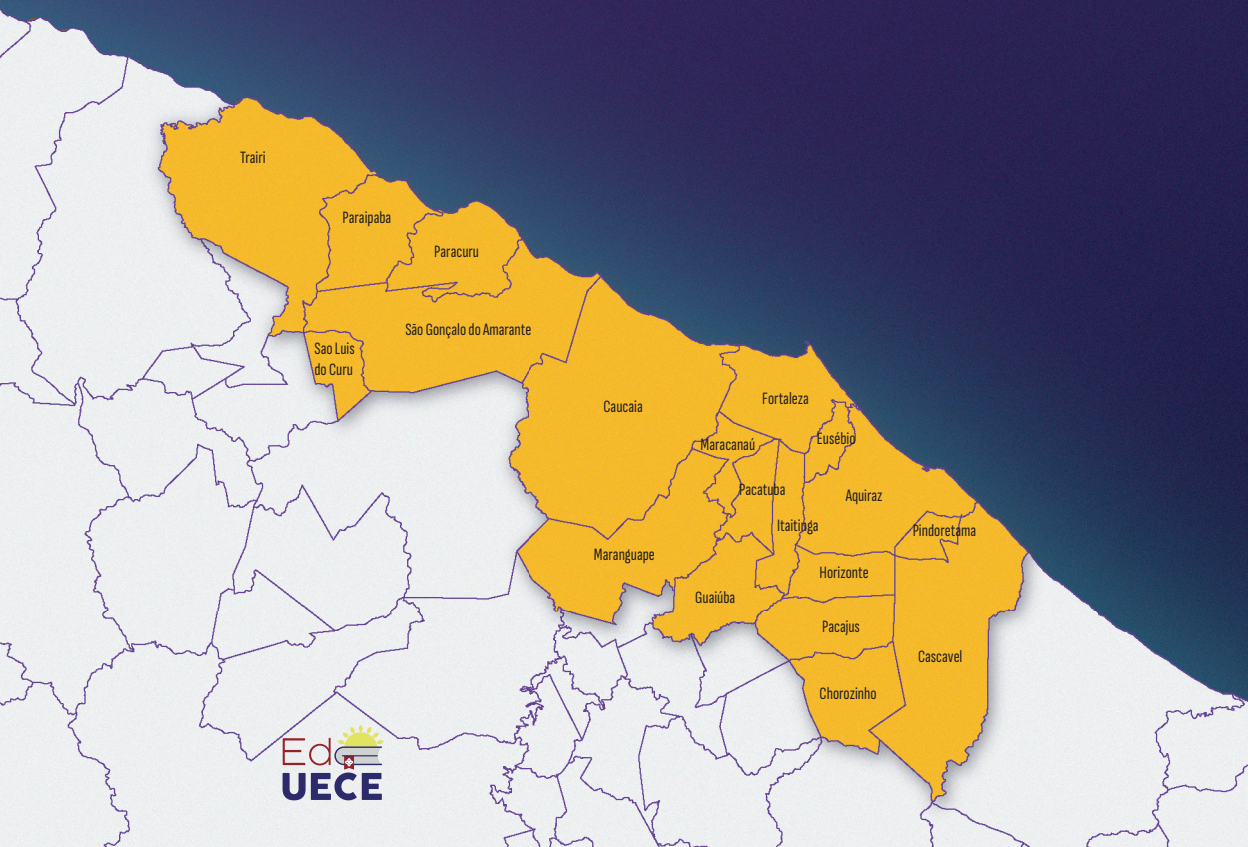


SOFIA LERCHE VIEIRA E ELOISA MAIA VIDAL
ORGANIZADORAS

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

NA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

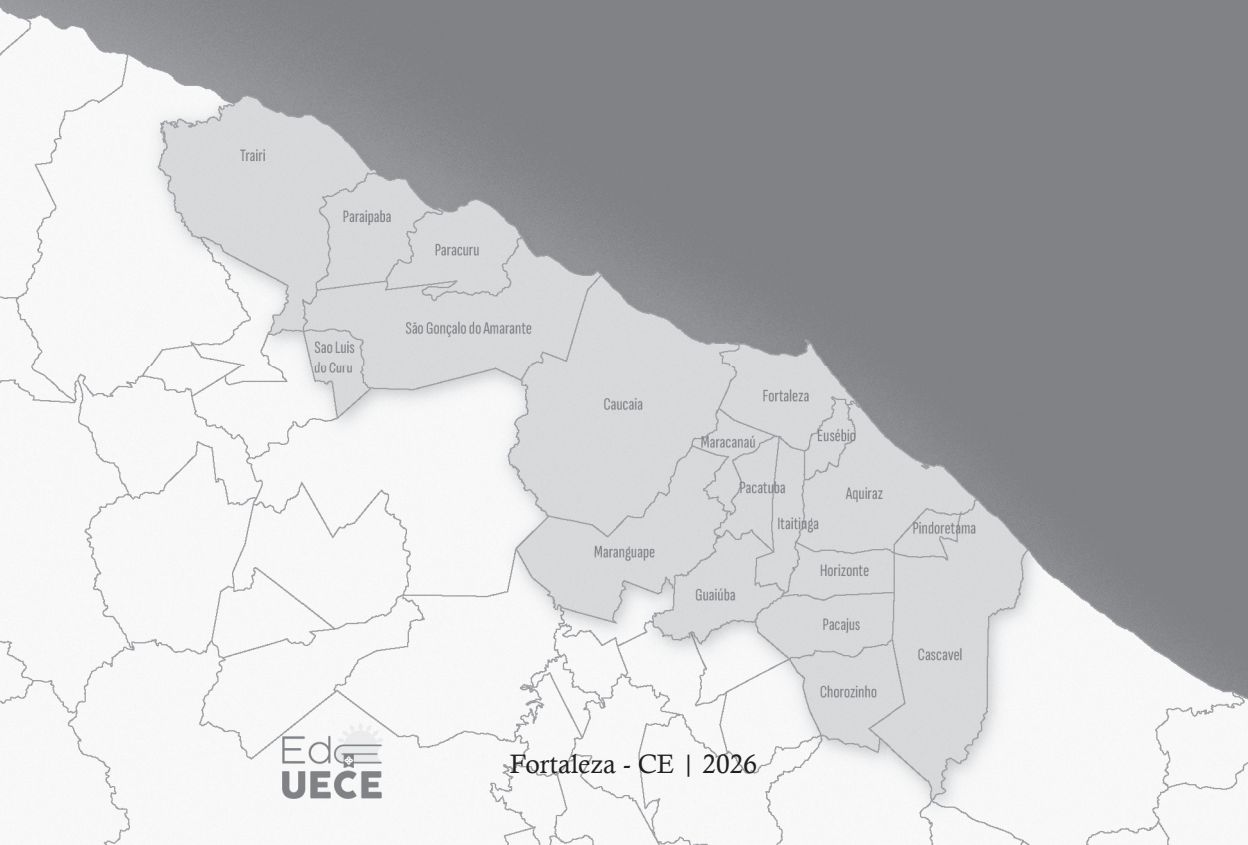
Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

SOFIA LERCHE VIEIRA E ELOISA MAIA VIDAL
ORGANIZADORAS

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

NA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA



Desafios da Educação na Região Metropolitana de Fortaleza

©2026 Copyright by Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Nayana Pessoa

Eloisa Maia Vidal

Projeto Gráfico

Francisco Saraiva

Diagramação

Francisco Saraiva

Capa

Francisco Saraiva

Revisão de Texto

Eleonora Lucas

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Desafios da educação na região metropolitana de
Fortaleza [livro eletrônico] / Sofia Lerche
Vieira, Eloisa Maia Vidal organizadoras. --
Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-6232-001-5

1. Educação 2. Educação básica 3. Gestão
educacional 4. Política educacional - Brasil
5. Regiões metropolitanas I. Vieira, Sofia Lerche.
II. Vidal, Eloisa Maia.

26-370001.0

CDD-370.11

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação básica 370.11

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

 **EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	9
<i>José Borzacchiello da Silva</i>	
Capítulo 1 – Educação Básica na Região Metropolitana de Fortaleza: contornos de uma pesquisa	11
<i>Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal</i>	
Capítulo 2 – Desafios da Educação na Região Metropolitana de Fortaleza	25
<i>Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal</i>	
Capítulo 3 - Aquiraz	42
<i>Adilson Rodrigues Gomes; Laurindo Leite Infau; Maristela Mesquita de Lima e Saudo Ambrósio Gomes</i>	
Capítulo 4 - Cascavel	52
<i>Conceição de Maria Mello da Rocha; Juliana de Souza F. Vieira e Fred Secundino Gomes</i>	
Capítulo 5 - Caucaia	64
<i>Aparecida Maria Costa de Albuquerque; Francisca Karla Klissia Alves de Souza e Milena da Costa Sousa</i>	
Capítulo 6 - Chorozinho	78
<i>Francimarcos Peixoto Gomes e Marisa Alves Barbosa</i>	
Capítulo 7 - Eusébio	87
<i>Larissa Raquel Alves; Maria Vanusa Sousa Melo e Patrícia Félix Duarte</i>	
Capítulo 8 - Fortaleza	101
<i>Antônio Cleiton Lino de Sousa; Clarice Santiago Silveira e Letícia Lopes Mota</i>	
Capítulo 9 - Guaiúba	113
<i>Marden Cristian Ferreira Cruz e Marisa Alves Barbosa</i>	
Capítulo 10 - Horizonte	123
<i>Idelson de Almeida Paiva Júnior; Romário Fernandes; Samora Caetano e Tcherno Sado Canté</i>	
Capítulo 11 - Itaitinga	135
<i>Eloisa Maia Vidal e Larissa Martins Dantas</i>	
Capítulo 12 - Maracanaú	147
<i>Thaís Christine Ricardo; Maria Maiara Sousa Patricio e Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros</i>	
Capítulo 13 - Maranguape	159
<i>Jeniffer Fernandes; Larissa Dantas Martins e Prociana Ferreira da Silva</i>	
Capítulo 14 - Pacajus	171
<i>Bruna Brito Santos; Camila Amorim e Francisca Rejane Bezerra Andrade</i>	

Capítulo 15 - Pacatuba	183
<i>Aiza Bella Teixeira da Silva; Elizângela Maia Braga e Jossilane de Sousa Freitas</i>	
Capítulo 16 - Paracuru	193
<i>Antônio Edgley Furtado Sousa e Fred Secundino Gomes</i>	
Capítulo 17 - Paraibapa	204
<i>Dayanilda Nascimento Lima e Juliana Uchoa Landim Viana</i>	
Capítulo 18 - Pindoretama	215
<i>Leticia Lopes Mota</i>	
Capítulo 19 - São Gonçalo do Amarante	226
<i>Maria Lucijane Gomes de Oliveira e Stefane Antônia de Sousa</i>	
Capítulo 20 - São Luís do Curu	238
<i>Francisco Wagner de Sousa Paula e Rafael Rabelo Cavalcanti</i>	
Capítulo 21 - Trairi	248
<i>Sofia Lerche Vieira; Camila Amorim e Ana Luíza Feitosa Bezerra</i>	
Posfácio	260
<i>Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal</i>	
Sobre as organizadoras	265
Sobre os autores	265

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta resultados de uma pesquisa sobre a educação básica na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), principal centro urbano, demográfico e econômico do estado do Ceará, que agrega 19 municípios: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu e Trairi.

Compreender a realidade educacional desse território requer cuidadoso exercício de reflexão e análise, objetivo ao qual se propôs o projeto **Política educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**, financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap – Edital Universal nº 06 – 2023).

A iniciativa foi desenvolvida entre novembro de 2023 e abril de 2026, por pesquisadoras vinculadas ao Núcleo Política e Gestão Educacional da Linha **Formação e Políticas Educacionais** do Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), integrantes do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão Educacional e Aprendizagem (GPPEGA)¹.

A pesquisa focalizou as interfaces entre o território, a diversificação da oferta e a desigualdade, procurando desvendar as estratégias de gestão educacional e escolar na região e em cada um de seus municípios. A iniciativa teve por eixo orientador a formação de novos pesquisadores, envolvendo mestrandos e doutorandos do PPGE da referida universidade que participaram da iniciativa em suas diferentes etapas. Deslocando-se para os municípios, os estudantes de pós-graduação tiveram a oportunidade de aprender com a experiência de trabalho de campo, onde a proximidade com o real representa uma oportunidade de conhecer melhor os desafios da educação e preparar-se para sua experiência individual de investigação de dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Os primeiros achados da pesquisa indicam que não há relação direta entre a capacidade econômica dos municípios e o desempenho de suas redes de ensino. Nessa perspectiva é oportuno considerar o caráter estratégico da gestão educacional e da gestão escolar. O bom desempenho das redes não significa apenas ostentar melhores indicadores, mas contribuir para a melhoria efetiva da qualidade de vida da população e a ascensão socioeconômica dos egressos da escola pública.

Os capítulos seguintes são dedicados ao estudo individualizado de cada um dos 19 municípios que compõem a RMF, apresentados dados decorrentes da pesquisa realizada em cada um dos 19 municípios visitados no decorrer da pesquisa.

¹ Sofia Lerche Vieira, Eloísa Maia Vidal e Francisca Rejane Bezerra. Participaram também do projeto outros pesquisadores, conforme referido no Quadro 1.

PREFÁCIO

Prof. Dr. José Borzacchiello da Silva

O livro *Desafios da educação na Região Metropolitana de Fortaleza* preenche uma lacuna na discussão e análise educacional, tendo como foco a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Resultado de pesquisas desenvolvidas pelas professoras Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal – reconhecidas há muito tempo no mundo acadêmico local e nacional pela competência e pelo compromisso com o avanço das políticas públicas educacionais, especialmente no Ceará –, a obra reflete uma sólida trajetória. As autoras possuem larga experiência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão, sendo responsáveis pelo Núcleo de Política e Gestão Educacional (NPGE), da linha de Formação e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), e integrantes do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão Educacional e Aprendizagem (GPPEGA).

As autoras esclarecem que compreender a realidade educacional na RMF requer um cuidadoso exercício de reflexão. O livro é fruto do projeto **Política educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**, financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

A leitura da obra evidencia como a Região Metropolitana de Fortaleza foi transformada em um imenso laboratório de pesquisa, envolvendo doutorandos e mestrands do PPGE/Uece. Os relatórios das equipes comprovam a preocupação em estabelecer interfaces entre o território, a diversificação da oferta e a desigualdade, buscando desvendar as estratégias de gestão educacional e escolar na região e em cada um de seus municípios.

Ao longo do livro, observam-se entraves superados durante a pesquisa, uma vez que as coordenadoras estavam cientes de que lidavam com um território heterogêneo, constituído por municípios que se incorporaram à RMF em momentos distintos e com diferentes níveis de gestão pública. Foram muitos os desafios detectados, decorrentes de problemas complexos que persistem apesar dos avanços significativos do Ceará na alfabetização e nos índices de desenvolvimento educacional (Ideb). Os principais gargalos atuais concentram-se na estrutura física das escolas, na inclusão escolar e na necessidade de expansão do ensino em tempo integral.

Houve um grande esforço teórico e metodológico para compreender a dinâmica territorial da RMF em sua constituição temporal. As equipes analisaram a criação oficial da Região Metropolitana, de tipo compulsório (instituída pela Lei Complementar nº 14/1973). Em sua fase de instalação, a RMF era composta por Fortaleza, Caucaia, Maranguape, Pacatuba e Aquiraz. Sucessivos desmembramentos e emancipações de distritos (Eusébio, Guaiúba, Itaitinga e Maracanaú), somados à agregação de outros municípios, resultaram no conjunto atual de 19 cidades, com tempos e territórios distintos.

A RMF possui um expressivo contingente demográfico, concentrando mais de 4 milhões de habitantes (44,4% da população estadual) e consolidando-se como a maior me-

trópole do Norte-Nordeste. Seu território apresenta contrastes marcantes: de municípios com escolas em áreas rurais e urbanas à capital, que abriga o Aeroporto Internacional Pinto Martins. A região conta com o Distrito Industrial de Maracanaú, o Complexo do Pecém, diversas instituições de ensino superior, equipamentos culturais, polos turísticos e uma complexa rede viária.

Como outras metrópoles brasileiras, Fortaleza passou por uma desaceleração demográfica a partir dos anos 1980, o que não interrompeu seu dinamismo. Isso é evidenciado na reestruturação espacial, com a implantação de sistemas de transporte e equipamentos de grande porte (condomínios e shoppings), que reforçaram antigas centralidades e criaram novas, acentuando desigualdades sociais e alterando as funções do Centro. A proliferação de setores de classe média impõe novas leituras das relações centro-periferia, especialmente quanto ao acesso à habitação social. A pesquisa enfocou o modelo de gestão urbana pautado nos conceitos de governança e governabilidade, utilizando a teoria da “governança multiescalar” de Dale para compreender os percursos das políticas.

As pesquisadoras já dispunham de indícios sobre a RMF, e seus pressupostos teóricos induziam à constatação de desafios educacionais persistentes. Os achados indicam que não há uma relação direta entre a capacidade econômica dos municípios e o desempenho de suas redes de ensino. Nessa perspectiva, sobressai o caráter estratégico da gestão educacional e escolar: o bom desempenho não significa apenas ostentar indicadores, mas contribuir efetivamente para a qualidade de vida e a ascensão socioeconômica dos egressos da escola pública.

Entre os ganhos da pesquisa, destaca-se a oportunidade de mestrandos e doutorandos estabelecerem contato direto com a realidade municipal. Esse vasto território foi palmiado por equipes que verificaram *in loco* como as políticas públicas são interpretadas, traduzidas e reconstruídas. Esse contato com os atores da educação pública é fundamental na formação dos pesquisadores. Os dados foram analisados por estudantes de duas turmas da disciplina Política Educacional e Formação de Professores (PPGE/Uece), resultando nos 19 relatórios apresentados no livro. O espaço de um prefácio é insuficiente para detalhar achados como a hierarquização da rede e a criação de “redes ocultas”, como no caso das matrículas em extensões rurais.

O livro *Desafios da educação na Região Metropolitana de Fortaleza* desvenda um vasto território metropolitano com os seus 19 municípios. Sua potência repousa na análise detalhada da Região Metropolitana enquanto totalidade, sem perder, no entanto, a dimensão das partes que lhe garante sentido. Sua narrativa advém de pesquisa reveladora que o torna leitura obrigatória para o público em geral, especialmente, professores, alunos, gestores e planejadores.

1. Referencial teórico

A pesquisa teve por objetivo aprofundar o conhecimento sobre a diversificação da oferta da educação básica pública no estado do Ceará, tema emergente em estudos prévios do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA) que se constituiu como foco de análise alguns de seus estudos (Vieira; Vidal, 2016a e 2016b; Lima, 2020; Vieira, Vidal e Queiroz, 2021; Galvão, 2022). O projeto teve três objetivos mutuamente articulados, a saber: 1) aprofundar estudos teóricos sobre políticas educacionais relacionadas à diversificação da oferta, a diversidade territorial e as desigualdades educacionais; 2) identificar as principais iniciativas governamentais que chegam à escola, analisando a visão de gestores escolares sobre o tema e 3) verificar como a diversidade territorial e a diversificação da oferta contribuem para o aprofundamento de desigualdades educacionais nos dezenove municípios da Região Metropolitana de Fortaleza.

A análise fundamentou-se na perspectiva de que se, de um lado, o aumento de matrículas na modalidade de tempo integral tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação em um segmento representativo de escolas, de outro, tem se intensificado a diferença entre escolas no interior dos sistemas educacionais. Outras características geram desigualdades no interior dos sistemas públicos de ensino, a exemplo de regimes diferenciados de trabalho docente (professores efetivos e temporários), localização das escolas, condições de infraestrutura, nível socioeconômico dos alunos, tamanho das turmas, recursos pedagógicos, etc.

O estudo orientou-se por uma concepção de que enquanto “ação de governo” (Souza, 2006) a política educacional configura-se como mediação entre a formulação e a implementação de ideias, valores e crenças do projeto educativo de uma dada sociedade em um determinado momento histórico. Para a compreensão da realidade pesquisa, recorreu-se à teoria da “governança multiescalar” (Dale, 2010) que oferece subsídios para uma compreensão dos percursos das políticas.

Segundo o autor, a depender da natureza das diferentes políticas, elas podem nascer de diferentes contextos. Algumas estão para além de um Estado-Nação, situando-se em uma esfera de abrangência supranacional, caso, por exemplo, das formulações desenvolvidas por organismos internacionais. Outras, por sua vez, têm sua origem em âmbito nacional, como um significativo número de iniciativas federais, as quais podem transitar em maior ou menor número de instâncias subnacionais e locais.

A Figura 1 apresenta, de forma esquemática as considerações de Dale² que trata de três escalas de governança (Supranacional, Nacional e Subnacional). De modo a adaptar

² Artigo do autor (Dale, 2010, p. 1106) publicado no Brasil apresenta uma figura sobre a “governança educacional multiescalar” onde são ilustradas múltiplas possíveis articulações entre as escalas e atividades de governança e as instituições de sua coordenação.

a uma análise que incluía outros níveis de articulação, concebeu-se uma escala regional, relativa a organismos que atuam nessa área de abrangência, bem como uma subdivisão do nível sub-nacional em estadual e local, considerando a realidade da federação brasileira, onde os municípios são autônomos. Os possíveis percursos de uma política educacional podem, assim, ser visualizados em um movimento de múltiplas articulações como o descrito pela figura.



Fonte: elaborada por IA, referenciado em Dale (2010) e reinterpretado pelas autoras

Atentar para esses percursos importa ao conhecimento sobre a implementação de políticas educacionais. Sua gestão é feita pelo que poderia ser denominado de uma “cadeia produtiva”, envolvendo em cada etapa atribuições e especificidades. Desde o Ministério da Educação (MEC), passando pelas secretarias estaduais e municipais, até chegar às escolas, cada uma das etapas das políticas pode (ou não) incluir expressivo contingente de instituições e sujeitos que se dedicam ao processo de sua produção. Aqui, entram em foco atores diversos responsáveis pelo provimento de serviços que podem ser prestados pelas forças de mercado. É o caso, por exemplo, da produção, aquisição e distribuição de livros didáticos,

assim como de compra e distribuição e eventualmente produção de alimentação escolar, ambas iniciativas financiadas com recursos do governo federal.

Um dos objetivos da pesquisa foi verificar *in loco* como as “políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em cenários diferentes, mas semelhantes, onde recursos locais, materiais e humanos são utilizados” (Ball *et al.*, 2016). Na “cadeia produtiva de políticas, as escolas não se configuram como meras instâncias de implementação. Elas são também espaços de atuação das políticas que, nelas, se “tornam vivas (ou não)” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 12). Isso porque, nas mediações que ocorrem entre as diferentes esferas do Poder Público, as políticas são reinventadas, inclusive e de modo especial nos estabelecimentos de ensino.

Se os atores que formulam as políticas não são os mesmos que as implementam, na prática, os implementadores de políticas podem aproximar-se ou distanciar-se dos objetivos previstos quando tais iniciativas são formuladas. Os professores “são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” que “é escrita em seus corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball *et al.*, 2016, p. 13). Importante notar que “é com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais ‘fazem sentido’, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas, ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas (Ball *et al.*, 2016, p. 14).

Diferentemente do que se pensou no passado, ou do que prevê a legislação, as escolas também se configuram como instâncias de formulação de políticas. Tanto ao imprimirem significados próprios às políticas governamentais, sejam estas federais, sejam estaduais ou municipais, quanto ao usarem sua autonomia para definirem suas próprias ações, as escolas se constituem em contextos de concepção de políticas. A pesquisa aprofunda essas relações verificando a forma como as políticas chegam nas escolas, assim como as novas configurações que nelas assumem.

Outras contribuições teóricas à realização do estudo dizem respeito à escolha de seus temas centrais, orientados por três categorias de análise: 1) diversidade territorial; 2) diversificação da oferta e 3) desigualdade educacional.

Partindo deste referencial teórico, e considerando a Região Metropolitana de Fortaleza como recorte territorial importante para observação da implementação de algumas políticas educacionais em curso no estado do Ceará, foram eleitos três eixos para realização da pesquisa qualitativa envolvendo os 19 municípios: diversidade territorial, diversificação da oferta e desigualdade educacional.

1.1. Diversidade territorial

A temática do território passou a compor o foco de análise do GPPEGA quando este procedeu a uma pesquisa de grande porte, o projeto Observatório do Maciço de Baturité (OBEM), iniciativa financiada pelo CNPq, entre 2012 e 2014 e que resultou em projetos individuais de pesquisa (Vasconcelos Filho, 2014; Barros, 2014; Galvão, 2015) com dissertações acadêmicas defendidas e produções reunidas no livro *Educação e território: contribuição para o debate na região do Maciço de Baturité*, CE (Vidal; Vieira, 2014). Posteriormente, novos

estudos vieram a contribuir para aprofundar a reflexão neste campo, mediante a realização de pesquisas sobre o Ensino médio no Ceará, financiado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec) (Vidal, Vieira, 2016a; 2016b) que permitiram ampliar o olhar sobre a realidade do território, tanto em sua dimensão urbana, quanto em contextos com maior índice de ruralidade.

Dando sequência às investigações nessa linha, entre 2017 e 2021, o grupo deu continuidade a estudos sobre o território na pesquisa denominada *Política Educacional, Cidadania Global e Diversidade Territorial: Expedição Escolas do Brasil (EXPEd)*, que focalizou repercussões das políticas educacionais em 23 escolas localizadas nos seis biomas brasileiros (Mata Atlântica, Pampa, Cerrado, Pantanal, Amazônia e Caatinga). O projeto resultou em um livro (Vieira; Medeiros; Marinho, 2021) e um artigo sobre os achados de pesquisa artigo (Vieira; Marinho; Vidal, 2022). Foram ainda realizados na esfera de abrangência do projeto quatro teses de doutorado (Lima, 2020; Sousa, 2021; Galvão, 2022; Marinho, 2022).

Esse conjunto de estudos constituiu importante alicerce para presente pesquisa, onde recorreu-se ao conceito de território na perspectiva de que este

abrange diversas correntes de pensamento e é concebida através de diferentes abordagens. Quando associado ao termo educativo, essa união resulta em uma concepção maior que envolve o tema ‘educação’. A participação maior das cidades no desafio do educar é cada vez mais fundamental. Os seus diferentes agentes, atores e espaços, que se bem articulados, podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, e também podem ajudar a diminuir os efeitos negativos da pobreza concentrada e da segregação socioespacial (Gomes; Azevedo, 2020, p. 49)

Para Milton Santos (2007, p. 14), grande pensador do espaço social,

o território: não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise.

O interesse pelo estudo das peculiaridades do território onde se insere a escola, por certo, não é novo. Tem recebido particular impulso nos últimos anos no campo da educação, no seio dos estudos acerca das “variações do aprendizado escolar em função dos contextos de escolarização”, sem perder de vista “os impactos dos fatores sociais e espaciais” (Ayed, 2012, p. 783).

No Brasil, a grande maioria dos estudos nessa linha se situam na análise de escolas urbanas em grandes metrópoles como São Paulo (Cenpec, 2011a e 2011b; Batista; Carvalho-Silva, 2013) e Rio de Janeiro (Koslinski; Alves; Lange, 2013), com exceções para territórios de vulnerabilidade em regiões com alto índice de ruralidade, caso da pesquisa coordenada por Vidal e Vieira (2014), antes citada, desenvolvida com apoio financeiro do CNPq. Estudos sobre o tema foram também desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), com foco específico sobre ensino médio em territórios socioespaciais vulneráveis em quatro estados da federação – Ceará, Pernambuco, São Paulo e Goiás (Cenpec, 2017).

Na perspectiva do presente estudo, o território é compreendido enquanto espaço social, econômico, geográfico e simbólico apropriado e reconstruído cotidianamente pelos sujeitos. Nesse sentido, articula-se com a temática dos estudos sobre educação e escola em territórios de vulnerabilidade social, mas incorpora preocupações com especificidades de escolas em diferentes contextos, sejam eles urbanos ou rurais.

1.2. Diversificação da oferta

A segunda categoria de análise utilizada na pesquisa diz respeito à diversificação da oferta, tema inicialmente aprofundado no estudo sobre ensino médio antes referido (Vidal; Vieira, 2016, p. 129-132). Ao focalizar diferentes tipos de oferta dessa etapa da educação básica, verificou-se, então, a existência não apenas do ensino médio regular de turno único e do ensino médio profissional de tempo integral, como de uma outra oferta, praticamente invisível, dadas as suas peculiaridades.

Essas unidades escolares são localizadas em comunidades rurais ou pequenos distritos, cujas matrículas e professores figuram no Censo Escolar como da escola urbana a que estão vinculados. Na prática, porém, estas unidades são efetivamente pequenas escolas com condições, em geral, precárias e que abrigam alunos em situação de maior vulnerabilidade social e econômica do que aqueles residentes na zona urbana. São as chamadas extensões de matrículas, também conhecidas como anexos escolares, sobre os quais Lima (2020) escreveu sua tese de doutorado.

Em período relativamente recente, a rede de ensino médio passou a conviver com um novo tipo de oferta, as escolas de ensino médio de tempo integral, cuja singularidade foi aprofundada por Vieira, Vidal e Queiroz (2021), em artigo onde os autores analisam as conexões entre a expansão, o financiamento e a diversificação da oferta de ensino médio no Ceará. O tema foi também abordado na tese de Galvão (2022), que identificou a presença dos diferentes tipos de oferta em sua pesquisa de campo. A autora conclui que a diversificação da oferta dentro da rede estadual de ensino, bem como a invisibilidade de determinadas escolas diante de outras, tende a impactar no processo de redução das desigualdades enfrentadas pelos estudantes.

Assim, no Ceará, a hierarquização da rede e a criação de redes ocultas, como é o caso da já mencionada invisibilidade da matrícula das extensões rurais, tem se materializado como uma forma de exclusão e uma segunda barreira de acesso à cidadania plena. Embora a própria existência da escola e o seu processo de ampliação do acesso, já represente um avanço no que se refere à formação para a cidadania, isso não significa que o direito à educação está sendo garantido, uma vez que este pressupõe, além do acesso, a permanência e a qualidade (Galvão, 2022).

Ao propor um estudo cujo desenho focaliza a diversificação da oferta em diferentes etapas da educação básica, envolvendo as redes municipais de ensino, pretende-se expandir o conhecimento sobre o tema, verificando, ao mesmo tempo, eventuais sintonias com a temática da regulação, como apontado por Barroso (2005).

1.3. Desigualdades educacionais

A terceira categoria do estudo refere-se às desigualdades educacionais, tema que não corresponde a um significado ou conceito único no campo da análise em política educacional. As produções nacionais destacam uma pluralidade de concepções sobre o termo. Como observam Sampaio e Oliveira (2015, p. 525), desigualdade é um conceito polissêmico “composto por múltiplas dimensões e suas relações”.

Para entendê-lo, é necessário observar, de um lado, essas dimensões isoladamente e, de outro, como elas se afetam e se transformam. Dessa forma, entende-se que a desigualdade educacional, em sua dimensão macro, abriga discussões sobre desigualdade escolar ou intraescolar, segregação educacional e escolar, efeito-território, entorno social, efeito-escola, relação família e escola, entre outros componentes desse arcabouço teórico. Portanto, trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado (Marinho, 2022).

O crescimento das pesquisas sobre desigualdade educacional no Brasil revela a preocupação de produzir estudos e refletir sobre as políticas públicas em curso e seus impactos na redução das desigualdades de acesso à educação pública de qualidade. Nessa vertente, destacam-se os estudos sobre as estratégias construídas pela gestão educacional e escolar para equacionar tal problema.

Aprofundar as interfaces entre a diversidade territorial, a diversificação da oferta e a desigualdade educacional é o desafio que o presente estudo se propôs a enfrentar em pesquisa de campo realizada em um conjunto de 57 escolas localizadas em 19 municípios cearenses que compõem a RMF.

2. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolvida é de natureza quanti-qualitativa, recorrendo à análise de indicadores educacionais dos municípios integrantes da amostra, com uso de bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e outras bases públicas. Foi adotado o estudo de casos múltiplos, sendo selecionadas além da Secretaria Municipal

da Educação (SME), três escolas em cada município, considerando-se critérios que levaram em conta a diversificação da oferta, a localização no território e condições de desigualdade. A partir da amostra selecionada, procurou-se verificar como a diversificação da oferta contribui, ou não, para o aumento das desigualdades entre escolas e, conseqüentemente, entre os estudantes que as frequentam.

Os dados coletados foram objeto de análise pelos estudantes vinculados a oferta de duas turmas da disciplina Política Educacional e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Uece com base nas unidades escolares de cada um dos municípios visitados, resultando em 19 relatórios apresentados neste livro. Também foram produzidos artigos submetidos e aprovados em periódicos nacionais como Cavalcanti, Vieira e Vidal (2026) e Galvão, Dantas e Vieira (2026).

O modelo misto de pesquisa (*mixed model research*) adotado permite integrar procedimentos quantitativos e qualitativos dentro e ao longo dos estágios da investigação (Johnson; Christensen, 2003), considerando que “uma abordagem proporciona hipóteses e ideias para realizar a análise com a outra” (Flick, 2009, p. 121). Reforçando essa abordagem mista, Bryman (1999 *apud* Flick, 2009) explicita que enquanto as características estruturais podem ser analisadas por métodos quantitativos, os aspectos processuais são objeto da pesquisa qualitativa.

Se a perspectiva dos pesquisadores impulsiona as abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos. Segundo Flick (2009, p. 23), “em muitas áreas, como a pesquisa sobre avaliação, a prática de pesquisa se caracteriza por um ecletismo mais ou menos pragmático no uso de uma série de métodos qualitativos e quantitativos segundo o que for necessário para se responder à pergunta da pesquisa”.

O autor ainda distingue três formas de fazer a ligação entre as duas, que são:

- a) Triangulação de ambas as abordagens, em que se pode trabalhar na perspectiva de mais ênfase na avaliação mútua de resultados e menos na extensão mútua de potenciais conhecimentos.
- b) A facilitação destaca a função de apoio da outra abordagem – cada uma proporciona hipóteses e inspirações para realizar análises da abordagem isoladamente.
- c) Ambas as abordagens podem ser combinadas como estratégias complementares de pesquisa (Flick, 2009, p. 23-24).

A complexidade do estudo de políticas públicas, considerando as dimensões multifacetárias dos diversos atores envolvidos – nacionais, estaduais e locais – demanda procedimentos metodológicos distintos, porém focalizados nas questões hipotéticas levantadas. A Figura 2, a seguir, ilustra os procedimentos de pesquisa adotados na investigação.



Fonte: elaborada por IA, 2026

O planejamento da pesquisa foi organizado em fases, nem sempre havendo coincidência entre procedimentos quantitativos e qualitativos utilizados nas diferentes etapas da pesquisa. A análise revelou que enquanto a pesquisa quantitativa se debruçou sobre uma perspectiva mais macro da estrutura social, a análise dos dados da pesquisa qualitativa revelou a perspectiva dos atores envolvidos diretamente com a gestão educacional e escolar.

A pesquisa recorreu à análise de distintas bases de dados, nelas buscando informações pertinentes ao desenvolvimento da investigação e da definição da amostra. Para situar as escolas em seus contextos mais amplos buscou-se informações nas bases de dados do IBGE Cidades, do Censo Escolar do Inep e de outras fontes de informações que se revelaram úteis no decorrer do estudo.

No que diz respeito à análise qualitativa, foram adotadas estratégias metodológicas diversificadas. Para aprofundar estudos sobre as políticas educacionais desenvolvidas no período 2014 - 2024 e a análise das principais iniciativas de diversificação da oferta desenvolvidas pelo estado e pelos municípios o estudo recorreu à análise documental, tendo por base a existência de documentos e legislação sobre a matéria.

Quanto à pesquisa de campo, foram adotadas estratégias pertinentes ao estudo de caso múltiplo (Yin, 2005), uma vez que cada município e escola a ser visitado se constitui em um caso particular. O estudo de caso (Chizotti, 2003) é um recurso eficaz ao entendi-

mento de realidades singulares cujos resultados não são necessariamente generalizáveis. Para analisar as entrevistas dos participantes da pesquisa, recorreu-se à análise de conteúdo temático-categorial (Bardin, 2006; Mayring, 2000).

O trabalho de campo consistiu em visitas aos municípios, iniciando com a Secretaria Municipal da Educação e as unidades escolares selecionadas para pesquisa, constando de entrevistas, observações e registros fotográficos. Os entrevistados foram gestores educacionais e escolares, cabendo aos participantes da pesquisa a transcrição do material para posterior análise.

Para além dos produtos acadêmicos da pesquisa, como o presente livro e os artigos produzidos por seus participantes, os resultados da pesquisa foram divulgados em Seminário sobre os Desafios da Educação na RMF” destinado aos gestores educacionais e escolares dos municípios e escolas integrantes da amostra, realizado em 30 de março de 2026, na Uece, Campus do Itaperi. Além disso, produtos da pesquisa foram inseridos em mídias sociais, visando a divulgação da pesquisa, com página no Instagram @observa.remefor.

2.1. Amostra

A amostra da pesquisa é constituída por 57 escolas públicas de diferentes tipos, localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Considerando as peculiaridades dos municípios visitados, buscou-se identificar manifestações da diversificação da oferta de educação básica na rede estadual e nas redes municipais, no que diz respeito a escolas de tempo parcial e integral, assim como de localização urbana e rural e outras tipologias específicas como escolas indígenas, quilombolas, do campo, e Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas sendo a primeira realizada no semestre 2024.1, nos dez menores municípios da região, a saber: Chorozinho, Guaiúba, Itaitinga, Pacajus, Paraipaba, Paracuru, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu e Trairi. A segunda etapa da pesquisa foi realizada no semestre 2025.2, nos seguintes municípios: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Eusébio, Fortaleza, Horizonte, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba.

2.2. Trabalho de campo e análise de dados

O trabalho de coleta e análise preliminar de dados foi desenvolvido no decorrer do semestre letivo de 2024.1, tendo por base a observação às escolas visitadas nos dez primeiros municípios da amostra e as entrevistas a secretários de educação e diretores escolares. No semestre 2024.2 foi ofertada a disciplina “Laboratório de Pesquisa em Política Educacional”, voltada para o aprofundamento de temas do projeto como: políticas de avaliação, outras políticas que chegam na escola, perfil da gestão; infraestrutura escolar e outros. Essa disciplina, de natureza teórico-prática, discutiu, à luz da literatura já existente sobre os temas do projeto, os dados obtidos nos municípios e escolas, procurando realizar um movimento de ação-reflexão-ação.

No semestre 2025.2, no âmbito da disciplina Política Educacional e Formação de Professores foi realizado o trabalho de campo nos nove municípios de maior porte da RMF.

Neste momento, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram os mesmos, como forma de manter a identidade e as categorias envolvidas, e as atividades de coleta de dados foram realizadas em 60 dias, sucedida pela transcrição das entrevistas e organização dos relatórios de campo.

Nas duas etapas de realização da pesquisa de campo, os alunos se organizaram em equipes de duas até três pessoas, que juntas, compatibilizaram os resultados de seu trabalho de campo. Cada equipe foi responsável pela coleta, registro e organização de informações de três escolas e da SME de cada um dos municípios.

As entrevistas foram transcritas conforme modelo orientado pela equipe de coordenação do projeto. Para cada município visitado foi elaborado um relatório que integra o presente livro.

Uma vez coletados e organizados os dados sobre as escolas e os municípios, os pesquisadores sistematizaram tais informações, que em um primeiro momento no âmbito da disciplina foram apresentadas aos demais integrantes da pesquisa e, depois, ao final do projeto, disseminadas no Seminário Desafios da Educação na Região Metropolitana de Fortaleza, conforme já referido.

2.3. Equipe de pesquisa

A equipe do projeto foi integrada por seis pesquisadores doutores, uma doutoranda, uma bolsista de apoio técnico e quatro bolsistas de Iniciação Científica, conforme detalhamento apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Equipe de Pesquisa

Pesquisadores e Bolsista	Instituição	Formação
Sofia Lerche Vieira	Uece	Pós-Doutora
Eloísa Maia Vidal	Uece	Doutora
Francisca Rejane Bezerra	Uece	Doutora
Francisco Ranulfo Freitas Martins Jr.	Uece	Doutora
Erineuda do Amaral Soares	SME	Doutora
Willana Nogueira Medeiros Galvão	IFCE	Doutora
Diana Aguiar Salomão	SME	Doutoranda
Marisa Alves Barbosa	Uece	Bolsista Apoio Técnico
Jordana Dias Queiroz	Uece	Bolsista Iniciação Científica
Letícia Lopes Mota	Uece	Bolsista Iniciação Científica
Marcos Kauê Queiroz Pimentel	Uece	Bolsista Iniciação Científica
Lethicia Maira Xavier Lima	Uece	Bolsista Iniciação Científica

2.4. A pesquisa coletiva como estratégia de investigação

A investigação desenvolvida caracterizou-se como uma iniciativa coletiva de pesquisa, integrada por professores e alunos da disciplina Política Educacional e Formação de Professores (2024.1 e 2025.2) do PPGE/Uece, ofertada regularmente pelo referido programa, como também um Laboratório de Pesquisa em Política Educacional (2024.2). Também participaram do projeto, outros pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), vinculado ao Diretório de Pesquisa do CNPq.

A pesquisa coletiva inscreve-se na linha de produções colaborativas (Ibiapina, 2008; Lima *et al.*, 2019), recorrendo a princípios de metodologia orientada para o estímulo à pesquisa em sala de aula. Esta prática de investigação remonta a experiências prévias, desenvolvidas inicialmente com alunos de graduação (Matos, Vieira, 2002, p. 83 - 103) e, depois, desde 2018, com estudantes de pós-graduação, onde a atividade de pesquisa de campo é prática regular das disciplinas de Política Educacional e Formação de Professores, tendo a coleta de dados sido realizada em diferentes municípios cearenses.

Tais iniciativas se traduziram em produtos fecundos como: um livro resultante da adoção de tal metodologia na graduação (Vieira; Ferreira; Nogueira, 2002) e artigos diversos elaborados por mestrands e doutorandos do PPGE/Uece (Ferreira *et al.* 2020; De Sousa; Vidal; Vieira, 2020; Marinho *et al.*, 2021; Costa; De Sousa; Vidal; Vieira, 2021; Costa *et al.*, 2019).

Nas práticas desenvolvidas no âmbito de disciplinas do PPGE/Uece, os projetos coletivos de investigação têm se caracterizado por uma coleta comum de dados onde os estudantes-pesquisadores compartilham instrumentos de investigação em uma unidade de análise – no caso da pesquisa realizada na RMF, representada por cada um de seus 19 município, onde foram pesquisadas três escolas por equipes constituídas de dois a quatro participantes. Tendo realizado a pesquisa em um município, os estudantes elaboraram um relatório apresentado na disciplina que veio a integrar o presente livro. A pesquisa é considerada concluída quando todas as informações coletadas em campo são compartilhadas em um drive comum da pesquisa.

O material resultante do trabalho realizado nos municípios passa, então, a ser disponibilizado aos integrantes do estudo – professores e alunos – podendo ser objeto de análise posterior. Assim, uma quantidade significativa de outros trabalhos pode ser produzida a partir de diferentes recortes. No caso da pesquisa da RMF, até o momento da elaboração deste livro, haviam sido elaborados os artigos submetidos a periódicos antes referidos e uma dissertação de mestrado (Gomes, 2026), havendo amplo material disponível para outras incursões. A pesquisa coletiva, portanto, oferece um potencial fecundo de produção de conhecimento e apresenta-se como uma estratégia participativa e inovadora de formação em pesquisa acadêmica.

Feitas essas considerações sobre o projeto de pesquisa, o Capítulo 2 apresenta uma reflexão sobre a RMF, aprofundando o tema em tópicos mais gerais e específicos sobre a educação nos seus municípios.

Referências

- AYED, C. B. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SKzT3JBgx6xMft-TKQz9NQBn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS; C. C. M. **A gestão escolar e sua relação com o Ideb**: estudo de caso em dois municípios do Maciço de Baturité. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JOS%C3%89-OSMAR-VASCONCELOS-FILHO.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: **CENPEC**, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v7i1.377>. Acesso em: 16 abr. 2026
- IBGE. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2026.
- CAVALCANTI, R. R.; VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Desigualdades educacionais e diferenças socioeconômicas em quatro municípios da Região Metropolitana de Fortaleza. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. No prelo.
- CENPEC (Org.) Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **Informes de pesquisa**. N. 3, Nov., 2011a. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa3a.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.
- CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: síntese das conclusões. São Paulo: Cenpec, 2011b.
- CENPEC (Org.). **Políticas para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2017. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2017/08/poli%CC%81ticas_EM_completo02.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- COSTA, A. G. et al. Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019.
- COSTA, A. G.; DE SOUSA, E. J.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Estratégias para gestão escolar em tempos de avaliação: uma investigação em municípios do Ceará. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 959-972, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1099-1120, out-dez 2010.

DE SOUSA, E. J.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Recursos financeiros na escola: visão de diretores em cinco municípios do Ceará. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 132-153, 2020.

FERREIRA, H. P. et al. Características docentes e gestão da formação continuada em cinco municípios do Ceará. **Imagens da Educação**. ISSN 2179-8427, v. 10, n. 3, p. 125-142, 2020.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GALVÃO, W. N. M. **Cidadania e protagonismo estudantil em escolas de ensino médio do Ceará**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105883>> Acesso em: 1 abr. 2026.

GALVÃO, W. N. M. **Secretários Municipais de Educação e Ideb**: um estudo sobre os fatores associados ao desempenho escolar em municípios do Maciço de Baturité (CE). 2015. 98 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

GALVÃO, W. N. M.; DANTAS, L. M.; VIEIRA, S. L. As Coordenadorias Regionais de Educação como elemento estratégico do regime de colaboração no Ceará. **Jornal Políticas Educacionais**. No prelo.

GOMES, R.; AZEVEDO, G. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis**. v. 5, n. 10. 2020.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2008.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research**: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HKtxDyNphXxd9tK_vDnWfkD/?lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2026.

LIMA, A. L. B. **Escolas invisíveis**: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual do Ceará. 2020. 332 f. Tese (Doutorado em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97734>. Acesso em: 1 abr. 2026.

LIMA, T. F. [et al.] **Abordagens metodológicas não convencionais em pesquisa**. Tupãssi: Booknando Livros Ltda, 2019.

MARINHO, I. C. **Escolas sitiadas**: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza (CE). 2022. 357 f. Tese (Doutorado em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106027>. Acesso em: 1 abr. 2026.

MARINHO, I. D. C., SOUSA, E. J. D., MENDES, C. M. S., VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão dos recursos financeiros da educação: um estudo em cinco municípios cearenses. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021, pp. 1-22.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. **Forum: Qualitative Social Research** [On-line Journal], v. 1, n. 2. 2000.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.13-21.

SOUSA, M. E. M. **A sobrevivência de escolas públicas do centro de Fortaleza em cenário de transformações urbanas**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101346> Acesso em: 1 abr. 2026.

SOUZA, C. SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VASCONCELOS FILHO, J. O. **Política de avaliação externa no cotidiano da escola: um olhar sob a gestão escolar no Maciço de Baturité**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JOS%C3%89-OSMAR-VASCONCELOS-FILHO.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.

VIDAL, E.M.; VIEIRA, S.L. (orgs.). **Educação e território: contribuição para o debate na região do Maciço de Baturité**. Fortaleza: Liber Livro, 2014.

VIEIRA, S. L., MARINHO, I. C.; VIDAL, E. M. Expedição Escolas do Brasil: primeiras aproximações de uma pesquisa. **Dialogia**. São Paulo, n. 40, p. 1-20, e20576, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.20576>

VIEIRA, S. L., MEDEIROS, W. N.; MARINHO, I. C. (orgs.). **Expedição escolas do Brasil**. Fortaleza: EdUece, 2021.

VIEIRA, S. L.; FERREIRA, E. A.; NOGUEIRA, J. F. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; QUEIROZ, P. A. S. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-23, e20852, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20852>

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**. v. 6, n. 2, 2016b.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E.M. **Política de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016a.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Introdução

Este capítulo analisa o processo histórico de formação da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), sua dinâmica econômica e desafios educacionais enfrentados pelos municípios metropolitanos. São também focalizados elementos do processo histórico de seu desenvolvimento, alguns de seus problemas e desafios, bem como indicadores econômicos e educacionais. A reflexão pretende contribuir para aprofundar o conhecimento acerca das necessidades de fortalecimento dos sistemas de ensino nos municípios da região, com ênfase na formação de recursos humanos qualificados, o que implica maiores investimentos em formação docente adequada.

Para situar o problema em seu contexto, é oportuno observar que o processo de urbanização brasileira se intensificou ao longo da segunda metade do século XX, em decorrência da formação de grandes aglomerações urbanas e da necessidade de novas formas de planejamento territorial.

O fenômeno denominado de metropolização é universal, caracterizando-se “pelo elevado grau de concentração populacional e de atividades econômicas, em áreas urbanas, além da intensificação de funções políticas e institucionais” (Diógenes; Paiva, 2014, p. 2). Trata-se de “um processo de urbanização em escala regional que envolve a articulação de vários núcleos urbanos sob o comando de um deles, estreitando seus vínculos socioespaciais através da intensificação dos deslocamentos dos habitantes entre um núcleo e outro e de dinâmicas de produção, distribuição e consumo em escala ampliada”.

O interesse pela metropolização surge em decorrência de sua crescente importância como espaços vistos “como lugares centrais, onde se efetivam ações de mercados e outras operações globalmente integradas, além de conhecimento, serviços avançados e telecomunicações necessárias à implementação e ao gerenciamento das operações econômicas globais (Diógenes; Paiva, 2014, p. 2).

A criação de regiões metropolitanas no país teve como objetivo de promover maior integração administrativa e coordenação de políticas públicas em áreas urbanas que ultrapassavam os limites municipais (Rolnik; Klink, 2011). Entretanto, no caso da RMF, esse crescimento ocorreu de forma desigual, produzindo fortes disparidades socioeconômicas entre os municípios e dentro da própria capital, resultando na configuração de uma “metrópole híbrida” (Diógenes; Paiva, 2014, p. 1).

É nessa perspectiva que nasce a RMF, criada em 1973, e que desde então passou por sucessivas expansões territoriais e demográficas, tornando-se o principal centro econômico e populacional do estado do Ceará. Atualmente, a RMF concentra uma parcela significativa da população cearense, da infraestrutura urbana e da atividade econômica estadual,

agregando atualmente 19 municípios marcados por grandes disparidades econômicas e educacionais. O Mapa 1, a seguir, mostra esta distribuição territorial.

Mapa 1: Configuração atual da Região Metropolitana de Fortaleza



Fonte: elaboração das autoras, 2026

Os 19 municípios possuem 4.137.255 habitantes (IBGE, 2024), que corresponde a 45% do total de 9.233.656 pessoas do Estado do Ceará, com Fortaleza, a capital, possuindo 2.574.412 habitantes, ou seja, do total da população da RMF, 62% encontra-se em Fortaleza. A capital funciona como um centro gravitacional para onde são atraídos os municípios do entorno, seja nas relações comerciais e econômicas, seja na oferta de serviços públicos.

Na educação básica, a RMF responde por 42% da oferta total do Estado, com 913.559 alunos em 2024 (INEP, 2024). Das matrículas públicas, 51% situam-se nas redes municipais e 19% na rede estadual. No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, a RMF possui 2.466 escolas, sendo 1.132 (46%) municipais e 284 (12%) estaduais. O quadro docente é composto de 28.781 professores, sendo 21.054 pertencentes às redes municipais e 8.067 docentes da rede estadual. Quanto ao vínculo de trabalho, 56% dos professores das redes municipais e 48% da rede estadual são concursados (Inep, 2024). Assim, é possível concluir que os indicadores educacionais do estado do Ceará têm forte contribuição dos resultados obtidos por esses 19 municípios, o que justifica o interesse por pesquisas focalizando tal recorte territorial.

A RMF representa um “todo complexo, multifacetado e desigual” (Vieira, 2026). Como seu desenvolvimento não ocorreu de forma equilibrada (Borzachiello, 2015), a metropolização da região promoveu uma expansão desordenada, marcada por fortes disparidades. Fortaleza concentra a maior parte dos serviços, empregos e infraestrutura, enquanto os municípios periféricos dependem fortemente da capital. Tal situação gera uma hierarquia urbana forte, com centralização econômica e social. Nessa perspectiva, a capital permanece sendo o polo central do desenvolvimento econômico do estado do Ceará, enquanto

os demais municípios orbitam em seu entorno. Nas palavras de Silva (2015, p. 396-397), o fenômeno pode ser descrito como “um processo incipiente de integração” onde Fortaleza “continua exercendo forte poder de comando e de concentração de renda, de atividades e de serviços” no contexto metropolitano.

Considerando esse cenário, a presente reflexão busca analisar alguns aspectos históricos, econômicos e sociais que caracterizam a Região Metropolitana de Fortaleza, com especial atenção às dinâmicas de desigualdade territorial e aos desafios relacionados à educação.

1. Formação, estrutura econômica e desigualdades territoriais

A formação da RMF está associada ao processo de urbanização acelerada ocorrido no país a partir da segunda metade do século XX. A intensificação do êxodo rural, provocada por fatores econômicos e ambientais, contribuiu para o rápido crescimento populacional da capital cearense (Silva, 2015).

Durante as décadas de 1960 e 1970, Fortaleza passou por profundas transformações, ampliando sua área urbana e estabelecendo fortes vínculos econômicos e sociais com municípios vizinhos. Esse processo resultou em uma dinâmica de metropolização caracterizada pela integração funcional entre diferentes cidades.

A institucionalização da RMF buscou responder a esse processo, criando mecanismos de planejamento regional voltados à coordenação de políticas públicas em áreas como transporte, habitação e infraestrutura urbana. Entretanto, a integração entre os municípios nunca se consolidou conforme o esperado, dada à profunda disparidade entre as cidades e a ausência de mecanismos gerais e setoriais de planejamento que viabilizassem uma melhor articulação entre elas.

Ao longo das décadas seguintes, novos municípios foram incorporados à região metropolitana, refletindo a expansão territorial da área de influência da capital. Esse processo consolidou a RMF como o principal espaço urbano do Ceará. Além disso, políticas de desenvolvimento econômico implementadas pelo governo estadual contribuíram para estimular a descentralização industrial em municípios metropolitanos. Distritos industriais instalados em cidades como Maracanaú e Horizonte tornaram-se importantes polos produtivos (Costa; Amora, 2013), seguidos de São Gonçalo do Amarante, que, com os investimentos em torno do Porto do Pecém, veio a se tornar o município com maior renda *per capita* do estado.

Representando a maior concentração de atividade econômica no Ceará, a RMF agrega 63,6% do PIB do estado, enquanto o interior responde por 36,4% desse total (Ipece, 2024, p. 6), evidenciando a centralidade econômica da região. Nesse contexto merece destaque a posição de Fortaleza, com 37,4% do PIB do estado, como se vê na passagem a seguir:

A economia da Região Metropolitana de Fortaleza apresenta grande diversidade de atividades produtivas, com predominância do setor de serviços e comércio. Fortaleza continua detentora da maior fatia do Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará de 2023, já que tem 37,44% (R\$ 86,93 bilhões) do PIB Estadual (R\$ 232,23 bilhões) (Fonte: <https://www.ipece.ce.gov.br>).

É oportuno observar, todavia, que, nas duas últimas décadas, Fortaleza “tem perdido participação, pois em 2002 seu PIB era equivalente a 46,7% (R\$ 13,41 bilhões) do total de riquezas do Estado, em 2010, a Capital cearense detinha 46,6% (R\$ 37 bilhões) do PIB estadual e em 2021, ocorre uma redução expressiva chegando a 37,7% (R\$ 73,43 bilhões), permanecendo em 2022 em 38,1% (R\$ 81,36 bilhões) (Ipece, 2024, p. 6), estabelecendo um novo patamar de proporcionalidade entre a RME e os demais municípios. Circunstâncias associadas a investimentos de grande porte respondem por tal situação, em particular a criação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), o que direcionou investimentos econômicos robustos para aquela região, de modo especial no município de São Gonçalo do Amarante.

O exame de alguns indicadores econômicos da região permite perceber a disparidade entre seus municípios.

Quadro 1: Indicadores Econômicos, RMF, em valores nominais

Município	PIB 2023 Em bilhões e milhões	PIB per capita 2023 (R\$)	Posição no PIB per capita do estado	Total de receitas brutas empenhadas 2024	Total de receitas brutas realizadas 2024
Aquiraz	4.851.008,18	60.152,62	3	536.724.359,23	581.551.396,67
Cascavel	1.334.364,35	18.349,34	55	412.898.662,05	386.593.346,17
Caucaia	9.873.556,55	27.759,74	15	1.629.480.177,02	1.582.737.208,42
Chorozinho	268.765,64	13.329,65	124	140.055.687,51	139.939.815,67
Eusébio	4.940.351,65	66.608,49	2	653.216.452,46	719.965.444,77
Fortaleza	86.939. 831,74	35.796,74	9	14.265.420.925,86	13.267.414.881,82
Guaiúba	315,5 mi	12.971,10	134	121.736.696,34	138.510.088,06
Horizonte	2.964.813,70	39.660,41	6	446.407.057,21	495.316.015,73
Itaitinga	2.352.737,03	36.391,91	8	313.251.720,51	350.441.960,58
Maracanaú	13.540.093,94	57.738,06	4	1.543.799.398,78	1.607.383.538,54
Maranguape	2.011.194,35	19.137,28	44	467.350.735,76	480.518.395,32
Pacajus	1.808.068,50	25.471,85	21	321.024.045,98	297.587.242,11
Pacatuba	1.714.352,40	21.028,81	33	348.742.808,54	358.304.051,11 R
Paracuru	679.587,03	17.434,25	63	196.789.045,80	203.529.822,87
Paraipaba	614.089,60	19.061,63	46	216.258.072,31	203.120.552,03
Pindoretama	363.293,82	15.531,35	83	131.239.062,43	131.236.201,18
São Gonçalo do Amarante	6.908.372,75	127.594,94	1	717.598.748,25	769.906.282,97
São Luis do Curu	160.996,69	14.876,80	89	55.614.627,22	62.914.385,57
Trairi	1.039.083,16	17.787,9	58	288.489.418,67	310.344.607,81

Fonte: IBGE Cidades, 2026

Em termos de indicadores econômicos é oportuno observar o Produto Interno Bruto (PIB) e o PIB *per capita* dos municípios. O PIB, que é a soma de todos os bens e serviços produzidos em uma determinada região (país, estado ou município) em um determinado intervalo de tempo; aqui, no caso, um ano. O PIB *per capita* (do latim, “por cabeça”) é a divisão do PIB total pelo número de habitantes de uma região.

Compreender esses dois conceitos é importante por permitir identificar a capacidade financeira dos municípios no que se refere às despesas com educação. Observe-se como exemplo, o caso de Fortaleza, que tem o maior PIB do estado, entretanto, ocupa a 9ª posição em termos de PIB *per capita*. São Gonçalo do Amarante, por sua vez, tem o 4º PIB do Ceará e o 1º PIB *per capita*. Em termos da RMF, Fortaleza, Maracanaú, Caucaia e São Gonçalo do Amarante representam os maiores PIB enquanto os menores são Guaiúba, Pindoretama, Chorozinho e São Luís do Curu. Já em relação ao PIB *per capita*, como já se observou, São Gonçalo do Amarante ocupa a primeira posição, seguido de Eusébio, Aquiraz e Maracanaú. Os municípios com menor PIB *per capita* são Pindoretama, Guaiúba, Chorozinho e São Luís do Curu.

É possível observar uma diferença substantiva entre as economias dos municípios. Enquanto uns concentram em atividades de maior retorno econômico, a exemplo de São Gonçalo do Amarante que, como se viu, abriga o Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP); outros, são fortemente dependentes de transferências de recursos da União e do Estado, incluindo programas de transferência direta de renda como o Programa Bolsa Família (PBF). Entre os principais setores econômicos da RMF destacam-se: comércio e serviços, concentrados principalmente em Fortaleza; indústria de transformação em municípios industriais; turismo em municípios litorâneos; logística e atividades portuárias associadas ao comércio exterior. Tal situação varia de município para município, com uma economia sustentada pelo comércio local, pequenos serviços e subsídios públicos.

Com tal diversidade, a economia regional apresenta forte concentração espacial. Enquanto alguns municípios possuem elevado dinamismo econômico, outros apresentam menor capacidade produtiva e dependência significativa de transferências governamentais. A concentração econômica contribui para ampliar desigualdades territoriais dentro da própria região metropolitana.

O PIB *per capita*, embora seja um indicador importante para mostrar aspectos relacionados a riqueza de determinada região ou recorte territorial, não informa sobre a distribuição dessa riqueza junto aos indivíduos. Como é uma média simples, e não considera as diferenças internas, a concentração de renda não fica evidenciada, o que pode mascarar municípios com alta desigualdade que podem ter PIB *per capita* elevado, mas grande parte da população em situação de pobreza. O PIB *per capita* ignora aspectos sociais, pois não reflete qualidade de vida, acesso a serviços públicos ou distribuição de oportunidades.

O Quadro 2 mostra dados sobre a população de cada município e a quantidade de pessoas beneficiárias¹ do Programa Bolsa Família (PBF), uma política pública de transfe-

¹ Para efeitos de cálculo do número de pessoas beneficiadas, adotou-se o tamanho médio de um núcleo familiar no Brasil, que segundo o IBGE caiu para cerca de 3,07 pessoas por domicílio, conforme os resultados do Censo Demográfico 2022 divulgados em 2024 (<https://ibdfam.org.br/artigos/2245/As+fam%C3%ADlias%2C+no+Censo+2024%2C+%C3%A0+beira+do+futuro+regente>)

rência direta de renda criada pelo governo federal brasileiro em 2003 e que tem como objetivo combater a pobreza e a desigualdade social, garantindo um auxílio financeiro mensal às famílias em situação de vulnerabilidade econômica.

Quadro 2: População e beneficiários do PBF, RMF, 2024

Município	População total (IBGE 2022/2024)	Famílias beneficiárias PBF (MDS 2024)	Pessoas beneficiadas (2024)	Percentual sobre a população (%)
Aquiraz	80.400	12.100	37.147	46%
Cascavel	71.000	12.400	38.068	54%
Caucaia	361.400	64.500	198.015	55%
Chorozinho	20.000	3.800	11.666	58%
Eusébio	64.000	8.900	27.323	43%
Fortaleza	2.428.708	334.600	1.027.222	42%
Guaiúba	26.000	4.600	14.122	54%
Horizonte	66.300	10.500	32.235	49%
Itaitinga	43.000	6.800	20.876	49%
Maracanaú	229.600	33.400	102.538	45%
Maranguape	123.600	19.800	60.786	49%
Pacajus	73.000	11.600	35.612	49%
Pacatuba	82.200	12.700	38.989	47%
Paracuru	35.000	6.200	19.034	54%
Paraipaba	32.000	5.800	17.806	56%
Pindoretama	21.000	3.900	11.973	57%
São Gonçalo do Amarante	50.000	8.600	26.402	53%
São Luís do Curu	13.000	2.400	7.368	57%
Trairi	56.000	10.200	31.314	56%

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de dados do IBGE Cidades e MDS, 2026

Os dados mostram que os municípios apresentam entre 42% e 58% da população beneficiária do PBF, o que evidencia a forte dependência em relação a programas sociais que procuram mitigar agudas situações de vulnerabilidades sociais e econômicas. Compreender esse contexto é importante para a implementação de políticas sociais, uma vez que essa situação tem repercussão, por exemplo, na política educacional, quando parcela expressiva das crianças frequentando a educação infantil e o ensino fundamental nesses municípios são provenientes de famílias participantes desses programas sociais.

1.1. Desigualdades territoriais

As desigualdades territoriais constituem uma característica marcante das regiões metropolitanas brasileiras. O crescimento urbano acelerado frequentemente ocorre sem planejamento adequado, gerando processos de segregação socioespacial (Rolnik; Klink, 2011). Por outro lado, do ponto de vista geográfico, os municípios da região apresentam desafios específicos em função, inclusive de sua distribuição espacial e a relação com a população, como se vê no Quadro 3, que mostra os indicadores demográficos dos 19 municípios que compõem a RMF.

Quadro 3: Indicadores demográficos, RMF, 2022

Município	População Censo 2022	Área (km²)	Densidade Demográfica 2022
Aquiraz	80.645	480,236	167,93
Cascavel	72.720	838,115	86,77
Caucaia	355.679	1.223,200	290,77
Chorozinho	20.163	296,431	68,02
Eusébio	74.170	78,818	941,03
Fortaleza	2.428.708	312,353	7.775,52
Guaiúba	24.325	256,053	95,00
Horizonte	74.755	160,557	465,60
Itaitinga	64.650	153,686	420,66
Maracanaú	234.509	105,071	2.231,91
Maranguape	105.093	583,505	180,11
Pacajus	70.983	250,305	283,59
Pacatuba	81.524	133,223	611,88
Paracuru	38.980	304,736	127,91
Paraipaba	32.216	289,231	111,39
Pindoretama	23.391	74,033	315,95
São Gonçalo do Amarante	54.143	842,680	64,25
São Luis do Curu	10.822	122,865	88,08
Trairi	58.415	928,726	62,90

Fonte: IBGE Cidades

Uma análise dos indicadores permite tecer várias considerações. Observa-se, em primeiro lugar, a significativa heterogeneidade dos indicadores, seja do ponto de vista de população, em que é possível identificar um perfil populacional de metrópole, caso de Fortaleza, até cidades de pequeno porte, como São Luís do Curu. Entre a maior e a menor

cidade da RMF, há perfis diferenciados de renda, como já visto; área geográfica e densidade demográfica. Fortaleza e Maracanaú são os municípios com maior densidade demográfica, enquanto São Gonçalo do Amarante e Trairi estão no extremo oposto. Tais questões impactam significativamente na capacidade de oferta dos municípios e nas soluções educacionais pertinentes a cada situação.

O planejamento da distribuição da rede física, no caso do parque escolar, é tanto mais complexo quanto maior a população em idade de escolarização. Municípios com maior área geográfica, por sua vez, apresentam demandas de oferta em zona rural ou recurso à transporte escolar. Os municípios com população escassamente distribuída, de uma maneira geral, têm optado pela segunda alternativa, o que não deixa de ter repercussões sobre a qualidade da oferta e desafio para os cofres públicos. Apesar do esforço dos municípios em ofertar padrões de qualidade para toda a população, em alguns deles alunos continuam sendo atendidos em anexos escolares, gerando uma diversificação da oferta não capturada pelos dados do Censo Escolar onde “escolas invisíveis” (Lima, 2020) coexistem com outras com padrões de qualidade compatíveis com as orientações e requisitos da legislação educacional brasileira, a exemplo do Custo Aluno Qualidade (CAQ)² (OBS. Seria o caso de fazer nota de referência ao CAQ?). Tais situações geram desigualdades não apenas entre os municípios, como também no interior de cada rede, contribuindo para uma diversificação perversa da oferta, onde a depender do lugar de sua residência, alguns alunos frequentam escolas de alto padrão de infraestrutura, enquanto outros frequentam os anexos ou extensões de matrículas.

Para além das desigualdades escolares na Região Metropolitana de Fortaleza, essas manifestam-se em outras dimensões, incluindo: distribuição desigual de infraestrutura urbana, concentração de empregos em áreas específicas, disparidades no acesso a serviços públicos. Enquanto a capital acumula grande parte das oportunidades econômicas e dos serviços especializados, muitos municípios periféricos apresentam limitações estruturais que dificultam o desenvolvimento local.

Esse cenário resulta em intensos fluxos pendulares, nos quais trabalhadores e estudantes deslocam-se diariamente entre municípios da região metropolitana. O uso de transporte escolar é intenso, sobretudo em áreas de menor densidade demográfica. Se tal recurso viabiliza o acesso da população escolar (Queiroz, 2025), por outro lado, não há estudos de avaliação de impacto sobre a qualidade de ensino, considerando que em muitos casos, crianças permanecem tempo excessivo no transporte com prejuízos não mensuráveis sobre a aprendizagem.

2. Educação e desigualdades educacionais

A educação desempenha papel fundamental na redução das desigualdades sociais e no fortalecimento do desenvolvimento regional. No estado do Ceará, políticas educacionais implementadas nas últimas décadas contribuíram para melhorias significativas em

² O Custo Aluno-Qualidade (CAQ) é um mecanismo de financiamento educacional brasileiro que define o investimento mínimo por aluno para garantir um padrão de qualidade no ensino público. Calculado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ele define insumos como infraestrutura e valorização docente, sendo parte do Plano Nacional de Educação (PNE) 2026 - 2036.

indicadores educacionais, especialmente no ensino fundamental, repercutindo sobre as desigualdades existentes, mas ainda não dimensionadas sobre os indicadores econômicos.

Vale assinalar que persistem diferenças importantes entre os municípios da Região Metropolitana de Fortaleza. O desempenho educacional das redes municipais depende não apenas de fatores econômicos, mas também da capacidade de gestão das políticas educacionais. Na RMF, essas diferenças refletem-se em aspectos como: qualidade da infraestrutura escolar; acesso a programas de educação integral; formação e valorização docente; capacidade administrativa das secretarias municipais de educação e desempenho de estudantes em avaliações de larga escala.

Além disso, fatores sociais relacionados à pobreza urbana, à violência e à vulnerabilidade social também influenciam o desempenho escolar e a permanência dos estudantes na escola. Esses desafios indicam a necessidade de políticas educacionais articuladas em escala metropolitana.

Considerando o contexto mais geral apresentado, é oportuno examinar alguns indicadores educacionais, a saber: quantidade de escolas de ensino fundamental na rede municipal (Quadro 4); matrículas nas redes municipais (Quadro 5); Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (Quadro 6) e Indicadores econômicos *versus* educacionais (Quadro 7).

Quadro 4: Quantidade de Escolas de Ensino Fundamental, Rede Municipal, RMF

Município	2014			2024		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Aquiraz	20	29	49	24	29	53
Cascavel	26	31	57	31	27	58
Caucaia	87	53	140	88	54	142
Chorozinho	7	13	20	9	13	22
Eusébio	38	-	38	40	0	40
Fortaleza	284	-	284	310	0	310
Guaiúba	14	11	25	15	11	26
Horizonte	23	21	44	26	23	49
Itaitinga	11	11	22	14	12	26
Maracanaú	84	3	87	78	3	81
Maranguape	56	27	83	57	25	82
Pacajus	32	23	55	23	14	37
Pacatuba	30	4	34	31	2	33
Paracuru	10	20	30	10	14	24
Paraipaba	6	24	30	6	19	25
Pindoretama	11	9	20	12	8	20

Município	2014			2024		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
São Gonçalo do Amarante	22	12	34	33	15	48
São Luís do Curu	6	6	12	7	3	10
Trairi	17	28	45	18	28	46
Total	784	325	1.109	832	300	1.132

Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, 2014 e 2024

A análise dos dados sobre a quantidade de escolas existentes nos municípios no intervalo compreendido entre 2014 e 2024 permite observar que houve um crescimento total de 2%, passando este total de 1.109 para 1.132 estabelecimentos de ensino. De uma maneira geral, houve um crescimento de 48 escolas urbanas e 25 escolas rurais. Sete municípios – Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba e São Luís do Curu – apresentaram redução no número de escolas, e Pindoretama foi o único município que manteve estável a quantidade de escolas no período.

Quando se observa o comportamento populacional dos municípios entre os dois Censos Populacionais do IBGE – 2010 e 2022 – houve decréscimo apenas em Fortaleza, Maranguape e São Luís do Curu. Assim, as reduções de unidades escolares nos demais municípios podem ser resultados de processos de reordenamento das redes escolares, por motivos relacionados às condições de oferta dos serviços educacionais ou outros inerentes a contextos locais específicos.

No que se refere à construção de escolas rurais, em apenas quatro municípios é feito investimentos nesse sentido – Caucaia, Horizonte, Itaitinga e São Gonçalo do Amarante. É oportuno observar que dois desses municípios – Caucaia e São Gonçalo do Amarante possuem uma área geográfica muito extensa (1.223,200 km² e 842,680 km², respectivamente) justificando tais investimentos, o que não é o caso de Horizonte e Itaitinga³, municípios com área geográfica abaixo de muitos outros na RMF.

A situação das matrículas na RMF no mesmo intervalo de tempo, pode ser visualizada no Quadro 5, que apresenta dados de 2014 e 2024.

Quadro 5: Matrículas nas Redes Municipais, por localização, RMF

Município	2014			2024		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Aquiraz	7.995	5.797	13.792	8.012	6.236	14.248
Cascavel	8.989	4.105	13.094	9.511	3.346	12.857
Caucaia	45.863	10.776	56.639	43.387	9.720	53.107
Chorozinho	2.659	1.662	4.321	2.465	1.360	3.825
Eusébio	11.533	-	11.533	12.964	0	12.964

³ Conferir: Quadro 3.

