



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

MARIA ELIANE MAIA SOUSA

**A SOBREVIVÊNCIA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CENTRO DE
FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS**

FORTALEZA – CEARÁ

2021

MARIA ELIANE MAIA SOUSA

A SOBREVIVÊNCIA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CENTRO DE
FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

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

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

FORTALEZA - CEARÁ

2021

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

Sousa, Maria Eliane Maia.

A sobrevivência de escolas públicas do centro de Fortaleza em cenário de transformações urbanas [recurso eletrônico] / Maria Eliane Maia Sousa. - 2021.

260 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

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

1. .Ensino Médio. 2.Território.
3.Transformações urbanas.4. Atratividade da escola. 5.Política educacional. I. Título.

MARIA ELIANE MAIA SOUSA

A SOBREVIVÊNCIA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CENTRO DE
FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

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

Aprovada em 31 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



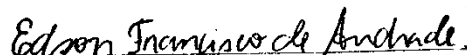
Prof.ª Dra. Sofia Lerche Vieira
Universidade Estadual do Ceará
PPGE/UECE



Prof. Dr. Nelson Antônio
Simão Gimenes
Pontifícia Universidade Católica
FORMEP/PUC-SP



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



Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade
Universidade Federal de Pernambuco
PPGEdu/UFPE



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

À minha mãe, Rocilda (*in memoriam*).
Exemplo de Fé, bondade e coragem.
Presença constante em todas as minhas
conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu saúde, determinação, coragem e iluminação para prosseguir e não desanimar frente aos obstáculos do caminho.

À Prof.^a Dra. Sofia Lerche Vieira, minha orientadora, pelo compromisso e dedicação no acompanhamento desse percurso. Gratidão pelo apoio e compreensão.

À Prof. Dra. Eloísa Maia Vidal, pela disponibilidade em dividir conosco seus conhecimentos e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes (PUC-SP), Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (UFPE) e Prof.^a Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha, pela disponibilidade de participação na banca de avaliação da presente tese de doutorado e pelas valiosas contribuições.

Ao Prof. Dr. André Haguette, pelos ensinamentos e contribuições no exame de qualificação.

Aos professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE), pelo apoio e saberes partilhados em toda a trajetória do Curso de doutorado.

Aos diretores, professores, pais e estudantes das quatro escolas públicas estaduais, que gentilmente se prontificaram a participar dessa pesquisa, possibilitando a reunião de informações tão caras às conclusões desse estudo.

Aos colegas de turma com os quais dividi preocupações e principalmente exercitamos a crítica, a reflexão, a escrita coletiva e a escuta.

Às amigas do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), Willana, Ana Léa e Yasmim, pelo apoio, colaboração e partilha nos momentos de alegrias e angústias.

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

Ao Instituto Josefino, ao qual dediquei parte da minha vida no serviço à Educação, minha gratidão por tudo.

À minha família: meu pai e irmãos, pelo apoio e compreensão na ausência em vários momentos.

“Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes”. (Clarice Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de quatro escolas públicas de ensino médio da rede estadual, localizadas no Centro de Fortaleza. Se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, consistindo num estudo de casos múltiplos, com coleta de documentos e informações relativas aos anos de 2007 a 2018, e realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 48 sujeitos. Foram entrevistados quatro diretores, quinze professores, vinte e um estudantes, sete pais e um técnico da Secretaria de Educação do estado. A pesquisa teve como referencial teórico os estudos de Érnica e Batista (2012), Koslinski e Alves (2012) sobre território e oportunidades educacionais; Franca (2012), Pereira(2017), Peres *et al.* (2018) sobre transformações urbanas; Paula (2015), Coura (2016), Van Zanten (2005); Vieira e Vidal (2016), Krawczyk (2014) sobre territórios educativos e atratividade da escola. A hipótese inicial, que a sobrevivência dos equipamentos escolares está intimamente associada às transformações urbanas e independe da qualidade da infraestrutura e da educação oferecida, foi confirmada em parte. Constatou-se que não somente as mudanças no contexto urbano exercem influência sobre as escolas do centro, mas também se verificou que estas apresentam atratividade sobre as famílias e estudantes, decorrentes de quatro fatores: tradição, acessibilidade, qualidade e proteção contra a violência. A descoberta dos fatores de atratividade das escolas do centro permitiu compreender como, ao longo de uma trajetória centenária, essas escolas procuraram adequar-se e reinventar-se para ocupar o seu espaço diante de um cenário de profundas transformações urbanas, econômicas e políticas.

Palavras-chave: Ensino médio. Território. Transformações urbanas. Atratividade da escola. Política educacional.

ABSTRACT

This research aimed to understand the influences of urban transformations on the survival of four public high schools in the state network, located in the Center of Fortaleza. It is characterized as a qualitative research, consisting of a study of multiple cases, with collection of documents and information relating to the years 2007 to 2018, and semi-structured interviews with a sample of 48 subjects. Four directors, fifteen teachers, twenty-one students, seven parents and a technician from the State Department of Education were interviewed. The research had as theoretical reference the studies of Érnica and Batista (2012), Koslinski and Alves (2012) on territory and educational opportunities; Franca (2012), Pereira (2017), Peres et al. (2018) on urban transformations; Paula (2015), Coura (2016), Van Zanten (2005); Vieira and Vidal (2016), Krawczyk (2014) on educational territories and school attractiveness. The initial hypothesis, that the survival of school equipment is closely associated with urban transformations and is independent of the quality of infrastructure and education offered, was partially confirmed. It was found that not only changes in the urban context influence the schools in the center, but it was also found that they are attractive to families and students, resulting from four factors: tradition, accessibility, quality and protection against violence. The discovery of the attractiveness factors of the schools in the center allowed us to understand how, over a century-old trajectory, these schools sought to adapt and reinvent themselves to occupy their space in the face of a scenario of deep urban, economic and political transformations.

Keywords: High school. Territory. Urban transformations. School attractiveness. Educational politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Categorias centrais e secundárias	28
Figura 02 - Ciclos de funcionamento da GPR	88
Figura 03 - Fachada da escola E1	136
Figura 04 - Pátio interno E1	138
Figura 05 - Espaço improvisado para jogo de Voleibol E1	138
Figura 06 - Murais do Projeto TOPE	140
Figura 07 - Mural de Avaliações Externas	140
Figura 08 - Fachada principal da E2	153
Figura 09 - Área interna - pavimentos superior e inferior E2	160
Figura 10 - Quadra de esportes E2	161
Figura 11 - Área interna - Piscina semiolímpica E2	162
Figura 12 - Fachada principal da E3	172
Figura 13 - Área interna E3	176
Figura 14 - Pavimento superior e inferior E3	176
Figura 15 - Área lateral E3	178
Figura 16 - Sala dos Professores I E3	178
Figura 17 - Fachada atual E4	191
Figura 18 - Fachada lateral E4	191
Figura 19 - Figura 18: Recepção de entrada E4	194
Figura 20 - Área interna E4	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - IDH dos bairros de estudantes da amostra da pesquisa	110
Gráfico 02 - Alunos por bairro E1- EEFMCB	110
Gráfico 03 - Número de alunos da E2- CEJS por bairros da regional	111
Gráfico 04 - Matrículas no período de 2007 – 2018	206
Gráfico 05 - Taxa de abandono das Escolas da Amostra, 2007- 2017	207
Gráfico 06 - Taxa de reprovação das Escolas da Amostra, 2007- 2017	207
Gráfico 07 - Taxa de aprovação das Escolas da Amostra, 2007- 2017	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Evolução de matrículas nas escolas de tempo integral no CE	23
Tabela 02 -	Quantidade de escolas estaduais por modalidade de ensino no Ceará	83
Tabela 03 -	Escolas da amostra de pesquisa situadas no Centro de Fortaleza	100
Tabela 04 -	Descrição do processo das entrevistas	102
Tabela 05 -	Discriminação dos sujeitos por códigos	105
Tabela 06 -	Identificação dos sujeitos da pesquisa/Diretores-TS	105
Tabela 07 -	Identificação dos sujeitos da pesquisa/ Professores	106
Tabela 08 -	Identificação dos sujeitos da pesquisa/ Famílias	107
Tabela 09 -	Identificação dos sujeitos da pesquisa/ Alunos	108
Tabela 10 -	Local de habitação dos alunos entrevistados por bairro ...	109
Tabela 11 -	Matrículas de alunos nos anos de 2007-2019	145
Tabela 12 -	Taxa de aprovação, reprovação e abandono/2007-2017	147
Tabela 13 -	Média de proficiências da escola por ano no SPAECE-3ª série do EM-2013-2018	150
Tabela 14 -	Desempenho no SAEB- 3ª série EM/2017	151
Tabela 15 -	Quantidade de alunos matriculados 2007-2019/CEJS	166
Tabela 16 -	Taxa de aprovação, reprovação e abandono/2007-2017	167
Tabela 17 -	Média de proficiências da escola por ano no SPAECE-3ª série do EM	170
Tabela 18 -	Média de proficiências da escola no SAEB -2017	171
Tabela 19 -	Quantitativo de alunos matriculados por ano no Liceu do Ceará	186
Tabela 20 -	Taxa de aprovação, reprovação e abandono/2010-2017	187
Tabela 21 -	Média das proficiências da escola por ano no SPAECE 3ª série do EM	188
Tabela 22 -	Média de proficiências da escola no SAEB/2017	189
Tabela 23 -	Quantitativo de alunos EEMTI VRB matriculados por ano-2007-2019	200
Tabela 24 -	Taxas de aprovação, reprovação e abandono	

	(2007-2017)	200
Tabela 25 -	Média de proficiências das escolas por ano no Spaece 2012-2018	202
Tabela 26 -	Média de proficiência da escola no SAEB- 2017	202
Tabela 27 -	Desempenho das escolas da amostra no SAEB/Prova Brasil 3ª série EM/2017	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Categorias de pesquisa e referencial teórico	29
Quadro 02 -	Quadro de teses e dissertações encontrados na BDTD Sobre urbanização e território.....	32
Quadro 03 -	Quadro de artigos encontrados sobre efeito território e desigualdades socioespaciais	43
Quadro 04 -	Quadro de artigos encontrados sobre território e transformações urbanas	54
Quadro 05 -	Síntese : Principais contribuições das pesquisas para a tese	70
Quadro 06 -	Síntese : Principais contribuições das pesquisas para a tese	71
Quadro 07 -	Síntese: Principais contribuições das pesquisas para a tese	71
Quadro 08 -	Fases de Desenvolvimento do estudo de caso	97
Quadro 09 -	Mapa de Atratividade das Escolas da Amostra	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Tese e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CGE	Complexo de Gestão Escolar
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COMPHIC	Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Fortaleza
D.O.	Diário Oficial
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMR	Escola de Ensino Médio Regular
EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMETRO	Faculdade Metropolitana
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPPEGA	Grupo de Pesquisa, Política Educacional Gestão e Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-b	Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Sócio Econômico
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais
PCA	Professor Coordenador de Área
PDT	Professor Diretor de Turma
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEmi	Programa Ensino Médio Inovador
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEFOR	Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIG	Sistema de Informação Geográfica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TAF	Tempo de Avançar Fundamental
TAM	Tempo de avançar Médio
VLT	Veículo Leve sobre trilhos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Definição do Problema de Pesquisa	20
1.2	Objetivos geral e específicos	21
1.3	Revisando a Literatura	25
1.4	Delineamento das Categorias de base e secundárias	27
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	32
2.1	Pesquisas correlacionadas	32
2.2	Efeito território e oportunidades educacionais	34
2.3	Efeito território e escola	43
2.4	Territorialidade e transformações urbanas	54
2.5	A cidade de Fortaleza no contexto de transformações urbanas	62
2.6	A dinâmica do centro e das centralidades no espaço urbano ...	65
2.7	Principais “achados” dos estudos e pesquisas: um esforço de síntese	68
2.8	Políticas de Ensino Médio	73
2.8.1	Expansão do Ensino Médio	73
2.8.2	O Ensino Médio em contexto de mudanças	75
2.8.3	Política de Ensino Médio em Tempo Integral	82
2.8.4	Política de Gestão por Resultados	87
3	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	91
3.1	Definindo o Paradigma de pesquisa	91
3.2	Abordagem Qualitativa	93
3.3	O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa	95
3.3.1	O desenvolvimento de um estudo de caso	97
3.3.2	Instrumentos de Pesquisa	98
3.3.2.1	<i>Análise Documental</i>	98
3.3.2.2	<i>Entrevistas semiestruturadas</i>	99
3.3.3	Lócus da Pesquisa	100
3.3.4	Sujeitos da Pesquisa	103
3.3.4.1	<i>Diretores</i>	103
3.3.4.2	<i>Professores</i>	106
3.3.4.3	<i>Famílias</i>	107

3.4.4.4	<i>Estudantes</i>	108
3.4	Trajetória de análise de conteúdo temática	112
4	TERRITÓRIO	114
4.1	Território e oportunidades educacionais	114
4.1.1	Local de moradia e desempenho escolar	115
4.1.2	Interação com o entorno	118
4.2	Território e violência	120
4.3	Território e metamorfoses urbanas	123
4.3.1	Descentralização do comércio para os bairros	124
4.3.2	Mobilidade urbana	128
5	ATRATIVIDADE E PERFIL DAS ESCOLAS DO CENTRO	132
5.1	EEFM Clóvis Beviláqua (E1)	135
5.1.1	Trajetória	135
5.1.2	Perfil da Escola	137
5.1.3	Perfil dos estudantes	143
5.1.4	Indicadores Educacionais	145
5.1.4.1	<i>Matrículas</i>	145
5.1.4.2	<i>Taxa de Aprovação, reprovação e abandono escolar</i>	147
5.1.5	Média de proficiência da escola no SPAECE/SAEB/IDEB	150
5.2	Colégio Estadual Justiniano de Serpa (E2)	152
5.2.1	Trajetória	153
5.2.2	Perfil da Escola	156
5.2.3	Perfil dos estudantes da E2.....	163
5.2.4	Indicadores Educacionais	166
5.2.4.1	<i>Matrículas</i>	166
5.2.4.2	<i>Taxa de Aprovação, reprovação e abandono escolar</i>	167
5.2.5	Média de proficiência da escola por ano SPAECE	169
5.2.6	Média de proficiência da Escola no SAEB	171
5.3	EEMTI Liceu do Ceará (E3)	173
5.3.1	Trajetória	173
5.3.2	Perfil da Escola	174
5.3.3	Perfil dos estudantes	181
5.3.4	Indicadores Educacionais	185
5.3.4.1	<i>Matrículas</i>	185

5.3.4.2	<i>Taxa de Aprovação, reprovação e abandono escolar</i>	187
5.3.5	Média de proficiência da Escola por ano no SPAECE/SAEB	188
5.4	EEMTI Visconde do Rio Branco (E4)	191
5.4.1	Trajatória	191
5.4.2	Perfil da Escola	193
5.4.3	Perfil dos estudantes	197
5.4.4	Indicadores Educacionais	199
5.4.4.1	<i>Matrículas</i>	199
5.4.4.2	<i>Taxa de Aprovação, reprovação e abandono escolar</i>	200
5.4.5	Média de proficiência da Escola no SPAECE	201
5.4.6	Média de proficiência da escola no SAEB	202
5.5	Desempenho Geral das escolas da amostra	205
6	CONCLUSÃO	212
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICE	236
	APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO	237
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO	238
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR	239
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR	242
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTES	245
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS FAMÍLIA	248
	APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA TÉCNICO SEDUC ...	251
	APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS	254

1 INTRODUÇÃO

Toda trajetória tem um começo, um meio e um fim. O itinerário da vida se faz numa incessante busca de recomeços. Nesse percurso fazemos escolhas que vão determinar quem somos hoje. Na trajetória da vida tornei-me uma religiosa consagrada, pedagoga e professora da Educação Básica. O ingresso na vida acadêmica me permitiu trilhar novos caminhos, conhecer novos conceitos e transpor do conhecimento empírico para o científico. A trajetória somos nós mesmos que construímos. Portanto, nunca é tarde para começar e na vida há um tempo certo para tudo, não se pode chegar antes.

O tema inspirador deste estudo se insere na Pesquisa 'Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil' do Grupo de Pesquisa, Política Educacional Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Realizada de forma colaborativa com outros grupos de pesquisa e universidades brasileiras, a pesquisa macro tem como objetivo geral aprofundar as interfaces entre política educacional, cidadania global e diversidade territorial em uma amostra de 12 escolas brasileiras localizadas em diferentes unidades da federação.

A pesquisa nasce da curiosidade da pesquisadora, nos seus vinte e três anos como professora da escola pública da rede estadual. Uma trajetória de mais de trinta anos de docência atuando desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e, atualmente como Orientadora Educacional. A profissionalidade docente, construída a partir dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência, em um processo constante de autoformação, se efetiva no compromisso por uma educação pública de qualidade.

A pesquisa de dissertação realizada em uma instituição educativa da rede estadual de São Paulo no curso de Mestrado na PUC-SP (2013-2015), com o título Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da rede estadual de São Paulo, possibilitou avançar no conhecimento sobre a avaliação das Instituições educativas e na compreensão das políticas de avaliação e formação docente.

No ano de 2017, o ingresso no Curso de Doutorado em Educação na linha de Gestão e Políticas Educacionais na Universidade Estadual do Ceará permitiu alargar o conhecimento neste campo e compreender melhor o processo em

que as políticas públicas são pensadas, implementadas, interpretadas e colocadas em cena pelas escolas (BALL, MAGUIRE *et al.*, 2016).

E ademais, a ação docente desenvolvida como Orientadora Educacional em uma das escolas públicas de tempo integral da região do Centro de Fortaleza, é um fator que instiga a pesquisadora a desvendar a heterogeneidade que permeia as escolas públicas estaduais de ensino médio, situadas em uma mesma região (território) e que apresentam variações diversas em seu contexto e organização escolar.

O presente estudo tem como título *A Sobrevivência de Escolas do Centro de Fortaleza em cenário de transformações urbanas*. Buscou-se privilegiar a relação da escola com o território enquanto espaço geográfico, histórico e social. Para isso, se fez necessário encontrar os nexos entre território e atratividade, na tentativa de compreender se o processo de transformações urbanas influencia na sobrevivência das escolas públicas que estão na região do centro de Fortaleza.

As escolas de ensino médio que estão situadas no centro da cidade de Fortaleza destacam-se no cenário educacional pela sua trajetória e representação social presente nas histórias de vida dos estudantes. São escolas que sempre foram muito bem-conceituadas pela população por apresentarem uma sólida formação pautada nos princípios éticos e com ensino de qualidade. Porém, nas últimas décadas, fatores como, a expansão da cidade, as mudanças do comércio do centro para os bairros, o esvaziamento do centro em termos de ponto de encontro e moradia, os problemas de mobilidade urbana, a insegurança e a violência vêm causando um forte impacto na sobrevivência destas escolas, mesmo aquelas historicamente conhecidas pela qualidade da infraestrutura e serviços educacionais.

Estas escolas consideradas tradicionais, não necessariamente pela sua pedagogia, mas pela forte tradição histórica, em que homens e mulheres ilustres se destacaram ocupando cargos de direção, na docência ou mesmo como estudantes, sofreram e ainda vêm sofrendo muitas mudanças no sentido de adequar-se aos novos espaços e desafios que emergem de um contexto global e local permeado pelas políticas educacionais que configuram um novo desenho de escolas de ensino médio de tempo integral ou escolas de tempo integral profissionalizantes.

A etapa do Ensino Médio tem sido objeto de atenção e discussão no cenário do sistema educacional brasileiro nesses últimos dez anos. Um dos fundamentos da tal reflexão é a Lei nº 11.741/2008 que “altera dispositivos da Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional técnica de nível médio.”

As mudanças na diversificação da oferta e a nova reforma do ensino médio após sancionada a Lei de nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, fazem emergir políticas educacionais para o Ensino Médio que privilegiam escolas diferenciadas para públicos distintos. Esse contexto de mudanças faz com que se volte o olhar para estas políticas que reforçam desigualdades entre as escolas de uma mesma rede de ensino (VIDAL e VIEIRA, 2016).

1.1 Definição do problema de pesquisa

Diante deste cenário, são muitas as questões que movem a curiosidade da pesquisadora no sentido de entender se as mudanças no contexto urbano exercem influência na sobrevivência das escolas e porque escolas situadas em um mesmo território exercem um poder de atratividade diferenciado sobre os estudantes e suas famílias. Por que, mesmo em face de grandes transformações urbanas, essas escolas ainda resistem e sobrevivem, enquanto outras na mesma região foram fechadas? Essas escolas apresentam algum diferencial que apontam para os fatores de sucesso escolar? Por que os estudantes se deslocam da periferia para estudar nas escolas do centro? O que eles buscam?

Para o desvelamento dessas questões se faz necessário compreender quais os fatores que impactam na sobrevivência e atratividade das referidas escolas e como estas, ao longo de sua trajetória, têm procurado adequar-se no sentido de reinventar e ressignificar os espaços e sentidos da escola no processo de implementação de novas políticas.

Partiu-se da hipótese de que a sobrevivência dos equipamentos escolares está intimamente associada às transformações urbanas e independe da qualidade da infraestrutura e da educação oferecida.

Assim, a tese gira em torno de dois eixos principais: o efeito território e a atratividade da escola. No efeito território busca-se compreender o fenômeno das transformações urbanas e o conceito de geografia de oportunidades na estratégia de

escolha das escolas pelas famílias. Consequentemente essa legitimação da escola pela comunidade vai incidir nos fatores de sua atratividade.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa em uma área de interseção entre a Sociologia Urbana e a Sociologia da Educação, um campo de investigação razoavelmente recente, mas que vem se consolidando significativamente nos últimos anos.

Diante do exposto, a pesquisa pretende contribuir para a compreensão da dinâmica do efeito território no contexto de novas políticas educacionais e suas implicações na trajetória das escolas de ensino médio localizadas na região do Centro de Fortaleza.

A seguir apresenta-se os objetivos geral e específicos.

1.2 Objetivos geral e específicos

O objetivo geral deste estudo é **compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência das escolas de ensino médio do Centro de Fortaleza.**

Na expectativa de responder às indagações propostas os objetivos específicos estão assim delineados:

- Identificar os estudos e pesquisas relevantes sobre território, atratividade da escola e Políticas de ensino médio.
- Descrever as transformações urbanas da cidade de Fortaleza e sua relação com o território educativo.
- Investigar os elementos de atratividade das escolas do centro para os estudantes e suas famílias.
- Analisar os impactos das políticas educacionais sobre as escolas do Centro.

Considera-se, então, que se a dinâmica do efeito território é o ponto de partida, a atratividade da escola em um contexto de resistência e de profundas mudanças é o ponto de chegada da investigação. As relações de interdependência entre os dois polos serão desvendadas com o aprofundamento do conteúdo evidenciado ao longo do trajeto da pesquisa. Com isso em mente é importante delinear os contornos gerais dos aspectos metodológicos e epistemológicos desta pesquisa, descrevendo alguns pressupostos teóricos que ancoram a investigação.

O trabalho se posiciona diante da discussão dos aspectos mais gerais da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação. Na primeira vertente, pretende-se discorrer sobre o efeito território e as oportunidades educacionais; as territorialidades e transformações urbanas na constituição das escolas situadas no centro da cidade de Fortaleza. Na segunda vertente, o objeto da pesquisa diz respeito aos fatores de atratividade e sobrevivência dessas escolas públicas face às mudanças que a urbanização impõe no contexto escolar. Nesse entrecruzamento encontram-se políticas educacionais que visam promover o ajuste dessas escolas às exigências do mercado educacional centradas na produtividade técnica e na gestão de políticas de resultados.

Empenhar-se nesta importante tarefa de desmistificar a crença de que as escolas ditas ‘boas’ são as que estão no *ranking* da classificação dos melhores resultados nas avaliações externas é uma pesquisa necessária neste tempo de política de *accountability*.¹ Não se pode medir a qualidade das instituições educativas somente pelo parâmetro dos resultados de avaliação de desempenho dos estudantes. Existem nas escolas outros fatores associados ao sucesso, como uma boa liderança da gestão aliada a uma equipe escolar comprometida e qualificada com altas expectativas de aprendizagem; um clima escolar favorável à aprendizagem; uma política de valorização docente; a aproximação da comunidade e uma boa estrutura física das escolas com recursos tecnológicos em funcionamento (BROOKE & SOARES, 2008; FRANCO et al., 2007; SAMMONS, 2008; REYNOLDS & TEDDLIE, 2008; VIEIRA, 2018).

