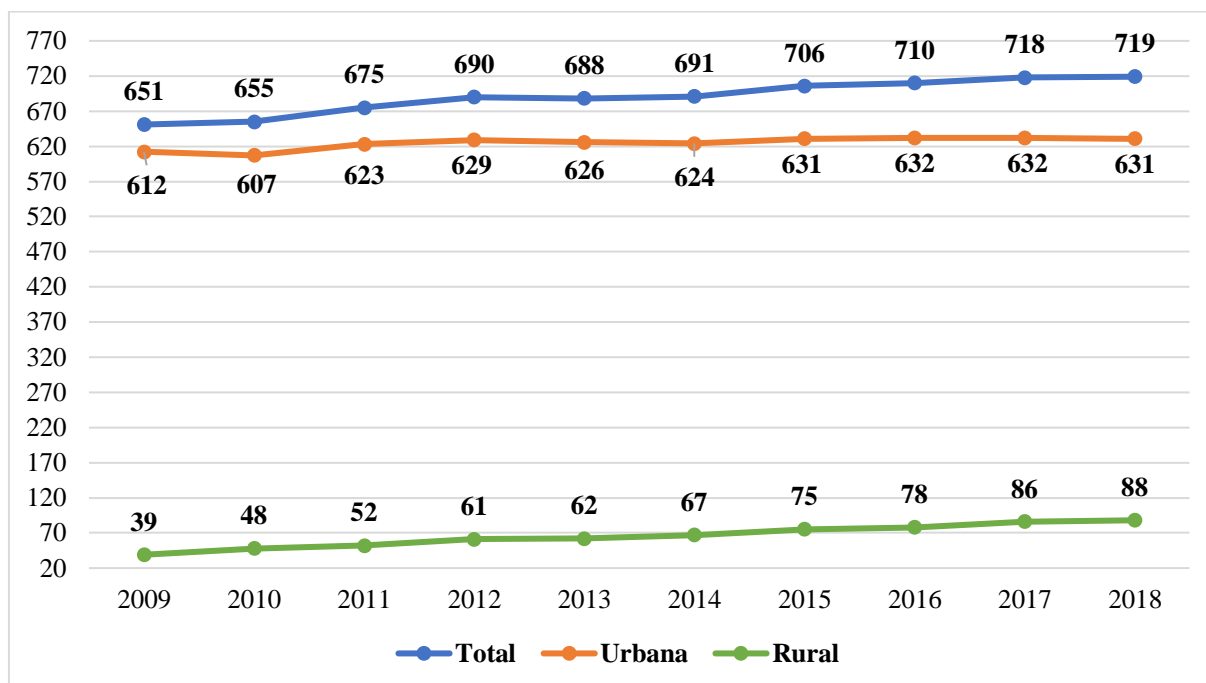
¹⁹⁴ Atualmente, a rede conta com 122 escolas distribuídas em todas as regionais da SEDUC. A ampliação dessa rede foi possível pela adesão do governo do Ceará ao programa federal Brasil Profissionalizado e, posteriormente, ao PRONATEC, ambos programas de fomento à ampliação de oferta de educação profissional no país.

¹⁹⁵ Cid Gomes é atualmente Senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Camilo Santana foi reeleito em 2018 e está no segundo mandato do Governo do Estado; é filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Camilo foi apoiado por Cid Gomes nos dois pleitos eleitorais em que concorreu, constituindo-se em um governo de continuidade ao do seu antecessor.

¹⁹⁶ Os dados de 2019 ainda não foram divulgados pelo INEP.

territórios urbanos ou rurais.

Gráfico 20 – Número de escolas da rede estadual de ensino de 2009 a 2018



Fonte: BRASIL, Censo Escolar, 2018. Elaboração da autora.

Entre 2009 e 2018 houve um crescimento de 10,5% (68 escolas) na rede estadual de ensino. Em meio urbano, o acréscimo foi de 3,1%, 19 escolas no total; o maior aumento ocorreu na zona rural, para o mesmo período, houve uma ampliação de 125,6% de escolas estaduais (49 unidades escolares). Segundo dados da SEDUC,¹⁹⁷ em 2020, a rede soma 743 escolas em funcionamento e 11 prédios em construção ou que já foram concluídos, mas que ainda não iniciaram suas atividades.

Mesmo com a ampliação de mais de 125% de escolas estaduais em meio rural, a iniciativa não foi suficiente para atender a demanda de jovens para essa etapa de ensino. Isso se deve mais pela localização das escolas estaduais, concentradas em zonas urbanas (87,8%) e, quando no meio rural, situadas na sede dos municípios, do que, necessariamente, pela falta de condições estruturais para absorver os estudantes egressos do ensino fundamental.

A rede estadual de escolas possui melhores condições estruturais que a maioria dos prédios das redes municipais, contudo, não possuem a interiorização necessária para alcançar os territórios mais distantes localizados em áreas rurais, onde, ao contrário, há forte presença das escolas municipais. Sobre isso, Vidal e Vieira (2016) explicam:

¹⁹⁷ Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) da SEDUC. Elaborado por SEDUC/CEIPE/COADE.

No que diz respeito à localização geográfica, são as redes municipais que detêm o maior percentual de escolas rurais (55,9%), nas quais se encontram as maiores precariedades em termos de instalações e qualidades de serviços. (p. 44)

Em 2009, havia 6.631 salas disponíveis na rede estadual, entretanto, 7.471 eram utilizadas para a oferta de ensino médio público no estado, ou seja, havia um déficit de 840 salas que funcionavam em escolas municipais ou prédios adaptados em oferta de extensão de matrículas. No ano de 2018, o déficit era de 457, quase a metade do observado em 2009; em números exatos, havia a utilização de 7.834 salas de ensino médio e a rede estadual possuía apenas 7.377 salas de aula. Para o mesmo ano, a média de alunos por sala da rede do Ceará era de 29,1. Inferimos, assim, que as salas disponíveis na rede estadual seriam suficientes para absorver grande parte do público dos anexos em um cenário onde o deslocamento dos estudantes não fosse um obstáculo, visto que a SEDUC recomenda 40 a 45 estudantes por sala.

Ressalvamos que estamos analisando a média estadual e que os municípios possuem contextos diversificados; por exemplo, dentre as escolas pesquisadas, em Boa Viagem, por ser a única escola de ensino regular, a EEM Dom Terceiro não teria condições de absorver os estudantes das extensões devido ao grande número de matrícula em sua sede (940 alunos). Da mesma forma, em Granja, a EEMTI São José não teria infraestrutura para acolher o grande número de estudantes das extensões de matrícula (800 alunos).

A concentração das escolas em meio urbano e as condições territoriais já descritas, impulsionaram a implementação das extensões de matrícula. Em 2017, conforme dados da SEDUC, 19.466 estudantes de ensino médio regular frequentavam turmas em anexos. Importante destacar que a abertura de turmas de ensino médio nos distritos pode se dar por demandas do Estado, das Prefeituras, bem como por reivindicação da comunidade. Em Granja, por exemplo, em dois distritos – Timonha e Ibuguaçu – foram relatadas mobilizações da comunidade local, tanto para a abertura de turmas, quanto para a melhoria dos prédios adaptados para receber as turmas de ensino médio. Também há relatos semelhantes em outros municípios pesquisados.

Ainda sobre o isso, o Secretário Executivo EM explica que a prioridade é transportar¹⁹⁸ os estudantes para as escolas sede e que, diante da indisponibilidade dessa estratégia, se consolida a necessidade das turmas de extensão.

Muitas vezes a gente abre as extensões por solicitação do próprio município, que quer melhor condição de atendimento para o transporte escolar e a pedido da população.

¹⁹⁸ O transporte escolar dos alunos da rede estadual é compartilhado com o transporte escolar municipal. O Estado repassa recursos através de convênios para as prefeituras que executam o serviço.

Então, tem muito caso a caso. Tem caso que a comunidade que solicita, tem caso que é o próprio município quem faz a intervenção, então tem motivos diversos. **A prioridade é sempre pelo transporte escolar** [...] que os alunos consigam chegar a uma escola de melhor estrutura, essa é a prioridade. Quando isso não é possível e a própria comunidade solicita a permanência da extensão, então a gente faz o atendimento. (Grifo nosso)

Durante a pesquisa de campo, ao entrevistar os professores, estudantes das extensões e seus pais/responsáveis, constatamos que o relato frequente é o de que se não houvesse a oferta das turmas de ensino médio nos distritos, por meio das extensões, não haveria possibilidade dos jovens prosseguirem a sua trajetória na educação básica. O motivo alegado pelos sujeitos não é a falta de transporte escolar, mas as questões territoriais já apresentadas, aliadas às condições socioeconômicas. Sobre isso, a Estudante BV_Ibuaçu_1 ressalta: “Se não tivesse esse polo [anexo], teríamos que ir embora para estudar ou teríamos parado [...] não tem condições de ir para sede, teríamos que sair de madrugada para estudar a tarde e chegar em casa só a noite.”

Estudantes e pais destacam que a extensão de matrícula é a única oportunidade de cursar o ensino médio. Há exemplos, em todos os municípios da amostra, de estudantes que não tentaram a seleção para ingressar na EEEP por não reunirem condições financeiras para se sustentar na sede do município. O Pai BV_Águas informa que “[...] poucos alunos fazem seleção para a profissional (EEEP), muito disso por conta da distância. A não ser que a família esteja disposta a ir [se mudar para sede] com o filho, quem tem uma renda melhor.”

Os sujeitos consideram que, em suas regiões, a extensão de matrícula promove oportunidade de acesso ao ensino médio diante da ausência de escola própria do Estado e defendem a existência desse tipo de oferta. Sobre isso, A Professora SG_Várzea explica que “[...] eles iriam desistir facilmente [estudantes]. Mesmo sendo um pouco precário, é essencial para os alunos terem o acesso. Os anexos já melhoraram bastante, principalmente com a nova gestão. A Professora BV_Domingos acrescenta sua experiência pessoal ao defender a existência das extensões de matrícula: [...] é muito bom. [que exista o anexo]. Eu fui uma que terminei o 9º ano e tive que ir estudar em Boa Viagem. [...] **Era muito sofrimento, passava fome, era muito distante.** [...] Se não tivesse esse anexo, os alunos não estudariam. (Grifo nosso)

Além de atender aos jovens em idade escolar, a Professora BV_Guia informa que os anexos configuram oportunidades também para os adultos que interromperam seus estudos após a finalização do ensino fundamental. Ela afirma que pais e responsáveis dos estudantes estão retornando à escola para concluir o ensino médio:

Esses anexos foram uma oportunidade ímpar para muitos alunos que não teriam como se deslocar para Boa Viagem e você observa até que tem pais e mães que tiveram que cancelar os estudos por não terem acesso e agora estão voltando. [...] o acesso era muito mais complicado, questão de horário, descanso, do transporte escolar na hora certinha [...] defendendo demais, pois gerou oportunidades [a existência da extensão].

Ao mesmo tempo que ressaltam a importância da oferta, denunciam a inadequação da infraestrutura e identificam possibilidades de melhoria para atendimento na região. A esse respeito, o Pai BV_Águas comenta:

É importante que você saiba que os anexos mudaram a realidade do município. Porque até então, nossa região, por exemplo, [...] tinham quatro a cinco pessoas que tinham o ensino médio. Pode ter certeza! E todos eles eram profissionais que já estavam dentro da educação, eram professores. Isso dentro de 2 mil pessoas, 4 ou 5 tinham ensino médio. [...] hoje se você pegar, acho que já está com uns 19 anos [que a extensão existe], quase toda a população dessa faixa etária já tem o ensino médio. Se não tem, não foi por falta de escola. [...] **O que poderia melhorar seria a infraestrutura, um investimento.** Por exemplo, são anexos, mas vamos colocar uma escola profissionalizante no interior, para descentralizar, para desinchar a sede. Eu sei que não dá para construir em todos os distritos, mas daria para dividir. (Grifo nosso)

Diante dessa constatação, acreditamos que as extensões de matrícula, ao promover o nível médio em locais onde não há escolas estaduais, contribui para o direito à educação em um primeiro nível, o de garantir o acesso. É fato que o anexo, e sua estratégica localização territorial, permite que a população local e circunvizinha tenha chance de concluir a formação em nível médio. Entretanto, ao dirimir o problema de acesso das populações rurais com a instituição das extensões, o Governo do Estado acaba por deslocar a desigualdade do acesso para o nível de tratamento. Os estudantes dos anexos não possuem o mesmo tratamento dispensado aos demais estudantes da rede estadual, quando não dispõem de condições similares às das demais ofertas da rede estadual (escolas sede, EEEP e EEMTI), no que se refere à infraestrutura, aos recursos humanos e aos recursos didáticos.

As situações encontradas nas extensões são inadequadas à oferta de ensino médio em vários aspectos. Em algumas, as limitações estão restritas ao fato de não possuir ambientes de apoio pedagógico, tais como: bibliotecas, laboratórios de informática, quadra esportiva. Em outras, além da inadequação da infraestrutura, há carências em recursos humanos: não há merendeiras, porteiros ou mesmo auxiliar de serviços gerais. Como descrito em capítulo anterior, em duas ocasiões, encontramos professores que contratam zeladores com recursos próprios para a limpeza do espaço escolar.

Verificamos ainda, turmas sem merenda escolar por não haver funcionário para preparação dos alimentos. Em relação aos professores, a regra é que sejam temporários e que

um mesmo professor assuma duas ou mais disciplinas de sua área de formação. A oferta em anexos é marcada por constrangimentos e restrições de diversas ordens. A respeito, a Professora AM_Sabiaguaba, informa:

Não temos apoio da Secretaria de Educação, nossa realidade é ser anexo. [...] se tivéssemos esse apoio tudo seria mais fácil, a questão de funcionários, pois não temos porteiro a noite, conseguimos merendeira a pouco tempo [...] tudo é com os professores, três professores ficam escalados para cada dia, para abrir e fechar o portão, organizar as salas.

O Professor VC_Manhoso descreve a situação da infraestrutura da escola municipal onde funcionam as turmas de extensão no distrito:

[A infraestrutura] praticamente não existe [...] O que existe são só as salas de aulas e professor; não tem biblioteca, laboratórios. [...] nem o município tem para oferecer, emprestar. O único espaço que tem, tirando a sala, é uma quadra que tem aqui próximo, que é da comunidade, usamos quando tem eventos e aulas de educação física [...] as salas de aula no período da tarde, são quentes.

Professores, estudantes e pais entrevistados acreditam na viabilidade de construção de escola estadual para atendimento nos seus distritos, a exceção de Boa Viagem, onde os professores avaliam que não seria possível atender os 8 distritos com construções de escolas e Oiticicas, em Viçosa do Ceará, onde o coordenador escolar afirma que o número de estudantes é baixo para justificar o investimento em uma nova escola. Foi comum a todos os sujeitos a defesa de manter-se na comunidade, mesmo estudando em anexos. Sobre isso, a Professora BV_Águas informa que foi protagonista na implementação da extensão em seu distrito e afirma ter sido a primeira a funcionar no município.

Se construíssem uma escola do Estado seria muito bom, mas as extensões têm que continuar, o Estado não conseguiria construir 8 escolas para dar conta das demandas de alunos das localidades, pois o transporte não seria viável. Se acabassem com os anexos, os alunos não estariam estudando, uma minoria continuaria. Quando não existia essa extensão, eles terminavam o 9º ano e um ou dois iam para Boa Viagem ou Fortaleza [...] ficavam parados e foi um dos motivos que eu lutei mais para que tivesse a criação dessa extensão. (Professora BV_Águas)

O Secretário Executivo do Ensino Médio e da Educação Profissional argumenta que o número de atendimento em extensões vem diminuindo a cada ano, mesmo com o aumento do atendimento aos jovens no ensino médio. O Secretário atribui esse fenômeno a uma política de ampliação da rede com atendimento a zona rural e dinâmicas territoriais próprias. Para ele, o planejamento para construções de escolas em substituição às extensões é complexo, afirma

ser necessário um estudo que envolva não só o número de estudantes egressos do fundamental e previsão orçamentária, mas também observações territoriais relacionadas à demografia, à dinâmica migratória, aos arranjos econômicos locais, dentre outros fatores. Ainda sobre o assunto, o Secretário Executivo EM explica:

[...] você percebe isso [ampliação da rede] nitidamente nos últimos 10 anos, **são mais de 100 unidades entregues e essas unidades são entregues, geralmente, quando não é substituição de prédio, é em lugares rurais que é para justamente substituir extensões de matrícula.** Então é um trabalho gradativo, não dá para ser de repente, por uma razão, não é só questão orçamentária, é questão da dinâmica [territorial], tem que se verificar como essa dinâmica é consistente. [...] Tem distritos crescendo? Então ali precisa de escola, então se identifica [...] você não consegue prever no futuro a dinâmica populacional naquele aglomerado rural, dependendo do fenômeno de uma empresa, de uma indústria que aconteça ali próximo, há uma migração forte, então é muito difícil [...] pensar que a solução para não se ter extensão é construir uma escola, mesmo que seja com padrão bem pequeno, não dá para fazer essa relação direta. (Grifo nosso)

O Secretário Executivo de Cooperação com o Município explica que a oferta em extensões de matrícula é encarada pela SEDUC como uma medida temporária. Para ele, é fato que essa estratégia permite o acesso ao ensino médio, mas faz a ressalva que esse tipo de oferta não atende às necessidades básicas dos padrões mínimos de qualidade definidos pelo Estado.

[...] essa questão de você optar institucionalmente em ofertar ensino médio em escolas municipais na zona rural, para que possa dar acesso aos jovens [...] é uma medida bastante positiva. Porém, há questão da qualidade. E aí como você está ofertando em um prédio municipal [...] então você não tem a prerrogativa de garantir as oportunidades mínimas necessárias para aquele jovem. Você acaba garantindo a sala de aula, o professor e os materiais mínimos que são ofertados a todos os estudantes. [...] por isso que eu digo que **a política da extensão de matrícula ela é encarada por nós como uma medida temporária**, ela não é encarada como uma medida definitiva, porque ela não atende às necessidades básicas em relação ao que o Estado define como um padrão de qualidade da oferta do ensino médio. **Então ela é uma medida mais imediata, de urgência, mas temporária.** (Secretário Executivo CM. Grifo nosso).