Município	2014			2024		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fortaleza	191.503	-	191.503	227.011	0	227.011
Guaiúba	3.617	1.537	5.154	2.705	1.161	3.866
Horizonte	8.639	3.985	12.624	9.271	4.229	13.500
Itaitinga	3.781	3.884	7.665	4.114	5.814	9.928
Maracanaú	38.830	648	39.478	36.229	606	36.835
Maranguape	15.163	1.835	16.998	14.761	1.473	16.234
Pacajus	8.709	3.283	11.992	7.486	2.655	10.141
Pacatuba	9.595	279	9.874	10.249	545	10.794
Paracuru	3.567	3.470	7.037	3.694	3.329	7.023
Paraipaba	1.972	4.297	6.269	2.512	3.727	6.239
Pindoretama	2.690	1.278	3.968	2.910	1.239	4.149
São Gonçalo do Amarante	7.593	2.350	9.943	10.025	3.292	13.317
São Luís do Curu	1.727	755	2.482	1.379	454	1.833
Trairi	5.108	5.648	10.756	5.760	6.028	11.788
Total	379.533	55.589	435.122	414.445	55.214	469.659

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

A distribuição de matrículas na RMF não apresenta um padrão homogêneo, com modalidades distintas de crescimento ou retração da oferta. Fortaleza e Maracanaú são os únicos municípios que não oferecem matrículas na zona rural. Quando se analisa a matrícula total nos 19 municípios, registra-se um crescimento de 8% no período 2014 – 2024, o que corresponde a 34.537 alunos. Esse crescimento é quase totalmente urbano, e ocorre nos municípios de Aquiraz, Eusébio, Fortaleza, Horizonte, Itaitinga, Pacatuba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante e Trairi.

Em valores percentuais, os maiores crescimentos ocorrem em São Gonçalo do Amarante (34%) e Itaitinga (30%), mas é Fortaleza que apresenta o maior crescimento absoluto ($n = 35.508$). Quando se observa as matrículas rurais, seis municípios apresentam um crescimento de 4.201 alunos – Aquiraz, Horizonte, Itaitinga, Pacatuba, São Gonçalo do Amarante e Trairi. Os demais que possuem matrículas rurais, perderam 4.576 matrículas, o que gera um saldo negativo de 375 matrículas no período.

A inexistência de um padrão homogêneo de crescimento permite formular a hipótese de que a expansão ou retração de matrículas esteja associada à situação econômica dos municípios, fenômeno que requer posterior estudo e aprofundamento. Como já se viu, São Gonçalo do Amarante teve forte expansão econômica; nesse contexto, vale mencionar ainda o caso de Itaitinga, município com maior crescimento do PIB no período 2021-2022, devido à instalação de um *hub* logístico de grandes empresas.

Outro aspecto relevante a observar, diz respeito ao desempenho dos estudantes dos municípios da RMF, que pode ser acompanhado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Embora existam questionamentos sobre a pertinência do Ideb para análise da qualidade do ensino, o Ceará tem adotado uma política fortemente centrada em resultados de aprendizagem e, nesse contexto, trata-se de um índice pertinente a considerar. A maioria dos municípios do estado têm feito um esforço de evoluir positivamente nessa modalidade de mensuração, como se vê no Quadro 6

Quadro 6: Evolução do Ideb na RMF

Municípios	Anos Iniciais		Anos Finais	
	2013	2023	2013	2023
Aquiraz	5,4	6,2	4,8	5,0
Cascavel	4,9	6,8	4,4	5,2
Caucaia	4,4	5,5	3,8	4,8
Chorozinho	4,7	6,5	3,7	5,8
Eusébio	5,7	7,2	4,6	5,8
Fortaleza	4,6	6,0	3,8	5,2
Guaiúba	4,4	5,5	3,7	4,9
Horizonte	5,5	7,0	4,9	5,6
Itaitinga	5,3	6,3	4,1	5,1
Maracanaú	5,1	6,4	4,4	5,3
Maranguape	4,6	5,9	3,9	5,2
Pacajus	5,0	7,4	3,9	5,2
Pacatuba	4,8	5,8	4,1	5,1
Paracuru	5,0	7,3	4,4	5,4
Paraipaba	5,4	7,4	4,0	5,4
Pindoretama	4,9	6,5	4,4	5,2
São Gonçalo do Amarante	4,9	6,4	4,5	5,5
São Luís do Curu	4,1	5,5	3,5	4,9
Trairi	5,0	6,3	4,3	5,3

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013 e 2023

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, a análise dos dados revela uma trajetória de crescimento consistente na educação básica desses municípios cearenses ao longo da última década. A média geral saltou de 4,88 em 2013 para 6,41 em 2023, representando um aumento de aproximadamente 31% no índice médio de qualidade educacional. Municípios como Pacajus e Paraipaba demonstraram avanços notáveis, saindo de patamares médios (5,0 e 5,4 em 2013, respectivamente) para os maiores índices da lista em

2023 (7,4). Outro destaque é Eusébio, que manteve uma das maiores médias históricas, atingindo 7,2 no último ano.

Nos anos finais do ensino fundamental, a análise dos dados revela um cenário de evolução gradual e consistente, embora com índices numericamente inferiores aos observados nos anos iniciais. Todos os municípios listados apresentam um índice em 2023 superior ao registrado em 2013. A média do grupo subiu de 4,17 em 2013 para 5,26 em 2023, indicando um avanço na qualidade do ensino fundamental na região.

Chorozinho apresentou um dos progressos mais notáveis, saltando de 3,7 em 2013 para 5,8 em 2023. Cascavel também demonstrou forte crescimento, saindo de 4,4 para 5,8 no mesmo período. Ao final do período, os municípios de Cascavel, Chorozinho e Eusébio dividem o melhor desempenho, todos com a nota 5,8. Fortaleza iniciou o período com 3,8 e alcançou 5,2 em 2019, mantendo esse exato patamar de 5,2 nas avaliações de 2021 e 2023. São Luís do Curu, que detinha o menor índice inicial (3,5), conseguiu uma recuperação importante, atingindo 4,9 em 2023, aproximando-se da média do grupo. Caucaia, embora tenha evoluído de 3,8 para 4,8, permanece entre os índices mais baixos da amostra em 2023.

Um aspecto que se destaca é o fato dos índices dos anos iniciais (1º ao 5º ano) serem consistentemente superiores aos dos anos finais (6º ao 9º ano) em todos os municípios e períodos. Enquanto nos anos iniciais os municípios de Pacajus e Paraipaba atingiram a nota 7,4, o teto nos anos finais para o mesmo ano foi de 5,8, alcançado por Cascavel, Chorozinho e Eusébio. Em 2013, o menor índice nos anos iniciais era 4,1 (São Luís do Curu), ao passo que nos anos finais o ponto de partida mais baixo era 3,5 (também em São Luís do Curu).

No entanto, ambas etapas do ensino fundamental mostram uma trajetória ascendente na década: enquanto a evolução nos anos iniciais mostra crescimentos mais expressivos, como é o caso de Cascavel (4,9 para 7,1) e Pacajus (5,0 para 7,4), Chorozinho evoluiu de 3,7 para 5,8. Como destaque é possível citar o município de Eusébio, que apresenta o desempenho mais equilibrado e alto nas duas etapas, mantendo-se sempre nas primeiras posições; Chorozinho e Cascavel como municípios que se consolidaram como as principais referências de melhoria nos anos finais até 2023; e Caucaia e São Luís do Curu, que embora tenham evoluído significativamente em relação a si mesmos, permanecem com os indicadores mais modestos em ambos os níveis de ensino ao final de 2023.

Como se viu na análise do Ideb 2013 e 2023, todos os municípios da RMF apresentaram evolução positiva neste instrumento de avaliação dos sistemas de ensino. Considerando tal realidade, procurou-se situar esses dados em relação aos indicadores econômicos analisados anteriormente (Quadro 1). O Quadro 7 reapresenta o PIB e o PIB *per capita* colocando-os lado a lado com o Ideb de cada um dos municípios da RMF. É interessante comparar os indicadores econômicos aos indicadores educacionais medidos pelo Ideb.

Quadro 7: Indicadores econômicos versus Ideb

Município	PIB 2023 Em bilhões e milhões	nº	PIB per capita 2023 (R\$)	nº	Ideb Anos Iniciais 2023	nº	Ideb Anos Finais 2023	nº
Aquiraz	4.851.008,18	6	60.152,62	3	6,2	9	5,0	8
Cascavel	1.334.364,35	12	18.349,34	13	6,8	5	5,2	6
Caucaia	9.873.556,55	3	27.759,74	8	5,5	13	4,8	10
Chorozinho	268.765,64	18	13.329,65	18	6,5	6	5,8	1
Eusébio	4.940.351,65	5	66.608,49	2	7,2	3	5,8	1
Fortaleza	86.939. 831,74	1	35.796,74	7	6,0	10	5,2	6
Guaiúba	315,5 mi	17	12.971,10	19	5,5	13	4,9	8
Horizonte	2.964.813,70	7	39.660,41	5	7,0	4	5,6	2
Itaitinga	2.352.737,03	8	36.391,91	6	6,3	8	5,1	7
Maracanaú	13.540.093,94	2	57.738,06	4	6,4	7	5,3	5
Maranguape	2.011.194,35	9	19.137,28	11	5,9	11	5,2	6
Pacajus	1.808.068,50	10	25.471,85	9	7,4	1	5,2	6
Pacatuba	1.714.352,40	11	21.028,81	10	5,8	12	5,1	7
Paracuru	679.587,03	14	17.434,25	15	7,3	2	5,4	4
Paraipaba	614.089,60	15	19.061,63	12	7,4	1	5,4	4
Pindoretama	363.293,82	16	15.531,35	16	6,5	6	5,2	6
S. G. Amarante	6.908.372,75	4	127.594,94	1	6,4	7	5,5	3
S. L. Curu	160.996,69	19	14.876,80	17	5,5	13	4,9	9
Trairi	1.039.083,16	13	17.787,9	14	6,3	8	5,3	5

Fonte: IBGE Cidades

Examinando-se os dados do Ideb 2023 da RMF à luz dos indicadores econômicos (PIB e PIB *per capita*) percebe-se que não há um padrão de associação entre uns e outros. Observe-se, por exemplo, o caso de Fortaleza, que tem o maior PIB do estado e da RMF, ocupando a 7ª posição em termos de PIB *per capita*, entretanto, sua posição no Ideb é a 10ª nos anos iniciais e 6ª nos Anos Finais, respectivamente. A análise dessa relação é, sem dúvida, complexa pois comporta muitas variáveis, uma delas a própria evolução do Ideb analisada no Quadro 6 objeto desta análise. Outro caso é o de São Gonçalo do Amarante, 4º PIB da RMF e 1º PIB *per capita* da região; ocupa a 7ª posição no Ideb dos anos iniciais e 3ª no dos Anos Finais. Paraipaba, por sua vez, que tem o 15º PIB da região e o 12º PIB *per capita*, ocupa a 1ª posição, juntamente com Pacajus, no Ideb s anos iniciais e a 4ª posição no Ideb dos Anos Finais. São Luís do Curu, 19º PIB da RMF e 17º PIB *per capita* tem respectivamente o mais baixo Ideb nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Assim,

pode-se afirmar que, a julgar tão somente pelos indicadores aqui apresentados, a determinação econômica não é um componente determinante das estratégias de obtenção de bons resultados pelas redes municipais de ensino.

O caso do estado do Ceará é emblemático de tal situação: sendo o 13º PIB no país tem um Ideb superior a São Paulo, que detém a 1ª posição do PIB nacional. O Ideb do Ceará nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 6,6, enquanto o de São Paulo de 6,3. Nos anos finais, o Ceará tem 5,5; São Paulo, 5,2. Portanto, faz sentido afirmar que, para além dos determinantes econômicos, estados e municípios “eficazes” desenvolvem políticas que integram diversos componentes de uma gestão que inclui políticas curriculares, políticas de avaliação, políticas docentes, acompanhamento pedagógico à sua rede de escolas e, em muitos casos, regime de colaboração.

Estas foram constatações do estudo **Municípios Eficazes na Gestão da Aprendizagem** (Fernandes; Vieira; Nogueira, 2024), que analisou iniciativas de 15 municípios brasileiros de diferentes tamanhos de população com desempenho positivo no Ideb em diversas regiões brasileiras. Verificou-se que, independentemente de sua situação econômica, todos buscavam desenvolver políticas de gestão da aprendizagem orientadas pelas dimensões mencionadas. Uma análise semelhante da educação nos municípios da RMF, por certo, ofereceria elementos para compreender os desafios com os quais cada administração se defronta e conceber soluções que envolvem princípios da boa gestão pública considerando suas especificidades. A diversidade territorial e as desigualdades são elementos essenciais desta reflexão.

Algumas considerações

A Região Metropolitana de Fortaleza desempenha papel central no desenvolvimento econômico e social do Ceará. Entretanto, o processo de metropolização também agravou e produziu desigualdades territoriais significativas entre os municípios que compõem a região. Tais desigualdades, por sua vez, repercutem sobre a qualidade e a gestão da oferta.

Institucionalizada em 1973, consolidou-se como o principal centro econômico e populacional do Ceará, abrigando atualmente 45% da população do estado (cerca de 4,1 milhões de pessoas). Apresenta contornos de uma “metrópole híbrida” e um “todo complexo e desigual”, onde Fortaleza exerce um forte papel de comando e atração, concentrando 62% da população metropolitana e a maior parte da infraestrutura e serviços.

A economia da RMF responde por 63,6% do PIB estadual, mas essa riqueza é distribuída de forma heterogênea. Enquanto Fortaleza detém o maior PIB absoluto, São Gonçalo do Amarante possui o maior PIB *per capita* devido ao Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP). A desigualdade é evidenciada pela forte dependência de programas de transferência de renda; entre 42% e 58% da população dos municípios metropolitanos são beneficiários do Programa Bolsa Família. Essa vulnerabilidade social impacta diretamente a política educacional, pois grande parte dos alunos provém dessas famílias.

A RMF é responsável por 42% da oferta educacional do estado, com mais de 913 mil alunos em 2024. Entre 2014 e 2024, houve um crescimento de 2% no número de escolas

(totalizando 1.132 unidades municipais) e um aumento de 8% nas matrículas, concentrado quase totalmente na zona urbana, com Fortaleza registrando o maior crescimento absoluto de alunos no período. A distribuição da rede escolar enfrenta dificuldades geográficas. Municípios com grandes áreas rurais dependem intensamente do transporte escolar, o que pode prejudicar a qualidade do ensino devido ao tempo excessivo de deslocamento dos estudantes. Além disso, persistem “escolas invisíveis” (anexos escolares) em algumas redes.

O estudo conclui que, apesar dos avanços em indicadores de acesso, a RMF ainda enfrenta o desafio de integrar suas políticas públicas para superar a segregação socioespacial. O fortalecimento dos sistemas de ensino depende não apenas de recursos, mas de investimentos em formação docente adequada e na melhoria da infraestrutura para reduzir as desigualdades entre a capital e os municípios periféricos.

A superação desses desafios exige políticas públicas integradas e estratégias de cooperação entre diferentes níveis de governo e setores da sociedade. Investimentos em educação, infraestrutura urbana e planejamento territorial são fundamentais para promover um desenvolvimento regional mais equilibrado e sustentável. O envolvimento dos órgãos de planejamento do estado e dos órgãos de implementação de políticas educacionais – no caso da educação, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) – é indispensável para fortalecer a gestão educacional e escolar dos municípios e evitar a duplicação de esforços na região.

Nesse sentido, o fortalecimento da governança metropolitana e a construção de parcerias institucionais representam caminhos importantes para o futuro da Região Metropolitana de Fortaleza. Considerando o modelo de governança educacional multiescalar adotado no estudo⁴, há um significativo potencial de aproximação entre as diferentes instâncias governamentais na formulação e implementação de políticas educacionais. O regime de colaboração que tem caracterizado o Ceará e contribuído para seus bons resultados é um exemplo de que quando as esferas decisórias e operacionam cooperam, há melhoria no conteúdo e na qualidade da oferta. No campo educacional, este é um dos principais desafios da Região Metropolitana de Fortaleza.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Bolsa Família: dados municipais**. Brasília: MDS, 2026.

COSTA, M. C.L.; AMORA, Z. B. **Pesquisa de emprego e desemprego na Região Metropolitana de Fortaleza**, 2013. Ano 06/número especial,

DIÓGENES, B H. N; PAIVA, R. A. **O processo de metropolização de Fortaleza**. III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/htm/Artigos/ST/ST-CDR-009-3_DIOGENES.PAIVA.pdf Acesso em: 27 abr. 2026.

IBGE. **Estimativas populacionais por município**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026.

⁴ Ver: Capítulo 1. Fundamentos Teóricos. Escala de Governança Multiescalar.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. 2026. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 abr. 2026.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 abr. 2026.

IPECE. **Fortaleza tem queda na participação do PIB, mas continua líder no NE e detém a 8ª posição no ranking do Brasil**. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2025/12/19/fortaleza-tem-queda-na-participacao-do-pib-mas-continua-lider-no-ne-e-detem-a-8a-posicao-no-ranking-do-brasil/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

IPECE. **PIB das Regiões de Planejamento do Estado do Ceará**. n° 2. Agosto/2024

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil da Região Metropolitana de Fortaleza**. Fortaleza. 2023.

LIMA, A. L. B. **Escolas invisíveis**: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual do Ceará. 2020. 332 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97734> Acesso em: 1 maio de 2022.

QUEIROZ, P. A. S. **Política de transporte escolar e regime de colaboração**: um estudo de caso em municípios cearenses. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. 2025. Disponível em: <https://sidUece.Uece.br/sidUece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=118642> Acesso em: 29 abr. 2026.

ROLNIK, R.; KLINK, J. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias? **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 89, p. 89-109, 2011.

SILVA, J. B. Governança metropolitana em Fortaleza. In. COSTA, Maria Clélia Lustosa; PEQUENO, Renato (orgs). **Fortaleza: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2015, p. 377-397.

VIEIRA, S. L. Desafios da educação na Região Metropolitana de Fortaleza. **O POVO**, 25 jan. 2026. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br> Acesso em: 29 abr. 2026.

1. Perfil socioeconômico do município

A origem do Município de Aquiraz não foi esclarecida ao longo da história. O município foi oficialmente criado em 1699. No que diz respeito à toponímia, o nome é originário do tupi, que significa Gentio da Terra.

Conforme os dados do IBGE de 2024, o município de Aquiraz tem uma área de 480,236 km². Localizado no litoral leste do estado do Ceará, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, Aquiraz possui uma população de 80.645 habitantes, registrando crescimento populacional de 11% no período intercensitário (2010 – 2022). Isso se deve, sobretudo, à dinâmica da região metropolitana, com as cidades mais próximas da capital aumentando sua população. A densidade demográfica do município é de cerca de 167,9 habitantes por quilômetro quadrado com maior concentração populacional nas áreas urbanas.

A escolarização de 6 a 14 anos é de 98,6% em 2022, e a mortalidade infantil é de 10,25 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2023). Em 2021, o PIB *per capita* era de R\$ 47.245,19, o que colocava o município em 4º lugar entre os 184 do Estado. Com um percentual de receitas externas em 2024 de 71,1%, é um dos municípios do Estado que menos dependem de receitas externas.

As principais atividades econômicas são turismo, construção civil, comércio e serviços. O município enfrenta desafios socioeconômicos, o que acaba levando uma boa parcela da população a se cadastrar no Programa Bolsa Família, uma política pública de transferência de renda que assegura renda básica às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, articulando ações nas áreas de saúde, educação e assistência social, visando à garantia de direitos sociais fundamentais.

Segundo dados levantados (Brasil, 2025), no mês de dezembro de 2025, o município registrou 14.476 famílias atendidas pelo Programa, totalizando 36.119 pessoas beneficiadas, com investimento global de R\$ 9.678.996,00 e benefício médio de R\$ 671,45 por família.

No que se refere ao desempenho econômico na formalização do emprego, Aquiraz apresenta a persistência de desigualdades sociais. O salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2023, é de 2,0 salários-mínimos, revelando uma situação relativamente mais favorável quando comparada ao contexto regional e estadual. No mesmo ano, Aquiraz contabilizou 24.011 pessoas ocupadas em postos de trabalho formais, o que evidencia sua importância como polo de geração de empregos da região geográfica.

Os indicadores revelam que, embora o município apresente dinamismo econômico e capacidade de absorção de mão de obra formal, ainda enfrenta desafios referentes a desigualdade de renda e a ampliação das condições sociais e econômicas da população.

2. Características educacionais do município

Este tópico apresenta indicadores educacionais sobre diferentes dimensões da oferta municipal de ensino, mediante a análise de dados comparativos de 2014 e 2024. São tratados aspectos diversos, tais como: número de escolas; quantitativo de matrículas; contingente e lotação de professores; Adequação da Formação Docente (AFD); Indicadores de Esforço Docente (IED); Indicador de Regularidade Docente (IRD); Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) escolar; Média de Alunos por Turma (ATU); Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) e resultados e metas projetadas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

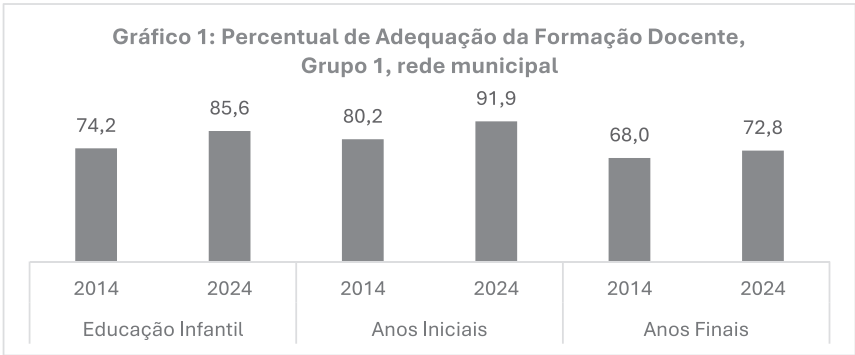
No ano de 2014, o município de Aquiraz apresentava uma matrícula total na Educação Básica (somando redes municipal, estadual e privada) de 19.059 estudantes. Nesse contexto, a atuação da Rede Municipal registrava o total de 13.792 matrículas, o que corresponde a 72,4% dos estudantes da educação básica sob responsabilidade direta da gestão municipal (INEP, 2014). O cenário de 2024 reflete um pequeno crescimento no volume total de estudantes. As matrículas na Educação Básica somaram 19.711 estudantes (um aumento de 652 matrículas). A rede municipal, por sua vez, acompanhou esse crescimento, registrando 14.248 matrículas que representa uma proporção de 72,30% sobre total de matrículas da educação básica (INEP, 2024).

A distribuição geográfica das unidades escolares do município de Aquiraz em 2014 possuía um total de 65 estabelecimentos de ensino na educação básica. O município contava com 32 escolas localizadas na zona urbana e 33 escolas situadas na zona rural. No ano de 2024, o Município registrou um total de 68 estabelecimentos de ensino, sendo 41 escolas localizadas na zona urbana e 27 escolas situadas na zona rural.

O número de professores da rede pública de Aquiraz no ano de 2014, era de 643 profissionais, desse total, 515 eram da rede municipal. Em 2024, o total de docentes subiu para 778 profissionais, crescimento de 135 novos professores na rede pública ao longo de dez anos, correspondendo a uma taxa de crescimento de 21%. Em 2014, 418 profissionais da rede municipal possuíam vínculo concursado e apenas 97 temporários. Já no ano de 2024, a rede pública municipal apresenta seu quadro de professores concursado com 315 docentes e 282 contratos temporários, o que mostra a redução da quantidade de professores com vínculo efetivo e aumento de docentes com contratos temporários, o que representa uma maior precarização do trabalho docente.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

O Gráfico 1, a seguir, apresenta os percentuais de AFD para os professores da rede municipal de Aquiraz nos anos 2014 e 2024 que se encontram no Grupo 1, que corresponde a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014).

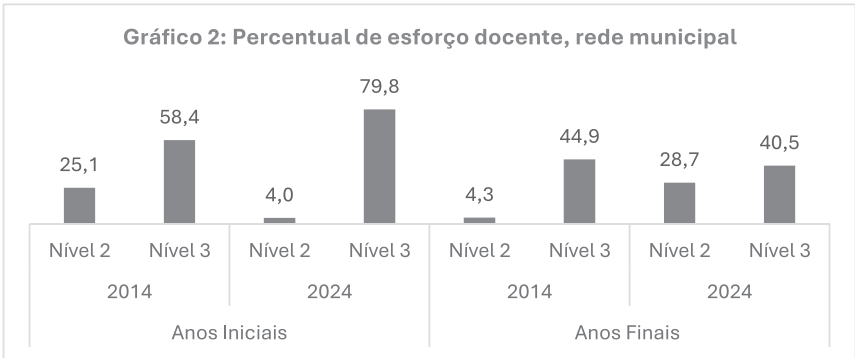


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que enquanto há um crescimento de 15,4% e 14,8% de docentes com a formação adequada para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os valores referentes aos anos finais do ensino fundamental cresceram apenas 7,1%, registrando ainda quase 30% dos docentes atuando neste segmento do ensino fundamental, sem a formação inicial adequada.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (INEP, 2014).

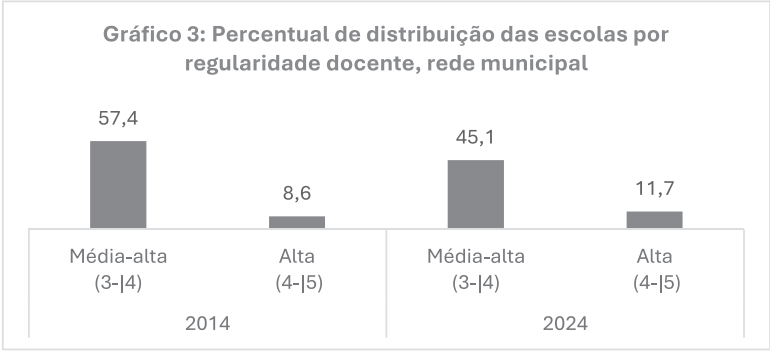
O Gráfico 2 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

A análise dos dados mostra que nos anos iniciais do ensino fundamental, houve redução de 84% dos docentes que se encontravam no nível 2 e aumento de 37% daqueles que se situavam no nível 3, denotando um crescimento no número de docentes que passaram a atuar em regime de 40 horas de trabalho na mesma escola. Nos anos finais, cresce em 567% o número de docentes no nível 2 e reduz-se em 10% a quantidade de docentes no nível 3.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 3 mostra a situação desse indicador para a rede municipal de Aquiraz nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



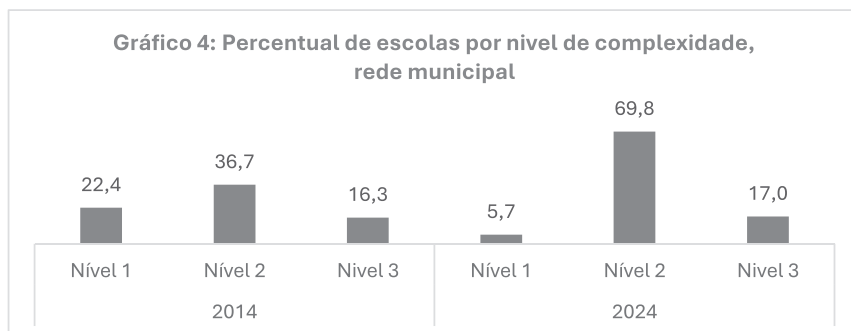
Fonte: INEP, 2014; 2024

Enquanto 57,4% dos docentes das escolas municipais de Aquiraz apresentavam uma permanência entre 3 e 4 anos na mesma escola em 2014, ocorre uma redução em 21,4% em 2024, chegando a 45,1%. Por outro lado, registra-se um crescimento de 36% nos percentuais de docentes que apresentam alta regularidade passando entre 4 e 5 anos na mesma escola, embora este valor chegue a apenas 11,7% em 2024.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Aquiraz, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 4 mostra a situação da rede municipal de Aquiraz nos anos 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados permitem constatar uma redução das escolas que apresentam ICG nível 1, enquanto cresce de forma expressiva (90,2%) as escolas com ICG nível 2, que são aquelas que apresentam entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada. Já no que se refere as escolas com ICG nível 3, que possuem os anos finais do ensino fundamental como etapa mais elevada, os percentuais continuam praticamente os mesmos. Esse movimento aponta para uma reorganização da rede escolar, ampliando a oferta de etapas de ensino em escolas, mas limitando à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

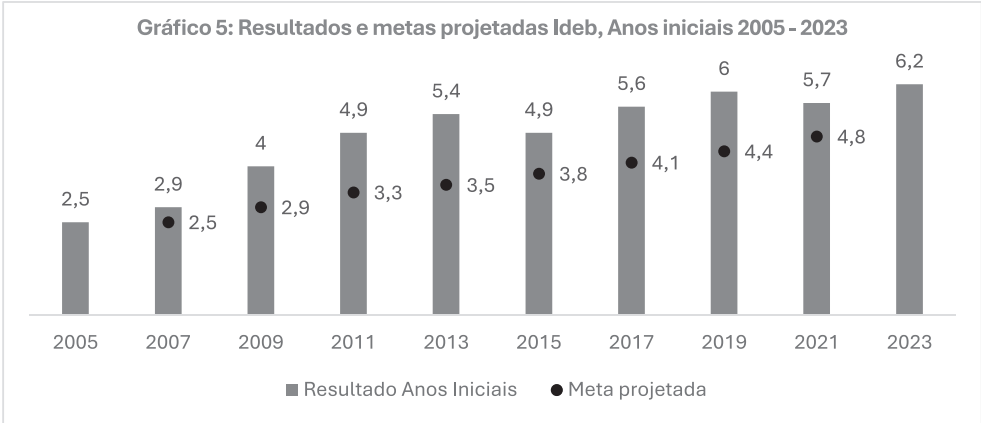
A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na Educação Infantil é de 17,7 alunos por turma, passando em 2024 para 17,9, mostrando estabilidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 21,5 alunos por turma em 2014, atingindo 22,1 alunos em 2024. O maior crescimento, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 27,6 alunos, passando para 31,9 em 2024.

A Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) é um indicador crítico que mede o atraso escolar, ou seja, a proporção de alunos matriculados com idade superior àquela recomendada para o ano que estão cursando. A rede municipal apresenta uma TDI de 16,5% para os anos iniciais e 38,4% para os anos finais em 2014, valores que chegam a 1,8% para os anos iniciais e 8,7% nos anos finais em 2024, o que evidencia a implementação de políticas de correção do fluxo escolar, fato que pode ter relação direta com o Programa Alfabetização da Idade Certa, política do governo do Estado do Ceará que entre seus objetivos visa mitigar problemas de reprovação e abandono, mas também pela criação de políticas locais com a mesma finalidade

A rede municipal de Aquiraz em 2014 evidencia uma política de ampliação de jornada escolar concentrada nos anos iniciais do ensino fundamental. Na educação infantil, a média de horas-aula diária total é de 4 horas, o que evidencia a oferta em tempo parcial, nos anos iniciais registrou-se uma média de 7,4 horas-aula, enquanto os anos finais tiveram uma jornada de 4,3 horas-aula. Em 2024, na educação infantil a jornada é ligeiramente ampliada, mas ainda se enquadra no regime parcial, com 4,4 horas-aula diárias. Nos anos

iniciais a média de horas-aula diária é de 8,5 horas-aula, confirmando uma jornada completa e nos anos finais a jornada é ampliada, alcançando 9 horas-aula.

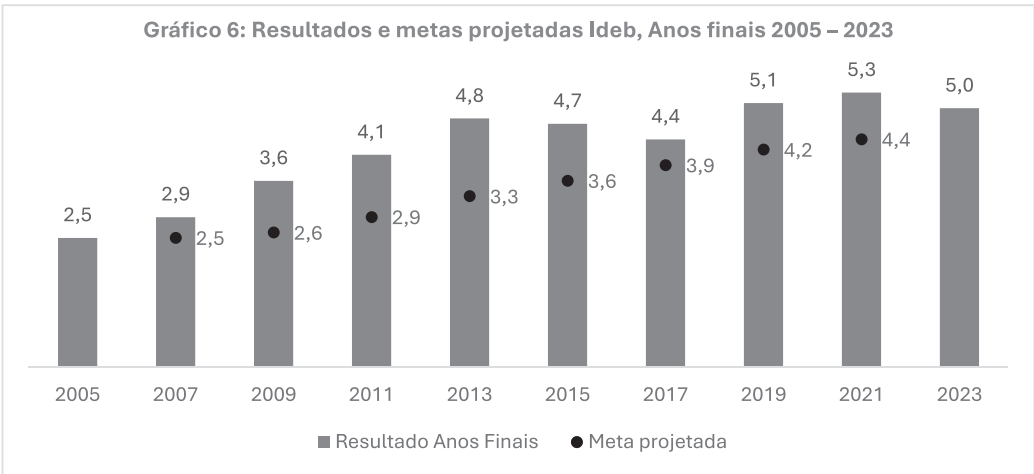
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 5 e 6.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou em 2023, a nota de 6,2 nos anos iniciais, o que representa um crescimento de 148% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo o ensino fundamental. Importante destacar que em todos os anos da série histórica, as metas previstas foram superadas.

O Gráfico 6 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 - 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb seja inferior à registrada nos anos iniciais, constata-se crescimento no período de observado, com os valores obtidos ano a ano, superando as metas projetadas.

3. Pesquisa de campo

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo (Gil, 2002) pois busca o aprofundamento de uma determinada proposta. A pesquisa foi realizada em três escolas, sendo duas municipais e uma estadual, assim como a Secretaria Municipal da Educação (SME). Em cada escola foi entrevistado o(a) diretor(a), e na SME, membros das equipes técnicas. O modelo de entrevista adotado foi o semiestruturado, que segundo Castro e Oliveira (2022) pode ser chamada também de entrevista semidiretiva ou semiaberta. Nela, o pesquisador se guia pelo roteiro da entrevista, mas não fica preso à aplicação de questionários do roteiro de maneira inflexível, buscando o diálogo com o entrevistado.

Em cumprimento com o princípio ético na pesquisa, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo-lhes informado sobre todo o processo, assim como foram informados que poderiam desistir da entrevista a qualquer momento que entendessem, sem nenhum prejuízo a pessoa deles. Além das entrevistas, realizamos também observações, transcrição dos áudios da entrevista assim como tiramos as fotografias nas escolas, como registro do que encontramos nessas instituições de ensino.

4. Achados da pesquisa

A equipe de pesquisadores observou que, de forma geral, todas as escolas participantes da pesquisa apresentavam uma infraestrutura que permitia o funcionamento adequado, com salas de aula ventiladas, boa iluminação, espaço para recreação e prática de algum esporte, como quadra e área para a recreação infantil, no caso das escolas da rede municipal. As escolas, entretanto, não tinham um espaço específico para o consumo da merenda escolar, como um refeitório.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

Segundo o que foi levantado com gestores escolares de duas escolas da rede municipal, que ofertam desde a educação infantil em turno parcial até o ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, com os gestores de uma escola estadual, que oferta o ensino médio e com a equipe da SME, o município de Aquiraz possui diferentes realidades socioeconômicas e de infraestrutura. A diversidade territorial contribui para as desigualdades com destaque para:

- a. acesso e localização:** a localização das escolas em áreas mais centrais ou de melhor infraestrutura urbana facilita o acesso, enquanto escolas em periferias ou áreas de vulnerabilidade social enfrentam dificuldades como transporte inadequado para vias que ficam impraticáveis por não serem pavimentadas. Apesar de não ser relatado afetar toda comunidade escolar, os estudantes que residem em áreas aonde não chegam ônibus

acabam por perder aulas. Não foram relatados, quando questionado, que houvesse alguma interrupção da rotina escolar por incidência de violência de grupos de criminosos. Todos os gestores escolares e o Secretário de Educação reconheceram haver problema de violência, mas que isso não afetava o funcionamento das escolas.

- b. contexto socioeconômico:** foi relatado pelos gestores escolares e pelo Secretário da Educação que há uma diversidade socioeconômica considerável nas áreas mais próximas à região central e na região de praia do município em que os imóveis são mais valorizados. Alguns alunos são levados à escola em transporte próprio de seus responsáveis, enquanto outros dependem exclusivamente do transporte fornecido pelo município. Uma observação feita é que, em muitas escolas situadas em bairros com maior nível socioeconômico que geralmente atendem alunos cujas famílias possuem mais recursos para investir em materiais, a possibilidade de realizar cursos extras e suporte educacional em casa, gera melhores resultados de aprendizagem. Em contrapartida, escolas em áreas mais carentes enfrentam maiores desafios devido à ausência de recursos das famílias.
- c. infraestrutura e recursos:** as escolas visitadas apresentaram estrutura com salas de aula ventiladas com carteiras em bom estado, quadro branco e boa iluminação. Nas escolas participantes, porém, não havia um refeitório e o local de merenda dos alunos era o pátio ou outro local, aparentemente, improvisado, onde os alunos podiam sentar-se, conversar ou brincar, dispersos em diversos locais das escolas. Em uma escola municipal e na escola estadual, havia sala de informática em funcionamento, e uma biblioteca ou um local com livros disponíveis.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

Os gestores municipais e o gestor estadual entrevistados relataram que suas escolas estão conectadas à Internet por meio dos recursos da parceria Escola Conectada. Todas as escolas participam das avaliações externas, como o Spaece, todos os anos, e o Saeb, nos anos ímpares. Outro programa que alcança todas as escolas e destacado pelos gestores foi o da Merenda Escolar. Foi relatado pelos entrevistados que a alimentação fornecida é de boa qualidade e em quantidade suficiente para atender à demanda das escolas.

Os gestores das escolas municipais informaram, ainda, que suas escolas participam do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o gestor da Escola Estadual relatou a importância do Programa Pé-de-Meia, que condiciona o recebimento do benefício à frequência escolar.

4.3 Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam as desigualdades educacionais

Segundo o que foi relatado pelos gestores entrevistados, há cobertura de transporte público para todos os alunos, embora em períodos de chuva mais intensa, algumas localidades onde residem alunos ficam com o acesso prejudicado, impedindo que eles possam comparecer à escola.

Embora o município de Aquiraz tenha implementado a Educação em Tempo Integral (ETI), o alcance dessa modalidade de jornada não se deu em toda rede de ensino. Na escola estadual participante da pesquisa é ofertada aulas para os três anos do ensino médio em dois turnos – manhã e tarde, isto é, ainda não funciona na modalidade de ensino em tempo integral conforme outras escolas estaduais do município. A distribuição e a qualidade da implementação da educação em tempo integral não é uniforme em todo o município.

5. Considerações Finais

Um aspecto importante a ser relatado quanto ao que os pesquisadores observaram foi o comprometimento dos profissionais da educação entrevistados. Era perceptível que todos demonstravam um conhecimento profundo de suas atribuições e se dispuseram em cooperar com a pesquisa não somente respondendo às questões formuladas, mas apresentando os diversos espaços das escolas. Algo, ainda, a destacar foi o bom acolhimento nas duas escolas da rede municipal e na escola estadual. O acolhimento e o interesse em responder às questões apresentadas podem representar o conhecimento de que essa pesquisa possa trazer resultados efetivamente bons para essas escolas.

Seria interessante que, em uma outra pesquisa, pudessem ser levantadas informações mais aprofundadas quanto ao abandono e à evasão como possíveis consequências da diversidade geográfica e das desigualdades socioeconômicas, propondo, com os resultados, alternativas que minimizem esses problemas, tais como a busca ativa, já implementada na rede municipal de Aquiraz, ou uma recuperação paralela com o ensino híbrido de forma sistemática. No caso do ensino híbrido com a correspondência de horas de aula para os docentes envolvidos no processo.

A escola é um espaço que respira luta pela melhora da qualidade de ensino, pela solução de problemas relativos à infraestrutura das escolas, por reconhecimento e por melhores condições de trabalho para todos os profissionais da educação.

Referências

- BRASIL, **Programa Bolsa Família e Cadastro Único no seu município**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- CASTRO, Elaine de. OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, 2022. ISSN 1519-5392 UEL. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45. Acesso em: 11 dez. 2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE. **Aquiraz**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/aquiraz.html>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

A cidade de Cascavel encontra-se localizada na Região Metropolitana de Fortaleza, a 64 km da capital cearense, e se destaca por sua história e cultura locais. Abrange uma área territorial de 838,115 km², o que lhe confere uma posição estratégica no contexto litorâneo e metropolitano do Ceará, influenciando tanto sua dinâmica econômica quanto a distribuição espacial da população.

O município se divide em seis distritos, limitando-se a leste com Beberibe; ao oeste com Aquiraz, Pindoretama, Horizonte, Pacajus e Chorozinho; ao norte com o oceano Atlântico e ao sul com Ocara. Ao analisar os Censos Demográficos de 2010 e 2022, observa-se que Cascavel registrou um crescimento de 9,9% no período intercensitário. Em 2010, eram 66.142 habitantes, e em 2022 atingiu 72.720 habitantes.

No que concerne à economia, de acordo com os dados do IBGE (2021), Cascavel registrou um Produto Interno Bruto total de aproximadamente R\$ 1,074 bilhão (em valores correntes), o que representa um PIB *per capita* de R\$ 14.777 no mesmo ano. A estrutura produtiva municipal caracteriza-se pela predominância dos setores de serviços e comércio que respondem por grande parte do valor adicionado local e por importante parcela da ocupação urbana, incluindo atividades relacionadas ao turismo litorâneo e ao comércio tradicional, como a Feira de São Bento. A administração pública também desempenha papel substantivo na geração de renda e empregos. Além disso, há participação relevante de segmentos da indústria de transformação, como alimentos, têxteis, confecção, couros e calçados, conforme levantamentos econômicos regionais. A agropecuária e a pesca, embora menos representativas no PIB, constituem atividades de importância social e cultural para comunidades específicas do município.

As vulnerabilidades sociais do município incluem a presença de contingentes populacionais em situação de pobreza e baixa renda, conforme apontam séries históricas e levantamentos domiciliares do IBGE. Quanto aos marcadores de raça/cor e gênero identificados pelo Censo do IBGE de 2022, observa-se que a população de Cascavel preta e parda é majoritária, totalizando 56.357 habitantes, enquanto 16.164 pessoas autodeclararam-se brancas e 98 pessoas indígenas. Do total da população, as mulheres representam 51,1%, e os homens correspondem a 48,9%.

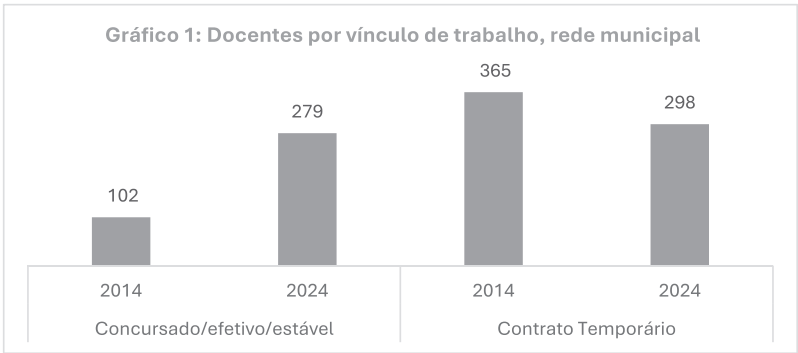
Segundo o Ministério da Cidadania (2025), o Relatório Completo do Bolsa Família e do Cadastro Único apresenta o perfil socioeconômico das famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família (PBF) no município de Cascavel. No mês de novembro de 2025, o PBF contemplou 12.620 famílias, alcançando 32.058 pessoas beneficiadas, com um investimento total de R\$ 8.309.793 e benefício médio de R\$ 658,78.

2. Características educacionais do município

Este tópico apresenta indicadores educacionais sobre diferentes dimensões da oferta municipal de ensino, mediante a análise de dados comparativos de 2014 e 2024. São tratados aspectos diversos, tais como: número de escolas; quantitativo de matrículas; contingente e lotação de professores; Adequação da Formação Docente (AFD); Indicadores de Esforço Docente (IED); Indicador de Regularidade Docente (IRD); Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) escolar; Média de Alunos por Turma (ATU); Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) e resultados e metas projetadas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2014, o município de Cascavel contava com 68 escolas, das quais 37 se localizavam na zona urbana, e 31, na zona rural. Das que se encontravam naquela área, 4 eram estaduais, 26 municipais, e 7 da rede privada. Na zona rural, todas as escolas pertencem ao município. Em 2024, há um total de 69 escolas, dentre as quais 42 se encontram na zona urbana, sendo 6 estaduais, 31 municipais e 5 privadas. Já na área rural constam 27 escolas, sendo todas elas municipais. Em 2014, registra-se um total de 18.619 matrículas, sendo 14.514 na zona urbana, dentre as quais eram: 3.115 nas escolas estaduais, 8.989 nas municipais e 2.410 nas escolas privadas. Na zona rural todas as matrículas se concentravam nas escolas municipais e totalizavam 4.105 alunos. O número total de matrículas efetuadas no ano de 2024 foi 16.629 dentre as redes estaduais e municipais, e privadas. As matrículas que dizem respeito apenas às escolas públicas municipais correspondem a 9.511 na área urbana e 3.346 na zona rural.

Em relação aos docentes, o Gráfico 1 mostra a situação por vínculo de trabalho nos anos 2014 e 2024.

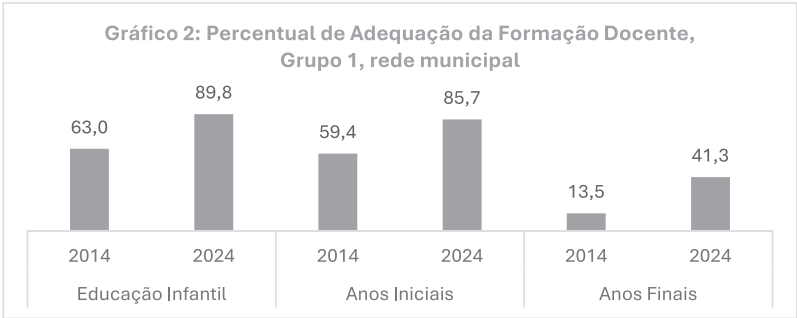


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014; 2024

Em 2014, 76% dos professores que atuavam na rede municipal eram temporários, situação que chega a 52% em 2024. Registra-se um crescimento de 174% na quantidade de professores concursados e ocorre uma redução de 18% no número de docentes atuando em regime temporário. Esses resultados são decorrentes de concursos públicos realizados para admissão de professores na rede municipal.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 2 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

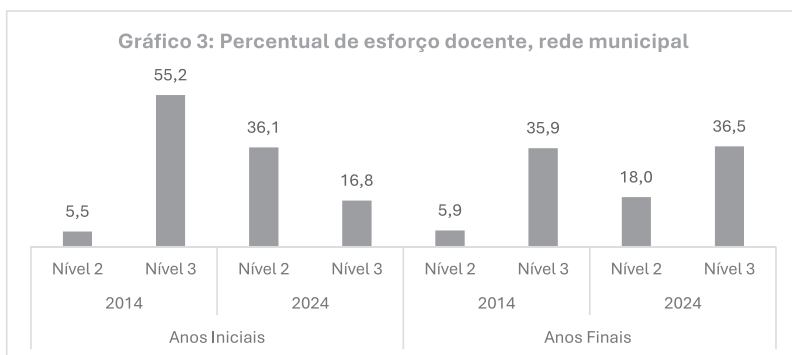


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 42,5%, 44,3% e 205,9% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil e anos iniciais, em 2024, os percentuais são superiores a 85%, nos anos finais, cerca de 60% dos docentes ainda não se encontram em situação de adequação na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

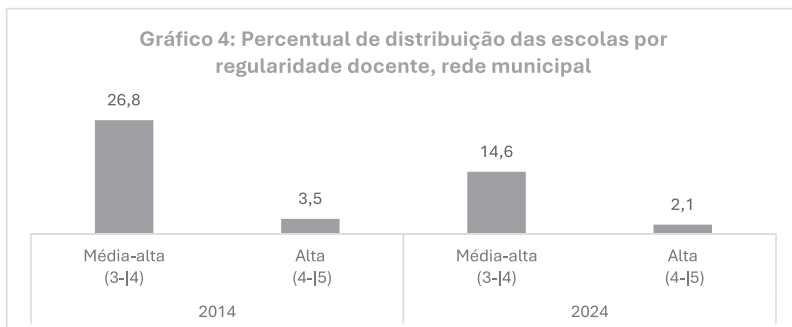
O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, aumenta de forma expressiva os percentuais de docentes com esforço no nível 2, e reduz-se aqueles que estavam no nível 3, o que significa que mais docentes passam a ter entre 25 e 150 alunos e atuar em um único turno, escola e etapa. Nos anos finais, embora tenha aumentado o percentual de docentes no nível 2, os que se encontram no nível 3, que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa, permanecem no mesmo patamar.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 4 mostra a situação deste indicador para a rede municipal de Cascavel nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



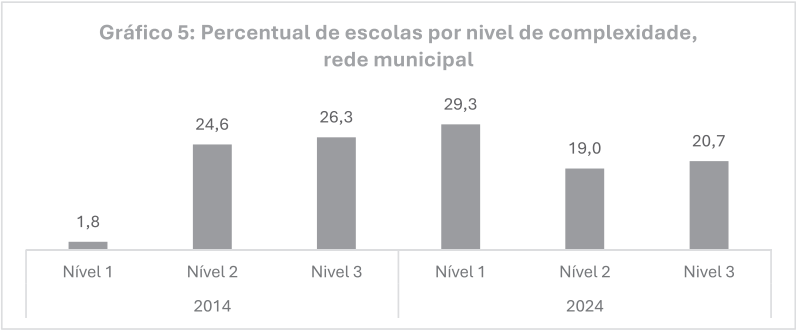
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 26,8%, valor se reduz para 14,6% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são inferiores a 5% nos dois anos. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal de Cascavel situa-se em faixas inferiores a 3 anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Cascavel, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 5 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

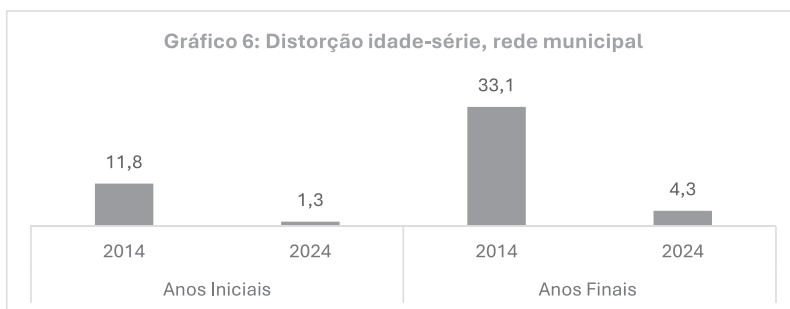


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 50,9% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que parte dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até duas etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e outras apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em dois turnos, com duas ou três etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda com quase 30% das escolas situando-se no nível 1, que possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 18,3 passando para 20,8 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 22,3 alunos por turma em 2014, atingindo 25,4 alunos em 2024. O maior crescimento, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 24 alunos, passando para 28,8 em 2024.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar, e o Gráfico 6 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

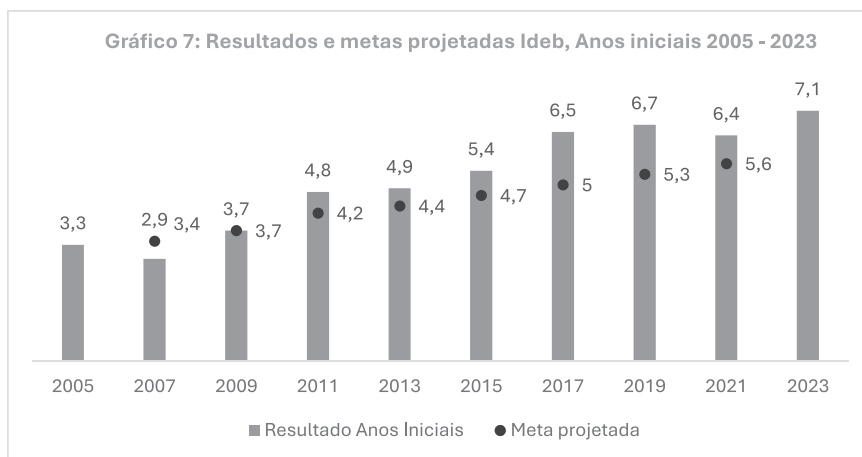


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental, ocorre uma redução de 89% e 87%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental em 2014, todas são de 4 horas-aula diária. Em 2024, e os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola, chegando a seis horas-aula diárias, os anos iniciais, atingindo uma média de 5,9 horas, e os anos finais chegando a 7,1 horas-aula diárias.

Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8, a seguir.

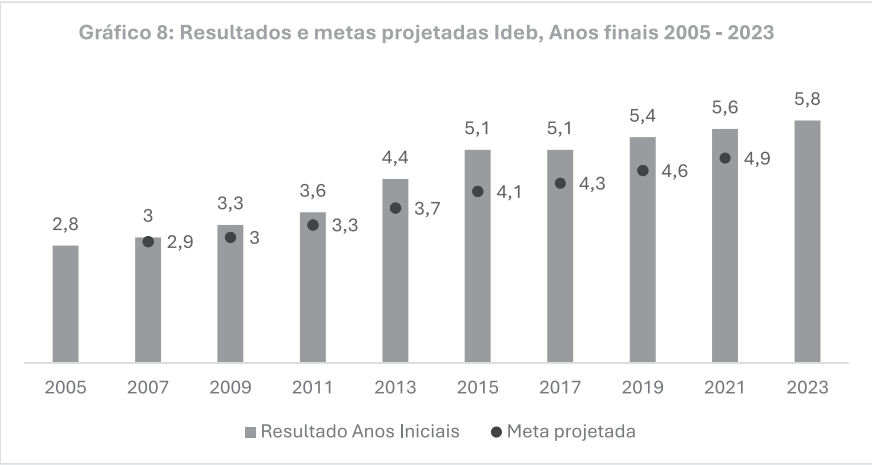


Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou em 2023, a nota de 7,1 nos anos iniciais. Tais resultados têm íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, quando foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tar-

de transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo o ensino fundamental. Na série histórica, o município apresentou um crescimento de 115% em relação a 2005.

O Gráfico 8 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 - 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

No caso dos anos finais do ensino fundamental, o crescimento do Ideb no mesmo período é de 107%, muito similar ao registrado nos anos iniciais. Em todos os anos do exame, os resultados obtidos foram sempre superiores às metas projetadas.

3. Pesquisa de campo

Foram visitadas três escolas: duas na zona urbana sendo que uma delas possuía um anexo, e uma rural, dentre as quais, duas eram municipais (uma em tempo integral, anos finais) e uma estadual de tempo integral. Além das escolas, foi realizada também a entrevista com o secretário da Educação do município.

A escola municipal de tempo integral possui um anexo alugado desde 2020 para atender a demanda do Tempo Integral (TI) e comportar os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Esse anexo possui 320 alunos, 100% em tempo integral, em seis salas do nono ano e três do oitavo ano. A escola chamada “sede” possui em torno de 600 alunos do 6º ao 8º ano, este último em tempo integral. É importante ressaltar que as estruturas entre “sede” e “anexo” são bastante diferentes. O anexo possui quadra poliesportiva, biblioteca, pátio amplo e anfiteatro, no entanto, não têm laboratórios de ciências nem de informática. A “sede” possui uma estrutura menor, mais antiga, desgastada e com poucas opções para atividades ao ar livre, e conta com 380 alunos matriculados. A escola possui em torno de 45 professores, em sua maioria especialistas. Participaram da entrevista três estudantes pesquisadores da pós-graduação em Educação, o coordenador da escola e o diretor. A escola não recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), está sendo reformulado com o apoio da comunidade.

A outra escola municipal visitada está localizada na zona rural, próxima à CE-040, e ao posto de saúde da região. A escola possui um parque lúdico desgastado pelo sol, é pouco arborizada e a quadra tem falhas na estrutura, mas ainda é passível de utilização. Há aproximadamente 300, estudantes entre crianças e adultos, estando em atividade nos três turnos com oito salas de aula, e mais de 90% dos alunos são transportados no ônibus cedido pela prefeitura. A escola possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende 31 alunos, biblioteca, e funciona do Infantil III à EJA, contando com 61 alunos e quatro professores para atendê-los.

A escola não possui laboratório de informática, então as avaliações são realizadas através dos celulares dos professores e da coordenação. Quanto às provas cotidianas, estas vêm prontas da Secretaria Municipal da Educação, um dia antes da aplicação para os alunos, tendo os professores que fazer uma rápida adequação aos conteúdos que foram ministrados e adaptações aos estudantes que possuem laudo de neurodivergência. Quanto aos professores, a maioria possui especialização, dois têm mestrado, e um está cursando doutorado.

Foi visitada ainda uma escola estadual de tempo integral localizada na zona urbana do município. O espaço é amplo, possui 10 salas de aulas, repleto de atividades artesanais que foram produzidas pelos alunos, fruto de atividades realizadas em tempo regular e integral e encontram-se espalhadas nas paredes. O prédio foi construído em 2017, e a escola foi projetada para ser uma escola do campo. Atualmente funcionam os três turnos, sendo pela manhã quatro salas de 1º ano (157 alunos), três turmas de 2º ano (124 alunos), três turmas de 3º ano (114 alunos), e o EJA semestral à noite com 60 alunos. De acordo com as informações da direção escolar, 69% dos estudantes utilizam o transporte escolar.

O grupo de alunos é heterogêneo quanto à situação socioeconômica, ou seja, nem todos pertencem a grupos socialmente vulneráveis. Quanto aos professores, apenas sete são efetivos, e os demais, temporários. A escola recebe PDDE, tem parceria com um curso de línguas estrangeiras e possui laboratórios de biologia, física, química, informática e matemática.

4. Achados da pesquisa

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

Ao analisar os dados empíricos, observa-se que a ampliação da oferta educacional no município de Cascavel ocorre em um cenário territorial desigual, no qual as condições de acesso, permanência e aprendizagem variam significativamente conforme o território, o nível de ensino e o público atendido.

Embora o município (redes municipal e estadual) apresente uma diversificação formal da oferta (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Tempo Integral), os achados indicam que essa diversificação não se traduz, necessariamente, em equidade educacional. Os dados revelam que a diversificação ocorre de maneira desigual, profundamente condicionada pelas características territoriais (rural e urbano), pela infraestrutura disponível, pelas condições socioeconômicas das famílias e pelos mecanismos de financiamento escolar.

Na escola municipal localizada na zona urbana, a diversificação da oferta se expressa na coexistência de regimes distintos de atendimento (tempo parcial e tempo integral), distribuídos entre a escola sede e o anexo. Tal organização, ainda que necessária para viabilizar a política de tempo integral diante das limitações físicas do prédio original, produz diferenciações internas perceptíveis tanto pelos gestores quanto pelos estudantes, especialmente no que se refere ao acesso a espaços, infraestrutura e experiências educativas diferenciadas.

Observa-se também nos relatos, que a diversidade territorial não se limita à oposição rural/urbano, mas se manifesta também no interior da própria rede urbana, por meio de desigualdades entre escolas e até entre prédios de uma mesma instituição. No caso da escola visitada, estudantes da sede convivem com restrições significativas de espaço físico, ausência de laboratórios e limitações para atividades esportivas e culturais, enquanto os estudantes do anexo usufruem de áreas amplas, ainda que também enfrentem desafios relacionados a segurança, manutenção e conectividade.

A escola municipal localizada na área rural apresenta forte dependência do transporte escolar, inclusive para os alunos que são atendidos na Sala de Atendimento Educacional Especializado e os alunos que necessitam de reforço escolar, que são atendidos no horário da aula normal porque a distância de onde moram para escola impede que eles participem de atividades no contraturno. O tempo prolongado de deslocamento diário resulta em cansaço, especialmente nos estudantes mais novos, afetando a concentração, o engajamento nas atividades e o rendimento escolar. A localização rural dificulta o acesso regular a serviços de saúde, assistência social e cultura, aumentando a dependência da escola como principal espaço de proteção e socialização.

A ampliação da oferta, por si só, não tem sido suficiente para enfrentar desigualdades históricas, resultando em experiências escolares distintas, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais territorializadas e sustentadas por financiamento equitativo.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

As entrevistas com gestores escolares indicam que as principais iniciativas governamentais que chegam às escolas são: Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), PAIC Integral e Programa CONVIDA, que exercem papel relevante no cotidiano escolar, especialmente no atendimento a demandas pedagógicas, sociais e de saúde. Entretanto, eles observam que de modo geral, essas políticas apresentam limites no enfrentamento das desigualdades educacionais associadas à diversidade territorial e às condições socioeconômicas dos estudantes.

No tocante ao PSE, os gestores destacam que sua atuação é insuficiente para responder de forma contínua às múltiplas vulnerabilidades dos estudantes, sobretudo nas escolas situadas em áreas rurais. Quanto ao PDDE, é percebido como fundamental para garantir certa autonomia financeira às escolas, possibilitando a aquisição de materiais e a realização de pequenos reparos. Todavia, ele não é suficiente para atender as demandas financeiras das escolas, e no caso de uma escola municipal entrevistada, desde 2014 está sem receber esses recursos por causa de problemas na prestação de contas ficando a escola excessiva-

mente dependente da Secretaria Municipal da Educação para suprir demandas básicas, reforçando a sua dependência em relação à gestão municipal.

No campo pedagógico, o PAIC Integral é percebido pelos gestores como uma política estruturante, especialmente no fortalecimento da alfabetização, na recomposição das aprendizagens, no acompanhamento sistemático das aprendizagens e na ampliação do tempo escolar. Os relatos indicam que o programa conduz as práticas pedagógicas, pois contribui para a organização do trabalho, para a oferta de formações e para a indução de práticas voltadas à melhoria dos resultados educacionais.

Por fim, o Programa CONVIDA é compreendido como uma iniciativa relevante para o fortalecimento do vínculo escola-comunidade e para o desenvolvimento de ações socioeducativas. No entanto, seu caráter pontual limita a produção de efeitos duradouros no enfrentamento das desigualdades.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

É necessário destacar a vastidão do município, que faz com que haja algumas dificuldades de acesso às escolas, além de outros direitos que deveriam estar sendo aplicados. Na escola municipal na zona rural, é possível perceber que a distância das residências, apesar do ônibus cedido, dificulta a chegada na escola, especialmente em períodos chuvosos, sobretudo onde o transporte coletivo não é acessível. Outro dificultador é a falta de um laboratório de informática e de acesso à internet, porque muitos dados são alimentados em plataformas virtuais, e existem atividades pedagógicas que também são realizadas remotamente. O material (planejamento e provas) já vem pronto da SME, o que interfere no Plano de Desenvolvimento Individual.

Outras limitações apontadas nas entrevistas foram o fato de se ter em uma única escola, utilizando o mesmo ambiente para crianças, adolescentes e adultos, além de não haver na matriz do Tempo Integral, atividades que sejam atrativas aos adolescentes que passam o dia na escola. Muitas atividades são descontextualizadas socialmente e, por não haver, estrutura adequada, os professores se veem impossibilitados de elaborar estratégias e aulas que proporcionem mais aprendizagem e engajamento por parte dos alunos.

Nas entrevistas foi relatado que os estudantes aparentam mais cansaço, indisposição, indisponibilidade e ansiedade pelo fato de passarem tantas horas na escola sem serem produtivos. Isso também é reflexo de os professores precisarem adequar aulas na matriz integral que são distintas e distantes da formação inicial que possuem.

5. Considerações Finais

A pesquisa apresentou alguns desafios nos dias agendados para as visitas às escolas, dentre eles um incêndio nas proximidades da escola da zona rural que precisou ser fechada por causa do grande volume de fumaça que tomou o território, assim precisaram ser agendados outros dias para que as entrevistas e visitas fossem realizadas. Apesar dessa

intercorrência, percebemos a disponibilidade dos entrevistados em nos atender e responder aos questionamentos concernentes à pesquisa. Nenhuma informação, aparentemente, foi negada, além de termos sido muito bem recebidos pelas equipes gestoras.

Como aspecto limitador, apontamos que não foi possível comparar as estruturas de uma das escolas que possui o anexo, sendo visitado apenas este, ficando de fora das observações a sede da escola. Um aspecto necessário a ser exposto é que, apenas a partir de agosto deste ano, os professores tiveram o direito de 1/3 da carga horária reservada para planejamento das aulas, como preconizado pela Lei nº11.378/2008. Esse direito legal nunca havia sido cumprido, e acredita-se ter gerado desgaste e prejuízo na qualidade das atividades de aula.

Destaca-se, ainda, a necessidade de investigar por quais motivos as atividades de planejamento e provas partem da SME para as escolas rurais sem que haja adequação àquela realidade. Do mesmo modo, considera-se relevante aprofundar as análises sobre a efetivação da implementação de processos de escolha democrática de diretores escolares, prevista para ocorrer pela primeira vez este ano.

Referências

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Relatório Completo do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Relatório Completo do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil municipal**. Fortaleza: IPECE, s.d. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>. Acesso em: 06 dez. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cascavel (CE): panorama**. Ceará: IBGE, s.d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cascavel/panorama>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 23 jun. 2026.

INEP. Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. Indicador de regularidade do docente da Educação Básica Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

Caucaia, município da Região Metropolitana de Fortaleza, possui 355.679 habitantes (IBGE, 2022), com crescimento populacional contínuo nas últimas décadas. O Quadro 1 apresenta outras características como área, PIB e PIB *per capita*.

Quadro 1: Indicadores socioeconômicos de Caucaia

Indicador	Valores
População	355.679 pessoas
Área territorial	1.223,200 km ²
PIB	R\$ 10.414.373
PIB per capita	R\$ 28.229,51

Fonte: Adaptado do site oficial do IBGE, 2025

Ao se tratar dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) do município, referente ao mês de novembro de 2025, estima-se um total de “56.748 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, com 135.054 pessoas beneficiadas, e totalizando um investimento de R\$ 39.053.147,00 e um benefício médio de R\$ 688,96” (Cadastro Único, 2025). Os indicadores na educação de jovens de 4 a 18 (incompletos) anos no município permitiram acompanhar pelo menos 42.360 beneficiários, o que corresponde a 85,5% em percentuais de cobertura de acompanhamento na educação, com frequência escolar abaixo da média nacional do Brasil que é 87,7%. (Cadastro Único, 2025).

O município possui uma área territorial de 1.223,200 km², sendo o maior da Região Metropolitana de Fortaleza. Seu tamanho, associado a uma população concentrada, implica desafios logísticos como os 70 ônibus próprios somados a 23 ônibus novos e uma frota terceirizada contratada pela Secretaria de Educação do município para o transporte escolar.

Os marcadores de raça/gênero podem revelar vulnerabilidades sociais associadas, assim como em atividades econômicas, renda e outros. O Quadro 2, a seguir, mostra que pelo menos 229.860 habitantes compõe o perfil nordestino de maioria parda, que somados ao quantitativos de pretos, chega-se a 72% da população.

Quadro 2: Demarcador de cor ou raça do município de Caucaia em 2022

Cor/Raça	População	% do Total
Branca	87.068	24,5%
Preta	26.386	7,4%
Parda	229.860	64,6%
Indígena	11.904	3,3%
Amarela	463	0,1%
Total	355.681	100%

Fonte: IBGE (2022)

Quanto à população indígena, verifica-se uma representatividade de 3,3%, o que demanda políticas educacionais específicas, com oferta de educação diferenciada, com materiais didáticos específicos e uma formação docente para a educação indígena.

2. Características educacionais do município

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, estabeleceu diretrizes e metas ambiciosas para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. A seguir, analisa-se a evolução do sistema de educação básica do município de Caucaia, comparando o cenário de 2014 (início do PNE) com o panorama de 2024 (fim da vigência do Plano). A análise se aprofundará em três eixos cruciais para a gestão e a qualidade educacional: estrutura da rede e fluxo escolar; condição e qualificação docente e gestão escolar e infraestrutura e para isso recorre aos dados do Censo Escolar.

O Quadro 3 apresenta o número total de matrículas na educação básica do município de Caucaia nos anos de 2014 e 2024, destacando a responsabilidade da rede municipal (matrículas municipais em relação ao total de matrículas).

Quadro 3: Total de matrículas na Educação Básica - anos de 2014 e 2024

Ano	Matrículas Totais (A)	Matrículas Rede Municipal (B)	Participação da Rede Municipal (B/A)
2014	86.990	45.863	52,72%
2024	87.753	43.387	49,44%
Variação (2014-2024)	0,0088	-5,40%	-3,28 p.p.

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (abril: Matrículas)

Observa-se que a rede municipal apresenta uma redução de 5,4% das matrículas, e que estas representam 49,4% das matrículas totais em 2024.

O Quadro 4 mostra a evolução do número total de estabelecimentos de educação básica (incluindo todas as dependências administrativas: federal, estadual, municipal e privada no município, com detalhamento da localização urbana e rural.

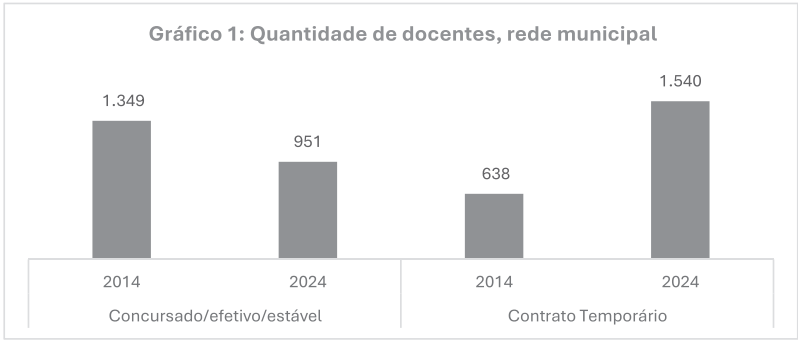
Quadro 4: Número de Escolas por Localizações (2014 e 2024)

Ano	Total de Escolas	Localização Urbana	Localização Rural	% Urbana	% Rural
2014	209	146	63	69,86%	30,14%
2024	220	155	65	70,45%	29,55%
Variação (2014-2024)	11	9	2	+0,59 p.p	-0,59 p.p.

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica

No caso dos estabelecimentos de ensino, embora a rede municipal registre uma redução de cerca de 2.500 matrículas entre 2014 e 2024, são construídas duas escolas novas: uma na zona urbana e outra na zona rural, o que pode ter relação com ocupação de novos espaços territoriais e demandas emergentes.

O Gráfico 1 apresenta dados sobre do número de docentes concursados e temporários da rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

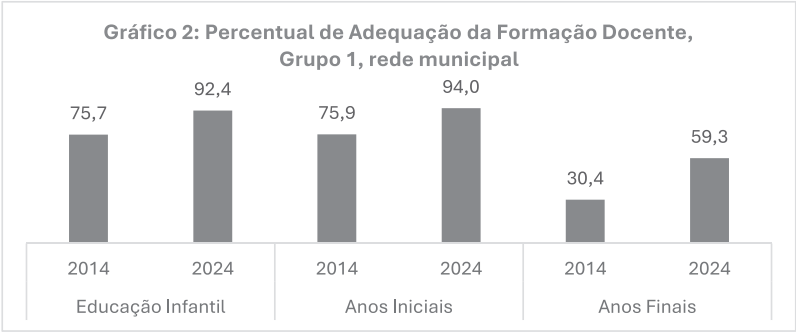


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, a rede municipal possuía 32% dos professores em regime de contrato temporário, valor que chega a 62% em 2024. Nesse período ocorre uma redução de professores concursados em 30% e um crescimento de 141% no número de professores temporários. Este fato pode ter relação com aposentadoria de professores concursados que se encontravam na rede e a ausência de concurso público para reposição de quadros.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 2 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

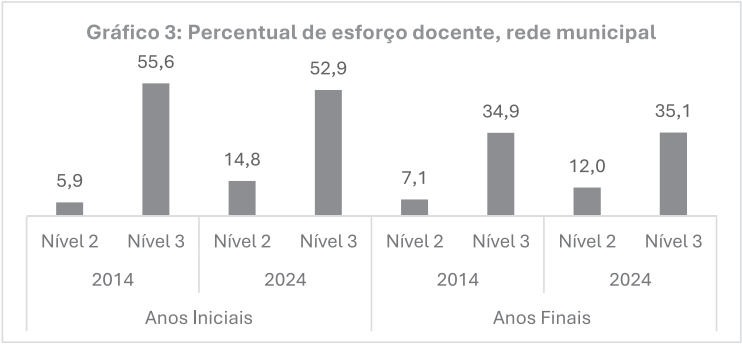


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 22,1%, 23,8% e 95,1% na adequação da formação de docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil e anos iniciais, em 2024, os percentuais são superiores a 90%, nos anos finais, cerca de quase 40% dos docentes ainda não se encontram em situação de adequação na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

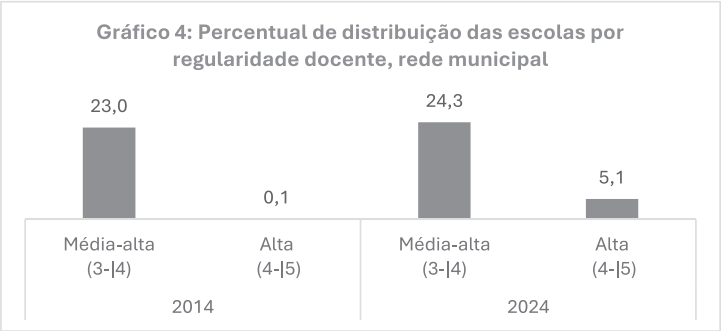
O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente, fato que continua mais ou menos nos mesmos valores em 2024, ou seja, mais de 50% das escolas possuem docentes que atendem entre 25 e 300 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa. Nos anos finais, mais de 30% das escolas continuam com docentes que também se encontram no nível 3.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 4 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

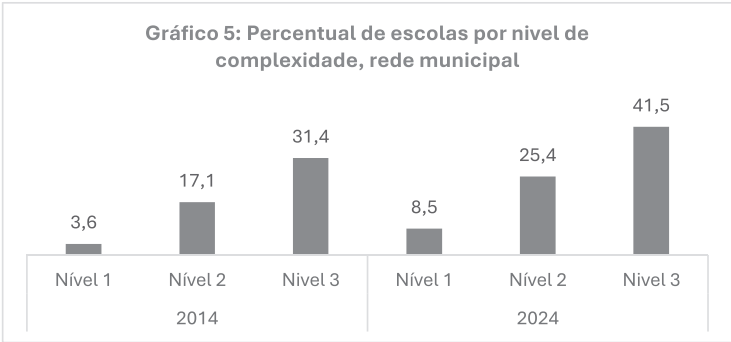


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 23,0%, valor que permanece semelhante em 2024 (24,3%). Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, em 2014 praticamente era inexistente e em 2024, chega a 5,1%.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Caucaia, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).