No cenário mundial, os desafios educacionais para a preparação de jovens para o século XXI são múltiplos e globais e, portanto, não devem se reduzir apenas à preparação para a realização de exames e avaliações em larga escala. O que se requer das instituições educativas não é tanto o período, as horas em que o aluno permanece na escola, mas a qualidade e a gestão desse tempo.

O Estado do Ceará vem se destacando na oferta e ampliação de escolas de tempo integral como uma política educacional que cresce a cada ano. Isto tem ocorrido na rede estadual com as escolas de Ensino Médio e na rede municipal com o Ensino Fundamental.

¹ *Accountability* é um termo da língua inglesa usado numa possível versão portuguesa e significa responsabilização. É usado em circunstâncias que denotam responsabilidade civil, imputabilidade, obrigações e prestação de contas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Accountability>. Acesso em 15.08.2018.

Com a aprovação da Lei N.º 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17) o Governador do Estado Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Conforme o artigo 1º da referida Lei, as escolas em funcionamento deverão passar por progressivas adequações, enquanto outras deverão ser criadas para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

A rede de ensino estadual do Ceará, no ano de 2020, conta com 155 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTIs) e 122 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) que ofertam, ao mesmo tempo, Ensino Médio e cursos técnicos, distribuídas em 71 municípios e beneficiam mais de 41 mil estudantes. Em Fortaleza existem 49 EEMTIs. A maioria dessas escolas está localizada nos municípios mais populosos e em áreas consideradas mais vulneráveis. Atualmente, o Estado conta com 277 unidades de ensino funcionando em Tempo Integral.

O projeto piloto para implantação do tempo integral no Ceará teve início em 2016, com 26 escolas estaduais de ensino regular. Segundo informações da Seduc/Ce, em 2017, mais 45 unidades passaram a ofertar a jornada prolongada. No ano de 2018, outras 40 unidades foram contempladas. E no ano de 2019 mais 22 escolas foram incorporadas a este conjunto, das quais são 19 escolas de Ensino médio regular e 03 profissionalizantes, ampliando para 34,6% sua rede de escolas em tempo integral.

Observemos a tabela a seguir a evolução de matrículas na escola de tempo integral no Estado do Ceará.

Tabela 01 - Evolução de matrículas nas escolas de tempo integral no CE

ATENDIMENTO	MATRÍCULA TEMPO INTEGRAL
2016	5.157
2017	11.447
2018	26.264

Fonte: SEDUC.

Conforme o quadro acima, se observa que o número de matrículas nas EEMTIs do estado do Ceará cresceu de forma significativa, o que comprova que o

Governo do estado passa a assumir, de fato, a Escola de Tempo Integral como uma política estadual.

No Estado do Ceará, a implementação das escolas em tempo integral acontece em função de se ampliar o processo educativo tendo em vista novas possibilidades através de projetos, oficinas e experiências realizadas com a participação efetiva da comunidade escolar. A intenção da política estadual da EEMTI, segundo dados da SEDUC, é permitir aos sujeitos uma vivência de experiências metodológicas diferenciadas e concomitantes com as disciplinas da base comum. Neste formato, cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional (CEARÁ, 2018).

Quando se fala em Educação integral, é na perspectiva de uma formação global, interconectada com os crescentes desafios mundiais, capaz de preparar o jovem para o desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Portanto, é importante fazer a distinção entre Educação Integral e Escola de tempo Integral, uma vez que toda escola de tempo integral deve ter como princípio uma Educação Integral.

A concepção de educação integral, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. De acordo com Maurício (2009), o conceito de escola pública de tempo integral introduz alguns condicionantes, como a atratividade da escola. A escola precisa ser convidativa e o aluno deve gostar de estar na escola. A escola deve ser o local de encontro e de convivência entre estudantes, como também de estudantes e professores. Deverá ter como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação. Outro condicionante a ser considerado é que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo. Ela implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos. Não basta só transformar as escolas de ensino regular em escola de tempo integral, é preciso adequar tempo e espaços necessários para que os alunos possam desenvolver o conhecimento em todas as suas dimensões.

É função da escola contribuir para minimizar as desigualdades sociais por meio da oferta do ensino de qualidade e possibilitar ao jovem a ascensão a um melhor futuro profissional e uma melhor vivência da cidadania.

1.3 Revisando a Literatura

No primeiro momento, para ampliar o conhecimento a respeito dessa questão, buscou-se pesquisar na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes, na expectativa de conhecer novas pesquisas e autores que dissertam sobre essa literatura.

Dentre os achados de buscas, a tese de Franca (2010) sobre ‘Urbanização e Educação: da escola de bairro à escola de passagem’ trouxe para a pesquisa uma grande contribuição sobre Geografia Urbana e sua relação com a educação. Sob essa ótica o autor busca a relação da escola com os lugares vista a partir dos efeitos da urbanização e da política educacional e discute as mudanças qualitativas da escola pública relacionadas à problemática urbana.

Franca (2010) afirma em sua tese que a centralidade da escola foi mudando de escala na formação da metrópole sendo redefinida ao longo do tempo. A identidade da escola vai sendo modificada, tendo seu controle passado para instituições externas e internas e sua sobrevivência só pode ocorrer como negação das suas condições originais. Enquanto a escola de bairro manteve uma centralidade imediata com forte enraizamento na comunidade, porém essa identidade vai sendo transformada. A escola vai sendo envolvida no curso da metropolização e da segregação urbana (FRANCA, 2010, p. 21).

Ribeiro e Koslinski (2009b), Koslinski e Alves (2012), em seus estudos sobre o efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais, fazem uma ampla discussão a respeito da literatura sobre efeito vizinhança e geografia de oportunidades para a compreensão de mecanismos mediadores entre a segregação residencial e resultados escolares. O objetivo principal é avaliar como o contexto social da vida nas grandes cidades pode influenciar o desempenho do sistema escolar municipal. Este estudo explora a hipótese do impacto da metropolização da questão social no Brasil sobre a reprodução de desigualdades de oportunidades educacionais. A tendência de metropolização da questão social é pensada a partir da combinação entre a fragilização dos laços com o mercado de trabalho e do

universo da família e da comunidade como esferas da reprodução e proteção não-mercantil, combinados a processos de segmentação e segregação urbana, tendências observadas de maneira acentuada nos grandes aglomerados urbanos.

Koslinski e Alves (2012) discutem a tradição de estudos quantitativos que tiveram origem no Relatório Coleman (1966) e seus desdobramentos nos estudos de efeito escola e, posteriormente, de efeito vizinhança. O artigo faz uma análise dos estudos que partiram desse arcabouço teórico e metodológico, focalizando o contexto brasileiro. Tem como fonte de investigação principal os estudos realizados na cidade do Rio de Janeiro, focando, especialmente, a maneira como estes lidaram com as peculiaridades do modelo de segregação carioca (caracterizado por proximidade territorial de atores que ocupam posições sociais distantes) e como transpuseram alguns dilemas postos pela bibliografia sobre efeito vizinhança.

Os resultados da pesquisa de Koslinski e Alves (2012) pontuam os próximos desafios para se avançar na compreensão da organização social do território e as desigualdades educacionais no contexto brasileiro. Os estudos de efeito escola e escola eficaz, com o acúmulo e articulação entre estudos quantitativos e qualitativos, foram capazes de criar indicadores e medidas sobre práticas pedagógicas e organização das escolas, não observados pelos modelos *input-output* utilizados no estudo de Coleman (1966).

Os estudos de Koslinski e Alves (2012) permitiram adentrar no espaço mais recôndito das escolas e mapear fatores importantes que exercem impacto na sobrevivência dessas escolas. Os fatores estão relacionados a padrões da gestão escolar, clima escolar, modelos oferecidos por professores, gerenciamento de grupo na sala de aula, clima acadêmico, abordagem didática, uso do tempo, disciplina. Suas conclusões são evidentes no cenário atual e revelam que todos esses fatores estão associados ao efeito escola e assumem um caráter relevante para o sucesso e eficácia escolar (BROOKE & SOARES, 2008; FRANCO *et al.*, 2007; SAMMONS, 2008; REYNOLDS & TEDDLIE, 2008).

Para uma melhor compreensão do efeito território é importante explicitar o lugar que corresponde ao território, entendido como espaço, entorno, situação e contexto não somente físico, mas também social e cultural, onde transcorre a ação vital das pessoas, no entremeado das políticas socioeducativas (DUJO e RODRIGUEZ, 2005). Logo, os territórios existem, mas são constantemente construídos e desconstruídos numa dimensão de temporalidade.

O conceito de território, devido à sua flexibilidade e ao seu caráter multidimensional e multiescalar, pode ser aplicado tanto em estudos sobre formas de apropriação local do espaço, quanto regional, nacional, ou supranacional, o que não o submete a limitações impostas pelas escalas geográficas.

As reflexões acima delineadas possibilitam ao pesquisador da educação a compreensão de que pensar o espaço geográfico como *lócus* da reprodução das relações sociais de produção (LÉFÈBVRE, 2000) pode auxiliar, contribuindo para o desvelamento da questão desta pesquisa, a saber, o efeito do território na sobrevivência das escolas públicas estaduais situadas no centro de Fortaleza no contexto de transformações urbanas.

1.4 Delineamento das Categorias de base e secundárias

A imersão no estado da questão permitiu fazer um estudo acurado dos descritores de busca, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da CAPES nos anos de 2018 e 2019, como também nos sites dos Programas de Pós-graduação das Universidades Federais e Estaduais. O aprofundamento dos achados da pesquisa possibilitou a percepção de que os descritores identificados na fase preliminar do estudo estavam muito amplos e diversos e que seria importante refinar e centrar nos objetivos específicos da pesquisa.

No processo de discussão e reflexão da construção do projeto de pesquisa, inicialmente foram definidas três categorias de base ou categorias centrais, que são:

- a) Território
- b) Atratividade das escolas;
- c) Políticas de ensino médio

No interior das categorias centrais se encontram as categorias secundárias. Deste modo, as categorias de base, com os seus eixos secundários permitirão o aprofundamento dos objetivos específicos da pesquisa para se chegar ao desvelamento do objeto em questão. A seguir serão apresentadas as categorias centrais e secundárias. Para cada categoria se estabeleceu subcategorias ou categorias secundárias.

A figura 1 apresenta as categorias centrais: território, atratividade das escolas e políticas de ensino médio e suas respectivas categorias secundárias.

Figura 1 - Categorias centrais e secundárias



Fonte: Elaborada pela própria autora

Aprofundar a categoria território para apreender suas diferentes concepções e relações com o território educativo. O estudo sobre território contribuirá para elucidar os efeitos do território no processo de metamorfose urbana e na produção de oportunidades e desigualdades socioespaciais.

Na categoria atratividade, busca-se investigar os fatores de atratividade das escolas do centro. Para isso, é preciso conhecer a trajetória das instituições de ensino pesquisadas e sua interação com o território, os indicadores educacionais e as principais motivações de escolha dessas escolas pelos estudantes e suas famílias.

No contexto das políticas educacionais, é preciso conhecer as políticas de ensino médio que são implementadas nas escolas do centro, a fim de verificar em que medida essas políticas e o surgimento de novos programas educacionais interferem na sobrevivência dessas escolas.

Portanto, no processo de constantes transformações urbanas, é preciso que as políticas educacionais se desenvolvam concomitantes às políticas sociais. Exige-se dos que pensam as políticas maior flexibilidade na adequação e atuação das políticas em contextos territoriais diversos.

A seguir se apresenta o quadro 03 com as categorias de base e categorias secundárias com alguns de seus principais referenciais teóricos.

Quadro 01 - Categorias de pesquisa e referencial teórico

CATEGORIAS DE BASE	CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	AUTORES
TERRITÓRIO	Concepção de território Efeito território e oportunidades educacionais Territorialidade e educação Centro da cidade Metamorfoses urbanas	ÉRNICA e BATISTA FRANCA, Gilberto C; KOSLINSKI, Mariane C SANTOS, Milton; CASTELLS, Manuel; CARLOS, Ana Fani A; COSTA, Maria Clélia L; LEFEBVRE, Henri.
ATRATIVIDADE	Estratégias de sobrevivência Escola de qualidade Indicadores educacionais Escola de Tempo Integral	ALVES, Fátima.; FRANCO, Creso.; BROOKE Nigel e ALVES Fátima; VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL Eloísa; VAN ZANTEN Agnès RIBEIRO, Vanda M.
POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO	Expansão do ensino Médio EM no contexto de mudanças Política de ensino em Tempo Integral	VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL Eloísa BONAMINO, Alicia; BROOKE, Nigel; MEDEIROS, ROSA e LISBOA; ZÁKIA, Sandra; Sites Oficiais: MEC; INEP; SEDUC;

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo de tais perspectivas para atingir os objetivos propostos, a tese se ancora numa abordagem qualitativa. Serão utilizadas fontes primárias (periódicos, relatórios de pesquisa, artigos, teses e dissertações) e fontes secundárias (Censo Demográfico, Censo Escolar, dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD), Complexidade da Gestão Escolar (CGE) e outros indicadores socioeducacionais), fontes documentais e, principalmente, entrevistas. Em termos quantitativos serão realizados levantamento de dados e informações a respeito do desempenho escolar, aprovação, abandono e reprovação dos estudantes das escolas que compõem a amostra da pesquisa, como também o Nível

Socioeconômico (NSE) das famílias e dados referentes à formação profissional docente.

Dentre as diferentes formas de pesquisa qualitativa, considerou-se adequado fazer uso do estudo de casos múltiplos, devido ao seu potencial de investigação de um determinado fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, de modo específico quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2003). Assim, o estudo de casos múltiplos se torna um caminho plausível para aprofundar as questões relacionadas ao efeito território e o processo de urbanização na sobrevivência das escolas públicas de ensino médio do Centro de Fortaleza.

O lócus de investigação da pesquisa acontece em quatro escolas tradicionais do centro de Fortaleza: 1. EEFM Clóvis Beviláqua; 2. Colégio Estadual Justiniano de Serpa; 3. EEMTI Liceu do Ceará; 4. EEMTI Visconde do Rio Branco. Essa escolha se deu pelo fato destas escolas possuírem uma longa trajetória e, em meio a tantas mudanças no contexto urbano e de políticas educacionais, ainda se manterem atuantes no serviço educacional. Embora apresentem características bem diferenciadas entre si, três se destacam na oferta do ensino médio em tempo integral como sendo uma política estadual implementada nos últimos anos no estado do Ceará.

A análise dos dados obtidos permitiu um cruzamento de informações entre os dois eixos centrais: Território e Atratividade da escola, como elementos integrantes do campo da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação. O resultado dessa investigação permitirá o desvelamento do objeto de investigação no sentido de elucidar os fatores que contribuem para a sobrevivência das instituições educativas.

Procurando aliar os aspectos teóricos e metodológicos, a presente tese está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo trata da Introdução à pesquisa, em que são delimitados os princípios, a organização e os aspectos metodológicos referentes ao objeto de pesquisa, sua construção e questionamento.

No capítulo segundo são apresentados os fundamentos teóricos, os estudos do estado da questão relacionados à Sociologia Urbana e Sociologia da Educação, com abordagem dos conceitos: efeito território e oportunidades educacionais; territorialidades (PEREIRA, 2017; FRANCA, 2012; ARAÚJO, 2013; PERES *et al.*, 2018; ÉRNICA e BATISTA, 2012; RIBEIRO e KOSLINSKY, 2016;

ALVES, 2013; RIBEIRO e VÓVIO, 2017; VIEIRA *et al*, 2012; VAN ZANTEN, 2005). Descreve-se o processo de transformações urbanas na expectativa de compreender como se dá essa implicação e o efeito território na constituição das escolas do Centro de Fortaleza. Discute ainda as políticas de Ensino Médio no contexto de mudanças, a expansão do Ensino Médio e a política de ensino em Tempo Integral, como política estadual.

No capítulo terceiro são delineados os procedimentos metodológicos. A definição do paradigma de pesquisa com abordagem qualitativa e o estudo de casos múltiplos como estratégia de pesquisa. Explicitam-se também os instrumentos de pesquisa, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Descreve-se o lócus de pesquisa, os sujeitos da amostra e a trajetória de análise de conteúdo temático.

Nos capítulos quarto e quinto são apresentados a análise dos dados, momento em que são evidenciados os depoimentos dos sujeitos entrevistados. O quarto capítulo analisa o processo de ressignificação das escolas a partir dos seguintes temas: território e oportunidades educacionais; território e violência; local de moradia e desempenho escolar; território e metamorfoses urbanas e os seus possíveis efeitos no contexto de vida escolar. O capítulo cinco apresenta os fatores de atratividade das instituições de ensino pelas famílias por uma escola de qualidade; a caracterização e perfil socioeconômico dos estudantes, os indicadores educacionais o perfil das escolas do centro e os indicadores educacionais como os resultados das avaliações externas (SAEB, SPAECE).

Na conclusão, estão sintetizadas as principais discussões apresentadas que buscam responder aos objetivos iniciais da pesquisa. Sinaliza ainda novas questões que emergiram no decorrer da pesquisa e suscita novos desdobramentos para estudos futuros. Na sequência, são listadas as referências. Nos anexos e apêndices encontram-se os instrumentos de pesquisa utilizados quando da realização das entrevistas com os diferentes sujeitos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Pesquisas correlacionadas

No Brasil, vários pesquisadores se propõem a realizar estudos no campo da metodologia da pesquisa e, mais especificamente, no estado da questão ou estado da arte, contribuindo para a qualidade das pesquisas. Podemos encontrar autores que preferem chamar de revisão de literatura ou revisão integrativa na produção de trabalhos científicos. Entre outros, destacam-se os trabalhos de André (1999, PUC-SP) sobre as pesquisas do estado da arte, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, PPGE/UECE) quando tratam do ‘estado da questão’.

Este capítulo aborda os estudos do estado da questão relacionados à Sociologia Urbana e Sociologia da Educação, com abordagem dos conceitos de efeito território e oportunidades educacionais; territorialidades e transformações urbanas. O aprofundamento desses conceitos se faz necessário para uma melhor compreensão do objeto da pesquisa, visto que as mudanças na forma e adequação das escolas situadas no centro de Fortaleza, em grande parte, podem estar correlacionadas à lógica das transformações urbanas.

A análise parte dos estudos mais recentes realizados na área da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação e de autores de referência da literatura em questão. Nas pesquisas realizadas sobre o estado da questão na Biblioteca Brasileira Digital de teses e Dissertações (BDTD) foi possível encontrar cinco teses (FRANCA, 2010; LIMA, 2013; SILVA, 2016; MENDES, 2017; DAMBRÓS, 2018) e três dissertações (RODRIGUES, 2009; PAULA, 2015; COURA, 2016) sobre o tema.

Quadro 02 - Quadro de teses e dissertações encontrados na BDTD sobre urbanização e território (continua)

Autor	Título	Palavras chaves	Ano	Natureza do trabalho
FRANCA, Gilberto Cunha	Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem	Urbanização Cidade Política educacional Escola pública	2010	Tese
LIMA. Paulo	A produção do espaço na cidade de Fortaleza-Ce: uma análise das ações, políticas, projetos e	Geografia Urbana Urbanização Segregação socioespacial	2013	tese

César	planos diretores			
DAMBRÓS, Gabriela	Na esperança de ser mais: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS	Territorialização Escola	2018	Tese
SILVA, Diego Reyes Costa	Vazios ocultos: dinâmica urbana e acesso à educação básica em Salvador	Segregação Desigualdades Educação	2016	Tese
MENDES, Igor Adolfo Assaf	Território e Segregação Escolar: um estudo da cidade de Belo Horizonte	Educação Segregação escolar Segregação urbana	2017	Tese
RODRIGUES, Sueli Nogueira	Avaliação da acessibilidade e do atendimento espacial das escolas públicas em área urbana - estudo de caso na cidade de Fortaleza	Política educacional, atendimento escolar, análise espacial e localização de escolas.	2009	Dissertação
COURA, Charles Abrantes	A importância do território escolar na produção do espaço.	Sucesso escolar Território	2016	Dissertação
PAULA, Gustavo Bruno de	A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias – um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte	Desigualdades socioespaciais; desigualdades escolares; escolha do estabelecimento de ensino	2015	Dissertação

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) Pesquisa Direta.

A análise das produções acadêmicas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre os efeitos da urbanização e o efeito território permitiu alargar a visão sobre o tema em questão, proporcionando dialogar com diferentes autores e concepções, bem como conhecer os percursos metodológicos trilhados com seus limites e possibilidades.

2.2 Efeito território e oportunidades educacionais

As teses e dissertações que serão apresentadas a seguir dialogam com o objeto de pesquisa em questão e trazem novas perspectivas no sentido de conhecer o pensamento dos autores e o caminho trilhado a partir de cada metodologia. As pesquisas também favorecem a ampliação do campo de estudos a partir dos teóricos que discutem a temática e a contribuição relevante dos resultados para o

planejamento de novas políticas educacionais que possam contemplar a dimensão do território.

Franca (2010), em sua pesquisa de tese sobre Urbanização e Educação, ancora sua abordagem sob a perspectiva da Geografia Urbana, busca a relação da escola com os lugares vista a partir dos efeitos da urbanização e da política educacional. Discute as mudanças qualitativas da escola pública, relacionadas à problemática urbana, tendo em vista as transformações econômicas e políticas experimentadas a partir da década de 1990, no contexto urbano de São Paulo.

A pesquisa de Franca (2010) analisa a escola como elemento da estrutura urbana, inserida na totalidade socioespacial, como *locus* da sua reprodução. A compreensão do objeto em questão pressupõe a análise das relações sociais, e das formas de tempo e do espaço pelos sujeitos da escola, professores, estudantes, diretores e todos aqueles que integram e desintegram sua comunidade de interesse. Como procedimento metodológico buscou através do estudo de caso de uma escola pública de São Paulo apreender a metamorfose da escola de bairro e seu dilema para sobreviver no centro da cidade. A escola encontrou solução ampliando o seu raio de ação, adequou-se a diferentes modalidades de ensino, aceitou diversas formas de uso e incorporou uma organização não governamental para realizar atividades que seriam impossíveis com a estrutura da rede oficial.

Na opinião de Franca (2010, p. 25), as experiências escolares e urbanas não se reduzem à simples “projeção destas relações sociais” no espaço, como diz Lefebvre, as escalas e as relações nos níveis mais inferiores da realidade urbana são também “lugar e terreno” onde as estratégias se confrontam”.

A tese de Franca (2010) abre um leque de possibilidades para a compreensão dos efeitos da urbanização sobre os serviços educacionais. Seus estudos privilegiam a relação da escola com a Geografia dos Lugares, para isso busca encontrar os nexos entre a Política Educacional com o processo de urbanização no contexto da metropolização.

Ainda sob a égide da Geografia Urbana e Urbanização, a tese de Lima (2013) analisa alguns problemas socioespaciais de Fortaleza (CE). No desenvolvimento deste estudo o autor aborda a formação histórico-geográfica da cidade fazendo uma análise de suas transformações socioespaciais, desde sua fundação até os dias atuais. Sua pesquisa tem como objetivo principal analisar a produção do espaço urbano na cidade de Fortaleza e a problemática da expansão

territorial desordenada, regida pelo grande capital imobiliário. De acordo com Lima (2013) a ocupação urbana na cidade de Fortaleza apresenta padrão bastante diferenciado em diversas áreas da cidade. A população menos favorecida ocupa tais espaços antes que os mesmos sejam providos de qualquer infraestrutura básica e, conseqüentemente, ocupados pelas classes dominantes.

A intensa exploração do uso da terra urbana foi analisada por meio das políticas, ações, projetos e planos diretores adotados. Com esta pesquisa, observou-se que a cidade de Fortaleza, mesmo conquistando novos patamares de desenvolvimento econômico, não consegue resolver os problemas da má distribuição de serviços, equipamentos e infraestrutura urbana para toda a cidade, favorecendo as camadas sociais de maiores rendas, especulação imobiliária e potencializando, assim, a segregação socioespacial. A pesquisa de Lima (2013) traz elementos significativos para compreender a formação do espaço urbano de Fortaleza e os desafios no processo de urbanização na cidade.