Embora classificada como uma prática temporária pela gestão estadual, as extensões das turmas de ensino médio figuram há quase duas décadas enquanto prática de oferta. Reconhecemos o esforço na ampliação e interiorização da rede, entretanto, observamos que o caráter provisório dessa oferta, instituiu-se em estratégia recorrente na gestão educacional do Estado, tornando-se permanente. Segundo Algebaile (2009) trata-se de uma “manipulação do espaço” onde o Estado consegue ampliar sua oferta, sem atrelar a isso a ampliação da rede escolar, o que demandaria mais recursos. Para a autora:

Essa possibilidade tem sido largamente aproveitada pelos municípios, e mesmo pelos estados, para expandirem a oferta de vagas [...] sem que isso represente uma expansão oficial da rede de escolas. [...] “Economiza-se”, com isso, especialmente na estrutura de gestão, [...] Recursos como esses fizeram proliferar, em certos casos, “redes de anexos” que se tornaram importantes vias de expansão da oferta de vagas, em diversos sentidos, precarizadas”. (p. 299 e 301)

No caso das extensões de matrícula do Ceará, não podemos falar que se trata de uma política educacional do Estado em seus termos formais. Não temos uma legislação ou programas específicos para esse tipo de oferta, tampouco previsão orçamentária. Trata-se, a nosso ver, de um arranjo da gestão estadual para, sob a justificativa de dar uma resposta emergencial à demanda de oferta de ensino médio em zona rural, atenuar o problema a partir de ações que deveriam ser transitórias (utilização dos prédios municipais e adaptados), que acabaram por se tornar efetivas, sem propor – de fato – uma política que vise a extinguir. Consideramos o conjunto dessas práticas da gestão estadual, sobre a oferta de turmas em extensão, uma espécie de “política informal”.

Em estudo realizado em 2015, Vieira e Vidal (2016), ao analisarem o ensino médio no Ceará, destacam o impacto da implementação das escolas profissionais (EEEP) como um fator de iniquidade na oferta da rede estadual. As autoras informam:

Se antes um fator de iniquidade na oferta do ensino médio estava associado ao turno noturno, mas recentemente a presença das escolas em tempo integral e de educação profissional explicitam de forma mais aguda o problema da desigualdade, inclusive com a criação de ‘processos seletivos’ para acesso às escolas públicas. (p. 39) [...] foi possível perceber que a oferta de ensino médio no Ceará está distribuída em duas redes: a de escolas que oferecem ensino médio regular e as escolas que ofertam educação profissional. Essas duas têm tratamento diferenciado por parte da SEDUC no que tange a recursos financeiros e assistência técnico-pedagógica, bem como infraestrutura predial. (p. 47)

Para as autoras, a diversidade de oferta e os diferentes modos de tratamento a ela dispensada, vem ampliando as inequidades no interior da rede de educação pública estadual. Ainda no estudo referenciado, anunciam a questão dos anexos escolares e, consideram que neste caso, há ampliação das desigualdades de tratamento quando comparadas às demais ofertas da rede estadual. Segundo Vieira e Vidal (2016), a existência das extensões de matrícula confere maior complexidade no modelo de diversificação da oferta e explicam: “Configura-se um problema de equidade no interior do sistema estadual relativo ao modo como o Estado vem efetivando o cumprimento do seu dever para com a juventude na faixa etária de escolaridade correspondente ao ensino médio.” (p. 130)

Não há indicadores nacionais de infraestrutura e de desempenho que possam

mensurar a situação específica das turmas que funcionam em anexos, pois, para os dados oficiais, figuram como parte da escola sede. Em relação à infraestrutura, a constatação da situação só é possível através da pesquisa de campo e do relato dos sujeitos. Conforme explicitado no capítulo anterior, afirmamos que a diferença de tratamento entre as escolas sede e extensões por parte da gestão estadual é fato. Podendo ser minimizada ou ampliada a partir da atuação da direção escolar e sua articulação com o Município, CREDE e SEDUC.

Sobre os indicadores educacionais, há iniciativas da gestão escolar em separá-los por turma, como forma de ter um panorama real da situação dos anexos no que diz respeito à aprendizagem. Esse foi o caso dos resultados do ENEM, os quais tivemos acesso a partir da disponibilidade dos gestores em ceder os dados de 2018. Além disso, o resultado do SPAECE é disponibilizado aos diretores por aluno, dando oportunidade à gestão escolar de observar o desempenho individual e por turma. Separamos os dados das turmas da sede e dos anexos e a análise dos resultados é apresentada no próximo tópico deste capítulo.

A partir do observado durante a pesquisa de campo, através dos relatos dos sujeitos, do experienciado na trajetória entre as escolas sede e seus anexos, não há uma conclusão simples que alcance a complexidade que o contexto apresenta.

De fato, há locais onde a construção de prédios escolares não só é viável, mas urgente. São aqueles casos em que os anexos possuem mais de 200 estudantes e, conforme verificado no quadro abaixo, apresentam número de matrículas estável entre os anos 2017 e 2019.

Em destaque no quadro 36, que demonstra a evolução da matrícula dos anexos pesquisados no período citado, estão os distritos que se encontram nesta situação, são eles: Sabiaguaba, em Amontada, Timonha e Adrianópolis, em Granja e Vila Manhoso, em Viçosa do Ceará.

Quadro 36 – Evolução da matrícula das extensões da amostra, 2017 a 2019 (Continua)

Município	Escolas -Sede	Extensões de Matrícula	2017	2018	2019
Amontada	EEM de Amontada	Sabiaguaba	323	226	304
		Icaraí	202	180	187
		Lagoa Grande	91	85	86
		Moitas	86	79	59

Quadro 36 – Evolução da matrícula das extensões da amostra, 2017 a 2019 (Conclusão)

Município	Escolas -Sede	Extensões de Matrícula	2017	2018	2019
São Gonçalo do Amarante	EEFM Waldemar Alcântara ¹⁹⁹	Cágado	146	126	126
		Várzea da Redonda	67	69	71
Granja	Colégio Estadual São José	Timonha	221	228	251
		Santa Terezinha	180	193	184
		Adrianópolis	240	252	240
		Ibuguaçú	167	150	125
Viçosa do Ceará	EEM Dr. Júlio de Carvalho	Vila General Tibúrcio	159	149	157
		Oiticicas	151	122	111
		Vila Manhoso	301	305	316
Boa Viagem	EEM Dom Terceiro	Jantar	62	56	60
		Ipiranga	99	94	104
		Águas Belas	121	69	82
		Domingos da Costa	50	67	65
		Guia	69	72	63
		Olho D'água	83	63	67
		Ibuaçu	106	94	110
		Boqueirão	98	63	80

Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

Nos distritos apontados, há possibilidade de arranjos para que a construção de uma escola possa atender a mais de uma localidade. Como informamos no capítulo anterior, em Amontada, uma escola poderia absorver a matrícula de Moitas, Icarai e Sabiaguaba, pois as extensões ficam próximas e o acesso entre elas é por estrada asfaltada. O Professor AM_Icarai informa que foi feita audiência pública e reuniões na SEDUC para a articulação da construção da escola em Icarai de Amontada e que o problema seria o terreno doado, como já informado pelo Ex-diretor AM e Diretor AM, no capítulo anterior. Sobre o assunto, o Professor AM_Icarai complementa:

Essa escola foi pedida, houve uma audiência pública com o então governador Cid Gomes,²⁰⁰ depois nos chamaram na SEDUC e disseram que iam construir a escola, depois nos chamaram de novo e disseram que não tinha terreno. Eu convenci meu pai

¹⁹⁹ Em 2017, a escola possuía uma terceira extensão sediada na EEF Profa. Alba Herculano, localizada no distrito de Taíba (distante 23km da sede) com um total de 143 estudantes. No período de realização da pesquisa de campo (2019), a extensão de matrícula não existia mais. Os alunos foram remanejados para outras escolas estaduais do município.

²⁰⁰ Foi Governador do Estado do Ceará por 2 mandatos entre os anos de 2007 a 2014. Atualmente é Senador filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

a doar um terreno de 10.000 m² para construir a escola, foi regularizada essa doação e estamos esperando. Hoje, Icaraí, Moitas, Sabiaguaba e Mosquito somam 600 alunos, 700 alunos de ensino médio para funcionar os três turnos, seria muito bom [ter uma escola própria].

No caso de Viçosa do Ceará, uma escola em Manhoso poderia acolher alunos de Oiticicas. Em Granja, devido a trajetória ser de difícil acesso, provavelmente a construção de uma escola em Adrianópolis ou Timonha, por exemplo, não acabaria com a matrícula em anexos, mas atenderia uma grande parte da população, visto que o número de matrícula das extensões é alto e justificaria a construção de um prédio próprio adequado às demandas locais. Segundo o Professor GR_Timonha, há viabilidade de construção de escola estadual em Timonha e Adrianópolis. Para o professor, o número de alunos e as distâncias percorridas pelos estudantes justifica o investimento.

Nós temos uma matrícula grande, acredito que no local [Timonha] já deveria ter uma escola própria, mas aí os investimentos do Estado são difíceis, realocam para outras cidades. Teria sim a viabilidade [de construção das duas escolas]: não só pelo número de matrícula, mas pela questão estrutural [...] não é um ambiente adequado para os professores e alunos [...] **questão de cidadania. [...] Esse distrito é no centro da região e o mais desenvolvido, engloba vários pequenos vilarejos [...] nós estamos a 42 km da sede, distância considerável.** Se fosse escola regular comportaria a extensão de Adrianópolis, mas se fosse integral já não iria comportar; pois lá também são turmas numerosas, com mais de 200 alunos em cada extensão [Timonha e Adrianópolis]; Estão finalizando a escola de Parazinho e já existe em andamento um projeto de construção de escola para Adrianópolis e, ir para lá [alunos de Timonha] somente se a estrutura fosse bastante grande, mas muitos alunos já não moram aqui, seriam dois deslocamentos [...] teria que ter uma estrutura de transportes. [...] **É viável construir uma escola aqui e uma em Adrianópolis.** (Grifo nosso).

A afirmação do Professor GR_Timonha é corroborada pela professora de Ibuguaçu e o professor de Adrianópolis. Quando fala em Parazinho, o docente se refere a uma escola estadual que está em construção e que tem previsão para iniciar o ano letivo em 2020. A escola atenderá ao distrito de Parazinho e localidades vizinhas, extinguindo a extensão que existia no local que, em 2019, tinha 218 estudantes e estava sob responsabilidade de outra escola de ensino médio regular da sede do município.

Ainda observando o quadro 36, as únicas extensões que apresentaram queda no número de matrículas, em dois anos seguidos, são as localizadas em Moitas, distrito de Amontada; Ibugaçu, localizada em Boa Viagem e Oiticicas, em Viçosa do Ceará. Nestes casos, entendemos que os estudantes de Moitas poderiam ser transportados para uma escola construída em Icaraí de Amontada e os de Oiticicas deslocados para Vila Manhoso; já o caso de Ibugaçu, em Boa Viagem, é mais difícil de equacionar. Neste município, a extensão do território e as condições das estradas não permitem arranjos. Os estudantes já se deslocam distâncias

razoáveis para chegar aos distritos onde funcionam as extensões e a construção de uma escola não consegue atender mais que uma extensão. Abaixo, o relato das estudantes de Ibuçu é revelador sobre os problemas relacionados à extensão territorial e as rotas de transporte escolar:

[...] moro perto da escola, acho que não chega nem a 8 km direto [da escola], mas a rota [transporte escolas] de ensino médio que eu faço pega outras áreas, **aí são 75 km, 150 km ida e volta** [...] demora mais ou menos 1h30, se houver algum problema, são 2h. (Estudante BV_Ibuçu_1, grifo nosso)

[...] moro em Santa Maria [localidade] porém a minha rota é das Lages [localidade], pois a rota não foi feita até onde moro [...] vou para outro ponto com meu pai para pegar a rota. [...] **demoro mais de 1h para chegar aqui** [...] **esse é o polo mais próximo para nós.** (Estudante BV_Ibuçu_2, grifo nosso)

Pensamos que, para o atendimento das extensões com pouca matrícula e sem possibilidade de deslocamento para outros polos, uma alternativa seria a construção de escolas com uma estrutura menor, para atender às necessidades da população rural dos distritos de Boa Viagem e Granja, por exemplo. Sobre isso, ambos os secretários executivos afirmam já haver plantas de escolas de menor porte no planejamento da SEDUC:

A gente tem padrão diferenciado de salas. [...] temos escolas com 6 salas somente, nem todas as escolas que a gente constrói são escolas muito grandes, depende justamente da demanda. [...], mas o tamanho das salas é de acordo com a demanda da comunidade. (Secretário Executivo EM)

[...], mas é algo que a gente tem observado, analisado e feito todo o esforço, na medida do possível, para sanar essa dificuldade e estruturar uma escola adequada. [em relação às condições estruturais dos anexos]. Antigamente a gente tinha até dificuldade, por que quando se pensava em estruturar uma escola, só pensava numa escola padrão médio [...] grande, com 6, 8 salas de aula. Hoje, a gente tem escolas estaduais em comunidades indígenas com padrão de 2 salas de aula, 4 salas de aula [...] que se adequam muito bem às comunidades que tem um número mais reduzidos de jovens. (Secretário Executivo CM)

Diante da inviabilidade de construção de escolas em todos os distritos com extensão, devido às restrições orçamentárias, indisponibilidade de terrenos, impasse sobre o planejamento de rede, preterição do poder público, dentre outros impeditivos, faz-se urgente a necessidade de formalização de ações para dirimir as diferenças de tratamento observadas nos casos dos anexos. Para além do esforço da gestão escolar e dos professores, é imprescindível que a gestão estadual reconheça a existência desse tipo de oferta. Torná-la visível se traduz em iniciativas e políticas próprias para dirimir as grandes desigualdades de tratamento verificadas entre esta e as demais ofertas da rede estadual para que assim, a gestão estadual possa cumprir

o estabelecido na lei nº 16.710/18,²⁰¹ já referida no tópico anterior, que informa em seu Capítulo III, Artigo 20, as atribuições da Secretaria da Educação, dentre as quais, destacamos: “VII - assegurar a manutenção e o funcionamento da Rede Pública Estadual **de acordo com padrões básicos de qualidade**. [...] (CEARÁ, DOE, 2018, p. 5, grifo nosso), bem como o firmado pela LDB que define que padrão mínimo de qualidade de ensino é “[...] a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 1996, p. 3). Sobre o assunto, Carneiro (2010) observa:

A questão dos padrões mínimos de qualidade de ensino deve ser interpretada como a existência das condições para que a escola possa desempenhar, plenamente, a função de ensinar. Tais condições dizem respeito aos aspectos da organização escolar pedagógica. Ou seja, envolve o núcleo de gestão e o núcleo pedagógico. Os insumos são de base material [estrutura física e acervo de equipamentos], de base gerencial [tipo de gestão e modalidades de flexibilização do planejamento], de base instrumental [material instrucional e metodologias], de base finalística [missão da escola, perspectiva dos cursos, função das disciplinas, cultura de avaliação e Projeto Pedagógico]. Todos estes indicadores de qualidade mínima deverão estar referidos ao tamanho da escola, à sua matrícula, aos turnos de funcionamento e às condições de otimização de uso dos espaços e do tempo escolares (p. 101)

A ampliação da oferta proporcionou desigualdades educacionais no interior da rede estadual de ensino. Podemos atribuir como motivos: o tratamento dispensado pela gestão estadual a essas turmas, bem como as condições socioespaciais que afetam os estudantes atendidos pelos anexos. A esse respeito, Ben Ayed (2012) nos explica:

As esperanças de democratização descortinadas pelo período de massificação não duraram muito. De fato, a ampliação das condições de acesso ao ensino médio favoreceu a emergência de novas formas de desigualdades perante a escola. A seleção social no ingresso ao sistema educativo foi substituída por outras formas de desigualdade mais difusas e contínuas ao longo da escolaridade. (p. 784)

Ao finalizarmos a análise desse tópico, gostaríamos de dar voz aos estudantes que emocionam em seus depoimentos. Não só pela reivindicação de seus direitos, mas por revelar todo o esforço empregado para continuar suas trajetórias no sistema educacional. Como já explicitado, são pessoas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica que deveriam, pelo princípio da equidade, encontrar um tratamento melhor ao chegar às escolas. Entretanto, sofrem em seu cotidiano escolar com salas quentes, com a falta de merenda, com horas de deslocamento e, mesmo diante das dificuldades impostas, continuam persistindo.

²⁰¹ Publicada em Diário oficial do Estado em 21 de dezembro de 2018.