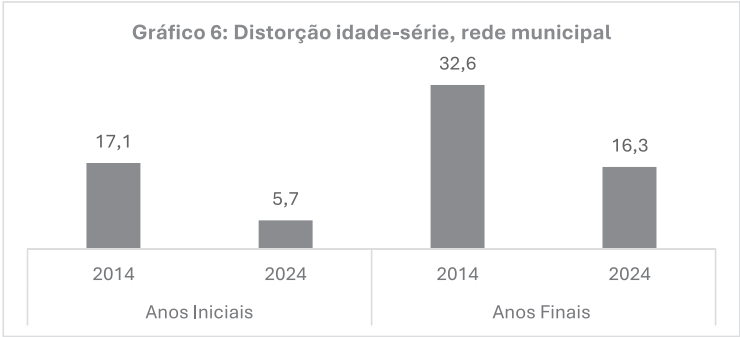
Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 48,5% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que quase metade dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e outras apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda atingindo 66,9% das escolas.

A média de horas-aula na pré-escola em 2014, é de 4,3 e nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental é de 4 horas-aula diária. Em 2024, a situação da pré-escola continua semelhante, enquanto os anos iniciais do ensino fundamental aumenta o número de horas diárias para 5,3 e os anos finais para 6,6.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na Educação Infantil é de 19,8 alunos por turma, mantendo-se o mesmo em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 23,2 alunos por turma em 2014, atingindo 23,7 alunos em 2024; nos anos finais do ensino fundamental, a média de alunos por turma em 2014 era de 29,0 alunos, passando para 29,7 em 2024.

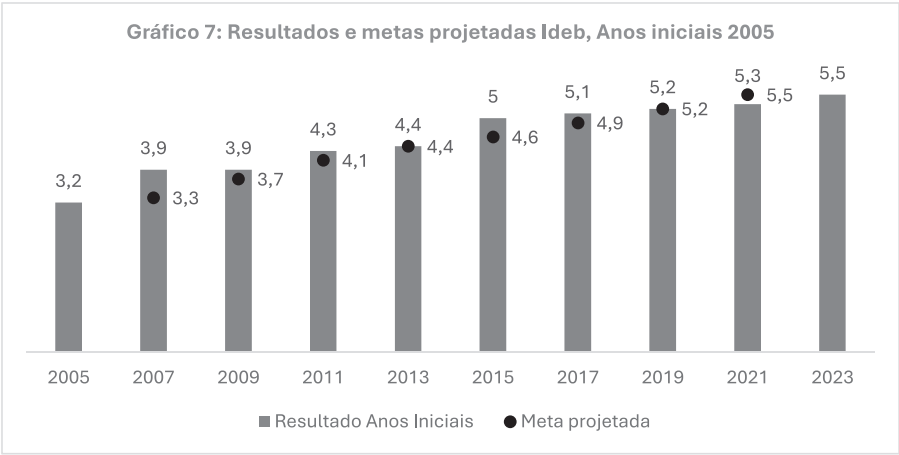
A taxa de distorção idade-série mede o percentual de estudantes que estão atrasados (com idade superior à idade adequada) para a série que cursam. O Gráfico 6 mostra a evolução dessa taxa nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental nos anos 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 66,7% e 50,0%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal. Importante destacar, no entanto, que nos anos finais, a distorção idade-série continua em patamares superiores a 10%, o que demanda iniciativas que visem mitigar variáveis intra e extraescolares.

Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8.

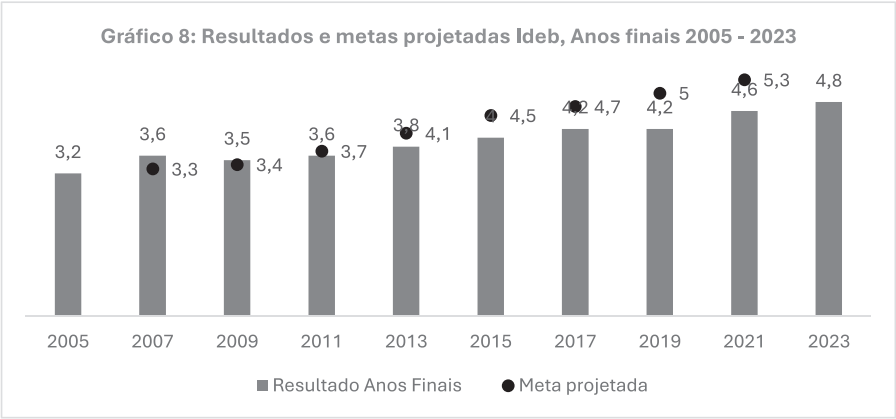


Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Nesse município, o crescimento do Ideb nos anos iniciais foi de 72%, só atingindo a meta projetada para 2021 em 2023. Em algumas edições do exame, o resultado obtido foi igual à meta projetada como em 2013 e 2019 e em 2021 a meta não foi alcançada. O município é beneficiário da iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do

ensino fundamental. Um aspecto a ser levado em consideração é a complexidade da sua rede escolar em função da área territorial do município, que afeta as condições de oferta e de tratamento das escolas e dos estudantes.

O Gráfico 8 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 - 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

A situação do Ideb nos anos finais na rede municipal de Caucaia registra um crescimento de 50% no período, e a partir de 2009, a meta projetada não foi atingida em nenhuma edição do exame. Mesmo considerando as iniciativas indutoras implementadas pelo Governo do Estado, os indicadores de desempenho dos estudantes têm resistido a mudanças expressivas nesse período que corresponde a 20 anos. Um estudo qualitativo que se debruce sobre variáveis de contexto, gestão educacional e escolar e formação de professores pode ajudar a entender o comportamento da rede municipal.

3. Descrição da pesquisa de campo

A pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa contou com visitas à Secretaria Municipal da Educação e à três unidades escolares, sendo duas municipais e uma estadual. O objetivo foi compreender o impacto das políticas educacionais junto a um conjunto de escolas cearenses em municípios da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).

A análise combina a percepção das pesquisadoras com as evidências coletadas nos documentos oficiais, nos contextos de cada escola e, principalmente, nos depoimentos da gestão escolar, que busca compreender de que modo as condições estruturais, os fluxos de gestão, a oferta educacional e as relações territoriais influenciam o cotidiano pedagógico e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e podem atuar tanto como mecanismos de inclusão, quanto como reprodutores de desigualdades.

A escola pertencente à rede estadual de ensino do Ceará, atende estudantes indígenas e não indígenas e funciona nos três turnos. Observou-se muitos desafios estruturais, territoriais e pedagógicos que podem influenciar no processo de aprendizagem dos estudantes, en-

tretanto percebeu-se um forte compromisso da equipe escolar em promover atividades que respeitem a cultura local, valorizem práticas identitárias e fortaleçam a educação indígena.

A primeira escola municipal visitada está localizada na zona rural, inserida em uma comunidade vulnerável, e oferece ensino fundamental completo (1º ao 9º ano), funcionando em regime misto de tempo parcial (matutino e vespertino) e tempo integral para turmas específicas (2º, 7º, 8º e 9º anos). A escola atende majoritariamente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com alta adesão ao Programa Bolsa Família. Sua infraestrutura, embora conte com serviços básicos, carece de elementos fundamentais como laboratório de informática, computadores para estudantes, tablets em condições de uso e climatização nas salas de aula, com exceção do espaço de reforço. O entorno é marcado pela presença de facções criminosas, que invadem o pátio escolar e recrutam estudantes, agravando o clima de insegurança e afetando a frequência e a concentração dos estudantes. O corpo docente é majoritariamente efetivo, mas jovem e com menos de cinco anos de experiência na rede, enfrentando rotatividade e carências pontuais em disciplinas como história, geografia e inglês.

A segunda escola municipal fica localizada em uma área urbana na divisa entre Fortaleza e Caucaia com cerca de 2 mil estudantes, em território de alta vulnerabilidade social, caracterizada por uma gestão comunitária e humanizada. Oferece Educação Infantil ao 9º ano e também EJA. Funciona em três turnos, com infraestrutura deficitária, mas gestão criativa que implementa projetos locais de impacto social, como combate ao racismo e redução de gravidez na adolescência. Mantém forte integração com políticas municipais e parcerias intersetoriais, priorizando o acolhimento, a permanência escolar e o vínculo com a comunidade em um contexto marcado por alagamentos, violência e extrema carência material.

Na Secretaria Municipal da Educação de Caucaia, foram obtidas informações sobre a organização da oferta, desafios territoriais, vulnerabilidade social, políticas de avaliação, formação e gestão escolar. A coleta de dados seguiu princípios éticos da pesquisa educacional. Segundo a entrevista na SME, Caucaia é caracterizada como um município muito grande em extensão. Na região da Jurema existem 77 escolas e é subdividida em três territórios, exigindo ações diferenciadas de gestão. Um dos temas mais discutidos na entrevista foi a vulnerabilidade social da comunidade na qual a escola está inserida, os conflitos territoriais provocados por facções e a permanência dos estudantes na escola. A busca ativa é uma estratégia central, a ponto de o carro oficial ter sido adesivado para permitir a entrada dos agentes em áreas de risco.

Outro ponto detalhado foi o transporte escolar que possui mais de 70 ônibus próprios e atualmente houve uma aquisição de mais 23 veículos e, ainda assim, a necessidade de frota terceirizada devido às distâncias, às vias de difícil acesso e ao tamanho do território municipal. A implementação do tempo integral está sendo realizado de forma gradual, mas em sequência oposta ao que já existe no Estado, ou seja, começando pelos anos iniciais.

Outro ponto bastante debatido foi a gestão pedagógica, com destaque para as políticas de avaliação e formação continuada. As informações obtidas na SME descrevem que Caucaia realiza quatro ciclos censitários anuais, aplicados do 1º ao 9º ano, além das

avaliações de fluência para 2º e 5º anos. Essas avaliações são elaboradas pelos professores formadores do CENFOR¹, enquanto a célula municipal de avaliação sistematiza os dados, que posteriormente são discutidos em reuniões setoriais com diretores e coordenadores, dada a dificuldade de leitura e interpretação dos resultados pelas equipes escolares.

Também foram mencionadas políticas de valorização, como progressões horizontais e verticais, PCCR² e o recém-implementado Prêmio de Gestão Escolar, com bonificações a professores e gestores. Os estudantes, de acordo com suas notas/colocações nas avaliações, ganham bicicletas nos 2º e 5º anos e notebooks para os alunos do 9º ano. Sobre a inclusão, foi relatado que existem mais de 5.300 alunos autistas. Existe um esforço no sentido de retirar Caucaia do penúltimo lugar nos indicadores de aprendizagem do Ceará e fortalecer a rede com base em conhecimentos construídos.

4. Achados da pesquisa

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

O município de Caucaia dispõe de uma oferta educacional diversificada, abrangendo desde berçários que atendem crianças a partir de seis meses, educação infantil, anos iniciais, anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de escolas indígenas, quilombolas e do campo. A rede contabiliza 50.715 alunos, com maior concentração nos anos iniciais. Quanto ao tempo integral, embora existam turmas nesta modalidade, principalmente na educação infantil e nos 1º e 2º anos iniciais, ainda não há cobertura integral em todas as séries das escolas, o que gera descontinuidade quando os estudantes avançam para anos posteriores. Por isso, o município optou por iniciar a expansão do tempo integral pelos anos iniciais, em contraposição ao modelo estadual.

Em relação à questão territorial, ou seja, problemáticas relacionadas às facções criminosas, que mantêm o domínio territorial, determinando quem pode estudar onde, tem influência na frequência e evasão, inclusive na redefinição de rotas de transporte escolar. Foi destacada a região da Jurema, que concentra 77 escolas e grande parte das matrículas, como a mais problemática. O município enfrenta redução no número de alunos, associada a deslocamentos das famílias, conflitos territoriais e mobilidade entre municípios vizinhos, como Fortaleza e São Gonçalo do Amarante. Essa dinâmica impacta diretamente a organização da rede exigindo constante negociação com as famílias.

As desigualdades educacionais se relacionam com a vulnerabilidade social. Diante disso, foram implementados programas de prevenção ao uso de drogas, combate à violência e *bullying*, além de parcerias intersetoriais e políticas como o aluguel social. A busca ativa

¹ O Centro de Formação (CENFOR) em Caucaia, na verdade, opera através do CEMFA (Centro Municipal de Formação e Avaliação) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Caucaia. O CEMFA como instituição formadora do município, em efetiva articulação com a SME e os programas das esferas estaduais e federais, definirá as formas de desenvolvimento das formações continuada dos profissionais no âmbito escolar da educação básica assegurando que o processo formativo, deverá ter a relação entre teoria e prática, onde ambas fornecerão elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários às práticas e o exercício profissional. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/cemfa/>

² A Lei Ordinária 2577/2014 Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores de Nível Superior do Município de Caucaia, Grupo Ocupacional Gestão pública e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sindsep.com.br/wp-content/uploads/2018/04/LEI-2255-DE-2011-pccr-nivel-superior.pdf>

torna-se essencial diante da infrequência, sendo realizada por agentes presentes em todas as escolas. Outras medidas, como oferta de transporte escolar próprio e terceirizado e alimentação para estudantes em jornada ampliada, visam reduzir barreiras de acesso e favorecer a permanência escolar, sobretudo nos contextos mais vulneráveis do município.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

A análise das entrevistas com as equipes gestoras das escolas visitadas evidencia um cenário em que diversas iniciativas federais e municipais chegam às unidades escolares, porém com efeitos distintos conforme o território, a infraestrutura disponível e as condições de gestão. Embora as políticas sejam reconhecidas como essenciais, sua efetividade se mostra irregular, revelando tensões entre o que é previsto pelas normativas e o que efetivamente se materializa no cotidiano escolar.

Percebeu-se que todos os gestores investigados reconhecem a importância das iniciativas governamentais, entretanto expressam em suas falas um sentimento de insatisfação, pois os recursos chegam, mas não atendem na quantidade, na continuidade e no tempo necessário. Entre outras problemáticas, eles apontam que as políticas não dialogam totalmente com as realidades locais, seja por padronização excessiva, seja pela ausência de mecanismos efetivos de escuta das escolas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³ aparece como a política mais mencionada e é considerada indispensável para a manutenção básica das unidades. Numa escola, por exemplo, o recurso foi utilizado para a compra de ventiladores, necessidade urgente diante das condições estruturais do prédio. Entretanto, a gestão afirma que o valor “não dá conta” da amplitude das demandas, discurso que também se repete na outra escola, onde o programa é visto como essencial, mas insuficiente. Outro programa muito mencionado pelos gestores foi Escola Conectada⁴, que também revelou inconsistências. As falas evidenciam descontinuidade das ações: laboratórios desativados, tablets sem manutenção e conectividade instável, o que mostra que políticas ou iniciativas sem acompanhamento e continuidade, perdem o papel pedagógico e se tornam subutilizadas.

As escolas também registraram irregularidades no envio de materiais pedagógicos e kits escolares e fardamento, responsabilidade da gestão do município e do estado, o que evidencia fragilidades na execução das ações e descompassos entre planejamento e entrega. Situação semelhante ocorre em relação ao transporte escolar, especialmente no território indígena, onde interrupções e atrasos prejudicam o acesso dos estudantes.

No contexto da Escola Indígena, a inadequação das políticas torna-se ainda mais evidente. As iniciativas que chegam à unidade convivem com forte tensão entre programas padronizados e as demandas culturais da comunidade. As formações ofertadas pela rede

³ O PDDE tem como objetivo prover recursos financeiros de forma suplementar para atender necessidades prioritárias das escolas, contribuir para melhorias em infraestrutura física e pedagógica, incentivar a autogestão escolar e a participação comunitária. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acesso-a-informacao/comunicacao/lista-de-acoes-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>

⁴ A Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) é uma iniciativa do governo federal que articula políticas e ações para universalizar o acesso à internet de qualidade e garantir o uso pedagógico da tecnologia em todas as escolas públicas de educação básica do país. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>

não contemplam a educação escolar indígena, os materiais enviados nem sempre respeitam a realidade linguística do povo, e várias necessidades estruturais permanecem sem atendimento. Assim, as iniciativas que deveriam fortalecer o território acabam limitadas, pois não se articulam a princípios fundamentais como língua, território, práticas comunitárias e pertencimento.

As visitas revelaram que as iniciativas governamentais exercem papel relevante, porém atendem necessidades imediatas sem alterar os fatores estruturais que produzem desigualdades educacionais. Em territórios marcados por vulnerabilidade social, alagamentos, violência urbana ou especificidades culturais, como no caso da escola indígena, políticas padronizadas e fragmentadas podem, inclusive, ampliar desigualdades ao não considerar as particularidades que moldam o cotidiano escolar. Os gestores reconhecem a importância das ações governamentais, mas apontam que sua efetividade depende de continuidade, manutenção, adaptação territorial e maior articulação intersetorial. Para que as políticas alcancem seu potencial transformador, não basta o envio de recursos: é necessário construir iniciativas sensíveis aos territórios, fortalecer a autonomia das escolas e assegurar condições materiais e humanas que permitam o desenvolvimento de práticas educativas com dignidade e equidade.

A entrevista na SME discutiu sobre as iniciativas governamentais que dialogam com três eixos: (1) no campo da proteção social, foi destacado a existência do aluguel social, política gerida pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS), voltada a famílias em situação de vulnerabilidade e pessoas em situação de rua; (2) no âmbito da segurança pública, foram mencionadas ações articuladas por meio do PReVio, política estadual de prevenção à violência, que influencia diretamente indicadores como a redução da natalidade e o deslocamento de famílias entre territórios; e (3) distribuição de escolas em tempo integral no município embora Caucaia tenha optado por adaptar de acordo com as suas demandas.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

A combinação entre diversidade territorial e diversificação da oferta contribui para aprofundar desigualdades educacionais em Caucaia porque ambas ampliam a complexidade de acesso, permanência e continuidade dos estudantes na escola. As diferenças entre regiões, marcadas por áreas de risco e distâncias significativas, por ser um município muito grande em extensão, dificultam a permanência e o acompanhamento escolar.

Os relatos evidenciam que as escolas estão inseridas em contextos territoriais distintos, como áreas urbanas periféricas, marcadas pela pobreza e violência, bem como território indígena, com demandas culturais, linguísticas e organizacionais próprias. Essa diversidade territorial impõe desafios diferenciados à gestão escolar, ao trabalho docente e às condições de permanência e aprendizagem dos estudantes. No entanto, as políticas educacionais que chegam às escolas, de forma padronizada, desconsideram as desigualdades de partida e as necessidades específicas de cada território.

A diversificação da oferta, expressa no atendimento a diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades, como Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos não acompanha os investimentos proporcionais em infraestrutura, formação docente e apoio pedagógico. Assim, a ampliação da oferta, sem fortalecimento das condições objetivas de funcionamento, tende a sobrecarregar as escolas e a naturalizar desigualdades no acesso ao conhecimento escolar.

5. Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que as desigualdades territoriais e sociais impactam diretamente a gestão escolar e a aprendizagem em Caucaia. Apesar de avanços na formação docente e na redução da distorção idade-série, persistem desafios como rotatividade de professores, infraestrutura inadequada e desconexão entre políticas públicas e realidade local.

Verificou-se também que é visível a persistência das desigualdades educacionais em Caucaia e que não decorre apenas da ausência de políticas, mas da combinação entre políticas fragmentadas, desenho padronizado e baixa capacidade de adaptação às realidades territoriais. Outra hipótese é que a sobrecarga da gestão escolar, chamada a resolver problemas sociais amplos, compromete o foco pedagógico e aprofunda desigualdades entre escolas com diferentes níveis de apoio institucional.

Limitações da pesquisa incluíram a não escuta de professores, estudantes e famílias, bem como a impossibilidade de aprofundar o regime de colaboração entre esferas governamentais. Sugere-se a realização de pesquisas futuras incluir a escuta sistemática de todos os atores educacionais; realizar estudos comparativos entre territórios do município; desenvolver análises específicas sobre educação escolar indígena e investigar a efetividade do regime de colaboração.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família e regulamenta o benefício financeiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jun. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14601.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

CAUCAIA. **Lei Ordinária nº 2.577, de 2014.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores de Nível Superior do Município de Caucaia. *Diário Oficial do Município*, Caucaia, 2014. Disponível em: <https://www.sindsep.com.br/wp-content/uploads/2018/04/LEI-2255-DE-2011-pccr-nivel-superior.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Caucaia – CE.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2025.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios – 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Manual de orientações básicas**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-aco-es-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) – Relatório de implementação 2024**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PNUD/IPEA/FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – Caucaia/CE**. Brasília: PNUD, 2023. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 15 dez. 2025.

Secretaria Municipal da Educação DE CAUCAIA. **Centro Municipal de Formação e Avaliação – CEMFA**. Caucaia: SME, 2025. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/cemfa/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SISTEMA DE CADASTRO ÚNICO. **Relatório consolidado do Programa Bolsa Família – Município de Caucaia/CE – Novembro 2025**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, 2025. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/bolsa-familia>. Acesso em: 15 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

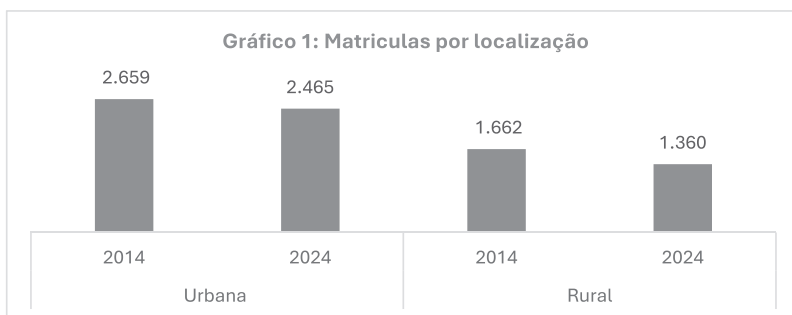
O município de Chorozinho apresenta perfil demográfico e econômico marcado por desafios estruturais e economia em desenvolvimento. A população total é de 20.163 habitantes (IBGE, 2022), o que representa um crescimento modesto em relação a 2010, quando o município contava com 18.915 habitantes. A taxa de crescimento anual nesse período (2010-2022) foi de apenas 0,01%, indicando uma estagnação populacional que pode ser explicada por fatores como emigração e redução nas taxas de natalidade. A área territorial do município sofreu alteração em 2019, passando para 296,431 km², o que impactou a densidade demográfica, registrada em 68,02 hab/km² em 2022.

Economicamente, o município apresenta indicadores que denotam vulnerabilidade. O PIB *per capita* em 2021 foi de R\$ 12.830,19. A economia local não demonstra representatividade significativa do setor industrial. Em termos de renda, dados de 2010 apontavam que 50,1% da população vivia com rendimento mensal *per capita* de até meio salário-mínimo. Em 2022, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,6 salários-mínimos, posicionando Chorozinho entre os menores rendimentos da região metropolitana.

A dependência de programas de transferência de renda é alta. Em julho de 2024, o Programa Bolsa Família beneficiava 3.988 famílias, abrangendo um total de 10.615 pessoas. Considerando a população total de 20.163 habitantes, isso indica que aproximadamente 52,6% da população do município depende direta ou indiretamente desse benefício. O município apresenta boa gestão das condicionalidades, com 93% de acompanhamento da frequência escolar dos beneficiários.

2. Características educacionais do município

A rede de educação básica de Chorozinho passou por oscilações de matrícula na última década. Em 2023, a rede pública contava com 2.550 matrículas no ensino fundamental e 656 no ensino médio. No que se refere à rede municipal, os dados de matrícula referentes aos anos 2014 e 2024 são mostrados no Gráfico 1, a seguir.



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Os dados mostram redução na quantidade de matrículas de 11%, na última década, tanto urbanas quanto rurais, o que pode ser explicado pelo baixo crescimento populacional, assim como pela queda na taxa de natalidade no período observado.

O número de professores por vínculo de trabalho da rede municipal de Chorozinho, no período 2014 – 2024, pode ser observado no Gráfico 2.

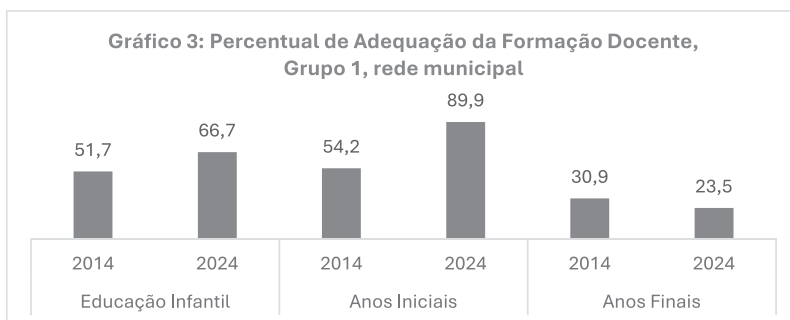


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Chama a atenção a redução de 78% de professores concursados e o aumento de 4.780% em professores temporários, o que leva a inferir que neste período muitos docentes cujo vínculo de trabalho era o concurso público, se aposentaram ou pediram demissão e a gestão municipal contratou professores em regime temporário, cuja situação trabalhista é mais precária e transitória.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

O Gráfico 3 apresenta os percentuais de AFD para os professores da rede municipal nos anos 2014 e 2024 que se encontram no Grupo 1, que corresponde a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014).

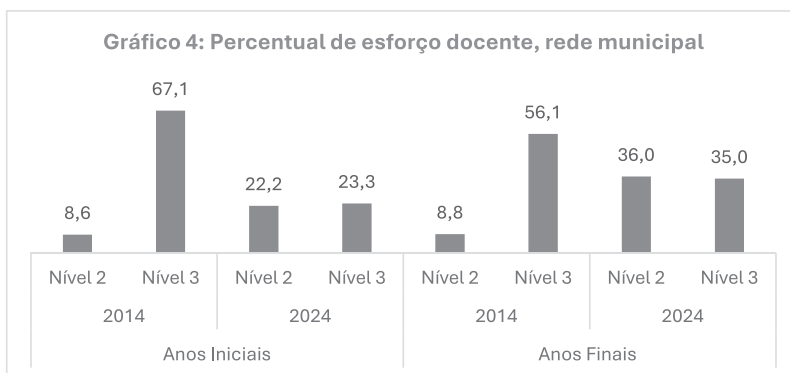


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 29,0% e 65,9% na adequação da formação de docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto nos anos finais se registra redução dos docentes do grupo 1 em 23,9%. A melhor situação de adequação da formação docente se dá nos anos iniciais, que chega a 2024 com 89,9% dos professores atuando conforme prevê a legislação, enquanto na educação infantil, 33,3% dos docentes ainda não estão com a formação adequada e nos anos finais, apenas 23,5% dos docentes possuem a formação adequada para atuar nas disciplinas desse segmento do ensino fundamental.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende à contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

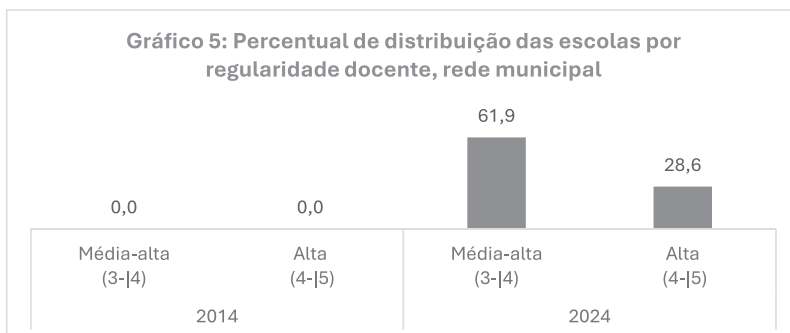


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais ou anos finais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente, com cerca de 2/3 e mais de 50% dos docentes da rede municipal nesse nível, valor que cai para 23,3% e 35,0% em 2024, ou seja, a quantidade de escolas que possuem docentes que atendem entre 25 e 300 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa, se reduz de forma significativa ao longo do período observado. No que se refere aos percentuais de docentes situados no nível 2 de esforço, ocorre crescimentos significativos nos dois segmentos do ensino fundamental, o que aponta para o aumento de docentes que tem entre 25 e 150 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa. Esse fenômeno pode estar associado as mudanças ocorridas nos vínculos de trabalho, com a redução de professores concursados substituídos por contratos temporários em tempo parcial.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal de Chorozinho nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



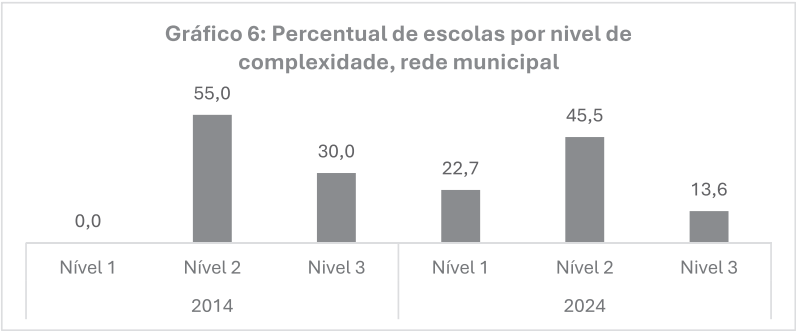
Fonte: INEP, 2014; 2024

No que se refere ao IRD, não há dados disponíveis sobre a rede municipal em 2014 e em 2024, 61,9% das escolas possuem docentes com regularidade entre 3 e 4 anos e apenas 28,6% das escolas apresentam um percentual de regularidade entre 4 e 5 anos. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal situa-se na faixa de 4 a 5 anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos de 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

Os dados relativos ao percentual de escolas por nível de complexidade de gestão, considerando os de maior destaque, são apresentados no Gráfico 6.



Fonte: INEP, 2014; 2024

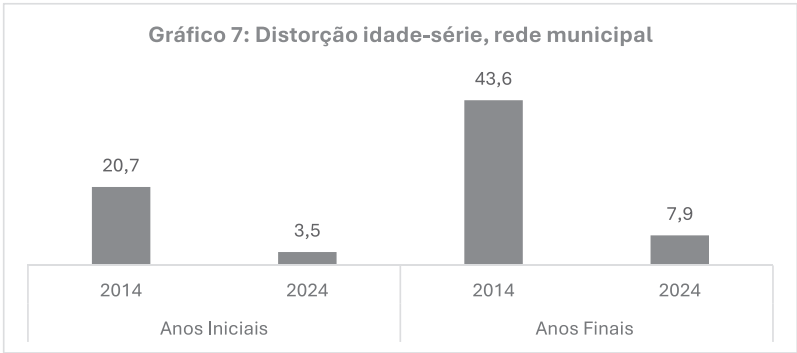
Em 2014, 55,0% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 30,0% no nível 3, o que significava que mais da metade dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e 30,0% apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em dois turnos, com dois ou três etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, ocorre uma redução das escolas com nível 2 e nível 3 de complexidade de gestão e aumenta o percentual de escolas com nível 1, que são as que possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada.

A média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014 é de 4 horas-aula diária. Em 2024, a pré-escola aumenta para 4,6 horas-aula por

dia, os anos iniciais sobem para 6,2 horas-aulas por dia e os anos finais, para 7,1, evidenciando um aumento da ampliação de jornada nas duas etapas da educação básica.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 19,9 alunos por turma, reduzindo para 16,1 em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 24,4 alunos por turma em 2014, caindo para 19,9 em 2024; nos anos finais do ensino fundamental, a média de alunos por turma em 2014 era de 26,70 alunos, passando para 21,4 em 2024.

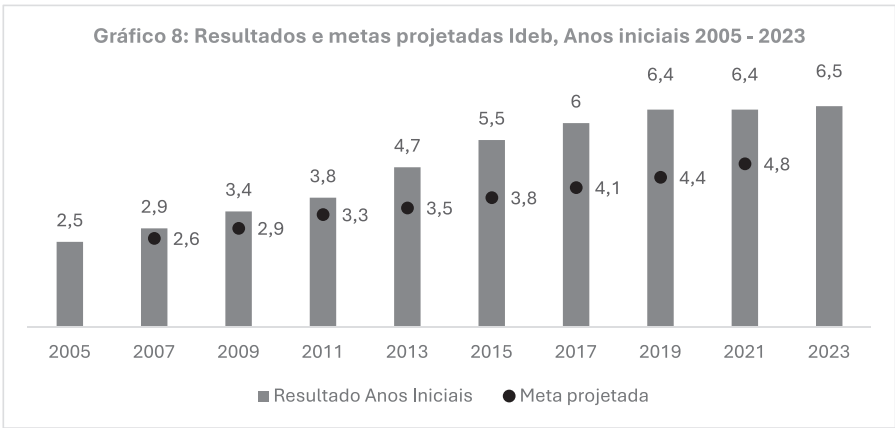
A Taxa de Distorção Idade-série mede o percentual de estudantes que estão atrasados (com idade superior à idade adequada) para a série que cursam. O Gráfico 7 mostra a evolução dessa taxa nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental nos anos 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 83,1% e 81,9%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

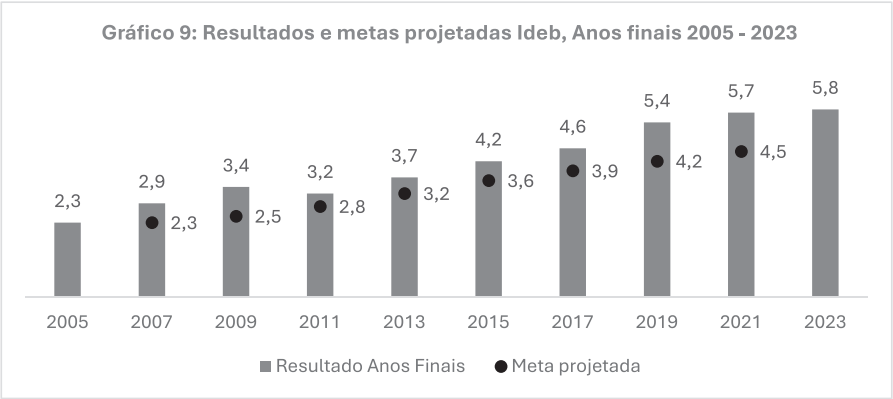
Sobre os indicadores relacionados à qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou em 2023, a nota de 6,4 nos anos iniciais e registra no período 2005 – 2023, um crescimento de 160%. Tais resultados têm íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 9 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Nos anos finais do ensino fundamental, a performance de melhoria dos resultados do Ideb foi próxima a dos anos iniciais registrando um crescimento no mesmo período de 152%, e chegando a 2021 com Ideb de 5,7.

Em ambos os segmentos do ensino fundamental, os Ideb apresentam evolução no biênio 2021 – 2023, o que indica que o trabalho realizado pela gestão educacional do município está conseguindo manter-se sustentável.

3. Descrição da Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo buscava compreender a organização da rede e os impactos das políticas públicas, tendo sido realizadas entrevistas com três gestores de escolas sendo duas municipais e uma estadual. Na Secretaria Municipal da Educação, também foram ouvidos profissionais do setor.

A escolha das escolas municipais recaiu sobre uma unidade urbana de tempo integral, atendendo anos iniciais e uma escola localizada em área de assentamento rural com oferta Educação Infantil e EJA. A escola estadual é urbana e encontra-se em transição para a oferta de ensino médio em tempo integral. As entrevistas seguiram protocolos éticos, sendo transcritas e armazenadas no drive da pesquisa, garantindo a preservação das informações e consentimento dos participantes.

4. Achados da Pesquisa

4.1 Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

A rede municipal apresenta “arranjos locais” não institucionalizados, como a existência de salas anexadas em outras escolas, indicando demanda superior à capacidade instalada ou falhas de planejamento. Outro ponto crítico é o acolhimento informal de crianças de dois anos em creches sem turmas oficiais para esta faixa etária, revelando uma demanda latente das famílias e uma fragilidade na oferta formal e regulamentada. A diversidade territorial é marcada pela diferença entre escolas urbanas de tempo integral e escolas em assentamentos rurais que tiveram sua oferta reduzida.

4.2. Principais iniciativas governamentais e a visão dos gestores

A principal iniciativa observada é a política de tempo integral e a nucleação/reordenamento da rede. A gestão municipal optou por nuclear escolas por etapas de ensino, chegando a criar escolas ou turmas específicas para o 5º ano do ensino fundamental, visando melhoria nos resultados das avaliações externas.

A estratégia adotada pelo município consiste na centralização e especialização do atendimento escolar, onde unidades específicas da rede são destinadas exclusivamente ao atendimento a alunos matriculados no ano avaliado. Para tanto, além da infraestrutura e da oferta, a rede mobiliza recursos pessoais, transporte escolar e insumos pedagógicos que, de acordo com o município, otimiza o monitoramento da aprendizagem e o nivelamento dos estudantes, criando um ambiente de imersão no contexto na melhoria dos indicadores educacionais.

Na visão dos gestores escolares e demais participantes da pesquisa, isso gera uma dualidade: por um lado, especializa a oferta e melhora o Ideb (que cresceu consistentemente); por outro, pode fragmentar o percurso escolar e quebrar o vínculo do aluno com a escola. A política de EJA também aparece como estratégia de fluxo, mas com matrículas decrescentes.

4.3. Diversidade territorial e aprofundamento de desigualdades

A estratégia de reordenamento da rede baseada em resultados de avaliações externas (Saeb/Spaee) parece contribuir para gerar desigualdades escolares. Ao concentrar esforços em “anos avaliados” ou escolas específicas, outras etapas ou modalidades (como a EJA e as escolas rurais) podem sofrer com descontinuidade ou menor investimento pedagógico.

A redução de matrículas decorrente de iniciativas de reordenamento das escolas sugere que as famílias podem ter migrado para buscar oferta em outras instituições, alterando a dinâmica territorial. Além disso, a dependência de salas anexas sugere que a infraestrutura não acompanha a diversificação da oferta de forma equitativa em todo o território.

5. Considerações Finais

A pesquisa em Chorozinho revela um município que, apesar das vulnerabilidades socioeconômicas e alta dependência de transferência de renda, tem obtido avanços consideráveis nos indicadores de fluxo (distorção idade-série) e qualidade (Ideb). A gestão municipal demonstra um alinhamento forte com políticas de responsabilização e metas, utilizando o reordenamento da rede e o tempo integral como ferramentas centrais.

No entanto, limitações da pesquisa e questões em aberto permanecem. A queda nas matrículas globais, mesmo com o aumento populacional (ainda que leve), sugere a necessidade de investigar se há evasão para a rede privada ou abandono não captado. A estratégia de “nucleação” pelo 5º ano levanta a hipótese de uma “preparação para o teste” que pode mascarar deficiências em outras etapas não avaliadas. Sugere-se pesquisas futuras que investiguem o impacto qualitativo dessa fragmentação escolar na trajetória dos estudantes a longo prazo e aprofundem a análise sobre a remuneração e carreira docente, dados que não puderam ser detalhados neste relatório.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Relatórios do Programa Bolsa Família**, 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022 e 2010**.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>, Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>, Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2025.

GOMES, F. P.; BARBOSA, M. A. **Relatório de Campo: Chorozinho/CE**. PPGE/Uece, 2024.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Eusébio está localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, integrando a zona litorânea do Nordeste brasileiro. Sua área territorial é de aproximadamente 78,818 km², segundo dados geográficos oficiais do anuário do Ceará (2025). De acordo com o Censo Demográfico 2022 do IBGE, a população residente no município era de 74.170 habitantes, e representa um crescimento populacional significativo em relação ao Censo de 2010, quando o município contava com cerca de 46.047 habitantes, configurando um aumento de mais de 60% em 12 anos. Estimativas divulgadas pelo IBGE em julho de 2025 apontam que a população segue em expansão, prevendo 82.016 habitantes em 2025, conforme projeções oficiais recentes do IBGE utilizadas para cálculos administrativos e fiscais.

O município possui perfil econômico dinâmico, e seu Produto Interno Bruto (PIB) em 2021 foi de aproximadamente R\$ 3,577 bilhões, com participação significativa dos setores de serviços e indústria na composição do valor adicionado, ocupando a 8ª posição no *ranking* do PIB estadual, segundo dados do anuário do Ceará (2025). O PIB *per capita* do município registra em torno de R\$ 58.604 em 2020, demonstrando um desempenho econômico relativamente elevado em comparação com muitos municípios do estado, refletindo uma base econômica forte e com altos níveis de produtividade.

A estrutura econômica do município de Eusébio caracteriza-se pela predominância do setor de serviços, que concentrou aproximadamente R\$ 1,5 bilhão do Produto Interno Bruto municipal em 2021, configurando-se como o principal vetor de geração de riqueza local. Em seguida, destaca-se o setor industrial, responsável por cerca de R\$ 928,7 milhões do PIB no mesmo ano, desempenhando papel estratégico na sustentação do elevado PIB *per capita*. O comércio, integrado ao setor terciário, também apresenta relevância expressiva, evidenciada pelo elevado montante de R\$ 750,2 milhões em impostos líquidos sobre produtos. Tal configuração produtiva reforça a inserção de Eusébio na economia regional, especialmente em função de sua integração à Região Metropolitana de Fortaleza, da proximidade com a capital e do acesso a corredores logísticos estratégicos, fatores que contribuem para a diversificação das atividades econômicas no município.

Nesse sentido, o município apresenta indicadores econômicos acima da média estadual em aspectos de renda. Segundo estudos recentes do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) Eusébio lidera o *ranking* de renda média mensal entre os municípios do Ceará, com uma média de aproximadamente R\$ 4.607,83 por responsável de domicílio, valor superior inclusive ao registrado em Fortaleza de R\$ 3.084,07.

Segundo dados do Relatório Completo do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único, o município de Eusébio possuía, em 2024, 8.144 beneficiários do Programa Bolsa

Família, o que representa aproximadamente 10,98 % da população total, majoritariamente pertencentes a famílias com renda *per capita* situada nas faixas de pobreza e extrema pobreza. Além disso, o relatório indica uma predominância de mulheres na condição de responsáveis familiares, demonstrando persistência de vulnerabilidades associadas ao marcador de gênero, ao passo que a concentração dos beneficiários em áreas urbanas evidencia desigualdades territoriais internas no município (Brasil, 2024).

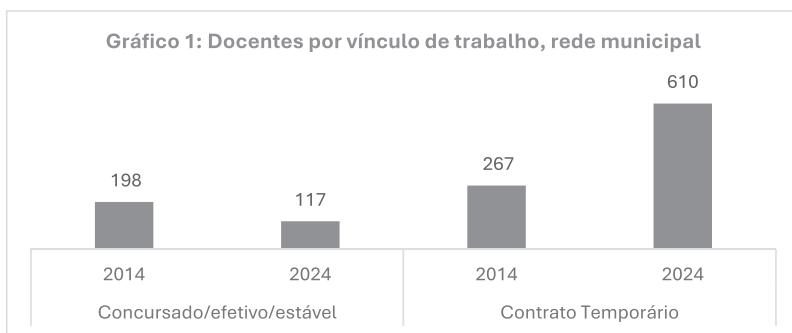
2. Características educacionais do município

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2025), o município de Eusébio registrou, em 2024, um total de 16.299 matrículas na Educação Básica, considerando a rede pública de ensino. Conforme a evolução das matrículas entre 2014 e 2024, observa-se um crescimento progressivo ao longo do período, com oscilações pontuais, especialmente a partir de 2021, seguido de retomada nos anos subsequentes. A série histórica indica que o número de matrículas passou de 14.411, em 2014, para 16.299, em 2024, representando um crescimento significativo ao longo do período. O maior volume de matrículas foi registrado em 2020, com 17.072 estudantes, seguido por uma redução em 2021 e 2022, e posterior recuperação em 2023 e 2024.

No que se refere à distribuição das matrículas por rede de ensino, a rede municipal concentra 12.964 matrículas, correspondendo a 79,5% do total da Educação Básica no município. A rede estadual, por sua vez, responde por 3.335 matrículas, o que equivale a 20,5% do total. Em 2024, o município de Eusébio possuía 63 escolas de Educação Básica, distribuídas pela área urbana, não havendo registro de estabelecimentos situados em zona rural.

No que diz respeito à evolução do número de escolas por rede de ensino, observa-se relativa estabilidade ao longo do período analisado, com predomínio da rede municipal. Entre 2014 e 2024, a rede municipal manteve-se como principal responsável pela oferta da Educação Básica, oscilando entre 38 e 40 unidades escolares. A rede estadual apresentou variações pontuais nesse intervalo, enquanto a rede privada registrou crescimento gradual, passando de 5 escolas em 2014 para 19 em 2024. A expansão da rede privada ao longo da década indica um processo de ampliação e diversificação da oferta educacional no município. Ainda assim, o predomínio da rede pública, especialmente da rede municipal, reafirma o papel central do poder público na garantia do direito à educação, em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O Gráfico 1, a seguir, apresenta dados sobre os docentes da rede municipal por vínculo de trabalho, nos anos de 2014 e 2024.

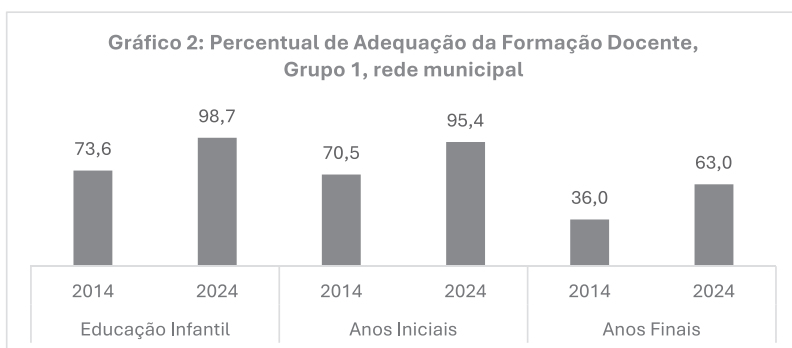


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram uma redução de 41% na quantidade de professores concursados e um crescimento de 128% no número de professores temporários, apontando para a precarização do trabalho docente e a rotatividade de profissionais.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

O Gráfico 2 apresenta os percentuais de AFD para os professores da rede municipal nos anos 2014 e 2024 que se encontram no Grupo 1, que corresponde a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (Inep, 2014).

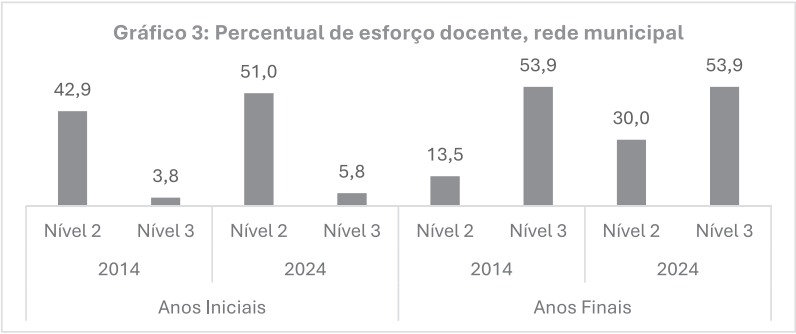


Fonte: INEP, 2014; 2024

Na Educação Infantil, a rede municipal apresenta um crescimento de 34,1% de docentes com adequação da formação atuando nesta etapa da educação básica, e em 2024, chega a 98,7%. Nos anos iniciais é registrado um crescimento de 35,3%, chegando em 2024 a 95,4%, e nos anos finais, embora o crescimento seja o maior dos três, 75,0%, em 2024, 37% dos docentes atuando neste segmento do ensino fundamental, estão em desconformidade com o que estabelece a legislação.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

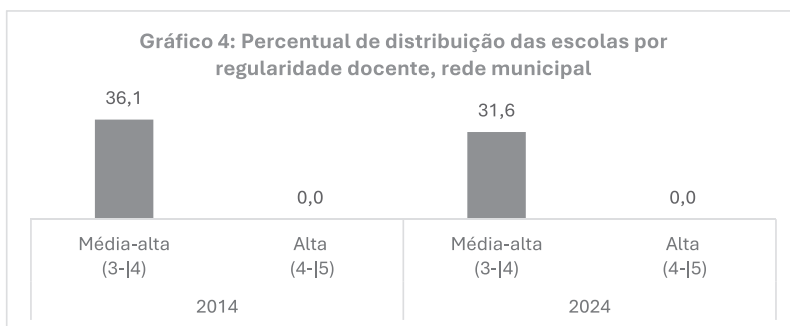


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que nos anos iniciais cresceu o percentual de docentes situados no nível 2 de esforço docente que são os que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa, enquanto são pequenos os percentuais de docentes no nível 3 tanto em 2014 como em 2024. Nos anos finais do ensino fundamental, cresce o percentual de docentes no nível 2 e mantem-se constate os percentuais no nível 3.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 4 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



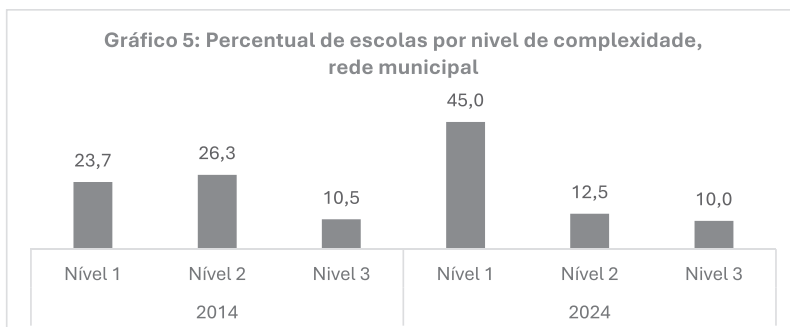
Fonte: INEP, 2014; 2024

A rede municipal apresenta percentual de escolas com regularidade docente entre 3 e 4 anos da ordem de 1/3 do total de estabelecimentos de ensino nos anos 2014 e 2024, e não há registros de docentes com alta regularidade nos dois anos observados, o que pode ter relação com a baixa quantidade de professores concursados.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

Os dados relativos ao percentual de escolas por nível de complexidade de gestão, considerando os de maior destaque, são apresentados no Gráfico 5.



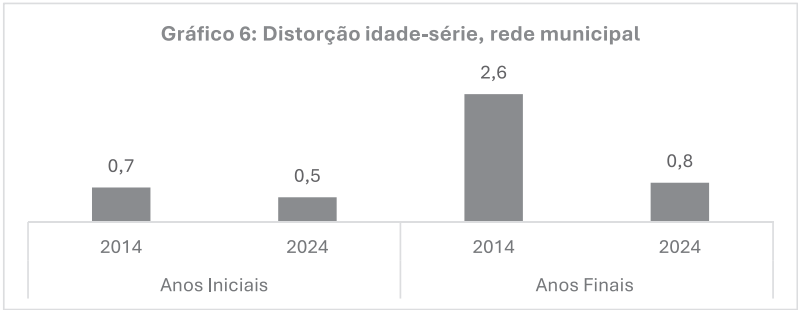
Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, 50% das escolas estava distribuídas entre os níveis 1 (23,7%) e 2 (26,3%), ou seja, escolas com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e escolas com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada, respectivamente, em 2024 esse cenário muda e 45,0% das escolas da rede municipal enquadram-se no nível 1. Esse resultado aponta para a presença significativa de unidades escolares com estrutura administrativa menos complexa, predominantemente associadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014 já eram de 6,8, 6,9 e 6,0, respectivamente, o que já apontava para uma rede municipal que ampliava a jornada escolar. Em 2024, os valores chegam a 9,5 horas-aulas diárias para a pré-escola, 8,0 para os anos iniciais e 6,9 para os anos finais, evidenciando um movimento crescente de ampliação da jornada escolar nas duas etapas da educação básica.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 21,8 alunos por turma, aumentando para 23,1 em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 25,5 alunos por turma em 2014, e mantém-se em 25,0 em 2024; nos anos finais do ensino fundamental, a média de alunos por turma em 2014 era de 29,0 alunos, passando para 29,1 em 2024. Esses dados mostram uma estabilidade na quantidade de alunos por turma ao longo do período analisado.

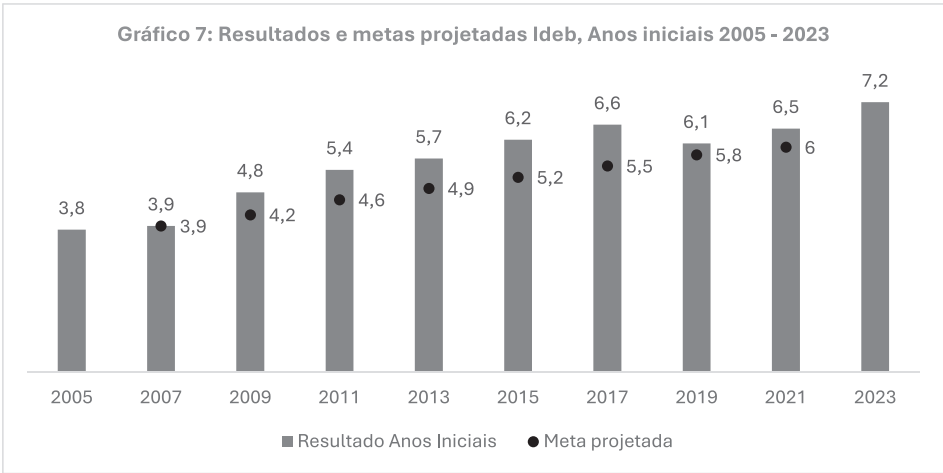
A Taxa de distorção idade-série mede o percentual de estudantes que estão atrasados (com idade superior à idade adequada) para a série que cursam. O Gráfico 6 mostra a evolução dessa taxa nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental nos anos 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que nos anos iniciais do ensino fundamental houve uma redução de 28,6% na taxa de distorção idade-série e nos anos finais a redução foi de 69,2%. Esses resultados indicam maior regularidade no fluxo escolar e refletem melhorias nos processos de alfabetização, acompanhamento pedagógico e progressão dos estudantes.

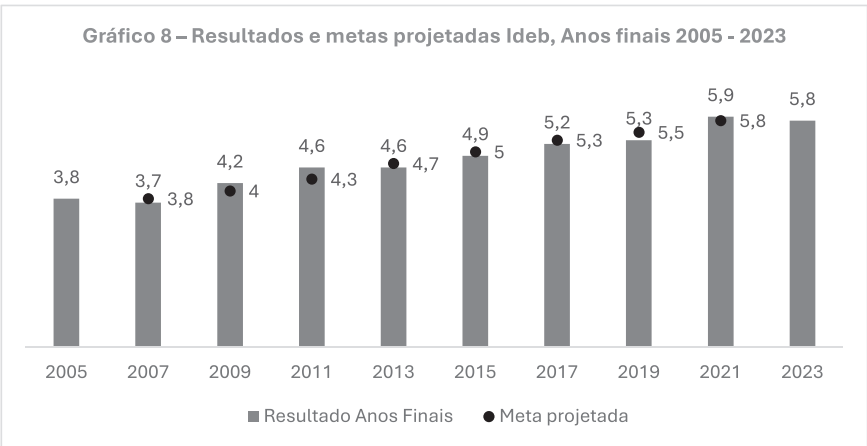
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou em 2021, a nota de 6,5 nos anos iniciais, continuando evoluindo e chegando a 7,2 em 2023 e registrando um crescimento de 89% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental. Importante também destacar a implementação, por parte do município, da ampliação de jornada escolar no ensino fundamental representa valor agregado para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, que entram no cálculo do Ideb.

O Gráfico 8 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb seja inferior à registrada nos anos iniciais, chegando a 53% no período 2005 - 2023, e que em alguns anos, o índice não tenha atingido a meta, observa-se um crescimento contínuo até 2021, e pequena queda em 2023.

3. Pesquisa de campo

O trabalho de campo consistiu na entrevista com gestores e técnicos da secretaria municipal e gestores das escolas selecionadas, observação da estrutura física e registro fotográfico. Foram selecionadas duas escolas municipais e uma escola estadual, além de realizadas entrevistas junto ao órgão gestor municipal. Vale ressaltar que a pesquisa de campo foi conduzida com atenção aos aspectos éticos que regem a investigação científica com seres humanos.

Informações obtidas durante as entrevistas apontam que o município conta com 40 escolas que atendem matrículas de creche, pré-escola, e ensino fundamental, dispondo de turmas que vão do berçário (a partir de 6 meses) até o 9º ano. Nessa oferta, a educação em tempo integral contempla todas as turmas de berçário ao 2º ano do ensino fundamental, as de 5º ano, 8º e 9º ano do ensino fundamental e atualmente estão expandindo para algumas turmas de 7º ano. A escolha das turmas do fundamental que recebem a educação integral é pautada nos anos que participam ou que estão em torno da participação nas avaliações externas. Os alunos têm aula regular no turno da manhã e no contraturno participam de atividades diversificadas, contemplando o horário das 7h às 17h.

A respeito das desigualdades educacionais, a entrevistada na SME informou que o público atendido nas escolas é misto, existindo alunos com extrema vulnerabilidade econômica e social e alunos com boa condição financeira. O território é totalmente urbano, embora seja necessário a existência de transporte escolar para deslocamento dos alunos. A prefeitura oferta alimentação escolar e afirma que há tecnologia e conexão com a internet fornecida pelo governo federal, mas também pelo próprio município em todas as escolas. Pontuaram também a articulação com a Escola de promoção à vida, um projeto ligado diretamente ao gabinete do Prefeito que propõe ações educativas que objetivam tratar casos de alunos envolvidos em delitos para que esse jovem não abandone a escola e o afaste da possibilidade de aderir a atividades criminosas.

Quanto às questões territoriais envolvendo atuação das facções criminosas, foi destacada a presença do Estado, no que se refere à segurança pública. Embora reconheçam a presença de grupos faccionados nas escolas, isso não chega a ser algo que atrapalha o funcionamento ou que fuja do controle administrativo. As entrevistas informam que o interior das escolas é um espaço seguro, ainda que nas turmas dos anos finais do fundamental existam alunos e famílias envolvidas diretamente com a facção. Na gestão dessa problemática, a guarda municipal mantém proximidade com as escolas fazendo rondas diárias para auxiliar na segurança da comunidade escolar.

Quanto às políticas de avaliação em larga escala, comentaram que as avaliações carregam um aspecto muito político, e criticaram a demora na entrega dos seus resultados,

o que impede de atuar com proatividade no ensino e aprendizagem dos alunos. Por essa razão, e para preparar melhor os alunos para as avaliações externas, foi criado em 2022 o departamento de avaliação no município que desenvolve e aplica nas escolas uma sequência de provas que resulta num diagnóstico para orientar o trabalho sobre as demandas de aprendizagem dos alunos. Destacaram o quanto as avaliações externas interferem no calendário letivo e no currículo.

O acompanhamento das escolas é feito por tutores que ficam responsáveis por um grupo de escolas atuando como ponte entre a escola e a SME, acompanhando e orientando o trabalho escolar, produzindo relatórios para registrar essas visitas e gerando histórico desse acompanhamento. A gestão da escola é avaliada pela devolutiva que os tutores entregam à secretaria de educação. Relatam que o maior desafio enfrentado na gestão escolar é o preparo prático dos profissionais para atuar na escola com todos os desafios que ela carrega e que acreditam que a teoria não é capaz de fazer.

A formação continuada é destinada aos professores, gestores e profissionais de apoio. Os gestores são admitidos no cargo a partir de seleção realizada a cada dois anos. A organização dos docentes quanto ao vínculo empregatício é, em sua maioria, em torno de 70%, de professores temporários contra aproximadamente 30% de professores efetivos. Afirmam que os professores são todos graduados e atuam dentro da sua área de formação. O município garante o pagamento do piso salarial, 1/3 de planejamento, possui um plano de cargos e carreira que garante progressão por titulação na carreira e tempo de serviço.

4. Achados da pesquisa

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

A rede municipal de ensino de Eusébio caracteriza-se por uma oferta educacional diversificada e contínua, abrangendo desde a Educação Infantil (berçário a partir de seis meses) até o 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação especial inclusiva e experiências de educação em tempo integral. Essa configuração assegura cobertura integral da Educação Básica sob responsabilidade municipal e amplia as possibilidades de atendimento às diferentes trajetórias escolares da população.

A educação integral no município está organizada em dois regimes, ensino regular e tempo integral, com carga horária semanal de 40 horas. O turno regular é destinado aos componentes curriculares obrigatórios, enquanto o contraturno contempla atividades diversificadas. Em 2024, a oferta de educação integral alcança 100% das escolas na maioria dos anos de escolaridade, com exceção do 7º ano, que apresenta cobertura parcial de aproximadamente 50%. O modelo assegura a permanência do estudante na escola ao longo do dia, incluindo alimentação, descanso e atividades formativas, configurando-se como estratégia de ampliação do tempo educativo e de proteção social.

Do ponto de vista territorial, o município apresenta uma rede escolar integralmente urbana, característica que simplifica a organização da oferta e a alocação de recursos, ao mesmo tempo em que impõe desafios associados ao rápido crescimento populacional e à expansão de novos loteamentos. Para mitigar desigualdades de acesso decorrentes dessas

dinâmicas, o município prioriza a matrícula em escolas próximas à residência e assegura transporte escolar quando necessário, incluindo rotas específicas para estudantes com deficiência, com veículos e trajetos adaptados.

No enfrentamento das desigualdades educacionais adota um conjunto articulado de políticas intersetoriais. Destaca-se a existência de um Departamento de Educação Inclusiva no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, responsável pela garantia de profissionais de apoio aos estudantes da educação especial, mediante laudo, prática que tem atraído, inclusive, famílias que optam pela rede pública em detrimento da privada. Soma-se a isso a atuação do Departamento de Busca Ativa, que monitora a infrequência escolar e articula respostas com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar e Secretaria de Saúde, conforme a natureza da vulnerabilidade identificada.

Outra iniciativa relevante é a Escola de Promoção à Vida, ação intersetorial vinculada ao gabinete do Prefeito, voltada a estudantes em alta vulnerabilidade social, com risco de evasão e exposição à violência. A Escola de Promoção à Vida funciona como um segundo turno formativo, oferecendo acompanhamento, formação cidadã, inserção em oportunidades de qualificação e auxílio financeiro, sem prejuízo da frequência à escola regular. O acompanhamento estende-se inclusive a estudantes do ensino médio, ainda que essa etapa seja de responsabilidade estadual, evidenciando protagonismo municipal na proteção das trajetórias juvenis.

No que se refere às condições materiais de permanência, o município mantém políticas universais de alimentação escolar, com acompanhamento técnico semanal de nutricionistas e cardápios adaptados a restrições alimentares declaradas na matrícula. A conectividade também é assegurada, com todas as escolas atendidas tanto pelo programa federal Escola Conectada quanto por rede própria municipal, ampliando o acesso às tecnologias educacionais.

Quanto ao contexto de segurança pública, embora o município não esteja isento de ocorrências no entorno escolar, não se observam impactos sistemáticos no cotidiano pedagógico das escolas. A atuação preventiva inclui rondas regulares da Guarda Municipal, articulação com órgãos estaduais de segurança e ações formativas intersetoriais, reforçando a escola como espaço protegido e de referência comunitária.

Dessa forma, a diversificação da oferta educacional, associada à homogeneidade territorial urbana e à forte atuação intersetorial, contribui para a redução de desigualdades educacionais e para a consolidação da escola pública como espaço de inclusão, proteção social e permanência. Persistem, contudo, desafios relacionados ao crescimento acelerado do município e à necessidade de ampliação progressiva da educação integral em todas as etapas, exigindo planejamento contínuo e coordenação entre políticas educacionais e urbanas.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

A respeito da visão dos gestores escolares sobre as iniciativas governamentais, de uma maneira geral, não detalharam muito sobre o tema. Quando questionados, todos afirmaram a presença de programas e políticas nas instituições e citaram alguns exemplos.

O instrumento que orientou a condução da entrevista dos gestores escolares trouxe uma seção que abordava diretamente o tema dos regimes de colaboração e a iniciativa em programas governamentais ou não governamentais que chegam à escola. Na entrevista realizada na secretaria de educação, sobre esse tema, os entrevistados citaram alguns programas em que atuam em colaboração como o PAIC e compromisso criança alfabetizada. Fazem a crítica ao regime de colaboração no que tange à escassez de diálogo entre as instituições, pois afirmam que os direcionamentos das políticas são feitos “de cima para baixo”, sem ouvir as demandas de cada município e com prazos que, por vezes, fogem à realidade, sobrecarregando a execução. No entanto, afirmam seguir rigorosamente as orientações contidas nos programas.

O que pudemos observar é que o tema das iniciativas governamentais que chegam à escola, é compreendido pelos gestores escolares como políticas ou programas a serem executados sem muitos questionamentos, o que gera algum desconforto por esse aspecto. Esses programas em geral ficam a cargo dos diretores no que tange ao planejamento, execução e acompanhamento.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

Um achado relevante diz respeito à diversidade territorial do município de Eusébio, que se expressa de maneira concreta no cotidiano das escolas da rede. Ao longo das entrevistas, foi recorrente a percepção das equipes gestoras acerca da heterogeneidade do perfil socioeconômico dos alunos atendidos, evidenciando que, em uma mesma unidade escolar, coexistem estudantes provenientes de contextos socioeconômicos distintos. Os relatos indicam situações em que alunos chegam à escola em veículos particulares de alto padrão, enquanto outros dependem integralmente do transporte escolar para garantir o acesso às atividades educacionais, revelando a materialização das desigualdades territoriais no interior das próprias instituições escolares de atendimento público.

Essa diversidade também se manifesta de forma expressiva no nível de acompanhamento familiar observado pelas equipes escolares. Os relatos dos entrevistados apontam que alguns estudantes contam com apoio familiar sistemático, acompanhamento das atividades escolares e maior disponibilidade de recursos materiais e simbólicos, ao mesmo tempo em que outros apresentam vínculos familiares fragilizados, com acompanhamento precário ou até inexistente. Esse contraste explicita que, mesmo no interior de uma única escola, convivem trajetórias educacionais marcadas por profundas desigualdades sociais, o que amplia as demandas colocadas à gestão escolar e aos professores, que passam a assumir funções que extrapolam o campo estritamente pedagógico.

Paralelamente, os relatos evidenciam que o município tem conseguido garantir a diversificação da oferta educacional, com a implementação de diferentes modalidades de atendimento, projetos pedagógicos específicos e articulações intersetoriais com as áreas da saúde e da assistência social. Contudo, essa diversificação não se distribui de forma homogênea no território, concentrando-se em determinados equipamentos ou unidades escolares. Como resultado, algumas escolas dispõem de maior capacidade institucional

para enfrentar as demandas de seus estudantes, enquanto outras lidam com sobrecarga de responsabilidades e recursos limitados, o que contribui para a produção de experiências educacionais desiguais no interior da rede.

Esse conjunto de achados dialoga diretamente com o perfil socioeconômico do município, que apresenta renda média elevada em comparação à capital Fortaleza, mas, simultaneamente, concentra acentuadas desigualdades internas. A coexistência entre áreas de elevado padrão socioeconômico e territórios marcados por vulnerabilidades sociais repercute diretamente nas condições de oferta educacional, reforçando a ideia de que o território constitui uma dimensão estruturante para a compreensão das desigualdades educacionais no município do Eusébio.

Nesse contexto, a combinação entre diversidade territorial, acesso desigual a serviços especializados e capacidades institucionais diferenciadas das escolas tende a produzir trajetórias educacionais distintas entre os estudantes da rede municipal. Alunos inseridos em contextos de maior vulnerabilidade social dependem mais da escola como espaço de proteção social e de mediação de direitos, enquanto aqueles provenientes de territórios mais favorecidos contam, em geral, com suportes familiares e privados complementares. Assim, embora a diversificação da oferta educacional represente um esforço relevante de enfrentamento das desigualdades, sua distribuição desigual no território ainda contribui para a reprodução e o aprofundamento das desigualdades educacionais, tensionando a garantia do direito à educação em condições de equidade no município.

5. Considerações Finais

A pesquisa possibilitou uma análise que abrangeu o contexto socioeconômico, das políticas educacionais e das percepções de gestores e técnicos acerca da oferta educacional, das desigualdades territoriais e das iniciativas governamentais que incidem sobre as escolas públicas do município. A experiência da pesquisa de campo, em conjunto com estudos bibliográficos sobre política educacional e o acesso a indicadores educacionais, permitiu evidenciar que o município é marcado por expressivo crescimento populacional, dinamismo econômico e indicadores de renda elevados em comparação à média estadual, mas que, simultaneamente, apresenta desigualdades internas, com impactos diretos sobre o acesso, permanência e desempenho dos estudantes.

No campo educacional, os achados indicam uma rede municipalizada, urbana e com oferta diversificada, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, educação especial inclusiva e modalidades de educação em tempo integral. Essa diversificação, associada a iniciativas como a Busca Ativa, a Escola de Promoção à Vida e a atuação do NAMME¹, evidencia esforços institucionais voltados à permanência escolar, à proteção social e ao atendimento de públicos em situação de maior vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que a heterogeneidade socioeconômica do território se expressa no interior das próprias escolas, exigindo das equipes gestoras e pedagógicas respostas que extrapolam o âmbito pedagógico.

¹ NAMME - Núcleo de Apoio Municipal aos Municípios com Necessidades Especiais

No que se refere às iniciativas governamentais e ao regime de colaboração, os relatos dos gestores indicam que programas e políticas são, em geral, percebidos como orientações a serem executadas, com limitada participação dos atores locais em seus processos de formulação ou adaptação. Embora os recursos associados a programas federais e estaduais sejam reconhecidos como fundamentais para o funcionamento das escolas, observa-se uma postura dos gestores mais operacional e menos propositiva, acompanhada de críticas à lógica verticalizada de implementação, à escassez de diálogo federativo e à sobrecarga administrativa imposta às unidades escolares.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de que o estudo se concentrou na perspectiva de gestores e técnicos, não contemplando as opiniões de professores, estudantes e famílias, o que restringe a compreensão sobre como as políticas educacionais e as desigualdades territoriais são vivenciadas no cotidiano escolar pelos seus diversos atores.

Com base nos dados coletados é possível destacar alguns aspectos que merecem a atenção dos formuladores de políticas:

- a. Os muitos esforços dedicados às avaliações externas, segundo os gestores escolares, tendem a reorganizar o currículo e o calendário escolar, reduzindo o espaço para projetos pedagógicos mais amplos e para práticas formativas não diretamente vinculadas aos exames.
- b. A quantidade de professores temporários, que é bem maior que a quantidade de efetivos, pode representar dificuldades na continuidade das ações pedagógicas, na consolidação de projetos institucionais e no fortalecimento dos vínculos entre profissionais, escolas e comunidade, dimensão que não foi aprofundada no presente estudo.

Fica a sugestão para que pesquisas futuras ampliem o escopo analítico, incorporando diferentes sujeitos da comunidade escolar e explorando novas abordagens metodológicas. Estudos voltados à avaliação da efetividade das políticas de educação integral e do regime de colaboração e o aprofundamento sobre a complexidade e controvérsias no que tange às avaliações externas são pesquisas que podem colaborar com a compreensão do cenário educacional dos municípios cearenses.

Referências

Anuário do Ceará 2025–2026. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Relatório completo do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 15 dez. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. **Cidades e Estados:** Eusébio (CE). Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/eusebio.html>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIy-ZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

IPECE. **Perfil municipal de Eusébio**. Fortaleza: IPECE, 2017.

IPECE. **Informe nº 257**. Fortaleza: IPECE, 24 out. 2024.

IPECE. **Informe nº 271**. Fortaleza: IPECE, 21 jul. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

A cidade de Fortaleza é, atualmente, uma metrópole de referência no Nordeste, devido sua atuação de destaque nos setores administrativo, cultural, turístico e industrial, como bem destaca o texto publicado no endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Fortaleza (s/d). Segundo o último Censo populacional, realizado no ano de 2022, a cidade possui uma população de 2.428.678 habitantes, sendo o 4º município mais populoso do País (IBGE, 2023). Em comparação com o Censo anterior, do ano de 2010, houve uma redução no número de habitantes, que era de 2.452.185 (IBGE, 2010). Tal redução pode indicar uma saturação urbana e um crescimento dos habitantes nos municípios vizinhos da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), conforme aponta matéria publicada pelo endereço eletrônico do g1 Ceará (2023).

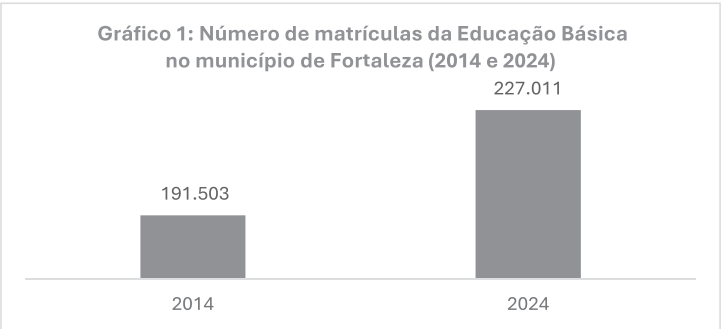
Fortaleza tem um território considerado pequeno de 312,353 km², sendo uma das áreas mais densas do país com aproximadamente 7.775,4 hab./km² (IBGE, 2023). Essa densidade aponta para desafios enfrentados pela cidade com a infraestrutura e a gestão de seus equipamentos, como a saúde, educação, moradia, segurança, etc. No que se refere ao PIB de Fortaleza, os dados mais atuais são de 2021, totalizando R\$ 73,4 bilhões (Ipece, 2023), representando cerca de 40% de toda a riqueza produzida no Estado, conforme noticia o endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Contribuindo com cerca de 71% do valor do PIB, estão as atividades do setor terciário: serviços e comércio, ligados ao turismo de forma direta ou indireta. O Censo de 2022 também registra que a média salarial dos trabalhadores formais de Fortaleza é de 2,8 salários-mínimos (IBGE, 2023).