A tese de Silva (2016) sob o título, *“Vazios ocultos: dinâmica urbana e acesso à Educação Básica em Salvador”* aborda questões sobre segregação, desigualdades e educação. Sua pesquisa investiga as condições gerais de qualidade e acesso ao sistema de educação básica de Salvador, analisando suas relações com as hierarquias sociais e a influência do território urbano. Seu objetivo se deteve em contribuir para a compreensão das dinâmicas de desigualdade de acesso à educação a partir de sua oferta na cidade. A pesquisa traz uma contribuição para a compreensão das dinâmicas de desigualdades e vulnerabilidades sociais na atualidade, relacionando as esferas urbanas e a educação.

A pesquisa de Silva (2016) se ancora nos estudos da Sociologia Urbana e Sociologia da Educação em que são analisadas as oportunidades educacionais e suas relações com fatores relacionados ao espaço e à constituição social do território (RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009; ÉRNICA e BATISTA, 2012; BEN AYED, 2012). Desse modo, um dos pressupostos básicos assumidos em sua pesquisa é a noção de que o espaço tem uma grande importância na vida humana. O território é compreendido enquanto espaço apropriado e media a própria relação do sujeito com o todo em um movimento dialético que o configura como elemento fundamental para atribuir significado às cristalizações da experiência do indivíduo ou da sociedade.

(SANTOS, 2006) Essa dimensão parte da noção de que todas as ações, objetos e vivências de nossas vidas contam com o elemento espacial.

Silva (2016) apoia-se na premissa de que a inserção no território, como materializadora das hierarquias sociais, tem influência no processo de acesso e de apropriação da educação escolar, exercendo impacto em diversas esferas relacionadas, como posição social da família, acesso a equipamentos de consumo coletivo, qualidade das instituições disponíveis e outros.

Ao discutir a questão urbana, o trabalho parte do significado do espaço para a vida humana, destacando sua forte influência na sociedade capitalista, em que a maioria das pessoas passa a viver na cidade. Assim, o espaço se encontra duplamente vinculado à vida moderna: por um lado, a partir da questão da produção e, por outro, também como forma de acesso a recursos urbanos. Desse formato resultam impactos da organização do espaço na vida dos habitantes das cidades, o que a literatura chama de efeito território (SILVA, 2016, p.214).

A pesquisa de Silva (2016) demonstrou a tese de que a cidade de Salvador não apenas apresenta diversas questões e desafios de qualidade no seu sistema de educação básica, mas tais elementos não atingem as instituições de forma homogênea, pois são flexibilizados ou impulsionados de acordo com fatores locais de inserção na estrutura urbana, concentrando-se as carências nas regiões mais pobres. Constatou-se que a cidade se encontra marcada pela segregação educacional das populações mais pobres, fator este relacionado à sua segregação socioespacial.

Outra tese encontrada é a de Dambròs (2018), “Na esperança de ser mais: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS”. A referida tese teve como objetivo geral compreender o “território escolar” constituído a partir das ações pedagógicas e políticas protagonizadas pela Escola Osório Ramos Corrêa, Gravataí/RS. Sua pesquisa, como as demais, traz contribuições significativas por aprofundar questões que dialogam com o objeto a ser investigado. Aprofunda os conceitos de território e lugar na Geografia, bem como o conceito de lugar na Geografia Escolar.

A temática da territorialização de diferentes espaços, tanto simbólica como material, tem ocupado importantes reflexões na contemporaneidade. Para Haesbaert (2007, p. 23) essas dimensões “nunca se manifestam em estado puro,

pois todo território funcional tem uma carga simbólica e vice-versa, por menor que sejam” (DAMBRÓS, 2018, p. 21).

Dambrós (2018) apresenta uma concepção de territorialização relacionando-a com o conceito de geração de ambiências proposta por Rego (2010). O autor concebe o termo geração de ambiências como um processo no qual os sujeitos, a partir do seu contexto, estabelecem um conjunto de conexões que potencializam a interpretação do mundo.

Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do meio em torno como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio entre (uma sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. [...] Assim, por ambiência, pode-se designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas existências. Essa valorização efetiva-se sempre como um processo educacional. O processo educacional relacionado à noção de ambiência implica estabelecer nexos entre aqueles dois sentidos possíveis para a ideia de meio (REGO, 2010, p. 47)

O conceito de geração de ambiências se aproxima do conceito de tema gerador de Paulo Freire, ao atribuir protagonismo às práticas pessoais e coletivas que privilegiam a história vivida contribuindo para uma releitura do mundo. A inserção do conceito de geração de ambiências na Geografia, de acordo com Dambrós (2018), se baseia nos estudos de Rego; Suertegaray; Heidrich (2001), Rego (2010), sendo uma categoria de suma importância em investigações que coloca a escola na centralidade dos estudos, com especial ênfase em propostas pedagógicas emancipatórias.

Ao final da investigação a autora conclui que a escola EMEF Osório Ramos Corrêa pode ser identificada como um ator coletivo sintagmático² que territorializa o espaço do seu entorno, numa concepção de territorialidade ampliada. A dimensão simbólica e subjetiva está dialeticamente vinculada à dimensão material e objetiva, rompendo-se com a dicotomia entre o sensível e o objetivo. Na opinião da autora, a territorialização se efetivaria de forma mais intensa caso os vínculos de pertencimento entre docentes, discentes e a comunidade assumissem uma dimensão mais política, para além do espaço escolar. Sua pesquisa se torna

² O termo 'sintagmático' é empregado para justificar a relação de interdependência da escola e o seu entorno; significa um elo determinado e outro determinante na relação de poder em um espaço-território.

relevante pelo seu carácter social de estudos que apresentam e elucidam experiências organizativas potencializadas pela instituição escola, viabilizadas por sujeitos inseridos no contexto escolar.

A tese de Mendes (2017) também acrescenta estudos na linha da segregação escolar e segregação urbana. A pesquisa aborda o fenômeno da segregação escolar nos estabelecimentos de ensino localizados na cidade de Belo Horizonte, e pertencentes às redes municipal e estadual de ensino. Sua questão principal é saber se existe associação entre segregação urbana e escolar.

Como opção metodológica, o estudo utiliza dados secundários do Censo Populacional de 2010 e do Censo Escolar dos anos de 2010 a 2015 para calcular o índice de segregação urbana e escolar, respectivamente, das regiões administrativas da capital do estado de Minas Gerais. Os índices foram calculados em relação a duas variáveis: nível de escolaridade e raça para segregação urbana; e distorção idade-série e raça dos estudantes matriculados no ensino regular para segregação escolar. A pesquisa buscou relacionar os resultados encontrados, por um lado, com a história da formação da cidade e, por outro, com fatores demográficos e sociológicos que permitem captar a dimensão da segregação urbana das regiões administrativas.

Mendes (2017) discute a relação entre o sistema de regulação da matrícula e a segregação escolar, tendo em vista que o sistema praticado em Belo Horizonte é de setorização (chamado popularmente de “cadastro escolar”) que associa local de moradia com matrícula nas instituições públicas de ensino. Os resultados encontrados apontam para: (i) uma tendência à redução do índice de segregação escolar do ponto de vista racial nos últimos seis anos; (ii) uma tendência ao aumento do índice de segregação escolar do ponto de vista da distorção idade-série nos últimos seis anos; (iii) a existência, em Belo Horizonte, de um padrão de segregação escolar que varia conforme a Região Administrativa, sendo que as regiões que apresentam maior diversidade racial e social na ocupação de seu território ostentam os índices relativamente menores de segregação escolar consistentes ao longo dos anos pesquisados, com pouca variação de um ano para o outro; (iv) a correlação entre os índices de segregação urbana e segregação escolar é pouco relevante do ponto de vista estatístico.

A dissertação de Rodrigues (2009) sobre ‘Avaliação da acessibilidade e do atendimento espacial das escolas públicas em área urbana - estudo de caso na

cidade de Fortaleza', traz elementos da política educacional no que concerne ao acesso e atendimento escolar, análise espacial e a localização de escolas.

O objeto de investigação da referida pesquisa é de grande relevância, pois busca diagnosticar o acesso das crianças à escola pública no município de Fortaleza, espaço este que possibilita a integração na sociedade e a formação do cidadão e do trabalhador. É nesse contexto que a pesquisa buscou avaliar a política pública nacional de acesso à escola para todos e o atendimento espacial da rede escolar pública, para o ensino fundamental e crianças de 7 a 14 anos, em uma região de Fortaleza-CE, como forma de contribuir para a elaboração de programas e/ou políticas públicas de acesso à escola. Para isso, foram levadas em consideração as quantidades de unidades de escolas públicas e a as matrículas ofertadas, para o ensino fundamental, por essas unidades escolares que formam a distribuição da rede educacional pública municipal e estadual, com a finalidade de se verificar o atendimento público, enquanto acesso escolar para o ensino fundamental.

De acordo com Rodrigues (2009), a escola, enquanto espaço público acessível, possibilita a socialização e a construção de uma expectativa de vida positiva do ser cidadão. Para que este acesso à escola ocorra é preciso que o equipamento escolar esteja próximo da moradia do aluno, tornando-se desta forma de fácil acesso à comunidade, aos pais e aos estudantes, uma localização adequada que minimize de forma representativa, ou suprima, a necessidade de deslocamento por meio de transportes motorizados.

A distribuição espacial inadequada das unidades escolares é um dos importantes problemas que afeta a rede escolar, uma vez que o crescimento desordenado das cidades desencadeou uma intensa urbanização e, por vezes, favelização dos grandes centros. Portanto, o estudo da localização das unidades escolares torna-se representativo, devido às profundas alterações dos processos legais, migratórios externos e internos, e dos sistemáticos investimentos em educação realizado no país.

Mais urgente e necessário se torna este estudo nas cidades já constituídas que sofreram este crescimento desordenado, como Fortaleza, onde o diagnóstico da atual distribuição das escolas e vagas ofertadas possibilita a verificação do efetivo atendimento no que diz respeito à acessibilidade enquanto distância, a ser percorrida a pé pelos educandos, como também, posteriormente, venham a ser implementados estudos e medidas para a redistribuição espacial das

unidades escolares na cidade, atingindo o atendimento efetivo da rede pública no município.

Como procedimento metodológico, foi realizado um estudo de caso, na cidade de Fortaleza-CE, que consiste no levantamento das informações gerais do município; a seleção da área a ser estudada; e a criação de um banco de dados georeferenciados para a área selecionada, contendo a localização das escolas e a quantidade de matrículas por série e por idade. Realizou-se ainda uma revisão bibliográfica quanto ao planejamento urbano voltado para o planejamento escolar; a identificação do raio de abrangência de cada unidade escolar; apresenta ainda uma revisão bibliográfica das potencialidades e interfaces do Sistema de Informações Geográficas (SIG) a ser empregado; a concepção de uma metodologia de análise da distribuição espacial das escolas públicas; a verificação do atendimento público da rede educacional quanto ao raio de abrangência das unidades escolares que ofertam matrículas para crianças entre 7 e 14 anos, por meio de um diagnóstico da distribuição espacial das escolas públicas de Fortaleza.

Após as análises, a autora pôde constatar que a rede pública municipal de ensino fundamental não atende a todos os setores censitários na maioria dos bairros que compõem a área em estudo, assim como os 4 (quatro) bairros que atendem à acessibilidade pelo critério de deslocamento em estudo não ofertam vagas suficientes. E, ao agregar a rede pública estadual à municipal, constata-se que permanece a falta de atendimento quanto às matrículas ofertadas e principalmente quanto a questões de acessibilidade. Estes fatos convergem para a identificação de uma distribuição espacial sem um planejamento adequado à real necessidade do local quanto a rede pública de educação municipal no ensino fundamental, assim como a não observância das políticas educacionais vigentes no país.

A dissertação de Rodrigues (2009) com foco na avaliação da acessibilidade e do atendimento espacial das escolas públicas pode ser de grande utilidade na elaboração de políticas públicas educacionais, principalmente aquelas relacionadas à definição da localização das unidades escolares acessíveis em áreas urbanas, visando o conhecimento mais detalhado da realidade na busca de soluções eficazes.

Ainda sobre o efeito território e educação, destaca-se a dissertação de Coura (2016). Ao abordar questões sobre território, classes populares e sucesso

escolar, ele investiga os fatores preponderantes que levaram os sujeitos egressos de uma instituição de ensino privada à escolha da instituição para ingressar no ensino superior, nesse sentido, a pesquisa tem por título: 'A importância do território na produção do sucesso escolar'. Fatores como condições socioeconômicas dos sujeitos, território onde está localizada a instituição, condições arquitetônicas, equipamentos materiais ou ainda a qualidade do ensino ofertada pode ter interferido na escolha dos sujeitos? Essa é a grande questão que o autor busca investigar. Ou ainda, se existe relação entre esses fatores e a escolha da IES para cursar o ensino superior, uma vez que esses fatores podem levar os sujeitos ao sucesso escolar.

Como fundamentação teórica, a pesquisa apoiou-se na contribuição dos autores Pierre Bourdieu, Rogério Haesbaert e Bernard Lahire; sobretudo os conceitos de *habitus*, capital cultural e território nortearam a pesquisa e a análise dos dados empíricos. O resultado de seus estudos aponta no sentido de que as condições socioeconômica dos sujeitos é um dos fatores preponderantes na escolha das instituições para cursar o ensino superior, embora a qualidade do ensino que esta instituição oferece e a localização territorial também sejam apontadas com o motivo dessa escolha.

A dissertação de Paula (2015) sobre *'A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias – um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte'*, traz uma contribuição significativa para a pesquisa em questão. O problema de pesquisa da referida dissertação se inscreve numa confluência das problemáticas clássicas da Sociologia da Educação e da Sociologia Urbana. O objeto da pesquisa se deteve em compreender se e de que maneira as desigualdades socioespaciais influenciam ou reforçam as desigualdades escolares.

Paula (2015) analisou o modo como determinadas características sociais e urbanas de um território configuraram as estratégias e as escolhas escolares das famílias. Para tanto, foram delimitadas como espaço geográfico de observação duas sub-regiões da região do Barreiro, localizada na cidade de Belo Horizonte e que apresentam contrastes socioeconômicos e urbanos. Foram comparadas as estratégias e escolhas escolares efetuadas pelas famílias que vivem nessas duas áreas, procurando identificar de que maneira as características sociais do entorno constrangiam ou favoreciam suas aspirações escolares. Os fatores territoriais considerados foram: as condições sociais e urbanas do território, especialmente as relativas à escolarização; as divisões simbólicas do espaço físico, como o estigma

ou o prestígio dos bairros; e os processos de socialização coletiva, como a relação estabelecida pelas famílias com sua vizinhança.

Para descrição e análise do território, foi realizada pesquisa de dados secundários em fontes diversas, como IBGE, INEP e Fundação João Pinheiro (FJP), bem como pesquisa em documentos oficiais que tratam da história da região. Os dados empíricos primários foram coletados por meio de entrevistas com 17 pais e/ou mães, com o auxílio de um roteiro semiestruturado que abordou questões relativas às condições de existência da família, sua relação com o território e suas estratégias e escolhas escolares. Como complemento de dados sobre a oferta educacional do território, foram entrevistados quatro agentes educacionais (duas diretoras, um vice-diretor e uma supervisora) de diferentes estabelecimentos de ensino das duas sub-regiões.

Os resultados da pesquisa de Paula (2015) indicam que o principal impacto do território é derivado das características quantitativas e qualitativas da oferta escolar (número e qualidade/reputação dos estabelecimentos de ensino existentes), embora se tenha constatado que a diferenciação social do território também influencia as escolhas parentais, principalmente no caso das famílias que vivem na área menos favorecida. A importância dos aspectos ligados à socialização coletiva e aos contatos sociais mostrou-se bem menor, pois depende da posição social das famílias.

Com as leituras das teses e dissertações encontradas no estado da questão que abordam a influência do território para o sucesso escolar no contexto da urbanização, é possível inferir que, apesar de muitos já terem dissertado sobre o tema, continua sendo de grande valor e relevância pesquisar a sobrevivência das escolas no Centro de Fortaleza sob a ótica das transformações urbanas. A pesquisa pode contribuir no âmbito das políticas educacionais com estratégias de integração entre centro e periferia, estimulando a escola como espaço de socialização, de partilha de saberes e de convivência plural.

A seguir serão apresentados os principais artigos encontrados na busca do Portal de Periódicos da Capes que também abordam o efeito do território e a sua influência no sucesso escolar.

2.3 Efeito território e Escola

Nos periódicos científicos indexados na base de dados do Portal de Periódicos da Capes foram encontrados dez artigos que abordavam a temática a respeito do efeito território e educação ou temas relacionados. O período de busca deu-se a partir do segundo semestre do ano de 2017, por ocasião da disciplina do Estado da Questão. Definiu-se como descritores os termos: urbanização e educação, geografia urbana, território, territorialização, desigualdades socioespaciais, desigualdades escolares.

Quadro 03 - Quadro de artigos encontrados sobre efeito território e desigualdades socioespaciais (continua)

TÍTULO	AUTOR	REVISTA/ANO
Ação Política, território e Educação: tramas que interligam o mundo da vida	DUJO, Ángel Garcia del; RODRIGUEZ, José Manoel M;	Educação em debate/ nº 49/50, 2005
A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável	ÉRNICA, Maurício Antônio; BATISTA, Augusto Gomes;	Cadernos de Pesquisa v.42.mai/ago, 2012
Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras	RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo e <i>et al.</i>	Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 134, enero-marzo, 2016, pp. 171-193
Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro.	KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfran Johannes;	Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013
Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela asfalto no contexto carioca.	KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima;	Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012
Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações?	ALVES, Fátima;	Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.53, n 2, 2010, pp. 447 a 468
Família, Escola, Território Vulnerável	BATISTA, Antônio Augusto; GOMES e CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de;	Educação em Revista; Belo Horizonte, v.30, n.02, p.223-230. Abril-Junho 2014
Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território	RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos;	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017
Políticas municipais e gestão da educação em um território de pobreza	VIEIRA, Sofia Lerche; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; THERRIEN, Jacques; PORTELA, Fátima;	Revista Cadernos ANPAE - 2012

Efeitos da concorrência sobre atividade dos estabelecimentos escolares	VAN ZANTEN, Agnès	Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005
---	-------------------	---

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES. <http://www.periodicos.capes.gov.br> . Acesso em 17.10.2018.

O artigo de Garcia del Dujo e Muñoz Rodriguez (2005) sobre “*Ação Política, território e Educação: tramas que interligam o mundo da vida*” aborda as inter-relações que podem projetar-se entre três âmbitos delimitados por três conceitos, o território, a educação e a ação política. Os autores buscam situar a variável territorial no centro das políticas, retomando o valor social e educativo dos espaços. A pedagogia dos espaços é uma linha de pesquisa dos autores que propõem incorporar e considerar os espaços como agentes primordiais no processo educativo. A proposta do artigo não consiste em delimitar territórios, nem confinar o indivíduo ou a ação política em fronteiras determinada; consiste em situar a variável territorial no centro das políticas, retomando o valor social e educativo dos espaços.

Érnica e Batista (2012) no artigo, “*A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável*”³, apresentam resultados de pesquisa sobre o efeito de território sobre as oportunidades educacionais. Os autores buscaram apreender se e como desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social da vizinhança da escola impactam a oferta educacional que ali se realiza e, por meio dela, o desempenho dos estudantes.

A investigação de Érnica e Batista (2012) procurou conjugar procedimentos metodológicos de natureza quantitativa e qualitativa, tendo como campo uma subprefeitura da região leste do município de São Paulo. A análise dos dados mostrou que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Mostrou também que o efeito negativo do território vulnerável sobre a escola se exerce por meio de cinco mecanismos articulados: isolamento da escola no território; reduzida oferta de matrícula de educação infantil; concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de

³ Este artigo apresenta resultados de pesquisa, coordenada por Maria Alice Setúbal, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec. A investigação foi uma iniciativa da Fundação Tide Setúbal, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Unicef. A partir de 2011, passou a contar com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado por Frederica Padilha e o trabalho de campo em São Miguel Paulista, por Júlio Maria Neres. Daniel Waldvogel Thomé da Silva colaborou no georreferenciamento de dados. Integram a equipe de pesquisadores.

ensino nele localizados; posição de desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto; e dificuldades, dada essa posição de desvantagem, de apresentarem as condições necessárias para garantir o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.

Ribeiro, Koslinski e *et al.* (2016) abordam em suas pesquisas a discussão sobre o efeito território e desigualdades de oportunidades educacionais. Um dos artigos aqui citados trata dos “*Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras*”. O artigo faz uma sistematização do progresso da pesquisa sobre os padrões de organização social do território das metrópoles brasileiras e seus impactos nos mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais entre crianças e jovens. Os referidos autores apresentam o estado da arte sobre o conhecimento referente à relação entre os processos de segmentação e segregação residencial e as desigualdades de acesso à estrutura de oportunidades educacionais.

O artigo de Ribeiro, Koslinski e *et al.* (2016) dá continuidade a uma série de discussões, antes já realizadas no V Seminário da Educação Brasileira sobre mudanças estruturais e sociais no contexto brasileiro (em especial sobre as cidades e as metrópoles) e o direito à educação pública de qualidade. Ademais, propõe uma reflexão sobre a necessidade da consideração do território urbano como dimensão transversal das políticas de educação e da cidade. Os autores discutem as recentes mudanças na realidade urbana brasileira e suas possíveis implicações para acesso a oportunidades educacionais a partir de diversos estudos desenvolvidos pela rede de pesquisa Observatório das Metrópoles⁴

Diversos estudos realizados no Observatório das Metrópoles partem da hipótese inicial de que processos socioespaciais, como a diferenciação, a segmentação e a segregação, em curso nas metrópoles, têm grande importância para a compreensão de mecanismos de exclusão e de integração. Esses processos socioespaciais teriam impacto no padrão de sociabilidade das relações de vizinhança. De um lado, tais relações seriam marcadas por isolamento social e restrições do capital social; de outro, por um baixo grau de exposição a ativos que permitam superar situações de

⁴ O Observatório das Metrópoles é um instituto de pesquisa em rede que realiza pesquisas sobre diversos temas relacionados aos desafios e tendências convergentes e divergentes entre as metrópoles, geradas pelos efeitos das transformações econômicas, sociais, institucionais e tecnológicas por que passa a sociedade brasileira nos últimos 20 anos. As Instituições reunidas hoje no Observatório das Metrópoles realizam pesquisas focalizando 14 metrópoles e uma aglomeração urbana: Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Salvador, Natal, Fortaleza, Belém, Santos, Vitória, Brasília e a aglomeração urbana de Maringá. Para maiores informações ver <http://www.observatoriodasmetrolopes.net/>.

exclusão caracterizadas, por exemplo, pelo acesso desigual ao bem estar-urbano (RIBEIRO, KOSLINSKI e *et al.*, 2016, p. 173).

As pesquisas de Ribeiro, Koslinski e *et al.* (2009, 2012, 2013, 2016) realizadas no Observatório das Metrópoles permitiram aprofundar os conceitos de “efeito de lugar”, “de segregação” ou “de território”, “de vizinhança”. Quanto ao efeito de vizinhança sobre os resultados escolares, de acordo com Koslinski (2012, p. 809), é possível afirmar que

apenas recentemente observamos a convergência de estudos realizados nos campos da sociologia urbana e da sociologia da educação, que passam a tratar da segregação residencial ou da organização social do território como um fator também capaz de exercer impacto sobre as oportunidades e desigualdades educacionais. Se, de um lado, os estudos do Relatório Coleman e **os estudos de efeito escola mostraram que a composição socioeconômica do alunado exerce impacto sobre a trajetória escolar dos indivíduos, os estudos sobre efeito vizinhança defendem que a composição socioeconômica do bairro também condiciona tal trajetória.** Mesmo que a vizinhança ou a comunidade tenha sido usada como importante unidade para estudos de interações sociais e para a compreensão de problemas sociais, somente mais recentemente observamos a proliferação de estudos que visam observar o efeito vizinhança sobre resultados escolares (GARNER & RAUNDENBUSH, 1991 *apud* Koslinski, 2012, p. 809). (Grifo nosso)

Segundo Koslinski e Alves (2012), por unidades de vizinhança compreende-se a constituição de territórios com forte concentração de pobres em áreas estagnadas economicamente e que apresentam evidentes sinais de desorganização social, isolamento do restante da sociedade, criminalidade violenta, com enormes impactos sobre as instituições sociais localizadas nestes territórios.