A gente **merecia ganhar uma escola própria** para o ensino médio e realizar as atividades, feiras, laboratórios, biblioteca, coisas que precisamos que não temos. (Estudante AM_Sabiaguba_1, grifo nosso)

[...] a gente sofre muito com calor, quando chega umas 10 horas a gente fica para não aguentar na sala. As salas são muito pequenas para o total de alunos. **Eu acho que a gente merecia uma escola, né?** (Estudante GR_Timonha_1, grifo nosso)

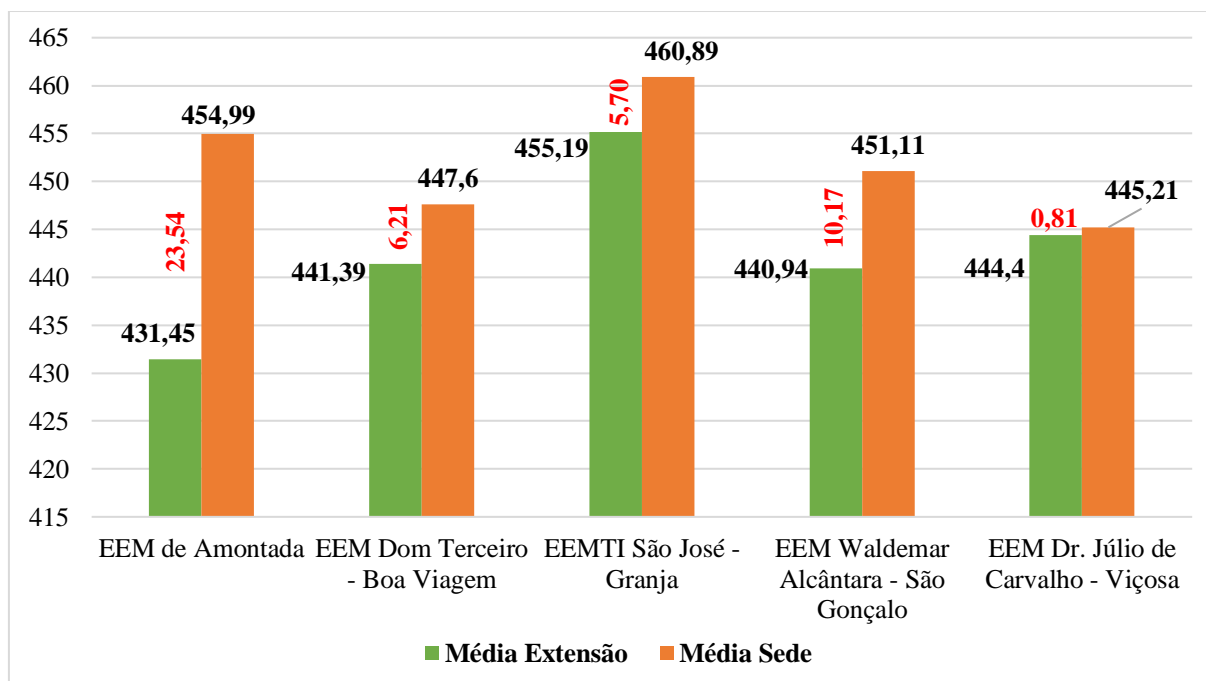
[...] primeiro, **eu queria uma escola nossa, para podermos chamar de nossa.** [...] A gente não tem nossa escola. É emprestada. (Estudante GR_Santa_1, grifo nosso)

6.4 A desigualdade de tratamento e os resultados educacionais

Por ser uma “oferta invisível” e não ter seus dados coletados de forma específica, há grande dificuldade para verificar de que forma o tratamento diferenciado pode reverberar na aprendizagem das turmas que funcionam em extensões de matrícula. Durante a pesquisa de campo, tivemos acesso aos resultados por turmas do ENEM e do SPAECE de 2018 das escolas pesquisadas, disponibilizados pelos diretores. A partir desses resultados, foi possível verificarmos como se comportam os dados da sede e os das extensões, bem como analisarmos de que forma a desigualdade de tratamento entre as turmas da sede e dos anexos se reflete nos resultados educacionais.

A seguir, o gráfico 21 demonstra a média do ENEM das turmas de extensão e da sede das escolas da amostra e, destacado em vermelho, a diferença entre elas.

Gráfico 21 – Média do ENEM das extensões de matrícula das escolas da amostra, 2018



Ao analisar as médias das turmas de extensão no ENEM de 2018, dentre as escolas pesquisadas, os melhores resultados são, respectivamente, de Granja, Viçosa do Ceará e Boa Viagem. Em Granja e Viçosa do Ceará há coordenadores escolares cumprindo dias de trabalho semanalmente nas extensões e, no caso de Boa Viagem, há coordenadores com atribuições de acompanhamento por extensão.

As três escolas atingiram, em ordem: 445,19, 444,40 e 441,39 pontos na média do ENEM (2018). Quando comparamos as médias da escola sede com as de seus anexos, constatamos que as menores diferenças também se encontram nas escolas EEM Dr. Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, quando a média da sede é superior 0,81 pontos em relação a das extensões; em Granja, na EEMTI São José, onde a diferença é de 5,7 e na EEM Dom Terceiro, localizada em Boa Viagem, com 6,21 pontos.

A menor média é a das extensões de Amontada, com 431,45, seguida pela escola de São Gonçalo do Amarante, com 440,94. Nas duas escolas, encontramos as maiores diferenças entre as médias das sedes e extensões, respectivamente, 23,54 e 10,17 pontos.

Observando a média das sedes, a EEMTI São José, localizada em Granja, é o município com melhor resultado (460,89), seguido pela escola EEM de Amontada (454,99) e EEM Waldemar Alcântara, situada em de São Gonçalo do Amarante (451,11). As menores médias são as das escolas EEM Dr. Júlio de Carvalho, em Viçosa do Ceará e EEM Dom Terceiro, em Boa Viagem, são elas: 447,6 e 445,21, em ordem.

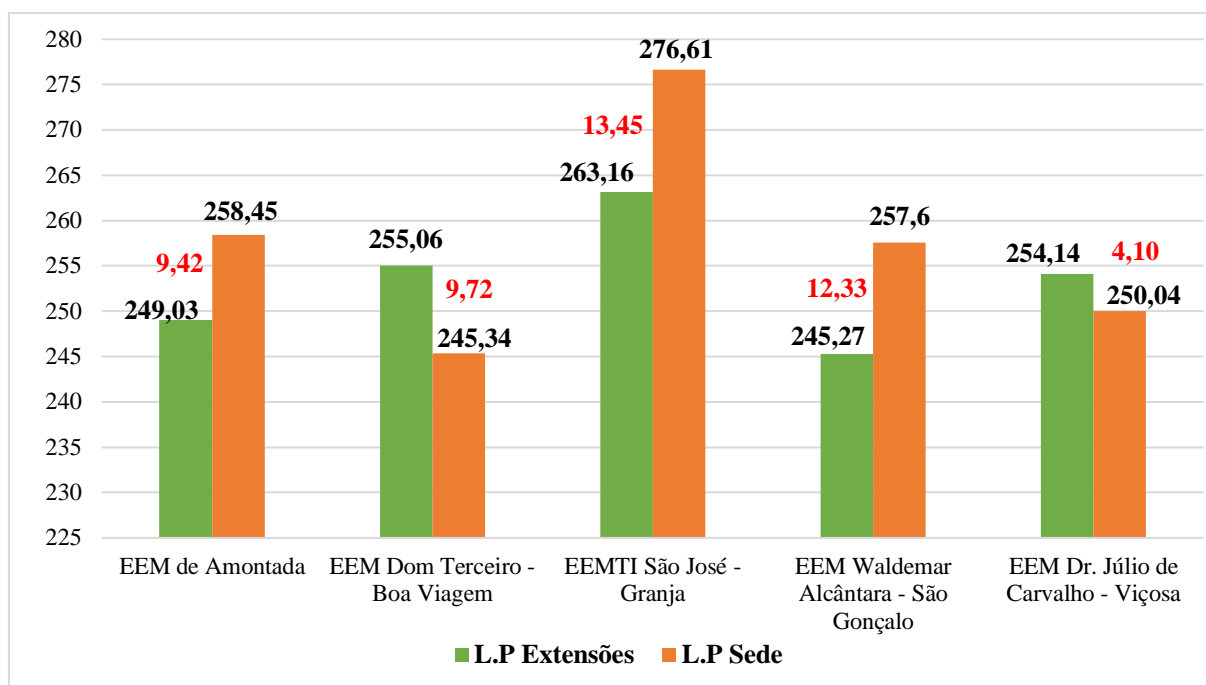
Em resumo, no ENEM de 2018, a escola EEMTI São José (Granja) tem os melhores resultados na sede e nas extensões e a EEM Dr. Júlio de Carvalho (Viçosa do Ceará) apresenta a menor diferença entre as médias da sede e extensões. O pior resultado nas extensões e a maior diferença entre os resultados das extensões e sede é verificado na escola EEM de Amontada.

Sobre o SPAECE de 2018, a média das escolas da amostra as situam no nível “Crítico” do padrão de desempenho, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Conforme explicado no capítulo 3, tópico 3,3 deste trabalho, o SPAECE possui 4 níveis de desempenho: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. No nível “Crítico”, os “estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada à etapa de escolaridade.” (Ceará, SEDUC, 2018). Inicialmente, abordaremos os dados da avaliação de Língua Portuguesa de 2018 e, posteriormente, os resultados do teste de Matemática para o mesmo mesmo ano.

A seguir, o gráfico 22 demonstra as médias das turmas da sede e das extensões de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas e, em vermelho, destacamos a diferença de pontos

entre a média da sede e das extensões.

Gráfico 22 – Média da sede e das extensões do SPAECE de Língua Portuguesa do 3º ano das escolas amostra, 2018



Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

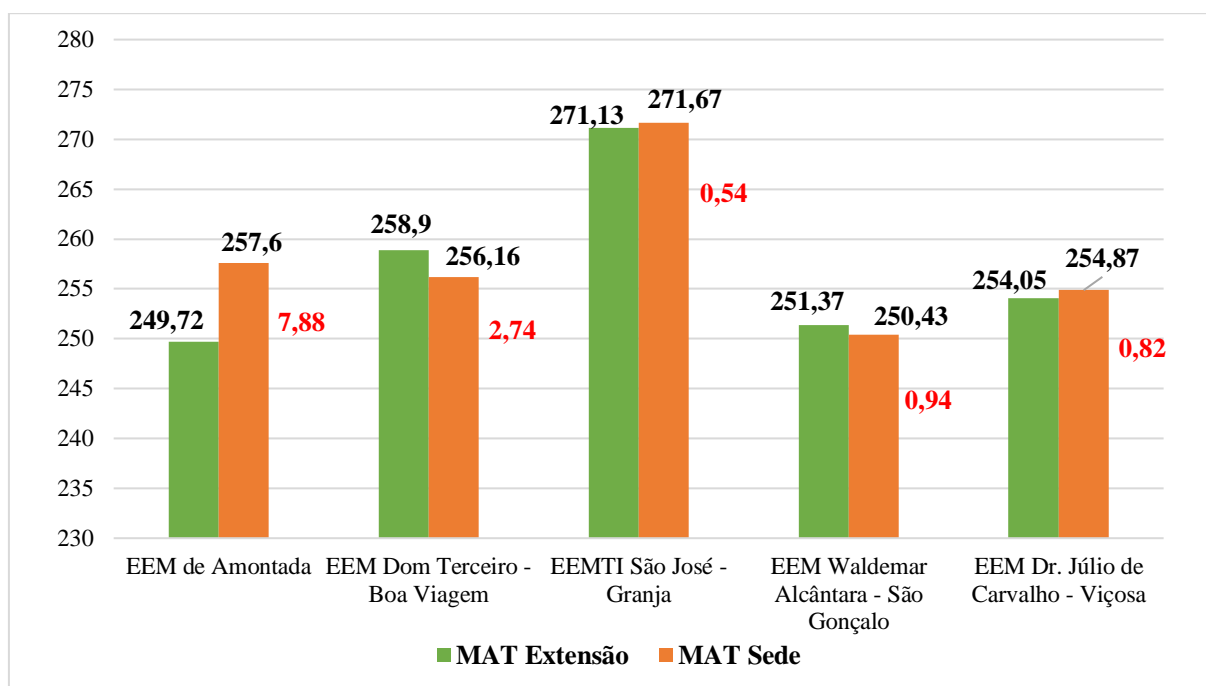
No SPAECE de Língua Portuguesa, das escolas de Boa Viagem e Viçosa do Ceará, verificamos um comportamento diferente dos resultados observados no ENEM, quando a média das extensões superam a da sede. No caso de Boa Viagem, as turmas com melhores médias na disciplina foram as das extensões de Guia, Ibuçu e Domingos da Costa, as duas últimas funcionam no turno da tarde. As piores médias foram a do anexo de Ipiranga e a da turma da noite da sede. Em Viçosa do Ceará, a diferença entre as médias é a menor dentre as escolas da amostra e, a extensão com melhor média é a turma da tarde do distrito de Manhoso e o pior resultado é o da turma 3º F de Oiticicas que funciona no período noturno. Nas demais escolas, a média da sede supera a média das extensões.

Assim como no ENEM, os melhores resultados do SPAECE de Português das extensões são verificados nas escolas de Granja, Boa Viagem e Viçosa do Ceará e, os piores, na escola de Amontada e São Gonçalo do Amarante. Na sede, também se repete o verificado no ENEM 2018, quando Granja, São Gonçalo e Amontada figuram com os melhores resultados dentre as escolas da amostra; as médias mais baixas são verificadas em Boa Viagem e Viçosa do Ceará. Nesta avaliação, as maiores diferenças entre as médias das sedes e extensões são

verificadas em Granja e São Gonçalo do Amarante.

Sobre os resultados de Matemática do SPAECE de 2018, o gráfico 23 informa as médias das turmas da sede e das extensões desta disciplina:

Gráfico 23 – Média da sede e das extensões do SPAECE de Matemática do 3º ano das escolas amostra, 2018



Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

Em Matemática, as diferenças entre as médias da sede e extensões são menores que as verificadas em Língua Portuguesa. Neste componente curricular, as médias das extensões das escolas de Boa Viagem e São Gonçalo do Amarante são maiores que as da sede. Em Boa Viagem, novamente as turmas de extensão que funcionam no turno da tarde (Ibuaçu e Domingos da Costa), possuem as melhores médias e a turma da noite da sede, tem o pior resultado. Em São Gonçalo, o pior e o melhor resultados são de turmas da sede. As demais escolas apresentam média da sede maior que a média das extensões, sendo as menores diferenças observada nas escolas de Granja, Viçosa do Ceará e São Gonçalo do Amarante; e a maior, na EEM de Amontada. Com exceção do resultado da média das extensões de Amontada, que foi “Muito Crítico” (abaixo de 250 pontos), as demais escolas, tanto na sede, quanto nos anexos, situam-se no nível “Crítico” do padrão de desempenho do SPAECE.

Nos resultados do ENEM de 2018, verificamos que as médias das extensões das escolas da amostra possuem resultados mais baixos que os encontrados na média das turmas da

sede. Em relação ao SPAECE do mesmo ano, somente nas extensões da EEM Dom Terceiro (Boa Viagem) encontramos resultados melhores nas médias de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente das turmas do turno da tarde. A EEM Dr. Júlio de Carvalho (Viçosa do Ceará) acompanha a mesma tendência em Língua Portuguesa, também com destaque para a turma que funciona no turno da tarde. Em Matemática, apenas a EEM Dom Terceiro (Boa Viagem) e a EEM Waldemar Alcântara (São Gonçalo do Amarante) apresentam média um pouco superior em suas extensões, a saber: 2,74 e 0,94 pontos, respectivamente. Nas demais escolas da amostra, as médias de Matemática das sedes são maiores que as dos anexos.

Na maior parte dos casos, os resultados da sede apresentam médias maiores que os das extensões. Entendemos que não se trata apenas de uma relação causa-efeito, determinística: piores estruturas, diferentes tratamentos, conseqüentemente, piores resultados. Mas de uma relação mais complexa, que deve levar em consideração, além do citado, a influência da gestão escolar, questões socioeconômicas dos estudantes e o conjunto de oportunidades que, para além da escola, pode ser observado nos contextos analisados.

Alguns estudos acerca do efeito-escola (RAUDENBUSH; WILLMS, 1995), ao analisar a influência da escola sobre o desempenho dos estudantes, revelam a existência de escolas onde os resultados educacionais se devem mais ao *background* dos seus alunos; outros, por sua vez, apontam que as instituições de ensino são capazes de potencializar a aprendizagem, a partir da implementação de políticas e de desenvolvimento de práticas educacionais. Soares e Alves (2013), ao analisar o efeito-escola das instituições públicas em relação aos resultados do SAEB, observou que há escolas que conseguem obter um resultado melhor do que é o esperado para o seu nível socioeconômico, de igual maneira identificou escolas cujos resultados ficam aquém do previsto. Isso se deve a diversos fatores, com combinações complexas que, geralmente, estão associados à infraestrutura escolar, às práticas de gestão, à formação de professores, à participação da família na vida escolar, à expectativa docente, dentre outros, para além das questões sócio-econômicas.

Mesmo não podendo afirmar a influência direta do tratamento dispensado aos estudantes de anexos e seus resultados educacionais, visto que não tivemos acesso a dados educacionais suficientes para analisar um histórico de resultados avaliativos; não é coincidência que em um exame mais complexo e mais abrangente em números de disciplinas como o ENEM, todas as escolas da amostra tenham apresentado menor média nas turmas de extensão de matrícula.

A relação entre tratamento e resultados educacionais fica ainda mais evidente quando comparamos os dados do SPAECE das escolas sede e seus anexos aos das Escolas

Estaduais de Educação Profissional (EEEP) dos municípios pesquisados; a disparidade entre os resultados é ainda maior. Em 2018, com exceção dos resultados de Matemática das duas EEEP de Granja,²⁰² todas as escolas profissionais estão situadas no nível intermediário em relação ao padrão de desempenho da avaliação estadual; e, em ambas as disciplinas, todas as EEEP estão acima da média do Estado e das regionais as quais pertencem, conforme verificamos nos gráficos abaixo que demonstram a média de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE 2018 das Escolas Profissionais, escolas sede pesquisadas e das extensões de matrícula.