Apesar da importância econômica, a cidade enfrenta muitas desigualdades, vulnerabilidades sociais e territoriais, associadas a marcadores de raça/gênero, renda e participação em programas de transferência de renda. Segundo o Ipece (2025), as disparidades espaciais de renda em Fortaleza se dão em regiões e bairros centrais, como: Guararapes, Cocó, Meireles e Aldeota, que apresentam renda média de aproximadamente R\$ 14.775,21, R\$ 13.372,43, R\$ 12.148,10 e R\$ 10.572,06, respectivamente, enquanto outros bairros registram renda média muito menor, como por exemplo o bairro Genibaú, com renda média mensal de R\$ 1.272,25. Esse padrão evidencia segregação socioespacial e concentrações de vulnerabilidade relacionadas com a localização urbana, histórico de ocupação, infraestrutura e segregação social e espacial, o que impacta diretamente nas oportunidades, acesso a serviços e qualidade de vida (Ipece, 2025). Outro indicador desse contexto de desigualdade social, se refere ao número de beneficiários do Programa Bolsa Família, com 319.497 famílias atendidas pelo programa, representando mais de um milhão de habitantes.

2. Características educacionais do município

No Censo Escolar de 2024, o município de Fortaleza apresentou um total de 539.307 matrículas na Educação Básica, número que engloba as ofertas nas redes federal, estadual, municipal e privada. Esse quantitativo é aproximadamente 8,9% menor que o do ano de 2014, quando foram registradas 592.381 matrículas no município.

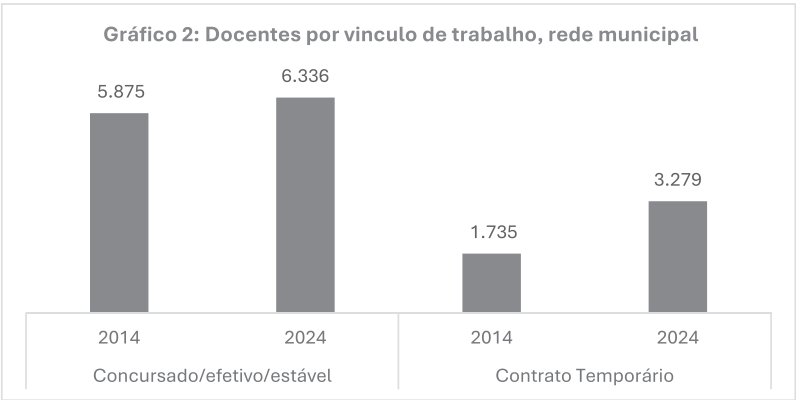
O Gráfico 1 apresenta esse comparativo, observando apenas a rede municipal da capital na oferta de Educação Básica.



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2014; 2024)

Os dados indicam que, nesse período, houve crescimento de 19% nas matrículas, o que representa 35.508 alunos a mais, diante de um cenário em que houve redução populacional, o que permite inferir que em 2014, havia alunos na faixa de 6 a 14 anos fora da escola. A rede municipal possuía em 2014, 284 escolas, valor que cresceu para 310 em 2024, representando um aumento de 9% no tamanho do parque escolar.

Os dados apresentados no Gráfico 2 mostram a situação dos professores da rede municipal no que se refere ao vínculo de trabalho nos anos 2014 e 2024.

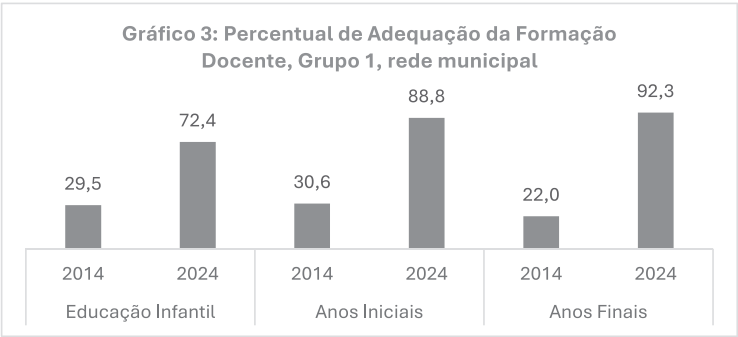


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, INEP, 2024; 2024

No período, é registrado um aumento de 8% na quantidade de professores concursados e um crescimento de 89% no número de professores temporários, apontando para a precarização do trabalho docente e a rotatividade de profissionais. Embora em números absolutos, a quantidade de professores concursados seja superior ao de temporários, se registra um crescimento muito expressivo de docentes cujos contratos de trabalho não lhe asseguram as mesmas condições de seguridade social que os concursados.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

O Gráfico 3 apresenta os percentuais de AFD para os professores da rede municipal nos anos 2014 e 2024 que se encontram no Grupo 1, que corresponde a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (Inep, 2014).

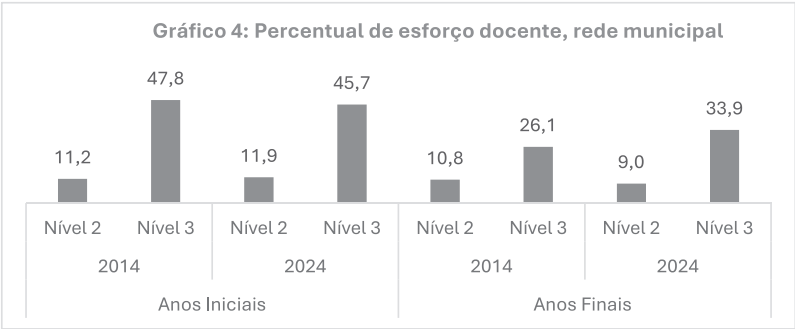


Fonte: INEP, 2014; 2024

Na Educação Infantil, a rede municipal apresenta um crescimento de 145,4% de docentes com adequação da formação atuando nesta etapa da educação básica, que, em 2024, chega a 72,4%. Nos anos iniciais é registrado um crescimento de 190,2%, chegando em 2024 a 88,8%, e nos anos finais, embora o crescimento seja o maior dos três, 319,5%, a rede municipal ainda registra docentes sem a formação adequada nas duas etapas da educação básica.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

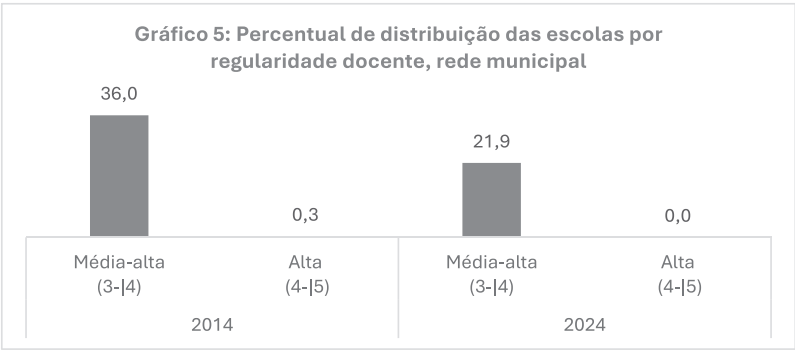
O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente (47,8%), em 2024, os valores permanecem muito similares. Nos anos finais, o percentual de docentes no nível 3 tem um aumento de 7,8 pontos percentuais, o que significa que aumentou a quantidade de docentes que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. No caso dos percentuais de docentes no nível 2, os valores permanecem relativamente estáveis nos dois segmentos do ensino fundamental nos anos considerados.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (Inep, 2015). O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



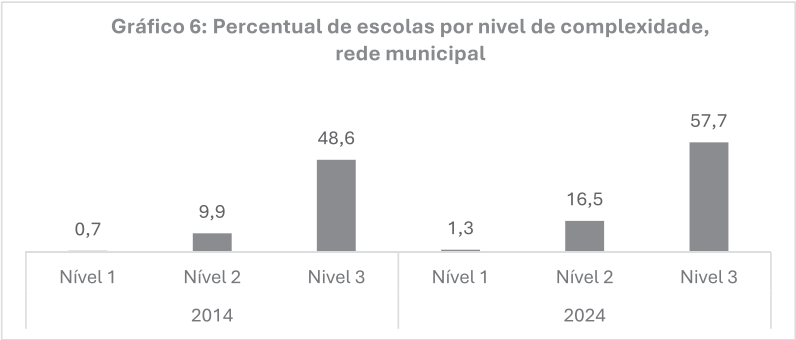
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 36,0%, o valor se reduz para 21,9% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são próximos a 0% nos dois anos. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal situa-se em faixas inferiores a 3 anos, especialmente em 2024.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (Inep, 2014).

O Gráfico 6 apresenta a situação das escolas municipais, quanto à complexidade de gestão nos níveis 1, 2, e 3 nos anos de 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

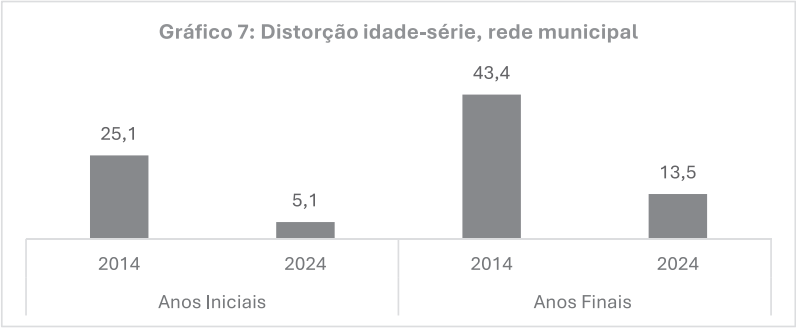
Em 2014, 58,5% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que a maior parte dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e outras apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda com 74,2% das escolas situadas no mesmo extrato. Tanto em 2014, como em 2024, os percentuais de escolas no nível 1 de ICG é praticamente inexistente.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 19,1, passando para 18,6 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 23,6 alunos por turma em 2014, atingindo 26,2 alunos em 2024. O maior crescimento, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 31 alunos, passando para 34,9 em 2024.

O que se observa é um crescimento do número de alunos tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental, fato que pode estar associado ao reordenamento de

rede escolar, pelo qual passou o município, especializando as escolas para a oferta de um único segmento do ensino fundamental, com vistas a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, como mostra o estudo realizado por Soares (2021).

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 7 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

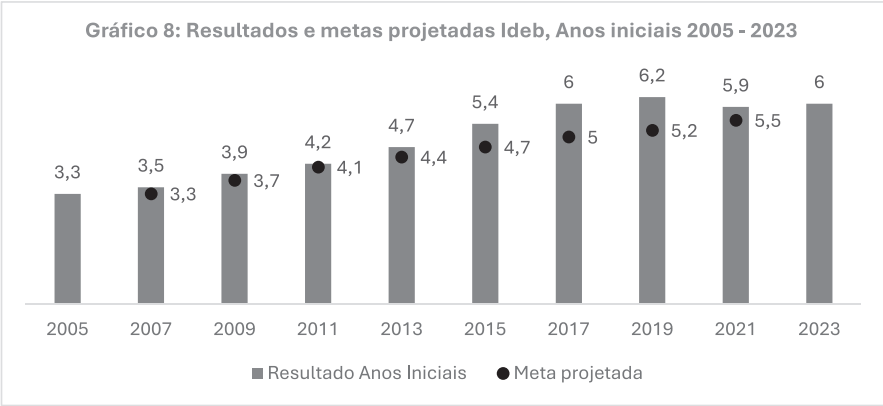


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 79,7% e 68,9%, na distorção idade-série, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal. No entanto, é importante destacar que em 2024, 13,5% dos alunos dos anos finais ainda continuam em distorção idade-série, o que demanda políticas públicas visando reduzir tal valor.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental em 2014, todas é de 4 horas-aula diária; sendo nos anos finais de 4,2 horas. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 4,2 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 5,9 horas e os anos finais chegando a 7,5 horas-aula diárias. Tais dados evidenciam o esforço que a rede municipal vem realizando no sentido de ampliação da jornada escolar nos anos finais de ensino fundamental.

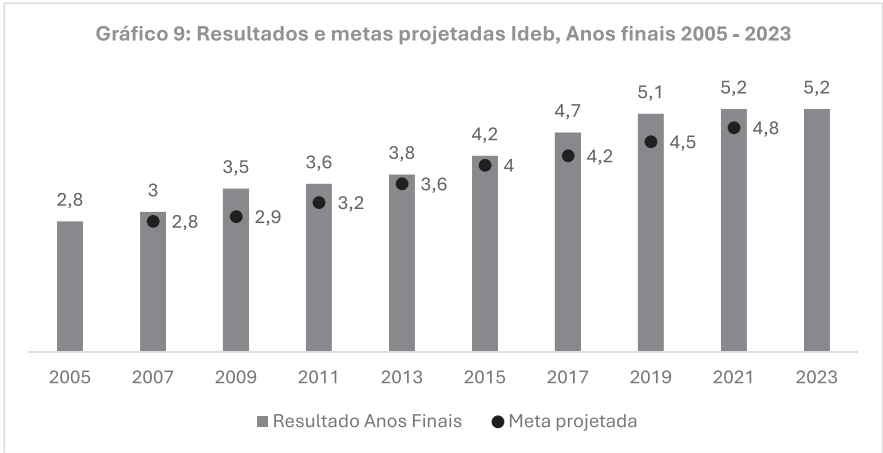
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), nos anos iniciais, o município conseguiu ultrapassar e alcançou 5,9, aumentando para 6,0 em 2023 e registrando um crescimento de 82% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 9 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Considerando o período 2005 – 2023, o Ideb dos anos finais da rede municipal cresceu 86%, portanto ligeiramente superior ao crescimento dos anos iniciais. Observa-se também que em todos os anos do cálculo do índice, os resultados obtidos superaram as metas projetadas.

3. Atividades de campo

A pesquisa de campo no município de Fortaleza ocorreu em três escolas, uma estadual e duas municipais, e na Secretaria Municipal da Educação. As entrevistas se deram em dias e meses diferentes, devido a disponibilidade de agenda dos entrevistados. Todos os participantes concordaram em participar, permitiram a gravação e assinaram os termos de consentimento, bem como os demais instrumentais que foram utilizados na realização das entrevistas.

A escola da rede estadual visitada foi um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que está em funcionamento há 50 anos, possui 2.073 alunos matriculados, sendo 586 alunos nos anos finais do ensino fundamental e 1.487 alunos no ensino médio. São 58 professores lotados no CEJA, sendo 38 efetivos e 20 temporários. A infraestrutura é composta de 11 salas de aulas, todas utilizadas nos três turnos – matutino, vespertino e noturno.

Uma escola municipal visitada está em funcionamento há 18 anos e possui 213 alunos, sendo 119 na educação infantil e 94 nos anos iniciais do ensino fundamental. A quantidade de professores é 19, sendo 17 efetivos e apenas dois temporários, com cinco salas de aula, que são utilizadas nos turnos matutino e vespertino. Do total de alunos matriculados, 135 são beneficiários de programas sociais.

A outra escola municipal visitada tem uma sede e dois anexos, para atender um grande quantitativo de alunos. A escola possui em média 2.014 alunos, sendo 200 da educação infantil, 229 dos anos iniciais, 1.282 dos anos finais do ensino fundamental e 303 do EJA. São 123 professores, sendo 87 efetivos e 36 temporários, que atuam em 25 salas de aula disponíveis e utilizadas nos períodos matutino e vespertino e apenas 9 salas são utilizadas no período noturno.

4. Achados da pesquisa

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

A amostra de escolas investigadas permitiu observar a pluralidade de contextos educativos e ofertas, mesmo quando se trata de um mesmo nível de ensino, e como isso impacta na gestão e organização da escola. Essa questão tornou-se bastante perceptível ao comparar as entrevistas no CEJA e numa das escolas. Ambas ofertam a Educação de Jovens e Adultos, sendo a instituição estadual responsável unicamente por essa modalidade, contemplando a EJA nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, enquanto a municipal, além da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, oferta a EJA nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Apesar desse ponto em comum, o CEJA funciona de maneira semipresencial, e a escola, de maneira presencial, evidenciando diferenças na realização das matrículas, no perfil dos estudantes e nas condições de trabalho dos profissionais da instituição.

Essa diversidade também reflete desigualdades em relação à política educacional. Em uma de suas falas, a diretora do CEJA ressalta a frustração da equipe escolar ao tomarem conhecimento que o Pacto EJA, lançado em 2025, beneficia somente as instituições

que ofertam a modalidade presencial. Outro ponto ressaltado como sendo uma fala constante dos gestores de CEJAs é a falta de divulgação por parte do Governo Estadual, sendo bastante comum o público que chega até a instituição desconhecer até mesmo se aquela é uma instituição pública. Uma vez que funciona semipresencialmente, o CEJA costuma receber estudantes de diversas regiões de Fortaleza e até de outros municípios, caso incomum nas outras escolas.

No que se refere à organização da equipe gestora para a garantia da diversidade de ofertas e funcionamento da escola, observou-se três situações distintas: a) a gestão conta apenas com a diretora e uma coordenadora, que estão presentes na escola nos mesmos horários; b) a gestão conta com uma diretora e cinco coordenadores, que se organizam em espaços e horários distintos, para atender o Centro de Educação Infantil (CEI), que funciona em um prédio vizinho, as turmas de Ensino Fundamental e a EJA, no turno noturno e c) o CEJA conta com uma diretora e três coordenadores, trabalhando em regime de rodízio intercalado, mantendo a instituição aberta à recepção dos estudantes de 7h até 21h, sem intervalos, de segunda a sexta-feira.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

A partir das entrevistas com as gestoras das escolas municipais identifica-se que as principais iniciativas governamentais estão relacionadas ao financiamento, à educação inclusiva, à alimentação escolar, às avaliações externas, à conectividade e às ações de permanência escolar. Destacam-se programas como o PDDE (federal) e o PMDE (municipal), utilizados para a aquisição de materiais pedagógicos e manutenção básica das escolas. As gestoras reconhecem a importância desses recursos, porém avaliam que são insuficientes para atender às demandas cotidianas, o que frequentemente leva a estratégias complementares de arrecadação e ao uso de recursos pessoais da equipe gestora.

No campo da educação inclusiva, a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é percebida como um avanço significativo, especialmente diante do aumento do número de alunos com deficiência, contudo, as gestoras apontam desafios importantes, como a fragilidade da articulação entre educação e saúde, o que dificulta o acompanhamento multidisciplinar necessário e sobrecarrega a escola e os professores. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por sua vez, é avaliado de forma positiva, sendo considerado fundamental para a permanência dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Em relação às políticas de avaliação, destaca-se a participação das escolas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece), que influencia diretamente a organização pedagógica e mobiliza gestores e professores, sobretudo nas séries avaliadas, sendo a premiação associada aos resultados vista como um incentivo diante da escassez de recursos. Além disso, iniciativas como a melhoria da conectividade escolar por meio de programas do MEC e a atuação da Busca Ativa Escolar são reconhecidas como relevantes para o acompanhamento da frequência e a permanência dos estudantes. De modo geral, a visão das gestoras é de reconhecimento dos avanços, mas também de

crítica aos limites estruturais das políticas, cuja efetivação depende, em grande medida, do esforço cotidiano da gestão escolar.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

As entrevistas realizadas em duas escolas da rede municipal retratam duas realidades que, por vezes, se assemelham e outras se distanciam em diferentes momentos. As escolas da rede municipal visitadas fazem parte de bairros periféricos da capital e ambos possuem problemas e questões territoriais, sendo que num dos bairros as questões de violência sexual, vulnerabilidade e pobreza extrema estão mais presentes do que no outro. Tal situação, traz problemas para a comunidade escolar, uma vez que a escola recebe mais alunos que vivem em condições precárias de moradia, familiar, ou são vítimas de algum tipo de violência, que afeta o seu desempenho, aprendizagem e/ou comportamento. Para auxiliar no combate a alguns problemas vivenciados no cotidiano escolar, que são frutos das condições sociais, a escola conta com a parceria e o apoio de organizações não governamentais nas dificuldades daquela população. Em relação ao atendimento de pessoas de outras localidades e/ou municípios, foram citados alunos vindos de municípios vizinhos que mais se aproximam das escolas visitadas, como Caucaia e Maracanaú.

As duas escolas enfrentam vários desafios em seu funcionamento. A primeira, com poucas turmas, alunos e recursos, tem uma menor complexidade, mas em contrapartida há uma limitação na oferta educacional do território (não possui Fundamental II, não possui EJA, não possui programas de maior estrutura). Além da dificuldade no atendimento das demandas, outros problemas como a ausência de transporte escolar para os alunos representam desafios diários. A outra escola, por ser maior e fragmentada, tem uma maior complexidade em seu gerenciamento pela diversidade da oferta escolar e o quantitativo de alunos. A diversificação da oferta, no entanto, cria escolas com responsabilidades, demandas e carga de trabalho diferentes, mas a estrutura administrativa não sofre muita mudança: poucas coordenadoras, poucas salas adequadas, recursos insuficientes, prédios adaptados para atender a demanda.

Dessa forma, a diversidade territorial e a diversificação da oferta contribuem com o aprofundamento das desigualdades educacionais, pois os bairros mais vulneráveis precisam de mais investimentos e melhorias, mas recebem recursos semelhantes aos de bairros menos problemáticos; a escola com maior diversidade de oferta enfrenta mais dificuldades, mas não recebe o suporte para melhorias adequadas em sua infraestrutura, aumento em suas equipes e recursos, gerando sobrecarga de trabalho, carências e queda na qualidade. Já no caso da escola de menor tamanho e oferta acaba forçando o deslocamento de alunos para bairros vizinhos ou mais distantes, por não suprir a demanda daquela comunidade. Além disso, a ausência de políticas específicas para atender aqueles com maior vulnerabilidade econômica também é um fator que aprofunda as desigualdades, deixando a cargo da escola ter que pensar em maneiras de resolver algumas demandas para viabilizar a inclusão de todos.

5. Considerações Finais

A pesquisa de campo possibilitou conhecer mais sobre a capital do Estado, sua realidade educacional, índices e gestão educacional. Sendo a quarta cidade mais populosa do país, esse município enfrenta desafios na gestão de suas escolas municipais, que apresentam uma diversidade de cenários e ofertas, que impactam diretamente em seu gerenciamento.

Em relação à diversidade territorial, as escolas visitadas apresentam realidades e contextos distintos, demonstrando que, apesar disso, ambas precisam de uma atenção diferenciada do poder público, uma vez que fazem parte de um território marcado por grande vulnerabilidade social, violências e disputas. Esse cenário afeta diretamente no trabalho e nos resultados de aprendizagem, sendo um fator preocupante, acarretando desigualdades educacionais dentro de um mesmo município.

No que se refere à diversidade de oferta, as duas escolas também se diferenciam em suas realidades. A escola com menos turmas e séries ofertadas restringe a permanência dos alunos, aumentando os deslocamentos entre bairros e limitando o direito à continuidade dos estudos no próprio território. Já a escola com ampla oferta de etapas e modalidades, enfrenta uma maior complexidade em sua gestão escolar, gerando sobrecarga de trabalho ao lidar com demandas tão diversas ao mesmo tempo.

Os achados da pesquisa indicam que os programas governamentais embora sejam relevantes, não conseguem atender essas diversidades existentes numa mesma cidade. Assim, a responsabilidade em arcar com esses problemas são transferidas para as escolas, que precisam recorrer às instituições parceiras, trabalhos voluntários e a eventos próprios (bazares), para arrecadar recursos, realizar ações e minimizar os percalços que surgem em seu cotidiano.

Como foram apenas duas escolas municipais pesquisadas em Fortaleza, não é possível generalizar que essa realidade se estende em todo município. Porém, é um indício que esse seja um dos problemas enfrentados pelos gestores de outras escolas. Como sugestão de pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do número de escolas municipais e territórios analisados, de forma a aprofundar a relação entre financiamento, gestão escolar e desigualdades educacionais no município de Fortaleza.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 040/2024**: indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do censo escolar da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2014.

FORTALEZA (Município). Prefeitura Municipal de Fortaleza. **A cidade**. Prefeitura de Fortaleza, Fortaleza, s.d. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/a-cidade> Acesso em: 10 dez. 2025.

G1 CEARÁ. Região Metropolitana de Fortaleza concentra 44% da população do Ceará. **g1 – Ceará**, Fortaleza, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/CEARÁ/noticia/2023/06/29/regiao-metropolitana-de-fortaleza-concentra-44percent-da-populacao-do-CEARÁ.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. **Perfil do município (Cidades e Estados)**. Informação: População estimada 2025; IDHM; PIB per capita; dados do Censo 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/fortaleza.html> Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIy-ZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

IPECE. **Ipece divulga PIBs dos 184 municípios do Ceará**. IPECE, 15 dez. 2023. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2023/12/15/ipece-divulga-pibs-dos-184-municipios-do-CEARÁ/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

IPECE. Evidências dos bairros de Fortaleza a partir do Censo 2022 In: **Informe IPECE** (agosto/2025) e relatórios de monitoramento/programas sociais (2024-2025) que documentam desigualdades territoriais e perfis de beneficiários. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2025/08/ipece_informe_272_05_ago2025.pdf Acesso em: 10 dez. 2025.

SOARES. E. A. **Reordenamento da rede municipal de Fortaleza: impactos nas práticas da gestão escolar em tempos de avaliação em larga escala**. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Guaiúba encontra-se localizado na região metropolitana de Fortaleza, com distância de 38 km da capital. De origem tupi, o nome Guaiúba, de acordo com a tradução de José de Alencar, significa “por onde vêm as águas do vale”.

A área territorial do município é de 256,053 km² (IBGE, 2022) e possui, além da sede, cinco distritos: Água Verde, Baú, Dourado, Itacima e Núcleo Pio XII (São Jerônimo). Localizado no bioma Caatinga, apresenta o clima tropical sub-úmido e tropical quente úmido e seu relevo é marcado por serras úmidas e sertões. A cobertura vegetal característica da região é a Caatinga arbustiva densa, complexo vegetacional da zona litorânea e floresta subcaducifólia tropical pluvial (mata seca).

A população do município é de 24.325 pessoas e sua densidade demográfica é de 95,00 hab/km² (IBGE, 2022), semelhante a população contabilizada no Censo Populacional de 2010, que era de 24.091 pessoas, com densidade demográfica de 94,83 hab/km². O PIB *per capita* é de R\$ 8.751,83 (2021) e o percentual das receitas oriundas de fontes externas é de 93,9% (2015).

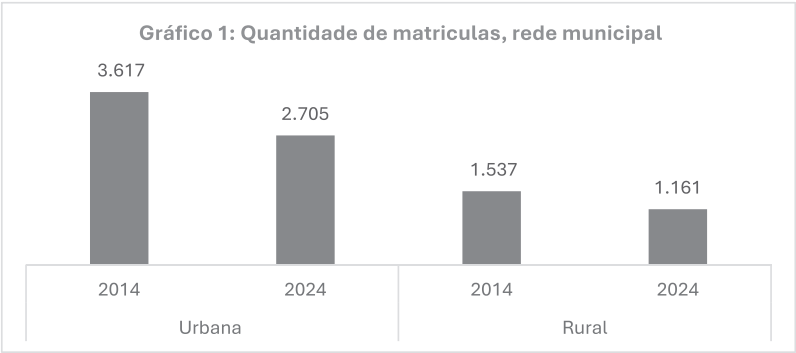
Em relação aos indicadores de trabalho e renda em Guaiúba, o município apresentou, em 2023, salário médio mensal de 1,6 salários-mínimos entre os trabalhadores formais. Nesse mesmo ano, o número de pessoas ocupadas foi de 2.657, sendo as principais atividades econômicas responsáveis pela geração de empregos formais a administração pública, a agropecuária, o comércio e a indústria da transformação.

2. Características educacionais do município

A pesquisa utilizou alguns indicadores educacionais que embora não revelem plenamente a complexidade de cada sistema educacional “[...] possibilitam a construção de um perfil sucinto da realidade, fornecendo pistas sobre o sucesso ou o fracasso de alguma iniciativa implementada no campo educacional” (Vieira; Vidal; Nogueira, 2020, p. 138).

O município de Guaiúba dispõe de 28 unidades escolares da rede pública, sendo duas pertencem à rede estadual: uma escola de ensino regular e uma escola de educação profissional, ambas localizadas na zona urbana. A rede municipal de ensino concentra 26 unidades, distribuídas entre escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil, incluindo um anexo escolar. Do total de unidades escolares municipais, 15 estão situadas na área urbana e 11 na área rural. Conforme dados divulgados pelo Censo Escolar (Inep, 2024) a rede municipal de ensino possui 93 docentes atuando nos anos iniciais e 117 nos anos finais e a rede estadual possui 57 docentes.

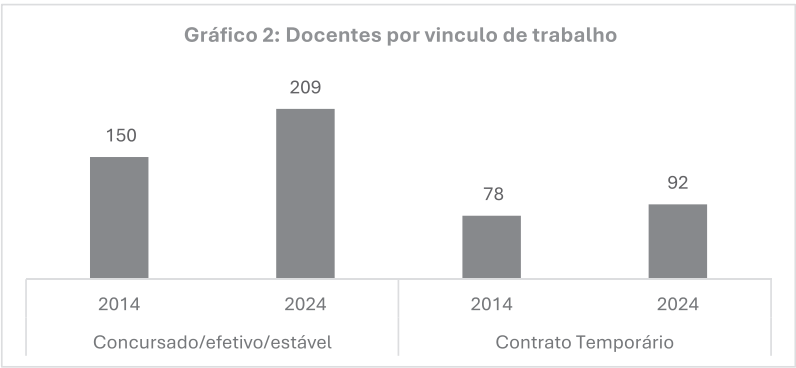
O Gráfico 1 apresenta os dados de matrículas da rede municipal por localização nos anos 2014 e 2024.



Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, Inep, 2014; 2024

Nos anos considerados, a rede municipal registra uma queda de matrículas de 25% e 24% nas localidades urbanas e rurais, respectivamente, totalizando uma redução de matrícula na rede de 25%, o que chama a atenção, pelo fato de não ter havido redução da população na mesma proporção.

O Gráfico 2 mostra a quantidade de docentes por vínculo de trabalho, nos anos de 2014 e 2024.

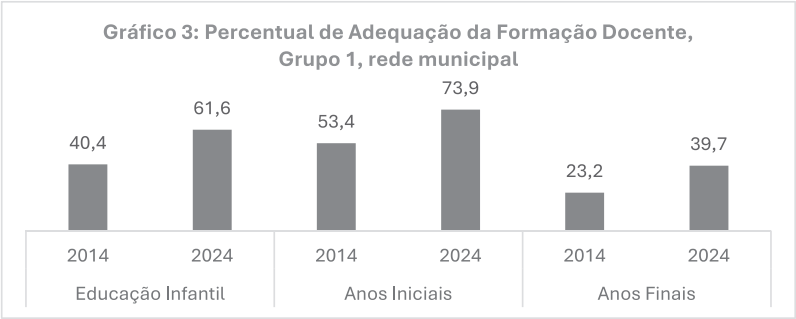


Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, Inep, 2014; 2024

Considerando o período 2014 – 2024, registra-se um crescimento de 39% na quantidade de docentes concursados e um aumento de 18% no número de professores temporários, o que evidencia a realização de concursos públicos para admissão de professores na rede municipal. Em 2024, os docentes com contrato temporário representam 31% do total da rede municipal.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 3 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

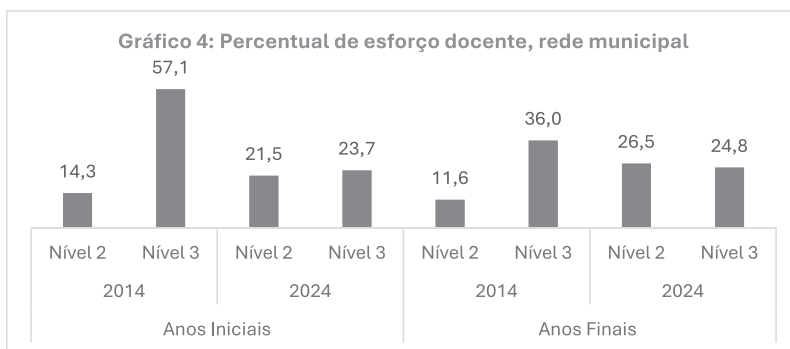


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 52,5%, 38,4% e 71,1% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Embora se observe crescimentos significativos, em 2024, cerca de 40% dos docentes da educação infantil, 26% dos anos iniciais e mais de 60% dos anos finais encontram-se em situação de inadequação docente.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

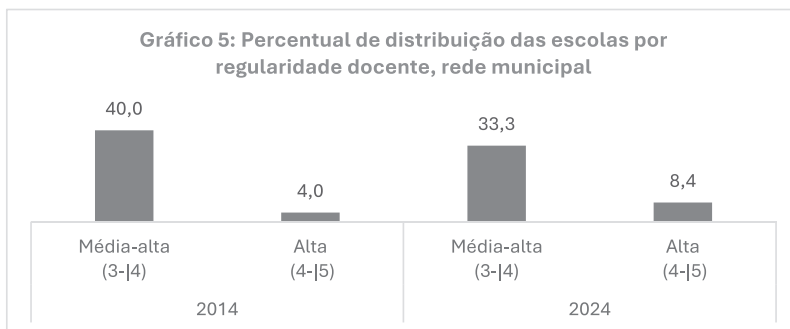
O Gráfico 4, a seguir, mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente (57,1%), ocorre uma reorganização da força de trabalho, de modo que em 2024, esse percentual cai para 23,7%, aumentando o percentual de docentes no nível 2 que vai de 14,3% para 21,5%. Nos anos finais, aumenta o percentual de docentes no nível 2 de 11,6% para 26,5% e cai o percentual dos que se encontravam no nível de 3, de 36% para 24,8%.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal de Guaiúba nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

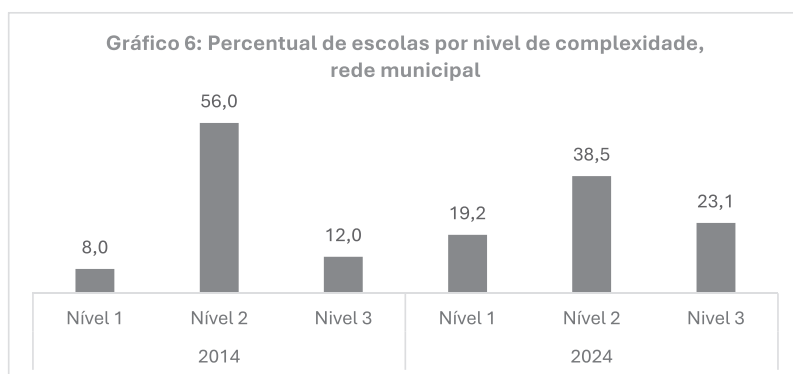
Os dados mostram que, em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 40%, valor que se reduz para 33,3% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são, respectivamente 4% em 2014 e 8,4% em 2024. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal situa-se em faixas inferiores a 3 anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade

de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

Os dados referentes aos níveis 1, 2 e 3 são apresentados no Gráfico 6, para os anos de 2014 e 2024.

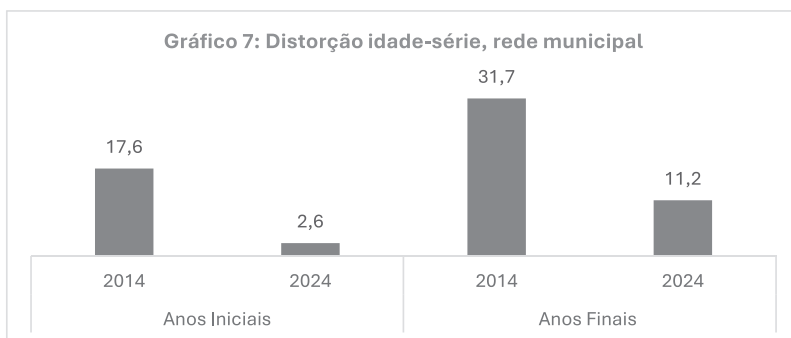


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 68% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que a maior parte dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e outras apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda aumentando o percentual de escolas que apresentam nível 1 de ICG, ou seja, que possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada, embora os percentuais de escolas nos níveis 2 e 3 continuem acima de 60%.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 17,7 reduzindo para 15,6 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 23 alunos por turma em 2014, atingindo 20,7 alunos em 2024, fato que acontece também nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 26 alunos e cai para 23,7. Essas reduções no número de alunos por turma têm associação com a redução de matrículas no período, registrada anteriormente.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 7 mostra os dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

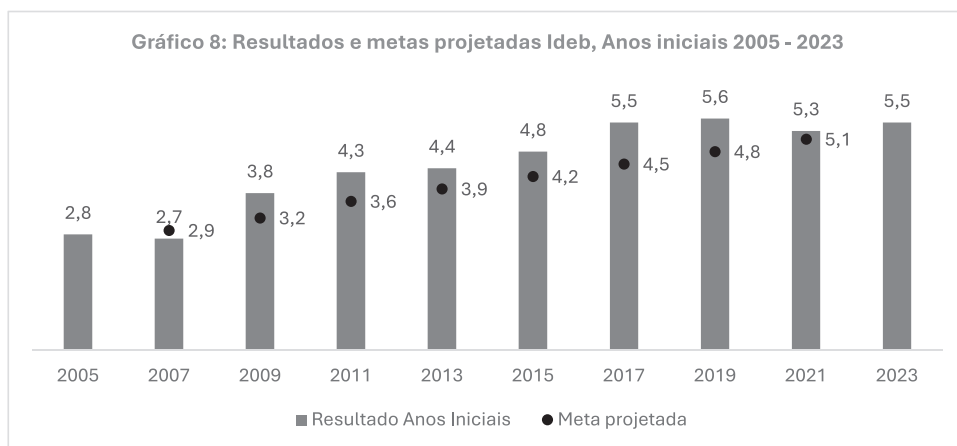


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 85,2% e 64,7%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, todas é de 4 horas-aula diária, exceto nos anos finais que chega a 4,9 horas. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 5,2 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 5,3 horas e os anos finais chegando a 6,7 horas-aula diárias.

Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.

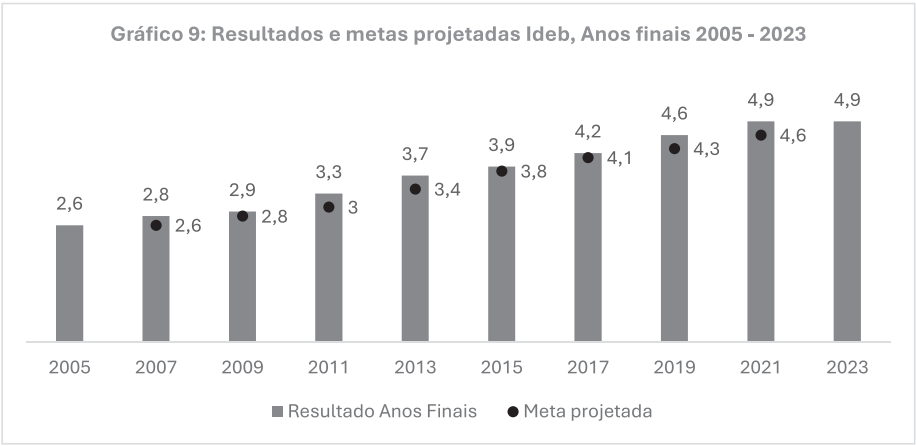


Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou a nota de 5,3 nos anos iniciais, registrando um crescimento de 96% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do

Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 9 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 - 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb seja inferior à registrada nos anos iniciais, com um crescimento no período 2005 – 2023 de 88%, constata-se que em 2021, o resultado alcançado pela rede municipal também ultrapassou a meta projetada, valor que foi mantido em 2023.

3. Descrição da pesquisa de campo

Foram entrevistados técnicos da Secretaria de Educação e Desporto do município, diretores de duas escolas municipais e uma estadual e duas coordenadoras escolares.

A primeira escola municipal possui uma excelente estrutura física, com amplas salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, refeitório, entre outros equipamentos. Foi objeto de uma grande reforma recentemente e conta com um anexo escolar, atendendo sete turmas no turno matutino e três turmas no turno vespertino, totalizando 100 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em tempo parcial e 124 alunos dos anos finais, em tempo integral.

A segunda escola visitada apresenta uma estrutura precária, com espaços ocupados de forma improvisada. Oferece ensino em tempo integral no turno diurno para os anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, atendendo 150 alunos nos anos finais e 31 alunos da EJA.

A terceira escola visitada é estadual e oferta educação profissional, com as instalações seguindo o padrão de construção adotado pela Secretaria de Educação do Estado, caracterizando-se por uma estrutura moderna, com salas de aulas amplas, laboratórios, biblioteca com acervo conservado, quadra poliesportiva e boas instalações para administra-

ção e gestão. Os cursos técnicos ofertados são administração, agropecuária, informática e química, atendendo 518 estudantes.

4. Achados da pesquisa

Na pesquisa de campo realizada, um dos principais achados foi a manutenção do regime de colaboração entre Estado e município para a formação docente. De acordo com Vieira e Vidal (2013, p. 1080), “cada Unidade da Federação tem uma narrativa própria a respeito da trajetória empreendida para chegar ao atual desenho de seu(s) sistema(s) de ensino”, sendo essa trajetória escolhida uma das possibilidades de sucesso na implementação de políticas por meio da colaboração. No caso observado, o Estado dispõe de formação docente permanente para o município, assim descrito por uma das entrevistadas:

Sim. Nós, gestores, fazemos a formação todo ano. Essa formação acontece mensalmente. E os professores também, todo ano. Uma vez por mês a gente se reúne com os formadores. Que são da Secretaria de Educação do Estado. Eles vão para a Fortaleza, fazem lá... A formação vem para o município e trabalha com a gente, tanto com gestores como com os professores. (Diretora de Escola Municipal).

Outro aspecto importante que se destacou nas observações foi a diferença na estrutura física entre as escolas visitadas: enquanto uma das escolas localizada na área urbana apresenta uma estrutura precária, com espaços ocupados de forma improvisada, na outra escola municipal, localizada na área rural a estrutura física é excelente com salas arejadas, escola pintada e bem conservada.

Ao tratar das questões que envolvem territorialidade e violência, constatou-se em todas as entrevistas o temor acerca da atuação dos grupos criminosos presentes no município. Uma das entrevistadas afirma que:

Existe sim a presença de pessoas que estão envolvidas em facções. Porém, dentro da escola eles se respeitam. Eles respeitam estar aqui dentro. Quando acontece alguma coisa lá fora, que ultrapassa o limite que eles acham aceitável, eles avisam logo. Tinha uma menina, ela namorava com um menino que era de uma facção e foi ficar com outro menino da outra facção. Aí a facção mandou dizer que ela não podia vir mais... Mas se ela viesse, iam... Entraram na casa dela, parece que bateram nela e tal... E aí ela teve que se mudar para outra escola. E... E assim, mais... Nada foi aqui dentro. Aqui dentro eu não tenho a violência.... (Diretora Escolar).

Ainda sobre os grupos criminosos e a violência no município é importante pontuar que havia um certo receio entre os entrevistados sobre esse assunto. Além disso, constatou-se que a rotina da escola, bem como a permanência dos alunos, é diretamente influenciada por essa questão.

Um tema sensível e necessário, abordado nas entrevistas foi o plano de cargos e carreiras na rede municipal e políticas de valorização docente. Os depoimentos das diretoras escolares explicitam a urgência no tema ao afirmarem que

Bom, ele está muito defasado. Nós inclusive temos debatido bastante sobre essa questão da mudança do nosso plano de cargos e carreiras. Deixou muito a desejar. (Diretora de Escola Municipal).

Está engavetado, já foram feitas várias reuniões, já foi formada uma comissão, já conversamos com o secretário, com o prefeito, mas até agora ele continua engavetado. Não tem vale transporte, não tem vale alimentação, é só o salário mesmo (Diretora de Escola Municipal).

Outro achado importante, que prioriza a permanência do aluno na escola e o incentivo ao ingresso dos alunos na universidade por meio de várias estratégias pedagógicas foi identificado na escola estadual:

Nossa gestão tem sido voltada principalmente para uma política de permanência do aluno na escola. Fazer com que esse aluno tenha um sentimento de pertencimento, que ele queira ter uma perspectiva de futuro, que ele ingresse no ensino superior, que ele tenha a perspectiva de mudar a vida da família dele. É o entorno da comunidade na qual ele mora, apesar de ser um município novo, mas que tem tendência para vencer (Diretora da Escola Estadual).

Ressaltando a importância e a força transformadora da educação, a Escola mesmo com as dificuldades inerentes ao atual contexto do município, vem possibilitando condições aos alunos de ingresso na universidade e de pertencimento em sua comunidade.

5. Considerações finais

As escolas pesquisadas no município destacam-se, principalmente, pela dedicação e esforço dos gestores e professores em possibilitar aos alunos uma educação pública de qualidade. Apesar das contradições existentes em um dos municípios mais pobres da Região Metropolitana de Fortaleza, os indicadores analisados demonstram crescimento em seus resultados.

O regime de colaboração entre Estado e município ressalta a relevância da formação docente, refletindo diretamente no planejamento e ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas da rede municipal, em conformidade com as políticas educacionais vigentes.

Reconhece-se, ainda, a necessidade de aprofundamento das informações coletadas, de modo a colaborar com futuras pesquisas, especialmente aquelas relacionadas à formação docente e ao planejamento pedagógico.

Referências

- CURY, C. R.; TRIPODI, Z. F. **Políticas educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023. (Coleção Educação na Universidade)
- GUAIÚBA. Secretaria de Educação e Desporto. **Prefeitura Municipal de Guaiúba**. Disponível em: <https://www.Guaiuba.ce.gov.br/secretaria.php?sec=2>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/Guaiuba/panorama> Acesso em: 16 abr. 2024.
- INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWly-ZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso: 14 dez. 2025.
- INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 14 dez. 2015.
- IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Guaiuba_2017.pdf Acesso em: 30 abr. 2024.
- QEDu. Município de Guaiúba. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2304954-Guaiuba>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. ; NOGUEIRA, J. F. F. **Gestão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1079-1094, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>. Acesso: 10 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Horizonte, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2024, possui uma área territorial de 160.557 km². O crescimento populacional foi significativo de 2010 a 2022, passando de 55.187 habitantes em 2010, para 74.755 em 2022, registrando um aumento de 35%.

O Produto Interno Bruto (PIB) do município é de R\$ 1,2 bilhão (IBGE, 2021), e a riqueza é diversificada com destaque para a agricultura, pecuária, comércio, serviços e indústria. A industrialização é um fenômeno que vem crescendo recentemente e o PIB é fortemente influenciado pela produção agrícola, nomeadamente a produção frutífera.

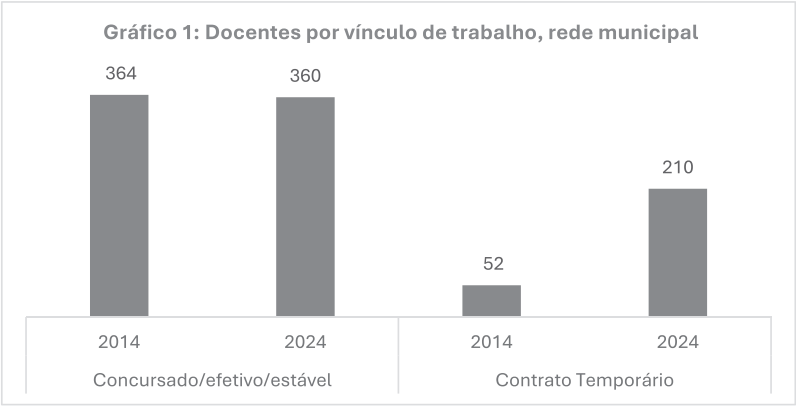
O mercado de trabalho é caracterizado por uma presença significativa de emprego formal e informal, com destaque para o setor de serviços, e a presença de funcionários públicos e privados. Possui uma rede de ensino que inclui escolas públicas municipais e estaduais, bem como escolas particulares/privadas.

2. Características educacionais do município

De acordo com os dados levantados na visita realizada na Secretaria Municipal da Educação de Horizonte, a rede municipal atende aproximadamente 3.004 estudantes, distribuídos entre zona urbana e rural, com predominância da matrícula urbana (cerca de 70%). A estrutura educacional compreende 63 unidades de ensino, incluindo: um Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte (CEJAH), 20 Escolas de Tempo Integral, 20 Escolas de Ensino Fundamental Regulares, 20 Centros de Educação Infantil, um Escola Quilombola e um Centro de Educação Especial.

No que se refere às matrículas na rede municipal, em 2014 são registradas 12.624, valor que cresce 7% e chega a 2024 com 13.500 alunos, muito inferior ao crescimento populacional registrado no período 2010 – 2022.

Em relação aos docentes, o Gráfico 1, a seguir, mostra a situação por vínculo de trabalho nos anos 2014 e 2024.

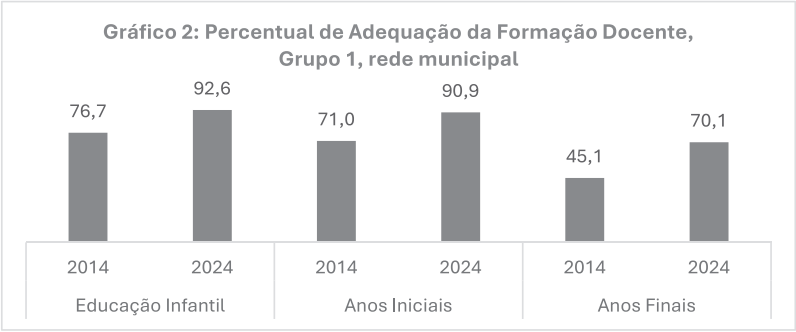


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014; 2024

Em 2014, 87% dos professores que atuavam na rede municipal eram concursados, situação que se reduz para 63% em 2024, devido ao crescimento de 304% na quantidade de professores temporários.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 2 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

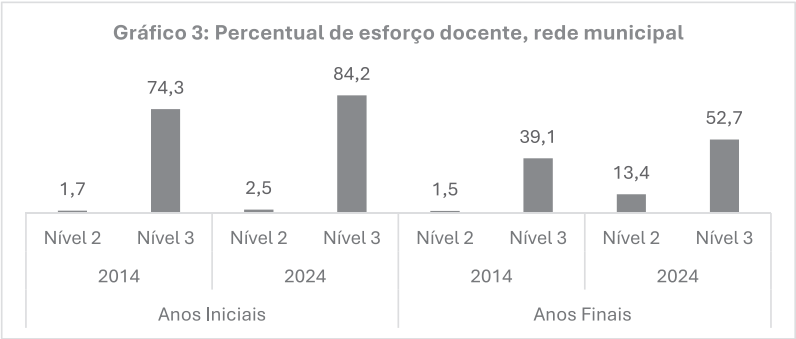


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 20,7%, 28% e 55,4% na adequação da formação docente na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil e anos iniciais, em 2024, os percentuais são superiores a 90%, nos anos finais, cerca de 30% dos docentes ainda não se encontram em situação de adequação na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

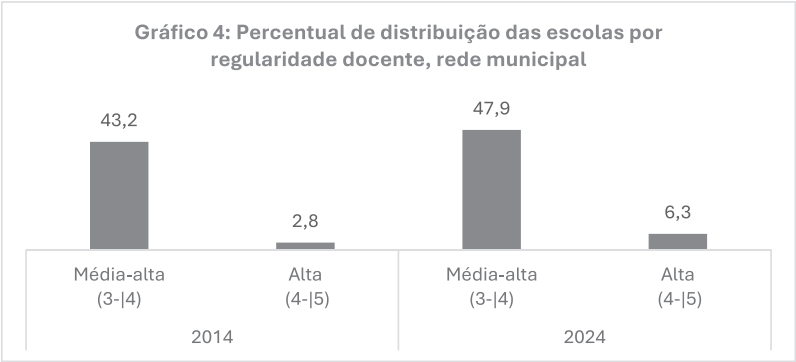


Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente (74,3%), em 2024, esse percentual chega a 84,2%, o que significa que 4/5 dos professores que atuam neste segmento possuem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nos anos finais, o percentual de docentes situados no nível 3 de esforço docente também aumentou de 39,1% em 2014 para 52,7% em 2023.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 4, a seguir, mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



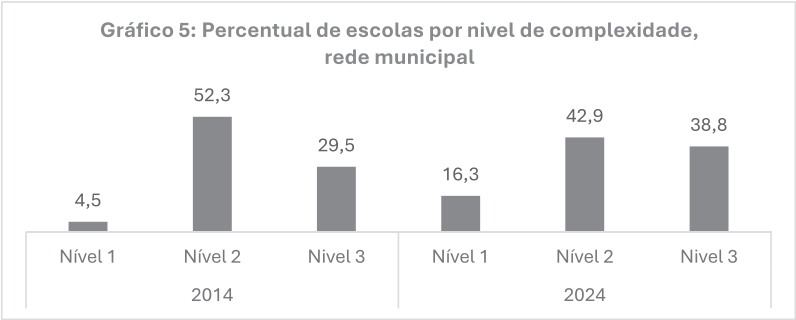
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 43,2%, valor que aumenta para 47,9% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são inferiores a 10% nos dois anos. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal situa-se em faixas inferiores a três anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Horizonte, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 5 apresenta dados dos níveis 1, 2 e 3 de complexidade de gestão das escolas municipais nos anos de 2014 e 2024.

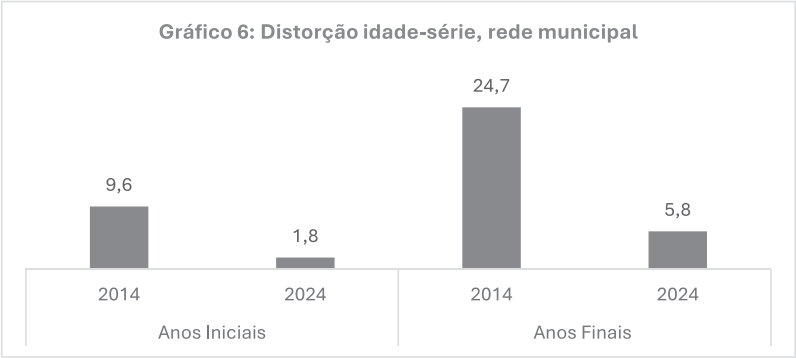


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 52,3% das escolas da rede municipal encontravam-se no nível 2 e 29,5% no nível 3, o que significava que a maior parte dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e cerca de 30% apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda reduzindo em 9,4 pontos percentuais as escolas de nível 2 e aumentando em 9,3 pontos percentuais, as escolas com nível 3 de complexidade de gestão.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 18,8 passando para 18,3 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 22,6 alunos por turma em 2014, atingindo 20,7 alunos em 2024. O maior decréscimo, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 31,5 alunos, passando para 26,8 em 2024.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 6 mostra os dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

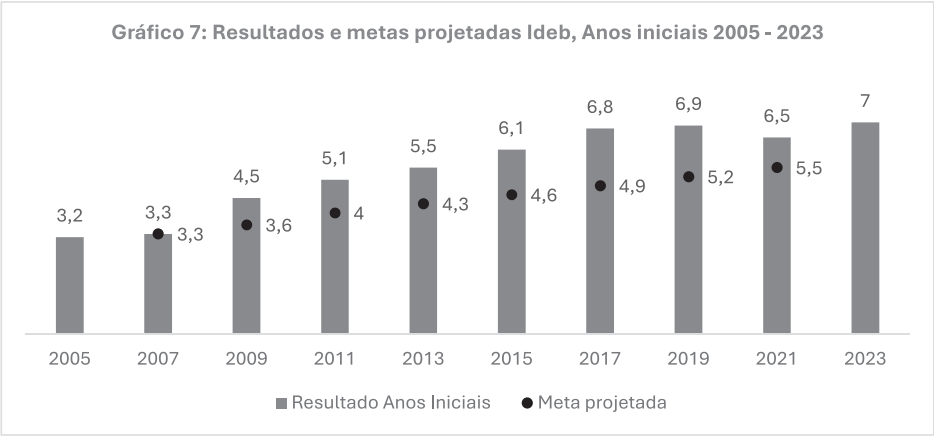


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 81,3% e 76,5%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, é de 4 horas-aula diária, exceto na pré-escola que é de 4,2. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 4,6 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 4,5 horas e os anos finais chegando a 5,9 horas-aula diárias.

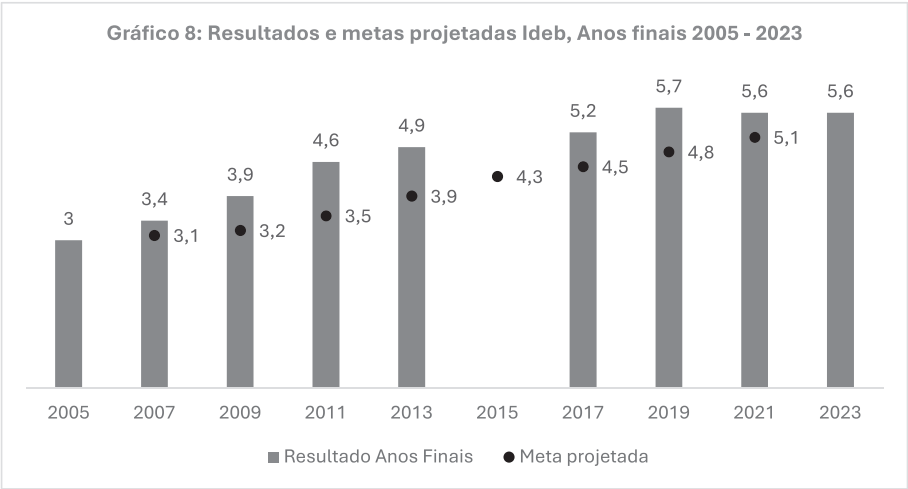
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8, a seguir.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou em 2021, a nota de 6,5 nos anos iniciais, chegando a 2023 com nota 7,0 e registrando um crescimento de 119% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 8 apresenta os dados dos anos finais no período 2005 - 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Há que se destacar que em 2015 não houve medição do Ideb na rede municipal, e que embora o crescimento dos resultados no período 2005 – 2023 seja inferior (87%) ao dos anos iniciais, todas as metas projetadas foram alcançadas e ultrapassadas no período observado.

A rede também realiza avaliação diagnóstica própria e participa das avaliações externas aplicadas pelo Estado do Ceará e para tanto, implementa políticas como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), direcionamento de reforço escolar para 2º, 5º e 9º anos, e monitoramento centralizado da merenda escolar.

Há pontos de atenção relacionados à pressão demográfica decorrente do crescimento urbano, ao aumento da demanda por vagas na Educação Infantil e às interferências de facções em distritos específicos, o que afeta a frequência escolar.

3. Descrição da pesquisa de campo

A pesquisa de campo aconteceu na Secretaria Municipal da Educação de Horizonte (SMEH), em duas escolas municipais e uma escola estadual, entrevistando técnicos, diretores escolares e outros profissionais.

Um aspecto destacado na SME foi a pouca autonomia que os gestores escolares têm em relação ao planejamento orçamentário, pois os recursos estão mais ligados à prefeitura. No que se refere à formação continuada, no início de cada semestre letivo é feita uma avaliação diagnóstica para levantamento sobre as necessidades reais de formação e essa avaliação é ofertada em parceria com Estado.

A primeira escola municipal visitada atende um total de 910 alunos, distribuídos em 23 turmas de anos iniciais do ensino fundamental e 12 turmas de anos finais. Do total, 70 alunos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental estudam em regime parcial, devido à falta de estrutura para suportar todos as matrículas em tempo integral. A unidade escolar apresenta adequadas condições de limpeza e conservação, tendo sido observada a ausência de inservíveis (equipamentos danificados ou em desuso) nos espaços comuns, indicando uma gestão eficiente da manutenção do patrimônio. A escola é recém-reformada, o que dá uma impressão boa a nível dos equipamentos em boas condições. Ela está incluída no programa de escolas conectadas, e na sala da leitura ou biblioteca, tem equipamentos tecnológicos, uma mesa com computadores e tablets embutidos com programas para crianças. Jogos, video-games e sistemas de navegação para aprendizagem em manipulação de internet nas pesquisas e estudos estão disponíveis, sendo um projeto coordenador por um monitor e facilitador que orienta as crianças no uso das ferramentas e cuidado dos equipamentos.

Quanto à ambientação, a escola possui numerosos cartazes e figuras pedagógicas afixados nas paredes e corredores. Esse cuidado contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e humanizado, uma característica frequente em instituições que atendem ao Ensino Fundamental anos iniciais. A diretora evidenciou clareza na organização pedagógica, no fluxo hierárquico das políticas públicas, Ministério da Educação, Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Secretaria Municipal da Educação de Horizonte (SMEH) e escolas na implementação da Educação Integral.

A gestão escolar incorpora instrumentos de monitoramento, como o Sistema de Busca Ativa, utilizado em articulação com o Conselho Tutelar e a SMEH, fortalecendo a permanência dos estudantes. A diretora relatou também a importância do projeto “Aprende Horizonte”, uma avaliação diagnóstica municipal que orienta o trabalho pedagógico.

Pode-se afirmar que a impressão que permanece com relação à referida escola é a de uma gestão escolar funcional e integrada. O clima harmonioso, os espaços bem cuidados e a clareza nas funções de cada ambiente criam uma atmosfera que vai além da infraestrutura, refletindo uma identidade pedagógica consolidada.

A segunda escola visitada inclui a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em regime presencial e que atende 30% e 70% semipresencial e oferta em tempo integral. A unidade atua em consonância com as políticas públicas educacionais, por meio de parcerias com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 9 e com o CEJA estadual. Foi relatada a dificuldade em atender a população da zona rural, uma vez que o município conta apenas com o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte (CEJAH). Os estudantes que moram na zona rural se matriculam, mas raramente conseguem terminar o ano letivo devido ao trabalho.

De acordo com o coordenador, o CEJAH atende um público trabalhador que não tem a escola como prioridade, de modo que se conseguirem um emprego, é comum deixar os estudos, razão pela qual funciona de forma semipresencial, para quem trabalha poder dar conta do estudo. E tem estudantes que seguem a demanda da promotoria como parte de cumprimento de pena, estudantes que estão em situação de privação de liberdade. A escola conta com transporte escolar que faz ligação de localidades distantes, mas às vezes é difícil trazer os estudantes.

A unidade possui matrícula de aproximadamente 450 alunos, contando com quatro salas de aula para o ensino presencial, seis salas destinadas ao atendimento no regime semipresencial e uma quadra que funciona como auditório para encontros de atividades que reúnem muitas pessoas e reuniões com estudantes. É importante observar que as salas de aulas são de tamanhos reduzidos que não comporta grande quantidade de pessoas.

A Secretaria conta com duas salas, uma para coordenação e outra para diretor. As salas são equipadas com três computadores, duas impressoras, quatro armários, cinco mesas e possuem ar-condicionado e ventiladores para manter o clima confortável.

A gestão dos recursos financeiros da escola é de responsabilidade da equipe da gestão que presta conta à Secretária Municipal. O maior desafio da gestão é manter os alunos e procurar os que faltam, lembrando que a escola recebe alunos com problemas específicos que, de algum modo, não conseguiram acompanhar seus estudos normalmente ou tinham que priorizar o trabalho em vez do estudo, problemas familiares entre outros. E para a maioria deles, esses problemas ainda persistem, e a forma de conciliar o tempo do estudo com esses problemas ainda é uma dificuldade para os alunos, e se transforma em desafio para a gestão.

O perfil dos alunos reflete a complexidade do público da EJA: trabalhadores, idosos e jovens que não se adaptaram ao modelo tradicional de ensino. A baixa taxa de conclusão (cerca de 18% dos matriculados) e o alto índice de abandono são pontos que exigem atenção e intervenções específicas, com estratégias de permanência e aprendizagem mais flexíveis e articuladas com a realidade local. O corpo docente apresenta qualificação e estabilidade, com baixo absenteísmo, o que é um fator positivo para a consistência do trabalho

pedagógico. No entanto, a não participação em avaliações externas pode representar uma lacuna no processo de autoavaliação e melhoria contínua da unidade.

A escola estadual tem uma matrícula de 540 alunos distribuídos em 12 salas de aula. Sua infraestrutura apresenta excelentes condições de limpeza e conservação. Possui planejamento semanal estruturado, realiza reforço para estudantes novatos e adota práticas como o Clube de Leitura com autores negros e a Sala Antirracista, fortalecendo o protagonismo estudantil e a equidade. A unidade também enfrenta desafios específicos, como a presença de facções criminosas no entorno, sem interferência direta dentro da escola, e o longo deslocamento de alunos da zona rural. Na escola atuam docentes da educação profissional contratados pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), pago pela Seduc-CE, e professores da rede estadual, para ministrar a BNCC.

A visita mostrou uma unidade de ensino bem estruturada, com gestão organizada e propósitos pedagógicos claros. A escola mantém um ambiente limpo, ordenado e pedagogicamente estimulante, com destaque para projetos como o Selo AntiRacista e a Sala AntiRacista, que evidenciam uma postura institucional voltada para a valorização da diversidade e o combate ao preconceito. A transparência nos resultados das avaliações externas (Spaeece, Saeb, Enem) e a busca contínua por melhorias reforçam a cultura de resultados sem, no entanto, reduzir o ensino ao “treinamento para provas”.

A gestão demonstra autonomia no uso de recursos como o PDDE e na execução de projetos que fortalecem o vínculo com os estudantes e promovem a equidade, como o Diretor de Turma e o Clube de Leitura com autores negros. As ações de reforço e intervenção pedagógica indicam atenção à aprendizagem e à inclusão. Persistem, contudo, desafios relacionados aos longos deslocamentos de alunos da zona rural e às condições do entorno da escola após sua mudança para a periferia, sem impacto direto no ambiente escolar.

Em síntese, a escola visitada é uma instituição que alia inovação, gestão participativa e consciência social, servindo como referência em ensino profissionalizante. Recomenda-se apoio logístico para estudantes de áreas rurais e continuidade das políticas de valorização da diversidade e recomposição de aprendizagens.

4. Achados da pesquisa

Os achados da pesquisa sintetizam os principais elementos observados ao longo das visitas técnicas e entrevistas realizadas na Secretaria de Educação e nas unidades escolares do município de Horizonte.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

A rede de Horizonte apresenta uma oferta diversificada, desde a Educação Infantil até a formação técnica profissionalizante, mas essa diversidade não se distribui de modo homogêneo pelo território. O crescimento acelerado do município pressiona as matrículas, sobretudo na Educação Infantil, onde a demanda supera a capacidade instalada.

A localização das unidades escolares influencia diretamente o acesso. Alunos da zona rural relataram deslocamentos longos para chegar à escola profissional, o que limita também a participação das famílias; no CEJAH, que é a única unidade municipal para jovens e adultos, estudantes da zona rural declararam dificuldades para manter a frequência devido ao trabalho e aos deslocamentos. Ao mesmo tempo, escolas situadas em regiões com presença de facções criminosas enfrentam impactos indiretos na frequência, pois famílias têm receio de circular em dias de conflito.

Assim, a diversificação da oferta contribui positivamente para ampliar oportunidades, mas, quando afetadas por desigualdades territoriais e socioeconômicas, pode aprofundar disparidades no acesso e na permanência.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

A pesquisa identificou a colaboração e a presença articulada de iniciativas municipais, estaduais e federais que impactam diretamente o cotidiano das escolas. O PAIC aparece como eixo estruturante, especialmente na alfabetização e no reforço das séries avaliadas; o projeto “Aprende Horizonte” funciona como instrumento municipal de diagnóstico e orienta o planejamento pedagógico. A busca ativa, utilizada com destaque numa das escolas, fortalece a permanência dos estudantes e reduz a evasão.

Na escola profissional, programas como o “Projeto Diretor de Turma”, o PDDE, a Sala Antirracista, o Clube de Leitura com autores negros e o reforço para novatos compõem um conjunto de ações que articulam gestão, cultura escolar e equidade. As escolas municipais mobilizam políticas como o PDDE, normas de acessibilidade e o fluxo de acompanhamento curricular pactuado com a SMEH e a Crede 09, evidenciando a atuação conjunta entre município e Estado. Além disso, iniciativas municipais de premiação por desempenho, como bicicletas e outros incentivos, reforçam o engajamento de estudantes e educadores, apesar de levantarem discussões sobre possíveis efeitos de diferenciação.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

A diversificação da oferta do ensino em relação à diversidade territorial assenta nos níveis e tipos de ensino ofertado nos diferentes locais. No centro do município, há mais oportunidade de níveis e tipos de ensino mais avançados, como é o caso da oferta de educação profissional e educação de jovens e adultos. Como apontam as entrevistas, existem estudantes das zonas rurais que procuram essas unidades, mas a distância, e em algumas situações, o transporte escolar contribuem para dificultar o acesso ou motivam a evasão e consequente desistência dos alunos.

Este fenômeno representa desigualdades de oferta educacional entre zona rural e centro urbano, embora seja compreensível que no centro haja maior parcela da população na demanda escolar concentrada, mas isso não quer dizer que a zona rural não tenha, e isso não deve ser motivo de desigualdade na oferta do ensino.

É importante apontar que escolas estaduais se concentram mais na sede do município, dado que é necessário meio de transporte escolar para dar acesso aos alunos que moram nas zonas urbanas.

5. Considerações Finais

As visitas técnicas e entrevistas realizadas permitiram uma aproximação concreta com a Secretaria Municipal da Educação de Horizonte (SMEH) e com as unidades escolares visitadas, possibilitando compreender o funcionamento da rede de ensino e os desafios que permeiam o cotidiano educacional. Observou-se uma rede pública em processo de transformação, sustentada por práticas de gestão organizadas, orientadas por dados e alinhadas às políticas educacionais estaduais e nacionais.

Entre os aspectos positivos identificados, destacam-se o compromisso com a qualidade do ensino, evidenciado nas ações de reforço escolar, na implementação do PAIC, na garantia do piso salarial docente e na organização do tempo destinado ao planejamento pedagógico. Contudo, o crescimento urbano acelerado do município impõe desafios relevantes, especialmente quanto à ampliação de vagas na Educação Infantil e às demandas sociais de determinados territórios.

Por fim, a pesquisa de campo mostrou-se fundamental para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da realidade educacional, permitindo articular teoria e prática e captar nuances que extrapolam os dados documentais.

Referências

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional do Brasil 2022**. Acesso em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/horizonte.html>. Acesso em: 03 out. 2025.

INEP. **Indicadores Educacionais**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlY-ZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Guaiúba_2017.pdf Acesso em: 30 abr. 2024.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Itaitinga pertence à Região Metropolitana de Fortaleza, distante aproximadamente 33 km da capital cearense. O nome tem origem indígena e refere-se à junção das palavras pedra (Ita), rio (y), branco (tinga), o que significaria “riacho das pedras brancas”. Foi oficialmente fundado em 27 de março de 1992. O município localiza-se próximo à BR-116, fazendo fronteiras ao norte com Fortaleza e Eusébio; leste: Aquiraz; sul: Horizonte e Guaiúba; oeste: Pacatuba.

Criado pela Lei Estadual nº 11.927, de 27 de março de 1992, tem origem nas tribos indígenas, na residência do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER), na construção dos Açude Gavião e Açude Pacoti/Riachão e atualmente é o 25º município mais populoso do estado e 11º da região metropolitana (IBGE, 2022). De acordo com o último Censo populacional (2022), a população de Itaitinga é de 64.650 pessoas. É um município que vem apresentando alto crescimento demográfico, tendo registrado o aumento de mais de 29.000 pessoas entre os dois últimos censos (2010 e 2022), o que corresponde a 80%, bem acima da média nacional que registrou um aumento de 6,5% da população brasileira. O dado pode sugerir a mudança de domicílio da população que migrou para o local devido a novas oportunidades de emprego, ou mesmo o contingente de presidiários residentes nas dez unidades prisionais estaduais que se localizam no município.

É curioso o fato que Itaitinga tem a maior proporção de homens em relação a mulheres do Ceará, indo contra a tendência da maior parte do Estado, que registra mais mulheres que homens. São 127,11 pessoas do sexo masculino para cada 100 do feminino. De acordo com o IBGE, as cidades que possuem essa disparidade são as que possuem unidades prisionais em seus domínios, fato confirmado pelo conjunto de unidades instaladas no município.

A economia do município baseia-se em mineração, extração de rochas ornamentais, brita, placas para fachadas e usos diversos na construção civil; a extração de areia e argila (utilizada na fabricação de telhas, tijolos), bem como extração de rocha calcária. No setor comercial há supermercados, farmácias, depósitos de construção, lojas de roupas, boutiques, frigoríficos, lojas de móveis e eletrodomésticos e eletrônicos, mercadinhos, mercearias, padarias, lojas de variedades, lanchonetes e restaurantes. Nos serviços, existem salões de beleza, locadoras, oficinas mecânicas, academias, borracharias, técnicos em eletrônicos, vendedores ambulantes, costureiras e botecos. No setor agrário, destacam-se as culturas de subsistência de feijão, milho, mandioca e algodão e na pecuária, a criação de bovinos, suínos e avícola. O extrativismo vegetal também é fonte de renda e destaca-se na fabricação de carvão, extração de madeiras diversas para lenha e construção de cercas.