Estudos surgidos a partir da década de 1990 passam a considerar a vizinhança como esfera também capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais. Analisam o impacto da concentração da pobreza sobre desfechos escolares individuais (abandono escolar, repetência, aprendizagem).

Os estudos que partem do conceito de efeito vizinhança focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre o desempenho escolar do aluno. As escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade possuem índices maiores de abandono escolar, de repetência e, por sua vez, baixos índices de aprendizagem.

No campo da Sociologia da Educação, Koslinski e Alves (2012) desenvolveram estudos de caráter quantitativo sobre o efeito escola/eficácia escolar, utilizando novas técnicas estatísticas como os modelos hierárquicos. O conceito de

geografia de oportunidades, ainda pouco desenvolvido no campo dos estudos sobre desigualdades educacionais, está firmado na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre as oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros/vizinhanças.

Os estudos que abordam as consequências que as características do território exercem sobre as oportunidades educacionais vêm crescendo nos últimos anos. Para muitos deles, a hipótese de que o território importa no entendimento da questão educacional ofereceria uma possibilidade renovada de compreensão da produção e reprodução de desigualdades escolares associadas à estratificação social e às condições de oferta educacional (BEN AYED, 2012; RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009a).

Koslinski, Alves e *et al.*, (2013), no artigo “Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro”, apresentam uma contribuição teórica a partir dos estudos da Sociologia Urbana e discutem experiências recentes de políticas educacionais que utilizam instrumentos de geoprocessamento que focalizam escolas em territórios vulneráveis e suas consequências para distribuição de oportunidades educacionais. O artigo traz como referencial empírico o Estatuto da Metrópole e seus antecedentes e tem como intuito apresentar, a partir dessa legislação e do contexto de sua elaboração, uma análise crítica acerca do conceito de região metropolitana adotado pelo Estatuto da Metrópole, à luz do conceito miltoniano de “território usado”.

O objetivo principal do trabalho é trazer uma contribuição teórica dos estudos da Sociologia Urbana, bem como a contribuição metodológica das análises espaciais (georreferenciamento), para analisar as desigualdades educacionais em grandes centros urbanos. Especificamente, o foco é revelar as microdesigualdades dentro das redes públicas de uma mesma cidade.

A abordagem teórico-metodológica utilizada pelos autores, a partir do georreferenciamento, permite analisar a dimensão educacional dentro da complexa teia que caracteriza os centros urbanos: local de moradia, transporte, acesso aos bens culturais, segurança. Ao integrar a dimensão das desigualdades educacionais às dinâmicas de segregação residencial desses centros urbanos, os estudos revelam questões que até então estavam subdimensionadas nos estudos sobre desigualdades educacionais. Os resultados apontam para a existência de

mecanismos perversos de acesso, alocação e transferência de estudantes, distribuição de recursos educacionais, alocação e movimentação dos docentes, abertura e fechamento de escolas e transferência de alunos/matrículas entre diferentes redes de ensino em uma mesma cidade.

Koslinski, Alves e *et al.* (2013) afirmam que a desigualdade na distribuição de instituições escolares nos contextos urbanos é considerada, de um lado, a partir das dimensões de infraestrutura, recursos humanos e expectativas dos professores e, de outro, a partir da composição do alunado. Isto é, as trajetórias e resultados escolares dos indivíduos seriam afetados não somente por processos de socialização na vizinhança, como também pelo acesso desigual a escolas de qualidade.

Os mecanismos mediadores relacionados aos modelos institucionais partem do pressuposto de que os indivíduos podem ser afetados pela qualidade dos serviços que são oferecidos em suas vizinhanças. Os autores desse modelo (JENCKS; MAYER, 1990; ELLEN; TURNER, 1997; FLORES, 2008 *apud* KOSLINSKI, ALVES e *et al.*, 2013, p. 1179) focalizam principalmente a qualidade, quantidade e diversidade de instituições presentes em uma dada comunidade/vizinhança, capazes de suprir as necessidades de crianças e adolescentes tais como bibliotecas, escolas, pré-escolas, facilidade médicas, entre outras.

A respeito da localização das escolas e de qualificação docente, os estudos de Ainsworth, (2002); Jencks; Mayer (1990) afirmam que:

[...] as escolas localizadas em áreas mais abastadas ou mistas seriam mais bem-sucedidas em contratar e manter professores mais qualificados (AINSWORTH, 2002; JENCKS; MAYER, 1990). Já as escolas em áreas de concentração de pobreza experimentariam maior rotatividade de professores (KOSLINSKI; ALVES e *et al.*, 2013, p.1180).

Os referidos autores consideram que a localização da escola exerce influência no trabalho docente. Os docentes mais qualificados preferem lecionar nas escolas centrais, buscando preservar-se das zonas com maior concentração de pobreza e altos índices de violência. Entretanto, as escolas situadas nessas regiões de maior vulnerabilidade social são preteridas pelos professores e ocorre uma maior rotatividade de professores.

Os estudos de Koslinski, Alves e *et al.* (2013, 2016) possibilitaram evidenciar as desigualdades educacionais e as desigualdades socioespaciais presentes nas grandes cidades.

Koslinski e Alves (2012), baseados nos estudos de Galster e Killen (1995), ao identificar os mecanismos dos processos de escolhas dos estabelecimentos escolares, quanto ao acesso da família às informações sobre o sistema educacional e “boas escolas”, consideram a hipótese de que existem variações tanto objetivas quanto subjetivas associadas ao processo de tomada de decisões.

A “geografia objetiva de oportunidades” se refere aos dispositivos urbanos que variam entre uma zona e outra, como, por exemplo, sistemas sociais, mercados e instituições. A “geografia subjetiva de oportunidades” trata dos valores, aspirações, preferências e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões (FLORES, 2008 *apud* KOSLINSKI e ALVES, 2012, p. 813).

Na área específica da educação, podemos pensar que as oportunidades e escolhas dos indivíduos são afetadas pela quantidade e pela qualidade das escolas oferecidas em suas vizinhanças.

Discorrendo sobre o efeito território e oportunidades educacionais, a pesquisa de Batista e Silva (2013) resultou no livro publicado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) “Família, Escola, Território Vulnerável”. No estudo realizado, os autores buscaram compreender o efeito de territórios segregados sobre as oportunidades educacionais e apreender os mecanismos sociais e escolares implicados tanto na redução da qualidade dessas oportunidades como na ampliação das desigualdades educacionais.

O percurso teórico-metodológico da pesquisa apoiou-se em um estudo de caso, em profundidade, com doze famílias. Fazem parte do material de análise fontes de informações tanto das famílias quanto do contexto local e das escolas circunscritas no entorno pesquisado. A pesquisa constatou limitações de oportunidades educativas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino localizados em espaços segregados, resultantes das desigualdades condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial de sua população. Em síntese, o trabalho mostra as relações complexas entre famílias e escola frente à expansão escolar e os

processos de avaliação externa, que reforçam a hierarquia dos estabelecimentos de ensino no reforço às desigualdades educacionais.

O artigo de Van Zanten (2005) sobre os “Efeitos da concorrência sobre atividade dos estabelecimentos escolares” busca enfatizar as interdependências da competitividade ou a concorrência entre estabelecimentos. A hipótese central concerne aos efeitos da interdependência entre estabelecimentos escolares sobre suas atividades. Tal interdependência implica a existência de relações diretas ou indiretas entre estabelecimentos de uma mesma zona, relações que podem ser de três tipos, dependendo do fator predominante quanto à regulação: o Estado, o mercado ou a comunidade, como ocorre em outros setores da vida social (MAROY, DUPRIEZ, 2000, *apud* VAN ZANTEN, 2005).

No primeiro caso, predominam as relações burocráticas, ainda que atualmente ocorram novas formas de regulação estatal que remetem a um regime pós-burocrático. No segundo caso, é o princípio de concorrência que tem um papel central, enquanto no terceiro predomina a colaboração (VAN ZANTEN, 2005, p. 566).

A pesquisa foi realizada no âmbito de um estudo mais amplo sobre as mudanças nos modos de regulação dos sistemas educativos em cinco países europeus e seu impacto sobre as desigualdades de educação. Coordenada nos diversos contextos locais por seis equipes diferentes de pesquisadores, compreendeu a coleta de dados estatísticos e de informações diversas sobre o contexto urbano, sobre as administrações da educação local e sobre os estabelecimentos, assim como entrevistas em cada estabelecimento, com o diretor e, na maioria dos casos, com diversos atores (professores, outras categorias de pessoal, pais e estudantes).

Na concepção de Van Zanten (2005), ainda que o fenômeno da concorrência tenha sido menos analisado nas escolas do que em outras organizações, um estudo global da literatura mostra que, na maioria dos sistemas educacionais, a concorrência entre escolas se desenvolve em razão do impulso de políticas de autonomia dos estabelecimentos e da livre eleição da escola pelos pais, mas também em razão do desenvolvimento parcialmente autônomo de estratégias educacionais mais ambiciosas por parte dos pais.

No entanto, de um ponto de vista concreto, Van Zanten (2005) afirma que a existência de fenômenos de concorrência e de seus graus mais ou menos

elevados depende de uma série de condições. Deve-se primeiro considerar os fatores que estimulam os estabelecimentos a competir, relacionados às características de seu entorno social e institucional, mas também é preciso levar em conta os fatores que permitem aos estabelecimentos participar da concorrência e que têm a ver com certas características do contexto político e de sua organização interna.

Van Zanten (2005), apoiado nos estudos de Gewirtz, Ball, Bowe (1995) e Van Zanten (2001), considera que a maioria dos trabalhos sobre a concorrência entre estabelecimentos escolares mostra que as escolas competem não tanto para melhorar a produtividade interna, mas principalmente para, por um lado, manter a atividade cotidiana da organização e as condições de trabalho dos profissionais e, se possível, melhorá-las; por outro lado, para manter a posição do estabelecimento no “quase-mercado” local.

A partir dessas proposições, é plausível afirmar que a concorrência entre escolas se organiza principalmente em torno dos estudantes. Primeiro, pela diminuição do número de matrículas e, conseqüentemente, pelo fechamento dos estabelecimentos. Em segundo, as condições sociais dos estudantes. O que condiciona os profissionais do ensino a relacionar o perfil do alunado ao contexto de trabalho. As posições profissionais mais prestigiosas dependem da qualidade dos estudantes, o que explica que se desenvolvam “carreiras horizontais” dos estabelecimentos mais desfavorecidos aos mais favorecidos (BECKER, 1952; BUCHER, STRAUSS, 1961, *apud* VAN ZANTEN, 2005).

Quanto ao tema sobre estratégias de escolhas familiares, Alves (2010) em seu artigo, *“Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as relações?”* apresenta uma discussão que contextualiza tais escolhas tanto a partir dos conceitos mais tradicionais que conformam a estrutura social quanto a partir do mapeamento conjunto da estrutura da oferta educacional (quantidade e qualidade) e da estrutura da ocupação do espaço social da cidade do Rio de Janeiro.

O estudo faz uso de dados de uma amostra de cerca de cinco mil crianças que iniciaram o 2º ano do Ensino Fundamental em 2005 em escolas municipais, federais e privadas da cidade do Rio de Janeiro, para estudar o efeito de escolhas familiares sobre o aprendizado escolar. O artigo está estruturado em três partes. Inicialmente, a autora apresenta o objetivo principal, as questões de

pesquisa que orientam o desenvolvimento do trabalho. Em seguida, na seção da abordagem teórica, ela destaca os conceitos teóricos mais pertinentes, como o da estratificação educacional, estratificação residencial e escolhas familiares de estabelecimentos escolares. Na seção seguinte apresenta as fontes de dados e as medidas, assim como o delineamento da abordagem analítica. Finaliza apresentando e discutindo os resultados encontrados.

Nas oportunidades educacionais existentes na cidade do Rio de Janeiro encontram-se diversas possibilidades de escolhas familiares com potencial de afetar a trajetória escolar dos filhos. Dentre as estratégias de escolhas possíveis, Alves (2010) destaca:

a) a inscrição nos sorteios das escolas federais e dos colégios de aplicação de universidades públicas; b) a existência de escolas privadas que atendem a uma clientela de nível socioeconômico equivalente ao corpo discente de escolas municipais; e c) a matrícula em escolas municipais com diferencial de qualidade, não próximas ao lugar de moradia da família, exigindo um deslocamento até a escola (ALVES, 2010, p. 447).

A partir das diversas possibilidades de escolhas familiares, algumas questões principais nortearam a investigação: quais obstáculos essas famílias precisaram superar para fazer suas escolhas? No que essas famílias diferiam daquelas que faziam escolhas que poderiam ser chamadas de “mais tradicionais”, como a de matricular os filhos na escola municipal mais próxima de casa? Quais são os efeitos na trajetória escolar destas escolhas das famílias?

Na opinião de Alves (2010), as escolhas familiares são feitas a partir de oportunidades e limites colocados pela estrutura social, o que envolve a posição social da ocupação dos pais, a estrutura familiar, os capitais econômico e cultural dos membros da família, suas redes sociais, bem como outros aspectos que caracterizam a posição social e as disposições culturais da família.

Os estudos sobre escolhas familiares por estabelecimentos escolares apontam para a importância de diversas características relacionadas à origem social no “jogo das escolhas”. Embora seja verdade que a grande maioria das famílias de classes populares faz escolhas ditas “tradicionais”, como, por exemplo, escolher a escola municipal mais próxima de casa, algumas famílias fazem determinadas escolhas por estabelecimentos escolares na busca de um diferencial de qualidade para os seus filhos, e estas têm efeitos significativos sobre a aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à relação entre vulnerabilidade social e território, o artigo de Ribeiro e Vóvio (2017) discute resultados de pesquisas sobre a influência da vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades na produção da desigualdade escolar, realizadas em duas metrópoles brasileiras. Tais pesquisas têm recorrido à literatura da Cepal, da Sociologia da Educação francesa e norte-americana na busca de referências para lidar com um fenômeno recentemente transformado em problema de pesquisa. As pesquisas revelam que a vulnerabilidade social do território interfere nas oportunidades educacionais. Constataram mecanismos capazes de produzir vínculos entre vulnerabilidade social do território e produção da desigualdade escolar, tais como relações de interdependência competitiva entre escolas, falta de investimento do Estado na Educação Infantil, representações sociais desfavoráveis às populações residentes nessas áreas das cidades e falta de equipamentos públicos nos territórios vulneráveis.

Os estudos de Ribeiro e Vóvio (2017) mostraram que os contornos das políticas educacionais podem fomentar a desigualdade escolar em territórios vulneráveis: professores, com mais experiência e formação, migram para escolas de territórios menos vulneráveis devido à legislação dos concursos de remoção; estudantes com menor capital sociocultural, cujos pais ignoram o tipo de capital social valorizado pela escola, que desconhecem seus direitos e que residem em territórios estigmatizados, como favelas, podem ser preteridos em momentos de matrícula, dificultando seu acesso à escola. Em atos de expulsão de estudantes, esses estigmas podem contribuir para a decisão, uma vez que escolas parecem buscar alunos mais adaptados a um ambiente escolar menos conturbado.

Os estudos de Ribeiro e Vóvio (2017) permitiram o conhecimento de uma vasta literatura que trata da relação entre vulnerabilidade social do território/segregação residencial e desigualdade escolar. Na pesquisa em tela incorporaram-se referências sobre hierarquia de estabelecimentos e disputa de profissionais e familiares por escolas mais prestigiadas, tais como os de Delvaux (2005), o da European Commission (2004), os de Van Zanten (2005, 2006, 2009) e Van Zanten e Grospiron (2001), o de Yair (1996), os de Costa e Koslinski (2011, 2012), o de Resende *et al.* (2011), o de Nogueira, Resende e Vianna (2013) e o de Ben Ayed (2012). Essa literatura, de modo amplo, atesta que, num determinado sistema escolar, pode haver mecanismos de competição por recursos (estudantes e

professores de determinado perfil, escolas mais prestigiadas, dentre outros), sendo o aluno o recurso mais disputado.

A respeito da relação entre educação e território, o artigo de Vieira, Cardoso, Therrien e *et al.* (2012), “Políticas municipais e gestão da educação em um território de pobreza”, se deteve em analisar a situação da política educacional e da gestão escolar em 15 municípios do maciço de Baturité-CE. O artigo é um recorte de pesquisa mais ampla que tem por objetivo proceder ao levantamento de indicadores educacionais em 15 (quinze) municípios que constituem a microrregião do Maciço de Baturité, Ceará, Brasil. O estudo buscou investigar por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa a situação da política educacional e da gestão escolar nos referidos municípios. A partir desta aproximação, os autores puderam analisar, propor e desenvolver estratégias de intervenção para a região como um todo e para os municípios localizados no referido território.

2.4 Territorialidades e transformações urbanas

O caminho trilhado nos estudos do estado da questão possibilitou alargar a compreensão dos estudos da Sociologia Urbana e suas possíveis influências na sobrevivência das escolas públicas, face ao cenário de transformações urbanas. O resultado de busca de pesquisa no portal de periódicos da Capes, utilizando os termos *território and educação*, *territorialidades and educação*, *transformações urbanas and educação*, após vários filtros e refinamentos, permitiu selecionar 06 (seis) artigos que abordam o tema em questão.

Os artigos selecionados trazem temas e referenciais de autores que ajudam o pesquisador a traçar um caminho teórico consistente e, ao mesmo tempo conhecer o que vem sendo pesquisado nos grupos de pesquisa de estudos de pós-graduação das universidades brasileiras no campo das pesquisas em educação.

Quadro 04 - Quadro de artigos encontrados sobre território e transformações urbanas

ARTIGO	AUTOR	REVISTA	ANO
O Estatuto da Metrópole e as regiões metropolitanas: uma análise teórico-conceitual à luz do conceito miltoniano de “território usado”	PERES, Janaína. Lopes Pereira.; ADRIANO, Henrique Soares Rabelo.; e <i>et al.</i>	Cad. Metrop., São Paulo, v. 20, n. 41, pp. 267-288, jan/abr 2018	2018

O centro da cidade no contexto da estrutura(ção) urbana: considerações acerca da “Teoria urbana convencional” e da “Teoria crítica urbana”	PEREIRA, Cláudio Smalley Soares,;	Revista GeoUERJ/2017 https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/25816	2017
Territorialidade da educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo	FRANCA, Gilberto Cunha,;	GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, N°32, PP 109 - 122. 2012	2012
Sobre a Cidade e o Urbano em Henri Lefèbvre	ARAÚJO, James Amorim,;	GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, pp. 133-142, N° 31, 2012	2012
Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora	VIEIRA, Elisa; GROPPI Aquino, Julio,;	Educação Unisinos, vol. 19, núm. 3, set/dez, 2015, pp. 313-324 São Leopoldo, Brasil http://www.redalyc.org/pdf/4496/449644341003.pdf	2015
Transformaciones en la ciudad e impacto en las organizaciones de base territorial del Noreste Montevideo	MACELLARO, Gustavo Machado,; GONZÁLEZ, Beatriz Rocco,; SANTOS, Valentín Trinidad dos,;	Emancipação, Ponta Grossa, 18(1): 44-62, 2018. http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/articloe/view/10918/209209210034	2018

FONTE: Elaborado pela própria Autora/Portal de Periódicos da CAPES

O artigo de Peres; Adriano *et al.* (2018) sobre o Estatuto da Metrópole e as regiões metropolitanas, uma análise teórico-conceitual à luz do conceito miltoniano de “território usado”, faz uma análise teórico-conceitual acerca do conceito de região metropolitana adotado pelo Estatuto da Metrópole (lei federal n. 13.089, de 12 de janeiro de 2015), especialmente no que tange à teoria espacial de Milton Santos e seu conceito de “território usado”. Para Santos (2015, p. 96-97)

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população.

Para Milton Santos, espaço e território, embora categorias distintas, mantêm uma relação intrínseca, uma vez que “a utilização do território pelo povo cria espaço” (Santos, 1990, p. 189). Para Santos, espaço é o território usado. Enquanto o território são formas, o território usado são objetos e ações: é a materialidade, expressa na configuração territorial, somada da vida que a anima (PERES, ADRIANO *et al.*, 2018, p. 276).

Os autores partem da premissa de que, embora não constitua um novo ente, a região metropolitana conforma um novo tipo de território político, tornando-se, assim, um importante objeto de políticas públicas urbanas nacionais.

A emergência de problemáticas hiperurbanas exige um novo olhar para o “metropolitano” enquanto espaço urbano por excelência, condicionado por e condicionante de políticas públicas transescalares, transetoriais e, sobretudo, transversais. Em analogia à metáfora do “tecido urbano” de Lefebvre (2001, p.20) pode-se afirmar que os processos de metropolização em curso inauguram novos modos de vida e novas relações – construídas e reconstruídas na sociedade – conformando um espaço hiperurbano indissociável do solo e da morfologia material: assim, cidade e urbano – e, em maior escala, região metropolitana e espaço hiperurbano – são termos que não podem ser confundidos nem separados (PERES, ADRIANO *et al.*, 2018, p. 268).

Esse novo olhar sobre os processos de metropolização e crescentes transformações urbanas desperta diferentes leituras e interpretações capazes de propor novas políticas públicas de caráter local, regional, nacional e mundial, ou seja, global. Esses novos processos também trazem novos comportamentos, mudanças na vida cotidiana e nas relações que se escondem nos espaços habitados, nas instituições e ideologias, que devem ser percebidos e codificados a partir daquilo que não se diz e não se escreve.

O Estatuto da Metrópole⁵, na percepção dos autores Peres, Adriano *et al.* (2018), apresenta um amplo arcabouço conceitual, ao definir o que entende por “aglomeração urbana”, “metrópole”, “região metropolitana”, “função pública de interesse comum”, “plano de desenvolvimento urbano integrado”, “gestão plena” e “governança interfederativa”. Esses termos recebem definição legal e passam a ser institutos jurídicos, além de categorias teóricas.

O Estatuto entende por aglomeração urbana uma “unidade territorial urbana constituída pelo agrupamento de dois ou mais municípios limítrofes, caracterizada por complementaridade funcional e integração das dinâmicas geográficas, ambientais, políticas e socioeconômicas” (BRASIL, 2015, art. 2, inciso I). Os autores encontram nessa definição uma das primeiras inconsistências do

⁵ Após mais de dez anos de tramitação, o Estatuto da Metrópole (lei n. 13.089/2015) foi sancionado em 13 de janeiro de 2015. Em certa medida, surgiu como uma tentativa de sanar as lacunas deixadas pelo Estatuto da Cidade (lei n. 10.257/2001), que não abarcava a dimensão do desenvolvimento metropolitano, e, ainda, como um esforço para dar celeridade à execução de ações de cunho urbano-regional, já previstas na Constituição Federal de 1988 (Valery e Braga Jr., 2015).

arcabouço conceitual do Estatuto, ao não definir o que seria uma “unidade territorial urbana”. No caso da metrópole, o Estatuto a define como,

[...] espaço urbano com continuidade territorial que, em razão de sua população e relevância política e socioeconômica, tem influência nacional ou sobre uma região que configure, no mínimo, a área de influência de uma capital regional, conforme os critérios adotados pela Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibid., inciso V).

De acordo com Peres, Adriano et al. (2018), o Estatuto utiliza, na definição de ‘metrópole’, as classificações de áreas de influência, já bem consolidadas e organizadas pelo IBGE, principalmente por meio do estudo da Região de Influência das Cidades – Regic (IBGE, 2008). Tal classificação tem como referência a área de influência de um único município sobre a região em que se encontra.

Os autores trazem ainda uma excelente contribuição ao apresentar o conceito de região metropolitana à luz das noções miltonianas de espaço e território e dos estudos do IBGE. As investigações sobre a relação entre espaço e sociedade nas ciências sociais ganharam significativo impulso a partir da segunda metade do século XX, com destaque para a produção de autores como Henri Lefebvre (1973, 2001, 2002), Manuel Castells (1975, 1983), David Harvey (1980) e Milton Santos (1982, 1985, 1990, 1994).