Gráfico 24 – Média do SPAECE de Língua Portuguesa das EEEP, escolas sede e extensões de matrícula, 2018

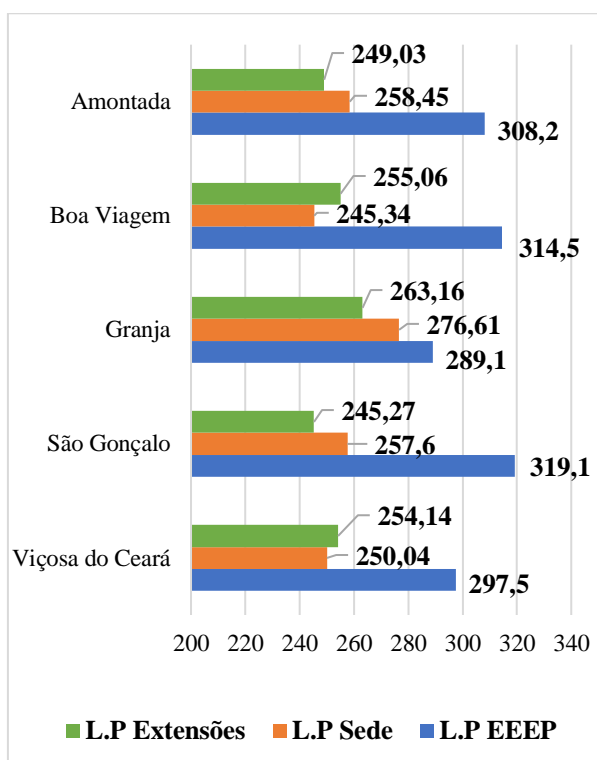
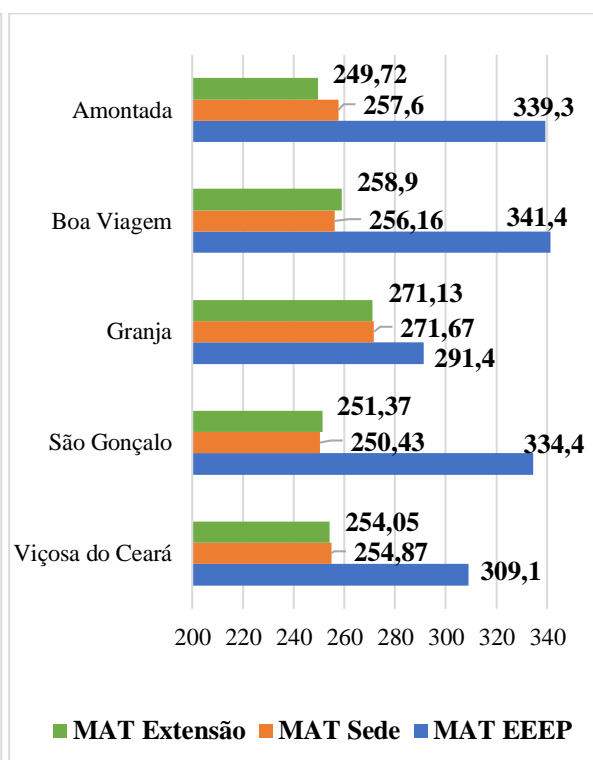


Gráfico 25 – Média do SPAECE de Matemática das EEEP, escolas sede e extensões de matrícula, 2018



Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora. Fonte: CEARÁ, SEDUC, 2019. Elaboração da autora.

As Escolas Profissionais, além de apresentarem melhores estruturas físicas, com salas climatizadas, 2 LEI, 3 laboratórios de ciências da natureza, um de biologia, um de química e um de física, centro de multimeios com sala de leitura, quadra esportiva coberta com vestiários, refeitório e auditórios, acesso à internet e três refeições diárias; possuem ainda, 9 horas de aula diária e o currículo integrado à educação profissional.

²⁰² Em Granja há duas EEEP, no gráfico é apresentada a média das escolas em ambas as disciplinas. A média não alterou a classificação do nível no padrão de desempenho.

Abaixo, seguem imagens de uma EEEP padrão:²⁰³

Figura 30 – Fachada da EEEP Prof. Emmanuel de Oliveira de Arruda Coelho (Granja)



Fonte: Imagem disponível em <http://portaldecamocim.com.br/>.

Figura 31 – Pátio da EEEP José Victor Fontenelle Filho (Viçosa do Ceará)



Fonte: Imagem disponível em <http://eeepprofjucafontenelle.blogspot.com/>

É importante que a rede estadual diversifique sua oferta e possa proporcionar escolas com a estrutura e qualidade das EEEP. Entretanto, é condição precípua que se estabeleça condições de tratamento equânime para as demais ofertas dentro de suas especificidades. Como

²⁰³ Existem escolas profissionais em prédios adaptados, entretanto a maioria possui o modelo exibido na foto conhecido como “padrão MEC”. Mesmo as escolas adaptadas, receberam reformas tais como: construção de laboratórios específicos para o curso técnico, climatização das salas, ampliação dos banheiros dos estudantes, dentre outras.

verificamos em depoimentos dos estudantes e pais das extensões, muito deles não fazem a seleção para as escolas profissionais porque não tem como se deslocar diariamente, tampouco se mudar para sede devido às condições socioeconômicas. Ao analisar a relação entre renda e acesso escolar, Caregnato et al. (2019) observam:

Esse problema desdobra-se quando se considera a geografia das vagas escolares. Especialmente os estudantes de menor renda tendem a acessar a escola mais próxima da residência ou do trabalho. Isso se deve à dificuldade de investir tempo e recursos materiais no deslocamento até uma escola com melhor qualidade de ensino. Significa, como consequência, tendência a maior vinculação entre origem social e possibilidades de mobilidade social pela escolarização (COSTA, 2008). Se isso ocorre nos meios urbanos, perpassa também o meio rural, e há desigualdades regionais de níveis de oferta e qualidade de ensino por todo o Brasil. (p. 480)

Não é viável que uma rede abrigue, ao mesmo tempo, escolas com três refeições diárias e anexos funcionando sem merenda escolar, por falta de funcionários para prepará-la. Sabemos que a igualdade de tratamento em si, não dirime as desigualdades sociais, marca de nossa formação histórica, tampouco garante que os resultados educacionais sejam equiparados. Contudo, configura-se em mais um “passo” para dirimir desigualdades educacionais no interior da rede de ensino. Sobre isso, Arroyo (2011) observa:

[...] ao lado da universalização do ensino obrigatório e da expansão sem precedentes do ensino médio – sob a responsabilidade da esfera estadual – o Brasil ainda tem sérios déficits no que se refere à distribuição das oportunidades educacionais. Tal situação tende a ser obscurecida pelas políticas de focalização com prioridade de atendimento a públicos específicos, onde corre-se o risco de esvaziamento de ações onde a equidade é ponto de partida para chegar à igualdade. Os que mais precisam da escola são vítimas de políticas desiguais de atendimento – sofrem com a falta de insumos educacionais, frequentam as instalações mais precárias e têm os piores professores. A eles são negadas as condições mais elementares de sucesso na aprendizagem como tantas imagens produzidas até mesmo com patrocínio oficial têm denunciado. As conquistas precisam, pois, ser relativizadas e compreendidas à luz das imagens do insucesso. (p.92)

Para o autor, além disso, há uma cultura de que as políticas educacionais tenham por foco ações sobre o acesso à escola e os resultados dos estudantes; ficando assim, em segundo plano, aquelas destinadas a avaliar ou interferir no sistema, nas estruturas, na sua organização e funcionamento que, por vezes, são aspectos que não são levados em consideração ao se analisar os resultados educacionais. A esse respeito, explica:

[...] avaliamos mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo, periferia. Temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas. As formas estruturantes de organizar o trabalho, os tempos, os níveis, de disciplinar e segmentar o

conhecimento e a condição docente, até os brutais mecanismos de segregar, enturmar, sentenciar, reprovar milhões de alunos populares permanecem intocados. Não são objeto de políticas de Estado. Nossas políticas e diretrizes privilegiam o acesso e os resultados dos alunos. [...] desviar o foco das análises, do sistema escolar e de suas desigualdades, desde as condições físicas, de recursos, até as pedagógicas. [...] Quanto mais as avaliações colocam o foco na condição desigual que levam os educandos mais tem sido secundarizadas as análises das desigualdades entre as escolas e no interior dos sistemas escolares. Sobretudo mais nos distanciamos das análises que destacaram, em décadas ainda tão próximas, o papel reprodutor das desigualdades que o sistema desigual teve e tem em nossa história. Ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades. (ARROYO, 2011, p. 85)

Além da infraestrutura precária e das limitações de recursos pedagógicos, grande parte nos anexos tem redução de horários e os estudantes sequer possuem intervalo entre as aulas, condições que, enquanto rotina, interferem na qualidade de ensino em nível de tratamento e de aprendizagem. Ainda sobre o tema, Vidal e Vieira (2016) explicam:

A oferta diferenciada de ensino aproxima-se do que estatisticamente se denomina uma curva normal: nos dois extremos estão o ensino médio profissional, com 12% da oferta e as extensões com 11% das matrículas. O ensino médio regular, atendendo 88% dos estudantes é o que se destina a todos. Os alunos que frequentam a educação profissional representam um extrato privilegiado em diversos sentidos; os dos anexos, aqueles com condições desfavoráveis em todos os sentidos – os piores espaços, os piores professores, as mais negativas possibilidades de futuro. Reverter essa situação de iniquidade é um desafio a ser enfrentado. (p. 16).

A oferta em extensões de matrícula é, por todo o contexto já apresentado, “invisível”. Não figura em documentos oficiais da SEDUC e no sistema do Censo Escolar; não fomenta uma agenda específica nas ações de cooperação entre o Estado e os Municípios; tampouco dispõe de tratamento equânime em relação às demais ofertas da rede estadual, dentre outros fatores. Isto posto, não é exagero afirmar que, na prática, essa invisibilidade se estende a todo o público atendido pelos anexos. Constatamos que, para além de “escolas invisíveis” estamos tratando de “comunidades invisíveis” e estudantes invisíveis”; estes, à margem das políticas públicas educacionais do Estado. É imperativo que se dê visibilidade à situação dos estudantes em anexos, desde as condições em que se desenvolvem essa oferta até os seus resultados educacionais, fomentando assim uma agenda própria dentro da gestão da educação estadual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como está estruturada a oferta de ensino médio em extensões de matrícula da rede estadual de ensino, a partir da análise de cinco escolas e seus respectivos anexos, abrangendo a diversidade territorial do Estado e seus contextos específicos.

A partir do experienciado na pesquisa de campo e da análise dos depoimentos dos sujeitos, algumas considerações foram possíveis sem, no entanto, ter o intuito de esgotar as interpretações diante da complexidade do campo de estudo sobre essa etapa de ensino, a organização do sistema estadual de educação e a relação dos atores sociais na constituição deste cenário.

As extensões de matrícula surgem nos municípios pesquisados e no estado do Ceará, de maneira geral, como resposta à demanda de atendimento de jovens da zona rural para oferta de ensino médio em locais onde não havia escolas estaduais e nos quais o transporte escolar não era viável para deslocamento dos estudantes, em razão das condições territoriais, seja pela distância das localidades ou pelas condições viárias (acesso). Diante desse cenário, o Governo Estadual, através de parceria com as prefeituras municipais, passou a ofertar turmas de ensino médio em prédios escolares²⁰⁴ do município.

Tivemos ciência da existência desse tipo de oferta, a partir da experiência profissional enquanto professora efetiva da rede estadual de ensino e através do acesso a estudos sobre política educacional no estado, o que nos instigou a pesquisar essa temática diante da lacuna de trabalhos acadêmicos sobre esse objeto, conforme observado no Estado da Questão. Esta pesquisa teve por objetivo contribuir para o aprofundamento de estudos sobre esse tipo de oferta da rede estadual de ensino e propor alternativas para a concepção de políticas voltadas a esse público, bem como fomentar o interesse de novas pesquisas e interpretações acerca do tema.

A premissa que orientou essa investigação é de que a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), ao buscar atender à demanda de vagas de ensino médio por meio de turmas em extensões de matrícula, proporciona a implementação de uma “oferta invisível” que convive com os demais tipos de oferta da rede, sem com isso, receber tratamento equânime que proporcione o funcionamento das turmas sob condições adequadas para um estabelecimento de

²⁰⁴ Das 21 extensões visitadas, apenas 3 não eram sediadas em escolas públicas municipais. Em Granja, Timonha e Ibuguaçu funcionam em prédios municipais adaptados (antigo prédio da maternidade e antigo prédio do mercado público). Em Boa Viagem, a extensão localizada em Guia funciona em uma casa adaptada pois o prédio da escola municipal foi interditado por problemas estruturais no teto da escola.

ensino, conforme previsto em lei.

A pesquisa de campo e a análise dos dados das entrevistas, nos permitiu confirmar a hipótese e, ainda, afirmar a tese de que as extensões de matrícula são uma “oferta invisível” que, embora proporcionem o ingresso ao ensino médio, acabam por deslocar as desigualdades educacionais da dimensão de oportunidade de acesso para a de condições de tratamento, promovendo assim, “iniquidades” de oferta no interior da rede estadual de ensino.

Quatro temas se evidenciaram durante a análise dos dados e a observação de campo, a saber: 1) heterogeneidade da oferta das turmas de extensão; 2) condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município; 3) o papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio e 4) a desigualdade de tratamento e os resultados educacionais.

Sobre o tema inicial, a heterogeneidade da oferta observada nos anexos, o primeiro aspecto destacado foi a influência do território para a implementação das turmas em extensão. Percebemos que suas características conferem maior ou menor complexidade em cada contexto observado, quais sejam: a relação sócio-espacial, a configuração demográfica, a concentração das escolas públicas estaduais em meio urbano, as grandes distâncias de determinados distritos em relação à sede, a precária infraestrutura viária e a influência de obstáculos naturais (período chuvoso, enchentes de rios, paisagem de serra com estradas sinuosas e perigosas para rodagem cotidiana, dentre outros fatores). Importou destacarmos que parte desses obstáculos ocorrem como consequência da falta de infraestrutura observada nos municípios. A referida complexidade imposta pelo território e a atuação da gestão escolar para a implementação das turmas de anexos – que é o segundo aspecto a ser observado – são os elementos que proporcionam a heterogeneidade da oferta em extensões de matrícula.

Tal diferença se expressa no tratamento dispensado às turmas de extensão em âmbito da gestão central (SEDUC), regional (CREDE), municipal (Secretaria de Educação e diretores) e na esfera da gestão escolar. Em relação à gestão central, refere-se à disponibilização de insumos, recursos financeiros e humanos às turmas de extensão de determinadas escolas,²⁰⁵ os quais, não estão previstos pelas diretrizes e regimentos institucionais relacionados a essa oferta.

Em âmbito municipal, a heterogeneidade se revela a partir da relação estado-município e da proximidade entre a direção estadual e municipal; quando a cooperação entre os entes impõe diferentes consensos e configurações para esse tipo de oferta. Alguns municípios

²⁰⁵ Dentre as escolas pesquisadas, observamos as “exceções” mais fortemente na escola de Boa Viagem e, em menor medida, em Amontada.

cedem apenas a utilização dos prédios, outros viabilizam funcionários para atuar junto às turmas de ensino médio. Encontramos casos em que o Estado tem maior facilidade em intervir na infraestrutura das escolas municipais através de reformas ou construção de salas; em outros, a configuração da parceria impõe que a SEDUC arque com as despesas de consumo de energia elétrica, por exemplo.

Foram observadas ainda, diferentes posturas dos diretores da rede municipal em relação à coexistência com as turmas de ensino médio em suas escolas. Dentre as extensões pesquisadas, principalmente em Boa Viagem e Amontada, encontramos as maiores restrições impostas pelas gestões municipais ao público do ensino médio, no que se refere à utilização de determinados espaços do prédio escolar, tais como: bibliotecas, laboratórios de informática, sala dos professores, dentre outros. Além disso, há uma cultura de culpabilização do aluno do ensino médio, por parte da gestão municipal, sempre que são observados problemas relativos à conservação da escola. Verificamos que essas questões são atenuadas quando há professores e/ou coordenadores que trabalham em ambas as redes escolares, bem como quando os diretores municipais atuam ou já atuaram na rede estadual de ensino.

Inferimos que a diversidade observada nas condições de gestão das extensões de matrícula associadas à relação estado-município, são motivadas pelo fato de não haver uma diretriz comum para formalização de convênios com as prefeituras para a implementação das turmas de anexos. De tal maneira, diversos são os arranjos concebidos a partir da atuação das CREDES junto às Secretarias municipais, bem como dos diretores das escolas estaduais em relação aos da rede municipal, no que se refere à capacidade de articulação daquele, e de cooperação deste.

Outro fator que incide na heterogeneidade da oferta é a forma como a gestão escolar acompanha as turmas das extensões de matrícula. Dentre as escolas pesquisadas, três possuem um acompanhamento administrativo e pedagógico mais próximo (presencial) nos anexos, quando disponibilizam lotação de Professor Coordenador de Área (PCA) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), assim como estabelecem que coordenadores escolares cumpram parte da carga horária nas extensões de matrículas. Entendemos que o maior suporte da gestão escolar presente em determinados anexos, minimiza a desigualdade de tratamento entre as turmas da sede e extensões no que diz respeito às condições de acompanhamento pedagógico e à condução da rotina escolar.

Com exceção da influência exercida pelo território e da relação institucional entre os Municípios e o Estado, em todos os demais aspectos acima apresentados, a atuação do diretor escolar é central para mediação dos diversos atores envolvidos. Observamos que, a partir da

iniciativa do diretor, os órgãos regionais e central são provocados a dirimir algumas dificuldades na implementação das turmas em extensões de matrícula. Desta maneira, são promovidos arranjos para minimizar as diferentes demandas impostas pelo grau de complexidade de gestão dos anexos escolares. Entretanto, esses arranjos não são estendidos à rede de escolas que ofertam turmas de extensão de matrículas, ficando a cargo do protagonismo do diretor reivindicar, junto à SEDUC, concessões, ações e/ou recursos para viabilizar a gestão e o acompanhamento dos anexos. Concluímos que, parte da heterogeneidade observada se define por questões ligadas ao território, que impõem contextos diversos a serem geridos; parte pelo papel da gestão escolar nas ofertas das turmas, na relação com a gestão estadual e municipal e pelas práticas de gestão de acompanhamento dos anexos; e finalmente, devido à falta de regulação própria para esse tipo de oferta pela gestão da SEDUC.

O terceiro tema em destaque é o papel das extensões de matrícula no acesso ao ensino médio. Essa constatação surgiu da experiência vivenciada durante os percursos entre a sede e suas extensões, quando experimentamos as distâncias e dificuldades de deslocamento e, sobretudo, através dos relatos dos sujeitos. Todos os entrevistados, nos cinco contextos apresentados, informaram que a implementação das turmas de extensão nos distritos oportunizou o acesso ao ensino médio, garantindo o direito aos jovens dessas comunidades rurais de prosseguir a sua trajetória escolar e concluir a última etapa da educação básica.

A priori, considerávamos que o motivo para o não deslocamento entre a sede e as extensões seria a falta de transporte escolar. Entretanto, a justificativa apresentada tanto pelos sujeitos na esfera da gestão central/regional, quanto pelos representantes dos segmentos da comunidade escolar entrevistados, é de que as questões territoriais já apresentadas, tornam inviável o deslocamento dos estudantes para a sede. A única oportunidade de cursar o ensino médio consiste, para esse público, em frequentar as extensões; pois estudar em uma escola com melhor infraestrutura, seja a escola regular, a profissional ou a de tempo integral, significaria a mudança para a sede do município para a conclusão do ensino médio, estratégia igualmente inviável devido às condições socioeconômicas desta população.