Dados do IBGE (2023) revelam que 12.722 pessoas se encontram ocupadas formalmente, com um salário médio mensal de 2,1 salários-mínimos, o que colocava o mu-

nicípio na posição 9º de 184 dentre as cidades do Estado. Dados do Programa Bolsa Família indicam que no mês de novembro de 2025, o município teve 7.767 famílias atendidas, com 19.586 pessoas beneficiadas, e um valor médio de R\$ 671,80.

Em 2021, o PIB *per capita* de Itaitinga era de R\$ 32.560,63, que na comparação com outros municípios do Estado, ficava nas posições 11 de 184 entre os municípios (IBGE, 2024). No que se refere a transferências correntes (percentual em relação às receitas correntes brutas realizadas) (IBGE, 2024) corresponde a 76%, o que o classifica como um dos dez municípios que têm menos dependência de receita externas.

2. Características educacionais do município

O Censo Escolar (INEP, 2024) informa que Itaitinga possui 41 escolas, distribuídas conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Total de estabelecimentos de ensino conforme localização e dependência administrativa

	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	4	14	8	26
Rural	1	12	2	15
Total	5	26	10	41

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

É possível observar que, na rede municipal de ensino, existem mais escolas urbanas (62,5%) que rurais (37,5%), indicando a existência de localidades que possivelmente atendam poucos alunos em função da baixa densidade demográfica residente. Todas as escolas atendem um total de 15.774 matrículas, sendo 13.591 estudantes da rede pública.

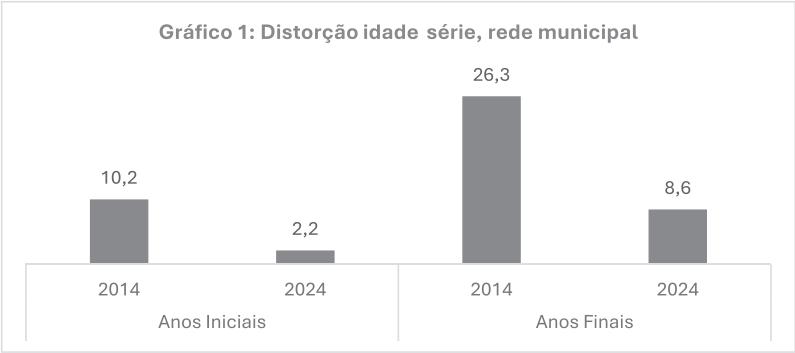
São 1.634 matrículas na modalidade educação de jovens e adultos, cuja competência de oferta pertence ao governo estadual. Cabe destacar que os detentos privados de liberdade têm direito a certificação através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL). A iniciativa beneficia aqueles que não concluíram os ensinos fundamental e médio no tempo certo e querem a certificação. O INEP aplica o exame em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça e Segurança Pública. A Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária estimula a participação de presos em processo de ressocialização por meio da educação.

Os indicadores educacionais passaram a crescer em relevância nos últimos trinta anos, fruto de sistemas de avaliação mais robustos que visam nortear tomadas de decisão. O Ministério da Educação (MEC) publica uma série de indicadores com base na coleta dos

dados realizados através do Censo Escolar, o que permite um entendimento próximo da realidade, sendo pauta essencial na construção do perfil do município investigado.

A seguir serão apresentados indicadores sobre distorção idade série, média de alunos por turma e média de horas-aula, além de alguns indicadores associados a docentes e complexidade de gestão da escola, considerando a rede municipal e a série histórica 2014 - 2024, que corresponde a vigência do último Plano Nacional de Educação.

Quanto a distorção idade-série, mostrada no Gráfico 1, os anos iniciais registram uma redução de 78%, passando de 10,2% em 2014 para 2,2% em 2024 e nos anos finais, a redução foi de 67,3%, passando de 26,3% em 2014 para 8,6% em 2024.

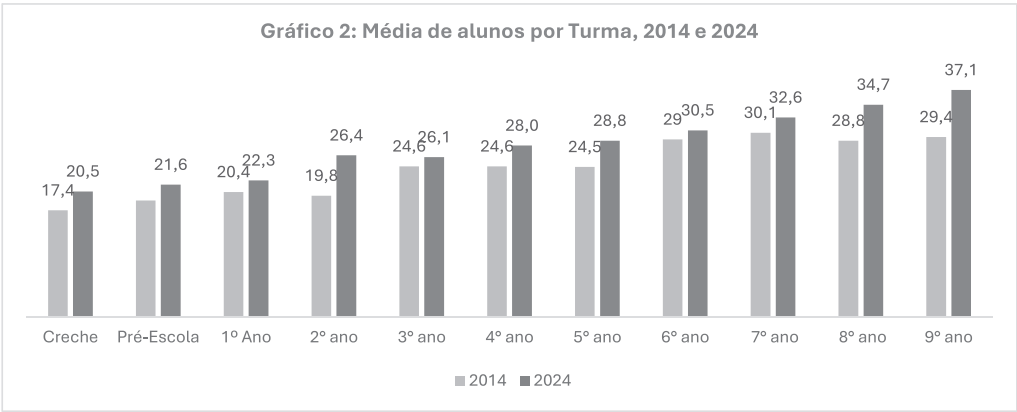


Fonte: INEP, 2014; 2024.

A distorção idade-série é um indicador importante de ser observado pois é causa de vários problemas no sistema educacional como aumento da ocupação de salas de aulas, com impacto na infraestrutura escolar, demanda por maior número de docentes, dificuldades de gestão pedagógica na sala de aula, em virtude das diferenças de idades dos estudantes e no âmbito individual, problemas de autoestima para os estudantes. A OCDE (2014), com base nos dados do Pisa 2012, mostra que

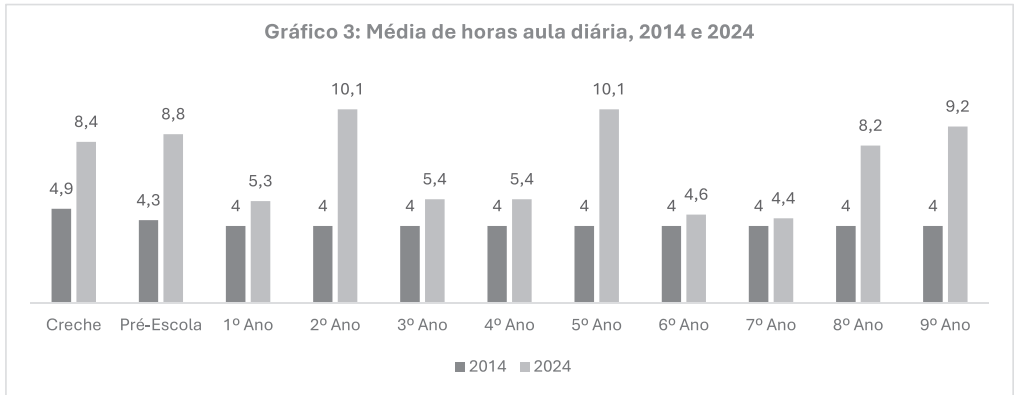
En la práctica, sin embargo, la repetición de curso no ha proporcionado beneficios claros para los estudiantes repetidores o para los sistemas escolares en general. Y la repetición de curso es una forma costosa de lidiar con el bajo rendimiento: los estudiantes que repiten tienen más posibilidades de abandonar los estudios, o de permanecer más tiempo en el sistema educativo y de pasar menos tiempo en el mercado laboral (p. 2).

Outro importante indicador relacionado aos objetivos da pesquisa é a média de alunos por turma, considerando o período 2014 - 2024, apresentado no Gráfico 2, a seguir.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 19,0 crescendo para 21,6 em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 22,7 alunos por turma em 2014, atingindo 26,2 em 2024. Nos anos finais, a média de alunos por turma em 2014 era de 29,3 alunos, passando para 33,5 em 2024. Além de reduzir a distorção idade série e aumentar a média de alunos por turma, verifica-se ainda o aumento da média de horas-aula durante o período 2014 - 2024, conforme Gráfico 3.



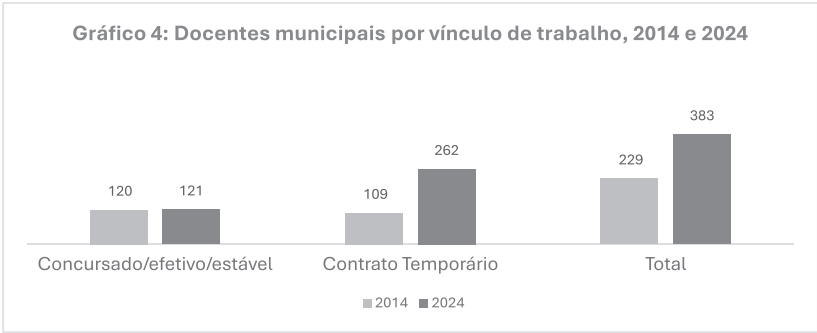
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

Analisar os dados de média de horas-aula diária mostra um fenômeno interessante que diz respeito à ampliação de jornada escolar na educação infantil que chega a oito diárias tanto para creche como para pré-escola e o aumento do número de horas nos 2º, 5º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Para o ensino fundamental, existem duas explicações obtidas no momento das entrevistas com a Secretaria Municipal da Educação: no caso dos 2º, 5º e 9º anos, a ampliação da jornada escolar tem relação direta com o fato desses anos serem objeto da avaliação estadual em larga escala, aplicada anualmente, o Spaece, e que possui dois mecanismos de responsabilização forte, ambos envolvendo recursos financeiros: o Prêmio Escola Nota 10

e a criação do Índice de Qualidade Educacional (IQE), cujo cálculo define a distribuição da cota-parte do ICMS estadual para os municípios. A ampliação de jornada para o 8º ano se deve a política nacional instituída pelo Ministério da Educação, para a oferta de tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, tendo iniciado em 2023 com o 9º ano, e, portanto, no ano da pesquisa, chegando ao 8º ano.

Entre 2014 e 2024, o número de docentes em Itaitinga aumentou 67,3%, passando de 229 para 383 professores, contudo, nesse período não houve concurso público e o aumento concentra-se nos professores temporários, conforme o Gráfico 4.

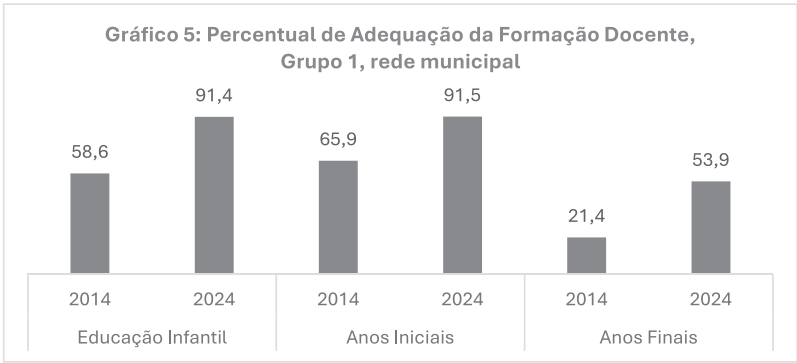


Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

Na educação infantil, houve melhoria da adequação docente durante o período 2014-2024, elevando o número de docentes com formação apropriada (grupo 1) e redução da quantidade de professores sem nível superior (grupo 5). No ensino fundamental anos iniciais segue a mesma tendência da educação infantil e nos anos finais, percebe-se uma presença maior de professores do grupo 3 (docentes que possuem Licenciatura em uma área diferente da disciplina que estão lecionando).

O Gráfico 5 mostra os percentuais de docentes pertencentes ao Grupo 1, na rede municipal, nos anos 2014 e 2024.

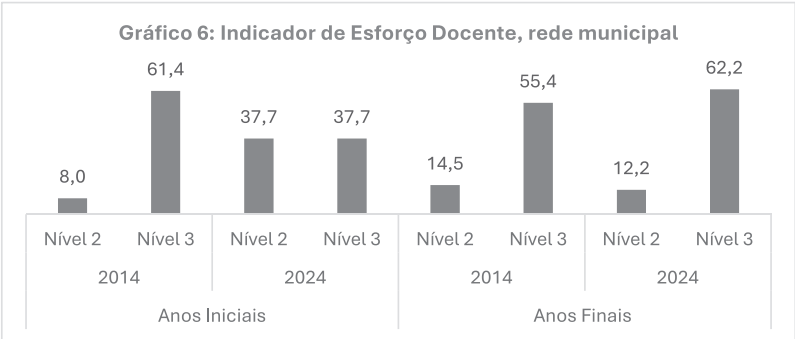


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 56%, 38,8% e 151,9% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil e anos iniciais, em 2024, os percentuais são superiores a 90%, nos anos finais, embora registre o maior crescimento do período, cerca de 46% dos docentes ainda não se encontram em situação de adequação na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Quanto ao Indicador de Esforço Docente (IED), quanto menor o nível, menor será o esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão e os dados do Gráfico 6 mostram a situação no município para os níveis 2 e 3 no período 2014 e 2024.

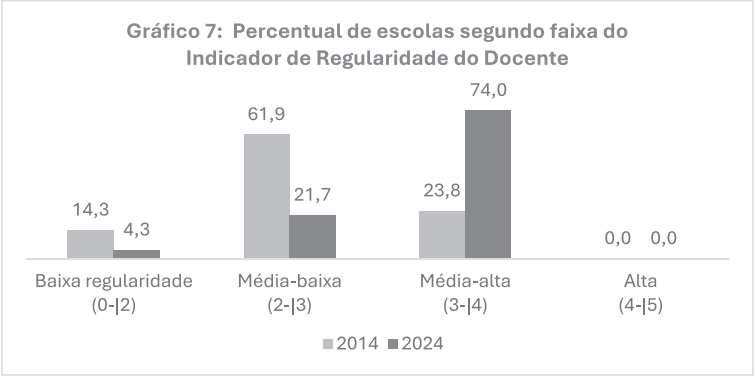


Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental 8% situavam-se no nível 2 de esforço docente, em 2024, esse percentual chega a 37,7%, o que significa um crescimento expressivo no número de professores que atuam neste segmento. Quando se observa o nível 3, em 2014 havia 61,4% dos docentes nessa situação, valor que vai para 37,7% em 2024, ou seja, diminui bastante o número de docentes que tem entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nos anos finais, o percentual de docentes situados no nível 2 mantém-se similar e no nível 3, passa de 55,4% para 62,2%, o que representa perto de 2/3 dos docentes deste segmento neste nível.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 7 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



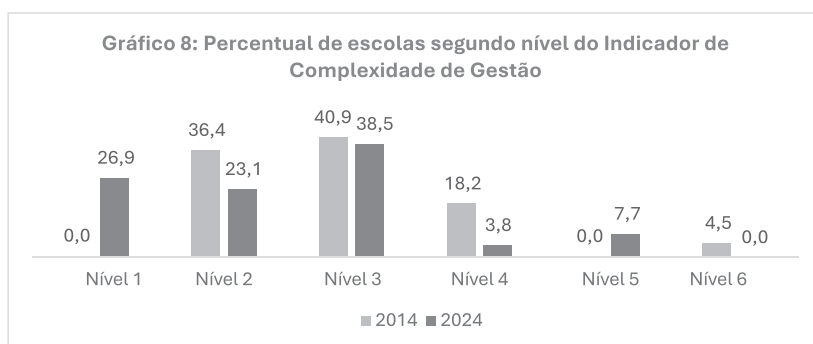
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

Os resultados mostram uma inversão entre o percentual de escolas com média baixa e média alta regularidade docente: enquanto em 2014, em 61,9% das escolas, os docentes permaneciam por 2 a 3 anos, em 2024, são 74% das escolas cujos docentes permanecem entre 3 a 4 anos. Associando essas informações com os dados de vínculo de trabalho, se constata que mesmo em regime de contrato temporário, a maioria dos docentes permanecem nas mesmas escolas.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

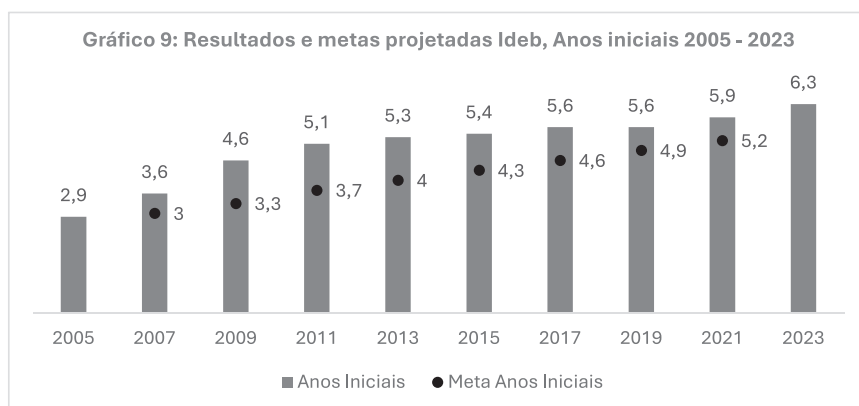
Em Itaitinga, os dados apresentados no Gráfico 8, a seguir, mostram a situação das escolas no período 2014 – 2024.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

Enquanto em 2014 havia 36,4% das escolas no nível 2 de complexidade de gestão, em 2024, esse valor cai para 23,1% o que aponta para aumento na quantidade de alunos atendidos, ou turnos de funcionamento ou etapas ofertadas, podendo também ter acontecido mais de um evento simultâneo.

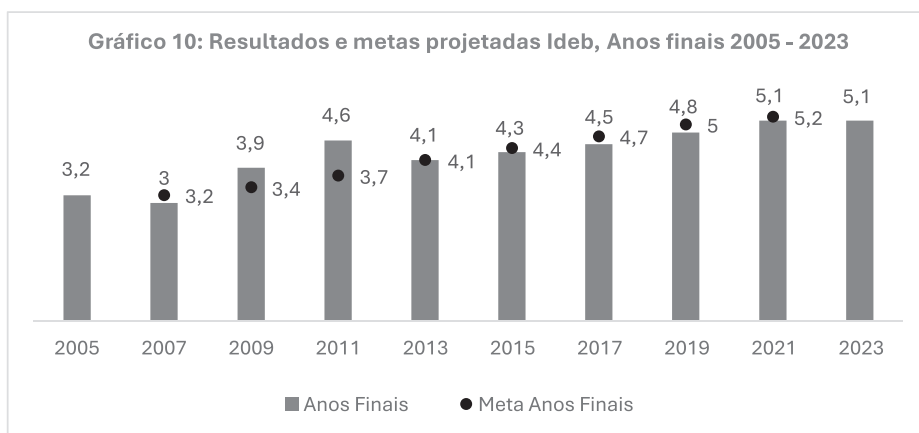
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 9 e 10.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), nos anos iniciais, o município conseguiu ultrapassar e atingiu nota 5,9, alcançando em 2023, a nota de 6,3, registrando um crescimento de 117: no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental. Importante também destacar a implementação, por parte do município, da ampliação de jornada escolar nos 5º e 9º anos, que são os anos avaliados pelo Saeb, cujos resultados de desempenho contribuem para a composição do Ideb.

O Gráfico 10 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb seja inferior à registrada nos anos iniciais, atingindo um crescimento de 59%, e em alguns anos, a meta projetada não tenha sido atingida, o município chega a 2021 com nota 5,1, valor que continua em 2023.

3. Pesquisa de campo

A partir dos estudos realizados sobre o perfil do município de Itaitinga, a pesquisa de campo envolveu a visita à secretaria da Educação, duas escolas municipais e uma escola estadual. Os entrevistados foram informados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas mediante prévia autorização e os registros foram complementados com o uso de Diário de campo para anotações.

As duas escolas municipais visitadas apresentavam condições de infraestrutura razoável, e o que mais chamou a atenção diz respeito a organização da oferta de tempo no ensino fundamental, quando o município opta por ampliar a jornada escolar para os três anos incluídos nas avaliações em larga escala do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaace).

Sobre as questões relacionadas a presença das facções criminosas e sua interferência no ambiente escolar, é um assunto sobre o qual os entrevistados não se interessam em falar, embora nas duas escolas visitadas e na rede escolar como um todo, existam muitas crianças filhas de encarcerados, grande parte deles pertencentes às diversas facções que existem no Estado do Ceará.

A escola estadual visitada, inclusive, foi a que atende com educação de jovens e adultos, a oferta de matrículas em todos os presídios do grande complexo existente em Itaitinga. Essa escola, vinculada a SEDUC, mas também a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) possui 72 docentes temporários lotados, que atuam na quase totalidade, nas unidades

prisoneiros, sendo eles que se deslocam para as salas de aulas criadas para atendimento dos encarcerados. É nessa escola também que é feita a certificação de leitura, por um grupo de professores, para aqueles presos que utilizam essa metodologia para redução de pena, mediante a avaliação de cada uma das fichas de leitura produzidas por livro e por presidiário.

4. Achados da pesquisa

Os achados da pesquisa sintetizam os principais elementos observados ao longo das visitas técnicas e entrevistas realizadas na Secretaria de Educação e nas unidades escolares do município. Esta seção apresenta uma leitura articulada das informações coletadas, destacando aspectos recorrentes, singularidades de cada contexto e tendências que emergem do conjunto dos dados.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

Itaitinga teve um crescimento populacional elevado no período 2010 - 2024, que não foi acompanhado pelo número de estabelecimentos de ensino, levando a rede a passar por uma reorganização e diversificação de sua oferta, aumentando o número de alunos por turma na educação infantil e ensino fundamental. Exemplo disso é o tempo integral na rede municipal de Itaitinga que funciona de modo fragmentado, ocorrendo nas turmas de 2º, 5º e 9º anos nas escolas.

Apesar de ser um município com população carcerária elevada, as entrevistadas não associam a elevação do número de matrículas a este dado. Quando questionadas sobre o crescimento populacional, as entrevistadas destacam novos empreendimentos imobiliários na região e minimizam a violência, evitando tocar no assunto.

Sobre a escola estadual pesquisada, são muitos os desafios, uma vez que ela não certifica, dependendo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o que, na visão da diretora, aumenta a evasão dos estudantes.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

Em todas as entrevistas municipais, foi dada atenção especial às avaliações externas e a corrida por resultados. Uma fala bem representativa nesse sentido foi de uma diretora ao destacar “a gente vive em um sistema [...] metas e cobranças têm sim. A gente tem que dar conta, se não a gente presta conta”. É perceptível também na fala da secretária uma cultura de avaliação muito forte com a presença de sistema próprio de avaliação (SIADI) com monitoramento de resultados (empresa contratada que presta assessoria).

Uma das principais iniciativas destacadas é a parceria com o Governo do Estado na implementação do tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. A partir de incentivos da CREDE com o plano de integralização, Itaitinga vem investindo na educação em tempo integral com destaque para as turmas foco de avaliações externas.

4.3. Diversidade territorial, diversificação da oferta e desigualdades educacionais

Quanto à diversidade territorial e diversificação da oferta, cabe destacar que não há escolas na rede municipal de modalidades diferenciadas (quilombolas ou indígenas) e nos últimos quatro anos a rede passou a ter mais de 50% dos alunos em tempo integral. Em 2014 eram 22 escolas e 2024, 26, ou seja, foram construídas no período somente 4 escolas, enquanto o aumento de matrículas na rede municipal foi de 2.263 alunos, pois em 2014 eram 7.665 matrículas e em 2024 registrou-se um total de 9.928 alunos matriculados.

Essas matrículas quando analisadas distribuindo-se entre zona urbana e rural retratam um aumento de 8% na zona urbana e 49% na zona rural, entretanto, há somente a criação de uma escola a mais na zona rural entre 2014 e 2024. Os dados denotam a necessidade de revisão da organização da rede de ensino para mitigar desigualdades interescolares e promover a equidade.

5. Considerações Finais

Este relatório teve como objetivo apresentar o perfil do município visitado e as entrevistas realizadas, a fim de compor base de dados para futuros trabalhos acadêmicos. A experiência de realizar pesquisa partindo de indicadores estudados e confrontando-os nas escolas visitadas foi de extrema importância, uma vez que os indicadores norteiam o caminho a ser percorrido e induzem reflexões para a pesquisa *in loco*.

Itaitinga possui características interioranas mesmo sendo um município tão próximo à capital, apresentado ruas estreitas, fruto de um crescimento urbano desordenado. É uma cidade em franco desenvolvimento, com muitas empresas abrindo filiais no seu território, em decorrência da proximidade de Fortaleza e da existência de uma malha viária bem conservada e com muitas conexões para outras cidades do Estado.

Referências

IBGE, Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Censo populacional do Brasil 2022**. Acesso em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/horizonte.html>. Acesso em: 03 out. 2025.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWly-ZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2024: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2014.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Guaiúba_2017.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Política educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**. Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Universal no 6/2023 - FUNCAP. Fortaleza: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2024.

1. Perfil socioeconômico do município

Maracanaú é um município pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), considerada a maior “cidade-dormitório” e o maior centro industrial do Ceará. O nome Maracanaú tem origem tupi, e significa “lagoa onde as maracanãs bebem”, referindo-se à grande quantidade de aves que sobrevoavam suas lagoas quando do crescimento do povoado. Seus colonizadores foram indígenas de Jaçanaú, Mucunã e Cágado, no século XVII. É um dos dez menores municípios cearenses em extensão territorial, com uma área predominantemente urbana de 105,084 m² (IBGE, 2024).

No último censo, Maracanaú registrou 234.509 habitantes (IBGE, 2022), com uma densidade demográfica de 2.231,91 hab/km². Quando comparado com os dados de 2010, cuja população era de 209.057 habitantes, constata-se um crescimento de 12,2% entre 2010 e 2022. Entre os municípios que formam a RMF, Maracanaú é o terceiro em contingente populacional, abaixo somente de Fortaleza e Caucaia. Em termos estaduais, é o quarto município mais populoso do Ceará.

De acordo com dados do Ipece (2021), as principais atividades econômicas são indústria (37,9%) e serviços (61,9%). O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do Município registrou em 2023 o valor de R\$ 57.738,06, o que o situa em quarto lugar no estado. Já o percentual de receitas externas em 2024 era de 80,25%, o que o colocava na posição 167 dos 184 municípios cearenses.

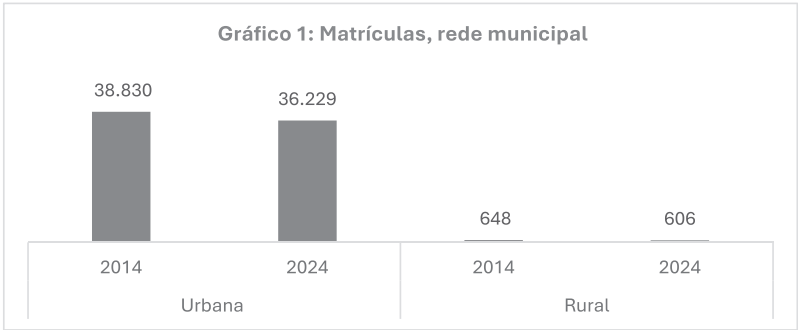
Apesar de ser um município com alta receita em comparação a seus vizinhos, ainda persistem desigualdades sociais em sua população. Em 2022, eram 65.151 pessoas em postos de trabalho formais, o que corresponde somente a 27,8%. Em fevereiro de 2026, o município teve 32.008 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, com 81.159 pessoas beneficiadas, totalizando um investimento de R\$ 21.459.004,00 e um benefício médio de R\$ 670,43. Os dados revelam que cerca de um terço da população é beneficiária do programa, indicando desigualdades associadas a vulnerabilidades sociais agudas.

Os dados de cor ou raça indicam que a população maracanaense é composta, predominantemente, por pessoas que se identificam como pardas, 161.208 pessoas (68,8%); brancas, 58.179 pessoas (24,8%); pretas, 15.114 pessoas (5,8%); e indígenas, 5.111 pessoas (2,2%) (IBGE, 2022).

2. Características educacionais do município

A cidade de Maracanaú é um município essencialmente urbano e densamente populoso. A partir de uma análise dos dados do período de 2014 - 2024, é possível identificar

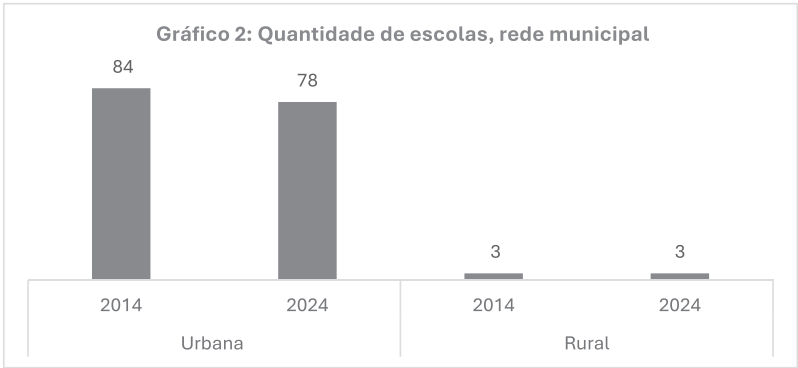
os avanços, embora persistam desafios e pontos de estagnação, que podem contribuir para o planejamento das políticas educacionais para os anos futuros. A principal ofertante de educação básica do território é a rede pública municipal, como mostra o Gráfico 1.



Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, 2014 e 2024

Considerando os dados apresentados, observa-se que houve uma redução de 2.601 matrículas (7%) no período 2014 – 2024, apesar do crescimento populacional de mais de 25 mil habitantes. As matrículas rurais representam cerca de 2% do total em cada ano analisado.

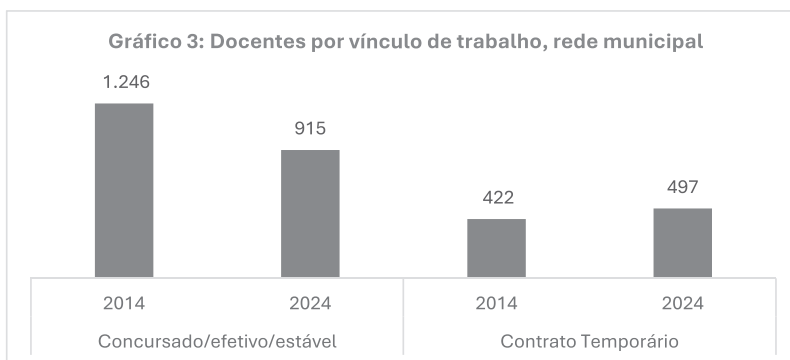
Em relação à quantidade de estabelecimentos de ensino pertencentes a rede municipal, os dados são apresentados no Gráfico 2.



Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, 2014 e 2024

Em 2014 são identificadas 87 escolas municipais, sendo 84 urbanas e três rurais. Em 2024, as escolas urbanas são reduzidas em três, o que pode ser explicado pela redução de matrículas e as escolas rurais permanecem na mesma quantidade.

Em relação aos docentes, o Gráfico 3 mostra a situação dos docentes por vínculo de trabalho nos anos 2014 e 2024.



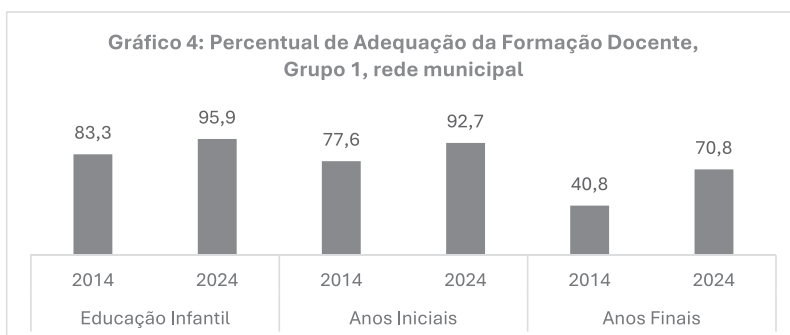
Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Em 2014, 75% dos professores que atuavam na rede municipal eram concursados, situação que cai para 65% em 2024 e registra-se um crescimento de 18% na quantidade de professores temporários no mesmo período. A redução de 27% na quantidade de professores concursados deve-se a aposentaria de parcela desses profissionais, admitidos na rede escolar nos anos 1990.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014).

O Gráfico 4 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024 no que se refere ao Grupo 1.



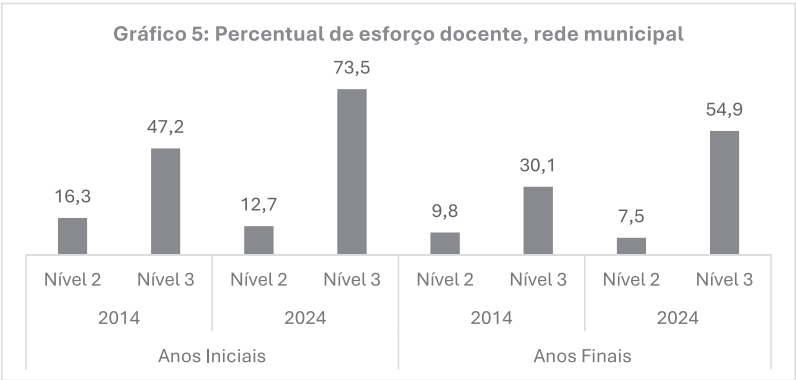
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 15,1%, 19,5% e 73,5% na adequação da formação docente na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil e anos iniciais, em 2024,

os percentuais são superiores a 90%, nos anos finais, embora registre o maior crescimento do período, cerca de 30% dos docentes ainda não se encontram em situação de adequação na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende à contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

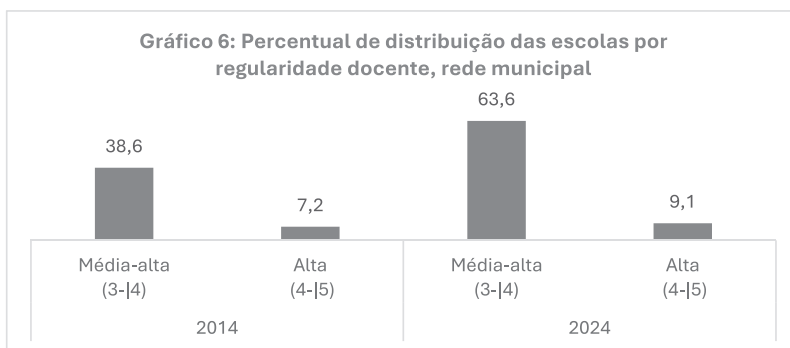
O Gráfico 5 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 (47,2%) de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, aumenta de forma expressiva os percentuais de docentes com esforço no nível 3, chegando a 73,5%, o que significa que $\frac{3}{4}$ dos docentes passam a ter entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nos anos finais, também aumenta o percentual de docentes no nível 3, indo de 30,1% em 2014 para 54,9% em 2024, mostrando que a reorganização do quadro docente atingiu todos os anos do ensino fundamental.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 6 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



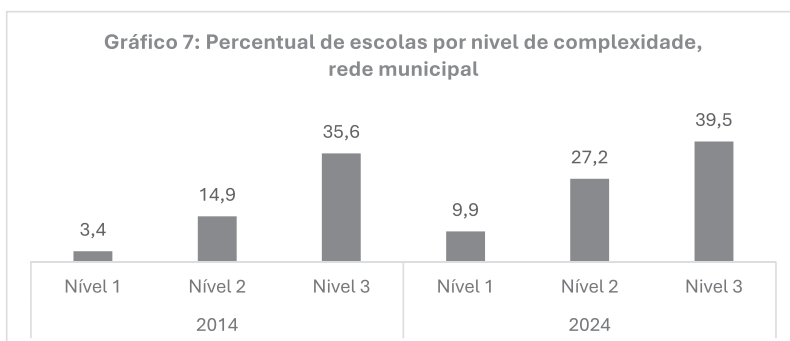
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 38,6%, valor que aumenta para 63,6% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são inferiores a 10% nos dois anos. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal aumentou nos últimos anos de forma significativa.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 7 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

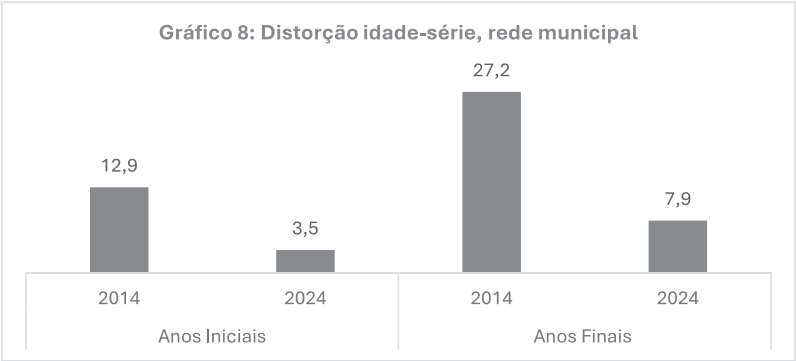


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 50,5% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que parcela dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e outros apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação aumenta para 66,7% das escolas situando-se nos mesmos níveis e aumentando para 9,9% aquelas que se situa no nível 1, que possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 16,3 passando para 16,9 alunos por turma em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 22,1 alunos por turma em 2014, atingindo 23,8 alunos em 2024. O maior crescimento, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 28,2 alunos, passando para 30,3 em 2024.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 8 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

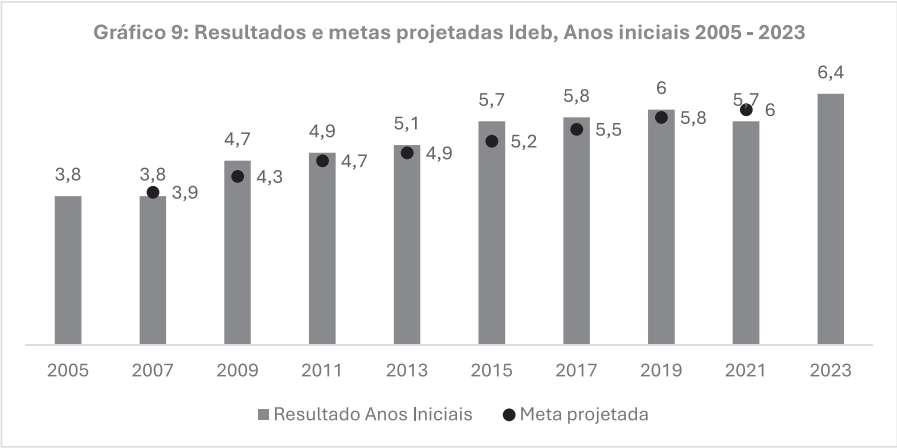


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 72,9% e 71%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, é de 4 horas-aula diária, com os anos finais registrando 4,2 horas. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 4,4 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 5,6 horas e os anos finais chegando a 6,0 horas-aula diárias.

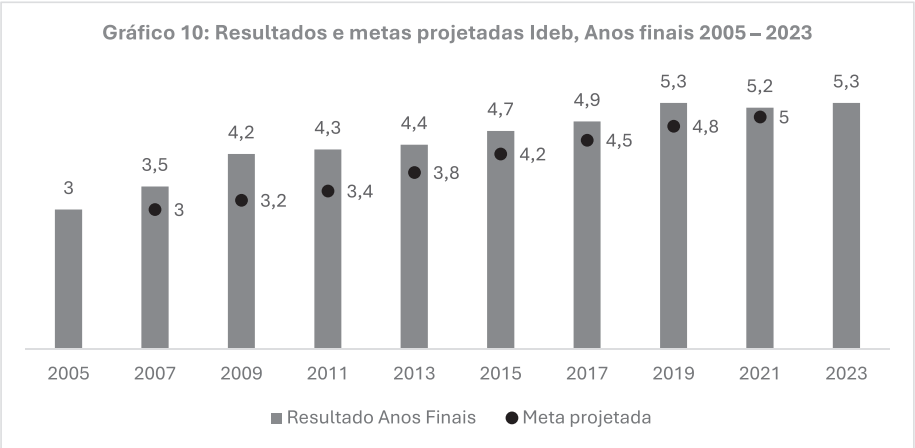
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 9 e 10.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), nos anos iniciais, o município não conseguiu atingir o valor projetado, obtendo 5,7; mas alcançou em 2023, a nota de 6,4, mostrando expressivo crescimento entre as duas últimas medições. Considerando o período 2005 – 2023, os anos iniciais da rede municipal registram um crescimento do Ideb de 68%. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 10 apresenta os dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

No caso dos anos finais, o crescimento no período 2005 – 2023 foi de 77%, maior, portanto, do que nos anos iniciais. Em nenhuma das medições, os resultados atingidos fo-

ram menores do que as metas projetadas embora em alguns anos, a diferença entre o valor obtido e meta seja muito próxima, como em 2021.

3. Descrição da pesquisa de campo

Esta etapa da pesquisa consistiu do agendamento das visitas e da realização das entrevistas na Secretaria Municipal da Educação (SME), em duas escolas municipais e uma escola estadual. Durante o período de observação, foram coletadas informações sobre a estrutura das escolas e quantitativos de alunos e de funcionários.

A primeira escola municipal possui um prédio próprio e um prédio anexo, funciona há 19 anos nos turnos matutino, vespertino e noturno, possuindo 24 salas de aulas utilizadas nos períodos matutino e vespertino e apenas quatro no período noturno. Pela manhã atende 25 turmas, à tarde 25 turmas e no noturno, quatro turmas de EJA. A escola atende educação infantil com 230 alunos, e ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, com 841 alunos, além de também atender turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 65 alunos. Possui 35 professores efetivos e seis temporários, sendo ao total 125 servidores (7 deles temporários)¹. Do total de alunos, 666 são beneficiários de programas sociais.

A escola possui sala da gestão, sala da secretaria, salas de aulas, sala de professores, pátio, acessibilidade, equipamentos de segurança, quadra de esportes coberta, bebedouros, banheiros com adaptação. As salas de aula possuem um cantinho da leitura, visto que a escola não possui uma biblioteca organizada. Nos corredores da escola é possível observar vários espaços com livros e outros para os alunos receberem reforço escolar no contraturno. Uma informação interessante sobre a escola é que o lixo orgânico é entregue a um morador da comunidade para alimentação animal. A escola não dispõe de estruturas como sala de reuniões, sala para grêmio estudantil, biblioteca, laboratório de ciências, rádio escola, jardim e auditório. Durante as observações não foi constatado livros empacotados e inutilizados, cemitério de carteiras, imagens religiosas, comércio informal no interior da escola, muros pichados por gangues, paredes pichadas e muros grafitados.

A escola estadual possui prédio próprio e funciona há 40 anos, atendendo atualmente ensino médio em tempo integral, nos períodos da manhã e tarde, e também no período da noite. No tempo integral existem 11 turmas, e no período noturno duas turmas, totalizando 460 alunos. Em relação à quantidade de professores, tem 12 efetivos e 31 temporários e 20 funcionários contratados em regime temporário. Nesta escola, 233 alunos são beneficiários de programas sociais. Em relação à infraestrutura da escola, existem sala de gestão, sala da secretaria, salas de aula, salas de professores, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de Informática, espaço para eventos, refeitório, cozinha, jardim, horta, pátio, acessibilidade, e quadra de esportes coberta.

A segunda escola municipal visitada foi uma escola indígena, que fica localizada na zona rural. Possui prédio próprio, funcionando há 23 anos nos turnos da manhã e tarde, sendo que no matutino, atende oito turmas e no período vespertino a escola atende nove turmas. As etapas e modalidades de ensino atendidas são: educação infantil, anos iniciais em turno único e anos finais do ensino fundamental em tempo integral. A escola atende 43 estudantes

¹ Dado fornecido pela gestora da instituição em 03/03/26.

da educação infantil, 67 nos anos iniciais e 45 nos anos finais do ensino fundamental, possuindo apenas um professor efetivo e 12 temporários, contando com três funcionários efetivos, quatro temporários e sete terceirizados, que são bolsistas do programa “Qualifica”. Nesta escola, 106 alunos são beneficiários de programas sociais.

Em relação à infraestrutura da escola, observou-se que a mesma possui sala da gestão, sala da secretaria, sala de aula, sala de professores, sala para atendimento especializado, laboratório de ciências, laboratório de Informática, espaço para eventos, refeitório, cozinha, jardim, horta, pátio, acessibilidade, e equipamentos de segurança, quadra coberta e bebedouros. Observamos que a escola não possui computadores para os estudantes, mas possui muitos tablets que são utilizados no laboratório de mídia.

4. Achados da pesquisa

Os achados da pesquisa sintetizam os principais elementos observados ao longo das visitas técnicas e entrevistas realizadas na Secretaria de Educação e nas unidades escolares do município. Esta seção apresenta uma leitura articulada das informações coletadas, destacando aspectos recorrentes, singularidades de cada contexto e tendências que emergem do conjunto dos dados.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

Maracanaú tem uma oferta escolar diversificada, incluindo a educação escolar indígena e Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional. É uma rede municipal complexa pelo tamanho e pelo perfil da população, grande parte trabalhadores do Distrito Industrial existente no município. Foi o único município que mencionou cerca de 1.200 vagas ociosas em creches, e possui um número expressivo de escolas conveniadas, um modelo adotado pelo município para oferta de educação infantil. A existência de um território indígena, onde estão localizadas duas escolas, uma municipal e uma estadual é objeto de preocupação, pelas peculiaridades da oferta. O município é predominantemente urbano, em que menos de 1% da população é considerada rural, havendo apenas três escolas rurais. Na visão da equipe da SME, o território de Maracanaú possui área muito pequena, sendo muita gente para pouca terra.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

As gestoras da escola municipal indígena destacaram que as iniciativas governamentais contemplam a existência do posto de saúde indígena, atendendo somente estes povos originários, e que há também transporte, médicos, dentistas, psicólogos e nutricionistas. Em relação à escola foi informado que além de uma merenda que supre as necessidades das crianças, há segurança e uma variedade de programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Cantinho da leitura, Educação Conectada - internet a nível federal, programa Escola das Adolescências do Governo Federal e o Programa de Autonomia Escolar (PAE), que atende todas as escolas municipais. Esse programa da Prefeitura Municipal de Maracanaú tem o objetivo de garantir a autonomia financeira das unidades escolares, dividido em oito itens: a)

manutenção imóvel; b) manutenção de equipamentos; c) aquisição de equipamentos d) tarifas (banco/cartório); e) congregação; f) material de consumo; g) água/luz; h) pessoal. No entanto, as gestoras evidenciam a falta de formações pela Secretaria de Educação de Maracanaú voltadas à realidade indígena e assinalam que o prédio da instituição é antigo e precisa de reformas.

Na escola estadual que oferece o ensino médio em tempo integral, as iniciativas governamentais sinalizadas foram: a formação continuada diversificada, oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, e os benefícios para os professores efetivos, em destaque o plano de saúde, mas é recorrente a reclamação sobre a falta de auxílio transporte e alimentação. Além disso, faz parte dessas iniciativas a segurança pública por meio do Comando da Polícia Militar para Prevenção e Apoio às Comunidades (COPAP), acompanhamento da alimentação pela nutricionista, recursos federais para internet, transporte, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o projeto de Afrobrasilidade. É possível perceber que a escola tem a perspectiva de novos projetos, mas não possui recursos para mantê-los, além de terem também o projeto denominado Padrinhos do Enem, que é de iniciativa dos profissionais que pertencem à instituição.

Na outra escola municipal, foi destacada a formação continuada oferecida pela SME, e a cobrança por cursos de maior envergadura. Como iniciativas governamentais foi citado o Programa Qualifica em prol da geração de empregos, a parceria com o instituto SOS Periferia, uma organização não governamental que promove atividades para os estudantes e acolhimento à comunidade na resolução de problemas. Um dos programas citados foi o Sistema de Jornada Ampliada (SIJA) para lidar com os estudantes com dificuldades na aprendizagem, sobretudo as séries avaliadas; o Programa Escola Conectada, o Programa Saúde na Escola (PSE), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Polícia Militar para Prevenção e Apoio às Comunidades (COPAP) na segurança; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa de Alfabetização de Crianças (PAIC), o Programa de Autonomia Escolar (PAE) e o Programa Direto na Escola (PDDE).

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

Uma das entrevistadas afirma que existe um entendimento da população que Maracanaú é um município rico por ter um distrito industrial e ser o segundo PIB *per capita* do Estado do Ceará, entretanto, a receita do município é menos de 5% da receita de Fortaleza. Como os dados mostram, existe parcela expressiva da população beneficiária dos programas sociais de distribuição de renda do governo federal, o que mostra que parte da população é muito pobre, o que configura imensa desigualdade do ponto de vista econômico.

No que diz respeito a cor de pele, tem-se que os indicadores de aprendizagem dos pretos, pardos e indígenas são inferiores aos de brancos e amarelos e na questão socioeconômica, é possível perceber que os estudantes que possuem situação mais favorável são os que possuem aprendizagem melhor.

No que se refere à existência de políticas específicas para atendimento de comunidades vulneráveis, não foram identificadas ações nessa direção e as entrevistas indicam

que elas não existem, pois tudo que é feito para uma comunidade, é feito para todas. Sobre a presença das facções criminosas nos territórios, a impressão é que eles respeitam as escolas, e que elas independem das disputas. Apesar de existirem situações em que é muito evidente que um lado pertence a um grupo A e outro lado ao grupo B, os dois grupos são acolhidos e cuidados, independente da territorialidade. Quando cita o Programa Busca Ativa, que procura monitorar a presença dos estudantes e garantir sua frequência, a SME afirma que funciona sem transtorno, e que o trânsito do agente ocorre independente de questões territoriais.

As entrevistas realizadas revelaram um contexto de pobreza e vulnerabilidade que afeta a escola, como é o caso de alguns alunos que não conseguem chegar até a escola quando chove, pois o açude fica cheio e não é possível atravessar ou alunos que vão para escola com o objetivo de garantir alimentação, já que não possuem alimento para comer em casa. São famílias com subempregos, dependentes de programas como o Bolsa Família, algumas faccionadas, enfrentando questões como o alcoolismo. Elas citam algumas medidas que a escola já tomou para amenizar essas questões como a construção e mobília de uma casa para um aluno; compra de óculos; consultas neurológicas, psiquiátricas e oftalmológicas, entre outras.

Fica evidente na fala dos entrevistados a ausência de políticas públicas específicas para a população vulnerável, evidenciando também as crianças estrangeiras, pois a escola atende crianças venezuelanas. Por fim, elas apontam o programa de jornada ampliada como forma de combate a essa desigualdade social, já que tira as crianças da rua e da consequente exposição à pobreza e vulnerabilidade.

5. Considerações finais

De forma sintética, percebe-se que as escolas que fizeram parte da pesquisa no município de Maracanaú buscam constante melhoria, seja por meio de formações continuadas, desenvolvimento de projetos e formalização de parcerias, com o intuito de promover um ambiente propício para os estudantes e professores. A pesquisa permitiu que algumas questões fossem levantadas, como por exemplo, por que a Secretaria de Educação de Maracanaú não promove uma formação que esteja referenciada ao contexto dos indígenas?

E porque, diante da demanda em relação à manutenção básica da escola, por que não são destinados recursos suficientes para mantê-la? Estas perguntas promovem a reflexão de que provavelmente não se atribui espaço para que os indígenas ocupem o lugar de formadores e/ou existe uma busca pela “padronização” de uma formação que se adeque a maioria, assim as minorias não são valorizadas e por consequência as suas especificidades são “esquecidas”, como é o caso dos indígenas.

1. Perfil socioeconômico do município

As origens de Maranguape remontam ao século XVII, com a expedição holandesa de Matias Beck, que explorou a Serra da Aratanha em busca de minas de prata. Entretanto, o povoamento efetivo consolidou-se no século XIX, liderado pelo português Joaquim Lopes de Abreu, que fundou o núcleo original da cidade às margens do riacho Pirapora. No passado, a região destacou-se pela produção de café nas suas serras.

Maranguape tem sua origem no município de Fortaleza, desmembrando-se da capital cearense para sua emancipação política em 1864. Atualmente faz fronteira ao norte com Maracanaú e Caucaia, a leste com Guaiúba, Pacatuba e Maracanaú, ao sul com Caridade e Palmácia e a oeste com Pentecoste e Caridade. O município possui uma extensão territorial de 583,505 km², com uma população de 105.093 habitantes (IBGE, 2022) resultando em uma densidade demográfica de 180,11 habitantes por km². O bioma predominante na região é a Caatinga. Importante destacar que no período 2010 – 2022, a população do município reduziu 7,8%, sendo que em 2010 era de 114.560 habitantes.

Os dados de cor ou raça indicam que a população do município é composta, majoritariamente, por pessoas que se identificam como pardas, 71.044 pessoas; branca, 25.261 pessoas; preta, 8.602 pessoas; indígena, 113 pessoas e amarela, 73 pessoas (IBGE, 2022).

Quanto aos indicadores econômicos e de renda, o município registrou em 2021 um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de R\$ 12.527,08, ocupando a 73ª posição entre os municípios do estado. No mercado de trabalho formal (dados de 2023), o salário médio mensal é de 1,5 salários-mínimos. O município conta com um contingente de 15.574 pessoas ocupadas formalmente. No mês de novembro de 2025, o município teve 17.737 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, com 41.227 pessoas beneficiadas, com benefício médio de R\$ 656,69.

Em 2024, 86,03% das receitas correntes realizadas provieram de transferências externas (como FPM e repasses estaduais), indicando uma baixa autonomia fiscal (140ª posição estadual). Na área da saúde, a taxa de mortalidade infantil de Maranguape em 2023 foi de 14,49 óbitos por mil nascidos vivos, colocando o município na 50ª posição no estado (onde posições mais altas indicam maior mortalidade). Os indicadores referentes a saneamento e a urbanização da cidade evidenciam áreas que necessitam de investimentos, como esgotamento sanitário (2022), com apenas 31,67% dos domicílios possuindo esgotamento adequado; e arborização (2022) em que 63,11% dos domicílios urbanos estão em vias públicas arborizadas.

2. Características educacionais do município

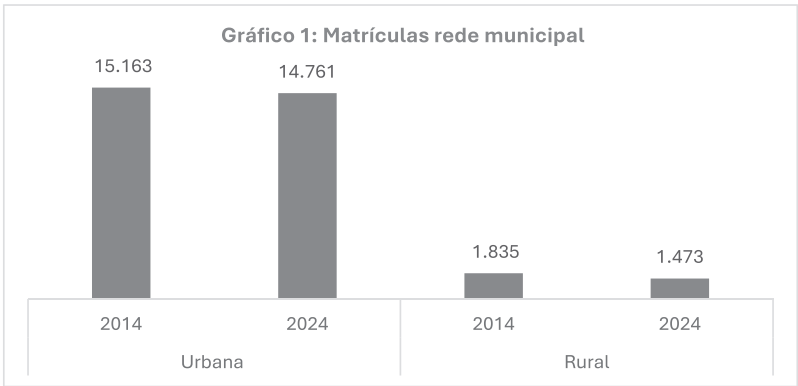
O Censo Escolar 2024 informa que Maranguape possui um total de 98 estabelecimentos de ensino distribuídos como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Total de estabelecimentos de ensino com oferta de educação básica conforme localização e dependência administrativa

	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	6	56	7	69
Rural	1	27	1	29
Total	7	83	8	98

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2024.

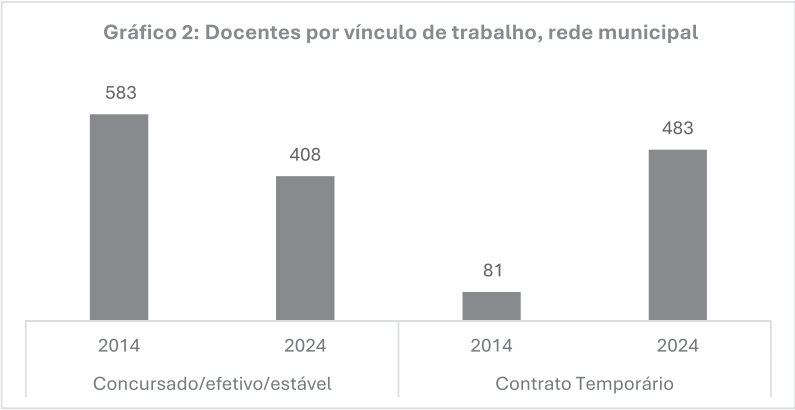
É possível observar que na rede municipal de ensino existem mais escolas urbanas (70%) que rurais (30%). Vale destacar que é expressiva a quantidade de escolas rurais com destaque para oferta municipal, indicando a existência de localidades que possivelmente atendam poucos alunos. Os dados apresentados no Gráfico 1 mostram as matrículas municipais em 2014, por localização.



Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, 2014 e 2024

Nos anos observados, as matrículas urbanas apresentam uma queda de 3% e as rurais, de 20%, fato que pode estar associado a redução de população no período.

Dados sobre docentes da rede municipal por vínculo de trabalho são apresentados no Gráfico 2.



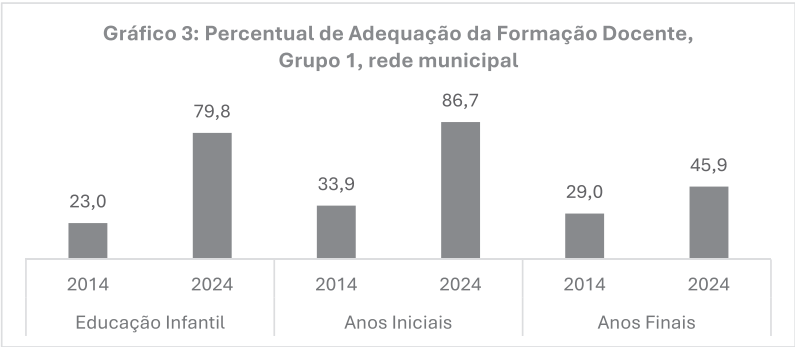
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2014 e 2024

Entre os anos 2014 e 2024 há uma redução de 30% na quantidade de docentes concursados, fato que pode estar associado a processos de aposentadoria, que não foi sucedido por concurso público para provimento das vagas. Por outro lado, ao analisar a situação dos professores com vínculo de trabalho temporário, observa-se um crescimento de 496%, o que confirma a situação anterior, mostrando que esses profissionais substituem os professores que estão se aposentando.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014)

O Gráfico 3 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024 no que se refere ao Grupo 1 de AFD.

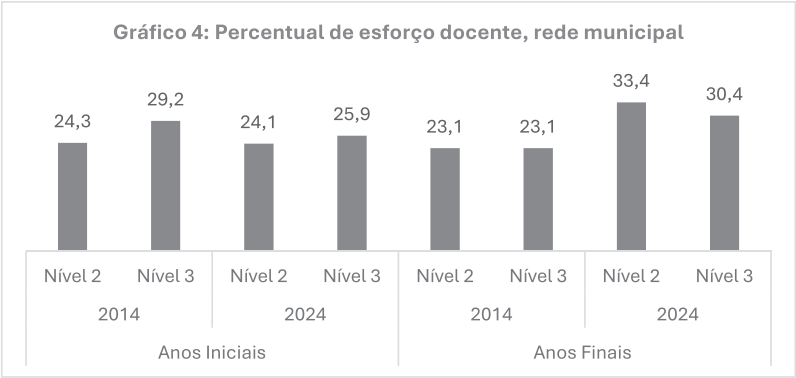


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 247%, 158,8% e 58,3% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil e anos iniciais, em 2024, os percentuais situam-se na faixa de 80%, nos anos finais, cerca de 54% dos docentes ainda não se encontram em situação de adequação na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

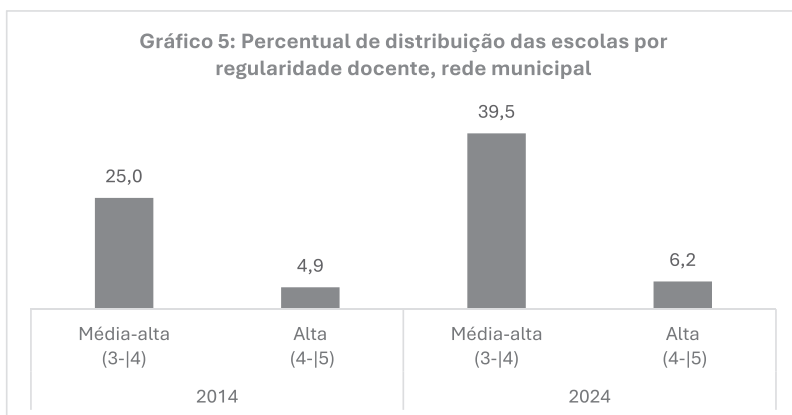


Fonte: INEP, 2014; 2024

Observa-se poucas mudanças nos percentuais de docentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental no que diz respeito ao nível de esforço docente, uma vez que em 2014, os que situavam-se nos níveis 2 e 3 totalizavam 53,5%, com prevalência do nível 3 e em 2024 esse valor é de 50%. Nos anos finais, em 2014, os percentuais eram de 46,2% nos mesmos níveis e em 2024, os percentuais crescem chegando a 63,8%, prevalecendo o nível 2.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal de Maranguape nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



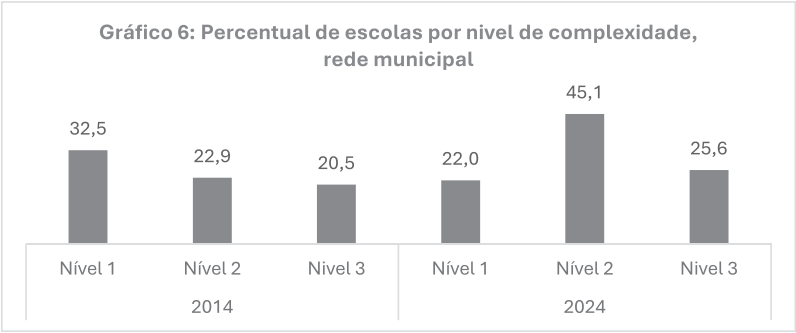
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que, em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 25%, valor que aumenta para 39,5% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são inferiores a 10% nos dois anos. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal situa-se em faixas inferiores a 3 anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 6, a seguir, apresenta dados dos níveis de complexidade de gestão 1, 2, e 3 das escolas municipais, nos anos de 2014 e 2024.

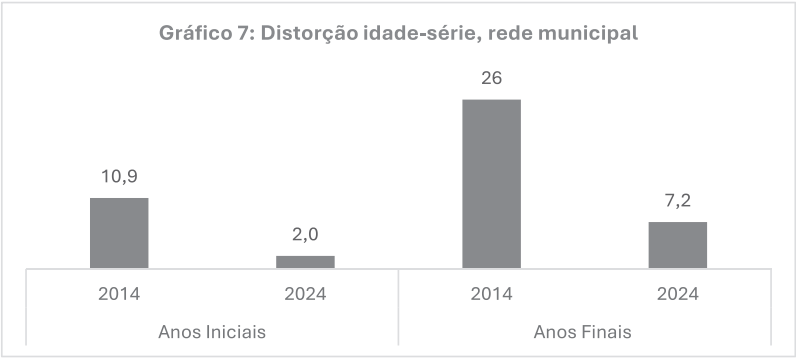


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 32,5% das escolas da rede municipal encontravam-se no nível 1, o que significava que cerca de 1/3 das escolas municipais possuíam porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda reduzindo para 22% a quantidade de escolas neste nível. Chama a tenção, o crescimento do percentual das escolas com nível de complexidade 2, que vai de 22,9% em 2014 para 45,1% em 2024.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 19,9 mantendo-se praticamente constante em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 25,6 alunos por turma em 2014, reduzindo para 23,5 alunos em 2024 e nos anos finais do ensino fundamental, os valores continuam os mesmos nos dois anos.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 7 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

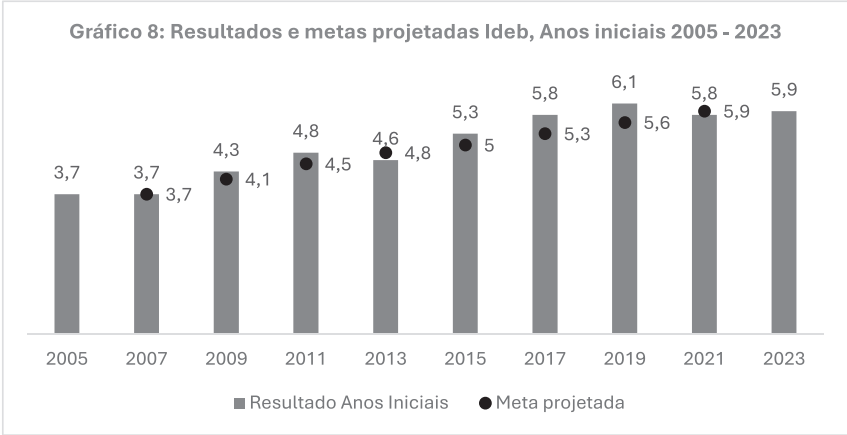


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 81,7% e 72,3%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, são, respectivamente 7,0, 4,5, e 4,0. Em 2024, os dados mostram que a pré-escola reduziu a carga horária diária para 5,9 e os anos iniciais e finais tiveram aumento de carga horária para 5,4 e 7,0.

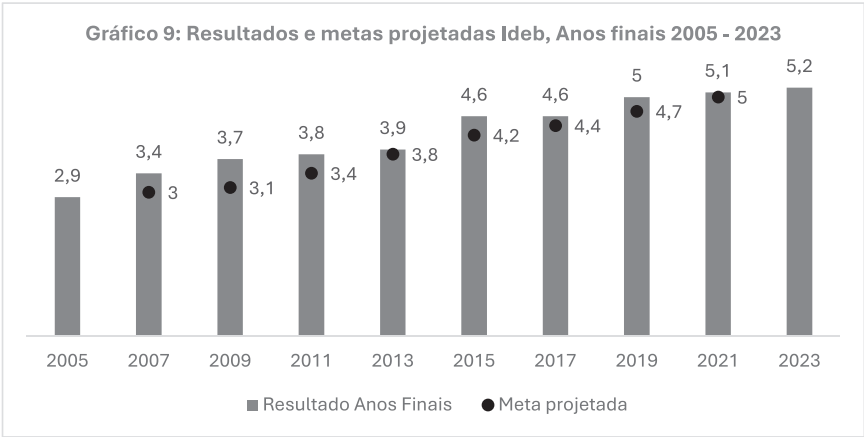
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), o município não conseguiu atingi-la, chegando ao valor estabelecido em 2023 e no período 2005 – 2023, o Ideb dos anos iniciais cresceu 59%. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 9 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Nos anos finais, entre 2005 e 2023 houve um crescimento do Ideb de 79%, maior do que o registrado nos anos iniciais e em 2021, a rede municipal alcançou e superou a meta e continuou crescendo para 5,2 em 2023.

3. Pesquisa de campo

Para a pesquisa de campo no município de Maranguape o critério utilizado para a seleção das instituições de ensino foi a busca intencional por diversificar as modalidades, as dependências administrativas (municipal e estadual) e os territórios de abrangência (rural e urbano), a fim de compor um representativo das desigualdades educacionais locais.

Foram selecionadas três unidades escolares, duas municipais e uma estadual e realizada uma visita a Secretaria Municipal da Educação. Os procedimentos éticos foram seguidos, garantindo o consentimento da gestão escolar para a coleta de dados e a preservação da identidade dos sujeitos.

A primeira escola municipal é localizada na zona rural, e atende educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Sua infraestrutura é de apenas duas salas de aula, abastecimento de água via sistema SISAR e instalações sanitárias que, embora existentes, não são adaptadas para acessibilidade. O corpo docente é composto por 6 professores temporários, o que aponta para rotatividade que pode impactar a continuidade pedagógica. A escola, criada no final da década de 1960, passou por reordenamento de rede em 2013 e 2017, oscilando entre a condição de escola-sede e anexo. Atende a um público de cerca de 27 alunos na educação infantil e 41 nos anos iniciais e a gestão informou que a maioria dos estudantes são beneficiários de programas sociais, embora não houvesse dados precisos quantificados no momento da visita.

A segunda escola municipal foi um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) situado na zona urbana, funcionando em um prédio alugado, localizado estrategicamente em território “neutro” para que os alunos possam frequentar. A instituição destaca-se pela capilaridade, possuindo seis anexos, ofertando tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. A escola conta com 38 professores efetivos e 54 servidores. Em termos de infraestrutura, possui salas de aula, biblioteca e sala de gestão, sem laboratórios. Um ponto crítico observado foi a ausência de mural para prestação de contas à comunidade, embora haja parceria visível com o Centro Vocacional Tecnológico (CVT). A escola desenvolve o projeto “Virando o Jogo”, atendendo cerca de 30 jovens entre 15 e 22 anos, evidenciando seu papel na reintegração educacional.

A escola estadual tem 29 anos de funcionamento, e conta com um terreno de dimensões consideráveis. Possui 18 salas de aula, auditório e laboratórios (multimeios e ciências), embora o laboratório de informática tenha capacidade restrita (um computador para 20 estudantes). O corpo docente é misto, com 16 professores efetivos e 37 temporários, geridos por um diretor com formação *stricto sensu* (Mestrado em Ensino de História). A escola atende 546 alunos em tempo integral. Observou-se, contudo, dinâmicas informais como a venda de lanches na portaria e o uso de celulares nos intervalos. O painel de gestão da escola prioriza a exposição de metas de avaliações externas (Ideb/Spaee).

4. Achados da pesquisa

Os achados da pesquisa sintetizam os principais elementos observados ao longo das visitas técnicas e entrevistas realizadas na Secretaria de Educação e nas unidades escolares do município. Esta seção apresenta uma leitura articulada das informações coletadas, destacando aspectos recorrentes, singularidades de cada contexto e tendências que emergem do conjunto dos dados.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

A diversificação da oferta se refere à organização da rede, em que coexistem diferentes formatos para atendimento à população. A rede municipal contempla do berçário ao 9º ano e ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a SME, a EJA vai “mudar de nome”, passando a ser Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Existem escolas com oferta de ensino integral total, e outras são mistas, atendendo turmas em regime parcial e integral, o que configura a existência de desigualdades educacionais no acesso. Há ainda a presença de unidades anexas funcionando em prédios escolares pequenos e atendendo poucos alunos na zona rural, agregando-os em turmas multiseriadas. São 27 escolas na zona rural e 56 escolas na zona urbana em que são atendidas 1.473 e 14.761 matrículas, respectivamente.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

De acordo com os entrevistados, o município investe na formação continuada, garantindo que 100% do corpo docente participe de orientações didáticas e treinamentos, mensalmente. As formações ocorrem no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e através de parcerias gratuitas com instituições como a Universidade Federal do Ceará (UFC), que ofereceu o programa LEÊ (Letramento e Multiletramento) focado na formação de leitores e na reorganização de salas de leitura e bibliotecas para a educação infantil e anos iniciais.

Além dessas iniciativas, o município adquiriu com a Editora Aprender material estruturado para capacitar os professores sobre a correta utilização de sequências didáticas. A Secretaria de Educação possui um setor de formação e assessoramento que trabalha em estreita colaboração com o setor de avaliação, definindo ciclos mensais de formação dedicados especificamente aos anos finais, anos iniciais, educação infantil, educação especial, formação do leitor e formação de gestores. A formação de gestores é priorizada, com a consultoria gratuita do Itaú Social através do programa “Melhora a Educação” (via SEDAC), que promove diagnósticos e incentiva a atuação conjunta da dupla gestora (coordenador e diretor), estimulando o coordenador pedagógico a ser o formador dentro da escola.

O município tem expandido a oferta em tempo integral (TI), com a jornada de 45 horas semanais (5 dias de 9 horas). Cerca de 80% dos alunos do 7º ao 9º ano já estão em tempo integral, com o município caminhando para quase 100% dessa etapa do ensino fundamental. A jornada estendida atende a uma função social, especialmente em regiões de alta vul-

nerabilidade, permitindo que os alunos do Infantil ao 5º ano fiquem até as 17h, facilitando a rotina dos pais e mães trabalhadores. As escolas em tempo integral implementam o Projeto Caminhar (o antigo Projeto de Vida), e quatro escolas contam com o Projeto Inteligentes (parceria com o Instituto Aliança), que oferece capacitação aos professores quatro vezes ao ano, sendo o material curricular produzido pelos próprios docentes.

A recomposição das aprendizagens é uma estratégia chave para alunos que não consolidaram habilidades essenciais, especialmente na transição do 5º para o 6º ano. Nas escolas de tempo integral, a recomposição é oferecida como uma disciplina de “reforço” em que os alunos são agrupados por habilidades não consolidadas, independentemente da série em que estão matriculados. Para apoiar este trabalho, são adquiridos materiais estruturados, como o programa Aprender (via licitação de material complementar), que auxilia tanto a recomposição quanto a preparação para avaliações externas.

O transporte escolar é de responsabilidade integral do município, atendendo 100% da rede municipal. É gratuito para todo aluno que reside a 3 quilômetros da escola, e o município subsidia o transporte para estudantes do ensino médio e, sem aporte federal ou estadual, o transporte para o ensino superior. Um desafio logístico significativo é a interrupção do serviço em áreas de difícil acesso, como a Serra do Lajedo, durante a quadra chuvosa, visando a segurança dos alunos devido às passagens molhadas.

A merenda escolar enfrenta o desafio do custo, principalmente da proteína necessária para o almoço oferecido em tempo integral. Contudo, o município aporta recursos próprios para garantir a qualidade do serviço, priorizando que o aluno mantenha o foco nos estudos. O cardápio é elaborado por nutricionistas do núcleo de alimentação escolar da Secretaria de Educação do Município. Além disso, em parceria com a Secretaria de Saúde, o peso e a medida das crianças (do berçário ao Infantil 3) são monitorados para prevenir desnutrição e obesidade.