Dentre esses estudiosos, o presente artigo se apropria dos conceitos de Milton Santos, tendo em vista o enfoque central do espaço como categoria permanente e histórica em suas análises.

Ao fazer a diferenciação entre espaço e território e utilizar essa terminologia, Santos(1994) transfere a ênfase para as relações sociais e para o uso do território pelos diversos autores, o que torna pertinente as seguintes indagações sobre o espaço: usado como, onde, por quem e para quê? Assim, em Milton Santos o território ganha sentido de movimento e se materializa no lugar em que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões (PERES, ADRIANO *et al.*, 2018, p. 276).

Outro fundamento da teoria miltoniana é a aceção do espaço como produtor e produto da ação social, em oposição à ideia de espaço-palco ou espaço-receptáculo. Esse espaço social é também um fato histórico construído no passado e no presente através da modificação da natureza pelo trabalho do homem

(SANTOS, 1990). Nessa perspectiva, Milton Santos fala em uma formação econômica, social e espacial da sociedade ou, apenas, em uma formação socioespacial.

Do ponto de vista teórico-conceitual, o espaço urbano é a forma-conteúdo particular da cidade enquanto território. Um paralelo pode ser feito em relação ao fato metropolitano, admitindo a região metropolitana como a expressão territorial do espaço metropolitano, ou hiperurbano, considerando as dimensões e complexidades superlativas desse espaço em relação ao urbano. Qualquer conceituação sobre as regiões metropolitanas envolve, portanto, uma definição precisa da forma-conteúdo segundo a qual se realizam, ou seja, do espaço hiperurbano. Por sua vez, e conforme a noção miltoniana, esse espaço deve ser entendido a partir do processo histórico e social que, ao mesmo tempo, lhe dá forma e é por ele condicionado e, ainda, como fração do espaço que compõe uma totalidade ao se relacionar com as demais formas-conteúdo que o integram (PERES, ADRIANO *et al.*, 2018, p. 277)

Outra discussão interessante trazida pelos autores diz respeito aos estudos do IBGE de caracterização da rede urbana brasileira (IBGE, 2008). Este estudo promoveu uma revisão na metodologia, considerando que mudanças na divisão do trabalho e avanços dos meios de comunicação modificaram a organização das cidades em redes. Sendo assim, essa versão incorporou a classificação das centralidades, principais nós das redes urbanas, variáveis que privilegiam a identificação dos centros de gestão pública e empresarial do território.

O resultado do estudo é a classificação das cidades em cinco grandes níveis, divididos, por sua vez, em subníveis:

- 1) Metrôpoles – 12 principais centros urbanos do País, que se caracterizam por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de, em geral, possuírem extensa área de influência direta. Dividem-se em três subníveis, segundo a extensão territorial e a intensidade dessas relações:
 - a) Grande metrópole nacional – São Paulo, o maior conjunto urbano do País, alocado no primeiro nível da gestão territorial;
 - b) Metrópole nacional – Rio de Janeiro e Brasília também estão no primeiro nível da gestão territorial. Com São Paulo, constituem foco para centros localizados em todo o País;
 - c) Metrópole – Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Porto Alegre constituem o segundo nível da gestão territorial.
- 2) Capital regional – 70 centros que, como as metrôpoles, também se relacionam com o estrato superior da rede urbana. Com capacidade de gestão no nível imediatamente inferior ao das metrôpoles, têm área de influência de âmbito regional, sendo referidas como destino, para um

conjunto de atividades, por grande número de municípios. Possui três subníveis:

- a) Capital regional A – constituída por 11 cidades, com medianas de 955 mil habitantes e 487 relacionamentos (capitais estaduais não classificadas no nível metropolitano e Campinas);
- b) Capital regional B – constituída por 20 cidades, com medianas de 435 mil habitantes e 406 relacionamentos;
- c) Capital regional C – constituída por 39 cidades com medianas de 250 mil habitantes e 162 relacionamentos (PERES, ADRIANO *et al.*, 2018, p. 278)

Peres, Adriano *et al.* (2018) percebem o avanço nos estudos do IBGE sobre a rede urbana brasileira com o estudo intitulado '*Arranjos populacionais e concentrações urbanas do Brasil*', publicado em 2015, que apresenta um quadro dos arranjos populacionais do Brasil em suas médias e grandes concentrações urbanas. Esse estudo atende a dois objetivos centrais: integrar informações estatísticas, ao passo que propõe novos recortes territoriais representativos da dinâmica recente do território brasileiro; e representar as diferentes escalas de urbanização, possibilitando uma melhor representatividade das formas de organização do espaço.

Os autores, em suas considerações finais, percebem também os limites do Estatuto que também não explora todo o acúmulo de conhecimento produzido por estudos e pesquisas realizados pelo IBGE que, desde a década de 1960, busca qualificar e definir as aglomerações populacionais e metropolitanas. Esses estudos e pesquisas são fundamentais não só para avançar em termos de conceituação, como também para a caracterização do espaço urbano e da rede urbana brasileira, sendo uma importante contribuição para definição de metrópole, região metropolitana e aglomerado urbano.

O estudo de Franca (2012) sobre '*Territorialidade da educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo*' traz uma discussão relevante sobre a escola pública e seu lugar no processo de metropolização. O objetivo deste artigo é discutir a territorialidade da educação, como parte do conjunto das infraestruturas sociais. O autor analisa, mais especificamente, a situação de uma antiga escola localizada em Pinheiros, no Município de São Paulo. Trata-se da experiência dramática da escola diante das transformações metropolitanas e educacionais, e que têm levado ao esvaziamento e ao fechamento de dezenas de estabelecimentos de ensino nas áreas mais centrais e valorizadas deste Município. O texto procura explicar como as forças sociais imbricadas em diferentes escalas geográficas evoluíram, e se enfrentaram, na configuração deste problema.

Apresenta-se, portanto, um estudo geográfico da educação e as tentativas de sujeitos dispersos de uma comunidade para preservar sua antiga escola.

No plano teórico, a pesquisa de Franca (2012) se insere no conjunto complexo das infraestruturas sociais e suas territorialidades. Na análise geográfica da educação, foi explorada a dimensão local e cotidiana sobre a qual recaem as transformações projetadas nas escalas mais amplas do território. Portanto, privilegia-se o nível urbano e mais especificamente o contexto do lugar, onde as transformações gerais adquirem toda vivacidade e revelam as novas formas de uso do espaço e do tempo.

O caminho metodológico se deu a partir dos níveis e dimensões da realidade urbana, proposta por Lefebvre (2004), e favoreceu reconstruir nexos mais abstratos que contornam o dilema destas escolas que ficaram inscritas nos espaços valorizados da metrópole de São Paulo.

A territorialidade da educação, como algumas pesquisas apontam, exprime oportunidades diferenciadas de inserção social. Mas a questão passa por compreender a produção desta desigualdade espacial. Mais especificamente, a questão principal é saber quais forças governaram, ou tiveram proeminência, sobre essa evolução espacial desigual. E que tipo de uso do espaço e do tempo se manifesta nestas escolas públicas nos espaços centrais de São Paulo?

O autor conduz a pesquisa na busca de desvelar algumas das transformações mais profundas que ocorrem sob os constantes embates e mudanças de superfície e, dessa maneira, abrir um terreno de debate acerca de como melhor interpretar a atual situação e reagir sobre ela. De acordo com Franca (2012), o estudo da educação no nível local relaciona-se com transformações econômicas e políticas nas escalas do território nacional e regional. Harvey (1990, 2005, *apud* FRANCA, 2012) oferece uma explicação da territorialidade da educação e das infraestruturas sociais (englobando também pesquisa, saúde, lazer) na sua teoria sobre a crise e o ordenamento espacial do capitalismo.

Sobre a metropolização e adequação das escolas públicas de São Paulo o autor afirma que a geografia atual da educação reflete sua dimensão metropolitana, com problemas intensificados pelas transformações urbanas da década de 1990 em diante. Esse processo, de longa duração, acontece em dois momentos. O primeiro refere-se, propriamente, à passagem da cidade à metrópole, numa explosão induzida pela indústria, sob forte concentração populacional. Numa

explicação da metamorfose do fenômeno urbano de São Paulo, Seabra (2004, p. 271) afirma que a cidade foi ficando imersa num processo de implosão-explosão para as periferias, formando uma enorme extensão de urbanização.

Os estudos de Franca (2012) revelam que, enquanto nas periferias o crescimento populacional segue positivo em quase toda sua extensão, inversamente, nas áreas internas, ocorrem perdas populacionais consideráveis. No despovoamento das áreas centrais, o impacto foi maior sobre as camadas populares (TORRES, 2005, FRANCA, 2010). Nas periferias crescem explosivamente as populações de baixa renda, mas registram-se certas diferenciações, com o crescimento das classes de renda mais alta, moradores principalmente dos condomínios residenciais, na periferia da metrópole.

O autor observou que, na reorganização das escolas na cidade de São Paulo, também dezenas de escolas foram extintas. O fechamento expressa os novos conteúdos dos lugares centrais da metrópole e a procura do Estado em manter a expansão periférica do ensino público. Entre 1995 e 2007, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) fechou 34 escolas, apenas no Município de São Paulo. Considerando que grande parte das escolas desativadas coincide com as localidades que mais se valorizam e perdem população, com intensa remoção de pobres.

Sobre o processo de reordenamento das escolas no estado de SP, Franca (2012) observa que

Uma medida central na reestruturação da rede estadual foi o Programa de Reorganização da rede de ensino (SEE, 1995). A reorganização significou uma revirada na geografia da maior rede pública: alunos e professores foram redistribuídos; turnos e escolas foram extintos, algumas foram municipalizadas. Foram registradas manifestações de pais, especialistas e trabalhadores da educação paulista (AÇÃO EDUCATIVA, 1996). Porém, como em geral, prevaleceu a dificuldade de mobilização comunitária, civil e principalmente de classe (FRANCA, 2012, p.111).

A pesquisa de Franca (2012) apontou o problema de um conjunto de escolas públicas dos espaços centrais e valorizados de São Paulo. Diante desse contexto o autor procurou explicar a situação problemática de uma destas escolas, considerando as transformações ocorridas nas diversas escalas geográficas. Nos resultados de sua pesquisa foram identificados os limites dos investimentos educacionais e o esforço do Estado, através de reestruturações do sistema

educacional, para contornar a demanda educacional. Tal reestruturação, como se deu na rede pública paulista, apresenta sua particularidade regional e urbana, própria da dimensão e das transformações metropolitanas de São Paulo. As políticas educacionais, sobre um quadro limitado de investimento público, procuraram adequar a oferta à geografia segregada de São Paulo. O fechamento de escolas públicas em São Paulo desperta interesses variados no curso de refuncionalização dos espaços da cidade, com investidas do poder público e do setor imobiliário na reutilização dos espaços e terrenos das antigas escolas públicas.

No Ceará, sob a vigência da lei de municipalização do ensino público (Lei n. 12.452 de 06.06.1995), nos anos de 1995 - 2002, quando de fato a municipalização foi institucionalizada no regime de colaboração entre estado e municípios, acontece uma transferência de matrículas e prédios da rede estadual para a rede municipal, resultando em um reordenamento no perfil do ensino fundamental (VIEIRA, 2013, p. 1084)

Para compreender a dinâmica do centro da cidade no contexto de transformações urbanas, o artigo de Pereira (2017) traz um debate sobre as noções de centro da cidade e centralidade no âmbito do estudo da estrutura(ção) urbana. Discute-se tais noções nas perspectivas da “teoria/ciência urbana convencional”, juntamente com as suas contribuições para o estudo da cidade e do espaço urbano, e a contribuição da “teoria/ciência crítica urbana”, enfocando com maior detalhe as contribuições de Henri Lefebvre e Manuel Castells sobre o tema em tela.

O debate no campo dos estudos urbanos realizado por Pereira (2017), aqui citado quando se tratou do estado da questão (p. 42), foi essencial para a definição de uma abordagem epistemológica para compreender as transformações urbanas no Centro de Fortaleza, sob a perspectiva da teoria crítica urbana. O estudo também possibilitou aprofundar o conceito de centralidade, permitindo observar que, na atual sociedade urbana, a centralidade não está apenas no centro da cidade, como pensava Lefebvre, mas está espalhada em vários nichos urbanos que estão situados longe do centro da cidade.

2.5 A Cidade de Fortaleza no contexto de transformações urbanas

Nos últimos anos, vários estudos procuraram discutir as transformações urbanas da cidade de Fortaleza (SANTOS e SILVA, 2011; LIMA, 2013; COSTA,

2014; SACRAMENTO, 2016). Nesta reflexão é importante situar a cidade no contexto histórico de sua origem.

A fundação de Fortaleza é fruto de um processo iniciado na Barra do Ceará, em 1604, com a construção do Fortim de São Tiago, por Pero Coelho, e em 1611, com a fundação do Forte São Sebastião, por Martim Soares Moreno. O Forte Schoonenborch, fundado pelos holandeses na foz do riacho Pajeú, foi tomado pelos portugueses, em 1654, e recebeu o nome de Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção. Segundo Girão (1979), o referido forte, além da finalidade de defesa, servia, também, como centro de irradiação das atividades ligadas à exploração de minérios de ferro na Serra de Itarema. A Vila de Fortaleza foi criada em 1725 e sua implantação ocorreu em 13 de abril de 1726, juntamente com a primeira eleição para a Câmara dos Vereadores. (LIMA, 2013, p. 15)

A cidade de Fortaleza, desde sua fundação, vem sendo organizada por meio da segregação de seus espaços. A cidade se caracteriza pela ocupação do lado leste, por uma população com melhores condições socioeconômicas, e do lado oeste e sudoeste, por uma população menos favorecida, determinando, assim, a forma de aquisição e a produção dos espaços na cidade. Para os detentores do poder econômico, os espaços costumam ser dotados de equipamentos e de melhores condições urbanas, e, para a população com menor poder aquisitivo, sobram os espaços com insuficiência de serviços públicos básicos (MENDES, *et al.*, 2004).

A população da cidade, em 1920, era de aproximadamente, 78 mil habitantes. Em 1960, atingiu mais de meio milhão de habitantes, o que significa um crescimento superior a 650%, em quarenta anos. Esse fenômeno crescente da população é o que se pode chamar de “macrocefalia urbana”. Santos (2004) compreende tal conceito como referente à massiva concentração de atividades econômicas que ocorrem em algumas metrópoles favorecendo o desencadeamento de processos descompassados, tais como: convergência e redirecionamento de fluxos migratórios, diminuição no número de empregos, ocupação desordenada de alguns setores da cidade e, ainda, a estigmatização das camadas sociais, comprometendo dessa forma, a segurança pública urbana. No entanto, foi somente no final da década de 1970, que a cidade passou por um processo acentuado de verticalização e descentralização das atividades de comércio e lazer. O crescimento desordenado e a coexistência da modernização com a pobreza são características

da capital cearense após sua condição e transformação natural em metrópole (LIMA, 2013, p. 16).

A cidade de Fortaleza conta com uma população de 2.452,185 habitantes segundo dados do Censo (2010). A economia está concentrada nos setores comercial e turístico. Este último representa uma das maiores fontes geradoras de renda, sendo inclusive, motivo de investimentos públicos municipais e estaduais (BARREIRA, 2003). O uso e ocupação do solo apresenta padrão diferenciado em diversas áreas da cidade, caracterizando-se por uma intensa verticalização na zona leste, principalmente, nos bairros da Aldeota, Meireles, Mucuripe, Varjota, Papicu e Cocó, onde residem as classes sociais de poder aquisitivo mais elevado, enquanto nos setores oeste e sudoeste da cidade, mesmo existindo alguns bairros de classe média, observa-se uma predominância de bairros populares e de grandes concentrações de aglomerados subnormais.⁶

De acordo com Santos, Silva e Silva (2011), o Centro da cidade de Fortaleza configura-se como local de múltiplas territorialidades. Entre estas, as das prostitutas, localizada principalmente nas Praças José de Alencar e na Praça da Lagoinha, a dos artistas populares que escolhem esses locais como palco para apresentar seus trabalhos, e a dos comerciantes informais que chegam literalmente a marcar seus territórios. O Centro passa a ser também local de moradia para os sem-teto, que encontram nas praças o seu abrigo natural.

Como vários centros das grandes metrópoles, o Centro de Fortaleza passa por uma nova lógica de função na metrópole. A intervenção urbana no centro fez desaparecer antigos espaços públicos, prédios históricos e antigos casarões. O centro da cidade, que antes era área da elite, hoje passa por um período de desvalorização, já que o local não é mais a escolha para grandes investimentos em moradia e serviços na capital cearense.

Observa-se que o centro de Fortaleza estar voltado mais para o comércio ambulante e concentração de vários pontos de ônibus para o deslocamento da população que converge diariamente ao Centro para trabalhar no comércio informal e fazer compras.

⁶ Termo adotado pelo IBGE, a partir do Censo Demográfico de 1991. De acordo com IBGE (2010) o termo possui certo grau de generalização, haja vista a “diversidade de assentamentos irregulares existente no país, conhecidos como: favela, invasão, grota, baixada, comunidade, vila, ressaca, mocambo, palafita, dentre outros”.

Diante deste cenário de deslocamento de centralidades, a Prefeitura de Fortaleza, em 2015, apresentou o projeto de Desenvolvimento Urbano do Centro da Cidade. Este projeto tem por objetivo a revitalização da região e a recuperação dos espaços de convivência comunitários. Um dos postos-chaves do projeto é fazer com que o Centro volte a ser um local de moradia, estreitando assim as relações, através de ações urbanísticas, sociais e ambientais em locais estratégicos. O fato de o Centro ter se tornado área quase exclusivamente comercial gerou a fuga de âncoras econômicas, declínio populacional de uso de suas infraestruturas e espaços públicos, com vitalidade diurna e desertificação noturna.

Com a redução de residências e consequente migração da população para os bairros e regiões metropolitanas ocorre também o fechamento de várias escolas públicas e privadas situadas nessa região central da cidade. Porém, algumas escolas, considerada tradicionais por sua longa trajetória histórica, ainda sobrevivem e acolhem um público de estudantes diferenciado que agora migram da periferia para estudar no Centro de Fortaleza.

2.6 A dinâmica do centro e das centralidades no espaço urbano

A cidade de Fortaleza é marcada por descontinuidades socioespaciais como consequência de uma dialética entre sua configuração metropolitana e os aspectos da vida da sociedade. Para uma maior compreensão desse fenômeno, se faz necessário aprofundar os estudos na perspectiva da teoria da ciência urbana convencional, a dinâmica do centro e das centralidades na cidade e do espaço urbano, e a contribuição da “teoria da ciência crítica urbana”, enfocando com maior detalhe as contribuições de Henri Lefebvre e Manuel Castells.

De uma maneira objetiva, Pereira (2017) apresenta duas perspectivas de entendimento da cidade que acarretaram interpretações sobre os mais diversos temas e objetivos quando o assunto é o espaço urbano, ainda que muito variadas dependendo da corrente de pensamento de cada autor. Segundo Brenner (2010), podem ser constatadas no âmbito da teoria urbana duas correntes que influenciaram os estudos urbanos:

- a) A “teoria urbana dominante”, segundo a qual a cidade é uma expressão de leis trans-históricas da organização social, de eficiência econômica e racionalidade burocrática, herdadas da sociologia urbana da Escola de Chicago, vale dizer, também, de seu organicismo social, e de normas tecnocráticas neoliberais;

b) A “teoria crítica urbana”, que “dá ênfase ao caráter político e ideologicamente mediado, contestado socialmente e, portanto, maleável, do espaço urbano, ou seja, sua (re)construção contínua como lugar, meio e resultado de relações de poder sócio-historicamente específicas” (BRENNER, 2010, p. 21, apud PEREIRA, 2017, p. 670).

A distinção entre as duas teorias é perceptível nos diversos estudos de autores que se preocupam com a temática dos estudos da cidade. Por sua vez, cada autor se define pela escolha de uma abordagem ou paradigma.

Kozen (2011) se refere à passagem de um “paradigma ecológico” a um “paradigma socioespacial”, enquanto Farret (1985), ao tratar do estudo da estruturação do espaço residencial intra-urbano, constata a existência do que ele qualificou como: a) o paradigma do equilíbrio, que consiste em dois enfoques: i) o ecológico, que é essencialmente descritivo e baseado nos princípios do “darwinismo social”. Não é a toa que para o eminente Robert Park, considerado um dos fundadores desta perspectiva, a cidade era um “fenômeno natural” (PARK, 1999); ii) o neoclássico, subdividido em uma abordagem econômica e outra não-econômica, que tinha como foco específico o comportamento dos indivíduos, firmas e instituições públicas; b) o paradigma do conflito, baseado nos enfoques weberiano e marxista, que levaram em conta o mercado imobiliário, os agentes e os grupos, e também o Estado na estruturação do espaço urbano (PEREIRA, 2017, p. 670).

Pereira (2017), apoiado nos estudos dos autores (BRENNER, 2010; TOPALOV, 1988; HARVEY, 2008; GOTTDIENER, 1990), apresenta a teoria do centro e estrutura(ção) na ciência crítica urbana. O autor afirma que, diferente da ciência urbana convencional com o paradigma ecológico, a “teoria crítica urbana” envolve uma crítica à ideologia dominante, do poder, das injustiças e das desigualdades e explorações existentes tanto nas cidades como entre elas, e “insiste que outra forma de urbanização, mais democrática, socialmente justa e sustentável, é possível” (BRENNER, 2010, p. 21).

Esta perspectiva crítica da ciência urbana tem como marco a tradição de esquerda pós-1968 de estudos críticos urbanos radicais (BRENNER, 2010), com destaque para o movimento intelectual que passou a ser conhecido como “escola francesa de sociologia” (TOPALOV, 1988)⁷, que teve como fundamento real as transformações espaciais provocadas pela crise do capitalismo nos anos de 1970, período do “fim” do fordismo e da emergência da “acumulação flexível” (HARVEY, 2008a [1989]), que foi responsável “pela reorganização das estruturas espaciais urbanas e das relações entre as cidades no sistema urbano” (GOTTDIENER, 1990, p. 59, apud PEREIRA, 2017, p. 678).

Com base nesta perspectiva, Pereira (2017) assevera que a ideia de estrutura é modificada a partir de outras matrizes teórico conceituais e com base em evidências empíricas. A estrutura urbana passou a ser entendida como resultado de conflitos sociais, de classes, em que atuam os mais variados agentes na produção

do espaço urbano em articulação entre processos e dinâmicas locais com escalas mais amplas (multiescalar), envolvendo a dimensão econômica, política, social, cultural e suas espacialidades (HARVEY, 1980; CASTELLS, 2000; GOTTDIENNER, 2010; FEAGIN, 1989; LEFEBVRE, 2013 [1974]; SOJA, 1993 [1989], *apud* PEREIRA, 2017, p. 678).

Brenner (2010) afirma que, nas condições geopolíticas atuais, o processo de urbanização se tornou crescentemente generalizado em uma escala mundial.

A urbanização não diz mais respeito apenas à expansão das 'grandes cidades' do capitalismo industrial, aos vastos centros de produção metropolitanos, à dispersão metropolitana e às configurações regionais de infra-estrutura do capitalismo Fordista–Keynesiano, ou às expansões lineares antecipadas de populações das 'mega-cidades' do mundo. Ao invés disso, como Lefebvre (2003 [1970]) antecipou aproximadamente quatro décadas atrás, esse processo se desenvolve agora crescentemente através de alongamentos desiguais do 'tecido urbano', composto de diversos tipos de padrões de investimento, espaços para assentamentos, matrizes de utilização da terra e redes de infra-estrutura ao longo de toda economia mundial (BRENNER, 2010, p. 26).

O fenômeno da urbanização, de acordo com Brenner (2010) também se manifesta na massiva expansão continuada das cidades, cidades-região e megacidade-regiões, mas igualmente vincula-se à transformação socioespacial de diversos assentamentos urbanos menos densamente aglomerados que estão, através de redes de infraestrutura interurbanas e inter-metropolitanas, constantemente adensados, sendo cada vez mais estreitamente interligados aos principais centros urbanos.