Ao oportunizar o acesso ao ensino médio em turmas de extensão de matrícula, consideramos que o Estado atua para dirimir a primeira dimensão da desigualdade educacional em seu território: a de acesso. Essa é a condição precípua para que o direito à educação se cumpra, entretanto, não é a única. Soma-se a ela, o princípio da “garantia de padrão de qualidade”, firmado como dever do Estado pela Constituição Federal de 1988. Assim, para o estabelecimento do direito à educação, faz-se necessário que sejam equacionadas as demais dimensões das desigualdades educacionais, as que se referem ao tratamento e ao desempenho.

A oportunidade de acesso ao ensino médio, deve estar atrelada à oferta de qualidade, expressa nos padrões mínimos de insumos, infraestrutura, recursos pedagógicos e humanos para o funcionamento adequado de um estabelecimento de ensino (tratamento), bem como na qualidade do ensino-aprendizagem aferida nas avaliações (desempenho).

As situações encontradas nas extensões são inadequadas à oferta de ensino médio em muitos aspectos: em todos os anexos os professores assumem duas ou mais disciplinas de sua área de formação e não há disponibilidade de ambientes de apoio pedagógico, tais como, bibliotecas, laboratórios de informática e, em alguns, falta quadra esportiva. Além da inadequação da infraestrutura, em muitas extensões, há carências em recursos humanos; não há merendeiras, porteiros ou mesmo auxiliares de serviços gerais e os professores assumem funções administrativas. Verificou-se, ainda, em menor proporção, turmas sem merenda escolar por não haver funcionário para preparação dos alimentos.

O que observamos no caso dos anexos é que a população rural, que convive com situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, dispõe de tratamento aquém daquele observado nas demais ofertas da rede estadual de ensino. O tratamento dispensado a esse público por parte da gestão educacional acaba ampliando as desigualdades educacionais, que também estão expressas no desempenho no interior da rede estadual.

É oportuno registrar o destacado papel dos professores nesta oferta, pois mesmo com a ausência do núcleo gestor na rotina da maioria das extensões, não foram relatados problemas com assiduidade, com pontualidade e de compromisso na atuação docente. Foi comum observarmos os docentes desenvolvendo funções administrativas e de acompanhamento da rotina escolar extrapolando, assim, suas atribuições. Apontamos ainda, o esforço dos núcleos gestores no acompanhamento das turmas de extensão; a dificuldade do deslocamento, as limitações de recursos financeiros e as restrições impostas pelo funcionamento em prédios “emprestados”, estão entre os maiores desafios citados pelos diretores. Disto isto, é importante evidenciar o maior protagonismo de alguns gestores da amostra que, em nossa avaliação, conseguem dirimir, a partir das práticas de gestão, as desigualdades de tratamento entre a sede e os anexos.

Acreditamos que a maneira como o diretor compreende seu papel na oferta dos anexos exerce impacto na diminuição das diferenças de tratamento e de desempenho dos estudantes sob sua gestão. Aqueles que concebem as extensões como uma oportunidade de acesso e parte da concretização do direito dos jovens à educação, são os que assumem maior compromisso com as comunidades dos diversos distritos e que empreendem maior esforço em promover práticas de gestão para minimizar as diferenças entre sede e extensões; através de

maior acompanhamento/presença e contemplando as demandas dos anexos no projeto pedagógico da escola.

Verificamos preocupação legítima desses gestores em acolher os estudantes das extensões, buscando criar uma cultura de pertencimento destes à escola sede. Nestes casos, acreditamos que as práticas da gestão escolar, além de atenuar as diferenças de tratamento, refletem nos resultados educacionais. Ao analisar o resultado do ENEM de 2018, observamos nas escolas dos gestores destacados que, além de possuírem as melhores médias entre as extensões pesquisadas, apresentam a menor diferença entre a média das turmas da sede e das extensões que as demais da amostra. No SPAECE, no mesmo período, tanto em Matemática como em Língua Portuguesa, a média das extensões em três escolas são as maiores da amostra. Entretanto, ao compararmos a média da sede e extensões, no ENEM, em todos os contextos observados, a sede obteve os melhores resultados.

Diante do contexto apresentado, compreendemos que, para equacionar a desigualdade educacional no interior da sua rede, faz-se necessário o esforço da Secretaria de Educação em garantir a igualdade de tratamento levando em consideração as especificidades de cada oferta, quando não for possível a construção de escolas. Nos referimos, a estabelecer um padrão mínimo de qualidade, conforme preconizado nos marcos legais da LDB.

Embora a SEDUC compreenda a oferta em extensões de matrícula enquanto uma estratégia temporária para suprir uma demanda emergencial de vagas, diante da impossibilidade do transporte dos estudantes, concluímos que esse arranjo, mesmo não se configurando formalmente como uma política educacional do Estado, acaba por se consolidar enquanto uma prática de gestão de longa duração, quando observamos a permanência desse tipo de oferta nos últimos 20 anos na rede estadual de ensino, atravessando mandatos políticos. Uma ação que objetivava ser transitória (utilização dos prédios municipais e adaptados), torna-se efetiva. A prática da gestão estadual sobre a oferta de turmas em extensão é longa, pois vem se mostrando “útil” para a ampliação de vagas sem que se atrele à obrigatoriedade de expansão da rede. A repercussão dessa ação é uma oferta precarizada, enquanto outras são foco da política educacional, tais como as Escolas Profissionais que servem de vitrine para a gestão educacional do Estado. É importante destacarmos que essa prática não é uma “política” orientada intencionalmente para produzir uma oferta desigual, mas as suas consequências acabam por ampliar as desigualdades educacionais no interior da rede e a invisibilidade das turmas em extensão de matrícula. Ressaltamos ainda, que na última década houve um esforço para a ampliação de vagas da rede estadual, inclusive na área rural, entretanto, ainda insuficiente.

Acreditamos que mais do que a possibilidade do acesso, os jovens do meio rural

têm direito a um tratamento equânime por parte da gestão estadual. No contexto cearense, observamos que mesmo o esforço da gestão educacional para a política de ampliação de rede ocorrida nos últimos dez anos, não foi suficiente para extinguir esse tipo de oferta. Até que essa universalização seja promovida associada à construção de escolas, outras ações podem e devem ser desenvolvidas para diminuir essas diferenças.

Soluções são propostas na voz dos diretores, professores e alunos que vivem essa realidade. Acrescentamos algumas sugestões possíveis na ausência de um cenário ideal de escola para todos e do cumprimento do dever constitucional. São elas: a promoção de convênios formais com os municípios onde o Estado possa reformar escolas, construir quadras, laboratórios etc. De certo, essa ação não depende apenas do Estado, como explicado, o regime de colaboração se materializa na relação recíproca entre os entes e depende da amplitude que essa cooperação pode alcançar. Entretanto, para além da infraestrutura, outras ações de competência exclusiva da SEDUC podem atenuar a situação dos anexos, tais como: a padronização de número de funcionários por extensão e a contratação de merendeiras, serviços gerais e porteiros. Não é viável que os professores tenham que contratar funcionários com recursos próprios; menos ainda, que estudantes fiquem sem merenda por falta de funcionários para prepará-la. Além disso, é fundamental a previsão de recursos próprios para as extensões, mesmo que por via da escola sede. Faz-se necessário aporte de recursos para várias iniciativas, incluindo o deslocamento de todos os profissionais envolvidos nesta oferta, de modo especial gestores e professores, bem como a aquisição de materiais permanentes, dentre outras.

Estas sugestões não significam concordância com a situação atual verificada nas extensões de matrícula, mas entendemos que as mesmas cumprem uma função social ao promover o acesso ao ensino médio, mesmo que isso não seja suficiente para a efetivação do princípio da “garantia de padrão de qualidade” (CF, Art. 206, VII).

É oportuno observarmos que não foi possível aprofundar questões relacionadas à análise da dimensão de desigualdade de conhecimento no contexto das extensões de matrícula. Isso ocorreu pela impossibilidade de obter os dados educacionais e os resultados de avaliações específicos dos anexos, uma vez que figuram agregados aos das escolas sede nos bancos de dados oficiais disponíveis para consulta pública. Justifica-se, assim, a necessidade de que o Censo Escolar e os sistemas de avaliação em âmbito estadual e nacional sejam adaptados de modo a particularizar os dados e resultados educacionais das turmas que funcionam em extensões de matrícula. Essa ação proporcionaria que esses dados fossem publicizados, e, conseqüentemente, que esse tipo de oferta tomasse contornos próprios, reverberando em políticas específicas diante de sua demanda.

No escopo desta pesquisa, recortes se impuseram, mas resta um campo de análises e interrogações a ser enfrentado por futuras pesquisas. Não foi intenção deste trabalho oferecer um ponto final a respeito dessas questões, mas antes, ao imperativo de problematização acerca desta dimensão oculta da oferta de ensino médio no Ceará e das desigualdades educacionais encontradas no interior da rede estadual. A convivência entre situações tão díspares como as identificadas nas extensões de matrícula e escolas com padrões de qualidade satisfatórios, como é o caso da maioria das escolas profissionais, não deixa de representar uma afronta ao direito de todos os jovens à uma educação de qualidade. O reconhecimento da existência de “escolas invisíveis” é um ponto de partida na direção de equacionar problemas relacionados à oferta diferenciada e superar as desigualdades existentes no interior de uma mesma rede.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2006.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto das práticas de enturmação por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, UFMG, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa, v.13. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARAÚJO, L. F. S. de. *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa em Saúde**, Vitória, v.15, n.3, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARRETCHE, M. Federalismo e Igualdade Territorial: uma contradição em termos? **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, p. 587-620, 2010.
- ARRETCHE, M. (Org.) **Trajetórias das Desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010a.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *In*: BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 111–122.

BEN AYED, C. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? **Educação & Sociedade** [online]. Campinas, v. 33, n. 120, pp. 783-803, 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: mar. 2019.

BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Que sait-on des liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? **Ville École Intégration Diversite**, n. 155, déc., 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Lei Nº 10.880 de 09 de junho de 2004. Dispõe sobre o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: maio 2018.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. *In: Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005, p. 177

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

CAMARGO, A. de P. R. **Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872-1940):** uma abordagem convergente. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 4, n. 3, p. 361-385, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v4n3/v4n3a02.pdf>>. Acesso em: maio de 2019.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, n. 62, p. 80-91, 2013.

CAREGNATO, C. E. *et al.* Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 469-486, maio/ago. 2019.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho.** 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900007. Acesso em: set. 2019.

CEARÁ. Lei nº 12.442, de 08 de maio de 1995. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores de escolas. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1995a.

CEARÁ. Lei nº 12.452 de 06 de junho de 1995. Dispõe sobre o projeto de municipalização do ensino. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1995b.

CEARÁ. Decreto Nº 23.722, de 29 de junho de 1995. Dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, distribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. Fortaleza: **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1995c.

CEARÁ. Decreto Nº 24.274, de 22 de novembro de 1996. Dispõe sobre a extinção das delegacias regionais de ensino e criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 1996.

CEARÁ. Poder executivo. Lei Complementar Nº 22 de 24 de julho de 2000. Dispõe sobre a Contratação de Docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas Escolas Estaduais. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, Série 2, Ano III, n. 147, p. 01. 02 ago. 2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações gerais para seleção do professor coordenador de área no âmbito da rede estadual do Ceará.** Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/194-noticias2014/8085-orientacoes-para-selecao-do-professor-coordenador-de-area-do-ce-nopacto-do-em>. Acesso em: mar. 2019.

CEARÁ. Secretaria da educação do Estado do Ceará. Portaria Nº 1.112 de 14 de dezembro de 2015. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano VII, n. 234, p. 37-40. 15 dez. 2015.

CEARÁ. Secretaria da educação do Estado do Ceará. Portaria Nº 1.435 de 16 de dezembro de 2016. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano VIII, n. 240, p. 77-81. 21 dez. 2016.

CEARÁ. Secretaria da educação do Estado do Ceará. Portaria Nº 1.371 de 11 de dezembro de 2017. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano IX, n. 235, p. 32-36. 18 dez. 2017.

CEARÁ. Secretaria da educação do Estado do Ceará. Portaria Nº 1.391 de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano X, n. 240, p. 48-52. 26 dez. 2018.

CEARÁ. Poder Executivo. Portaria Nº 33.048 de 30 de abril de 2019. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, Série 3, Ano XI, n. 80, p. 01-05. 30 abr. 2019.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole:** um caso na periferia de São Paulo. Informe de Pesquisa, n.3, nov., São Paulo: Cenpec, 2011a.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole:** síntese das conclusões. São Paulo: Cenpec, 2011b.

CHARLOT, B. Educação como direito. **Revista pedagógica**, São Paulo, p. 44-55, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: dez. 2018.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Responsabilização na Educação. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>. Acesso em: maio 2018.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 1, p. 245-262, 2002.

CURY, C. R. J. A inclusão excludente na educação. *In*: GOULART, C.; SELLES, S.; RUMMERT, S. (Org.). **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**. Niterói: Editora da UFF, 2004, p. 93-106.

CURY, C. R. J. Da igualdade e da diferença. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 241-256, jul./dez., 2005.

CURY, C. R. J. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor. Brasília: MEC, 2006.

CURY, C. R. J. PDE: pacto sobre as dimensões de acesso e qualidade. *In*: GRACIANO, M. (Org.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007, v. 4, p. 14-15.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 38, p. 293-303, 2008a.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, v. 48, p. 205-222, 2008b.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 1053-1066, 2014.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L.A.M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. **Nuances** (UNESP), Presidente Prudente, v. 17, p. 125-144, 2010.

DALE, R. Review essay: whither the state and education policy? Recent work in Australia and New Zealand. **British Journal of Sociology of Education**, London, v. 13, n. 2, p. 387-395, 1992.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** (Revista do Departamento de História da UFF), Niterói, v. 12, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: dez. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar** (Editora UFPR), Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: mar. 2019.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2000.

DUBET, F. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 2, n.

2, p.171-179, 2012.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, maio/ago. 2015.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio /ago., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>. Acesso em: maio 2019.

FAHEL, M.; RAMBLA, X.; LAZZAROTI, B.; BRONZO, C (Orgs.). **Desigualdades educacionais e pobreza**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

FERREIRA, E. A. **Políticas educacionais na escola: o papel mediador dos diretores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/download/teses>. Acesso em: dez. 2019.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, R. Regiões metropolitanas: Uma abordagem conceitual. **Revista Humanae**, Recife, v. 1, n. 3, p.44-53, 2009.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dez. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2019.

FORQUIN, J. C. A Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (Ed.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.19-78

GALVÃO, W. N. M.; LIMA, A. L. B. Ensino Médio no Ceará - Liderança escolar e diversificação da oferta. In: VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Política de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016. cap. 6, p. 151-174.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29 - 38.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. F. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 229-332, abr./jun.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: out. 2019.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade**. Porto Alegre: s. ed., 2004. Disponível em: [ww.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf). Acesso em: nov. 2019.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C. A raça e mobilidade social. *In*: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Eds.) **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Iuperj/ Vértice, 1988. cap. 6, p.164-182.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Acesso em: set. 2019.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A **política pública, seus ciclos e subsistemas: Uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: ago. 2018.

IBGE. **Cidades**. Panorama do Município de Amontada – Ceará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/amontada/panorama>. Acesso: jun. 2019.

IBGE. **Cidades**. Panorama do Município de Boa Viagem – Ceará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/boa-viagem/panorama>. Acesso: jun. 2019.

IBGE. **Cidades**. Panorama do Município de Granja – Ceará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/granja/panorama>. Acesso: jun. 2019.

IBGE. **Cidades**. Panorama do Município de São Gonçalo do Amarante – Ceará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sao-goncalo-do-amarante/panorama>. Acesso: jun. 2019.

IBGE. **Cidades**. Panorama do Município de Viçosa do Ceará – Ceará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/vicosa-do-ceara/panorama>. Acesso: jun. 2019.

IBGE. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro. 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>. Acesso em: jun. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: síntese de indicadores 2018**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/>

pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: mar. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip. Acesso em: dez. 2019.

INEP. Relatórios. **Relatórios Síntese do Exame Nacional de Desempenho do Estudante - 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: jun. 2019.

INEP. Relatórios. **Indicadores Educacionais de 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: jun. 2019.

IPECE. **A Regionalização do Estado do Ceará: Uma Proposta de Reformulação**. Texto para discussão n° 25, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/>. Acesso em: maio de 2019.

IPECE. **Perfil Municipal de Amontada - 2017**. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017/Amontada.pdf. Acesso: out. 2018.

IPECE. **Perfil Municipal de Boa Viagem - 2017**. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017/Boaviagem.pdf. Acesso: out. 2018.

IPECE. **Perfil Municipal de Granja - 2017**. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017/Boaviagem.pdf. Acesso: out. 2018.

IPECE. **Perfil Municipal de São Gonçalo do Amarante - 2017**. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017/Boaviagem.pdf. Acesso: out. 2018.

IPECE. **Perfil Municipal de Viçosa do Ceará - 2017**. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017/Boaviagem.pdf. Acesso: out. 2018.

IPECE. **Sistema Ceará em Mapas**. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/>. Acesso em: set. 2018.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14–26, out., 2004.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez., 2011.

KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. de O. Desigualdades educacionais no Ensino Médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

KINCHELOE, J. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. *In*: KINCHELOE, J.;

BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSLINSKI, M.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set., 2012.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas., v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./ dez., 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. C. Regionalização do Estado do Ceará. *In*: LIMA, L. C.; MORAIS, J. O.; SOUZA, M. J. N. **Compartimentação territorial e gestão regional do Ceará**. Editora FUNECE: Fortaleza, 2000.

LOPES, A. S. C. **Retratos de Violência**: Os anexos da rede municipal de ensino de Belém. 2007. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2007. Disponível em: http://ppgss.ufpa.br/arquivos/dissertacoes/2004/adrea_simone_canto_lopes.pdf. Acesso em: mar. 2018.

LUCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir da mudança paragnática. **Revista Gestão em Rede** (CONSED – Conselho nacional de Secretários da Educação), Brasília, n. 3, p. 13-18, nov., 1997.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASPOLINI, A. Ceará: todos pela educação de qualidade para todos. *In: BRASIL. Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados** [online], São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010340142001000200006&lng=en&nrm=isso. Acesso em: jan. 2018.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares: Quais caminhos perseguir? *In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (eds.). Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma Agenda Latino-americana*. Rio de Janeiro: Campus, 2009. p. 81-123.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. de. (Orgs.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminho no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **O PNE 2018**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: out. 2019.

OLIVEIRA, J. V. G. de. **Análise do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): um estudo comparativo entre o efeito escola e os resultados de proficiência em escolas da rede estadual nos anos de 2012 a 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22143>.

OLIVEIRA, R. L. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

OLIVEIRA, R. L. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. p. 05-23

OLIVEIRA, R. L. P. *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 4, nov. 2013.

OLIVEIRA, R. L. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: IPEA,

2003. 50 p. (Texto para discussão, n. 996). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0996.pdf. Acesso em: jan. 2019.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo. Cortez, 2016.

PARO, V. H. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**; São Paulo, v. 65., p. 11-20. mai., 1998.

PEREIRA, T. V. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 419-430, 2010.

PEREIRA-SILVA, C. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p.1179-1193, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2018.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRUCCCELLI, J. L. **A cor denominada**. Rio de Janeiro: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7099.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento Humano de 2016**. New York, 2017. Disponível em <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

PULZL, H e TREIB, Oliver. *In*: FISHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (Eds). **Handbook of Public Policy Analysis: theory, politics and methods**. Boca Raton, FL: Taylor & Francis Group, 2007.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAUDENBUSH, S. W.; WILLMS, J.D. (1995). The estimation of school effects. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, 20(4), pp. 307-335.

RIBEIRO, C. A. C. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados: revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes - UCAM, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - Iuperj, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/218/21849406.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960-2010. *In*: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, C. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). *In*: ARRETCHE, M. (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora Unesp. 2015. p. 133-162.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, Santiago de Chile, v. 35, n. 106, p. 101-129, 2009a. Disponível em: <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1409/502>. Acesso em: jan. 2019.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009b.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00071.pdf>. Acesso em: out. 2018.

ROMERO, J. R.; MARRI, I.; CANGUÇU, K. Estudo do clima escolar e resultado de avaliação externa nas escolas públicas de Ceará - Brasil. *In*: **Congresso de la Asociación Latino Americana de Población**, 6., 2014, Lima. Anais. Lima: ALAP, 2014. p. 1-15. Disponível em: http://www.alapop.org/Congreso2014/docsfinais_pdf/alap_2014_final129.pdf. Acesso em: out. 2018.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 31, n.3, p. 481-724, set./dez., 2015.

SANTOS. M. do S. F. dos. **Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do Estado do Ceará**. Dissertação. UFJF/ CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/analise-das-acoes-de-formacao-continuada-para-os-gestores-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara/>. Acesso em: out. 2109.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.55, p.83-96, 1999.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas** [online], Lisboa, n. 59, p.75-106, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>. Acesso em: set. 2018.

SILVA, F. F. S. **Desigualdades nas condições de aprendizado em escolas públicas municipais de São Luís - Maranhão**: um estudo de caso, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AHFQ4X>. Acesso: mar. 2018.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *In*: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 89-114. Disponível em: <https://archive.org/details/ChicoSoares/page/n29/mode/2up>. Acesso em: fev. 2019.

SOARES, J. F. et al. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. **Debates ED**, Brasília, v. 4, p. 7-75, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216055por.pdf>. Acesso em: set. 2019.

SOARES, J. F. Educação, desigualdade e pobreza. *In*: EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. (Orgs.) **Por que pobreza?** Educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

SOARES, J. F.; RENATO, J. de A. O efeito da escola brasileira. **Estudos em Avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1456/1456.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOARES, V. O verso e o reverso da construção da cidadania feminina, branca e negra no Brasil. *In*: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Orgs.) **Tirando a Máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo, Paz e Terra, 2000. p. 257-282.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L. (Eds.), **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TONI, J.; KLARMANN, H. Regionalização e planejamento: reflexões metodológicas e gerenciais sobre a experiência gaúcha. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 23, n. especial, p.518-537, 2002.

VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L (Orgs.). **Política de ensino médio no Ceará**: escola, juventude e território. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, I. P. de A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-45.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: fev. 2018.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007b.

VIEIRA, S. L. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República**. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, S. L. Educação Básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. *In*: OLIVEIRA, R. L. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. 1ed. Brasília: UNESCO, 2010, v. 1, p. 271-286.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M. **Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013a.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013b.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M. (Orgs.). **Educação e território: contribuição ao debate na região do Maciço de Baturité, Ceará**. v. 1. Fortaleza: Liber Livro, 2014a.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M.; MEDEIROS, W. N. (Orgs.). **Educação e território: subsídios ao planejamento de políticas municipais na região do Maciço de Baturité, Ceará**. v. 2. Fortaleza: Liber Livro, 2014b.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA							
1.1 Nome							
1.2 Município:				1.3 Localidade:			
1.4 Bairro:				1.5 Localização: () rural () urbana			
1.6 E-mail:				1.7. Telefone:			
1.8. Prédio próprio: () sim () não							
1.8.1. () em comodato () cedida () alugada							
1.9. Situação legal: () autorizada () reconhecida () credenciada () em processo de autorização ou reconhecimento							
1.10. Tempo de funcionamento da escola (em anos):							
1.11. Turnos de funcionamento		1.12. Horário de funcionamento			1.13. Número de Turmas		
Matutino							
Vespertino							
Noturno							
Intermediário							
					1.14. Número total de turmas		
1.15. Etapas e modalidades de ensino que atende: () Fundamental 1 ao 9 Ano () Ensino Médio () Ensino Médio Integral () Ensino Médio Profissional () EJA				1.16. Quantidade de alunos: Fundamental _____ Ensino Médio: _____ Ensino Médio Profissional: _____ Tempo Integral: _____ EJA _____			
1.17. Quantidade de Professores Efetivos: _____ Temporários: _____				1.18. Quantidade de funcionários: Efetivos: _____ Temporários _____ Terceirizados: _____			
1.19. Quantidade de salas de aula: Existentes _____ Disponíveis: _____ Em uso: Matutino _____ Vespertino _____ Noturno _____							
2. QUADRO DE INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS PARA COMUNIDADE							Comentários
() Prestação de contas							
() Equipe gestora (Nome e Horário)							
() Premiações recebida							
() Trabalhos de alunos							
() Calendário Anual							
() Horário Geral							
Indicadores da escola: () Taxas de aprovação/reprovação/abandono () Resultados da escola no Enem () Número de aprovados em vestibulares (ingressos na Ed. Superior) () Outros							
3. INFRAESTRUTURA FÍSICA E DE SERVIÇOS							
Aspectos observados	Possui	Não Possui	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Inadequado
1. Sala da coordenação							
2. Sala da diretoria							
3. Sala da secretaria							
4. Salas de aula							
5. Sala de Professores							
6. Sala de reuniões							
7. Sala para atendimento especializado							
8. Sala para aula de artes							
9. Sala para o grêmio estudantil							
10. Biblioteca							
11. Laboratório de Biologia							
12. Laboratório de Física							
13. Laboratório de informática							
14. Laboratório de Língua estrangeira							
15. Laboratório de Matemática							
16. Laboratório de Química							

17. Rádio Escola							
18. Espaço para eventos							
19. Refeitório							
20. Cantina							
21. Cozinha							
22. Jardim							
23. Horta							
24. Pátio							
25. Portaria							
26. Piscina							
27. Balcão de recepção e informações							
28. Acessibilidade							
29. Alarmes internos							
30. Cerca eletrificada							
31. Câmeras de segurança							
32. Detector de metais							
33. Quadra de esportes coberta							
34. Quadra de esportes descoberta							
35. Vestiário							
36. Almojarifado							
37. Bebedouros							
38. Banheiros							
39. Banheiros adaptados							
40. Consultório para atendimento médico							
41. Consultório para atendimento odontológico							
42. Auditório							
43. Estacionamento							
44. Separação de lixo orgânico e reciclável							
45. Limpeza e conservação							
46. Transporte escolar							
Comentário							
4. EQUIPAMENTOS PEDAGÓGICOS							
Aspectos observados	Possui	Não Possui	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Inadequado
1. Computadores para estudantes							
2. Equipamentos para laboratórios							
3. Produto de consumo para laboratórios							
4. Equipamentos multimídia							
5. Acevo bibliográfico em número suficiente							
6. Mapas atualizados							
7. Máquina fotográfica							
8. Filmadora							
9. Equipamentos para rádio Escola							
10. Instrumentos musicais							
11. Artigos esportivos em quantidade suficiente							
12. Álbum seriado							
13. Jornal mural							
14. Jornal periódico							
15. Boletins de comunicação							
16. Máquina de fotocópia (xerox)							
17. Mural externo para o uso de estudantes							
18. Murais interno nas salas de aula							
Comentários							
5. SERVIÇOS PÚBLICOS							
Aspectos observados	Possui	Não Possui	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Inadequado
1. Água							
2. Esgoto							
3. Energia elétrica							
4. Asfalto na rua							

5. Faixa de pedestre com sinalização							
6. Iluminação urbana							
7. Transporte coletivo próximo							
8. Coleta de lixo							
9. Coleta de lixo reciclável							
10. Policiamento externo							
11. Policiamento interno							
12. Telefone							
13. Telefone público							
14. Celular institucional							
15. Internet Banda Larga							
16. Internet (sem banda larga)							
Comentários							
6. ASPECTOS GERAIS							
Aspectos observados	Possui		Não Possui				
1. Uso de uniforme							
2. Atividades direcionadas no intervalo							
3. Utilização da biblioteca/computador por estudantes							
4. Aproveitamento das paredes para aproveitamento da exposição do trabalho dos alunos							
5. Aproveitamento das paredes para comunicação comunidade/escola							
6. Aproveitamento dos espaços para aulas extraclasse							
7. “Cemitério” de carteiras (móvel inutilizável)							
8. Muros pichados por gangues							
9. Paredes pichadas							
10. Muros grafitados							
11. Palavras ordem sobre algum tema específico (política, sexo, etc)							
Comentários							
1.23. Dias de observações:							

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

a) Coordenador de CREDE, Secretário Executivo e diretores escolares

ROTEIRO COORDENADOR DA CREDE/ SECRETÁRIO EXECUTIVO

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Data: ____ / ____ / ____	
Nome do município: _____ CREDE: _____	
Nome do informante: _____	
Telefone da instituição para contato: (____) _____	
E-mail: _____	
Idade: _____	Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não declarar
Você se considera: () Branco () Pardo () Negro () Amarelo (asiático) () Vermelho (indígena) () Prefiro não declarar	
Formação	
Formação escolar em nível de graduação: Sim () Não () Em Andamento ()	
Curso: _____	
Instituição: _____	
Formação escolar em nível de pós-graduação:	
Especialização (360 h): Sim () Não () Em andamento (). Área de: _____	
Mestrado Profissional: Sim () Não () Em andamento (). Área de: _____	
Mestrado Acadêmico: Sim () Não () Em andamento (). Área de: _____	
Doutorado: Sim () Não () Em andamento (). Área de: _____	
Experiência profissional (Responder em anos):	
Tempo de magistério: _____	
Tempo de exercício em cargo de direção/coordenação: _____	
Tempo de exercício em cargo de coordenação de CREDE: _____	
Tempo de exercício no cargo da atual coordenação de CREDE: _____	
Forma de condução ao cargo: _____	
Exerce outra profissão remunerada além da educação? Sim () Não () Qual? _____	

IMPLEMENTAÇÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA

1. Você sabe informar quais são as condições e critérios para/ criação de anexos e/ou manutenção dos mesmos? Qual o papel da crede para implementação das turmas de anexos?
2. A comunidade tem algum papel na implantação e manutenção de um anexo?
3. Você sabe informar se há uma diretriz de oferta das extensões de matrícula? () Sim () Não. Comente
4. Na sua opinião, questões territoriais podem ser fatores determinantes p/ criação de anexos? () Sim () Não. Comente.
5. Há algum pré-requisito sobre estrutura física (condições estruturais mínimas) que o local de funcionamento das turmas de anexos devem apresentar?
6. Como uma escola estadual é escolhida para possuir anexos? Até quantos anexos uma escola pode ter?

7. No que se refere aos recursos financeiros, a Seduc tem um tratamento diferenciado em relação aos alunos dos anexos? Como funciona o repasse de recursos para a manutenção dos anexos?
8. Por que alguns alunos se deslocam no transporte escolar para estudar em uma escola regular(sede) e outros ficam em suas localidades, acarretando a criação de anexos?
9. Como se dá o levantamento das demandas dos anexos? (pedagógicas, financeiras, estrutura física, comunidade escolar).

FUNCIONAMENTO DOS ANEXOS

10. Como você vê a existência dos anexos do ponto de vista do direito à educação? Como você avalia a qualidade dessa oferta comparando-a as demais ofertas da rede estadual: escolas regulares, tempo integral e integrado a educação profissional?
11. Quais as maiores dificuldades para gerir as turmas em anexos?
12. A escola estadual com anexos tem núcleo gestor diferenciado de modo a incluir a gestão dos anexos?
13. Como funciona a gestão escolar nas turmas de anexos? Como se dá o expediente do núcleo gestor e funcionários?
14. Como você avalia o atendimento dos alunos dos anexos em termos de programas suplementares (merenda, livro didático etc.)?
15. Como você considera a viabilidade dos os anexos do ponto de vista pedagógico? Defende sua manutenção?
16. Há na Seduc algum setor específico de assistência às escolas com anexos?
17. Você acha que seria sustentável substituir os anexos por escolas regulares estaduais, que tipo de sugestão você teria para minimizar o número de anexos na sua crede ou no estado de forma geral?
18. Como você avalia a implementação do regime de colaboração com os municípios no que diz respeito aos anexos?
19. Há dificuldades na lotação de docentes nas turmas de anexos? Se sim, em sua opinião, quais seriam os motivos?
20. Você sabe qual o perfil de professores que atuam nos anexos? No que se refere ao tipo de contratação e formação?
21. Os professores lotados em anexos recebem algum tipo de ajuda de custo para deslocamento?
22. Há alguma outra informação sobre o tema que gostaria de destacar? Tem alguma consideração final?

b) Diretor Escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR(A) ESCOLAR

Nome da escola: _____	Data: ____ / ____ / 2019.
Município: _____	
Telefone da Escola: (____) _____	E-mail: _____
Nome do informante: _____	
Celular: (____) _____	E-mail: _____

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1.1. Idade: _____	1.2. Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não declarar
-----------------------------	--

1.3. Você se considera: () Branco () Pardo () Negro () Amarelo (asiático) () Vermelho (indígena) () Prefiro não declarar

1.4. Formação
1.4.1. Formação escolar em nível de graduação: Sim () Não () Em Andamento () Curso: _____ Instituição: _____
1.4.2. Formação escolar em nível de pós-graduação: Especialização (360 horas): Sim() Não() Em andamento(). Área de: _____ Mestrado Profissional: Sim() Não() Em andamento(). Área de: _____ Mestrado Acadêmico: Sim() Não() Em andamento(). Área de: _____ Doutorado: Sim() Não() Em andamento(). Área de: _____

1.5. Experiência profissional (Responder em anos):
Tempo de magistério: _____ Tempo de exercício como docente nesta escola: _____
Tempo de exercício em cargos de gestão: _____ Tempo de exercício no cargo de direção nesta escola: _____
Qual a forma de condução ao cargo? _____
Exerce outra profissão remunerada além da educação? Sim() Não(). Qual? _____

2. GESTÃO DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULAS

2.1. Quantas extensões de matrículas (anexo) esta escola possui (2019)?

OBS: Se o número for DIFERENTE de 2017: Porque aumentou ou diminuiu?

2.2. Quais as distâncias das extensões para a escola sede?

2.3. Você sabe informar quais são as condições e critérios para criação de anexos e/ou manutenção dos mesmos? Qual o papel da direção da escola para implementação das turmas de anexos?

2.4. A comunidade tem algum papel na implantação e manutenção de um anexo?

2.5. Você sabe informar se há uma diretriz de oferta das extensões de matrícula? Comente.

2.6. Na sua opinião, questões territoriais podem ser fatores determinantes para criação de anexos? Comente.

2.7. Os estudantes dos anexos possuem opção de se deslocarem através de transporte escolar para estudar em uma escola regular (sede)?

2.8. Havendo disponibilidade de transporte escolar, os alunos dos anexos concordariam em vir assistir aula na escola sede? Você sabe informar se há receio das famílias em enviar os filhos diariamente, por transporte escolar, para a escola sede? Comente.

2.9. Quanto tempo, em média, os alunos gastariam para se deslocar da sua comunidade para a escola sede?

2.10. Há na SEDUC algum setor específico de assistência às escolas com anexos?

2.11. No que se refere aos recursos financeiros, a Seduc tem um tratamento diferenciado em relação aos alunos dos anexos? Como funciona o repasse de recursos para a manutenção dos anexos?

Como se dá o levantamento das demandas dos anexos? (pedagógicas, financeiras, estrutura física, comunidade escolar).

2.12. Como você vê a existência dos anexos do ponto de vista do direito à educação? Como você avalia a qualidade dessa oferta comparando-a as demais ofertas da rede estadual: escolas regulares, tempo integral e integrado a educação profissional?

2.13. A escola estadual com anexos tem núcleo gestor diferenciado de modo a incluir a gestão dos anexos?

2.14. Como funciona a gestão escolar nas turmas de anexos? Como se dá o expediente do núcleo gestor e funcionários?

2.15. Como você avalia o atendimento dos alunos dos anexos em termos de programas suplementares (merenda, livro didático, etc)?

2.16. Quais as maiores dificuldades para gerir as turmas em anexos?

3. QUESTÕES PEDAGÓGICAS / AVALIAÇÕES

3.1. Há reunião de pais na própria localidade? Como é a participação dos pais/responsáveis dos alunos das turmas dos anexos?