O financiamento da educação foi impactado pela perda territorial do município para Maracanaú, resultando na redução de cerca de 25 mil habitantes e na diminuição do FPM (Fundo de Participação dos Municípios). Essa mudança significou uma perda de quase R\$ 1,9 milhão no recurso próprio da educação, com impactos previstos por 10 anos. O salário dos professores é majoritariamente pago pelo Fundeb, e o planejamento financeiro é rigoroso para evitar ultrapassar o limite de 80% do fundo com a folha de pagamento, garantindo recursos para investimentos em melhorias escolares.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

A diversidade territorial em Maranguape revela-se como um fator determinante na reprodução das desigualdades educacionais. A análise comparativa entre as três escolas selecionadas demonstra como o território se entrelaça com a dinâmica da oferta, a infraestrutura e a estabilidade do corpo docente.

As duas escolas municipais apresentam desafios distintos, uma localizada na zona rural, exemplifica a precarização da oferta no campo. A dependência exclusiva de profes-

sores temporários e a infraestrutura mínima (apenas duas salas) limitam as possibilidades pedagógicas e o acesso a equipamentos culturais, como bibliotecas ou laboratórios, disponíveis nas escolas urbanas. O isolamento territorial é agravado pela indefinição administrativa (histórico de anexo/sede), o que fragiliza a identidade escolar e a autonomia de gestão.

A escola municipal localizada no centro, acolhe aqueles que foram excluídos dos fluxos regulares das escolas no tempo previsto, que passam a frequentar a educação de jovens e adultos. O fato de funcionar em prédio alugado e com acessibilidade parcial simboliza a posição secundária que a modalidade EJA muitas vezes ocupa no planejamento urbano e educacional, apesar de sua função social crucial.

A escola estadual localizada na área urbana periférica, apresenta alta vulnerabilidade social e recebe investimentos significativos através da política de Tempo Integral. No entanto, o território impõe seus próprios desafios: a escola convive com questões de segurança e dinâmicas externas que impactam a permanência dos estudantes. A oferta de ensino integral tenta mitigar essas vulnerabilidades, funcionando como um espaço de proteção social, mas a alta proporção de professores temporários (mais que o dobro dos efetivos) sugere que a política de expansão da jornada ainda enfrenta desafios na fixação de recursos humanos nessas áreas.

5. Considerações Finais

A visita a Maranguape e análise dos indicadores educacionais da rede municipal de ensino indicam o aumento do número de profissionais contratados, chegando a ultrapassar o total de efetivos. Também foi possível verificar maior diversificação da oferta, em particular, de turmas em tempo integral, em que coexistem dentro de uma mesma escola regimes parcial e integral em diferentes séries atendidas.

A melhoria nos resultados educacionais reflete o esforço empreendido pelos gestores, embora ainda existam desafios a serem superados como a necessidade de um concurso público e redução de turmas multisseriadas.

Referências

INEP. **Painel Ideb**. Power BI. Brasília, DF: INEP, s/d. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGVjMzIwZWQzM2IzZS00NmE0LTkwNjU0ZjI1YjMyNT-VhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWWM4YWMTNGlXZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRi-ZiJ9> Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar**. Power BI. Brasília, DF: INEP, s/d. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWly-ZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWWM4YWMTNGlXZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRi-ZiJ9> Acesso em: 03 dez. 2025.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIy-ZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Política educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**. Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Universal no 6/2023 - FUNCAP. Fortaleza: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2024.

IBGE. **Cidades e Estados do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maranguape/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Pacajus, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) é distante 51,1 km da capital cearense, apresenta uma área territorial de 250,305 km², ocupando a posição 149 entre os 184 municípios do Ceará. Segundo o Censo Demográfico de 2022, Pacajus possui uma população de 70.983 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de 283,59 hab/km² (IBGE, 2022). No campo socioeconômico, os dados do IBGE (2022) apontam que, em 2021, o salário médio mensal dos trabalhadores residentes era de 1,6 salários-mínimos, ao passo que apenas 12,15% da população encontrava-se ocupada formalmente.

Esses indicadores evidenciam a fragilidade do mercado de trabalho local e a limitação das oportunidades econômicas, elementos que se refletem na importância de programas sociais. Tal cenário é ainda mais expressivo quando observamos que 42,9% da população vivia, em 2021, com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, recorte que, associado às desigualdades estruturais brasileiras, tende a penalizar mais intensamente mulheres, pessoas negras e grupos historicamente vulnerabilizados.

Bourdieu e Passeron (1982) ressaltam, em suas reflexões, que as condições de baixa renda limitam significativamente o acesso aos bens culturais, educacionais e às oportunidades sociais. Nesse sentido, a renda familiar reduzida compromete a capacidade de investimento em educação, fazendo da desigualdade um elemento persistente em contextos socioeconômicos fragilizados. Para Frigotto (2018), as condições econômicas estruturais também contribuem para a precarização do mercado de trabalho, especialmente quando os trabalhadores não dispõem de vínculos formais de emprego, o que reforça a desigualdade estrutural. O autor enfatiza que essa fragilidade laboral está associada a processos sociais e produtivos mais amplos, não se restringindo a realidades locais específicas, como a do município de Pacajus, por exemplo.

O Produto Interno Bruto (PIB) do município de Pacajus era de R\$ 1,36 bilhão em 2021 (IBGE, 2022), valor que, embora indique alguma dinâmica econômica, ainda revela um desempenho modesto quando comparado a municípios com maior diversificação produtiva. Essa realidade se evidencia, de forma contundente, nos dados do Programa Bolsa Família (PBF). Em novembro de 2025, Pacajus registrou 7.472 famílias beneficiárias, totalizando 19.967 pessoas atendidas, o que representa um contingente significativo quando comparado ao total populacional do município. O investimento destinado às famílias alcançou R\$ 4.981.212, com benefício médio de R\$ 667,54. Tais números demonstram que uma parcela expressiva da população depende do PBF para complementar sua renda, reforçando a presença de desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente as condições de vida e o acesso à educação.

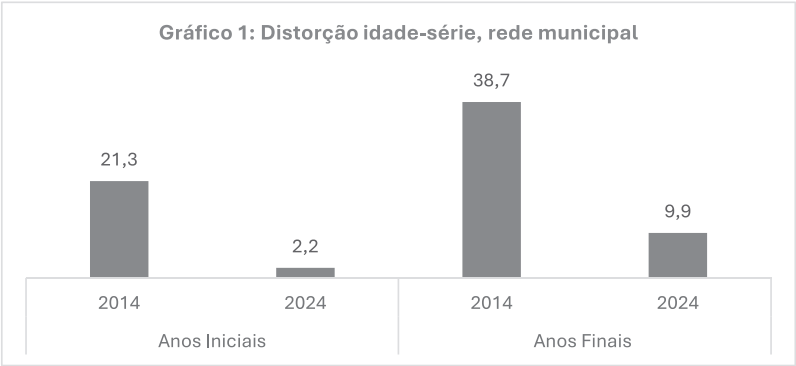
Na perspectiva de Bourdieu (1993), as políticas e instituições estatais atuam em contextos de pobreza de forma paliativa, como o apoio aos programas sociais que pode ser lido como um dispositivo compensatório, mas com baixa possibilidade de eliminar as desigualdades estruturais do território. Toda essa conjuntura demonstra a vulnerabilidade do município de Pacajus, que se reflete nos serviços mais necessários para a sociedade, como os da educação, pois compreende-se que as políticas educacionais devem ser analisadas junto às questões econômicas e sociais, assim como recomenda Frigotto (2018).

2. Características educacionais do município

O município de Pacajus apresenta, no conjunto de suas políticas educacionais, indicadores relevantes para a análise da oferta da educação básica no período de vigência do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). A taxa de escolarização de 98,78% entre crianças de 6 a 14 anos (IBGE, 2022) revela um patamar de acesso, situando o município próximo da universalização do ensino fundamental, conforme previsto na Meta 2 do PNE.

Em 2024, a rede pública municipal registrou 10.141 matrículas, distribuídas em 37 escolas, sendo 23 urbanas e 14 rurais, e contou com 346 professores, sendo 232 concursados e 114 temporários (INEP, 2024). A rede municipal é responsável por parcela expressiva da oferta educacional, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, desempenhando papel estruturante no atendimento à população local.

A distorção idade-série apresentou comportamento positivo no longo do período 2014 - 2024, como é possível observar no Gráfico 1.



Fonte: INEP, 2014; 2024

No período considerado, se registra uma redução de 89,7% na taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental e de 74,4% nos anos finais, indicando avanços no fluxo escolar, sugerindo impactos de políticas de acompanhamento pedagógico e ações de correção de fluxo, elementos que dialogam diretamente com metas de qualidade e equidade previstas no PNE.

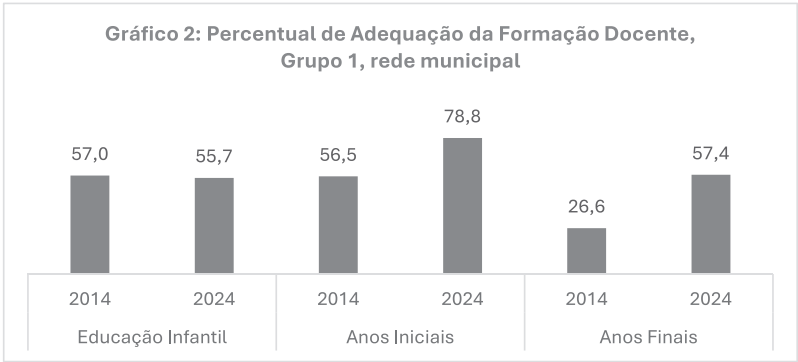
Na concepção de Soares (2007), a correção de fluxo e à garantia da progressão adequada escolar são importantes políticas educacionais voltadas para a redução da distor-

ção idade-série. No contexto dos municípios cearenses, como Pacajus, os estudos de Vieira (2007) e Vidal e Vieira (2013) apontam que a consolidação de políticas educacionais articuladas à gestão escolar e ao acompanhamento sistemático dos indicadores contribui para melhorias no fluxo escolar e na redução da distorção idade-série.

Em relação à exclusão escolar, os dados de 2020 revelam que 7% das crianças estavam fora da escola. Especificamente, entre nascidos em 2003 e 2004, os percentuais eram de 2% e 4%, respectivamente. Considerando o total de 3.325 crianças nascidas em 2003, 2004 e 2005, registaram-se 133 crianças fora da escola. Esses números reforçam a necessidade de políticas permanentes de busca ativa, sobretudo para adolescentes, faixa etária historicamente mais vulnerável ao abandono escolar.

A análise da infraestrutura educacional, conforme dados do INEP (2024), evidencia avanços e desafios. Do total das escolas, 55% possuem estruturas de acessibilidade, 19% dispõem de bibliotecas, 52% contam com quadras esportivas e apenas 10% possuem laboratórios de informática. Em relação às condições básicas, 100% das escolas têm coleta de lixo periódica, alimentação escolar e energia elétrica, enquanto 95% possuem banda larga. Todavia, apenas 2% contam com ligação à rede pública de esgoto, aspecto que impacta diretamente a saúde e a qualidade do ambiente escolar. Tais indicadores remetem à necessidade de investimentos continuados na infraestrutura, questão fundamental para o cumprimento das metas 1, 6 e 7 do PNE.

No que diz respeito ao corpo docente, a série histórica demonstra avanços na formação. Em 2015, 56,1% dos professores possuíam ensino superior, enquanto 43,9% ainda tinham apenas o ensino médio. Essa evolução se reflete no Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD), como é possível observar no Gráfico 2.



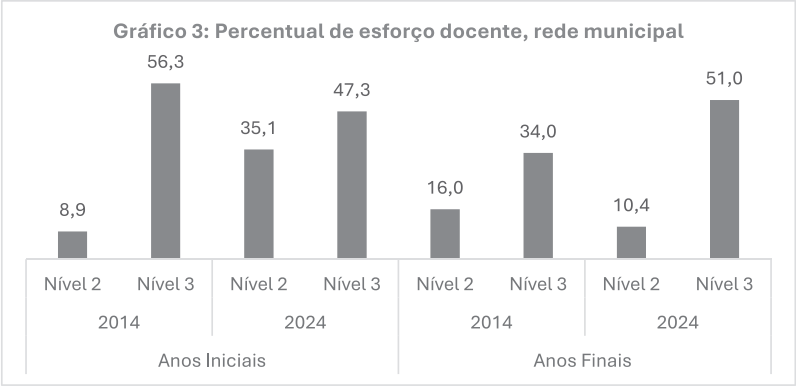
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que os percentuais de docentes situados no grupo 1 de adequação na educação infantil praticamente não se alteraram, enquanto nos anos iniciais aumentam 39,5% e nos anos finais, 115,8%. O município ainda enfrenta desafios na adequação da formação docente, uma vez que mais de 20% dos professores dos anos iniciais e 42,6% dos anos finais continuam em desconformidade com o que estabelece a legislação. De acordo com Saviani (2008), a escola pública opera sob condições inadequadas, que afeta direta-

mente na democratização do ensino, fruto de uma formação histórica que se moldou com deficiências estruturais que ainda persistem.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

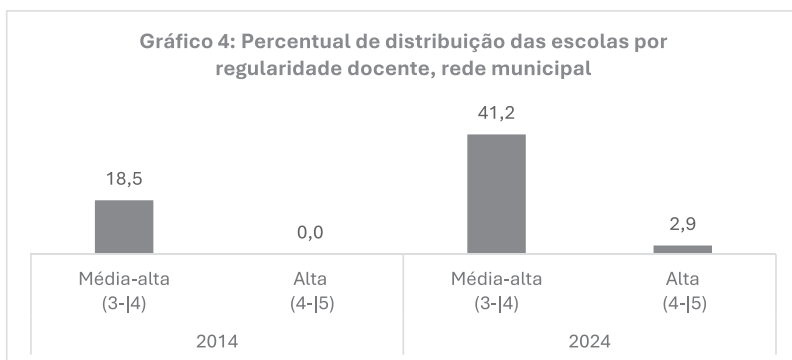
O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente (56,3%), ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, aumenta de forma expressiva os percentuais de docentes com esforço no nível 2, e reduz-se aqueles que estavam no nível 3, o que significa que mais docentes passam a ter entre 25 e 150 alunos e atuar em um único turno, escola e etapa. Nos anos finais, diminui o percentual de docentes no nível 2, e aumenta os que se encontram no nível 3, que tem entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

O Indicador de Regularidade Docente (IRD), que mede a permanência do professor na mesma escola ao longo de cinco anos e varia de 0 a 5, reforça a importância da estabilidade docente na garantia da continuidade pedagógica. O Gráfico 4 apresenta os dados da rede municipal para os níveis mais elevados nos anos 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

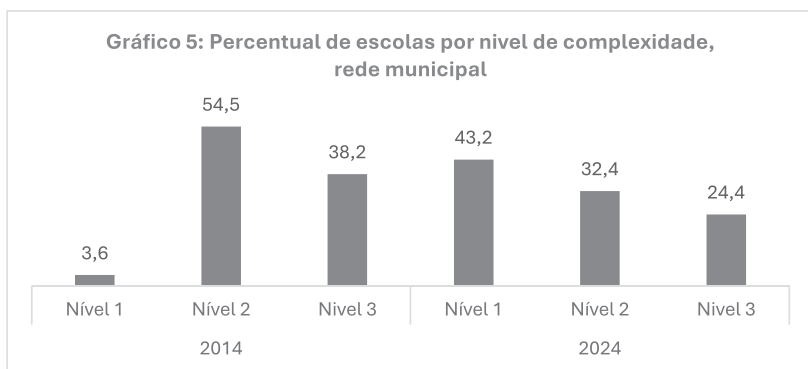
Se em 2014 em apenas 18,5% das escolas os docentes permaneciam na faixa entre 3 e 4 anos, em 2024, esse valor chega a 41,2%, e se antes, não havia registro de docentes permanecendo mais de quatro anos nas escolas, em 2024, têm-se 2,9%. Embora os crescimentos dos percentuais de docentes nas faixas de regularidade mais alta seja alvissareiro, é importante destacar que a maioria dos professores da rede municipal permanecem menos de três anos na mesma escola. Conforme defende Gatti (2010), a instabilidade e a alta rotatividade docente comprometem a consolidação de projetos pedagógicos consistentes, dificultam o trabalho coletivo no interior da escola e, conseqüentemente, impactam negativamente a qualidade da aprendizagem.

Nesse contexto, indicadores como IRD, AFD, as condições de infraestrutura educacional e a distorção idade-série estão diretamente relacionados ao cotidiano escolar, sendo construídos e influenciados pela atuação de diferentes agentes educacionais. Assim, torna-se fundamental analisá-los de forma mais próxima da realidade local do município de Pacajus, por meio da pesquisa de campo, a fim de compreender como esses indicadores se concretizam no contexto das escolas públicas.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Pacajus, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 5 apresenta dados sobre os níveis 1, 2 e 3 de complexidade de gestão das escolas da rede municipal nos anos 2014 e 2024.



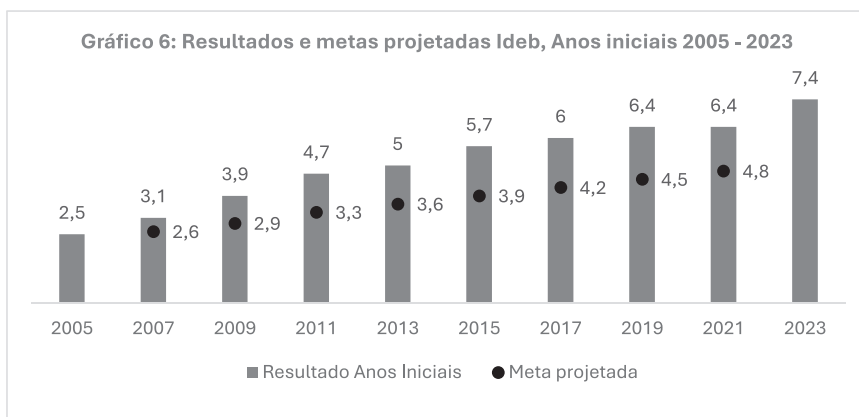
Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 54,5% das escolas da rede municipal encontravam-se no nível 2 e 38,2% no nível 3, o que significava que mais de 50% das escolas possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e quase 40% apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, é possível identificar uma reestruturação da rede escolar, e 43,2% das escolas passam a ter nível 1 de complexidade, ou seja, possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada, e por de consequência, reduzem-se os percentuais de escolas nível 2 e nível 3.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 15,3 passando para 21,6 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 21,9 alunos por turma em 2014, atingindo 26,5 alunos em 2024. O maior crescimento, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 32,5 alunos, passando para 40,8 em 2024. Como o município realizou um reordenamento da rede municipal, reduzindo o número de escolas urbanas e rurais, certamente, o aumento no número de alunos por turma na educação infantil e ensino fundamental é consequência direta desta medida.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, exceto na pré-escola que é de 4,3, as duas outras são de 4 horas-aula diária. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 7,9 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 7,8 horas e os anos finais chegando a 6,9 horas-aula diárias.

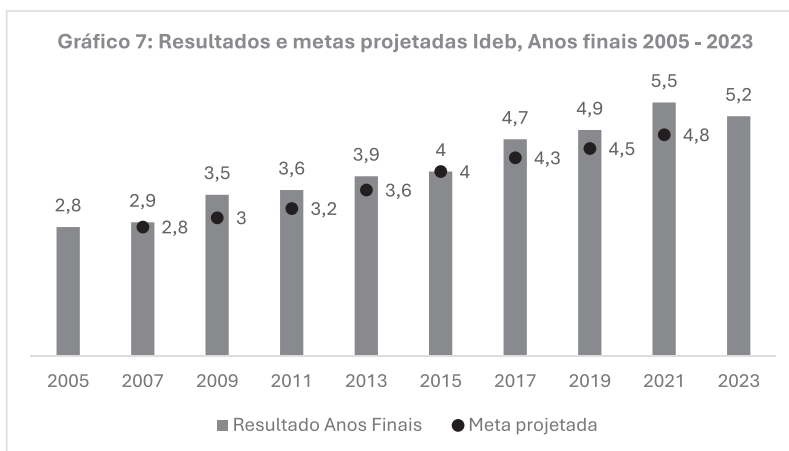
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 6 e 7, a seguir.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou em 2021, a nota de 6,4 nos anos iniciais, registrando um crescimento do Ideb no período 2005 – 2023 de 196%. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 7 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb nos anos finais seja inferior à dos anos iniciais, em todas as medições do índice, o município atinge ou supera a meta estipulada, registrando um crescimento no período 2005 – 2023 de 86%.

3. Descrição da pesquisa de campo

A pesquisa de campo realizada no município de Pacajus se desenvolveu a partir de entrevistas semiestruturadas com a gestão educacional e com representantes das três unidades escolares, sendo duas municipais e uma estadual, além de uma visita a Secretaria Municipal da Educação (SME). Esse primeiro movimento permitiu construir um panorama inicial sobre a organização da rede, seus desafios estruturais e as dinâmicas próprias de cada etapa de ensino, servindo como base para a entrada nas escolas e para a compreensão das especificidades que atravessam o cotidiano educacional do município.

A entrevista na SME revelou elementos-chave para orientar o trabalho de campo. A rede municipal oferta educação infantil, tendo incorporado o atendimento em berçários a partir de 2022, com três unidades e cerca de sessenta crianças entre um e dois anos de idade. O município também conta com uma escola quilombola onde a educação infantil funciona em tempo integral.

Além disso, foram apontados desafios recorrentes: a ampliação e qualificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a garantia da alfabetização na idade certa, a necessidade de manter a escola atrativa, e as dificuldades de deslocamento de alunos da zona rural devido a questões climáticas, más condições das estradas e problemas com a manutenção dos ônibus. Somam-se a isso as tensões geradas pela presença de facções criminosas no território, um problema que extrapola o âmbito educacional, mas que interfere diretamente no acesso e na permanência dos estudantes.

A partir dessa contextualização inicial, iniciou-se o trabalho de campo nas escolas selecionadas. A primeira escola municipal visitada fica situada na zona urbana, funcionando nos turnos manhã e tarde, com quinze salas em operação, atendendo 136 alunos da Educação Infantil e 197 estudantes do 1º ao 5º ano. Conta com um corpo funcional composto por funcionários efetivos, temporários e contratados, além de 15 professores efetivos e 4 temporários. Durante a visita, observou-se que entre 70% e 80% dos alunos são beneficiários de programas sociais, o que se reflete nas demandas pedagógicas, na relação com as famílias e na importância das políticas de proteção social para a garantia do direito à educação. A visita evidenciou também uma rotina escolar marcada pela heterogeneidade das turmas e pela necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para acompanhar as trajetórias dos alunos, especialmente aqueles em regime integral.

A segunda instituição analisada também localizada na zona urbana, atende turmas de 6º e 7º ano em tempo parcial e os 8º e 9º anos em tempo integral, totalizando dezenove turmas e treze salas em funcionamento em cada turno. Com 898 estudantes matriculados, a escola possui 15 professores efetivos e um temporário, além de uma equipe de funcionários distribuída entre efetivos e temporários.

A terceira unidade observada foi a escola estadual, que funciona em tempo integral e oferta exclusivamente o ensino médio profissional. A escola possui doze turmas e o mesmo número de salas, atendendo 534 estudantes. Seu corpo docente é composto por oito professores efetivos e vinte e seis temporários, além de dezesseis funcionários, todos contratados. A presença significativa de professores temporários, característica recorrente nas escolas estaduais de educação profissional, foi percebida ao longo da pesquisa como

um fator que impacta a continuidade das práticas pedagógicas e a regularidade do vínculo docente com a instituição.

4. Achados da pesquisa

A partir da imersão nas três escolas selecionadas foi possível identificar um conjunto de elementos estruturais, pedagógicos e sociais que caracterizam o funcionamento da rede e revelam tanto seus avanços quanto seus desafios no cenário educacional contemporâneo. A entrada nas escolas, acompanhada de entrevistas com gestores, coordenadores, professores e equipe administrativa, permitiu construir uma leitura sobre o cotidiano escolar, observando como se materializam, na prática, os três temas que orientam o estudo: diversificação da oferta, desigualdades educacionais e questões territoriais.

A rede municipal apresenta um movimento de diversificação e ampliação do acesso. O passo mais notável é a recente implantação de berçários para crianças de 1 a 2 anos, atendendo a uma demanda concreta das famílias e viabilizando a inserção laboral das mães. Conforme destacado nas entrevistas, em 2024, essa iniciativa já cumpriu a meta do PNE para a faixa etária, com planos de expansão. Contudo, a política de maior impacto tem sido a expansão acelerada do ensino em tempo integral, que saltou de 2% para aproximadamente 60% do alunado municipal.

É fundamental notar que o motor dessa expansão não foi primordialmente pedagógico, mas uma resposta urgente a uma questão social básica: a fome. Um diagnóstico na comunidade Dom Bosco, outrora uma das mais vulneráveis do município, identificou que as crianças “chegam nas escolas passando mal de fome”. Essa constatação levou a gestão a adotar o tempo integral como estratégia para garantir alimentação adequada, com cardápio que inclui até quatro refeições diárias.

Esta expansão convive, contudo, com um tecido social profundamente marcado pela desigualdade. A escola localizada na região central e com boa reputação, atrai alunos oriundos de escolas particulares, e também recebe crianças em situação de extrema vulnerabilidade. Os relatos dos gestores escolares são elucidativos: famílias tentaculares, adolescentes não alfabetizados e crianças para quem a merenda escolar é a principal, por vezes única, refeição do dia. Diante disso, a escola é compelida a assumir um papel que transcende em muito a função pedagógica, transformando-se em uma rede de proteção social primária. “Nós somos, para elas, uma solução”, afirma o diretor de uma das escolas entrevistadas, referindo-se ao acolhimento de questões de saúde mental, violência doméstica e abuso. A busca ativa se torna uma prática intensa e personalizada, indo desde visitas domiciliares pelos gestores até, conforme exemplificado pela SME, a intervenção direta do prefeito via telefone para localizar estudantes evadidos.

A geografia do município é um fator determinante na configuração tanto da oferta quanto das desigualdades. A localização de uma das escolas no centro urbano a torna um polo de atração (“assediada”, nos termos dos gestores), recebendo alunos de diversos bairros e até de municípios vizinhos como Horizonte e Chorozinho. Esse fenômeno gera uma “superlotação forçada”, apontada como o principal desafio pedagógico interno, pois sobre-

carrega professores e afeta a qualidade do ensino. Em contrapartida, a escola desenvolveu um sistema eficiente de matrícula com agendamento, eliminando filas e criando um vínculo inicial entre família e equipe gestora.

Na zona rural, os desafios são de outra ordem. Apesar de investimentos vultosos em infraestrutura escolar de alto padrão, como uma escola com piscina e quadra coberta, o acesso permanece um obstáculo crítico. O transporte escolar é descrito como precário, com frota insuficiente e manutenção deficitária, agravada pelas condições das estradas. Este entrave logístico gera atrasos, faltas e desestímulos, criando uma desigualdade geográfica de oportunidades.

As principais políticas que chegam às escolas são de origem municipal, com destaque para o “Projeto Vida”, um robusto programa de reforço pedagógico individualizado. A formação docente é contínua e sistemática. A parceria com o governo estadual ocorre principalmente via Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), que inclui repasses financeiros para a alimentação em tempo integral (PAIC Integral).

No entanto, os gestores manifestam uma crítica contundente à fragilidade do regime de colaboração. Relatam premiações estaduais atrasadas e a falta de um suporte técnico e financeiro adequado às complexidades do tempo integral e da educação inclusiva. “É muito fácil você pegar uma estrutura e fazer um slide e apresentar... Mas só dois mil reais não dão nem para comida. Imagina pagar mais 100 horas de professor no contraturno”, argumenta um dos gestores, defendendo que Estados e União precisam “chegar mais junto” com apoio concreto e sustentável.

5. Considerações Finais

Considera-se que vencer o desafio das desigualdades educacionais exige uma mudança de paradigma. Não basta ampliar a oferta, é preciso qualificá-la com um planejamento territorial sensível. Isso significa analisar criticamente como a localização das escolas e a logística de acesso podem, elas mesmas, criar ou agravar injustiças. Uma escola central de excelência pode ficar sobrecarregada, enquanto uma escola rural moderna pode ver seu potencial esvaziado por um transporte escolar precário. A “geografia das oportunidades” precisa ser ativamente desenhada para dissolver, e não concentrar, os problemas.

Acima de tudo, os maiores obstáculos enfrentados pela educação em Pacajus são evidenciados pela fome, a violência comunitária, a pobreza e as deficiências em infraestrutura, problemas que transcendem os limites do município. São questões estruturais de âmbito nacional. Por isso, é urgente a construção de um pacto federativo colaborativo, onde Estados e União assumam sua corresponsabilidade de forma concreta, com apoio financeiro sustentável e assistência técnica especializada.

A escola pública municipal, como visto, tem atuado como uma rede de proteção social, acolhendo demandas que vão muito além da sala de aula. Contudo, ela não pode ser deixada sozinha nessa missão. Garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de onde nasçam ou vivam, é um compromisso que deve ser compartilhado por todos os entes da federação.

Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre (org.). **La misère du monde**. Paris: Éditions du Seuil, 1993.
- BRASIL. **Programa Bolsa Família**. 2025. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais de 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais de 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 020/2014/CGCQTI/DEED**: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.
- CEARÁ. **Perfil Municipal de Pacajus**. Coordenadoria de avaliação e acompanhamento da educação. 2015. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2009/01/perfil_pacajus_2015.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.
- IBGE. **Censo demográfico do Brasil de 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pacajus/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- IBGE. **PIB Per capita**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/pacajus.html>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- INEP. **Painel Ideb**. Power BI. Brasília, DF: INEP, s/d. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 10 dez. 2025.
- INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar**. Power BI. Brasília, DF: INEP, s/d. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 03 dez. 2025.
- INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.
- INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

ZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

QEDU. Use dados. **Transforme a educação**. Dados do município de Pacajus. 2019. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2309607-pacajus>. Acesso em: 09 dez. 2025.

QEDU. Dados do município de Pacajus. **Transforme a educação**. Dados do município de Pacajus. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2309607-pacajus>. Acesso em: 10 dez. 2025.

Prefeitura de Pacajus. **75 novas famílias de Pacajus foram integradas ao Programa Bolsa Família neste mês de maio de 2024**. Disponível em: <https://www.pacajus.ce.gov.br/informa/%20738/75-novas-fam-las-de-pacajus-foram-integra%20das-ao-p>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.

VIEIRA, S. L. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Política educacional no Ceará: experiências e desafios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

1. Perfil socioeconômico do município

Pacatuba integra a região metropolitana de Fortaleza e registrou uma população de 81.524 habitantes no Censo Populacional de 2022, o que representou um crescimento de 12,76% em relação aos 72.299 habitantes contabilizados em 2010. Este índice populacional se concentra em uma área territorial de 133,223 km² (IBGE, 2024). Na esfera econômica, o município apresentou, em 2021, um Produto Interno Bruto *per capita* de 14.421,49, e um PIB municipal de aproximadamente R\$ 1,2 bilhão.

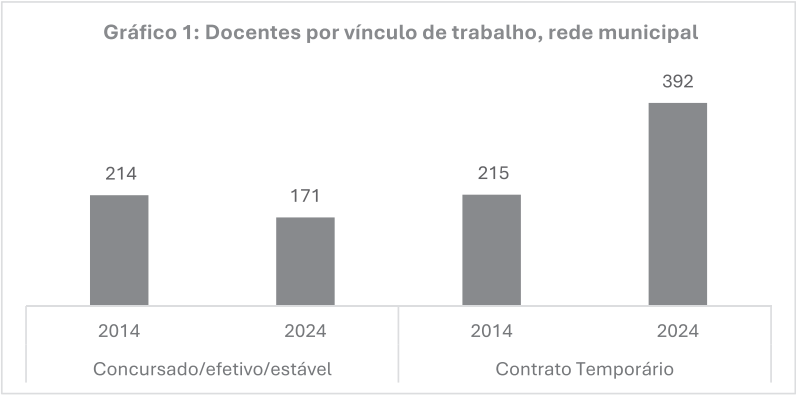
De acordo com os dados divulgados pelo Ministério do Trabalho (MTD-RAIS), as atividades econômicas em 2024 com empregos formais registrados no município são, em ordem decrescente de contratações: indústria de transformação (5.097); serviços (1.781); comércio (877); construção civil (484); agropecuária (104); e os serviços industriais de utilidade pública (62). Dados mais recentes, conforme compilados por Caravela Dados e Estatísticas (2025), complementam esse panorama ao indicar que a administração pública se configura como um dos maiores empregadores do município, com 2.126 trabalhadores formais.

Constam no Portal Bolsa Família, que no mês de fevereiro de 2026, o município de Pacatuba teve 10.751 famílias atendidas pelo programa, com 27.953 pessoas beneficiadas, o que representa aproximadamente 32% da população do município. O investimento total corresponde a R\$ 7.165.830, e o benefício médio foi de R\$ 666,53. A escala do programa reflete a necessidade de mitigar os efeitos das vulnerabilidades estruturais identificadas, atuando como um complemento de renda vital para cerca de um terço dos pacatubanos.

2. Características educacionais do município

Em relação aos indicadores educacionais de Pacatuba, no ano de 2024, o município registrou um total de 13.932 matrículas na educação básica, sendo 77,5% delas sob a responsabilidade da rede municipal. A distribuição da oferta por modalidade e etapa foi a seguinte: educação infantil (2.905, sendo 1.234 em creche e 1.671 em pré-escola), ensino fundamental (7.913, divididos em 4.462 nos anos iniciais e 3.451 nos anos finais) e ensino médio (2.730). A estas se somam 384 matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para atender à população discente de 13.932 alunos, Pacatuba contava com 39 escolas de educação básica em seu território, sendo 36 urbanas e 3 rurais. Em 2024, um total de 722 docentes atuavam na rede pública de ensino dessas escolas. O número de docentes por vínculo de trabalho na rede pública municipal de Pacatuba, nos anos de 2014 e 2024, é ilustrada no Gráfico 1, a seguir.

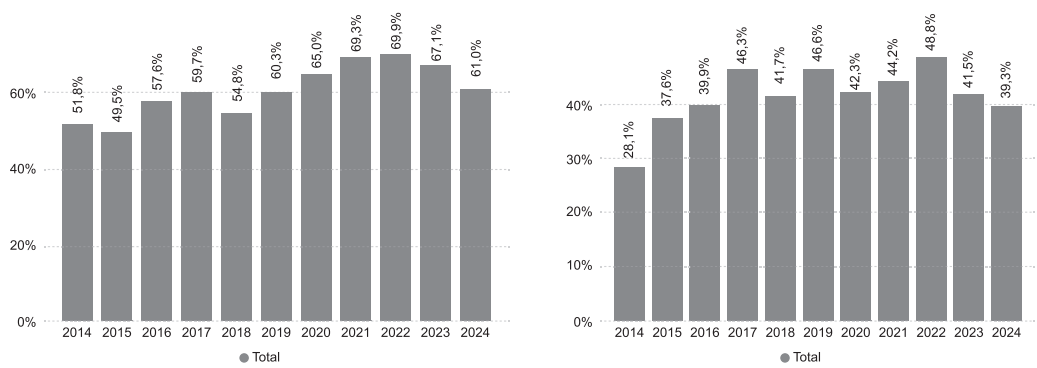


Fonte: INEP, 2014, 2024.

Os dados mostram que há uma redução de 20% na quantidade de professores concursados e um crescimento de 82% em professores temporários e que, enquanto em 2014 a rede apresentava uma porcentagem de 50% para cada tipo de vínculo, em 2024, a proporção de professores temporários é de 2,3 para cada concursado.

Com base na Nota Técnica nº 020/2014 (Inep, 2014), que apresenta o indicador de adequação da formação inicial dos docentes da educação básica brasileira (classificado em cinco grupos, de 1 a 5, sendo o Grupo 1 a métrica para acompanhamento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação), o cenário dos docentes do município de Pacatuba é detalhado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Adequação da Formação Docente, Grupo 1, Anos Iniciais e Finais Ensino Fundamental



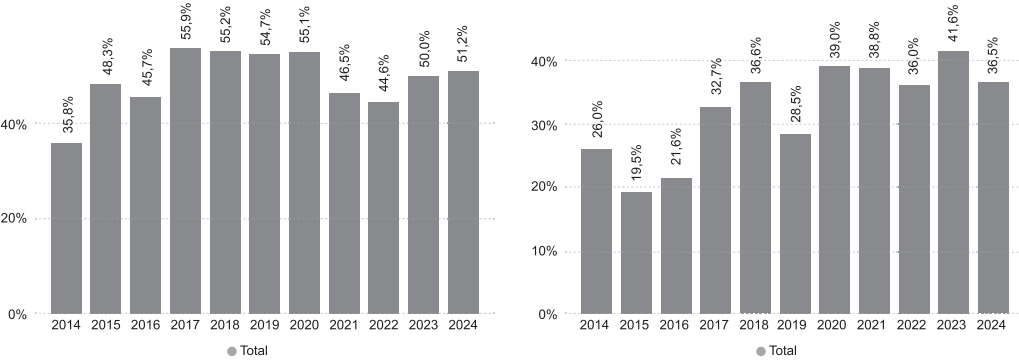
Fonte: INEP, 2024

A análise dos dados revela que, em 2024, a adequação da formação dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 61%, percentual superior aos 51,8% registrados em 2014. Nos anos finais, em 2014 era de 28,1% e em 2024 chega a 39,3%. Embora tenha havido crescimento nos dois indicadores, ainda persistem cerca de 40% e 60%, respectivamente, de docentes sem a devida adequação da formação, atuando na rede municipal.

O Indicador de Esforço Docente (IED)¹, classificado em seis níveis (1 a 6), foi outra característica analisada. Para os anos iniciais, os níveis 5 e 6 correspondem ao grupo de maior esforço, enquanto para os anos finais e ensino médio, o nível 6 representa o esforço mais elevado.

Os dados relativos ao IED da rede municipal no período 2014 – 2024, referente ao nível 3, são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Indicador de Esforço Docente, Nível 3, Anos iniciais e Finais Ensino Fundamental



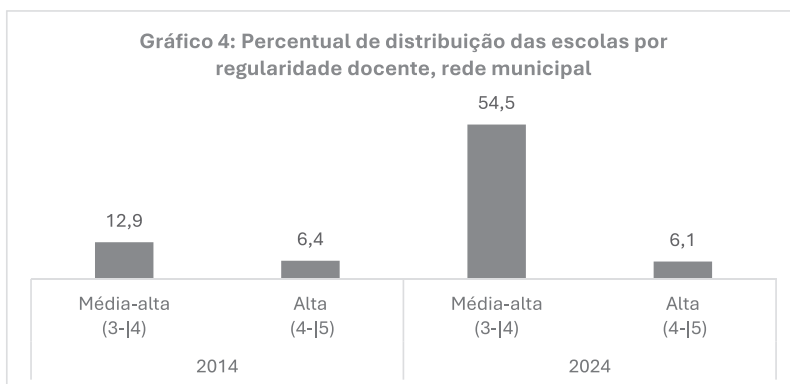
Fonte: INEP, 2024.

Em 2024, Pacatuba apresentou um percentual de 51,2% de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no nível 3, superando os 35,8% encontrados em 2014 e evidenciando uma alteração significativa na reorganização da força de trabalho docente na rede municipal. Nos anos finais, se em 2014 eram 26%, este valor aumenta para 36,5% em 2024. Chamam a atenção as oscilações registradas no indicador de esforço docente, o que aponta instabilidade nas condições de trabalho do corpo docente.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 4 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

¹ O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de números de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica.



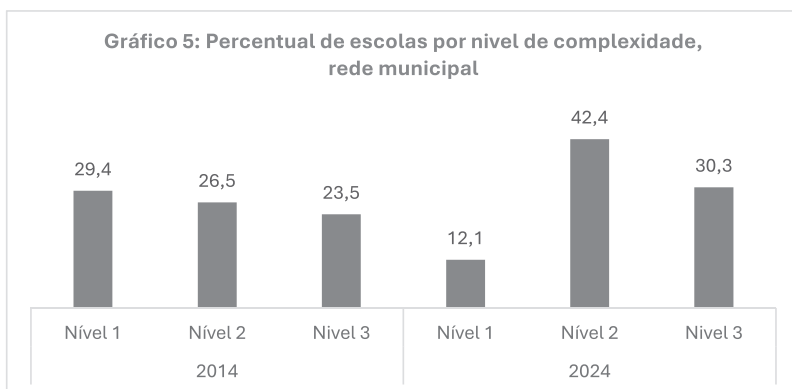
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 12,9%, valor que aumenta para 54,5% em 2024, o que evidencia a implementação de uma política com algum tipo de incentivo à permanência do docente na mesma escola. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são inferiores a 10% nos dois anos e praticamente não se alteram.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 5 apresenta dados dos níveis 1, 2 e 3 de complexidade de gestão das escolas municipais nos anos de 2014 e 2024.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, cerca de 80% das escolas da rede municipal se distribuíam quase nas mesmas proporções nos níveis 1, 2 e 3, situação que muda em 2024, quando o percentual de escolas no nível 2 se destaca em relação aos demais níveis, ou seja, passa a prevalecer escolas com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada.

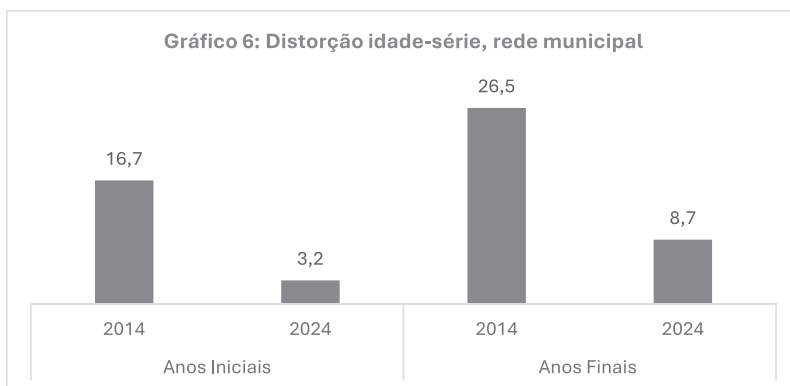
Conforme o relatório internacional coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelecer a média de alunos por turma no Ensino Fundamental é um pilar estratégico para a qualidade pedagógica e a gestão escolar, impactando diretamente a capacidade do professor de oferecer atendimento individualizado e de gerenciar o clima da sala de aula (OCDE, 2025).

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 21,8 passando para 20,0 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 24,2 alunos por turma em 2014, atingindo 22,8 alunos em 2024 e nos anos finais, a média de alunos por turma em 2014 era de 29,5 alunos, passando para 27,9 em 2024. Ou seja, registra-se uma redução na quantidade de alunos por turma nas duas etapas da educação básica oferecidas pela rede municipal, embora a quantidade de escolas não tenha crescido nem o número de matrículas, diminuído.

A Distorção Idade-Série (DIS)², ou defasagem idade-série, constitui um indicador educacional que avalia a adequação do fluxo escolar dos alunos em relação à sua idade cronológica. Conforme o Inep (2025), a taxa de distorção idade-série expressa o percentual de alunos, em cada série, cuja idade é superior à idade recomendada. Este fenômeno reflete e agrava ineficiências e desigualdades no sistema educacional, com impactos profundos no percurso individual do estudante, na qualidade geral do ensino e no desenvolvimento socioeconômico do país.

O Gráfico 6 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

² São descritos em situação de distorção idade-série todos os alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada – a idade de 6 anos é considerada ideal/recomendada para ingresso no 1º ano do ensino fundamental.

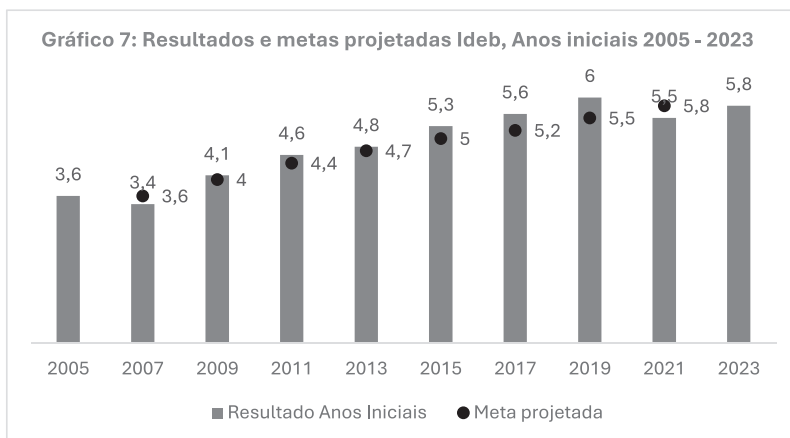


Fonte: INEP, 2014; 2024

No ensino fundamental ocorre uma redução de 80,8% e 67,2%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, é de 5,3, 4,7 e 4,2, respectivamente. Em 2024, os dados mostram que aconteceu uma redução na carga horária diária na educação infantil para 4,4, nos anos iniciais cresce 0,1 chegando a 4,8 e nos anos finais avança para 6,9 horas-aula diárias, evidenciando claramente a opção pela ampliação de jornada escolar nos anos finais do ensino fundamental.

Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8.

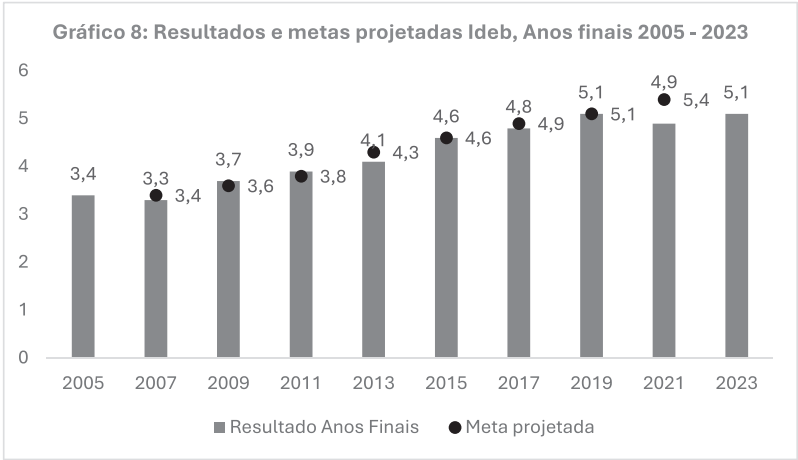


Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município não conseguiu atingir, uma vez que obteve a nota 5,5. No período 2005 – 2023, o Ideb dos anos

iniciais apresenta um crescimento de 61% e em 2023, a rede municipal atinge a meta estipulada para 2021, 5,8. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 8 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Apresentando um crescimento de 50% no período 2005 – 2023, a rede municipal, não conseguiu atingir a meta projetada para os anos 2007, 2013, 2017 e 2021, evidenciando dificuldades em manter constância nas ações que visam a melhoria do desempenho estudantil. Mesmo em 2023, o município ainda não conseguiu atingir a meta estipulada para 2021.

3. Descrição da pesquisa de campo

O trabalho de campo em Pacatuba integra parte da pesquisa “Política Educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e foram selecionadas três escolas, sendo uma estadual e duas municipais, incluindo também uma visita à Secretaria Municipal da Educação.

Das duas escolas municipais, uma se localizava na zona urbana e outra na zona rural, e as escola estadual era indígena, também localizada na zona rural e que ofertava educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com um total de nove participantes: o Secretário Municipal de Educação de Pacatuba e gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) das três escolas.

A coleta de dados utilizou os seguintes instrumentos: roteiro de observação das escolas; roteiros de entrevistas semiestruturadas; fichas de identificação dos entrevistados; registros fotográficos das escolas e gravação de áudio das entrevistas para transcrição integral. Além disso, a pesquisa obedeceu aos preceitos éticos para estudos com seres humanos. To-

dos os participantes foram plenamente informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o caráter voluntário da participação, a confidencialidade das informações e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem penalidades.

A análise das três escolas investigadas evidencia que a diversificação da oferta educacional, a diversidade territorial e as desigualdades educacionais constituem dimensões profundamente articuladas no contexto municipal. Os gestores percebem que as condições de funcionamento das escolas e os processos de ensino e aprendizagem são fortemente afetados pelas especificidades territoriais, pelo perfil socioeconômico dos estudantes e pela forma desigual como as políticas públicas se materializam no cotidiano escolar.

No que diz respeito à diversificação da oferta, observa-se que as três escolas atendem a múltiplas etapas e modalidades de ensino, ampliando o acesso à escolarização, mas também intensificando as demandas institucionais. A escola indígena apresenta a oferta mais ampla, abrangendo da educação infantil ao ensino médio e à EJA, além de atender estudantes indígenas e não indígenas. As duas escolas municipais também ofertam educação infantil, ensino fundamental e EJA, assumindo responsabilidades ampliadas diante de contextos sociais desafiadores.

Em relação às iniciativas governamentais, os gestores convergem ao afirmar que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) constitui a principal política pública de financiamento que chega às unidades escolares. O programa é reconhecido como essencial para a manutenção das atividades pedagógicas e para a aquisição de materiais e equipamentos, garantindo certo grau de autonomia financeira. Contudo, os valores repassados são considerados insuficientes frente à complexidade das demandas, obrigando as escolas a estabelecer prioridades rigorosas e a postergar necessidades importantes.

Numa das escolas municipais, as limitações financeiras são agravadas pelo contexto de transição administrativa no município, que resultou na ausência de repasses diretos de recursos municipais durante o período da pesquisa. A expectativa de implantação de um programa municipal de financiamento educacional a partir de 2026 e a proposta de incentivos atrelados aos resultados em avaliações externas, como o Spaece, são percebidas pelos gestores como iniciativas pontuais, insuficientes para enfrentar problemas estruturais relacionados às condições de ensino, infraestrutura e permanência dos estudantes.

A diversidade territorial se manifesta de forma particularmente intensa, já que a escola é localizada em um bairro periférico marcado por conflitos entre facções criminosas. Nesse contexto, a violência impacta diretamente a frequência escolar, a evasão e a estabilidade das famílias, embora a escola seja percebida como um espaço relativamente protegido.

Na outra escola municipal, a violência é descrita como menos visível, porém presente de forma indireta, produzindo medo e insegurança que interferem no acesso regular à escola. Nesse contexto, a escola é constantemente chamada a responder a problemas que vão além de sua função pedagógica, o que tensiona sua capacidade de assegurar, de modo equitativo, o direito à educação.

Na escola indígena, as desigualdades territoriais aparecem sobretudo na baixa participação das famílias indígenas, influenciada por fatores como distância geográfi-

ca, dificuldades de mobilidade, pobreza e violência, afetando o rendimento e a permanência dos estudantes.

As falas dos gestores indicam que a escola se consolida como o principal espaço de mediação dessas desigualdades, operando sob condições de recursos limitados, autonomia restrita e crescentes demandas sociais.

4. Considerações Finais

Os dados analisados permitem concluir que a diversidade territorial e a diversificação da oferta educacional, quando não acompanhadas por políticas públicas integradas e sensíveis às especificidades locais, tendem a aprofundar as desigualdades educacionais no município. Embora a ampliação das modalidades e etapas de ensino represente um avanço no acesso à educação, ela não garante, por si só, condições equitativas de permanência e aprendizagem.

As falas dos gestores evidenciam que a escola assume um papel central na mediação de problemas sociais complexos, como violência, insegurança alimentar, fragilidade dos vínculos familiares e vulnerabilidade socioeconômica, frequentemente com recursos financeiros limitados e autonomia restrita. Nesse contexto, o PDDE se configura como um suporte fundamental, porém insuficiente para responder às múltiplas demandas impostas pelos diferentes territórios.

A superação desse cenário exige políticas públicas articuladas entre os diferentes níveis de governo, capazes de considerar as particularidades dos territórios e de fortalecer a escola. Dessa forma, a análise comparativa das três escolas revela que a diversidade territorial e a diversificação da oferta educacional, quando não acompanhadas por políticas públicas articuladas, contínuas e sensíveis às realidades locais, tendem a aprofundar as desigualdades educacionais no município.

Referências

ANUÁRIO DO CEARÁ. **Guia das Cidades: Ficha do Município de Pacatuba**. Edição 2025-2026. Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://www.anuariodoCEARÁ.com.br/guia-das-cidades/fichas-dos-municipios/pacatuba/>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 020/2014/CGCQTI/DEED: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Técnicas: Indicadores Educacionais**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 dez. 2025.

CARAVELA DADOS E ESTATÍSTICAS. **Economia de Pacatuba - CE**. 2025. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/pacatuba---ce>. Acesso em: 12 dez. 2025.

IBGE. Pacatuba – **Panorama**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pacatuba/panorama>. Acesso em: 12 dez. 2025.

INEP. **INEP Data: Estatísticas do Censo Escolar**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 5 dez. 2025.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar [Power BI]**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIy-ZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 10 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

IPECE. **IPECE Data: Perfil Municipal**. Fortaleza, 2025. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>. Acesso em: 14 dez. 2025.

IPEA. **Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros**. Brasília, DF: IPEA, 2021. Disponível em: <https://ivs.ipea.gov.br/#/consulta-tabela>. Acesso em: 14 dez. 2025.

OCDE. **Education at a Glance 2025: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: www.oecd.org. Acesso em: 13 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

Paracuru localiza-se a 87 km da capital cearense e é um dos 19 municípios que integram a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Possui uma extensão territorial de 304,704 km², com uma população de 38.980 habitantes (IBGE, 2022) o que o coloca na posição 49^a entre os 184 municípios cearenses. No período entre 2010 e 2022 ocorre um crescimento populacional de 23%, maior do que o que registra o estado e muitos municípios. Atualmente a densidade demográfica do município é de 127,91 habitantes por km². Localizado no litoral norte do estado, a parte norte e leste de Paracuru são banhadas pelas águas do Oceano Atlântico, já o sul e oeste fazem limites com os municípios de São Gonçalo do Amarante e Paraipaba, respectivamente. Uma peculiaridade que caracteriza o município é o fato de sua sede ser a única, entre os municípios do interior cearense, cuja área urbana principal é diretamente banhada pelo mar.

No que se refere aos aspectos socioeconômicos, Paracuru apresenta PIB *per capita* (2021) de R\$ 15.648,56, que representa um crescimento de 96% em relação ao ano de 2010, proveniente da agropecuária, indústria, serviços e administração pública. Em 2010, a atividade industrial tinha maior peso na economia, porém o setor de serviços assume como principal atividade econômica em 2021. Tanto o aumento populacional, quanto a mudança no PIB apontam para a influência exercida pelo Porto de Pecém¹ no município, uma vez que esta cidade se tornou uma base de apoio do complexo portuário, atraindo mão de obra que escolhe Paracuru para fixar moradia, o que impulsiona a economia local.

Apesar dos dados indicarem uma mudança econômica significativa, o município ainda apresenta uma forte dependência de transferências externas, sejam elas do governo estadual ou federal. Em 2024, o percentual dessas transferências chegou a 90,3%. Outro número que evidencia a posição vulnerável do município diz respeito ao número de pessoal ocupado em postos de trabalho formais, que era de apenas 5.166 pessoas (IBGE, 2023), que corresponde a apenas 13,3% da população total.

Na prática, os municípios tendem a ocupar a posição mais vulnerável no pacto federativo brasileiro, em razão de sua restrita capacidade de arrecadação de impostos e da dependência de transferências intergovernamentais. Tal contexto se evidencia, de forma contundente, quando analisado os dados de transferências realizadas pelo Programa Bolsa Família (PBF). De acordo com o relatório referente ao mês de dezembro de 2025, o município contabilizou 6.678 famílias atendidas, totalizando 17.796 pessoas beneficiadas. Esse contingente corresponde a aproximadamente 45,6% da população municipal, o que evidencia a significativa dependência de parcela expressiva dos habitantes em relação aos repasses federais para sua subsistência.

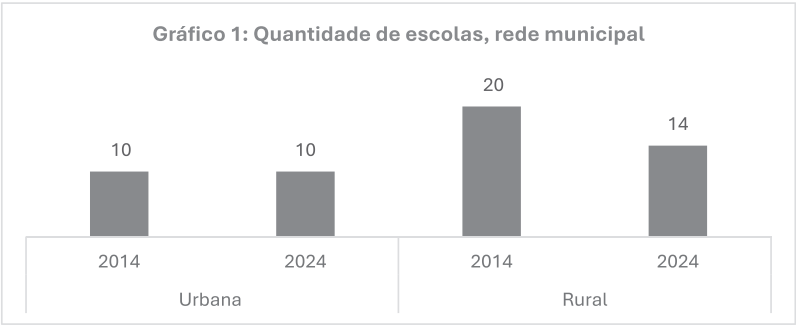
¹ O Porto de Pecém é um grande complexo portuário e industrial no Ceará, localizado em São Gonçalo do Amarante, distante a aproximadamente 29 km de Paracuru.

No referido mês, o montante de recursos transferidos ao município por meio do PBF alcançou R\$ 4.567.684, com um benefício médio de R\$ 686,25 por família. O dado revela que, apesar da evolução econômica observada no município nos últimos anos, quase metade da população ainda se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2. Características educacionais do município

Para compreender a oferta de educação básica no município de Paracuru foram analisados um conjunto de dados educacionais. Para tanto, foram utilizados os Microdados do Censo Escolar, a Sinopse Estatística da Educação Básica e outros indicadores educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao período de 2014 e 2024. Esse recorte temporal corresponde ao intervalo de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2025), o que permite situar a análise no contexto das metas estabelecidas pela política educacional nacional.

No que se refere ao parque escolar pertencente à rede municipal, os dados são apresentados no Gráfico 1 para os anos 2014 e 2024.

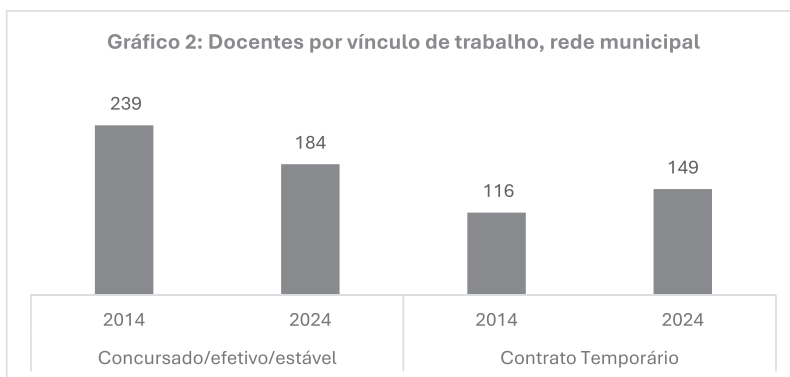


Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, 2014 e 2024

O parque escolar municipal apresentou alterações restritas às unidades localizadas na zona rural, registrando uma redução de 30% em comparação aos números de 2014. A redução no número de escolas rurais decorre do processo de nucleação de unidades escolares realizado ao longo do período analisado.

No que se refere à quantidade de matrículas da rede municipal, em 2010, contabiliza-va 7.037 matrículas, enquanto, em 2024, esse número é de 7.023. O confronto do aumento populacional de 23% observado entre 2010 e 2022, com a diminuição no número de matrículas no período de vigência do PNE (2014 - 2024) é um dado a ser observado com atenção.

Em relação ao perfil docente, os dados do Gráfico 2 mostram a situação da rede municipal, por vínculo de trabalho nos anos de 2014 e 2024.



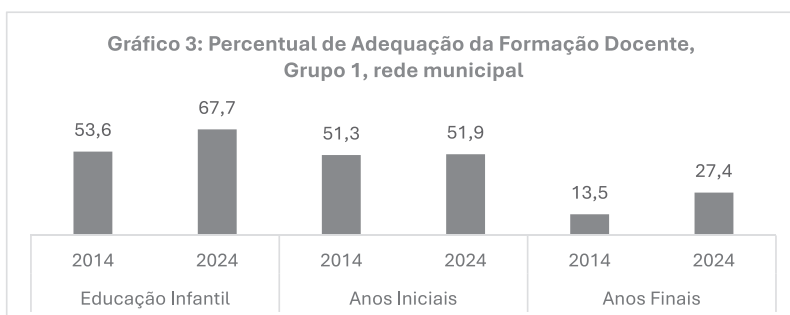
Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica, 2014 e 2024

Constata-se uma diminuição dos percentuais de professores efetivos municipais de 23% e o aumento de profissionais temporários no período analisado de 28%. Considerando que o último concurso para professor efetivo na rede municipal de Paracuru ocorreu em 2014, a redução na quantidade deve-se a processos de aposentadoria e substituição por docentes temporários, embora se registre também uma redução de 22 professores para uma matrícula que permanece praticamente a mesma.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014).

O Gráfico 3 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024 no que se refere ao Grupo 1.



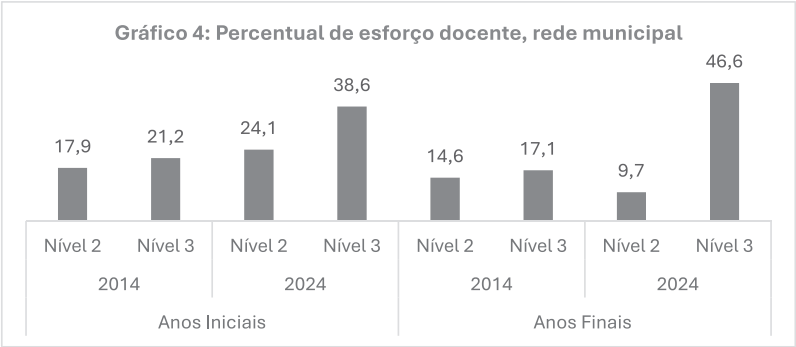
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 26,3%, 1,2% e 103% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos

finais do ensino fundamental. Em todas as etapas observadas, os percentuais de adequação da formação docente são inferiores a 70%, evidenciando o desafio que o município tem pela frente de investir na formação de professores. Se nos anos iniciais do ensino fundamental em 2024, registra-se pouco mais de 50% dos docentes em situação de adequação, nos anos finais esse valor não chega a 30%.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

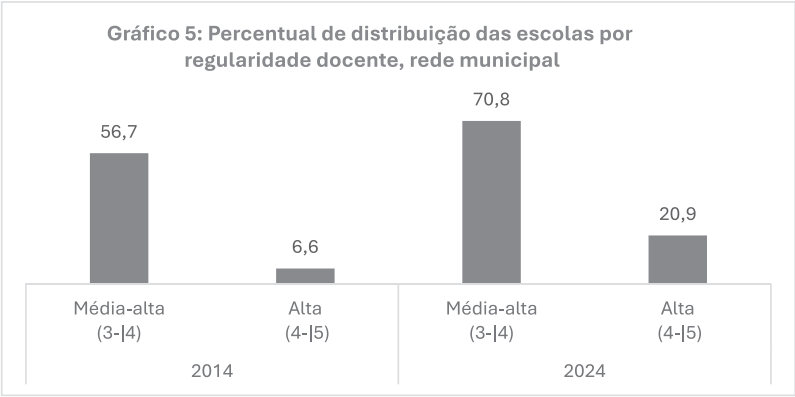


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 (21,2%) de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, aumenta de forma expressiva os percentuais de docentes com esforço no nível 3, chegando a 38,6%. Nos anos finais, também aumenta o percentual de docentes no nível 3, indo de 17,1% em 2014 para 46,6% em 2024, mostrando que a reorganização do quadro docente atingiu todos os anos do ensino fundamental.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 5, a seguir, mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

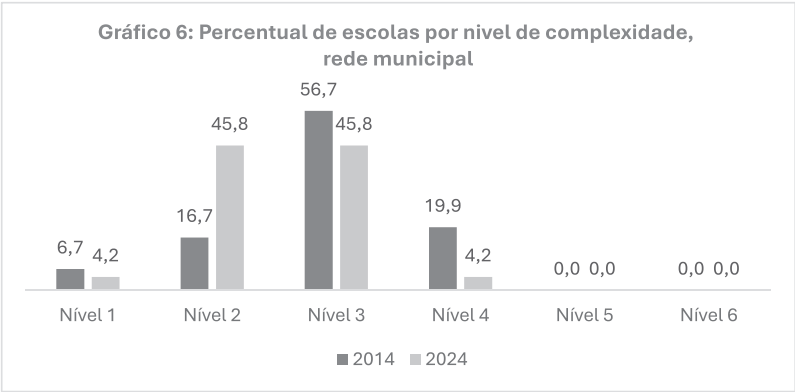


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 56,7%, valor que aumenta para 70,8% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores também aumentam significativamente, indo de 6,6% para 20,9%, ou seja, a permanência de mais de 90% dos docentes na mesma escola na rede municipal aumentou nos últimos anos de forma significativa.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024. O Gráfico 6 mostra os percentuais de escolas por níveis de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

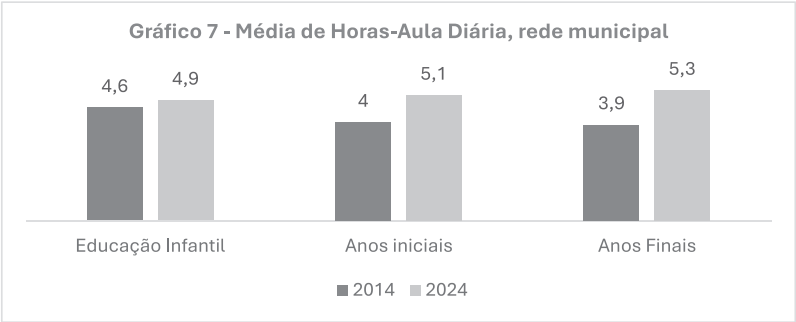


Fonte: INEP, 2014; 2024

A partir do gráfico, é possível observar substancial variação no indicador durante o período. O nível 2 (escolas de 50 a 300 alunos, dois turnos e no máximo duas etapas) sofreu maior variação. A política de nucleação, associada ao reordenamento de rede constituem ações da administração no intuito de melhorar as condições de gestão dos equipamentos da rede municipal.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 24,3, passando para 23,4 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 25,2 alunos por turma em 2014, aumentando para 27,1 alunos em 2024, acontecendo o mesmo nos anos finais, que passa de 27,3 para 29,2 no período. Esse fato pode ter relação com o reordenamento das escolas e redução da quantidade de docentes no período.

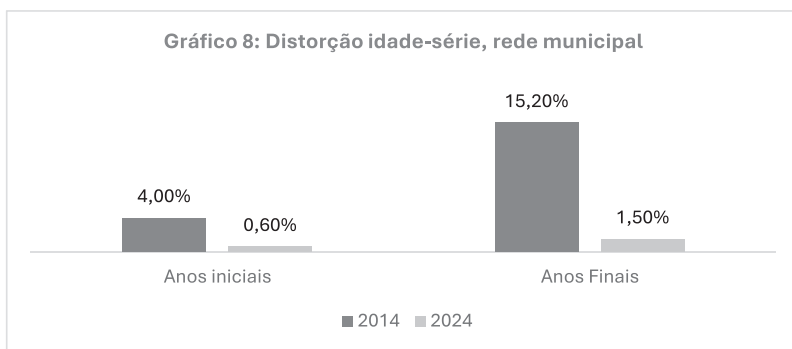
Outra mudança observada na oferta educacional diz respeito a quantidade de horas-aula que o aluno passa nas escolas da rede municipal durante o dia letivo. O Indicador de Média de Horas-Aula Diária pode ser visualizado no Gráfico 7.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados permitem afirmar que houve aumento no número de horas-aula diárias na rede municipal, especialmente no Ensino Fundamental. Tal ampliação pode ser explicada pela maior permanência dos estudantes no interior das escolas, decorrente da implementação das políticas de educação em tempo integral, em particular o PAIC Integral, iniciativa do governo estadual.

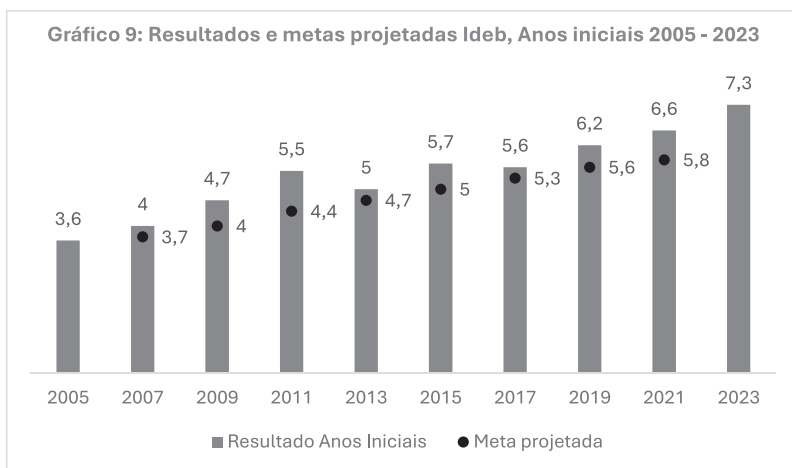
A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 8 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP

A distorção idade-série foi reduzida em 85% nos anos iniciais do ensino fundamental e 90,1% nos anos finais, no período 2014 – 2024. Nos anos iniciais a taxa foi reduzida de 4% em 2014 para 0,6% em 2024. Esse movimento significativo de queda na distorção idade-série indica avanços no fluxo escolar dos estudantes e aponta para melhorias nas políticas educacionais da rede municipal.

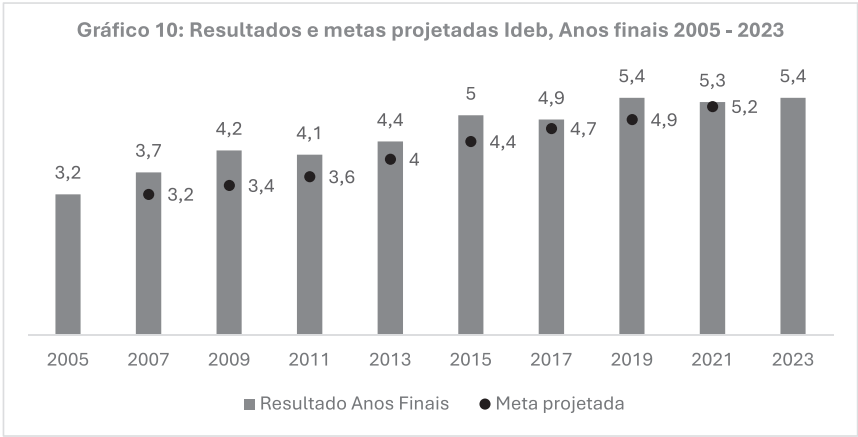
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 9 e 10.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (Brasil, 2021), o município conseguiu ultrapassar e atingiu 6,6, registrando um crescimento de 103% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 10 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb seja inferior à registrada nos anos iniciais, uma vez que o crescimento do período 2005 – 2023 foi de 69%, todas as metas projetadas para o Ideb foram atingidas.

3. Descrição da pesquisa de campo

As atividades de campo no município de Paracuru foram realizadas em maio de 2024, incluindo duas escolas municipais, uma estadual e a Secretaria Municipal da Educação.

A escola estadual dispõe de dez salas de aula, ocupadas nos turnos da manhã e tarde por dez turmas, totalizando vinte turmas de ensino médio. Dessas 20 turmas, oito são do 1º ano, sete do 2º ano, e cinco do 3º ano. O estabelecimento de ensino conta com 17 funcionários, sendo dois efetivos e 15 terceirizados. Já em relação aos professores, o número total de docentes é de 42, destes 21 são efetivos e 21 temporários.

A primeira escola municipal visitada fica situada na zona urbana da cidade e oferta 8º e 9º anos em tempo integral. A instituição conta com um total de 375 matrículas distribuídas em 10 turmas. São duas turmas de 8º ano em tempo integral, com uma média de 45 alunos por turma e oito turmas de 9º ano também integral com uma média de 35 alunos sala. Segundo informações obtidas nas entrevistas, até 2022 a escola possuía uma maior diversidade de oferta de matrículas em tempo parcial, e chegou a atender 800 alunos, mais que o dobro do quantitativo atual de estudantes. A escola possui nove funcionários, sendo três efetivos e seis com contrato temporário. O número de professores é 22, sendo 11 efetivos e 11 temporários.

A segunda escola municipal está localizada na zona rural do município e as modalidades atendidas vão da educação infantil aos anos finais do fundamental, com oferta de 13 turmas que abrange do Infantil III até o 9º ano, única turma da escola que funciona em tempo integral. O público atendido tem origem principal nos distritos do município. De

acordo com as informações fornecidas na entrevista, existem oito funcionários sendo sete efetivos e um temporário. O colegiado é formado por 28 professores, destes dez são efetivos e 18 temporários.

4. Achados da pesquisa

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

A parte empírica da pesquisa e a incursão nos indicadores educacionais analisados permitem traçar algumas considerações. A primeira delas diz respeito às alterações que o tempo integral tem provocado no município. Na rede estadual, a oferta educacional passou a sentir mudanças com a criação da política de ensino médio em tempo integral a partir de 2016.

Na rede municipal, o movimento de integralização de matrículas se acentuou a partir de 2022, motivada especialmente pela política do PAIC Integral, que propõe a universalização do ensino em tempo integral nas redes municipais cearenses. No caso de Paracuru, essa política forçou o município a um movimento de reordenamento do parque escolar. Em alguns casos houve diminuição substancial de vagas para comportar o tempo integral, em outros, as escolas passaram a conviver com diferentes modalidades em um mesmo ambiente.