Tendo isso em vista, Lefebvre (1967, p. 89-90) argumenta que “formas e estruturas se fazem e se desfazem, se dissolvem ou se quebram. Coloca no mesmo plano, no tempo, a formação das estruturas (estruturação) e sua desapareição (desestruturação)”.

Neste sentido é que Lefebvre (2008, p. 60), ao discutir as continuidades e descontinuidades urbanas afirma que “desestruturações e reestruturações se sucedem no tempo e no espaço, sempre traduzidas para a prática, inscritas no prático sensível, escritas no texto urbano, mas provenientes de outro lugar: da história, do devenir” (LEFEBVRE, 2008, p. 60).

Pensar a estrutura urbana no âmbito de um pensamento urbano crítico requer estar ciente de que a cidade é produzida por agentes sociais e sujeitos coletivos, e que suas partes estão em constante relação.

A centralidade em Lefebvre ocupa uma questão chave. Ele afirma que “não existe cidade, nem realidade urbana, sem um centro” (LEFEBVRE, 2008, p. 90). A centralidade, para ele, é a qualidade essencial do fenômeno urbano (LEFEBVRE, 2008). Mas, diferente de outros autores, inclusive de Castells, a problemática da centralidade se resolve no plano das formas. Porém, não se reduz ao plano das formas espaciais no sentido tácito, visível. A forma, no sentido lefebvriano, é uma abstração que conduz ao entendimento do prático-sensível, do real, isto é, da cidade. Mais ainda, a forma é vista em dois planos: mental (simultaneidade) e social (encontro, reunião), sendo, então, a forma urbana um dos aspectos de uma “teoria das formas”, mas que exige um conteúdo.

Se para Lefebvre, a centralidade é resolvida no plano das formas (mental e social), para Castells a centralidade é resolvida no plano das estruturas, articulada com os demais elementos da estrutura urbana e social. Castells (1988) define a centralidade como a “combinação de vários processos sociais no espaço [econômicos, políticos, simbólicos]: a) divisão do trabalho, b) concentração de poder, c) acessibilidade e d) hierarquização simbólica. Não há uma centralidade, mas um conjunto de processos que a definem” (CASTELLS, 1988, p. 129), sendo que esta não é necessariamente redutível aos centros urbanos, que são espaços concretos ligados às histórias particulares de cada cidade (CASTELLS, 1988).

Os estudos dos referidos autores, com o seu aporte teórico, trazem elementos importantes para a compreensão dos conceitos de centro e centralidades, no contexto das relações de produção e transformações do espaço urbano. Os autores (BRENNER, 2010; TOPALOV, 1988; HARVEY, 2008; GOTTDIENER, 1990) que fundamentam essa teoria crítica urbana possibilitam ao pesquisador entender os elementos da estrutura urbana e identificar os agentes produtores do espaço urbano implicados no processo de transformações urbanas.

2.7 Principais “achados” dos estudos e pesquisas: um esforço de síntese

O referencial teórico desenvolvido, a partir das pesquisas de tese, dissertações e artigos, contribuiu de forma relevante para elucidar as principais questões que nortearam a pesquisa.

Apresentamos o quadro síntese das principais contribuições dos referidos autores que fundamentaram a tese na expectativa de compreender as influências

das transformações urbanas na sobrevivência das escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

Para aprofundar a categoria território e elucidar os seus efeitos na produção de oportunidades e desigualdades socioespaciais das escolas do centro de Fortaleza, o presente estudo apoiou-se nos estudos de Silva (2016); Dujo e Rodriguez (2005); Érnica e Batista (2012); Koslinsky e Alves (2012).

Quadro 05 - Síntese: Principais contribuições das pesquisas para a tese

Tese/Dissertações e artigos	1. Território e desigualdades socioespaciais
SILVA, Diego Reyes Costa (2016) Vazios ocultos: dinâmica urbana e acesso à educação básica em Salvador. Tese.	• O território é compreendido enquanto espaço apropriado e media a própria relação do sujeito com o todo, em um movimento dialético que o configura como elemento fundamental para atribuir significado às cristalizações da experiência do indivíduo ou da sociedade. • A inserção no território, como materializadora das hierarquias sociais, tem influência no processo de acesso e de apropriação da educação escolar, exercendo impacto em diversas esferas relacionadas, como: posição social da família, acesso a equipamentos de consumo coletivo, qualidade das instituições disponíveis e outros. • Compreensão das dinâmicas de desigualdades e vulnerabilidades sociais de acesso à educação relacionadas as esferas urbanas.
DUJO, Ángel Garcia del.; José RODRIGUEZ, Manoel Muñoz.; (2005) Ação Política, território e Educação: tramas que interligam o mundo da vida Artigo	• Os autores buscam situar a variável territorial no centro das políticas, retomando o valor social e educativo dos espaços. A pedagogia dos espaços é uma linha de pesquisa dos autores que propõem incorporar e considerar os espaços como agentes primordiais no processo educativo.
ÉRNICA, Maurício Antônio.; BATISTA, Augusto Gomes.; (2012) A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável Artigo	• A análise dos dados mostrou que, quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. • Os estudos mostraram que o efeito negativo do território vulnerável sobre a escola se exerce por meio de cinco mecanismos articulados: isolamento da escola no território; reduzida oferta de matrícula de educação infantil; concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados; posição de desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto; e dificuldades, dada essa posição de desvantagem, de apresentarem as condições necessárias para garantir o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.
KOSLINSKI, Mariane Campelo.; ALVES, Fátima.; (2012) Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação	• Aprofundam os conceitos de “efeito de lugar”, “de segregação” ou “de território”, “de vizinhança” e sua influência nos resultados escolares; • A composição socioeconômica do bairro condiciona a trajetória escolar. • O efeito vizinhança focaliza o impacto da concentração da pobreza sobre o desempenho escolar do aluno. As escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade possuem índices

favela asfalto no contexto carioca. Artigo	maiores de abandono escolar, de repetência e, por sua vez, baixos índices de aprendizagem. • O conceito de geografia de oportunidades, está firmado na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre as oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros/vizinhanças.
---	--

Fonte: Elaborado pela Autora

Na busca de compreender as transformações urbanas da cidade de Fortaleza, a fim de verificar se esse fenômeno pode influenciar na sobrevivência das escolas situadas no centro, a tese apoiou-se nos estudos de Rodrigues, 2009; Franca, 2012; Pereira, 2017. Esses estudos permitiram a compreensão dos conceitos de centro, centralidades sob a ótica da teoria urbana crítica.

Apresentamos o quadro síntese com as principais conclusões dos estudos de artigos e dissertações dos referidos autores.

Quadro 06 - Síntese: Principais contribuições das pesquisas para a tese

Tese/Dissertações e artigos	2. Transformações urbanas
RODRIGUES, Sueli Nogueira. (2009) Avaliação da acessibilidade e do atendimento espacial das escolas públicas em área urbana - estudo de caso na cidade de Fortaleza Dissertação	• Diagnóstico da distribuição espacial das escolas públicas de Fortaleza. Identificação de uma distribuição espacial sem um planejamento adequado. • A proximidade de acesso ao equipamento escolar da residência do aluno; a boa localização que minimize ou suprima a necessidade de deslocamento por meio de transportes motorizados. • A distribuição espacial, inadequada, das unidades escolares é um dos importantes problemas que afeta a rede escolar, uma vez que o crescimento desordenado das cidades desencadeou uma intensa urbanização e, por vezes, favelização dos grandes centros. • O estudo da localização das unidades escolares torna-se representativo, devido às profundas alterações dos processos legais, migratórios externos e internos, e dos sistemáticos investimentos em educação realizado no país.
FRANCA, Gilberto Cunha. ; 2012 Territorialidade da educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo. Artigo	• Sobre a metropolização e adequação das escolas públicas de São Paulo o autor afirma que a geografia atual da educação reflete sua dimensão metropolitana, com problemas intensificados pelas transformações urbanas da década de 1990 em diante. • Esse processo, de longa duração acontece em dois momentos. O primeiro refere-se à passagem da cidade à metrópole, numa explosão induzida pela indústria, sob forte concentração populacional. • Numa explicação da metamorfose do fenômeno urbano de São Paulo, Seabra (2004, p. 271), afirma que a cidade foi ficando imersa num processo de implosão-explosão para as periferias, formando uma enorme extensão de urbanização.

PEREIRA, Cláudio Smalley Soares. ; (2017) O centro da cidade no contexto da estrutura(ção) urbana: considerações acerca da “Teoria urbana convencional” e da “Teoria crítica urbana” Artigo	• Pensar a estrutura urbana no âmbito de um pensamento urbano crítico requer estar ciente de que a cidade é produzida por agentes sociais e sujeitos coletivos, e que suas partes estão em constante relação. • O fenômeno da urbanização (BRENNER, 2010) também se manifesta na massiva expansão continuada das cidades, cidades-região e mega-cidade-regiões, mas igualmente vincula-se à transformação socioespacial de diversos assentamentos urbanos menos densamente aglomerados que estão, através de redes de infraestrutura interurbanas e inter-metropolitanas constantemente adensados, sendo cada vez mais estreitamente interligados aos principais centros urbanos.
---	--

Fonte: Elaborado pela Autora

A pesquisa em foco buscou ainda identificar os fatores de atratividade que as escolas do centro exercem sobre os estudantes e suas famílias e porque estes preferem essas escolas e não as escolas do bairro onde eles moram. Nesse sentido os estudos de Paula, 2015; Coura, 2016; Van Zanten, 2005; Alves, 2010; trouxeram elementos que possibilitaram analisar as mudanças ocorridas na configuração da oferta educacional das escolas do centro.

Apresentamos o quadro síntese as principais conclusões dos estudos de artigos e dissertações dos referidos autores.

Quadro 07 - Síntese: Principais contribuições das pesquisas para a tese

Tese/Dissertações e artigos	3. Atratividade da escola
PAULA, Gustavo Bruno de. (2015) A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias – um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte Dissertação	• A influência do território sobre as escolhas escolares familiares. Características sociais do entorno - constringiam ou favoreciam suas aspirações escolares. • Os fatores territoriais considerados: condições sociais e urbanas; as divisões simbólicas do espaço físico, como o estigma ou prestígio dos bairros; os processos de seleção coletiva, como a relação estabelecida pelas famílias com sua vizinhança. • O principal impacto do território é derivado das características quantitativas e qualitativas da oferta escolar (número e qualidade/reputação dos estabelecimentos de ensino existentes); • A diferenciação social do território também influencia as escolhas parentais, principalmente no caso das famílias que vivem na área menos favorecida. • A importância dos aspectos ligados à socialização coletiva e aos contatos sociais mostrou-se bem menor, pois depende da posição social das famílias.

COURA, Charles Abrantes. (2016) A importância do território escolar na produção do espaço Dissertação	• <i>‘A importância do território na produção do sucesso escolar’</i>. Fatores como, condições socioeconômicas dos sujeitos, o território onde está localizada a instituição, suas condições arquitetônicas, equipamentos materiais ou ainda a qualidade do ensino ofertada podem ter interferido na escolha dos sujeitos? • Os resultados de seus estudos apontaram no sentido de que a condição socioeconômica dos sujeitos é um dos fatores preponderantes na escolha das instituições para cursar o ensino superior, embora a qualidade do ensino que esta instituição oferece e a localização territorial também sejam apontadas com o motivo dessa escolha.
VAN ZANTEN, Agnès. (2005) Efeitos da concorrência sobre atividade dos estabelecimentos escolares Artigo	• Na maioria dos sistemas educacionais, a concorrência entre escolas se desenvolve em razão do impulso de políticas de autonomia dos estabelecimentos e da livre eleição da escola pelos pais, mas também em razão do desenvolvimento parcialmente autônomo de estratégias educacionais mais ambiciosas por parte dos pais. • Que as escolas competem não tanto para melhorar a produtividade interna, mas principalmente para, por um lado, manter a atividade cotidiana da organização e as condições de trabalho dos profissionais e, se possível, melhorá-las; por outro lado, para manter a posição do estabelecimento no “quase-mercado” local. • A concorrência entre escolas se organiza principalmente em torno dos alunos. Primeiro, pela diminuição do número de alunos e, conseqüentemente pelo fechamento dos estabelecimentos. Em segundo, as condições sociais dos alunos. O que condiciona os profissionais do ensino a relacionar o perfil do alunado ao contexto de trabalho. • As posições profissionais mais prestigiosas dependem da qualidade dos alunos, o que explica que se desenvolvam “carreiras horizontais” dos estabelecimentos mais desfavorecidos aos mais favorecidos (BECKER, 1952; BUCHER, STRAUSS, 1961, <i>apud</i> VAN ZANTEN, 2005).
ALVES, Fátima; (2010) Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? Artigo	• Estuda o efeito de escolhas familiares sobre o aprendizado escolar. Destaca os conceitos teóricos de estratificação educacional, estratificação residencial e escolhas familiares de estabelecimentos escolares. • Estratégias de escolhas familiares com potencial de afetar a trajetória escolar dos filhos: a) a inscrição nos sorteios das escolas federais e dos colégios de aplicação de universidades públicas; b) a existência de escolas privadas que atendem a uma clientela de nível socioeconômico equivalente ao corpo discente de escolas municipais; e c) a matrícula em escolas municipais com diferencial de qualidade, não próximas ao lugar de moradia da família, exigindo um deslocamento até a escola. • As escolhas familiares são feitas a partir de oportunidades e limites colocados pela estrutura social, o que envolve a posição social da ocupação dos pais, a estrutura familiar, os capitais econômico e cultural dos membros da família, suas redes sociais, bem como outros aspectos que caracterizam a posição social e as disposições culturais da família.

2.8 Políticas de Ensino Médio

2.8.1 Expansão do Ensino médio

No Brasil, a realidade do Ensino Médio (EM) torna-se pauta nas agendas de pesquisa através do desafio de sua progressiva universalização como está prescrito na Emenda Constitucional (EC) n. 14, de 12 de setembro de 1996 no art. 2º, inciso II e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim está posto:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

No início dos anos 90, a expansão de matrículas na oferta do EM no Brasil apresentou um crescimento significativo. De acordo com Zibas (2005, p. 25) em seis anos houve um acréscimo de mais 50% de estudantes matriculados.

[...] em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. Em 2003, mais de 9 milhões de jovens freqüentavam o ensino médio. Esses números indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização. Em contrapartida, a maior heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva (ZIBAS, 2005, p. 25).

Apesar da progressiva expansão desse segmento de ensino a partir dos anos 1990, nessas últimas duas décadas, diferentes políticas foram definidas para o EM, sem causar grandes impactos sobre a qualidade do ensino.

No Ceará, entre os anos de 1996 e 2000, a matrícula da educação de jovens e adultos e o ensino médio cresce 232, 7%. As matrículas do EM passam de 174.704, em 1996, para 264.431, em 2000. De acordo com Vieira e Farias (2002), a expansão da matrícula da educação de jovens e adultos no Ceará se deve a

implantação dos programas ‘Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e tempo de Avançar Médio (TAM). Esses programas foram alvo de críticas devido ao “aligeiramento da formação do aluno e a precariedade das condições em que são desenvolvidas em boa parte das escolas” (VIEIRA e FARIAS, 2002, p.365).

Dentre os fatores que contribuíram para a qualidade do ensino no Ceará, merece destaque a criação do Sistema Permanente de Avaliação (SPAECE) em 1992, aperfeiçoado a partir de 1995. Outras ações de natureza técnico-pedagógica indutoras na melhoria da qualidade são realizadas, como o Programa de Formação continuada para os professores (1999), com ênfase na qualificação docente. A criação do Projeto Escola Viva (1995) como um mecanismo de revitalização da escola. Trata-se de transformar a escola em “polo de comunidade de aprendizagem, potencializando o seu uso e sua função social”. (VIEIRA e FARIAS, 2002, p.367)

De acordo com as autoras, nesse período (1995-2000), existem ‘conquistas’ e ‘desafios’ na trajetória do ensino cearense. O Ceará repercute externamente pelo projeto desenvolvido sob o lema “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (p. 370). Com esse projeto, o Ceará conta com aporte de recursos extra-orçamentários advindos de empréstimos internacionais concedidos pelo Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e desenvolvimento-BIRD) (VIEIRA e FARIAS, 2002, p. 369).

Segundo dados da pesquisa realizada por Vidal e Vieira (2016) em cooperação com o Cenpec, durante o ano de 2015 em quatro estados, o Ceará é o Estado em que os jovens de ensino médio possuem melhor regularidade na trajetória escolar, com 76,3% dos estudantes que iniciam a 1ª série, chegando a concluir a 3ª série. Um aspecto que chama a atenção das autoras nesta etapa da educação básica é a acelerada diminuição da matrícula no turno noturno, sendo o Ceará um dos estados que mais reduziu esse percentual, chegando a 53,9% em dez anos (2005-2014). Para as autoras, essa redução pode ser atribuída às múltiplas variáveis como, diminuição da distorção idade-série e diversificação da oferta de ensino médio com a criação de escolas de tempo integral e escolas de ensino médio integrado à educação profissional e implementação de um modelo de gestão escolar com forte presença de mecanismos de *accountability*, que têm feito as escolas, em nome da melhoria dos resultados, minimizar a oferta noturna (VIDAL e VIEIRA, 2016, p. 38).

Os estudos de Mesquita e Lelis (2015) constataram que a expansão do Ensino Médio se estrutura em um cenário constituído pelas recentes políticas educacionais, pelos resultados das avaliações externas, pela escassez de docentes e, ainda, pelas políticas de formação de novos professores, associados às demandas dos jovens brasileiros.

Ancoradas nos estudos de (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2014; KUENZER, 2011), Mesquita e Lelis (2015, p. 822) identificaram três problemas-chaves no desenvolvimento do Ensino Médio. São eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos estudantes muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração desses especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Diante da ampliação de acesso ao Ensino Médio nas últimas duas décadas, Mesquita e Lelis (2015) afirmam que uma das questões centrais que alerta para uma crise do modelo atual Ensino Médio é o baixo desempenho dos estudantes.

Os índices elevados de reprovação e evasão associados aos baixos resultados dos alunos em avaliações de larga escala, as críticas dos professores e do próprio mercado do trabalho à falta de formação dos jovens reforçam esta ideia. De um lado, têm-se os alunos que concluem esta etapa de ensino com pouco domínio da leitura e escrita e baixa proficiência em matemática e, de outro lado, um número expressivo de jovens que desiste desta fase de ensino, pois deposita nela poucas expectativas e interesse (MESQUITA e LELIS, 2015, p. 828).

Os problemas acima apontados pelas autoras são entraves que exercem forte influência no desenvolvimento e na qualidade desta etapa da educação básica. Na opinião de Krawczyk (2014) é plausível afirmar que o ensino médio vem apresentando complexidade crescente, novos desafios próprios de sua expansão e das mudanças culturais que estamos vivenciando com importantes mudanças qualitativas e quantitativas.

2.8.2 O Ensino Médio em contexto de mudanças

A etapa do ensino médio brasileiro, de acordo com Krawczyk (2014), passa por um momento de transição. Nos últimos anos, tem sido afetada por um conjunto enorme de resoluções, decretos, leis, mas também vem sofrendo influência de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (nº 9.394 de 20. Dez. 1996), a oferta de Ensino Médio é responsabilidade dos estados e do Distrito Federal.

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Vieira e Vidal (2013, p.1082) ao tratar sobre as formas de colaboração desenvolvidas no campo educacional, afirmam que o regime de colaboração, tal como referendado na LDB de 1996, é um mecanismo de articulação vertical entre os três entes federados - a União, os estados e os municípios – em que distintas incumbências são atribuídas a cada uma dessas instâncias do poder público. (LDB, art. 8º, 9º, 10º, 10, 11).

Na pesquisa intitulada “Ensino médio: um campo de disputa a ser explorado” (CNPq, 2010-2013), coordenada por Nora Krawczyk, foi possível observar o início da renovação de sua racionalidade pedagógica e organizacional, que progressivamente vai criando uma variedade de modalidades, de formas de organização e de ensino, diferente do tradicionalmente oferecido.

A expansão do ensino médio é bastante diferenciada no conjunto do país, assim como o estágio das mudanças na sua oferta. Entretanto, é possível identificar propostas curriculares e organizacionais hegemônicas, que tendem à padronização nacional desse nível de ensino. Ao mesmo tempo (e, talvez, contraditoriamente), há uma forte fragmentação interior das redes estaduais do ensino médio e de sua gestão político-educacional (KRAWCZYK, 2014, p. 25).

Diante dessa flexibilização da oferta educacional, coexistem diferentes formatos e novas modalidades de ensino médio. No Ceará, a pesquisa realizada por Vidal e Vieira (2016) sobre o *Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios* no Estado do Ceará, revela que a oferta de

ensino médio está distribuída em duas redes: a de escolas que oferecem ensino médio regular e a de escolas que ofertam a educação profissional. Como em outros estados brasileiros o ensino médio apresenta uma oferta bem diversificada com três modalidades de ensino: Escola de ensino médio regular (EEMR), a escola de EM profissionalizante (EP) e a escola de EM de tempo integral (EMTI). (VIEIRA E VIDAL, 2016)

Os estudos de Krawczyk (2014) afirmam que as principais políticas estaduais convergem para a construção do ensino médio com uma jornada escolar ampliada (paralela ao matutino, vespertino e noturno) e para a expansão da oferta de educação profissional por meio do ensino médio integrado; propostas encorajadas pelo governo federal. De acordo com a pesquisa, existem no Brasil as seguintes modalidades e formatos:

Ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno).
 Ensino médio integrado à educação técnico-profissional.
 Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional.
 Ensino médio integral (ou jornada completa).
 Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa).
 Ensino médio integral com gestão compartilhada (KRAWCZYK, 2014, p. 26).

O ensino médio regular de tempo parcial permanece com quatro ou cinco horas-aula por dia tendo sofrido pouca alteração. No caso do ensino médio regular noturno, observa-se por parte da política pública uma forte tendência a substituí-lo por diferentes programas de educação de jovens e adultos (EJA), oferecidos à noite. Muitas escolas da rede estadual de ensino em Fortaleza já fecharam o ensino noturno. Das quatro escolas da amostra, apenas uma, oferece uma turma de 3º ano do ensino médio no período da noite.

Quando se questiona sobre esse fechamento do ensino noturno, são muitos os argumentos que questionam a manutenção do ensino regular noturno. Um deles é a redução da demanda, outro é que ele existe pelas altas taxas de reprovação no diurno e um terceiro argumento é que o ensino noturno estava funcionando como “reserva de mercado” para o professor, que nele pode complementar seu salário (SOUZA, 2013, apud KRAWCZYK, 2014, p. 26).

O ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio apresenta-se com a modalidade concomitante. Sendo que, a educação profissional fica sob a responsabilidade do sistema privado, com financiamento público.

De acordo com Krawczyk (2014, p. 28) as diferenças entre as duas modalidades são bastante significativas. O ensino médio integrado procura estabelecer um vínculo entre o aprendizado profissional e o acadêmico. Trata-se de um curso único, com a integração e a interdependência de todos os componentes curriculares, sendo mais voltados para a formação geral, à base tecnológica de determinada habilitação profissional, oferecidos simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. Não é possível concluir o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa.

O ensino médio integral, ou jornada completa tem sido uma política estadual priorizada por muitas secretarias de educação. A implantação do modelo de ensino médio de jornada completa (com sete ou nove horas diárias), ainda que num número relativamente pequeno de escolas, na maioria dos estados é a modalidade que vem crescendo ano a ano e criando em alguns estados um conjunto de unidades escolares diferenciadas (KRAWCZYK, 2014).

O ensino médio semi-integral tem a ampliação da carga horária menor, com dois dias de jornada completa, possibilitando assim que se mantenham os dois períodos diurnos (manhã e tarde), o que contorna o problema da falta de espaço físico. Já o ensino médio integral com gestão compartilhada é resultado de iniciativas de instituições e/ou fundações privadas que elaboram propostas pedagógicas para ser aplicadas em uma ou duas escolas de ensino médio e oferecem a infraestrutura e os recursos humanos (técnicos) e materiais. São geridas conjuntamente por um profissional da rede pública e um membro da instituição parceira. São projetos isolados como, por exemplo, os implementados pelo Instituto Oi e pela Fundação Pão de Açúcar em alguns estados. Essas escolas possuem infraestrutura e projeto pedagógico diferenciados e, devido à grande demanda, têm provas de ingresso para selecionar seus estudantes (KRAWCZYK, 2014).