3.2. Qual a carga horária diária de aula num anexo? Como é feito esse controle?

3.3. Você, como diretor/coordenador, como vê a viabilidade dos anexos do ponto de vista pedagógico? Defende sua manutenção?

3.4. A escola sabe dos resultados específicos dos indicadores educacionais (frequência, taxas de rendimento, resultados de avaliação) dos alunos dos anexos? E o da escola sede? Se sim, você poderia compará-los?

3.5. Os alunos dos anexos participam das avaliações de larga escala, tipo SPAECE? E do ENEM?

3.6. Os alunos dos anexos participam dos eventos promovidos pela escola sede e realizados no prédio da mesma? (feiras científicas, eventos esportivos, eventos culturais, ações sociais, etc)

3.7. A Crede acompanha os resultados dos anexos? Como é a atuação da superintendência escolar nos anexos? Há visitas regulares?

3.8. Há diferenças entre o perfil de alunos da escola sede e dos anexos? No que se refere às condições socioeconômicas, à idade, etc. Se sim, na sua opinião, essas diferenças impactam no desempenho escolar dos alunos?

4. PERFIL DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO

4.1. Os professores que trabalham nos anexos são os mesmos da escola sede? **Se não**, qual o motivo em sua opinião?

4.2. Há dificuldades para lotação nas turmas de anexos? (carência de professores) **Se sim**, qual o motivo em sua opinião?

4.3. Existem professores efetivos e temporários atuando nos anexos de sua escola?

4.4. Os professores que atuam nos anexos de sua escola, possuem graduação? Como é composto o colegiado dessas turmas?

4.5. Existe professor polivalente atuando nos anexos? Quantos e por que?

4.6. Como se dá o deslocamento dos professores que atuam nos anexos? O estado assume algum custo operacional com esses deslocamentos?

4.7. Que condições pedagógicas os docentes que atuam nos anexos têm asseguradas (material didático, livro didático, laboratório de informática, laboratórios de disciplinas como Física, Química, Biologia, etc)

4.8. Como se dá o planejamento pedagógico com os professores que atuam nos anexos? Qual a carga horária presencial? Onde acontecem? Com que frequência? Quem acompanha?

4.9. Os professores dos anexos recebem formação continuada junto com os professores da escola sede?

4.10. Você percebe se há alguma diferença no compromisso dos docentes que atuam nos anexos quando comparado aos da escola sede? Se sim, comente essas diferenças. (Assiduidade, pontualidade, participação em eventos, planejamento, participação projetos)

c) Professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES**DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Data: ____ / ____ / ____ . Nome do município: _____
Nome da escola: _____
Nome do informante: _____
Telefone: (____) _____ E-mail: _____

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1.1. Idade: _____	1.2. Sexo: () Masculino () Feminino () Outros. Qual? _____. () Prefiro não declarar
-----------------------------	---

1.3. Você se considera: () Branco () Pardo () Negro () Amarelo (asiático) () Vermelho (indígena) () Prefiro não declarar
--

1.4. Formação:
1.4.1. Formação escolar em nível de graduação: Sim() Não() Em Andamento() Curso: _____ Instituição: _____
1.4.2. Formação escolar em nível de pós-graduação:
Especialização (360 horas): Sim() Não() Em Andamento() . Área de: _____
Mestrado Profissional: Sim() Não() Em Andamento() . Área de: _____
Mestrado Acadêmico: Sim() Não() Em Andamento() . Área de: _____
Doutorado: Sim() Não() Em Andamento() . Área de: _____

1.5. Experiência profissional (Responder em anos):
Tempo de magistério: _____. Tempo de exercício nessa escola: _____. Tempo em Cargo de Gestão: _____.
Exerce outra profissão remunerada além da educação? Sim() Não() . Qual? _____

2. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

- 2.1. Você é professor efetivo da rede estadual?
() Sim. Há quanto tempo foi efetivado? _____. () Não. Há quanto tempo é professor temporário na rede? _____
- 2.2. Atua na escola sede ou em outras escolas regulares?
- 2.3. Há quanto tempo é professor neste anexo? Teve experiência anterior em outros anexos?
- 2.4. Qual a carga horária diária de aula num anexo? Como é feito esse controle?
- 2.5. Quantos turnos/dias você atua no anexo escolar?
- 2.6. No(s) anexo(s), qual (is) disciplina(s) você ministra e em quais séries atua?
- 2.7. Você mora próximo ao anexo em que atua? Como é o seu deslocamento para o(s) anexo(s)? O estado assume algum custo operacional com esse deslocamento?
- 2.8. O que você acha das condições de infraestrutura do(s) anexo(s) em que atua?
- 2.9. Como se dá o expediente do núcleo gestor e funcionários? Há alguém da gestão escolar nos horários de funcionamento das turmas do(s) anexo(s)?
- 2.10. Que tipos de recursos pedagógicos são disponibilizados para uso nas aulas dos anexos? (Material de expediente, material didático, multimeios, equipamentos, etc). Há alguma dificuldade de acesso a esses recursos?

2.11. Você percebe se há alguma diferença no compromisso dos docentes que atuam nos anexos quando comparado aos da escola sede? Se sim, comente essas diferenças. (Assiduidade, pontualidade, participação em eventos, planejamento, participação projetos)

3. QUESTÕES PEDAGÓGICAS/ AVALIAÇÃO

3.1. Como se dá o planejamento pedagógico? Qual a carga horária presencial? Onde acontecem? Com que frequência? Quem acompanha?

3.2. Você já participou de alguma formação continuada promovida pela escola, Crede e/ou SEDUC?

3.3. Há reunião de pais na própria localidade? Como é a participação dos pais/responsáveis dos alunos das turmas de anexos?

3.4. A Crede acompanha os resultados dos anexos? Como é a atuação da superintendência escolar nos anexos? Há visitas regulares?

3.5. Os professores são informados dos resultados específicos dos indicadores educacionais (frequência, taxas de rendimento, resultados de avaliação) dos alunos dos anexos? E os da escola sede? Comente.

3.6. Os alunos dos anexos participam das avaliações de larga escala, tipo SPAECE? E do ENEM?

3.7. Os alunos dos anexos participam dos eventos promovidos pela escola sede e realizados no prédio da mesma? (feiras científicas, eventos esportivos, eventos culturais, ações sociais, etc)

3.8. Há diferenças entre o perfil de alunos da escola sede e dos anexos? No que se refere às condições socioeconômicas, à idade, etc. Se sim, na sua opinião, essas diferenças impactam no desempenho escolar dos alunos?

3.9. Quais as maiores dificuldades para ministrar aulas nas turmas de anexos?

3.10. Você, como professor, como vê a viabilidade dos anexos do ponto de vista pedagógico? Defende sua manutenção?

3.11. Como você vê a existência dos anexos do ponto de vista do direito à educação? Como você avalia a qualidade dessa oferta comparando-a as demais ofertas da rede estadual: escolas regulares, tempo integral e integrado a educação profissional?

d) Estudantes

ROTEIRO - ESTUDANTES

Data: ____ / ____ / 2019.	Município: _____
Nome da escola: _____	
Nome do informante: _____	
Série: _____. Turno: _____. Email: _____	

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade: _____	1.2. Sexo: (A) Feminino (B) Masculino (C) Outros. Qual? _____. (E) Prefiro não declarar
-----------------------------	---

1.3. Você se considera: (A) Branco (B) Pardo (C) Negro (D) Amarelo (E) Indígena (F) Prefiro não declarar	1.4. Estado Civil: (A) Solteiro(a) (B) Casado(a) (C) Divorciado(a) (D) Outros. Qual? _____.	1.4. Tem Filhos? (A) Sim. Quantos? _____. (B) Não.
---	--	---

2. QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

2.1. Além de estudar, você trabalha fora? (A) Sim. (B) Não. (C) Eventualmente.	2.2. Quantas horas por semana você trabalha? _____ horas/semana.	2.3. Há quanto tempo? _____	2.3. Porque você começou a trabalhar? (A) Ajudar a família. (B) Independência financeira. (C) Outros. Qual? _____
---	--	---------------------------------------	---

2.4. Onde e como você mora atualmente? (A) Em casa ou apartamento, com minha família. Se sim: () Próprio; () Alugado ou () Outra situação. Qual? (B) Em casa ou apartamento, sozinho(a). Se sim: () Próprio; () Alugado ou () Outra situação. Qual? (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a). (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc. (E) Outra situação. Qual? _____.

2.5. Quantas pessoas moram em sua casa? (A) Duas pessoas (B) Três (C) Quatro (D) Cinco (E) Moro sozinho(a) (F) Outro. Quantos? _____.

2.6. Até quando seu pai estudou? (A) Não estudou. (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fund. (antigo primário). (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fund. (antigo ginásio). (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto. (E) Ensino médio completo. (F) Ensino superior incompleto. (G) Ens. sup. completo. (H) Pós-graduação. (I) Não sei.	2.7. Até quando sua mãe estudou? (A) Não estudou. (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fund. (antigo primário). (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fund. (antigo ginásio). (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto. (E) Ensino médio completo. (F) Ensino superior incompleto. (G) Ens. sup. completo. (H) Pós-graduação. (I) Não sei.
---	---

2.8. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.) (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00 inclusive). (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 1.996,00 inclusive). (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.996,00 até R\$ 4.990,00 inclusive). (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.990,00 até R\$ 9.980,00 inclusive). (E) Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.980,00) (F) Nenhuma renda.
--

<p>2.9. Quem te mantém (sustenta) financeiramente? (A) Os Pais (B) Só o pai (C) Só a Mãe (E) Avós (D) Eu mesmo (E) Outro. Quem? _____.</p>	<p>2.10. Em que trabalha o(a)/ os (as) responsável (is) por seu sustento financeiro? _____.</p>
---	---

3. QUESTÕES SOBRE TERRITÓRIO

- 3.1. Há quantos anos você mora nessa comunidade?
- 3.2. Você gosta do bairro/localidade onde mora?
- 3.3. Você mora próximo à sua escola?
- 3.4. Normalmente, como você se locomove até a sua escola? Tem alguma dificuldade para chegar à sua escola?
- 3.5. Há transporte escolar disponível para levá-lo à escola sede?
 - **Se sim**, porque você não estuda na escola sede?
 - **Se não**, você estudaria na escola sede, indo de transporte escolar, todo dia?
- 3.6. Onde você cursou o ensino fundamental?
- 3.7. Por que você escolheu estudar nesse anexo escolar? Havia outra opção para cursar o Ensino Médio?

4. QUESTÕES SOBRE INFRAESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

- 4.1. Você está satisfeito com a estrutura física do local onde estuda? As salas são agradáveis? Comente.
- 4.2. Há merenda escolar na sua escola? Se sim, ela é satisfatória? (quantidade e sabor)
- 4.3. Falta algum material do dia-a-dia na sua escola? Ex: pincel, papel, fotocópia, papel higiênico, etc?
- 4.4. A coordenação pedagógica e/ou a direção da escola visitam o anexo? Você sabe quantas vezes por semana?
- 4.5. Representantes da CREDE/SEDUC visitam o anexo que você estuda? Se sim, qual a frequência?
- 4.6. Há reunião de pais/responsáveis no local onde você estuda? Com que frequência? Seu responsável costuma participar? Quais os temas mais frequentes dessas reuniões?
- 4.6. Há eventos culturais, esportivos ou projetos extra-sala na sua escola?
- 4.7. Quando há eventos na escola-sede, vocês (alunos dos anexos) participam? Se sim, como se deslocam?
- 4.8. O que você mais gosta na sua escola? Comente.
- 4.9. O que você menos gosta na sua escola e em que ela poderia melhorar?

5. QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- 5.1. Como você avalia a qualidade dos seus professores?
- 5.2. Seus professores costumam faltar ou chegar atrasados?
- 5.3. Você já ficou algum período sem professor em alguma disciplina? Se sim, sabe o motivo?
- 5.4. Na sua escola, existem aulas diferenciadas? Por exemplo: Aula de Campo, Aulas Práticas, Uso de laboratórios, Projetos interdisciplinares, etc.
- 5.5. Você e/ou responsável são informados dos seus resultados (notas) das avaliações bimestrais?
- 5.6. Você já participou da prova do SPAECE? Sabe como foi seu resultado?
- 5.7. Você pretende fazer o Enem e entrar no ensino superior? Em que curso? Nesse caso, como vai se deslocar para assistir as aulas do curso superior?
- 5.8. Na sua escola há preparação/ motivação para participação em Eventos externos: Ex: Feiras Científicas, Olimpíadas de Matemática (OBMEP), Olimpíadas de História, Astronomia, dentre outros? Você pode citar como acontecem?
- 5.9. Na sua escola há preparação/motivação para a participação no ENEM? Comente.

e) Pais/ Responsáveis

ROTEIRO - PAIS/RESPONSÁVEIS

Data: ____ / ____ / 2019.	Município: _____
Nome da escola: _____	
Nome do informante: _____	
Quantos filhos/outros matriculados? _____. Série: _____. Grau de parentesco c/ o estudante: _____	

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade: _____	1.2. Sexo: (A)Feminino (B) Masculino (C) Outros. Qual? _____. (E) Prefiro não declarar
-----------------------------	--

1.3. Você se considera: (A)Branco (B)Pardo (C)Negro (D)Amarelo (E) Indígena (F) Prefiro não declarar.	1.4. Estado Civil: (A) Solteiro(a) (B) Casado(a) (C)Divorciado(a) (D)Outros. Qual? _____.
--	--

1.5. Seu filho(a)/parente mora com você atualmente? (A) Sim. (B) Não. (E) Outra situação. Qual? _____.	1.6. Onde e como você mora atualmente? (A) Em casa ou apartamento - Próprio (B) Em casa ou apartamento - Alugado (C) Em quarto ou cômodo alugado. (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc. (E) Outra situação. Qual? _____.
--	--

1.7. Até quando você estudou? (A) Não estudou. (B) Da 1ª à 4ª série do ens. fund. (antigo primário). (C) Da 5ª à 8ª série do ens. fund. (antigo ginásio). (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto. (E) Ensino médio completo. (F)Ensino superior incompleto. (G)Ens. sup. completo. (H) Pós-graduação. (I) Não sei.	1.8. Quanto é, aproximadamente, a sua renda familiar? (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 998). (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 998 até R\$ 1.996). (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.996 até R\$ 4.990). (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.990 até R\$ 9.980). (E) Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 9.980). (F) Nenhuma renda
--	--

2. QUESTÕES SOBRE TERRITÓRIO

- 2.1. Há quantos anos você mora nessa comunidade?
- 2.2. Você gosta do bairro/localidade onde mora?
- 2.3. Você mora próximo à escola do seu filho(a)?
- 2.4. Por que escolheu matricular seu filho(a) nesse anexo? Havia outra opção para cursar o Ensino Médio?
- 2.5. Normalmente, como seu filho se locomove até a escola? Ele(a) tem alguma dificuldade para chegar na escola?
- 2.5. Há transporte escolar disponível para levá-lo à escola sede?
 - **Se sim**, porque ele(a) não estuda na escola sede?
 - **Se não**, você concordaria que seu filho(a) estudasse na escola sede, indo de transporte escolar, todo dia?
- 2.6. Onde seu filho(a) cursou o ensino fundamental?
- 2.7. Por que você escolheu estudar nesse anexo escolar? Havia outra opção para cursar o Ensino Médio?

3. QUESTÕES SOBRE INFRAESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

- 3.1. Você está satisfeito com a estrutura física do local onde seu filho(a) estuda? Comente.
- 3.2. Você gosta do bairro/localidade onde mora?
- 3.3. Você mora próximo à escola do seu filho(a)?
- 3.4. Você sabe se os professores costumam faltar ou chegar atrasados?
- 3.5. Seu filho(a) já ficou algum período sem professor em alguma disciplina? Se sim, sabe o motivo?
- 3.6. Você conhece o (a) diretor(a) da escola do seu filho? Ou algum coordenador escolar? Tem alguma dificuldade de contato com a gestão da escola?
- 3.7. Há reunião de pais/responsáveis no local onde seu filho estuda? Com que frequência? Você costuma participar?
 - **Se sim**, quais os temas que são abordados nessas reuniões?
 - **Se não**, por qual motivo?
- 3.8. Há eventos culturais e esportivos na escola em que seu filho(a) participa?
- 3.9. Quando há eventos na escola-sede, os alunos dos anexos participam? **Se sim**, como se deslocam?
- 3.10. O que você mais gosta na escola? Comente.
- 3.11. O que você menos gosta na sua escola e em que ela poderia melhorar?

4. QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- 4.1. Você saberia avaliar a qualidade dos professores do seu filho?
- 4.2. Você é informado dos resultados (notas) das avaliações bimestrais do seu filho?
- 4.3. Você é informado sobre as avaliações externas e outros eventos acadêmicos que seu filho participa? Ex. SPAECE, ENEM, OBMEP. E os seus resultados?
- 4.4. Seu filho(a) pretende fazer o ENEM e entrar no ensino superior? Em que curso? Nesse caso, como vai se deslocar para assistir as aulas do curso superior?
- 4.5. Em relação ao ensino (aprendizagem), você considera que a escola do seu filho é boa? Comente.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, RG: _____, declaro que consinto participar como sujeito da pesquisa de doutorado ESCOLAS INVISÍVEIS: AS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ sob responsabilidade da pesquisadora ANA LÉA BASTOS LIMA e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- a) o estudo será realizado a partir de entrevistas e observação do campo de pesquisa (escolas);
- b) que não haverá riscos para minha saúde;
- c) que posso consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida; (analea.lima@aluno.uece.br / (85) 98886-9602)
- d) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- e) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados à pesquisadora que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- f) que a escola pesquisada será informada de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- g) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, tampouco prejuízos financeiros;
- h) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo, melhor entendimento, das questões relacionadas ao funcionamento das extensões de matrículas ou anexos escolares na rede estadual do Ceará com único fim de pesquisa acadêmica.