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

Evidenciou-se, a partir das entrevistas, que mecanismos de responsabilização (*accountability*), como o Spaece e o Prêmio Escola Nota 10, apesar das dificuldades estruturais, funcionam como elementos coesivos dentro da rede. Há um alinhamento pedagógico entre as escolas, gerando um senso de gratificação e valorização profissional quando as metas são atingidas.

Outro ponto diz respeito a importância que os programas de descentralização de recursos exercem sobre rede escolar. Na perspectiva da SME e das escolas, programas como o PDDE, PNATE, PNAE, Escola das Adolescências, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Programa Escola em Tempo Integral, entre outros, são fundamentais para a manutenção da educação municipal e, sem eles, o município não teria condições financeiras de atender essa oferta. Ainda assim, esses programas não são livres de críticas. A SME destacou a insuficiência dos recursos do PNAE e PNATE para atender as exigências provocadas pelo tempo integral. Por outro lado, os gestores escolares destacaram que o PDDE não é suficiente para todas as demandas que a escola apresenta ao longo do ano letivo.

Um último destaque diz respeito a presença da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) na rede municipal, funcionando como uma articuladora das políticas estaduais, fornecendo materiais e formações para a SME e escolas.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

No que se refere aos impactos das dinâmicas econômicas sobre a educação, evidenciou-se que escolas localizadas em áreas limítrofes com o município de São Gonçalo do Amarante vêm registrando redução no número de matrículas, aumento de transferências e fechamento de turmas. Esse movimento decorre, em grande medida, da atratividade exercida pelo município vizinho, onde se localiza o Porto do Pecém. Detentor de maior PIB, São Gonçalo do Amarante dispõe de melhores condições estruturais na rede de ensino, tendo sido mencionadas, por exemplo, a oferta de kits escolares, fardamentos e uma infraestrutura escolar mais equipada, fatores que contribuem para a migração de estudantes.

Outro destaque diz respeito à presença do crime organizado no município. As entrevistas apontaram, ainda que de forma pontual, a influência das facções criminosas na oferta educacional, destacando casos de abandono escolar motivados por conflitos entre grupos rivais, bem como o registro de suspensão de atividades esportivas em uma quadra da rede municipal em razão de disputas territoriais.

Por fim, constatou-se que a expansão da oferta de educação em tempo integral tem produzido efeitos diversos na organização da rede. O primeiro refere-se ao deslocamento de estudantes para bairros distantes de suas residências, em virtude da especialização da oferta de determinadas etapas em unidades específicas, o que implica, inclusive, a reorganização das rotas de transporte escolar. O segundo diz respeito às limitações de infraestrutura, apontadas pelos gestores como o principal gargalo da política, destacando-se a ausência de climatização das salas de aula e a insuficiência de espaços adequados para o lazer e as atividades dos estudantes.

5. Considerações Finais

Paracuru é um município que, embora integre a região metropolitana do estado, apresenta características típicas de municípios do interior, ao mesmo tempo em que compartilha, a exemplo da maioria dos municípios cearenses, uma realidade marcada por problemas sociais, econômicos e pela presença do crime organizado.

Os avanços evidenciados nos gráficos apresentados ao longo do relatório, bem como os achados discutidos na seção anterior, indicam que a educação municipal tem buscado atender às metas estabelecidas pelo PNE. Contudo, as limitações, sobretudo de ordem econômica, tornam o município fortemente dependente dos governos estadual e federal para a implementação das políticas públicas educacionais.

As entrevistas revelaram que a infraestrutura constitui, atualmente, o principal desafio da rede municipal. Esse diagnóstico foi corroborado pelas visitas *in loco*, nas quais se observaram diferentes arranjos adotados para viabilizar o funcionamento das escolas, além da carência de manutenção dos prédios escolares. Tal cenário se torna ainda mais sensível diante da ampliação da oferta de educação em tempo integral, uma vez que o município enfrenta dificuldades estruturais para acomodar a expansão do atendimento e a reorganização das turmas.

As visitas às unidades escolares realizadas durante as atividades de campo, permitiram traçar um retrato da educação municipal e das políticas educacionais em curso naquele

momento, não devendo, portanto, ser generalizadas. Considerando a dinâmica própria da arena educativa, é possível que o cenário tenha se modificado nos meses seguintes. O que permanece, contudo, em perspectiva de longo prazo, é a centralidade da escola pública municipal no enfrentamento das desigualdades educacionais, bem como a necessidade de que a educação seja assumida como um compromisso coletivo entre os diferentes entes federados.

Referências

IBGE. **Paracuru: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/paracuru/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VlNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlYy-ZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

1. Perfil socioeconômico do município

Paraipaba está localizado às margens do rio Curu, com uma área de 289,231 km² e população estimada de 32.216 habitantes, representando um crescimento de 7,9% em relação a 2010 (IBGE, 2022). Distante 93 km da capital, tem um dos maiores projetos irrigados do mundo, onde são encontrados diversos tipos de frutas e o cultivo de coco é a principal atividade agropecuária da região. Possui aproximadamente 14 km de praia que se estendem desde a foz do rio Curu até a barra, formada pelas águas da lagoa das Almécegas, praias, dunas e lagoas existentes ao longo de toda costa.

Fazem parte do município, os distritos: Sede, Lagoinha, Camboas e Boa Vista. Antigamente o Município era conhecido pelo nome “Passagem do Tigre”. Em seguida, passou a ser chamado “Tigre” e desde 1943, leva o nome de Paraipaba (nome indígena, que significa “águas correntes”).

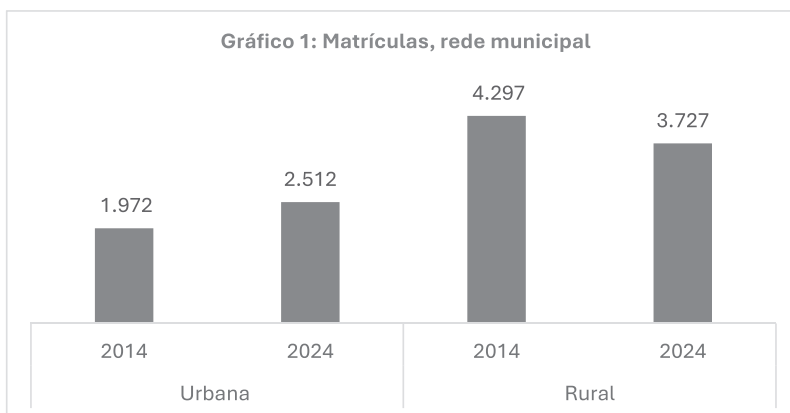
Em relação ao perfil socioeconômico do município, dados do Portal Bolsa Família (2025) informam que Paraipaba conseguiu acompanhar 5.311 beneficiários do Bolsa Família, entre 4 e 18 anos incompletos de idade, o que corresponde a uma cobertura de acompanhamento de 98,1% na educação, acima da média nacional que foi de 89,2%. Dados de fevereiro de 2026, revelam que o município de Paraipaba teve 6.672 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, com 17.083 pessoas beneficiadas, e totalizando um investimento de R\$ 4.553.124, com um benefício médio de R\$ 682,42.

O percentual de receitas externas em 2024 foi de 87,81% de transferências estaduais e federais. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* (2023) foi de R\$19.061,63. De acordo com Anuário do Ceará, que apresenta dados de 2021, o setor de serviços corresponde a 26,69% do PIB do município, e os serviços públicos, representam 26,80%. Desse modo, praticamente metade da economia local gira em torno de serviços privados e públicos.

2. Características educacionais do município

Quanto as características educacionais do município, serão apresentados indicadores do Inep, fazendo uma análise entre os anos de 2014 e 2024, período de vigência do Plano Nacional de Educação.

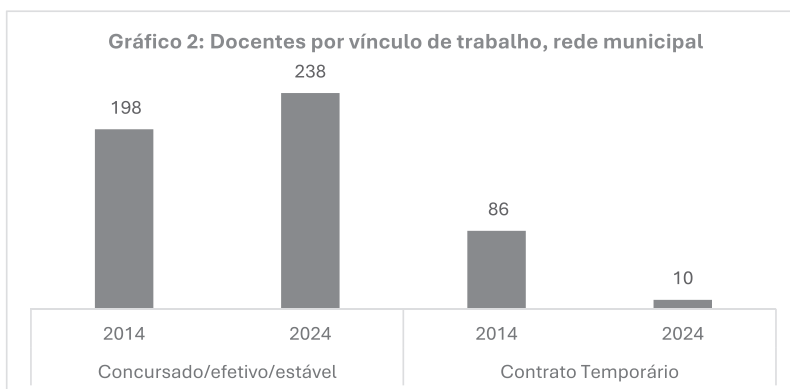
Os dados referentes as matrículas da rede municipal nos anos de 2014 e 2024 são apresentados no Gráfico 1, a seguir.



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Entre os municípios da Região Metropolitana, Paraipaba e Trairi, são os que possuem mais matrículas rurais do que urbanas, embora tenha havido redução na oferta rural de Paraipaba no período 2014 – 2024. Em valores absolutos, as matrículas totais de 2014 e 2024 são praticamente iguais, diminuindo apenas 30 alunos no período.

Em relação ao número de escolas, em 2014 havia 6 escolas urbanas e as 24 escolas rurais que são reduzidas para 19 em 2024. Quanto ao número de professores municipais por vínculo de trabalho, os dados referentes aos anos 2014 e 2024 são apresentados no Gráfico 2.

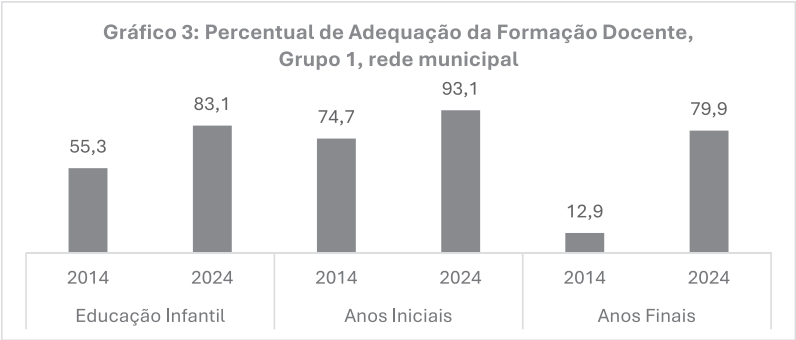


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

No período 2014 – 2024 ocorre um aumento de 20% da quantidade de professores concursados, certamente associado a realização de concurso público para ocupação de cargos, enquanto no mesmo período há uma redução de 88% na quantidade de docentes temporários. Importante destacar que no período, embora as matrículas continuem estáveis, houve redução de 36 professores.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 3 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

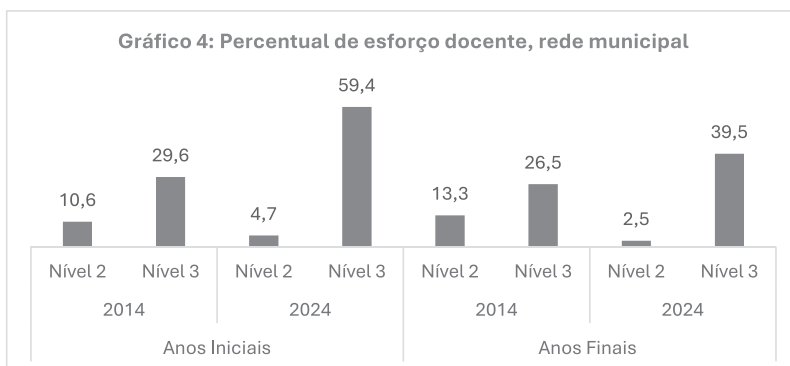


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 50,3%, 24,6% e 519,4% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. É perceptível que o município implementou políticas de adequação da formação docente, sendo uma delas, a realização de concurso público aludido anteriormente, para redução de professores temporários. Nas duas etapas de educação básica ofertadas pelo município, em 2024, quem apresenta menor percentual de adequação são os anos finais do ensino fundamental, e praticamente chega a 80%.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

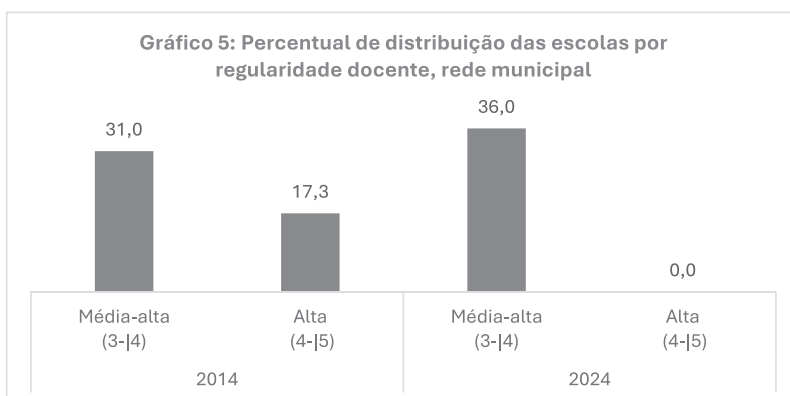


Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, 29,6% das escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental apresentavam o nível 3 de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, 59,4% das escolas estão com docentes neste nível de esforço, que possuem entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nos anos finais, o percentual de docentes no nível 3 aumenta de 26,5% para 39,5% no período 2014 – 2024, o que representa 13 pontos percentuais.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal de Paraipaba nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



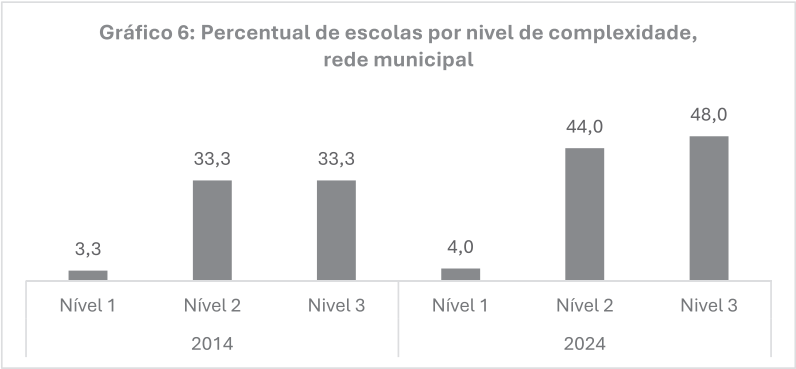
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 31%, valor que aumenta para 36% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, em 2014 são 17,3% valor que cai para zero em 2024. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal em 2024 situa-se em faixas inferiores a 3 anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Paraipaba, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 6 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

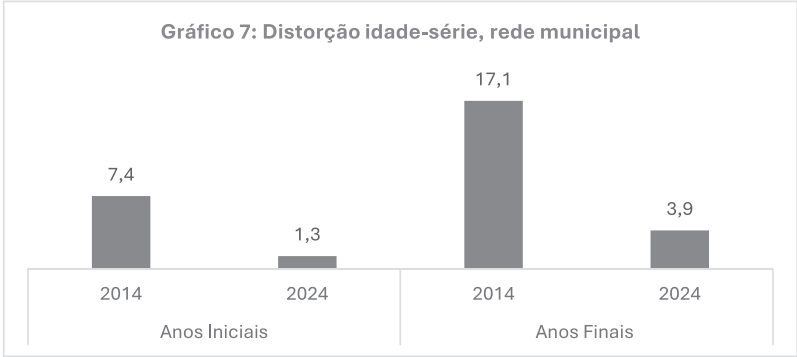


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 66,6% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que parte dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e outras apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação evoluiu para 92% das escolas situando-se nos mesmos níveis anteriores e surgem 4% das escolas no nível 1, que corresponde a escolas com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola era de 19,5 passando para 21,2 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 20,7 alunos por turma em 2014, atingindo 21,5 alunos em 2024. O maior crescimento, no entanto, é registrado nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 23,7 alunos, passando para 32,7 em 2024.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 7 mostra os dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

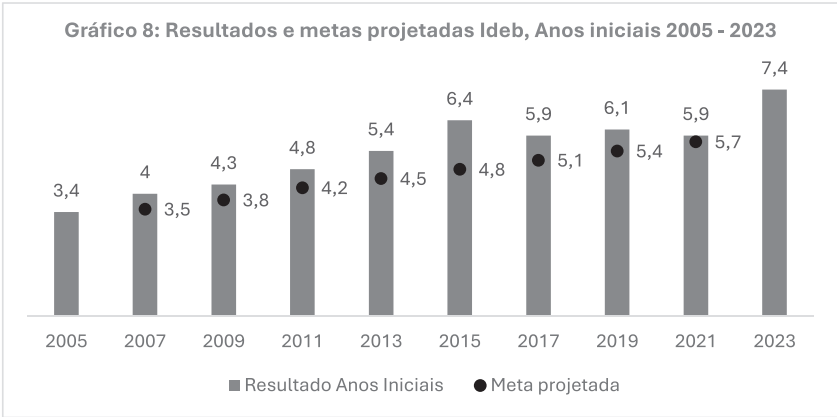


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 82,4% e 77,2%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, todas é de 4 horas-aula diárias. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 4,5 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 5,6 horas e os anos finais chegando a 7,9 horas-aula diárias, evidenciando o forte incentivo ao aumento da carga horária dos alunos nos anos finais, caracterizando a oferta em tempo integral.

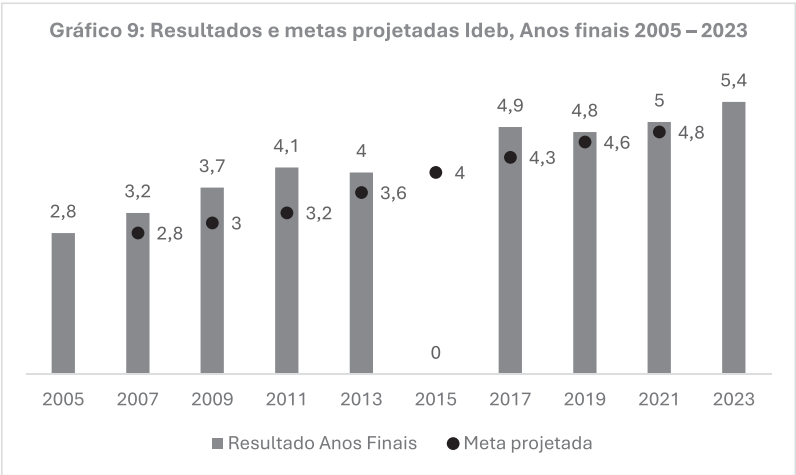
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou 5,9 nos anos iniciais; se observado o período 2005 – 2023, o crescimento do Ideb foi de 118%. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 9 apresenta os dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Embora a performance de melhoria dos resultados do Ideb seja inferior à registrada nos anos iniciais, constata-se crescimento no período 2005 – 2023 de 93%, atingimento da meta em 2021, e sensível crescimento em 2023. No ano de 2015 não há registro do resultado da avaliação nos anos finais, o que não impediu o contínuo crescimento. Importante destacar a implementação, por parte do município, da ampliação de jornada escolar nos 5º e 9º anos, que são os anos avaliados pelo Saeb, cujos resultados de desempenho contribuem para a composição do Ideb, tem contribuição neste resultado.

3. Descrição da pesquisa de campo

A pesquisa de campo aconteceu a partir da coleta de dados por meio de roteiros de observação, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas. As visitas e entrevistas ocorreram no mês de maio de 2024 e buscaram captar aspectos do cotidiano das escolas que dialogam com os objetivos gerais do projeto, relacionando-os ao planejamento, à implementação das políticas educacionais e aos resultados por elas alcançados.

Foram entrevistados equipes da Secretaria Municipal da Educação, gestores de duas escolas municipais e um diretor de uma escola estadual. Nesse sentido, as entrevistas mostraram situações e opiniões diferentes sobre as realidades encontradas em cada instituição

de ensino. Vale ressaltar que todos os entrevistados consentiram com a realização das entrevistas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na entrevista da Secretaria Municipal da Educação foram abordados temas de bastante relevância como: programas e projetos, gestão escolar, políticas docentes, tempo integral, avaliação e tantos outros que acabaram surgindo diante do diálogo estabelecido.

O segundo momento a entrevista aconteceu com o diretor escolar da escola estadual localizada no centro de Paraipaba. A referida escola possui 356 alunos matriculados no período integral e ensino profissionalizante, 45 funcionários, um diretor, três coordenadores, um secretário e 29 professores. São oferecidos cursos técnicos de nível médio (agroindústria, administração e informática) e os alunos escolhem no início do primeiro ano do ensino médio qual modalidade tem interesse.

A primeira escola municipal visitada fica localizada no centro da cidade e possui 460 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental em tempo integral, divididos em 12 salas de aula, com 58 funcionários e 30 professores.

A segunda escola municipal visitada também se localiza no centro, tem 297 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, separados em seis salas de aula e em dois turnos distintos (manhã e tarde). Mesmo sendo um espaço pequeno, a escola tem cinco salas de aula regulares, uma sala de atendimento especializado e uma sala de professores (que é a mesma da coordenação) e um total de 11 professores efetivos.

4. Achados da pesquisa

Para esse contexto, muitos achados ficaram evidentes durante a pesquisa. Desde a chegada ao município e o diálogo com os profissionais atuantes na secretaria de educação, foi possível identificar e reconhecer o compromisso dos gestores e professores nas escolas e o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar ficaram bastante visíveis em todos os contextos visitados. Para Vieira (2007, p. 67):

São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, às ideias e à cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem.

Nas escolas municipais, os espaços físicos visitados, em sua maioria, estavam organizados, arejados, limpos e bem cuidados. Nesse sentido, também foi possível observar a presença do sistema de monitoramento por meio de câmeras nas escolas e o controle das imagens pelos diretores para a segurança dos envolvidos. Vale ressaltar que as escolas que ainda não têm esse sistema, segundo os entrevistados, há previsão para que tenham brevemente.

O sistema de avaliação ocupou lugar de destaque em todas as escolas visitadas, sendo incluído no tempo de sala de aula um horário preparatório para o Spaece. Além disso, a prefeitura criou o Sistema de Avaliação Educacional de Paraipaba (SAEP), um sistema próprio de treinamento e avaliação, através de planilhas. Todas as escolas do município passam por quatro avaliações anuais em que as turmas de 2º, 5º e 9º ano são submetidas a simulados e são avaliados em Matemática e Português – o PREPARA. O interessante também é que os gestores alimentam as planilhas do SAEP com os resultados de seus alunos e a SME tem acesso a eles, podendo criar gráficos e emitir resultados às escolas, além de, juntamente com a gestão das escolas criarem estratégias de melhoria.

Nesse contexto de diálogo, outro fator bastante positivo foi a comunicação direta e transparente entre as gestões escolares e a Secretaria de Educação. Essa relação se estende diretamente ao secretário que parece ter ciência de tudo que acontece nas escolas, apoiando as ações e necessidades que vão surgindo. Vale ressaltar que as falas dos envolvidos nas entrevistas foram bem semelhantes, o que reforça para as entrevistadas esse achado.

Quanto as questões territoriais e de violência não foi demonstrada muita preocupação por parte dos entrevistados, de fato, não houve negativa sobre a existência da violência e a presença de situações desafiadoras nesse sentido, no entanto não é algo que traga preocupação para os executores das políticas e os envolvidos no processo.

Uma iniciativa que tem sido implementada na rede municipal, é o Projeto Diretor de Turma (PPDT), criado pelo Governo do Estado, que tem servido como um apoio para a organização da escola e melhoria no rendimento dos alunos. Segundo relato dos envolvidos, os alunos são acompanhados mais de perto, as famílias conseguem saber mais sobre seus filhos, os professores também têm uma proximidade com os estudantes e a gestão não fica tão sobrecarregada.

Outro fator importante observado foi que, nas escolas municipais, há um incentivo financeiro aos professores que têm alunos com alguma deficiência, que recebem um adicional por cada aluno matriculado, ou seja, se o professor tiver cinco alunos laudados por alguma deficiência, ele receberá o percentual por esses cinco alunos e cada professor que passar por aquela turma daqueles alunos, também receberá esse percentual.

Por fim, foi evidenciado um achado importante que consiste na concepção e na implementação progressiva das Escolas Polo em tempo integral no município de Paraipaba. Desde o ano de 2024, encontra-se em funcionamento uma escola responsável por atender todos os estudantes do 9º ano do ensino fundamental. De acordo com a SME essa proposta será gradualmente ampliada para as demais turmas dos anos finais do ensino fundamental, prevendo-se, até o final do corrente ano (2024), a implantação da escola polo para o oitavo ano e, de forma sucessiva, para o sétimo ano em 2025 e o sexto ano em 2026. A partir dessa iniciativa, emergiram diversas reflexões por parte da equipe de pesquisa, especialmente no que se refere ao potencial dessa organização escolar para promover maior igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Quanto a rede estadual, alguns pontos observados durante a entrevista também merecem destaque: o primeiro deles tem a ver com a relação de cooperação entre a escola profissional e a Secretaria de Educação do Município de Paraipaba. O diretor da escola tem

acesso direto à secretaria e essa relação faz com que haja parcerias, sejam de transporte escolar, alimentação ou materiais necessários para o bom funcionamento da escola. Um fato comentado pelo diretor da escola estadual e que mereceu destaque foi de haver um maior número de meninas matriculadas (cerca de 60%) e que segundo ele, as meninas são mais interessadas, estudam mais e os meninos desistem antes mesmo de se matricularem para iniciar logo no mundo do trabalho.

Outro destaque mencionado na entrevista realizada na escola profissional se refere ao “esgotamento físico e mental”, em decorrência da pressão por ter que manter o bom rendimento dos alunos, já que ela ocupa o 2º lugar na Crede 2, o 49º lugar no Brasil, com um Ideb de 6,3. Por fim, a escola estadual apresenta pouca evasão, e os estudantes têm uma boa frequência escolar. Os Professores Diretores de Turma, juntamente com a busca ativa, atuam para mitigar as faltas e isso faz com que os alunos e as famílias se comprometam com assiduidade e responsabilidade.

5. Considerações Finais

A rede municipal de educação de Paraipaba se mostra comprometida com a qualidade do ensino e com a melhoria dos resultados educacionais, além de demonstrar uma gestão consistente das políticas educacionais. Observou-se, ainda, a valorização dos professores, materializada em ações que favorecem a permanência desses profissionais na rede pública de ensino.

Nesse cenário de diálogo permanente, destacou-se de forma positiva a comunicação direta, clara e constante entre as gestões escolares e a Secretaria de Educação. Vale ressaltar que, por ser um município pequeno e organizado, as escolas são acessíveis para a maioria dos estudantes, tendo transporte escolar, aparentemente em bom estado, para os que tem necessidade. Através dessa ação, o município demonstra preocupação com o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pela educação pública, a violência tem se destacado como um problema recorrente em diversos municípios. Contudo, no caso específico de Paraipaba, tal questão não foi identificada como um fator de impacto significativo. Pelo contrário, nas escolas visitadas, bem como nas conversas com gestores e funcionários, o tema não surgiu como uma preocupação central. Ressalta-se que a existência da violência não foi negada, mas foi relatado que ela não tem interferido no funcionamento das unidades escolares nem gerado sensação de insegurança entre professores, gestores e estudantes.

Referências

ANUÁRIO DO CEARÁ. **Paraipaba – Guia das Cidades**. Disponível em: <https://www.anuariodoCEARÁ.com.br/guia-das-cidades/fichas-dos-municipios/paraipaba/>. Acesso em: 27 fev. 2026

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Programa Bolsa Família e Cadastro Único no seu município**. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/index.html>. Acesso em: 13 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama: Maracanaú/CE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau/panorama>. Acesso em: 13 dez. 2025.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoianN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlIy-ZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLW-VhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Pindoretama localiza-se na região metropolitana de Fortaleza, e fica a uma distância de aproximadamente 48 km da capital, no norte cearense. O nome do município tem origem do Tupi e seu gentílico é pindoretamense, que tem como significado “terra de palmeiras” (pindó: palmeiras; retama: terra). Sua fundação foi oficializada em 28 de dezembro de 1987, quando foi instituído pela Lei Estadual de nº 11.413. Apesar disso, seu aniversário é comemorado em 7 de setembro, pois foi o dia em que os cidadãos realizaram um plebiscito e definiram sua emancipação política.

De acordo com o último Censo Populacional, o município possui uma população de 23.345 habitantes (IBGE, 2022), indicando um crescimento de 27,3% entre os dois censos (em 2010 eram 18.334 habitantes) e possui uma área territorial de aproximadamente 74,033 km², sendo dividida em cinco distritos: Sede, Pratiús, Capim da Roça, Ema e Caponguinha, desde 2005.

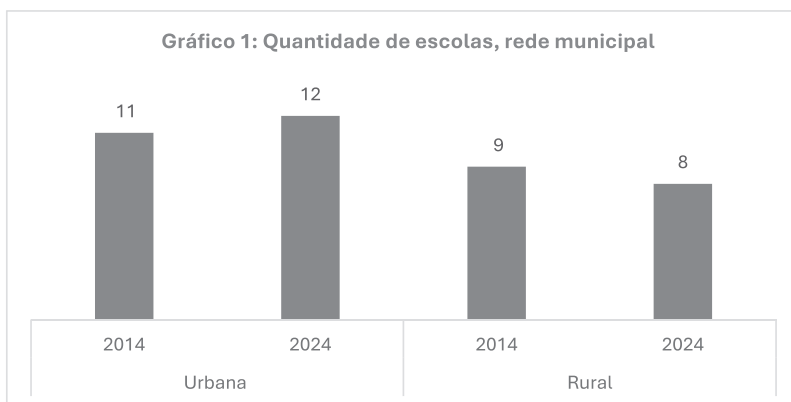
A economia é baseada na extração de minérios, indústria de transformação, construção civil, comércio, agricultura, entre outros. Segundo dados do IBGE (2023) apenas 3.229 pessoas ocupam postos em empregos formais, com salário médio mensal de 1,6 salários-mínimos, o que coloca o município na posição 65º de 184 dentre as demais cidades do estado.

Segundo informações do Portal Bolsa Família e Cadastro Único, no mês de dezembro de 2025, 4.462 famílias foram atendidas pelo PBF, com 11.139 pessoas beneficiadas, o que totalizou um investimento de R\$ 3.018.353, e um benefício médio de R\$ 696,11. Dentre as 7.470 famílias cadastradas no Cadastro Único, 58% estão em situação de pobreza, 19% são famílias de baixa renda e 23% ganham acima de meio salário-mínimo. Em 2023, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* era de R\$ 15.531,35, que ao ser comparado com outros municípios do estado, fica nas posições 129 de 184 entre os municípios do estado. Já o percentual de receitas externas em 2024 era de 93,27%, o que o colocava na posição 66 de 184 entre os municípios do estado.

2. Características educacionais do município

A rede municipal de Paraipaba apresentava em 2014, 3.968 matrículas, valor que subiu 5% e chega a 2024 com 4.149 alunos, sendo 2/3 localizados na zona urbana e 1/3 na zona rural. Ou seja, o crescimento de matrículas não se coaduna com o crescimento populacional registrado no período.

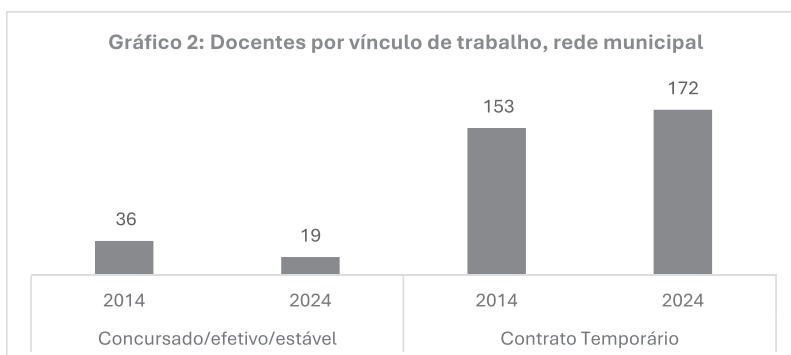
Essas matrículas são distribuídas num conjunto de escolas, conforme o Gráfico 1 que apresenta os dados referentes a 2014 e 2024.



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Em 2014, existiam 20 escolas: 11 urbanas e nove rurais. Esses valores mudam em 2024, com 12 escolas urbanas e 8 rurais. Apesar do crescimento no número de matrículas, no período analisado permaneceu a mesma quantidade total de escolas.

Em relação aos docentes, o Gráfico 2 mostra a situação por vínculo de trabalho nos anos 2014 e 2024.



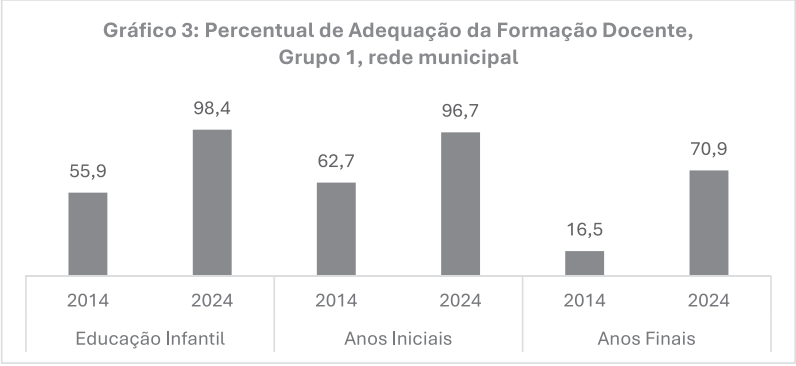
Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Em 2014, a rede municipal possuía 36 docentes concursados, o que correspondia a 19% do total da rede, valor que cai para 19, em 2024, passando a representar apenas 10% do total de docentes da rede municipal. Os dados mostram o predomínio de professores trabalhando pela via do contrato temporário, em situação empregatícia precarizada. Esses resultados são decorrentes da ausência de concursos públicos para admissão de professores na rede municipal.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014).

O Gráfico 3 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

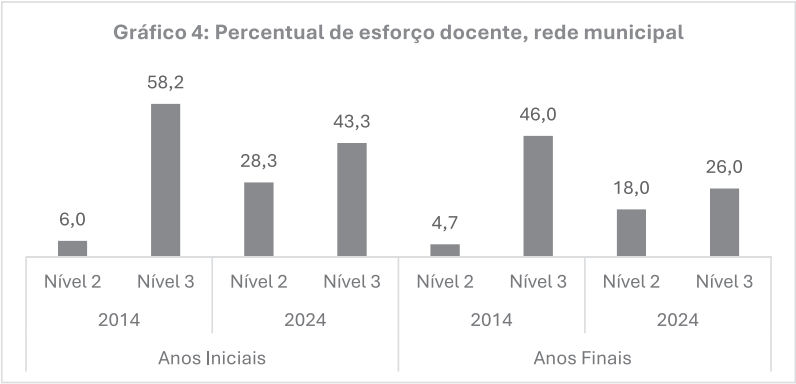


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que, no período considerado, ocorre um crescimento de 76%, 54,2% e 329,7% na adequação da formação docentes na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Chama a atenção o fato de mais de 98% dos docentes da educação infantil e anos iniciais estejam em situação de adequação e o expressivo crescimento de adequação da formação dos professores dos anos finais, apesar da prevalência de contratos temporários.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

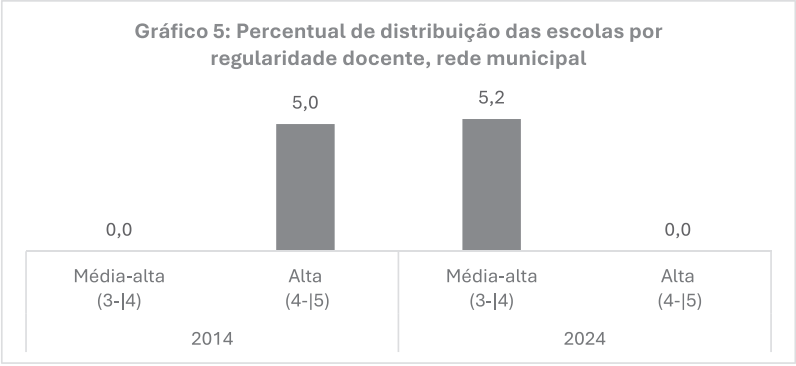


Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, entre as escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental prevalecia o nível 3 de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, se registra uma redução de docentes neste nível, seguido de um aumento de docentes no nível 2. Nos anos finais, ocorre movimento semelhante, com a redução de docentes no nível 3 e aumento no nível 2.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015).

O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

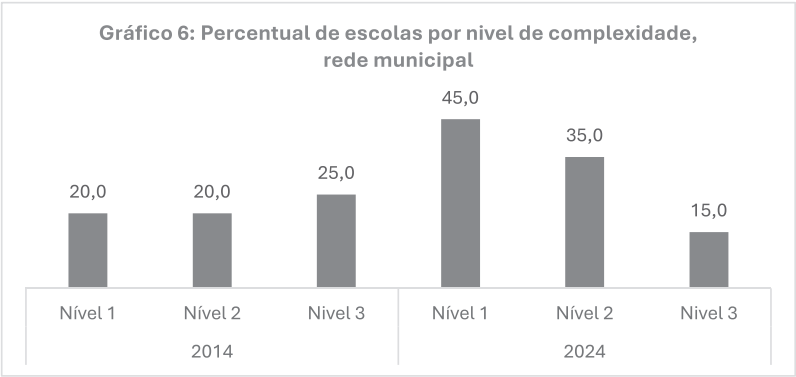
Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 0%, valor que aumenta para 5,2% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, em 2014 eram 5% e em 2024 chega a 0%. Observando os demais níveis de distribuição das escolas por regularidade docente, constata-se que em 2014, 90% apresentavam IRD médio-baixo (2 a 3 anos) e em 2024, esse valor é de 73,3%, com 21,1% das escolas situando-se na faixa de baixa regularidade docente

(0 a 1 ano). Esses dados apontam para alta rotatividade dos docentes da rede municipal, o que tem associação com a natureza do vínculo de trabalho da grande maioria dos docentes.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Pindoretama, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 6 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.



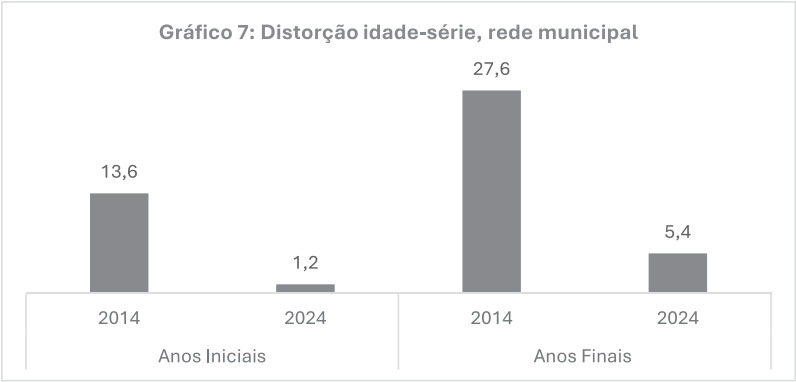
Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014 se observa uma distribuição equilibrada entre os percentuais de escolas nos níveis 1, 2 e 3, fato que é alterado em 2024, quando 45% das escolas passam a apresentar nível 1 de complexidade de gestão, o que significa que possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; 35% passam a ser identificadas como de nível 2, que são escolas com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e reduz-se as escolas que apresentam nível 3.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 15,3 passando para 20,6 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 20,1 alunos por turma em 2014, atingindo 25,8 alunos em 2024 e nos anos finais, em que a média de alunos por turma em 2014 era de 24,4 alunos, passa para

29,4 em 2024, ou seja, houve um crescimento médio de 5 alunos por etapa da educação básica na rede municipal.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 7 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

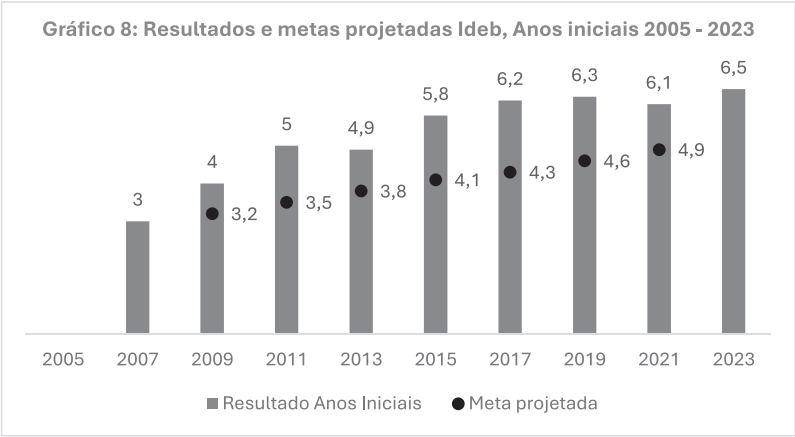


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 91,2% e 80,4%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, exceto na educação infantil, que é de 4,3 horas-aula diária, nas duas etapas do ensino fundamental o valor é de 4 horas. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 7,8 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 8,1 horas e os anos finais chegando a 8,9 horas-aula diárias. Tais dados revelam que o município tem optado pela ampliação de jornada escolar em toda a sua rede.

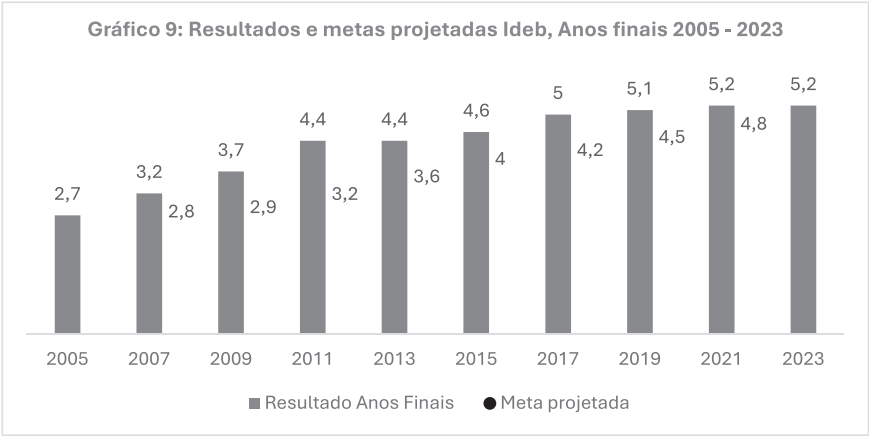
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou 6,1 nos anos iniciais e durante o período 2007 – 2023 apresenta um crescimento de 117%. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental. Importante também destacar a implementação, por parte do município, da ampliação de jornada escolar nos anos iniciais, o que pode ter contribuído para tal melhoria.

O Gráfico 9 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Nos anos finais do ensino fundamental, a rede municipal atingiu todas as metas projetada para o período 2007 – 2021, chegando a 5,2 e mantendo o mesmo valor em 2023. O crescimento do Ideb no período 2005 – 2023 é de 93%, que embora seja inferior à registrada

nos anos iniciais, mostra que o esforço empreendido em torno da ampliação de jornada tem conseguido contribuir para a melhoria do Ideb.

3. Descrição da pesquisa de campo

A pesquisa de campo em Pindoretama foi realizada em maio de 2024. A escolha das escolas para realização da pesquisa se justifica pela localização geográfica (urbana e rural), modalidade de oferta (ensino regular e tempo integral) e diversidade de condições estruturais e sociais atendidas. A partir de estudos realizados previamente sobre o perfil do município, foram escolhidas duas escolas da rede municipal, sendo uma escola rural e uma urbana, e uma escola da rede estadual.

Durante a pesquisa, foram realizadas entrevistas com os gestores das escolas municipais, da escola estadual e com a Secretaria Municipal da Educação. Os entrevistados foram informados acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas mediante prévia autorização e realizadas conforme princípios éticos, garantindo anonimato e o uso das informações para fins acadêmicos e científicos.

Uma escola municipal está em funcionamento há 26 anos, e oferta educação infantil e anos finais do ensino fundamental em tempo integral, manhã e tarde, possui cinco turmas integrais e a quantidade de alunos é de 17 na educação infantil e 110 no ensino fundamental. Conta com dois professores concursados e 11 temporários e possui 104 alunos que são beneficiados com o Programa Bolsa Família. Essa escola situa-se na zona rural e atingiu a segunda melhor nota no Ideb de 2021.

A outra escola municipal fica localizada na zona urbana, e oferta anos iniciais do ensino fundamental em tempo parcial, manhã e tarde. São nove turmas no período matutino e sete no período vespertino. A quantidade de alunos é de 394, e possui 11 professores efetivos e nove temporários. Esta escola obteve a melhor nota no Ideb de 2021 no município.

A escola estadual está em funcionamento há 75 anos e fica localizada no centro da cidade, ofertando ensino médio e EJA em tempo parcial, manhã, tarde e noite. O número de alunos era de 968 no ensino médio e 130 na educação de jovens e adultos, e tem 30 professores efetivos e 25 temporários. A quantidade de beneficiários de programas sociais é 1.001, ou seja, quase todos os alunos.

Na SME, a entrevista apontou aspectos da política educacional considerados relevantes como oferta escolar, desigualdades educacionais, questões territoriais, políticas de avaliação, programas ou regime de colaboração, gestão educacional e escolar, profissionais da educação.

4. Achados da pesquisa

Dentre os principais achados na rede municipal de Pindoretama é possível destacar o número elevado de professores temporários, sem previsão de realização de concursos públicos para ocupação de cargos. Outro aspecto relevante diz respeito ao descumprimento

da Lei do Piso Salarial do Magistério, uma vez que os professores temporários não possuem direito a um terço da carga horária destinada ao planejamento, dispondo apenas de um dia na semana para essa atividade. Além disso, a reorganização das escolas para atender alunos de uma mesma etapa de ensino, como ensino fundamental anos iniciais e anos finais, contribuiu para a evasão e a perda de alunos da zona rural de Pindoretama para o município de Cascavel, o que contribuiu para a superlotação nas escolas, considerando a maior distância de algumas unidades escolares após essa organização.

Observa-se ainda um problema relacionado ao transporte escolar, visto que veículos do município de Cascavel transitam por Pindoretama para transportar alunos até suas escolas, da mesma forma que Pindoretama realiza o transporte de estudantes do município de Aquiraz para suas respectivas unidades de ensino.

Também é possível notar uma forte centralização das ações na Secretaria Municipal da Educação (SME) em relação à distribuição da merenda escolar, a organização do transporte escolar e a formação continuada dos professores, que ocorre no próprio prédio da secretaria, assim como a gestão dos recursos de custeio e capital da rede municipal são de responsabilidade da secretaria. Às escolas, cabe apenas a administração dos recursos federais.

Quanto à rede estadual de ensino, o município conta com apenas uma escola que oferta o ensino médio à população, muitos dos professores que atuam nessa unidade são oriundos do último concurso público realizado pelo Estado e ainda se encontram em processo de adaptação à rotina e às demandas escolares. Por ser a única escola de ensino médio, a instituição atende um público diversificado, incluindo alunos dos municípios vizinhos, a exemplo de Aquiraz e Cascavel, que apresentam distintos níveis de vulnerabilidade socioeconômica, variando de situações de extrema pobreza a condições econômicas mais estáveis. Destaca-se, nesse contexto, o Projeto Professor Diretor de Turma, no qual o docente é responsável pela busca ativa dos estudantes, mantendo contato com as famílias e, quando necessário, realizando visitas domiciliares, para garantir a permanência e o acesso dos estudantes na escola.

5. Considerações Finais

Este relatório teve como objetivo apresentar o perfil socioeconômico e educacional do município de Pindoretama, bem como apresentar e analisar os dados obtidos a partir da pesquisa de campo e das entrevistas realizadas em escolas das redes municipal e estadual, visando reunir informações que possam apoiar reflexões e futuros trabalhos e pesquisas acadêmicas. A articulação entre indicadores oficiais e as entrevistas realizadas nas escolas e na SME mostrou-se fundamental para a compreensão mais aprofundada da realidade educacional do município, permitindo comparar os dados quantitativos com o cotidiano escolar, bem como as práticas e desafios vivenciados por tais instituições.

A análise dos indicadores educacionais, associada às observações realizadas durante a pesquisa de campo, evidenciou avanços importantes, especialmente no que se refere às taxas de aprovação e ao desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, também revelou desafios estruturais persistentes, como as desigualdades socioeconômicas

que impactam diretamente o processo de escolarização e a fragilidade na adequação da formação docente, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Tais aspectos reforçam a necessidade de políticas públicas educacionais mais consistentes e direcionadas às especificidades locais.

Conclui-se que Pindoretama, apesar de fazer parte da região metropolitana de Fortaleza, tem características de um município pequeno, com limitações econômicas importantes e grande dependência de programas sociais, o que se confirma ao observar o quantitativo de alunos que estão inseridos em programas governamentais nas escolas visitadas. Essas condições afetam o sistema educacional e demandam um maior investimento em valorização e qualificação profissional, fortalecimento da autonomia escolar e melhoria das condições de acesso, permanência e qualidade do ensino, especialmente nas áreas rurais e nas etapas finais da educação básica.

Por fim, a experiência de pesquisa evidenciou a relevância do trabalho investigativo como instrumento de reflexão crítica sobre a realidade educacional. Ao confrontar os indicadores oficiais com os relatos de gestores e as condições observadas nas escolas, torna-se possível identificar não apenas avanços, mas também as lacunas que muitas vezes não são reconhecidas pela própria rede de ensino. Assim, o estudo pode contribuir para o debate sobre a formulação de ações que promovam melhorias reais e significativas na educação do município de Pindoretama.

Referências

IBGE. **Pindoretama – Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pindoretama/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2026.

IMDS BRASIL. **Formação dos professores – Indicadores por território**. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/indicador/formacao-dos-professores-indicadores-por-territorio/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWYyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWYWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 jan. 2026.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 jan. 2026.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

QEd. **Desigualdades – Pindoretama (CE)**. Disponível em: <https://qedu.org.br/desigualdades/2310852-pindoretama>. Acesso em: 06 jan. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PINDORETAMA. **O município**. Disponível em: <https://pindoretama.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 06 jan. 2026.

1. Perfil socioeconômico do município

O município São Gonçalo do Amarante anteriormente era denominado Anacetaba (que significa Aldeia dos Anacés, população indígena que habitava a região). A nomenclatura atual é uma homenagem ao padroeiro da cidade, Gonçalo de Amarante, pontifício português que deu relevância à localidade de Amarante em Portugal.

O município foi fundado em 27 de novembro de 1868 e está situado a 55 quilômetros de Fortaleza, capital cearense. É constituído por 7 distritos mais a Sede: Pecém, Taíba, Siupé, Umarituba, Croatá, Serrote e Cágado, fazendo fronteira ao Norte com Paraipaba e Paracuru; ao Leste com Oceano Atlântico e Caucaia; ao Sul com Caucaia e Pentecoste; e no sentido Oeste com São Luís do Curu e Trairi.

Emancipado politicamente em 27 de novembro de 1869, São Gonçalo do Amarante possui uma área de 842.635,00 km². De acordo com o último Censo populacional (IBGE, 2022), a população é de 54.143 pessoas, registrando um crescimento de 24,5% em relação à população de 2010, que era de 43.890 pessoas. O clima é tropical atlântico e semiárido brando (IBGE, 2022). O município tem grande destaque no estado do Ceará e a nível nacional, por contar com um dos maiores complexos portuários do mundo: o Porto do Pecém, situado no Complexo Industrial e Portuário do Pecém, fazendo com que várias empresas se instalem no município, como exemplo, Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP), primeira usina siderúrgica integrada do Nordeste e a Usina Termelétrica do Pecém II.

O Complexo do Pecém (CIPP S/A) é uma associação formada pelo Governo do Estado do Ceará, no Brasil, e pelo Porto de Roterdã, na Holanda. A empresa multinacional é responsável por administrar e desenvolver um complexo industrial e portuário no litoral oeste do Ceará com mais de 19 mil hectares. No CIPP também está instalada a empresa ZPE Ceará, a primeira Zona de Processamento de Exportação a operar no Brasil e no Porto do Pecém (CIPP, 2024).

Em 2021, o PIB *per capita* era de R\$ 175.103,17. Na comparação com outros municípios do Estado, ficava nas posições 1 de 184 entre os municípios. Em 2021, o salário médio mensal era de 3,5 salários-mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 29,18%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 49% da população nessas condições.

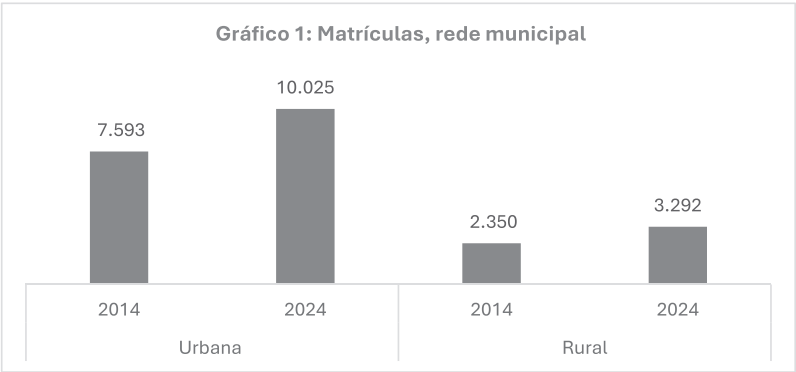
Em 2025, São Gonçalo do Amarante registrou uma cobertura de acompanhamento de 90,0% na educação, resultado semelhante ao percentual nacional, que foi de 89,2%. No mês de fevereiro de 2026, o município teve 8.537 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, com 23.129 pessoas beneficiadas, o que equivale a 39,75% da população local. O

investimento total foi de R\$ 5.944.467,00 com um benefício médio de R\$ 696,32 (Bolsa família e cadastro único, 2026).

2. Características educacionais do município

São Gonçalo do Amarante possui um total de 18.073 alunos matriculados em 2024, valor que cresceu 32,18% no decênio 2014 - 2024. Destes, 73,69% são alunos da rede municipal de ensino.

O Gráfico 1 apresenta dados de matrículas da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

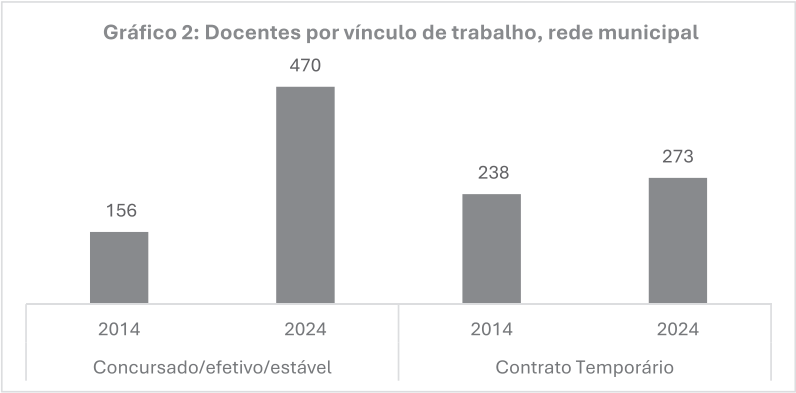


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014; 2024

Considerando os dados apresentados, observa-se que houve um aumento de 34% nas matrículas de 2024 em relação a 2014, o que está relacionado ao crescimento populacional no período. Os dados mostram que tanto as matrículas urbanas como as rurais crescem praticamente na mesma proporção.

No que refere à quantidade de escolas municipais, em 2014 eram 34, sendo 22 urbanas e 12 rurais, valores que em 2024 crescem para 48, sendo 33 urbanas e 15 rurais, evidenciando um expressivo crescimento de equipamentos escolares na zona urbana.

Em relação à quantidade de docentes da rede municipal por vínculo de trabalho, os dados são apresentados no Gráfico 2, a seguir.

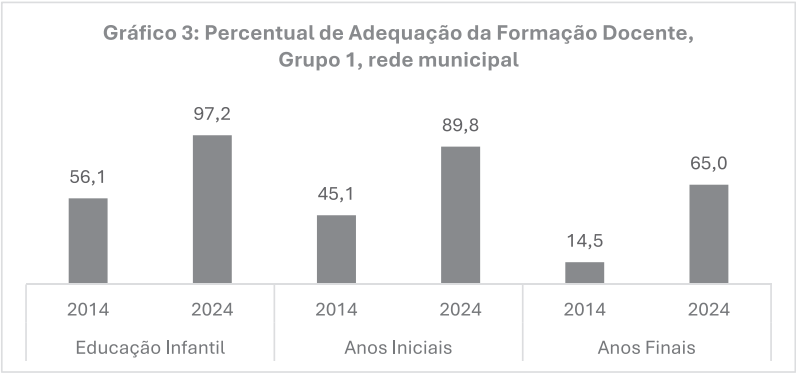


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014; 2024

Em 2014, 40% dos professores que atuavam na rede municipal eram concursados, situação que chega a 63% em 2024. Embora se registre um crescimento no número absoluto de professores de 89% entre concursados e temporários, nos anos observados, o percentual de docentes temporários cresce apenas 15% entre 2014 e 2024. Esses resultados são decorrentes de concursos públicos realizados para admissão de professores na rede municipal e o aumento pode estar relacionado a ampliação de jornada escolar e ao crescimento de matrículas.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 3 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

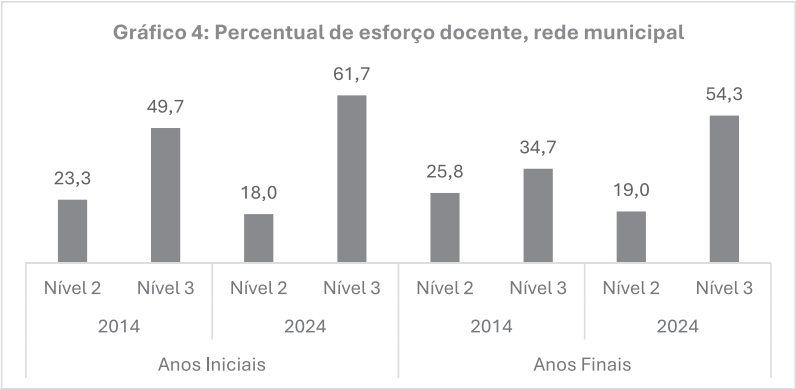


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 73,3%, 99,1% e 348,3% na adequação da formação docente na educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Se para a educação infantil em 2024, o percentual de adequação é superior a 95%, nos anos iniciais ele chega 89,8% e anos finais, apesar de significativo crescimento, chega a 65%, restando ainda 35% dos docentes em situação de inadequação.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

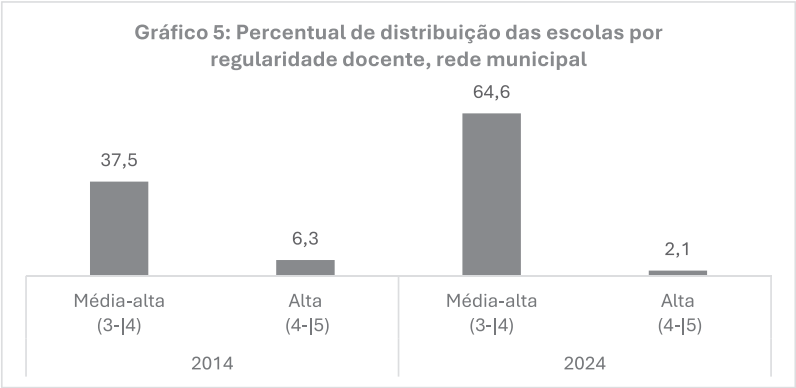
O Gráfico 4 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, 49,7% das escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental apresentam nível 3 de esforço docente, em 2024, esse percentual aumenta para 61,7%. Nos anos finais, em 2014 são 34,7% das escolas no nível 3, valor que cresce para 54,3% em 2024. Professores que se encontram no nível 3 possuem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Importante destacar também que os percentuais de escolas cujo esforço docente situa-se no nível 2, reduzem no período observado tanto para os anos iniciais como para os anos finais.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 5 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



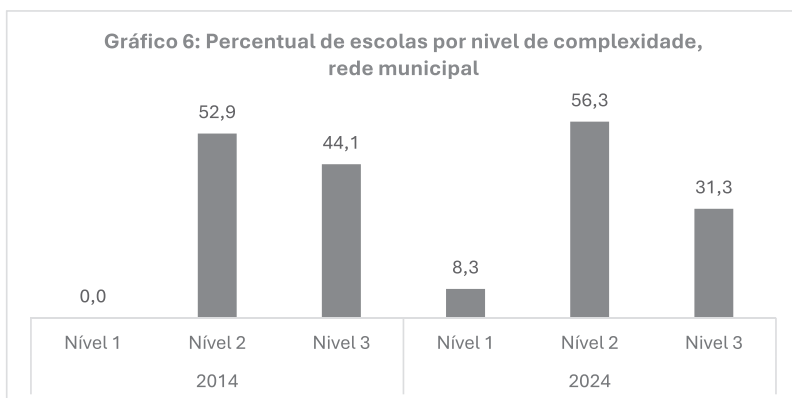
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 37,5%, valor que aumenta para 64,6% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, houve redução entre 2014 e 2024. Mesmo assim, dois terços dos docentes da rede municipal permanecem na mesma escola três anos ou mais.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de São Gonçalo do Amarante, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 6 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

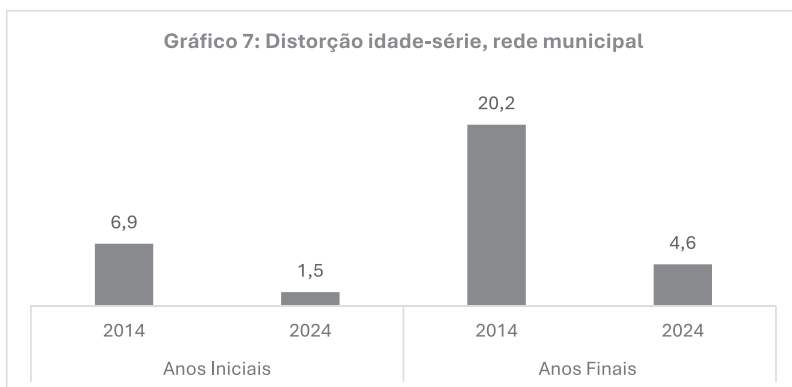


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 97% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que 52,9% dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e 44,1% tinham porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda com o aumento do percentual de escolas nível 2 para 56,3% e reduzindo o percentual de escolas nível 3 para 31,3%.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 17,4 passando para 14,6 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 24,3 alunos por turma em 2014, atingindo 22,4 alunos em 2024 e nos anos finais, a média de alunos por turma em 2014 era de 26,9 alunos, e cai para 25,2 em 2024. Diferentemente de outros municípios, em São Gonçalo do Amarante ocorre uma redução na quantidade de alunos em todas as etapas da educação básica sob a responsabilidade municipal.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 7 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

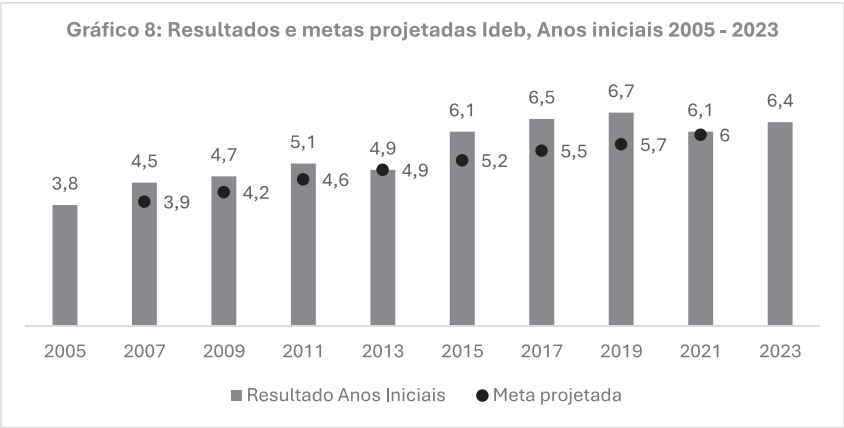


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 78,3% e 77,2%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, todas é de 4 horas-aula diária. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 4,4 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 5,2 horas e os anos finais chegando a 6,0 horas-aula diárias. Tais dados confirmam a prioridade em ampliação de jornada nos anos finais do ensino fundamental.

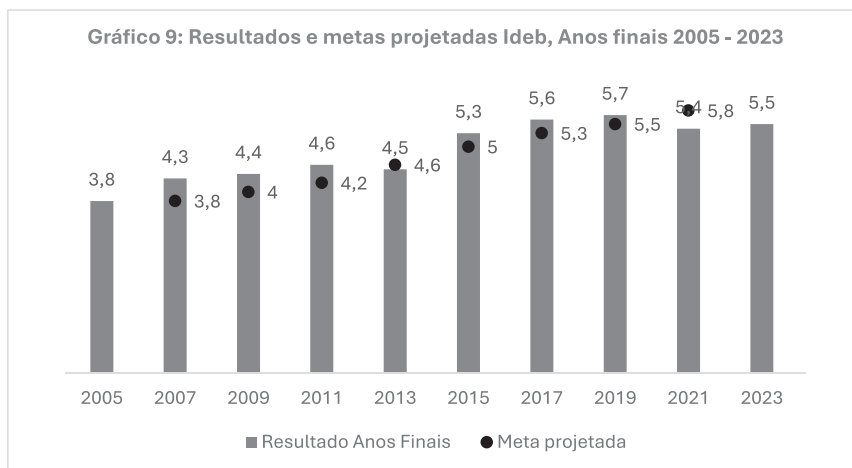
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 8 e 9.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município alcança 6,1 e registra um crescimento do índice no período 2005 – 2023 de 68%, chegando a 6,4, em 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 9 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Diferente dos anos iniciais, o desempenho do Ideb nos anos finais na rede municipal oscila, sendo que em 2013 e 2021 as metas projetadas não foram atingidas e registrando um crescimento no período 2005 – 2023 de 45%, um dos menores entre os municípios da Região Metropolitana de Fortaleza. Mesmo em 2023, a rede municipal não atinge a meta projetada para 2021.

3. Pesquisa de campo

Os aspectos metodológicos do estudo compreendem uma pesquisa de campo, descritiva e de abordagem qualitativa aplicada aos gestores de duas escolas municipais, uma escola estadual e a Secretaria Municipal da Educação (SME). Ressalta-se que todos os participantes da pesquisa entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A primeira escola municipal possui 30 professores, sendo 22 efetivos e oito temporários, atendendo 584 estudantes, sendo 332 nos anos iniciais e 252 nos anos finais, distribuídos em 13 salas de aulas, com média de 27 alunos por turma. A segunda escola municipal possui 17 professores, sendo seis efetivos e 11 temporários para atender 304 alunos, com 141 nos anos iniciais e 138 nos anos finais, distribuídos em seis salas de aulas.

A escola estadual oferece educação profissional, contando com 34 professores para atender 519 alunos distribuídos em 12 salas de aulas, com média de 43 alunos por turma.

4. Achados da pesquisa

Durante as entrevistas, foi possível destacar algumas informações importantes sobre a estrutura educacional do município de São Gonçalo do Amarante, sendo os principais achados associados a influência e o impacto do porto do Pecém nas escolas; a existência

de um Sistema de Avaliação Municipal – AVALIASGA; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltado para o público feminino; o Projeto alimentação saudável numa das escolas visitadas e a existência de 16 Escolas Nota 10 no município.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais

Quando questionados sobre diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais os respondentes da escola municipal destacaram que a rotina inicia cedo, pois por volta das 6h20 já tem alunos na escola, uma vez que os pais saem para trabalhar e já deixam os alunos na escola”. Além do que, há uma diversidade de público por conta do porto, “tem muitos que trabalham nas empresas, por conta do Porto e da siderúrgica... E os demais são agricultores. Tem muitos alunos que moram com os avós. Se divide nisso, os portuários, os da siderúrgica e o grupo dos agricultores” (Escola Municipal).

Sobre as formações, os respondentes destacaram:

Tem aqui, não na escola. A gente disponibiliza. A formação é dada na sede do município e a gente disponibiliza. No caso, um dia que o professor estiver lá no curso, mas também em sala de aula, o coordenador vai para a sala, alguém vai para a sala para eles poderem participar das formações. Existem também as formações internas aqui. A formação em São Gonçalo, geralmente é uma, às vezes duas por mês (Escola Municipal).

O professor tem a autonomia dele, a gente conversa, dialoga. Sugere atividades. A secretaria disponibiliza as salas do *google meet*, e eles fazem a formação. Essas formações ocorrem pela secretaria. Só esse ano foram 60 formações (Escola Municipal).

Quanto a diversidade da oferta, destacaram que: “sim, além delas, ainda têm o acompanhamento do planejamento feito pela coordenação. Eles têm um terço de planejamento, e eles têm esse contato diariamente com o professor no planejamento” (Escola Municipal).

4.2. Principais iniciativas governamentais que chegam à escola

Sobre as principais iniciativas governamentais e não governamentais que chegam à escola, os respondentes destacaram:

Temos aqui a Associação das Famílias do Pecém (ASFAP), que está sempre junto. Quando tem evento, eles estão juntos para nos ajudar. Tem a associação que faz esse trabalho com a gente, essa parceria, associação dos moradores. E também no meio educacional, tipo algumas palestras, reforço escolar. Na ASFAP eles trabalham com reforço, com os jovens, com as famílias, que também são nosso público, dão aulas de violão, e em sua maioria, são todos alunos daqui (Escola Municipal).

Não temos parceria com órgãos não governamentais, o que temos é parceira com empresas, como exemplo, parceria privada CE-TEC (Escola Municipal).

De políticas para a diversidade da oferta a gente tem do governo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e tem um investimento que é realizado dentro do Programa Brasil Profissionalizante. Cada adolescente que a gente tem aqui recebe um repasse do governo federal. É dinheiro que chega na conta e que a gente faz um levantamento das demandas que a escola precisa todo ano e consegue resolver algumas situações específicas com essa ajuda e tem também o PDDE da educação conectada (Escola Estadual).

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

Ao ser questionado sobre as desigualdades educacionais no município, o entrevistado da SME destacou que:

Quando a gente fala de desigualdade, o município de São Gonçalo do Amarante, é muito importante a gente destacar que o município é sempre vendido como um município muito rico. Mas é um município rico, tem suas riquezas, mas ele também tem uma desigualdade social. No setor de educação é onde você encontra todas as mazelas sociais na sociedade. O que a gente vem percebendo é que tem uma política com mais equidade. Desigualdade a gente sabe que a gente tem. O perfil socioeconômico que a gente tem entre os nossos alunos aqui, eu tenho alunos pela aquela escala que o IBGE no nível A, B, C, D, em classe social. Hoje a média que a gente tem é o nível C. São alunos que tem uma renda *per capita* de acima de R\$ 600 reais. Então, é de fato realmente a desigualdade que a gente tem aqui no nosso município e principalmente em algumas regiões. Vamos dizer que outra região que ela é considerada mais uma região rural que é a região do sertão. Essa região do sertão tem uma desigualdade maior comparada aos alunos da sede. Tem alunos lá que tem uma condição socioeconômica bem abaixo que comparado aqui, e o mesmo comparado com a praia. Você fala aqui também de alimentação escolar.

Sobre o uso de transporte escolar, os respondentes destacam:

Mais de 80% aqui recebem algum benefício social, são quase todos. E mais de 80% utilizam o transporte escolar. Nós temos quatro rotas de transporte. E aí, às vezes dá o prego, né? A dificuldade maior é essa. A gente tem ônibus para toda localidade. A dificuldade é que acontece de dá o prego, aí tem que dar outro e demora muito (Escola Municipal).

O transporte não é gerido por mim, é pelo Estado porque aqui existe a parceria, município e estado, onde tem o repasse do recurso diretamente para secretaria de educação e então eles contratam os ônibus. Os ônibus são contratados pela secretaria de educação de São Gonçalo. A nossa dificuldade é porque eles terceirizam. E aí muitas vezes, essas empresas terceirizadas não querem realmente fazer o serviço de qualidade (Escola Estadual).

5. Considerações finais

A avaliação de políticas educacionais configura-se como elemento indispensável para tomada de decisão e norteamiento das ações com vista a melhoria da qualidade educacional.

Diante do exposto, buscou-se refletir sobre as políticas educacionais e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os dados resultantes do estudo permitiram concluir que é preciso avaliar as políticas e práticas pedagógicas mais democráticas, articulando as estratégias para a melhoria da qualidade educacional, e assim tornando a escola mais democrática e participativa

Ressalta-se, portanto, a necessidade de novas pesquisas a fim de ampliar o debate acerca da avaliação e formação docente no município de São Gonçalo do Amarante.

Referências

IBGE CIDADES. Site oficial. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJjNDk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 abr. 2024.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 dez. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE. Site oficial. Disponível em: <https://www.saogoncalodoamarante.ce.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E CADASTRO ÚNICO NO SEU MUNICÍPIO. Site oficial. Acesso em: 15 abr. 2024.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de São Luís do Curu localiza-se na Mesorregião Norte Cearense e na Microrregião do Médio Curu, distando aproximadamente 79 km de Fortaleza. Com uma área territorial de 122,86 km², apresenta uma densidade demográfica de 88,08 hab/km².

A análise da evolução demográfica entre os censos revela um fenômeno de esvaziamento populacional. Enquanto o Censo de 2010 registrava 12.336 habitantes, o Censo Demográfico de 2022 aponta uma população residente de 10.822 habitantes. Essa redução de aproximadamente 12,4% na população residente impacta diretamente no repasse de verbas constitucionais (FPM) e sinaliza uma estagnação econômica que força a migração da população economicamente ativa para centros urbanos maiores, na própria Região Metropolitana de Fortaleza. A composição atual da população é majoritariamente feminina (5.595 mulheres) e autodeclarada parda (7.561 habitantes).