Para o fortalecimento desta etapa da educação básica, várias políticas nacionais foram desenvolvidas pelo Governo Federal. Vidal e Vieira (2016, p.53) destacam três que merecem atenção especial. Duas promovidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC: o *Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio* e o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI). A terceira iniciativa é desenvolvida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o *Programa Brasil Profissionalizado*.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em 2013, trata da iniciativa, articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os Governos estaduais e o Distrito Federal na formulação de implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. O Pacto teve como alvo, em um primeiro momento, duas ações estratégicas e articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, iniciada no primeiro semestre de 2014 (VIDAL e VIEIRA, 2016, p.53).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), foi instituído em 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das escolas de ensino médio, visando à promoção de estratégias indutoras de redesenho curricular, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir de 2012. Além de ampliar o tempo dos estudantes na escola, o programa busca garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, integrando e articulando os conhecimentos das diferentes áreas e fortalecendo as atividades relacionadas à iniciação científica (VIDAL e VIEIRA, 2016, p. 54).

Vidal e Vieira (2016) concordam que essas ações tiveram por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁷(DCNEM), documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio e que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Quanto à organização curricular do Ensino Médio, assim está expresso nas DCNEM.

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

⁷ A Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

III - Ciências da Natureza;
IV - Ciências Humanas.

Nesse cenário de incertezas que paira sobre essa etapa da Educação Básica, a questão da organização curricular, particularmente na forma das novas DCNEM, reaparece como um aspecto importante para mudar esse quadro, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens. (MOEHLECKE, 2012)

O Programa Brasil Profissionalizado, de acordo com Vieira e Vidal (2016), como uma das Políticas Nacionais de desenvolvimento do Ensino Médio, veio fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.

No âmbito Nacional, em 2007, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (Setec), cria o Programa Brasil Profissionalizado, como aporte financeiro adicional aos recursos do Fundeb que possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino integradas à educação profissional. É nesse espaço de novos aportes financeiros que o Ceará vai criar sua rede de escolas estaduais de educação profissional e ampliar o processo de diversificação da oferta nesta etapa de ensino (VIEIRA e VIDAL, 2016, p. 111).

No Brasil, mais recentemente, é sancionada pelo Presidente da República, então Michel Temer, a Lei de nº 13.415, de 16/02/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio. Esta lei faz uma série de alterações na LDB, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na CLT, revoga a Lei de nº 11.161/2005 e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

No âmbito das discussões, três pontos desta reforma têm gerado críticas de organizações, sindicatos e educadores:

1. A transformação das disciplinas em áreas do conhecimento, mantendo apenas Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas;
2. A determinação de que 60% da atual carga horária das escolas sejam dedicados aos conteúdos estipulados pela Base;
3. A criação de cinco itinerários formativos, que seriam áreas de aprofundamento à escolha dos estudantes para cursar nos outros 40% do currículo. Porém, as escolas podem ofertar somente o mínimo de um itinerário, o que restringiria as opções de aprofundamento dos estudantes e a proposta de flexibilização do Ensino Médio.

A Reforma do EM, na opinião de especialistas (VIDAL, 2017; SOUSA JÚNIOR, 2017), traz implicações curriculares com flexibilização e aligeiramento da formação, altera o formato de financiamento público através de parcerias com o setor privado, atinge a formação docente e não assegura novos recursos.

De acordo com um dos especialistas da Secretaria Estadual de Educação a implementação da proposta para o novo ensino médio já vinha acontecendo no Ceará, principalmente nas escolas de tempo integral. Em sua opinião, cabe as escolas, estabelecer junto com a comunidade escolar ações para que essa política se efetive de uma forma tranquila, sem grandes alterações para a rotina. Por se tratar de uma política nova, deverá sofrer adequações e adaptações ao longo do processo. Por isso a necessidade de reflexões a nível de estado e de escola, para melhor implementar essa política.

Quanto aos diretores e professores das escolas todos consideram necessária a reforma do ensino médio. Porém, discordam com a forma como se deu a sua aprovação e implementação. A Lei de Reforma do Novo Ensino Médio é aprovada sem discussão com os professores e com a comunidade escolar, nem mesmo os estudantes foram ouvidos.

Quando se pergunta aos professores sobre o que sabem sobre a nova reforma do EM percebe-se muitas dúvidas e incertezas. Eles se queixam de maiores explicações e afirmam que pouco se falou sobre esse assunto na escola. Falam também da ausência da Secretaria de Educação e que precisam de mais discussão entre os professores e comunidade escolar.

No Ceará, o modelo de escola de tempo integral implementado nas escolas a partir do ano de 2017 obedece aos requisitos da nova Lei de Reforma do EM com os itinerários formativos e as disciplinas eletivas como componentes da

grade curricular. As disciplinas eletivas possuem vários eixos integrados à base de conhecimento do Currículo comum.

A proposta de flexibilização curricular mantida na referida Lei permite que o aluno escolha a área do conhecimento em que deseja aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte comum e obrigatória a todas as escolas, que será definida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra flexível, a partir de cinco itinerários formativos, a saber: 1) linguagem e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional. (COSTIN, 2018, p. 119)

Costin (2018) segue afirmando que, pela reforma, as escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão ofertar ao menos um dos itinerários acima. Pela Lei, a carga horária será distribuída de forma que 60% sejam ocupadas obrigatoriamente por conteúdos comuns à BNCC, enquanto as demais 40% serão optativas, conforme a oferta da escola e o interesse do aluno.

Alguns especialistas (VIDAL, 2017; HENRIQUES, MARQUES e NOGUEIRA, 2018) temem que a nova reforma do ensino médio venha aprofundar ainda mais a reprodução das desigualdades educacionais, caso não sejam solucionados alguns dilemas históricos e estruturais da educação brasileira.

2.8.3 Política de Ensino Médio em Tempo Integral

Outro elemento importante do debate recente sobre o Ensino Médio (EM) tem sido a implementação do Programa de fomento à Educação Integral em tempo integral. No estado do Ceará a política de incentivo ao ensino de tempo integral possibilitou a ampliação significativa de um número maior de escolas de ensino médio nessa modalidade.

O Ministério da Educação (MEC) tem fomentado estratégias de apoio visando a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Outro fator muito importante a ser considerado é a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata do compromisso de oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Neste contexto, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa conforme os critérios definidos na Portaria nº 727 de 13 junho de 2017.

O Estado do Ceará faz adesão ao programa a partir de 2017, com a Lei de nº 16.287 de 20 de julho de 2017 que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino. A partir de tal instrumento, gradativamente, inicia na capital e no resto do estado, o processo de transformar escolas de ensino regulares em escolas de tempo integral.

Sobre a organização da Escola em tempo integral na rede estadual de ensino do Ceará, a Seduc assim informa:

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos os que querem que a educação formal seja desenvolvida em estabelecimentos públicos e consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (CEARÁ, 2018).

A rede estadual no ano de 2019 estava composta de 722 escolas. Dessas, 533 escolas ofertavam o ensino médio regular, 118 escolas com a Educação Profissional (EP) e 71 escolas ofertavam o ensino médio em tempo integral (EMTI).

Em Fortaleza, 146 escolas ofertavam o ensino regular, 21 escolas, o ensino profissionalizante (EP) e 17 ofertavam o ensino de tempo integral, totalizando 184 escolas de Ensino Médio.

Tabela 02 – Quantidade de escolas estaduais por modalidade de ensino no Ceará - 2019

Região	Escolas Regulares	EM Profissionalizante	Escola de tempo integral (EMTI)	TOTAL
Estado	533 - 74%	118 - 16,3%	71 - 9,8%	722
Fortaleza	146 - 79,3%	21 - 11,4%	17 - 9,2%	184

Fonte: Elaborada pela autora baseado em dados da Seduc.

No Ceará, a rede pública de educação profissional constitui-se de ensino médio integrado e integral, tendo os estudantes matrícula única e permanecendo o

dia inteiro na escola. As escolas de ensino profissionalizante (EP), junto com as EMTIs totalizam 26% da matrícula de estudantes nessa modalidade. Apesar de grandes esforços ainda não se chegou à meta de nº 06 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) na implantação de 50% de escolas públicas de tempo integral e atender, pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica.

Buscando concretizar a meta do PNE, o Governo do Estado do Ceará pretende “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes(as) da Educação Básica”. O plano de governo intitulado “Os sete Cearás” na área da educação apresenta como um de seus objetivos assegurar a todo cidadão uma sólida formação educacional básica e fundamental inclusiva e de qualidade, institucionalizando a escola em tempo integral e modernizando a gestão educacional (SEDUC, 2016).

Para uma escola tornar-se elegível para fazer a conversão em tempo integral, a SEDUC a partir do ano de 2017, definiu critérios de priorização: i. Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; ii. Escolas potenciais; iii. Conversão ano a ano; iv. Professores; v. Salas disponíveis; vi. Modelos de simulação; vii. Priorização; viii. Distância de migração; ix. Investimento na conversão.

Sobre o Plano de Universalização da escola de tempo integral no Ceará, a SEDUC (2017) afirma:

O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, à meta 6 do Plano Nacional de Educação(PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação(PEE).

No atual cenário da política educacional cearense, Vieira e Vidal (2016) observam a predominância de dois eixos temáticos, configurando-se como componentes centrais da política de ensino médio: a diversificação da oferta e a avaliação de resultados. Nos últimos dez anos, com as constantes mudanças na oferta de ensino médio, passam a coexistir três modalidades de ofertas: integrada, concomitante e subsequente.

Conforme define a Lei nº 11.741/2008, a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. II - concomitante, oferecida a quem ingressar no ensino médio ou já esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. E ainda conforme o Art. 36-B, II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (VIEIRA e VIDAL, p. 25, 2016).

Segundo Vieira e Vidal (p. 26, 2016), a partir desse momento, “começam a proliferar nos estados, modelos e arranjos de ofertas de ensino médio”; embora de forma tímida, se dá início a implantação de uma rede de escolas de tempo integral, com tempos e lógicas distintas das escolas que oferecem turnos diferenciados para professores e estudantes.

As experiências de ampliação do tempo escolar no Brasil são diversas. Segundo a pesquisa da Fundação Itaú Social (2011), é necessária a criação de indicadores que reflitam os objetivos da ampliação da jornada escolar, que não se restringe ao desenvolvimento acadêmico. Para Maurício (2014), o IDEB e os indicadores semelhantes como o SPAECE, no Ceará, ou SAERJ, no Estado do Rio de Janeiro não dão conta da diversidade de objetivos de ampliação da jornada escolar.

Para os diretores das quatro escolas do centro, a política de tempo integral veio para melhorar o acesso e a permanência do aluno na escola, como também o desempenho da escola nas avaliações externas.

Duas escolas da amostra da pesquisa, a E3 Liceu do Ceará, e a E4 Visconde do Rio Branco implementaram em 2017 o regime de tempo integral com a nova proposta para o ensino médio. O aluno tem 15h de parte diversificada, com cinco disciplinas eletivas, uma delas é o clube estudantil. Esse clube estudantil vem despertar, desenvolver no aluno o protagonismo estudantil.

A opção pelo Tempo Integral para a escola E4 foi planejada e pensada pela equipe docente que, preocupada com a redução de matrículas, viu nessa proposta uma oportunidade de renovação para a escola.

[...] Na época, em 2016, 2017 era até o Idilvan o Secretário, a gente pediu muito para ser de Tempo Integral, porque ao nosso ver o TI seria uma saída de não fechar a escola...[...] (E4D4).

É o caso do Visconde quando se tornou tempo integral. Era uma escola que tinha poucos estudantes e caminhava para ser fechada. Então com o tempo integral, a escola se renovou e conseguiu se reconstruir. Então são realidades de outras escolas que eu tenho visto que tem se tornado de tempo integral. Porque realmente tem tentado se reestruturar numa nova forma de ensino (E2P2).

Enquanto, na visão de diretores e professores o modelo de ensino de Tempo Integral trouxe renovação e oportunidades de reconstrução da escola, contribuindo para a sua permanência, percebe-se que isso não é consenso para todos os professores.

Os professores da E1CB, escola que permanece ainda ofertando o ensino regular, discordam em parte com a causa do fechamento das escolas. Apontam ainda algumas vantagens de ter permanecido com essa modalidade.

Não vejo que seja essa realidade que tem impactado nas escolas do centro, ela impacta em parte, por exemplo, impacta porque no caso, aqui da escola nós tínhamos uma clientela muito grande. [...] Mas eu acho que o que impacta mais são as formações de centros educacionais nas periferias com suporte adequado e proximidade. Um pai não vai deixar de colocar seu filho próximo para colocar distante. O que subsidia hoje (a escola) são os estudantes que moram numa baixada aqui do lado do hotel, porque não há uma escola equipada, ordenada que puxe esse aluno. Porque no momento que tiver essa escola ele não vem mais, não vem para cá, não vem para o Justiniano. É uma questão da organização da dinâmica social (E1P5).

Todos os anos a gente recebia notícia que o Clóvis ia fechar, que a Seduc ia pedir o prédio para colocar outra instituição e que os professores iam ser remanejados. [...] Por quê, como aqui tem o Justiniano que se integralizou e depois o Visconde, certo, então o que acontece? Aqueles estudantes que não querem uma escola integral vieram todos para o Clóvis. Tanto é que esse ano teve um recorde de turmas, aumentou o número de turmas. Nesse caso aí nos ajudou, porque esse ano foi um recorde (E1P2).

Na opinião dos professores, os estudantes que não fazem opção por essa modalidade do ensino de TI ou desejam realizar um estágio, ou mesmo trabalhar em outro período, buscam a escola regular como a única alternativa. Desse modo, nessa escola específica, permanecer com o ensino regular foi uma possibilidade para o crescimento da matrícula no ano de 2019.

No Ceará, segundo o técnico da SEDUC, a proposta da escola de tempo integral e com formação profissionalizante, visa uma integralização da educação.

Com o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, competências essas, hoje exigidas pela sociedade.

2.8.4 Política de Gestão por resultados

Em 2004, o Governo do Estado do Ceará, inspirado no modelo canadense, fez opção por implantar o modelo Gestão por Resultados (GPR), utilizando como referencial teórico o modelo do referido país.

Medeiros, Rosa e Nogueira (2009) discutem os modelos da gestão pública e analisam o modelo da GPR aplicados no Canadá e no Ceará. Para os autores, os princípios e o sucesso do modelo sinalizaram ao Governo do Estado do Ceará sua adoção como referência ou teoria de base, para contribuir no desenho de um novo modelo da gestão para o Estado do Ceará, com uma abordagem focada na melhoria de seus resultados.

No âmbito da discussão de modelos da gestão pública, e analisando as experiências de vários países em administrar com base em resultados, sobressalta-se o modelo da Gestão por Resultados (GPR) ou Result Based Management (RBM) utilizado no Canadá. Com o apoio da Canadian International Development Agency (CIDA), o Governo do Ceará, em 2004, enviou uma missão, com as autoridades da Secretaria de Planejamento, da Secretaria de Controladoria, do Instituto de Pesquisas e Estratégias do Estado do Ceará (IPECE) e do Tribunal de Contas do Estado do Ceará, para estudar o modelo canadense (MEDEIROS, ROSA E NOGUEIRA, 2009, p. 2).

De acordo com Medeiros, Rosa e *et al* (2009, p. 14), o início da implantação de GPR no Estado do Ceará ocorreu no Plano de Governo de 2003 - 2006, denominado Ceará Cidadania, Crescimento com Inclusão Social, do Governador Lúcio Alcântara, documento contendo as prioridades do Governo.

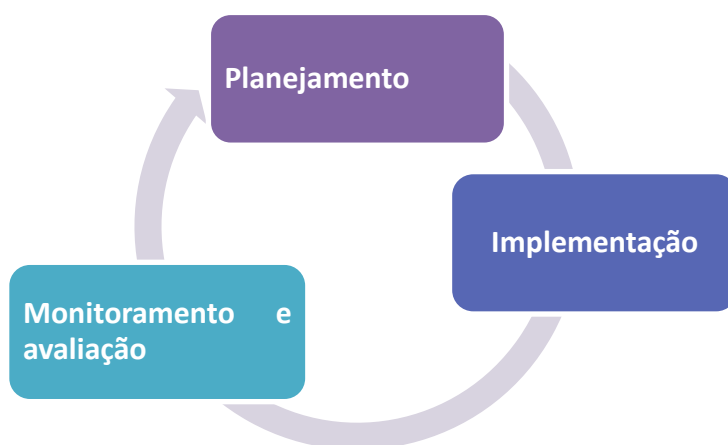
A GPR é um modelo de administração governamental que utiliza instrumentos e práticas de planejamento, com o objetivo de implementar e operacionalizar suas ações. Tais instrumentos são encarados como essenciais para esse modelo de gestão, pois são eles que vão subsidiar o alcance das metas e resultados desejados.

Gerir significa administrar, empreender significa obter resultados. A gestão empreendedora, focada em resultados, pressupõe que o serviço público seja de qualidade e atenda a padrões ótimos de eficiência (fazer certo), eficácia (fazer a coisa certa) e efetividade (fazer o que tem de ser feito) no trato do gasto público.

Para verificar se o programa está sendo implantado dentro do caminho traçado, e se o resultado da ação está sendo atingido, é preciso que monitoramento e avaliação estejam presentes nos desenhos das políticas e programas públicos, utilizando-se um bom sistema de informações. É necessário saber o que está acontecendo para poder prestar contas (MEDEIROS, ROSA E NOGUEIRA, 2009, p. 5).

De maneira simplificada, o ciclo do modelo de GPR adotado no Ceará resumiu-se em três etapas básicas: i) planejamento, ii) implementação e iii) monitoramento e avaliação.

Figura 2 - Ciclos de funcionamento da GPR



Fonte: Elaborado pela Autora.

Para operacionalizar a etapa do planejamento, foi elaborado o marco lógico do plano de governo, que foi estruturado em quatro eixos: i) Ceará Empreendedor; ii) Ceará Vida melhor; iii) Ceará Integração; e iv) Ceará a Serviço do Cidadão.

É nesse cenário que se dá a busca pela melhoria de resultados da administração pública que se inscreve nos compromissos do Plano de Governo “Ceará Melhor” (2003 - 2006), onde a educação passa a integrar o eixo “Ceará Vida Melhor”, explicitado no plano de educação básica “Escola melhor, Vida Melhor” (VIEIRA, 2007, p. 51).

Vieira (2007, p. 52) recorda que, para dar continuidade aos compromissos assumidos no plano de governo, foram criadas dois importantes instrumentos de monitoramento das políticas: a Gestão por Resultados (GPR) coordenada pela Secretaria de Planejamento e Coordenação (Seplan), por intermédio do Instituto de

Pesquisa e estratégia Econômica do Ceará (IPECE), e o Sistema de Inclusão Social (SIS). Na educação, como em outras áreas da gestão pública, esse passo representou um 'divisor de águas' (VIEIRA, 2007a, p. 52).

Desde então, a cultura de avaliação e a busca por resultados satisfatórios tem sido uma preocupação constante dos dirigentes escolares. Com a implementação e consolidação do Sistema Permanente de Avaliação (SPAECE), passa a existir no Ceará uma política de "gestão por resultados" (GPR). Essa política de avaliação realizada no estado do Ceará, pautada na avaliação de resultados se materializa em um sistema próprio de avaliação de desempenho que tem como norte os indicadores educacionais de qualidade do ensino.

Com uma política baseada em resultados, o Governo do estado do Ceará realiza parcerias com empresas e fundações que colaboram, principalmente na questão da gestão. Um exemplo é o Instituto Unibanco, o programa foi implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento, que se articulam por meio do método Circuito de Gestão.

O programa Jovem de Futuro foi lançado em 2007 com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública.

As escolas da amostra, como integrantes da rede estadual participam dessa parceria com Instituições privadas com certo temor. Para o diretor da E3 a educação não deve ser considerado um negócio, devendo permanecer pública, gratuita e de qualidade.

Nós temos um circuito de gestão, trabalhado pelo Instituto Unibanco que trabalha por resultados. Isso provocou um medo muito grande na comunidade dos professores por achar que a gente estava se transformando numa entidade particular, por metas... eu vejo muito por outro lado de ter a sensibilidade de melhorar os nossos índices. [...] Quanto mais parceira, melhor para ajudar. Só não quero que eles transformem a Educação em um negócio, lucrativa ou coisa do tipo. Educação tem que ser pública, tem que ser gratuita e tem que ser de qualidade (E3D3).

O Programa Jovem de Futuro, na visão do professor da E4, melhorou o desempenho das escolas, porém é preciso mais interlocução com os atores que estão no chão da escola. *“A gente vê como professor algumas inconsistências justamente por falta desse diálogo que, como eu vou implantar uma ação ali, buscando resultados se eu não conheço a necessidade real da escola, muitas vezes é essa percepção”* (E4P4).

As escolas, diante da Política de gestão por resultados, procuram adequar-se a essa dinâmica e, conseqüentemente, buscam preparar seus estudantes para atingirem bom desempenho nas avaliações externas (SOUSA, 2017, p. 133).

Os resultados da pesquisa realizada em três municípios do Ceará (VIEIRA e VIDAL, 2016a) constataram a forte presença de uma cultura de avaliação, caracterizada pela aplicação de provas, de simulados e de atividades preparatórias visando à aplicação das avaliações externas em todas as escolas, com maior ênfase nas escolas de educação profissional, onde todos os diretores parecem acompanhar os resultados dos estudantes.

As autoras observam que, para além de uma gestão orientada por metas e resultados, a cultura de avaliação surte outros efeitos sobre as escolas. A autonomia escolar, reconhecida pela própria SEDUC como um princípio orientador da política educacional cearense, é vivenciada pelos diretores de forma relativa.

As escolas passam a divulgar com mais frequência os resultados das avaliações através de banners, faixas, painéis, como também nas redes sociais. Essa maior visibilidade e transparência nos resultados permitem aos pais e à comunidade avaliar melhor a escola antes de matricular o filho. Os pais passam a estabelecer outros critérios além da proximidade.

Nesse sentido, um dos objetivos da pesquisa quer compreender as razões pelos quais os estudantes migram da periferia para estudar no centro da cidade e os mecanismos de buscas utilizados pelas famílias por uma escola de qualidade.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 Definindo o Paradigma da Pesquisa

Shulman (1981) aponta várias razões pelas quais os pesquisadores educacionais debatem a adequação dos métodos de pesquisa para estudar os fenômenos. Primeiro, a Pesquisa Educacional requer a seleção de um conjunto específico de observações ou fatos entre infinitas possibilidades. Em segundo lugar, o estudo sistemático não se refere apenas à pesquisa sistemática, mas também às próprias disciplinas. Terceiro, a principal razão pela qual a metodologia de pesquisa é um campo interessante na educação é que, em si, não é uma ciência ou uma disciplina, mas uma área de estudo em que fenômenos, eventos, pessoas, processos e instituições constituem a matéria-prima para diversos tipos de pesquisa.

De acordo com Guba e Lincoln (1994), o paradigma de pesquisa define para seus pesquisadores sua identidade, o que é permitido dentro dos limites de uma pesquisa legítima. Portanto, os paradigmas como sistemas de crenças estão baseados em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Na questão ontológica se questiona sobre a forma e a natureza da realidade, o que realmente se pode saber sobre o objeto a ser investigado. A questão epistemológica busca a compreensão real do fenômeno em sua essência e quer investigar a natureza da relação entre o conhecido e o que pode ser conhecido. E o pressuposto metodológico vai dizer como o conhecimento é construído pelo pesquisador, como ele deve proceder para encontrar a verdade através dos fatos.

As abordagens de pesquisa e os métodos de várias disciplinas podem ajudar a responder às questões que surgem no campo educacional e que são inerentes a ele. Nesse sentido, a presente pesquisa está ancorada no paradigma Pós-positivismo, no sentido de buscar compreender as transformações do mundo atual, do território e suas influências na vida das pessoas e das instituições educativas.