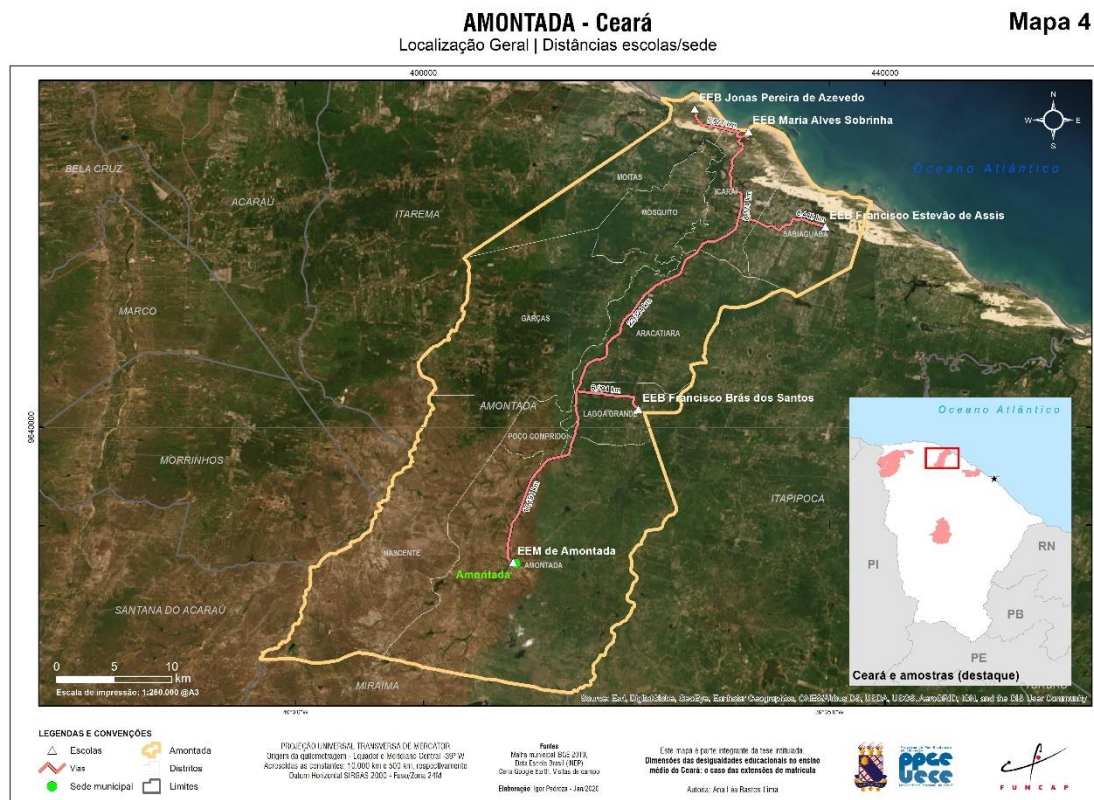
DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, _____ de _____ de 2019.

Sujeito de pesquisa

Pesquisadora

APÊNDICE D – MAPA DE AMONTADA E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA



Fonte: BRASIL, IBGE. Elaboração: Prof. Me. Igor Pedroza (A imagem foi reduzida para a versão digital)

APÊNDICE E – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM DE AMONTADA

a) Extensão de matrícula de Lagoa Grande



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora

b) Extensão de matrícula de Moitas



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

c) Extensão de matrícula de Icaraí de Amontada



Fonte: Registro da Autora.



Fonte: Registro da autora.

d) Extensão de matrícula de Sabiaguaba

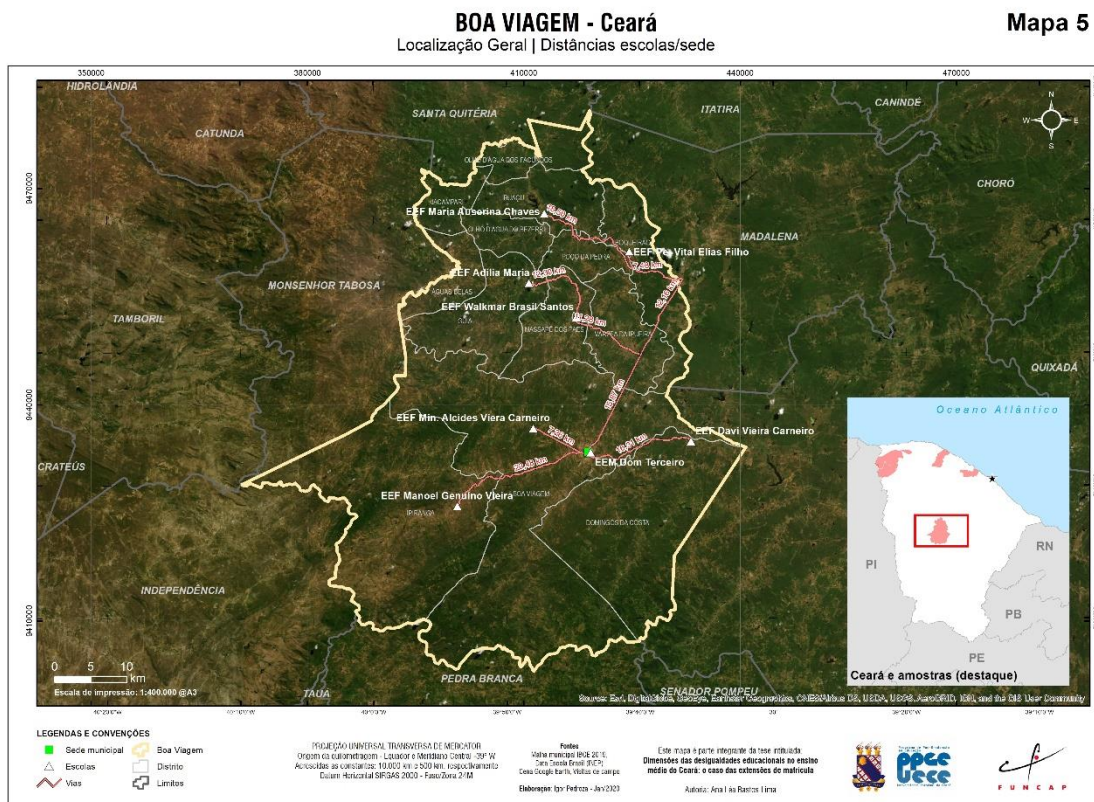


Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

APÊNDICE F – MAPA DE BOA VIAGEM E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA



Fonte: BRASIL, IBGE. Elaboração: Prof. Me. Igor Pedroza (A imagem foi reduzida para a versão digital)

APÊNDICE G – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM DOM TERCEIRO (BOA VIAGEM)

a) Extensão de matrícula de Águas Belas



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora



Fonte: Registro da autora.

b) Extensão de matrícula de Domingos da Costa



Fonte: Registro da Autora



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

c) Extensão de matrícula de Guia



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

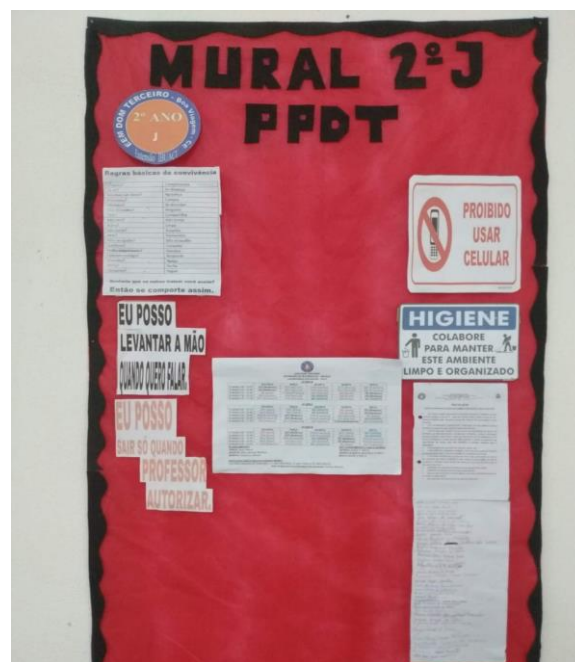
d) Extensão de matrícula de Ibuçu



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora



Fonte: Registro da autora.

e) Extensão de matrícula de Ipiranga



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora



Fonte: Registro da autora

f) Extensão de matrícula de Jantar



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



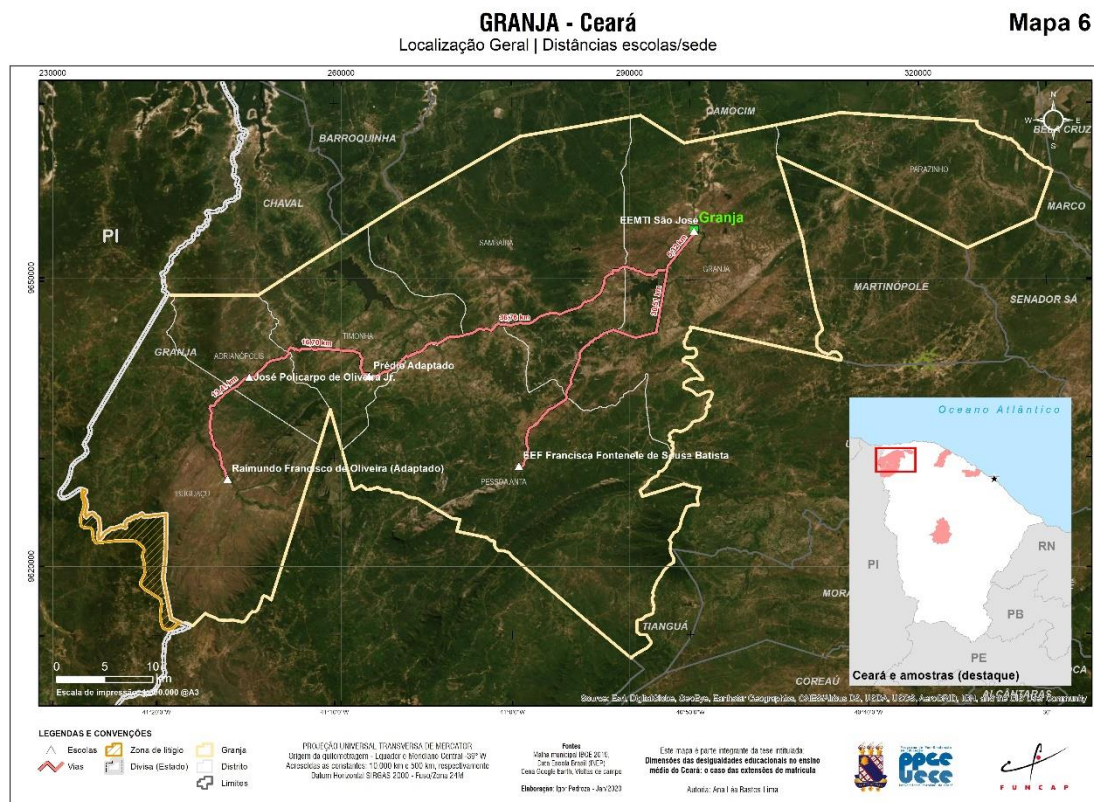
Fonte: Registro da autora.

g) Extensão de matrícula do Boqueirão



Fonte: Imagem cedida pela EEM Dom Terceiro.

APÊNDICE H – MAPA DE GRANJA E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA



Fonte: BRASIL, IBGE. Elaboração: Prof. Me. Igor Pedroza (A imagem foi reduzida para a versão digital)

APÊNDICE I – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEMTI SÃO JOSÉ (GRANJA)

a) Extensão de matrícula de Adrianópolis



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

b) Extensão de matrícula de Ibuguaçu



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

c) Extensão de matrícula de Santa Terezinha



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

d) Extensão de matrícula de Timonha

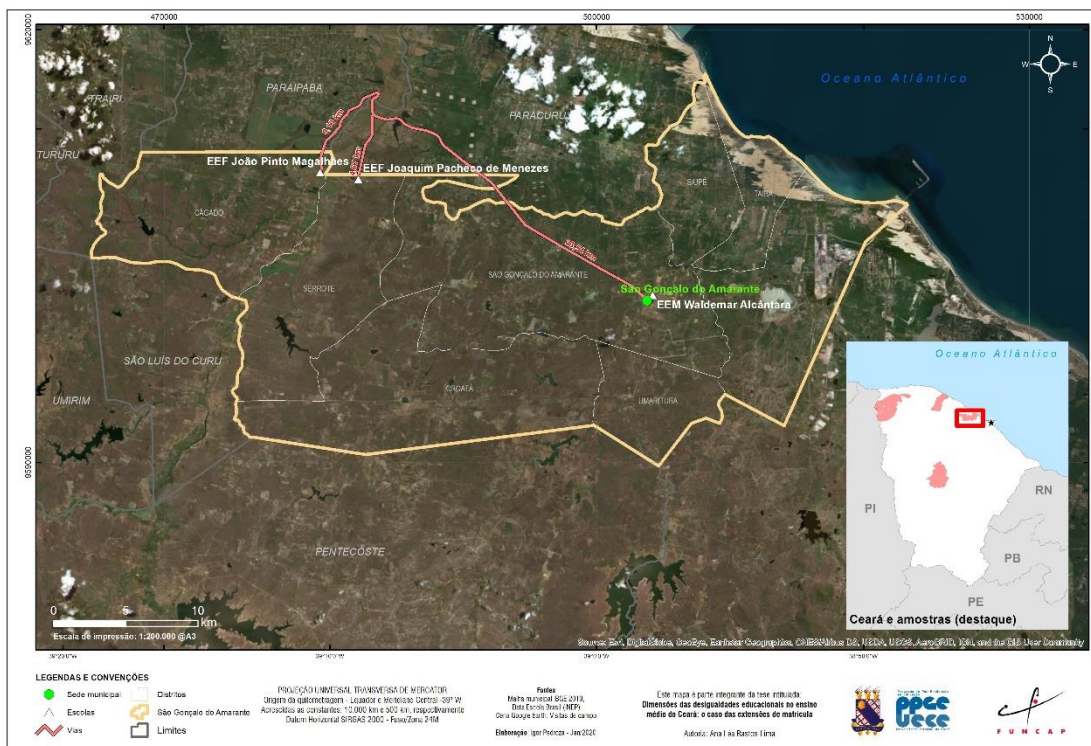


Fonte: Registro da autora.

APÊNDICE J – MAPA DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA

SÃO GONÇALO DO AMARANTE - Ceará
Localização Geral | Distâncias escolas/sede

Mapa 7



Fonte: BRASIL, IBGE. Elaboração: Prof. Me. Igor Pedroza (A imagem foi reduzida para a versão digital)

APÊNDICE L – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM WALDEMAR ALCÂNTARA (SÃO GONÇALO DO AMARANTE)

a) Extensão de matrícula de Várzea da Redonda



Fonte: Imagem disponível em <https://www.facebook.com/pg/joaquimpachecodemenezes/photos/>



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

b) Extensão de matrícula do Cágado



Fonte: Registro da autora.

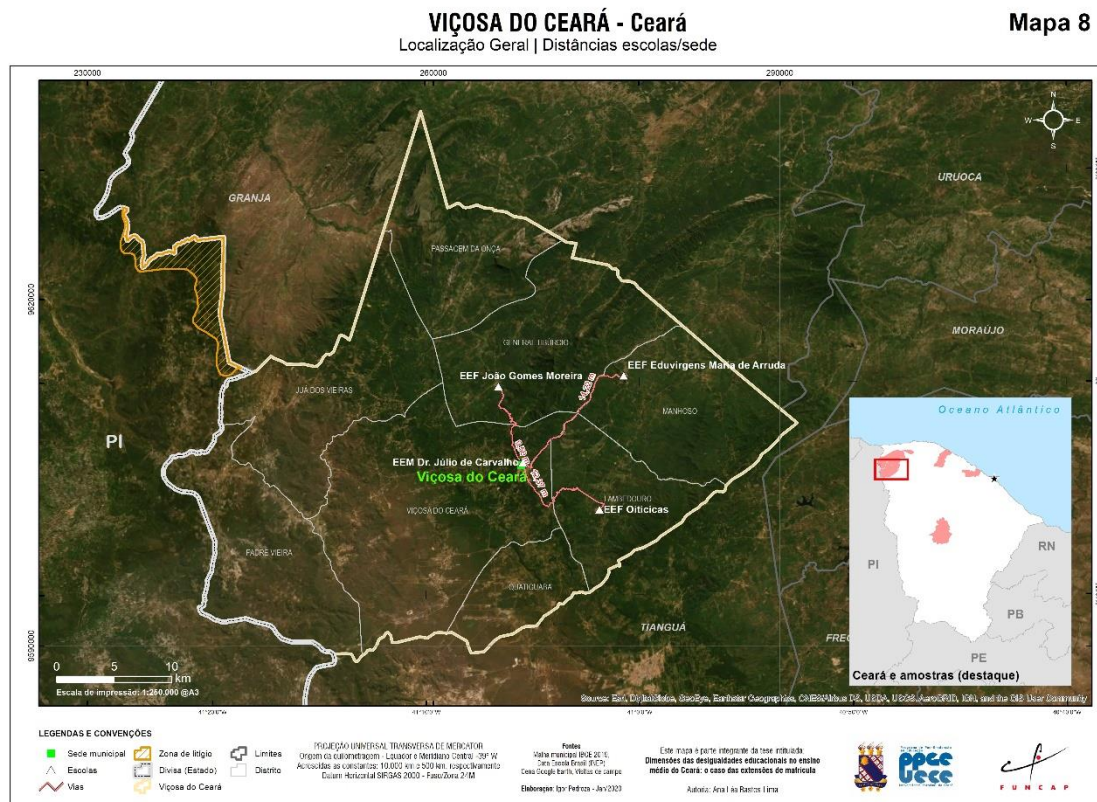


Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

APÊNDICE M – MAPA DE VIÇOSA DO CEARÁ E OS TRAJETOS ENTRE A ESCOLA SEDE E SUAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA



Fonte: BRASIL, IBGE. Elaboração: Prof. Me. Igor Pedroza (A imagem foi reduzida para a versão digital)

APÊNDICE N – IMAGENS DAS EXTENSÕES DE MATRÍCULA DA EEM DR. JÚLIO DE CARVALHO (VIÇOSA DO CEARÁ)

a) Extensão de matrícula de General Tibúrcio



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

b) Extensão de matrícula de Manhoso



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.

c) Extensão de matrícula de Oiticicas



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.



Fonte: Registro da autora.