O cenário econômico é marcado por alta vulnerabilidade. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é de R\$ 10.171,88 (dados de 2021), valor significativamente baixo se comparado à média estadual. O mercado de trabalho formal é restrito: apenas 5,99% da população estava ocupada em 2021, com um salário médio mensal de 1,8 salários-mínimos. A infraestrutura básica reflete essa precariedade: apenas 19,74% dos domicílios possuem acesso à rede de esgoto adequada, embora o abastecimento de água atinja 75,76% das residências e a coleta de lixo 79,22%.

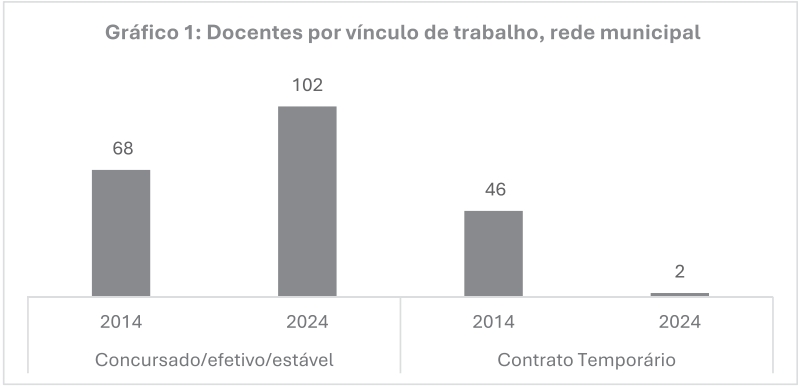
Em termos de proteção social, o município apresenta forte dependência de transferências de renda. Dados de abril de 2024 indicam que 2.394 famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, abrangendo 6.507 pessoas. O valor médio do benefício é de R\$ 672,16, o que representa uma injeção mensal de R\$ 1.609.146,00 na economia local. Adicionalmente, 198 famílias recebem o Auxílio Gás. É relevante notar que 53,1% da população vive em domicílios com rendimento mensal de até meio salário-mínimo por pessoa, evidenciando que a rede de ensino lida com um público discente em situação de alta vulnerabilidade social e insegurança alimentar.

2. Características educacionais do município

A rede pública municipal é a principal responsável pela garantia do direito à educação. No ano letivo de 2014, eram 2.482 matrículas, que diminuiu para 1.833 em 2024, portanto uma redução de 26%, o que pode ser compreendido à luz da diminuição de população no mesmo período.

A rede física que era composta por 12 escolas em 2014 passa para 10 estabelecimentos em 2024, sendo que a redução acontece exclusivamente na zona rural, que vai de 7 escolas para 3.

Em relação à quantidade aos docentes da rede municipal por vínculo de trabalho, os dados são apresentados no Gráfico 1.

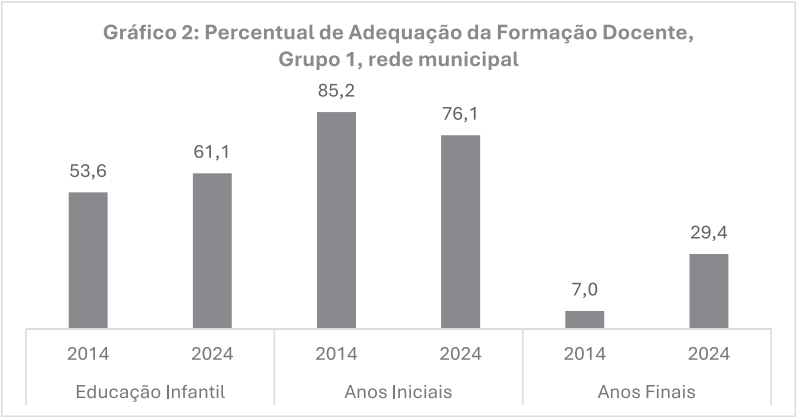


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Os valores mostram que cresce de forma expressiva a quantidade de docentes concursados no período, apontando que houve realização de concurso público no interstício, fato também confirmado pela redução de professores temporários. Se constata também que há uma redução na quantidade de professores no período: em 2024 tem-se 10 docentes a menos que em 2014, fato que pode ser explicado pela redução de matrículas e de escolas.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 2 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

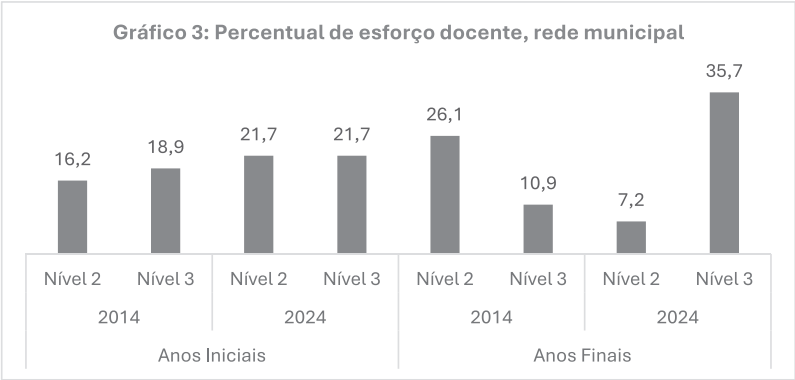


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre um crescimento de 14%, e 320% na adequação da formação docente na educação infantil, e anos finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais, ocorre uma redução de 10,7% no percentual de docentes pertencentes ao Grupo 1. É possível inferir que não houve grandes esforços por parte da gestão municipal para aumentar a adequação da formação docente na educação infantil. Nos anos iniciais, chama a atenção a redução que ocorreu entre os anos 2014 e 2024, situação única entre os municípios da RMF. Por outro lado, se registra um crescimento expressivo na adequação da formação docente nos anos finais, embora cerca de 70% dos professores continuem em situação de inadequação da formação.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

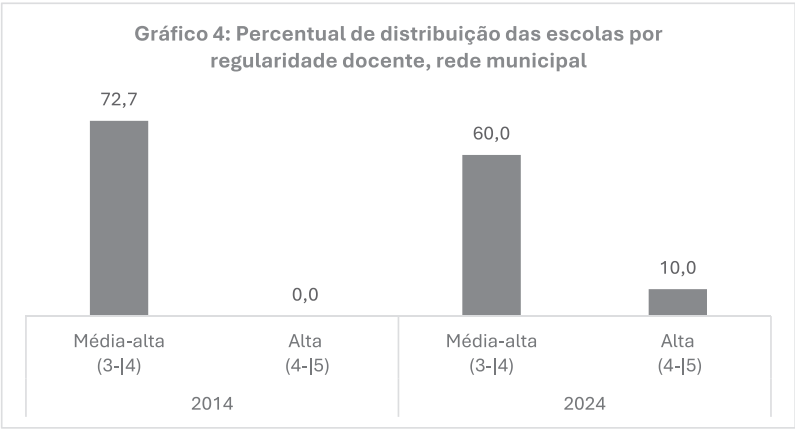
O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, 35,1% das escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental encontravam-se nos níveis 2 e 3 de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, os valores chegam a 43,4%. Nos anos finais, as escolas com percentual de esforço docente de nível 2 prevalece sobre o nível 3, situação que se inverte em 2024, em que 35,7% das escolas encontram-se no nível 3 de esforço docente.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Gráfico 4 mostra a situação deste indicador para a rede municipal nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



Fonte: INEP, 2014; 2024

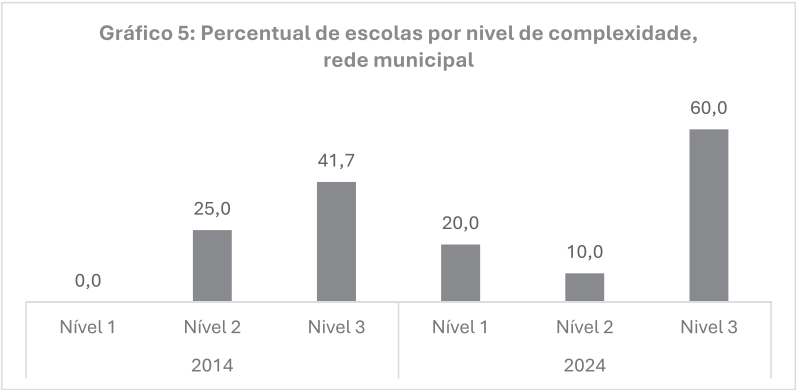
Os dados mostram que em 2014, 72,7% das escolas possuíam docentes com regularidade média-alta, ou seja, permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos, valor que cai para 60% em 2024. Sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, em 2014 não se registra essa situação, mas em 2024, 10% das escolas possuem docentes com

regularidade alta. Diante desses dados, constata-se que 30% dos docentes da rede municipal situam-se em faixas inferiores a 3 anos.

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número 2de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de São Luis do Curu, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 214).

O Gráfico 6 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

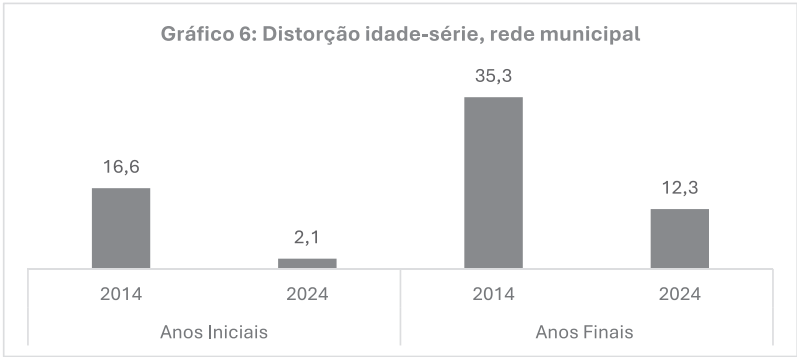


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 2/3 das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que 25% dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e 41,7% apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Em 2024, a situação muda e tem-se 20% das escolas no nível 1 de complexidade, 10% no nível 2 e 60% no nível 3, efeito do reordenamento da rede escolar e da diminuição de matrículas.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 21 passando para 17,3 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 21,6 alunos por turma em 2014, reduzindo para 19,4 em 2024. Nos anos finais, a quantidade de alunos por turma permanece em 23 alunos em 2024.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 6 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

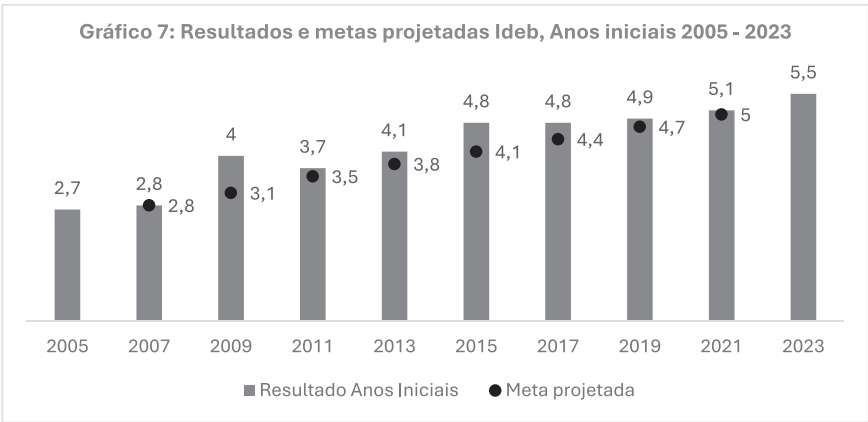


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 87,3% e 65,2%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal. Apesar do esforço no sentido de reduzir as taxas de distorção idade-série, em 2024, nos anos finais ainda se registra 12,3% dos alunos nessa situação.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, todas é de 4 horas-aula diária. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 5,4 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 5,6 horas e os anos finais chegando a 5,8 horas-aula diárias.

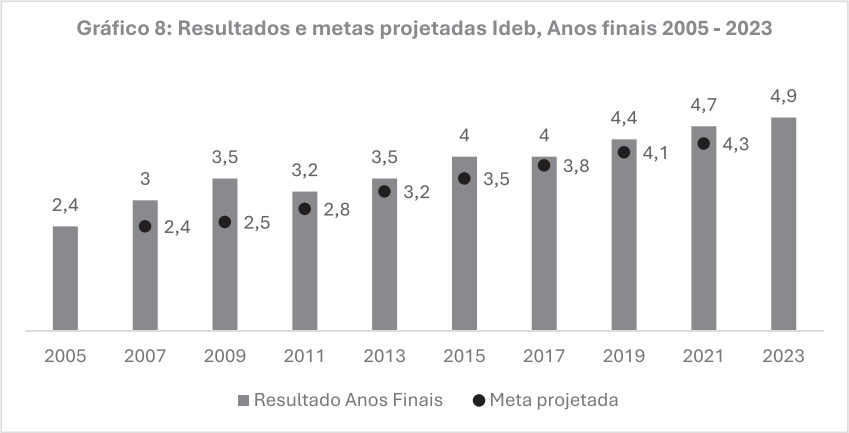
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou a nota de 5,1 nos anos iniciais, apresentando um crescimento no período 2005 – 2023 de 104%. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 8 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

No caso dos anos finais do ensino fundamental, a rede municipal atinge a meta projetada para 2021, e registra um crescimento de 104% no período 2005 – 2023, igual ao dos anos iniciais.

3. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi conduzida nos meses de maio e junho de 2024, adotando uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. O procedimento metodológico incluiu análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores estratégicos da educação local.

Foram selecionadas três unidades escolares que representam as diferentes realidades do território: a) uma escola municipal localizada na zona rural, caracterizada como “do campo”, que se destaca pelo fluxo escolar (100% de aprovação, 0% de reprovação e 0% de abandono), atendendo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, lidando com os desafios das turmas multisseriadas; b) uma escola municipal urbana, sendo a maior da rede e a mais antiga. Atualmente passa por um processo de adaptação para a oferta de tempo integral. Sua estrutura física é um gargalo, carecendo de espaços adequados para as atividades de jornada ampliada; e c) uma escola estadual que oferta exclusivamente ensino médio e que enfrenta forte concorrência de instituições vizinhas e apresenta desafios severos de infraestrutura e aprendizagem.

4. Achados da Pesquisa

A análise das entrevistas e observações *in loco* permitiu estruturar os achados em três eixos temáticos principais, como segue.

4.1. Diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades

Identificou-se uma “reorganização forçada” da rede de ensino impulsionada pela legislação do tempo integral (Lei 14.640/23). A implementação dessa política em São Luís do Curu expôs desigualdades infraestruturais latentes. Numa das escolas municipais, a equipe de pesquisa observou que a falta de refeitório obriga os alunos a realizarem as refeições nos corredores ou pátios improvisados, o que compromete a dignidade e a função pedagógica do momento da alimentação. A ausência de climatização nas salas de aula, num município de altas temperaturas, foi citada pelos gestores como um fator de desestímulo e cansaço físico tanto para docentes quanto para discentes.

Por outro lado, a escola municipal do campo demonstrou que a territorialidade pode ser um fator de proteção. Ao manter os alunos na zona rural com transporte garantido e turmas multisseriadas bem geridas, conseguiu estancar a evasão, alcançando 100% de aprovação, contrariando a tendência de que escolas rurais teriam pior desempenho.

4.2. Iniciativas governamentais e visão dos gestores

Um achado positivo foi a existência de um Conselho Municipal de Educação (CME) ativo e com sede própria, algo raro em municípios de pequeno porte. No entanto, os relatos sugerem que a atuação do conselho, por vezes, acaba sendo instrumentalizada para resolver problemas burocráticos da gestão, como a emissão de autorizações para que professores lecionem disciplinas fora de sua área de formação inicial.

A gestão escolar relatou dificuldades com a ausência de uma carreira específica para diretores e coordenadores. A ocupação desses cargos por indicação ou comissão gera instabilidade política e técnica. Apesar disso, o fato de quase 100% dos professores municipais serem efetivos foi apontado como o maior trunfo da rede, permitindo que, mesmo com trocas de gestão, o trabalho em sala de aula mantenha certa continuidade.

4.3. Como a diversidade territorial e a diversificação da oferta aprofundam desigualdades educacionais

São Luís do Curu vive uma intensa “disputa territorial” por matrículas. A pesquisa revelou que o município sofre com a atração exercida por cidades vizinhas com maior porte econômico, como São Gonçalo do Amarante, e pela rede federal. Um relato impactante colhido durante a pesquisa foi a “comemoração informal” de gestores locais em relação à greve nos Institutos Federais (IFs) da região (Pecém, Paracuru, Umirim). Segundo a percepção local, os IFs “drenam” os alunos com melhor desempenho acadêmico, deixando

para a escola estadual local os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem e distorção idade-série.

Esse fenômeno cria uma estratificação escolar regional, onde a escola pública estadual de São Luís do Curu corre o risco de se tornar uma escola de “segunda escolha”, aprofundando o estigma e a desigualdade educacional no território.

5. Considerações Finais

A pesquisa realizada em São Luís do Curu evidencia um panorama crítico da realidade local, permitindo destacar a forte dependência de políticas públicas das condições de natureza econômica e educacional, bem como a interdependência de territórios dos municípios vizinhos.

Outro aspecto relevante refere-se à redução populacional entre os censos de 2010 e 2022 que representa um alerta para a sustentabilidade financeira do município, que depende quase exclusivamente de repasses externos e do Bolsa Família. Na educação, o contraste entre uma rede municipal com docentes estáveis (concursados) e uma rede estadual fragmentada por contratos temporários parece ser um fator determinante para a diferença de resultados de desempenho observados. Entretanto, percebeu-se que a rede municipal de ensino cumpre o papel de garantir o direito à educação, aspecto positivo quando se pensa em uma população com alta vulnerabilidade social.

Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar o impacto pedagógico das turmas multisseriadas das escolas rurais do município, considerando que a escola visitada consegue excelentes índices de fluxo mesmo operando nessa modalidade. Importante destacar que, embora se tratando de escolas situadas em município de pequeno porte, foi notória, na fala e no comportamento dos participantes da pesquisa, que falaram da realidade como ela estava posta, sem vieses ou receios.

Referências

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWYyZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 abr. 2024.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2025.

SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO. **Relatório do Programa Bolsa Família e Cadastro Único: São Luís do Curu**. Ministério do Desenvolvimento Social, Abril de 2024.

1. Perfil socioeconômico do município

O município de Trairi se localiza na região centro-norte do estado do Ceará, abrangendo uma área territorial de aproximadamente 928,726 km². De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), o município possui uma população estimada em 58.415 habitantes, indicando um crescimento de 13,6% em relação à população de 2010, resultando em uma densidade demográfica de 62,90 hab/km² (IBGE, 2022). Esse contingente populacional posiciona Trairi entre os municípios de porte médio no contexto estadual, evidenciando desafios típicos de territórios que articulam características urbanas e rurais.

Do ponto de vista econômico, o município apresentou, em 2023, um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de R\$ 17.787,95, valor que revela uma economia de baixa a média capacidade produtiva, fortemente dependente de transferências intergovernamentais. Tal dependência se confirma pelo elevado percentual de receitas externas, que alcançou 88,5% em 2024, situando Trairi na 123ª posição entre os municípios cearenses. Esse dado indica limitada autonomia fiscal e financeira, o que tende a impactar diretamente a sustentabilidade das políticas públicas locais, inclusive as educacionais.

Ao realizar uma análise mais profunda do perfil econômico do município, pode-se identificar que em 2021 ele apresentou um PIB *per capita* de R\$ 19.683,70, ou seja, houve uma redução de aproximadamente 9,6% desse indicador em um período de dois anos. Esse resultado representa o baixo dinamismo produtivo, evidenciando a manutenção da economia local de baixa a média capacidade.

Em termos orçamentários, observa-se que, em 2024, o município arrecadou um total de R\$ 310.344.607,81, enquanto as despesas empenhadas somaram R\$288.489.418,67, o que demonstra relativa capacidade de execução orçamentária. No entanto, a elevada dependência de recursos externos reforça a vulnerabilidade fiscal do município frente a oscilações nas políticas de financiamento estadual e federal.

O mercado de trabalho formal, em Trairi, caracteriza-se por baixa absorção da força de trabalho. Em 2023, o município contabilizava 5.865 trabalhadores formais, com um salário médio mensal equivalente a 1,9 salários-mínimos. Apesar disso, o município se encontra entre os 60% com maior renda *per capita* no Brasil, o que sugere uma distribuição desigual da renda interna, com parcelas expressivas da população situadas em condições de pobreza ou de vulnerabilidades sociais.

No campo da proteção social, destaca-se a expressiva presença do Programa Bolsa Família (PBF) no município desde que começou a ser implementado em território nacional. Desde julho de 2024, mais de 14.140 famílias são beneficiadas pelo programa e, em novembro de 2025, o Portal da Transparência registrou um montante de R\$ 8.914.473,00

destinado ao programa. Segundo dados do QEdU (2025), aproximadamente 64,8% da população de Trairi é beneficiária do PBF, percentual bastante elevado, que evidencia a centralidade do programa na garantia das condições mínimas de sobrevivência das famílias. Esse fator reflete em implicações diretas para a política educacional, uma vez que o Bolsa Família está historicamente associado à ampliação do acesso à escola e à redução da evasão escolar, especialmente entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Além do Bolsa Família, o município também conta com o Programa Auxílio Gás dos Brasileiros, instituído pela Lei nº 14.237/2021. Desde agosto de 2022, 7.257 famílias de Trairi foram contempladas pelo programa, totalizando um investimento de R\$ 740.214,00. A abrangência desse benefício reforça a presença significativa de famílias em situação de insegurança econômica, para as quais o custo de itens básicos compromete parcela relevante do orçamento doméstico.

No âmbito educacional, é relevante destacar que o município foi habilitado a receber recursos da complementação VAAR do Fundeb, em razão da redução das desigualdades raciais e socioeconômicas nos indicadores educacionais (QEdU, 2025). Esse reconhecimento indica avanços importantes na gestão educacional local e sugere esforços institucionais voltados à promoção da equidade, especialmente no que se refere às condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados.

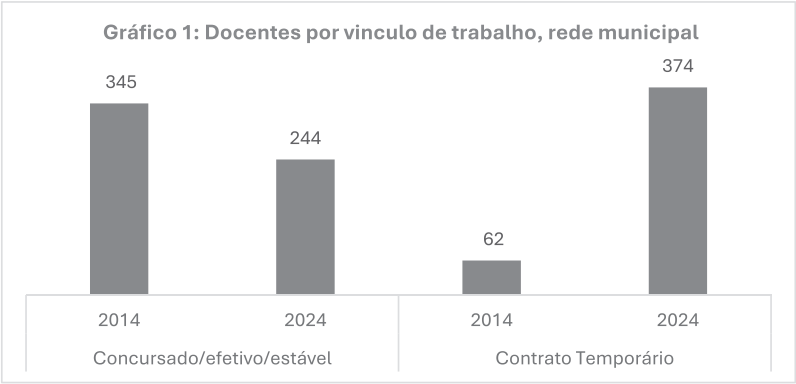
2. Características educacionais do município

Segundo dados do IBGE (2022), a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos atingiu 99,2%, indicando a cobertura do ensino fundamental obrigatório. No contexto estadual, o município ocupava a 87ª posição entre os 184 municípios cearenses, o que demonstra que, embora o acesso esteja praticamente universalizado, há margem para melhorias quando comparado a outros entes federativos.

A rede municipal de ensino de Trairi se encontra distribuída entre as zonas urbana e rural, refletindo a diversidade territorial do município. Em 2014, a rede contava com 45 escolas, das quais 17 estavam localizadas na zona urbana e 28 na zona rural, o que evidencia o peso significativo da oferta educacional em áreas rurais. Em 2024, o município registra 46 escolas, mantendo as mesmas escolas rurais e acrescentando uma escola urbana.

No que diz respeito às matrículas, em 2014 a rede municipal contabilizava 10.756 alunos, sendo 5.108 nas escolas urbanas e 5.648 nas escolas rurais. Em 2024, a matrícula da rede municipal é de 11.788, sendo 5.760 urbanas e 6.028 rurais. À semelhança de Paraipaba, possui mais matrículas rurais do que urbanas, o que representa um grande desafio para a gestão municipal.

Em relação à quantidade de docentes da rede municipal por vínculo de trabalho, os dados são apresentados no Gráfico 1.

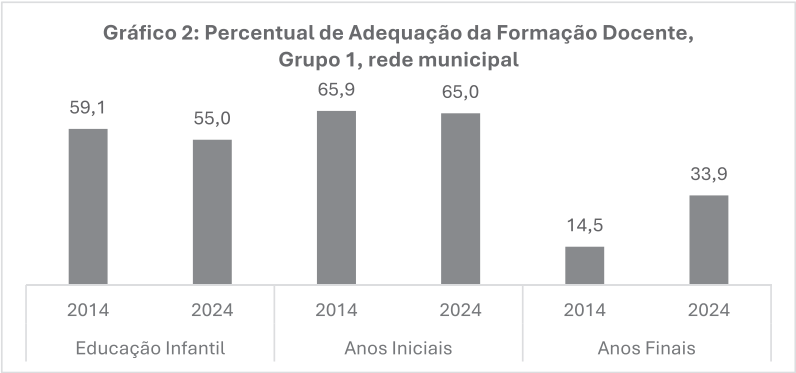


Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014 e 2024

Entre os anos de 2014 e 2024 há um crescimento de 52% na quantidade de professores na rede municipal, e uma mudança significativa na natureza do vínculo empregatício dos docentes, com redução do contingente de professores concursados e aumento expressivo de professores com contrato temporário. O número de docentes concursados pode ter reduzido pela aposentadoria de muitos, enquanto a quantidade de professores temporários pode estar crescendo em decorrência da substituição para as aposentadorias, mas também por demandas relacionadas ao aumento da ampliação da jornada escolar.

A seguir são apresentados três indicadores associados aos professores: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicadores de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade Docente (IRD).

A AFD diz respeito à formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, sendo o Grupo 1, correspondente a “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (INEP, 2014). O Gráfico 2 mostra a situação dos docentes da rede municipal nos anos 2014 e 2024.

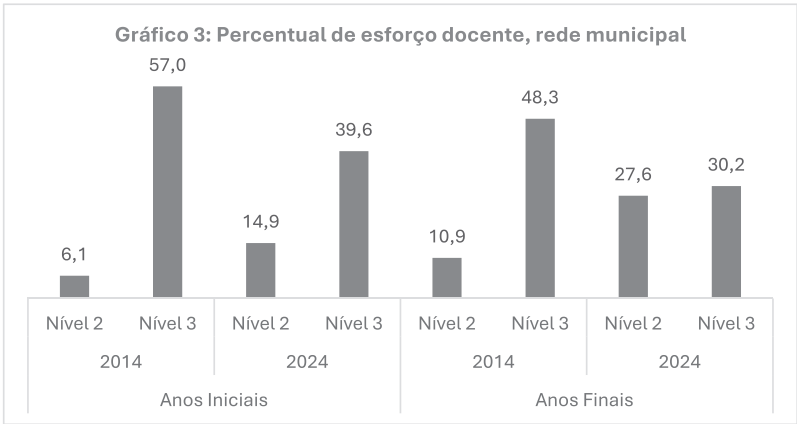


Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que no período considerado ocorre redução de 6,9% na adequação da formação docente na educação infantil, queda de 1,4% nos anos iniciais e crescimento de 133,8% nos anos finais do ensino fundamental. Causa estranhamento essas reduções na adequação da formação docente, considerando que todos os municípios da RMF enviam esforço no sentido de melhorar os percentuais de adequação. E neste município, mesmo no caso de crescimento do indicador nos anos finais, 66,1% dos professores em 2024, encontram-se em desconformidade com o que estabelece a legislação.

O Indicador de Esforço Docente (IED) está estruturado em seis níveis de demanda profissional que transcende a contagem de horas-aula, incorporando a quantidade de estudantes atendidos e os turnos de trabalho. A escala de níveis estabelece a seguinte demanda: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

O Gráfico 3 mostra os percentuais de docentes da rede municipal que se encontram nos níveis 2 e 3 do IED nos anos 2014 e 2024, respectivamente.

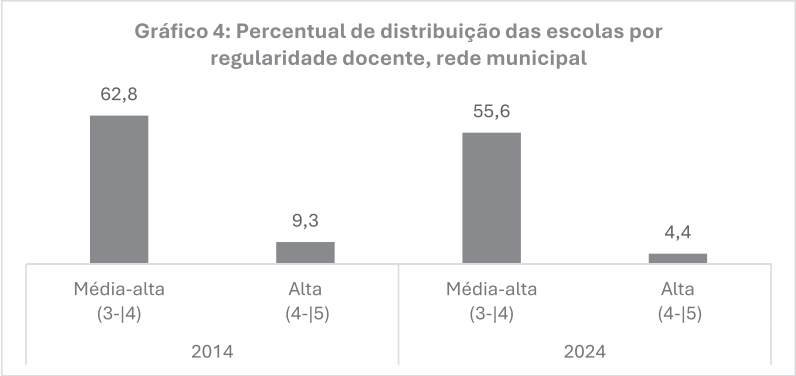


Fonte: INEP, 2014; 2024

Se em 2014, 57% das escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental apresentavam nível 3 de esforço docente, ocorre uma reorganização da força de trabalho na educação, de modo que em 2024, esse valor cai para 39,6% e aumenta as escolas com nível 2 de esforço docente. Nos anos finais, ocorre também uma redução no percentual de escolas com nível 3, enquanto aumenta àquelas com nível 2.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) tem a “finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos” (INEP, 2015). O Grá-

fico 4 mostra a situação deste indicador para a rede municipal de Trairi nos anos 2014 e 2024, respectivamente.



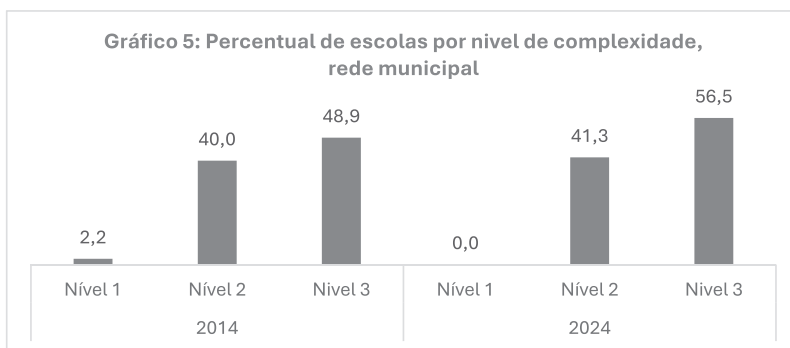
Fonte: INEP, 2014; 2024

Os dados mostram que em 2014, o percentual de docentes que permaneciam na mesma escola por 3 a 4 anos era de 62,8%, valor se reduz para 55,6% em 2024. Já sobre a permanência de docentes por 4 a 5 anos na mesma escola, os valores são 9,3% em 2014 e 4,4% em 2024. Ou seja, a permanência da maioria dos docentes na mesma escola na rede municipal situa-se em faixas superiores a 3 anos,

O Indicador de Complexidade de Gestão (ICG), classifica as escolas em seis níveis, a partir das variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade de etapas/modalidades ofertadas e etapa de maior complexidade atendida, sendo que os níveis mais elevados representam maior complexidade de gestão.

Para efeitos de análise do ICG na rede municipal de Trairi, procurou-se observar a classificação das escolas nos anos 2014 e 2024 nos níveis 1, 2 e 3, definidos como: a) nível 1, escola com porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; b) nível 2, escola com porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada; c) nível 3, escola com porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada (INEP, 2014).

O Gráfico 5 mostra os percentuais de escolas por níveis (1, 2 e 3) de complexidade de gestão para a rede municipal nos anos de 2014 e 2024.

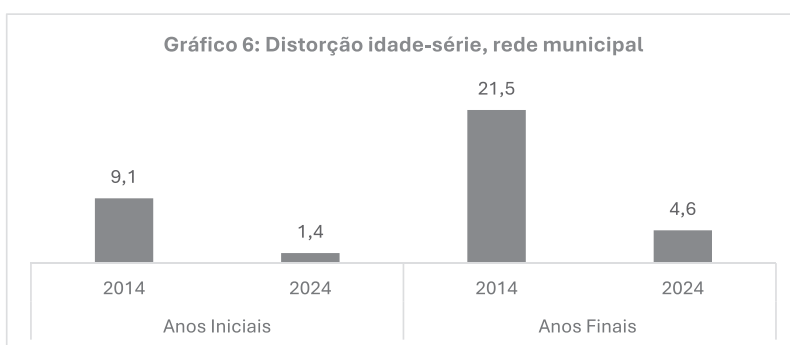


Fonte: INEP, 2014; 2024

Em 2014, 88,9% das escolas da rede municipal encontravam-se nos níveis 2 e 3, o que significava que 40% dos estabelecimentos de ensino possuíam porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou anos iniciais como etapa mais elevada e 48,9% apresentavam porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada e em 2024, a situação evoluiu para 97,8% situada nesses dois níveis.

A Média de Alunos por Turma (ATU) na rede municipal em 2014 na pré-escola é de 18,2 passando para 18,9 alunos por turma, em 2024. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média era de 21,9 alunos por turma em 2014, reduzindo para 20,7 alunos em 2024, enquanto nos anos finais, a média de alunos por turma em 2014 era de 26,4 alunos, mantendo-se praticamente igual em 2024.

A distorção idade-série aponta o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar e o Gráfico 6 mostra dos dados dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal em 2014 e 2024.

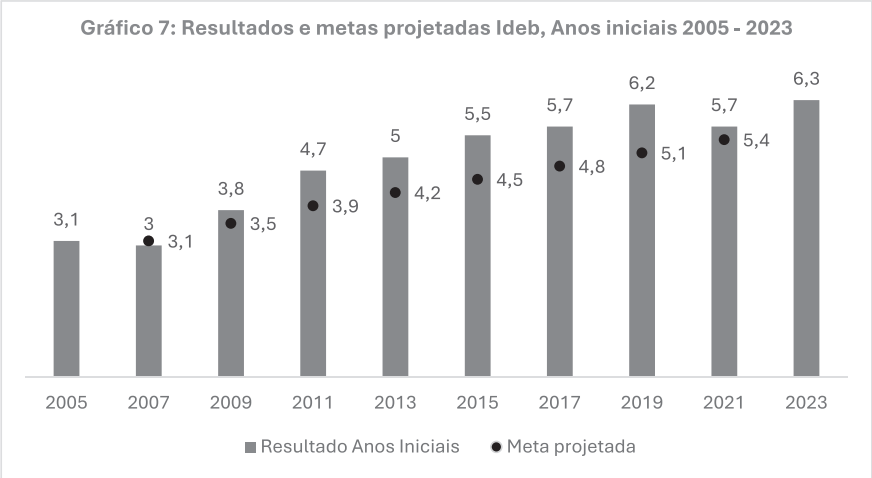


Fonte: INEP, 2014; 2024

Nos dois segmentos do ensino fundamental ocorre uma redução de 84,6% e 78,6%, respectivamente nos anos iniciais e finais, no período observado, o que evidencia a implementação de políticas de correção de fluxo escolar, que incidiram sobre a rede municipal.

Quando se observa a média de horas-aula na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em 2014, todas é de 4 horas-aula diária. Em 2024, os dados mostram que vem acontecendo ampliação de jornada escolar com a pré-escola chegando a 4,1 horas-aula diárias, os anos iniciais atingindo uma média de 4,2 horas e os anos finais chegando a 5,9 horas-aula diárias.

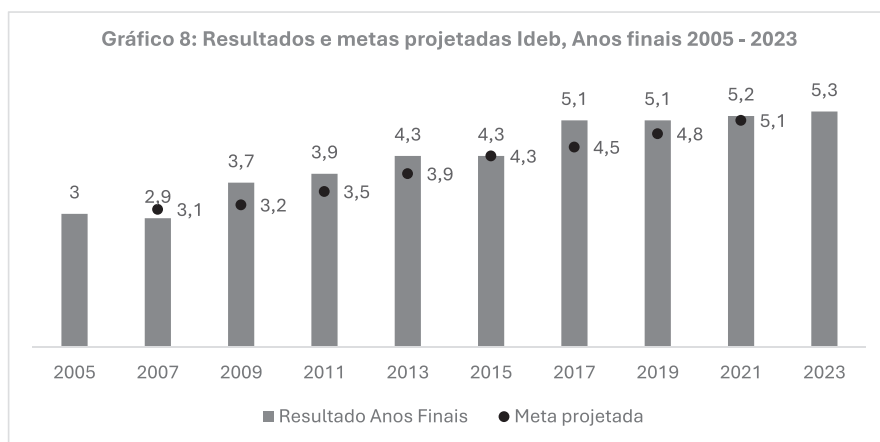
Sobre os indicadores relacionados a qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi tomado como referência para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, como mostram os Gráficos 7 e 8.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Para o último ano que tinha meta definida pelo MEC (2021), o município conseguiu ultrapassar e alcançou a nota de 5,7 nos anos iniciais, registrando um crescimento de 103% no período 2005 – 2023. Tais resultados tem íntima associação com a iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado do Ceará, desde 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais tarde transformado em Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), abrangendo todo os anos do ensino fundamental.

O Gráfico 8 apresenta dos dados dos anos finais no período 2005 – 2023.



Fonte: Portal Ideb; INEP, 2024.

Nos anos finais do ensino fundamental, embora em 2007 a rede municipal não tenha atingido a meta projetada, consegue avançar na melhoria do Ideb, atingindo a meta em todas as edições subsequentes e apresentando um crescimento de 77% no período 2005 – 2023.

3. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo teve como objetivo compreender, a partir de evidências empíricas, como as políticas educacionais se materializam no cotidiano das instituições escolares e da gestão municipal, especialmente no que concerne à garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Para tanto, a investigação contemplou visitas institucionais à Secretaria Municipal da Educação, a duas unidades escolares da rede pública municipal e uma estadual, selecionadas de modo a representar diferentes realidades territoriais e organizacionais do sistema educacional local.

As instituições visitadas levaram em consideração critérios como localização geográfica (zona urbana e zona rural), modalidade de oferta (ensino regular e tempo integral), projetos de impacto social e diversidade das condições estruturais e sociais atendidas. A visita à Secretaria Municipal da Educação de Trairi constituiu um momento central da pesquisa de campo, tendo em vista seu papel estratégico na formulação, coordenação e implementação das políticas educacionais no âmbito municipal.

A SME é responsável por gerir as políticas e ações educacionais no município com o objetivo de alcançar metas para a promoção da educação no município, dentre elas: o acesso universal à educação de qualidade, promoção da inclusão e equidade, acompanhamento do desenvolvimento educacional dos estudantes da localidade e promoção de projetos e políticas de iniciativas educacionais.

A primeira escola municipal visitada está localizada na zona urbana, e envolveu diálogo com a equipe gestora e observação direta da estrutura física e do funcionamento da

escola. Foi possível conhecer as salas de aula, espaços administrativos, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, cozinha, refeitório e demais dependências escolares, bem como os projetos pedagógicos desenvolvidos pela instituição.

Dentre as iniciativas observadas, destaca-se o projeto “Escola Lixo Zero”, que integra práticas de educação ambiental ao cotidiano escolar. Tal projeto teve destaque na região ao se tornar a primeira escola do estado do Ceará a promover a iniciativa ambiental para minimizar os impactos de resíduos sólidos sobre o meio ambiente litorâneo, contando com a participação de mais de 400 funcionários, professores e estudantes do ensino fundamental da região de Flecheiras e Guajiru.

Essa experiência evidencia o potencial da escola como espaço de articulação entre educação, sustentabilidade e gestão eficiente de recursos públicos, além de favorecer o engajamento estudantil em práticas educativas contextualizadas. Ao mesmo tempo, a equipe gestora relatou desafios relacionados à segurança no entorno escolar, incluindo a presença de simbologias associadas a facções criminosas e situações que demandam atenção redobrada quanto à proteção da comunidade escolar. Tais elementos revelam como fatores externos à escola incidem diretamente sobre o ambiente educacional e tensionam a garantia do direito à educação em contextos socialmente vulneráveis, evidenciando a necessidade da atenção dos órgãos públicos direcionados para a segurança da comunidade escolar e social.

A segunda escola municipal está localizada numa comunidade litorânea classificada como zona rural do município. A visita possibilitou observar uma realidade marcada por restrições significativas de infraestrutura física e recursos materiais. As salas de aula passaram por adaptações realizadas pela própria gestão escolar, como a divisão de um mesmo espaço em duas turmas por meio de painéis improvisados, o que impacta diretamente as condições ambientais de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à ventilação, acústica e conforto térmico.

Durante a visita, foram identificadas condições de trabalho desafiadoras para os docentes, associadas às limitações estruturais da escola. O perfil socioeconômico dos estudantes é majoritariamente composto por crianças oriundas de famílias de baixa renda, muitas delas vinculadas à atividade pesqueira local. Também foram relatadas situações de vulnerabilidade social no território, incluindo a exposição de estudantes a contextos familiares permeados pela violência e pela presença do crime organizado.

Após a observação do ambiente e dos relatos da gestão escolar, pode-se constatar a carência da infraestrutura física e o desamparo da comunidade escolar, elementos que evidenciam a profunda interdependência entre políticas educacionais e políticas sociais mais amplas, bem como a necessidade de ações intersetoriais que ultrapassem os limites da escola. A realidade observada explicita como desigualdades territoriais e socioeconômicas impactam diretamente as condições de acesso e permanência na escola, desafiando a efetivação do princípio da equidade educacional.

A escola estadual se localiza às margens de uma rodovia de grande circulação, que conecta o município de Trairi à praia de Flecheiras. Sua localização, embora estratégica do ponto de vista viário, a posiciona de forma relativamente isolada em relação a serviços e comércios do entorno. Apresenta uma estrutura física ampla e organizada, contando com

salas de aula climatizadas, salas de AEE, refeitório, pátio, sala de multimeios, sala de jogos e outros espaços destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e complementares. A instituição também dispõe de uma rede de apoio da Secretaria de Educação do Estado e seu corpo funcional é composto, majoritariamente, por profissionais efetivos.

A entrevista foi realizada no período da manhã e na sequência foi realizada uma visita guiada pelas dependências da escola, possibilitando a observação das atividades em andamento, do uso de uniforme pelos estudantes e da presença de profissionais responsáveis por cada ação pedagógica. Observou-se que nas mediações do ambiente escolar, existem exposições de atividades promovidas pela gestão escolar, dentre elas o Mapa de controle de frequência de turma, que acompanha a busca ativa escolar e promove premiações para as turmas que registram 100% da frequência dos estudantes. Ademais, pode-se identificar exposições de atividades de pintura, desenho e oficinas de arte promovidas pelos docentes da escola e com significativa adesão dos estudantes.

Apesar dos avanços estruturais observados, chamou atenção a situação da infraestrutura física, principalmente em relação às quadras esportivas que se encontram descobertas e sem marcações adequadas, o que limita a realização de atividades esportivas e recreativas, bem como o espaço adequado para as festas e reuniões coletivas, típicas de ambientes escolares. Tal aspecto evidencia que, mesmo em escolas com melhores condições materiais, ainda persistem lacunas estruturais que impactam a oferta de uma educação integral em sua plenitude.

4. Achados da pesquisa

Os achados da pesquisa de campo evidenciam como as políticas educacionais municipais se materializam de maneira diferenciada nos territórios e nas instituições escolares de Trairi, revelando tensões entre os esforços de padronização avaliativa, a diversidade territorial e as condições objetivas de funcionamento das escolas. A análise dos dados empíricos permite compreender como a busca por resultados educacionais convive com desigualdades estruturais que impactam diretamente as condições de acesso, permanência e qualidade da experiência escolar.

Um dos principais achados da pesquisa foi a percepção do município contar com o Sistema de Avaliação Educacional de Trairi (SAET), uma política avaliativa própria do município que tem como finalidade aferir as competências e habilidades dos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, tomando como referência as matrizes do Spaece, Saeb e Mais PAIC. O SAET se apresenta como uma estratégia pedagógica voltada tanto à preparação dos estudantes para avaliações externas quanto ao monitoramento interno do desempenho educacional, subsidiando ações de intervenção pedagógica e o acompanhamento do Índice de Desenvolvimento da Educação de Trairi (IDET).

A partir das entrevistas realizadas nas escolas, observou-se que o SAET ocupa um lugar central na gestão pedagógica das unidades, sendo frequentemente compreendido pelos gestores como um dos principais referenciais de qualidade educacional. Tal centralidade evidencia um alinhamento da política municipal às diretrizes de responsabilização por resultados, comuns às políticas educacionais contemporâneas, nas quais os indicadores de desempenho assumem papel estruturante na organização do trabalho escolar.

Entretanto, a análise articulada entre os dados avaliativos e as condições concretas de funcionamento das escolas revela contradições importantes. Apesar da existência de um sistema avaliativo robusto, as três escolas visitadas apresentam restrições significativas quanto à oferta de espaços adequados para práticas esportivas, recreativas e de convivência, elementos essenciais para a permanência e o bem-estar dos estudantes, especialmente nas unidades de tempo integral.

No que se refere às iniciativas governamentais que incidem sobre o cotidiano escolar, destaca-se, de forma recorrente nas entrevistas, a centralidade das políticas de avaliação e acompanhamento de resultados, como o SAET, o Mais PAIC e as avaliações externas estaduais e nacionais. Os gestores reconhecem essas políticas como instrumentos relevantes para o planejamento pedagógico, a identificação de dificuldades de aprendizagem e a definição de estratégias de intervenção. Entretanto, os relatos também indicam que tais iniciativas, embora importantes, nem sempre são acompanhadas de investimentos proporcionais em infraestrutura, manutenção predial e condições adequadas de funcionamento das escolas. Essa dissociação entre exigências avaliativas e suporte estrutural tende a sobrecarregar as equipes escolares, que se veem responsáveis por alcançar resultados educacionais em contextos marcados por limitações materiais e sociais.

Outro aspecto recorrente nos relatos diz respeito à incidência de fatores externos à escola, especialmente em territórios caracterizados por situações de vulnerabilidade social. Nas localidades de Flecheiras e Emboaca, por exemplo, os gestores relataram a presença de grupos ligados ao crime organizado no entorno das escolas. Ainda que a escola não mantenha qualquer vínculo com tais grupos, a proximidade territorial e a presença de familiares de estudantes envolvidos nessas dinâmicas impactam o cotidiano escolar e impõem desafios adicionais à gestão e à garantia de um ambiente seguro.

Os achados da pesquisa indicam que, embora o município de Trairi apresente uma diversificação da oferta educacional, incluindo escolas regulares, escolas em zona rural e escolas de tempo integral, essa diversificação não se traduz, necessariamente, em igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

5. Considerações Finais

A pesquisa de campo realizada no município de Trairi possibilitou compreender como as políticas educacionais se concretizam em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e diversidade territorial. Os dados evidenciam que fatores como a dependência de políticas de transferência de renda, a baixa formalização do trabalho e as vulnerabilidades sociais incidem diretamente sobre as condições de acesso, permanência e qualidade da experiência escolar, tensionando a efetivação do princípio constitucional da igualdade de condições na educação.

Por fim, os achados indicam que a diversidade territorial e a diversificação da oferta educacional, embora ampliem o atendimento, não têm sido suficientes para assegurar igualdade de condições entre as unidades escolares. Quando não acompanhadas de políticas redistributivas, investimentos estruturais e ações intersetoriais, tais estratégias tendem a reproduzir desigualdades educacionais. As limitações desta pesquisa apontam para a neces-

sidade de pesquisas futuras que incorporem a perspectiva de estudantes, famílias e docentes, bem como análises longitudinais capazes de aprofundar a compreensão dos efeitos das políticas educacionais no município.

Referências

IBGE. **Dados do Censo do Município de Trairi/CE**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/trairi.html>. Acesso em: 9 dez. 2025.

Qedu. **Dados sobre o município de Trairi/CE**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2313500-trairi>. Acesso em: 9 dez. 2025.

DIÁRIO DO NORDESTE. Escola Lixo Zero: conheça projeto feito em praia do CE para destinar 90% dos resíduos produzidos. 2023. Disponível em: <https://diarionordeste.verdesmares.com.br/CEARÁ/escola-lixo-zero-conheca-projeto-feito-em-praia-do-ce-para-destinar-90-dos-residuos-produzidos-1.3417477>

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar** [Power BI]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, Inep. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador de esforço docente**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 9 dez. 2025.

INEP. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 9 dez. 2025.

INEP. **Nota Informativa Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 9 dez. 2025.

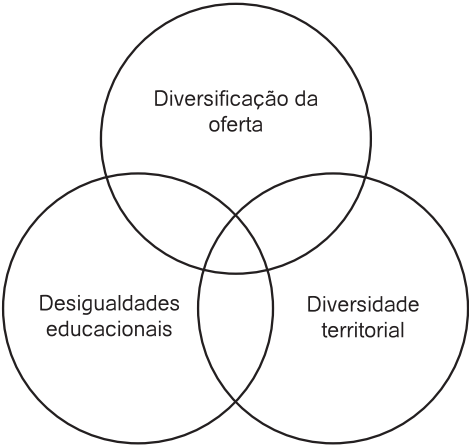
INEP. **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 9 dez. 2025.

A educação revela-se como um campo privilegiado de análise das contradições sociais, das dinâmicas territoriais e das possibilidades de transformação coletiva. No contexto das metrópoles contemporâneas, marcadas por processos simultâneos de expansão econômica, fragmentação socioespacial e reconfiguração institucional, pensar a complexidade desse fenômeno implica compreender suas múltiplas determinações, atravessadas por realidades e perfis diversos.

Foi nesse horizonte analítico que se inseriu a pesquisa **Política educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**, da qual se originou a obra, *Desafios da Educação na Região Metropolitana de Fortaleza*. Desenvolvido sob a coordenação das organizadoras, o projeto contou com a participação de pesquisadores e alunos do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece), que realizaram coleta de dados nos 19 municípios da região como atividade regular das disciplinas oferecidas com esta finalidade, conforme referido na Apresentação do livro e detalhado no Capítulo 1.

O livro se apresenta como um esforço de interpretação da realidade educacional de uma das regiões metropolitanas mais dinâmicas e desiguais do Nordeste brasileiro – a Região Metropolitana de Fortaleza. Buscando articular uma abordagem teórico-metodológica que oferecesse fundamentos consistentes para a investigação empírica pretendida, procurou-se disponibilizar ao leitor não apenas um diagnóstico qualificado, mas também um convite à reflexão crítica sobre as relações entre diversificação da oferta, diversidade territorial e desigualdades educacionais. As categorias de análise, conforme se vê na figura 1, expressam a busca desse entendimento, ao mesmo tempo em que dialogam entre si.

Figura 1 – Categorias de análise da pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras, 2026

Os dois capítulos introdutórios representam alicerces importantes na arquitetura do trabalho ora apresentado. No primeiro, dedicado ao desenho teórico-metodológico da pesquisa, busca-se evidenciar um compromisso com a construção de um olhar analítico que transcende descrições superficiais. Nesta perspectiva foram mobilizados referenciais do campo educacional sem, no entanto, perder o diálogo com a tradição das Ciências Sociais e da Geografia Crítica. A educação nessa perspectiva é situada como fenômeno intrinsecamente relacionado às condições materiais e institucionais que estruturam o espaço metropolitano. Os procedimentos metodológicos, por sua vez, procuram transitar entre diferentes escalas de análise, combinando dados quantitativos e qualitativos de modo a apreender a complexidade do objeto investigado.

O segundo capítulo amplia esse horizonte ao situar a Região Metropolitana de Fortaleza em sua trajetória histórica, econômica e territorial. A análise da formação e do desenvolvimento regional destaca os processos de urbanização, industrialização e integração econômica que moldaram o espaço metropolitano, contexto em que se evidenciam profundas desigualdades territoriais que caracterizam a região, expressas na distribuição desigual de infraestrutura, serviços públicos e oportunidades educacionais.

Nesse contexto, os indicadores educacionais são examinados não como dados isolados, mas como expressão de uma totalidade social marcada por assimetrias persistentes, que expressam em sua materialidade a fecundidade das categorias de análise adotadas. Olhando para o conjunto das escolas pesquisadas, percebe-se que estas expressam uma visível diversificação da oferta. Embora não sendo intencional, esta revela a dificuldade do Poder Público de oferecer serviços da mesma qualidade para toda a população; no caso, aqui, serviços educacionais. Enquanto algumas unidades escolares são de padrão de qualidade compatível com as orientações nacionais de infraestrutura física; outras, não carecem de padrões básicos de financiamento. Esta diferença entre umas e outras está relacionada com outro referencial teórico focalizado pela pesquisa e que diz respeito à diversidade territorial. A depender do contexto de maior ou menor vulnerabilidade territorial, a diferença entre a infraestrutura escolar tende a ser mais marcante. Esses dois componentes de uma mesma realidade se agregam a um terceiro: as desigualdades educacionais. Nesse sentido, como se disse acima, as categorias de análise dialogam entre si, revelando os contornos de uma região onde a “metrópole híbrida” contribuem para o desenvolvimento de assimetrias em seu entorno que tendem a se aprofundar na proporção da distância entre os enclaves urbanos mais e menos precários.

Conforme mostram os indicadores econômicos e educacionais da RMF, não há uma correspondência linear entre os indicadores de um e outro campo sugerindo que as determinações econômicas explicam o fenômeno educacional apenas até certo ponto, como se viu no exercício de análise realizado nesse capítulo. Ou seja, o fato de que municípios com mais baixos indicadores econômicos mostram desempenho educacional melhor que outros com altos indicadores, leva a pensar que a gestão pública merece ser compreendida para além das meras determinações econômicas. Explorar o potencial da boa gestão em contextos de vulnerabilidade econômica e social, nesse sentido, abre uma janela para a construção de novos e fecundos caminhos da administração pública. Isso também remete para futuros estudos mais aprofundados sobre capacidades estatais, tema que vem se revelando como

imprescindível para a compreensão sobre a implementação de políticas públicas, as diversas dimensões da gestão pública, as burocracias institucionais e os atores públicos em posições estratégicas na malha administrativa.

A parte subsequente da obra, dedicada aos relatórios dos 19 municípios que compõem a Região Metropolitana de Fortaleza, constitui-se em seu núcleo central. Um minucioso levantamento, sistematização e interpretação de informações permite ao leitor captar as especificidades locais sem perder de vista o quadro regional mais amplo. Essa abordagem evidencia que, embora inseridos em uma mesma dinâmica metropolitana, os municípios apresentam trajetórias, desafios e capacidades institucionais distintas, o que impõe a necessidade de políticas educacionais sensíveis às particularidades territoriais. Este é um desafio que se coloca à reflexão e à proposição de políticas públicas no âmbito estadual e regional.

A pesquisa que deu origem à obra, como mencionado, contou com financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), cujo apoio foi fundamental para a viabilizar as atividades investigativas realizadas ao longo dos últimos dois anos no território da RMF. Nesse contexto, merece assinalar, mais uma vez, a adoção da “pesquisa coletiva” como estratégia metodológica e formativa. Tal abordagem possibilitou a participação ativa de estudantes em processo de formação acadêmica, proporcionando-lhes uma experiência singular de inserção no trabalho de campo. Foi a partir dessa vivência que muitos puderam não apenas contribuir diretamente para a produção dos dados e análises, mas também desenvolver suas próprias dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Os relatórios referentes aos 19 municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, que compõem a parte mais substantivam dessa obra, foram elaborados por esses pesquisadores em formação, sob supervisão das coordenadoras da pesquisa. O resultado obtido revela o rico potencial da estratégia adotada na formação de novos pesquisadores, oferecendo subsídios valiosos para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais que explorem tal potencial. A ideia de adentrar um território a ser pesquisado pressupõe preparação prévia, com elaboração de instrumentos próprios à pesquisa de campo de natureza qualitativa, pré-testagem de materiais, e toda a saga de agendamentos, autorizações e vivência num ambiente até então desconhecido e do qual se deseja apreender, compreender e expressar em textos. Tal movimento exige um diálogo constante entre a teoria explorada na disciplina com os dados empíricos do campo, o que gera confrontos, conflitos e incompreensões. Esse movimento representa a construção de um novo conhecimento científico, que a partir de então, será apresentado à sociedade, validado ou refutado por pares. Assim, a formação dos novos pesquisadores é um processo complexo de aprendizagem, em que o conflito cognitivo se impõe como categoria fundante de um novo saber, por vir.

O livro procura reafirmar a importância de pensar a educação no entrecruzamento de políticas públicas, estruturas sociais e configurações espaciais. Nesse sentido, a obra dialoga com uma perspectiva que compreende o território como instância ativa na produção das desigualdades e das possibilidades de inclusão, reforçando a ideia de que a garantia do direito à educação se articula à construção de maior justiça territorial, conceito ainda por ser objeto de maior aprofundamento no campo educacional.

A perspectiva das autoras é de que o livro *Desafios da Educação na Região Metropolitana de Fortaleza* ofereça contribuições relevantes para um debate no âmbito estadual e nacional acerca das interfaces entre educação e desenvolvimento. Ao iluminar tensões e potencialidades de uma região metropolitana em transformação, compreende-se que enfrentar os desafios educacionais contemporâneos exige não apenas políticas setoriais bem desenhadas, como também uma compreensão ampliada das dinâmicas sociais que as condicionam. Pretende-se, assim, oferecer uma obra de referência para pesquisadores, gestores públicos e todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e territorialmente justa.

Feitas essas considerações mais gerais sobre a obra, é oportuno lembrar que, dentre as constatações que permeiam esse livro, algumas merecem particular atenção, caso de dois artigos produzidos a partir da pesquisa. No artigo “Desigualdades educacionais e diferenças socioeconômicas em quatro municípios da Região Metropolitana de Fortaleza” (no prelo) Cavalcanti, Vieira e Vidal concluem que a estrutura socioeconômica dos municípios não determina necessariamente o fracasso escolar e que bons resultados dependem da capacidade dos gestores locais de construir respostas concretas às vulnerabilidades do território, aliando a política educacional à proteção social. Por outro lado, observam que a superação da desigualdade escolar não se faz com a importação de modelos prontos e, sim, com a busca de soluções próprias voltadas para a melhoria da aprendizagem.

No artigo “As Coordenadorias Regionais de Educação como elemento estratégico do regime de colaboração no Ceará” (no prelo), Galvão, Dantas e Vieira registram que o Ceará possui longo histórico na criação de enlaces políticos administrativos junto aos seus municípios como resultado de negociação contínua. As Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) exercem papel estratégico nesse contexto, garantindo a efetivação de ações conjuntas, fortalecendo o regime de colaboração e atuando como elo central na relação da Secretaria de Educação do Estado com os municípios, desencadeando trabalho em rede. A pesquisa evidencia que o acompanhamento; a gestão por resultados e as formações, são os principais pilares de atuação, sendo o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee) eixos centrais desse processo.

Para além do que já foi elaborado em torno dos dados coletados sobre os municípios da RMF, é possível elencar um amplo conjunto de questões que podem ser aprofundadas a partir desses dados, em pesquisas futuras:

- a. Se a relação entre as variáveis de natureza econômica e os resultados educacionais não é linear, que aspectos podem estar associados de modo a contrariar essas expectativas?
- b. Se a RMF responde por 42% da oferta educacional pública do estado do Ceará, de que forma o Governo do Estado do Ceará pode apoiar a implementação de ações integradoras entre os 19 municípios, no sentido de potencializar boas práticas entre eles?
- c. Como mapear, avaliar e incrementar as capacidades estatais no campo educacional nos municípios da RMF?

- d. Quais indicadores educacionais podem ser considerados os mais críticos em cada município e como definir estratégias específicas ao longo dos próximos dez anos, que corresponde ao novo Plano Nacional de Educação (2026 – 2036)?

São muitas as indagações que merecem se transformar em problemas de pesquisa, e é urgente uma atenção especial sobre a Região Metropolitana de Fortaleza, por tudo que ela representa para o Ceará, para o Nordeste e como um espaço múltiplo, diverso, complexo e desafiador.

Referências

CAVALCANTI, R. R.; VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Desigualdades educacionais e diferenças socioeconômicas em quatro municípios da Região Metropolitana de Fortaleza. **RBPAE**. 2026 (no prelo).

GALVÃO, W. N. M.; DANTAS, L. M.; VIEIRA, S. L. As Coordenadorias Regionais de Educação como elemento estratégico do regime de colaboração no Ceará. **Jornal de Políticas Educacionais**. 2026 (no prelo).

Sobre as organizadoras

Sofia Lerche Vieira: doutora em Educação, professora titular e emérita da Universidade Estadual do Ceará, bolsista de produtividade sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e líder do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem.

Eloisa Maia Vidal: doutora em Educação, professora associada do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará, vice-líder do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Aprendizagem.

Sobre os autores

5. **Adilson Rodrigues Gomes:** natural do Rio de Janeiro - RJ (1963), é professor efetivo da Rede Estadual do Ceará. Licenciado em Letras – Português/Literatura pela Uece (1997), especialista em Língua Portuguesa pela UFRJ (2002) e mestrando em Educação pela Uece. Atua na Educação Básica desde 1996. É Capitão da Reserva de Primeira Classe do Exército Brasileiro, oriundo da Arma de Infantaria.
6. **Aiza Bella Teixeira da Silva:** doutoranda em Educação pela Uece. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFCE. Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo IFCE.
7. **Ana Luíza Feitosa Bezerra:** mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS. Seus interesses de pesquisa são formação de professores e avaliação educacional.
8. **Antonio Cleiton Lino de Sousa:** mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Licenciado em Química (Uece) e especialista em Ensino de Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do grupo de pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA/Uece/CNPq).
9. **Antonio Edgley Furtado Sousa:** mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Professor Efetivo na Rede Municipal de Educação de Sobral (CE). Especialista em Gestão Escolar. Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Seus interesses de pesquisa são gestão educacional e políticas de educação em tempo integral.
10. **Aparecida Maria Costa de Albuquerque:** doutoranda em Educação pela Uece, Mestra em Educação Brasileira pela UFC, Especialista em Planejamento Educacional pela UVA, Especialista em Psicopedagogia pela Uece, Graduada em Filosofia pela Uece, professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Fortaleza, Técnica em Educação da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

11. **Bruna Brito Santos:** é professora da Licenciatura em Biologia na UFMA (CCCH). Doutora em Ensino (UFC) e Mestra em Biotecnologia (UFPI), possui especializações em Ensino de Ciências e Docência do Ensino Superior (IFPI). Atua principalmente na formação de professores e no ensino de Ciências, unindo experiência acadêmica e prática pedagógica para contribuir com a qualificação da educação básica.
12. **Camila Amorim:** assistente social formada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Pós-graduanda em Gestão de Projetos (USP). Bolsista de Apoio Técnico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
13. **Clarice Santiago Silveira:** pedagoga com experiência na Educação Básica e Educação Superior. Atualmente, é professora efetiva do Instituto Federal do Ceará (IFCE - campus Canindé). Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGE-Uece. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq).
14. **Conceição de Maria Mello da Rocha:** é pedagoga e professora do município de Icapuí-CE. Aluna do POSEDUC/Uern, na linha de Política e Gestão da Educação. Atuou por 15 anos na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Icapuí. Atualmente, pesquisa a escolha de diretores escolares, com interesse em gestão democrática e políticas educacionais.
15. **Dayanilda Nascimento Lima:** pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Professora efetiva do município de Fortaleza (CE) e especialista em Gestão Escolar. Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/Uece). Suas pesquisas concentram-se em gestão educacional e políticas públicas de educação em tempo integral.
16. **Elizângela Maia Braga:** doutoranda em Educação pela Uece pesquisando Formação e Políticas Educacionais com interface em Tecnologias Digitais. Mestre em Educação pela Uece, Especialista em Gestão Educacional pela UVA, Aperfeiçoamento em Administração Escolar e Graduação em Pedagogia, ambos pela Uece. Trabalha como professora na Rede Municipal de Fortaleza desde 2001.
17. **Francimarcos Peixoto Gomes:** graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2018) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2022). Professor da Prefeitura de Horizonte, com atuação em gestão escolar, planejamento e formação docente. Possui experiência em políticas educacionais, indicadores e avaliação da aprendizagem.
18. **Francisca Karla Klissia Alves de Souza:** mestranda em Educação pela Uece, licenciada em Matemática e técnica em Secretaria Escolar pelo IFCE - Campus Maranguape. Investiga Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino, Planejamento, Avaliação e Políticas Educacionais, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.
19. **Francisca Rejane Bezerra Andrade:** doutora em Educação pela USP. Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Frankfurt. Professora do curso de Serviço Social e dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e em Educação da Uece. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Exclusão Social e Coordenadora

do Observatório Juventude, Educação Profissional e Trabalho. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPq.

- 20. Francisco Wagner de Sousa Paula:** enfermeiro e biólogo. Doutorando em Educação (Uece). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (Uece). Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas (UCAM). Professor do Curso de Enfermagem da UNINASSAU e Professor Efetivo da Rede Básica de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Professor Formador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Uece/UAB).
- 21. Fred Secundino Gomes:** licenciado em Letras pela Uece e bacharel em Direito pela UFC, mestrando em Educação na Uece. Professor Português da rede estadual do Ceará e da rede municipal de Fortaleza. Ingressou na educação pública em 2004.
- 22. Idelson de Almeida Paiva Júnior:** é doutorando em Educação (PPGE/Uece), mestre em Planejamento e Políticas Públicas (Uece) e licenciado em Ciências Sociais (UFC). Possui especializações em Gestão de Pessoas (Estácio) e Gestão Escolar (Faculdade Única). Servidor da Educação do Ceará, atua como professor, gestor, coordenador e elaborador de itens para o INEP, com expertise em políticas educacionais e formação de professores.
- 23. Jeniffer Fernandes Teles:** licenciatura em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA; licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece); especialização em Educação Matemática pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN); especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Saúde pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Mestranda em Educação pela Uece.
- 24. João Romário Fernandes Filho:** é mestrando no PPGE/Uece, especialista em Ensino de Astronomia pela Universidade Cruzeiro do Sul e bacharel em Comunicação Social pela UFC. É oficial do Corpo de Bombeiros Militar do Ceará, assessor de imprensa da Corporação e professor do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros.
- 25. Jossilane de Sousa Freitas:** doutoranda em Educação pela Uece, desenvolve pesquisa na área de Formação e Políticas Educacionais em articulação com as Tecnologias Digitais. Mestre em Ensino de Filosofia pela UFC, Licenciada em Filosofia pela Uece, e Especialista em Educação Especial pela UCAM. Desde 2014, atua como Professora de Filosofia na Rede Estadual do Ceará.
- 26. Juliana de Souza Ferreira Vieira:** psicóloga e mestre em Psicologia pela Unifor, doutoranda do PPGE da Uece, especialista em Psicologia Escolar/Educacional e em Administração Escolar/Coordenação Pedagógica. Julianasouza.vieira@aluno.Uece.br
- 27. Juliana Uchoa Landim Viana:** pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Christus e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza, integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/Uece) e do Projeto de Extensão MIRARE: estudos e práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas (FACED/UFC).

Suas pesquisas concentram-se em gestão escolar e política de formação continuada de diretores escolares.

- 28. Larissa Martins Dantas:** doutoranda em Educação (Formação e Políticas Educacionais/PPGE/Uece). Mestra em Educação Brasileira (Avaliação Educacional/PPGE/UFC). Graduada em Pedagogia (Uece). Técnica da Secretaria Municipal da Educação de Maracanaú. Professora Formadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia - EAD (UAB/Uece). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/Uece).
- 29. Larissa Raquel da Silva Alves:** graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestranda em Educação pelo PPGE/Uece, no Núcleo de Políticas e Gestão Educacional. Desenvolve pesquisas na área de políticas educacionais, avaliação em larga escala e práticas pedagógicas na educação básica, com interesse em qualidade da educação, gestão escolar e formação docente.
- 30. Laurindo Leite Infau:** é mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela Faculdade do Distrito Federal (FACDF) - (2021). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) - (2019).
- 31. Leticia Lopes Mota:** graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista de Iniciação Científica no Projeto Política Educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.
- 32. Marden Cristian Ferreira Cruz:** professor da rede pública do Estado do Ceará (SEDUC – CE). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, possui Especialização em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Ceará e graduação em História – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).
- 33. Maria Eduarda Bezerra:** doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Servidora pública do município de Fortaleza (CE). Pedagoga atuando na educação infantil. Desenvolve pesquisas com as temáticas da desigualdade educacional e territórios vulneráveis.
- 34. Maria Lucijane Gomes de Oliveira:** doutoranda em Educação na linha Formação e Políticas Educacionais, núcleo Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação Brasileira na linha de Avaliação Educacional, eixo Avaliação Institucional pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Avaliação Educacional pela Faculdade do Sertão Central. Especialista em Gestão Escolar pela Uece. Especialista em Design Educacional pelo Instituto Brasileiro de Desenho Instrucional; Graduada em Pedagogia pela UFC. Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Edu-

cacional (Grupo IMPA/Uece/CNPq). Atua principalmente nos seguintes temas: Avaliação e Gestão Educacional, Formação Docente. Avaliação dos Egressos das Políticas de Formação dos Professores.

- 35. Maria Maiara Sousa Patricio:** graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece) e atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uece) e membro do Coletivo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Ciências (CIEPEC).
- 36. Maria Vanusa Sousa Melo:** mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/Uece). Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Pós-graduada em Educação Física Escolar e Educação Especial pela Faculdade Iguazu (FI). Membro do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve). Professora da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE.
- 37. Marisa Alves Barbosa:** licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Professora da educação básica.
- 38. Maristela Mesquita de Lima:** mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual do Ceará - Uece, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade 7 de Setembro – FA7 e Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. É Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú – UVA e possui extensão em Gestão Escolar – Uece, com experiência em Coordenação e Assessoria Pedagógica.
- 39. Milena da Costa Sousa:** doutoranda em Educação, mestre em Ciências Físicas Aplicadas, licenciada em Física - todos pela Uece. Professora efetiva do Estado do Ceará, investiga Educação Maker no ensino de Física, Matemática do ensino de Física e Formação de professores. Possui experiência em docência na educação básica e ensino superior.
- 40. Patrícia Felix Duarte:** doutoranda em Políticas Públicas pela Uece no PPGPP, Mestre em Educação pela Uece – PPGE (2022), tutora em EAD pela UAB (2010), graduada em Pedagogia pela UFC (2007). Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza com experiência em docência na educação básica. Áreas de pesquisa: política educacional, formação continuada de professores, tecnologias digitais na educação, carreira docente.
- 41. Prociana Ferreira da Silva:** doutoranda em Educação (Formação e Políticas Educacionais/PPGE/Uece). Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes (Gestão, Inovação e Tecnologias Digitais/MPGOA/UFPB). Graduada em História (Urc) e Pedagogia (FAEL). Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Professora Formadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia - EAD (UAB/UNIVASF). Professora Formadora do Curso de Especialização em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (UAB/UNIVASF). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/ Uece).
- 42. Rafael Rabelo Cavalcanti:** doutorando em Educação (PPGE/Uece), Mestre em Políticas Públicas, historiador. Professor da educação básica do Ceará há 16 anos, atua

atualmente na Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola da SEDUC/CE. Pesquisa política educacional e sociologia da educação.

- 43. Samora Caetano:** é doutorando em Educação pelo PPGE/Uece e mestre em Educação pela UFSC (2021). É graduado em Pedagogia (2020) e em Humanidades (2017) pela Unilab, com especialização em Gestão Escolar pela Uece (2024). Atuou como professor na EEFM Aloísio Lorscheider (2021–2023), no contexto da educação prisional, e atualmente é professor substituto na UFC. Integra os grupos de pesquisa ITINERA, GIEPM, desenvolvendo pesquisas nas áreas de currículo, formação de professores, educação das relações étnico-raciais e epistemologias do Sul e também membro de Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas de Avaliação Educacional.
- 44. Saudo Ambrósio Gomes:** mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará - PPGE/Uece. Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afró-Brasileira - Unilab. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 2022-2024. Foi colaborador do Projeto de Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Biologia – FORBIO.
- 45. Tchern Sado Canté:** mestrando em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual de Ceará, turma 2025. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), 2024. Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), 2022. Formado em Curso Médio em Educação pela Escola Normal Amílcar Cabral em Bolama (Guiné-Bissau), 2012. Bolsista de Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à Docência, da turma da 2022/2024. Membro de grupo de pesquisa de Laboratório de Pesquisa e Estudos Psicossociais Sobre Desenvolvimento, Aprendizagem, Afetos e Relações Humano-Ambientais (LAPDEA), eixo de Afetos, Memórias e Relações Humanas -Ambientais e extensionista de Projeto Religar-te Horta Universitário da Unilab. Professor vinculado a Ministério da Educação Nacional, no Ensino Básico Unificado na Região de Gabú e Setor Autônomo de Bissau- Guiné-Bissau.
- 46. Thaís Christine Ricardo:** licenciada em Ciências Biológicas na Faculdade de Educação de Crateús (Faec), um campus da Uece no interior. Atualmente (2026) é mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Este livro apresenta resultados da pesquisa Política educacional no Ceará: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, financiada pela Funcap (Edital Universal nº 06/2023). Desenvolvido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece), o estudo analisa a educação básica nos 19 municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, focalizando as relações entre território, oferta educacional e desigualdade, bem como as estratégias de gestão educacional e escolar. Os resultados oferecem subsídios para o planejamento e a implementação de políticas educacionais nas redes públicas de ensino.

Pesquisa financiada pela



Edital N° 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



Apoio



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ISBN 978-65-6232-001-5



9 786562 320015