Quanto à natureza do objeto a ser conhecido ou sob a visão ontológica, o Pós-positivismo preza pelo Realismo crítico. A realidade existe, mas só é possível aprendê-la de forma imperfectível e probabilística. Entende-se que há uma realidade externa ao sujeito que é apreensível, mas que não existe a possibilidade de aprendê-la em sua totalidade devido a apreensão mental humana e a natureza dos

fenômenos.

Quanto à epistemologia, o pós-positivismo é objetivista-modificado, ou seja, admite-se a objetividade, permite uma aproximação do pesquisador com a compreensão da realidade, contando com os guardiões externos e a comunidade crítica. A metodologia é experimental e manipulativa modificada. Ênfase na multiplicidade crítica, permite a falsificação de hipóteses e podem incluir métodos qualitativos (GUBA; LINCOLN, 1994).

Na pesquisa em educação, estes três pressupostos estão imbricados e, como atividade humana e social, trazem uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Logo, o pesquisador, inserido em uma determinada época e em uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Considerando essa informação é imprescindível ressaltar que a visão de mundo do pesquisador influencia a proposição da pesquisa e o paradigma e a abordagem que será utilizada (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 3).

Nesse sentido, o estudo dos fenômenos educacionais, situados entre as ciências humanas e sociais, não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas nestas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos das ciências físicas e naturais, na busca da construção de conhecimento científico do seu objeto de estudo. Assim, o fenômeno educacional foi estudado como se pudesse ser isolado de seu contexto sem que houvesse interferência das variáveis sobre o fenômeno em questão (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Toda pesquisa nasce de um problema que desperta o interesse do pesquisador em realizar a investigação. Contudo, é um momento privilegiado que reúne o pensamento de uma pessoa, ou de um grupo, na tentativa de construir conhecimentos sobre aspectos da realidade que objetivam desvendar.

Atualmente, realizar pesquisa em educação é aplicar um processo criterioso na busca de conhecimento sobre o comportamento humano ou seres humanos em um processo de evolução ou desenvolvimento. Há um conjunto de princípios orientadores que aplicam-se a pesquisa científica em educação, a saber: qualidade da pergunta, ligação entre investigação e teoria relevante, aplicação de métodos que permitem a investigação direta da questão, cadeia coerente e explícita de raciocínio, replicação e generalização entre os estudos e divulgação das pesquisas para incentivar a crítica (SHAVELSON, 2002).

Acredita-se que tais princípios possam auxiliar na qualidade da pesquisa em educação, mas sua aplicação não retira o caráter de contestação que é intrínseco desse campo de estudo.

3.2 Abordagem Qualitativa

Tendo em vista o tema em foco e os objetivos a serem investigados, esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador constitui o instrumento principal. A abordagem de cunho qualitativo tem suas raízes nas correntes filosóficas da fenomenologia e do marxismo que assumem uma concepção dialética da realidade. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 118).

Segundo Ghedin e Franco (2011) os princípios epistemológicos do modelo dialético podem ser sucintamente especificados:

Privilegia-se a dialética da realidade social, a história dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
O homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições;
A práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e vincula teoria e prática, pensar e agir;
A prática social é o critério básico de verdade;
A realidade empírica é ponto de partida na construção do conhecimento e não ponto de chegada;
Não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido;
O processo de conhecimento constrói-se do empírico ao concreto e deste ao empírico;
O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
A interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto;
O saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis) (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 118-119).

Os referidos autores consideram ainda que as consequências desse modelo para a pesquisa educacional abrem grandes perspectivas para o estudo dos

fenômenos educativos em toda a sua complexidade, embora apresente aos pesquisadores o desafio de saber realizar pesquisas de cunho dialético.

Ludke e André (2013), apoiadas no conceito de Pesquisa Qualitativa proposto por Bogdan e Biklen (1994), discutem as características básicas de uma pesquisa qualitativa, assim definidas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 12-14).

A pesquisa qualitativa, realizada em um ambiente natural, permite a obtenção de dados descritivos coletados a partir do contato direto do pesquisador com as diferentes situações observadas. Procura enfatizar mais o processo, do que o produto e retrata a percepção dos atores integrantes da pesquisa.

O pesquisador nessa abordagem acredita que as ações do ser humano são fortemente influenciadas pelos cenários em que ocorrem. Como observa Wilson (1977), "aqueles que trabalham dentro desta tradição [qualitativa] afirmam que o cientista social não pode entender o comportamento humano sem entender o arcabouço dentro do qual os sujeitos vivem seus pensamentos, sentimentos e ações" (p. 249). Este quadro ou contexto é descrito durante a coleta e análise de dados pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa desenvolve generalizações vinculadas ao contexto. Logo, os dados coletados incluem entrevistas, notas de campo, documentos, fotografias e são analisados em toda a sua riqueza respeitando, tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Segundo Ludke e André (2013), para realizar uma pesquisa qualitativa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Esse conhecimento é não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da

continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

3.3 O Estudo de Caso como estratégia de pesquisa

A fim de compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de escolas de ensino médio do Centro de Fortaleza a pesquisa se propõe a realizar o estudo de casos múltiplos como estratégia de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 97) afirmam que, “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes ou bases de dados, realizam estudos de casos múltiplos” .

Yin (2003, p. 68) considera que a escolha entre projetos de caso único ou de casos múltiplos permanece dentro da mesma estrutura metodológica e, nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico, isto é, (único) e estudos de casos múltiplos. A escolha é considerada uma escolha de projeto de pesquisa, com as duas sendo incluídas no âmbito da estrutura do estudo de caso.

De acordo com Yin (2003) uma condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada.

Em geral, questões do tipo "o que" podem ser tanto exploratórias (em que se poderia utilizar qualquer uma das estratégias) ou sobre predominância de algum tipo de dado (em que se valorizaria levantamentos ou análises de registros em arquivo). É provável que questões "como" e "por que" estimulassem o uso de estudos de caso, experimentos ou pesquisas históricas (YIN, 2003, p. 26).

Segundo Yin (2003, p.21), o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas.

Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional (YIN, 2003, p. 27).

Um estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Como esforço de pesquisa, afirma Yin (2003, p. 21), “o estudo de caso contribui inexoravelmente para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais e políticos”.

As características fundamentais do estudo de caso se sobrepõem às características gerais da pesquisa qualitativa, anteriormente descritas. Ludke e André (2013) as destacam, como:

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação do contexto’ [...] Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...] Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...] Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...] Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 2013, p. 21-23).

Ancorado nessas características o estudo de caso vai se delineando a partir de uma investigação mais precisa do objeto de estudo, procurando desvendar a realidade como ela de fato se apresenta. Para tanto, a fase exploratória, os contatos iniciais com os informantes se constituirão em dados essenciais para a análise da pesquisa.

André (2005), apoiada nas definições de estudo de caso de Merriam (1998), cita quatro características essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução.

Particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. [...] Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição “densa” do fenômeno em estudo. [...] Heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. [...] Indução significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva (MERRIAN, 1988, p.13. *Apud* ANDRÉ, 2005, p.117-118).

Segundo André (2005), na concepção de Stake (1995, p. 11) o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Stake define-se por uma concepção de estudo de caso qualitativo, “fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico”.

3.3.1 O desenvolvimento de um estudo de caso

O desenvolvimento do estudo de caso se dá em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira que consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 24).

Essas três fases não acontecem de forma isolada, mas se sobrepõem em diversos momentos. Portanto, não se pode estabelecer limites de separação entre elas. Vejamos a seguir as especificidades de cada fase:

Quadro 08 - Fases de Desenvolvimento do estudo de caso

1.Fase exploratória	Delineamento, explicitação e clarificação da pesquisa a medida que se avança na literatura pertinente
2.Delimitação do estudo	Seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte; coleta sistemática de informações utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas variadas, sendo determinada a sua escolha pelas características próprias do objeto a ser estudado.
3.Análise sistemática e a elaboração do relatório	Análise das informações por meio de relatórios.

Fonte: Quadro síntese elaborado com base nas autoras Ludke e André (2013, p. 24-26).

De acordo com André (2013, p. 25), a fase exploratória é o momento de definir as unidades de análise, o caso; confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança.

Depois de identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador pode proceder à fase da coleta sistemática de dados,

utilizando fontes variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas.

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada.

A análise, para André (2013), permeia as várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

3.3.2 Instrumentos de Pesquisa

O uso do estudo de caso na pesquisa qualitativa permite a utilização de vários instrumentos de pesquisa. Para tanto, a presente pesquisa se propôs a fazer uso da coleta de dados a partir da análise documental e de entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo.

3.3.2.1 *Análise documental*

Numa abordagem de dados qualitativos, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, p. 45, 2013).

Em se tratando de conhecer as influências das transformações urbanas na sobrevivência das Instituições educativas se fez uso da análise

documental. No processo de investigação da pesquisa foram analisados: documentos do arquivo escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, registros de matrículas de estudantes, histórico da escola, registros fotográficos, dados estatísticos dos índices educacionais extraídos dos arquivos oficiais do INEP, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e Censo Escolar.

Nos estudos de caso, os Documentos são muito úteis porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados (ANDRÉ, 2013).

3.3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Dentro da perspectiva em que se desenvolve a pesquisa, uma das mais importantes fontes de informações utilizadas são as entrevistas. Estas são fontes essenciais de informação e devem ser conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite tanto indagar os respondentes sobre os fatos de uma maneira quanto pedir a opinião deles sobre determinados acontecimentos. Em algumas situações se pode pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações podendo usar essas proposições como base para uma nova pesquisa (YIN, 2003, p.112).

De acordo com Yin (2003, p. 114), as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deverão ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Por isso, se faz necessário a escolha criteriosa dos sujeitos para que se obtenha sucesso na pesquisa.

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas desta pesquisa foram elaborados com base nas categorias centrais e secundárias e organizados em seis blocos:

- Bloco 1. Sobre o Centro de Fortaleza;
- Bloco 2. Sobre as Escolas do Centro;
- Bloco 3. Sobre a Escola;
- Bloco 4. Sobre os estudantes;

- Bloco 5. Sobre as famílias;
- Bloco 6. Sobre as Políticas Educacionais

3.3.3 Lócus da Pesquisa

O lócus de investigação da pesquisa realizou-se em quatro escolas tradicionais do centro de Fortaleza. Essa escolha se deu pelo fato dessas escolas possuírem uma longa trajetória e, em meio a tantas mudanças no contexto urbano e de políticas educacionais, ainda se manterem atuantes no serviço educacional.

Para compor a amostra da pesquisa foram selecionadas quatro escolas públicas estaduais de ensino médio situadas na região do Centro de Fortaleza. A escolha destas escolas obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Localização
- b) Tempo de fundação
- c) Ofertar o Ensino Médio

Destas escolas, duas passaram a ser recentemente escolas de tempo integral. Uma foi a primeira escola estadual a implantar o programa de tempo integral no ano de 2006 como experiência piloto e outra permanece com o ensino regular e oferta ainda as séries finais do ensino fundamental.

Apresentamos a seguir as quatro escolas que compõem a amostra da pesquisa.

Tabela 03 - Escolas da amostra de pesquisa situadas no Centro de Fortaleza

ESCOLAS	Código	MODALIDADE DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	FUNDAÇÃO
EEFM Clóvis Beviláqua	E1CB	Ensino Regular (Anos finais EF/EM)	Av. D. Manuel, 511-Centro	1913
Colégio Estadual Justiniano de Serpa	E2CEJS	Tempo Integral (2006)	Av. Santos Dumont, 56 – Centro	1884
EEMTI Liceu do Ceará	E3LC	Tempo Integral (2017)	Praça Gustavo Barroso-Jacarecanga	1845
EEMTI Visconde do Rio Branco	E4VRB	Tempo Integral (2017)	Av. Dom Manoel, 1803 Centro, Fortaleza	1924

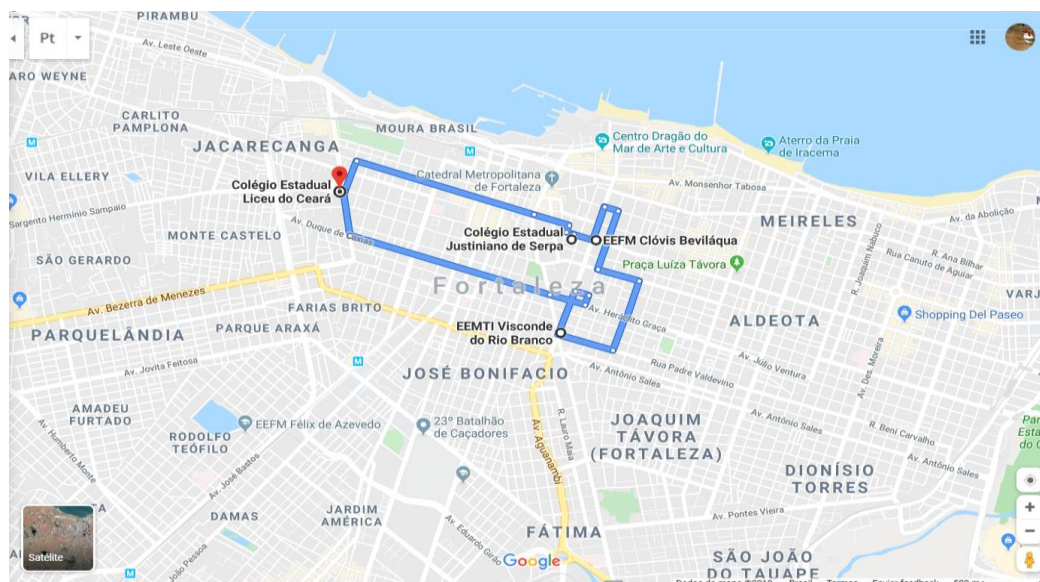
Fonte: Elaborado pela autora.

Optou-se pelo Colégio Estadual Justiniano de Serpa e Colégio Liceu do Ceará pelo fato de ambas apresentarem uma longa trajetória e um lugar de

destaque na história da Educação no Ceará. As outras duas escolas estaduais, EEFM Clóvis Beviláqua e EEFMTI Visconde do Rio Branco, apresentam características similares, embora de menor porte, se destacam também, pela arquitetura e pela antiguidade que remete à fundação dos primeiros grupos escolares de Fortaleza.

Localizadas numa área retangular cujo lado maior é de 2,6 km, essas quatro escolas foram criadas pelo poder público entre os anos de 1845 e 1924.

Mapa 01 - Mapa de localização das quatro escolas públicas do centro de Fortaleza



Fonte: Google Maps, 2019.

A pesquisa de campo teve início no dia 03 de outubro do ano de 2019 a 15 de dezembro de 2020. No ano de 2020, a pandemia de Coronavírus SARS COV-19 assolou o mundo, o Brasil e, consequentemente o Estado do Ceará. O Decreto Estadual de Nº 33.574 de 18.03.2020 pelo Sr. Governador Camilo Santana, de Isolamento social, determinou entre tantas outras medidas, o fechamento das Escolas da Rede de ensino pública e privada. Desse modo, a pesquisa foi bruscamente interrompida após o dia 18 de março do ano de 2020 e só pode ser retomada em outubro do mesmo ano.

Com o cenário de pandemia as pesquisas que já se encontravam em curso precisaram rever a sua metodologia e adequar-se a um novo modelo de pesquisa de campo, através do ambiente virtual. No caso dessa pesquisa foi

necessário fazer uso do modelo no formato híbrido, ou seja, duas formas: presencial e não presencial.

Na forma não presencial o contato é realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante da pesquisa.

Em duas escolas, a pesquisa de campo aconteceu de forma presencial. Nas outras duas, por causa da pandemia, a pesquisa só pode ser realizada de forma não presencial, com as entrevistas gravadas pela Plataforma do Google Meet. Com exceção das entrevistas com os diretores que foram realizadas de forma presencial.

Na tabela abaixo se apresenta a descrição do processo realizado nas entrevistas com os respectivos sujeitos da pesquisa.

Tabela 04 – Descrição do processo de entrevistas

Entrevistas	Individual	Grupo	Presencial	On-line
Gestor	04	-	04	-
Professor	07	08	09	06
Estudantes	03	18	14	07
Pais	05	02	06	01
Outros	01	-	-	01
TOTAL	20	28	33	15

Fonte: Elaboração própria

Foram realizadas vinte entrevistas individuais e oito entrevistas em grupos, totalizando vinte e oito entrevistas, quinze horas de gravação presencial e oito horas de gravação a partir das entrevistas virtuais. Com trinta e três respondentes foram realizadas entrevistas de modo presencial e com quinze respondentes online. No total tiveram-se quarenta e oito sujeitos participantes.

Realizar as entrevistas no formato online significou a possibilidade de dar continuidade à pesquisa de campo, apesar das preocupações com a instabilidade do sinal da internet e as dificuldades de acesso. Por isso foi importante pensar em diversas alternativas, como fazer uso do gravador ou até mesmo colocar as entrevistas em formulários utilizando o Google Forms, caso a gravação não pudesse ser realizada pela plataforma principal. Ressalta-se a importância das mídias digitais

para realizar o contato com os sujeitos. Em alguns casos foi necessário criar grupos de WhatsApp com alunos e professores para chegar a realização da entrevista.

Abrir-se para o processo de reformulação e ressignificação da pesquisa foi fundamental. Saber que é possível encontrar novas formas de pesquisar fez a diferença para que de fato o campo fosse finalizado. Para a pesquisadora foi importante aprender a utilizar as plataformas ofertadas pelo Google que até antes da pandemia não eram utilizadas pela mesma. O curso de Letramento digital em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Sobral e UFC ajudou na construção dos formulários e nas gravações das entrevistas pelo Google Meet.

Após a conclusão das entrevistas e da pesquisa, o sentimento em pauta foi de alegria e confiança, como também de gratidão aos participantes que aceitaram o desafio de participar das entrevistas de modo online. A pesquisa, assim como a vida também é permeada de incertezas. A trajetória nem sempre é linear. No percurso pode-se ser surpreendido com entraves de ordem pessoal, profissional e acidentes naturais. O importante é manter o equilíbrio e a serenidade para encontrar novas formas de realizar a pesquisa em educação. A ousadia, o foco e a determinação para prosseguir na pesquisa se revelaram, para a pesquisadora, mais fortes que o medo.

3.3.4 Sujeitos da Pesquisa

Entre os sujeitos da pesquisa, foram entrevistados de cada escola, um grupo de 3 a 6 estudantes, 2 a 6 professores de diferentes áreas do conhecimento e, de preferência Professores Diretores de Tuma (PDTs), um grupo de três a cinco pais, um diretor e um técnico da SEFOR 2.

Ao entrevistar os professores, estudantes e pais foi possível a coleta de uma variedade de informações e, ao mesmo tempo, encontrar respostas plausíveis às indagações do referido objeto de pesquisa. O gestor, como informante principal, possibilitou o acesso às informações sobre a trajetória da escola, contexto escolar, indicadores educacionais, e as políticas educacionais realizadas no chão da escola.

Com os estudantes, as entrevistas, em sua maior parte foram realizadas em grupo. Com exceção de dois estudantes do Liceu que aconteceu de forma individualizada. No grupo os estudantes sentiram-se mais livres para falar, uma vez que as entrevistas são gravadas. Um aluno desistiu e não finalizou a entrevista.

Também foi possível em três escolas realizar entrevistas em grupo com os professores e somente na E1 foram feitas entrevistas individuais com os professores. Ao todo, foram entrevistados 48 sujeitos. Dentre os quais, 21 estudantes, 07 pais/mães ou responsáveis (3 mães, 4 pais), 4 diretores, 1 Técnico da SEFOR 2 e 15 professores.

Realizar o contato com os diretores e professores no contexto de pandemia e em trabalho remoto foi uma tarefa difícil, pois todos estavam com muitas demandas e envolvidos em buscar alternativas para que os alunos não abandonassem a escola. O cenário de pandemia aprofundou ainda mais as desigualdades sociais e revelou a profunda dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos da rede. Os professores tiveram que mudar a forma de ensinar para se adaptar ao ensino remoto e se mostraram ocupados com gravações de suas aulas. Tudo isso os impedia de reservar tempo e espaço para as entrevistas online.

Importante lembrar que a pesquisa educacional se concentra, essencialmente, nos seres humanos. O pesquisador é responsável do ponto de vista ético de salvaguardar os direitos e bem-estar dos sujeitos durante a realização de um estudo, portanto, deve protegê-los de desconfortos físicos e psicológicos, danos e situações perigosas.

As pesquisas que envolvem seres humanos exigem o consentimento prévio dos sujeitos, pais ou instituições e existem leis para proteger a confidencialidade dos dados e a privacidade do indivíduo. O desconforto físico e psicológico dos sujeitos pode afetar a duração dos períodos de administração dos exames, a replicação de os estudos, os tipos de tratamentos e, em última instância, as questões investigadas (MACMILLAN e SCHUMACHER, 2005).

No caso das entrevistas realizadas de forma não presencial devem ser aplicadas as orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual da Comissão Nacional e Ética em Pesquisa.⁸

Para a realização das entrevistas no formato on-line buscou-se ter o cuidado de fazer um contato prévio com os participantes de forma individual por meio do aplicativo WhatsApp e no dia agendado para a realização da entrevista foi apresentado aos participantes os formulários através de meios eletrônicos para obtenção da autorização dos termos de consentimento livre e esclarecido.

⁸ Ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.24.02.2021. Dispõe de orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Para preservar o anonimato dos entrevistados, foi feita uma codificação por letras e numeração por escola que identificam o segmento de cada um dos informantes da pesquisa.

A tabela a seguir especifica um exemplo que será utilizado para identificação dos informantes por escola, segmento e ordem numérica.

Tabela 05 - Discriminação dos sujeitos por códigos

Discriminação dos Sujeitos	Codificação
Diretor da Escola 01	E1D1
Professor da Escola 01	E1P1
Estudantes da Escola 01	E1A1
Famílias da Escola 01	E1F1
Técnico da SEFOR 2	TS

Fonte: Elaborado pela Autora.

As tabelas a seguir contém informações que qualificam cada um dos sujeitos participantes.

3.3.4.1 Diretores

Tabela 06 - Identificação dos sujeitos da pesquisa/Diretores-TS (continua)

Diretor	Escola	Idade	Sexo	Formação	Tempo de experiência no cargo	Tempo de gestão na escola
D1	E1	37	M	Especialista	5 anos	5 anos
D2	E2	57	F	Especialista Gestão	4 anos	7 anos
D3	E3	47	M	Especialista Meio ambiente	11 anos	2 anos e 7 meses
D4	E4	49	F	Mestrado Acadêmico	7 anos	7 anos
TS		62	M	Doutorado (Em andamento)	15 anos	-

Fonte: Baseada em dados coletados em 2019/2020.

3.3.4.2 Professores

Tabela 07 – Identificação dos sujeitos da pesquisa/ Professores

Professor	Escola	Idade	Sexo	Formação	Tempo de Magistério	Tempo na escola
P1	E1	25	M	Em andamento Licenc.Geografia	2 anos	2 anos
P2	E1	42	F	Mestrado Acadêmico	21 anos	15 anos
P3	E1	-	F	Especialista	10 anos	6 anos
P4	E1	46	F	Doutorado Educação	20 anos	18 anos
P5	E1	47	F	Mestrado acadêmico	25 anos	19 anos
P1	E2	23	M	Mestrado Ensino Em andamento	2 anos	2 anos
P2	E2	25	M	Doutorado Ensino Em andamento	3 anos	3 anos
P3	E2	29	F	Licenc. Matemática Em andamento	5 anos	4 anos
P4	E2	32	M	Licenc. Geografia	07 anos	03 anos
P1	E3	47	F	Mestrado Profissional	09 anos	09 anos
P2	E3	22	M	Licenciatura Em andamento	03 anos	01 ano
P1	E4	26	M	Licenc. Matemática	04 anos	03 anos
P2	E4	34	M	Licenc.Matemática	02 anos	02 anos
P3	E4	45	F	Mestrado Acadêmico	10 anos	08 meses
P4	E4	32	M	Especialista	06 anos	06 anos

Fonte: Baseada em dados coletados em 2019/2020.

Os sujeitos participantes desse estudo e que integram a equipe docente (diretores e professores) apresentam idades entre 22 a 62 anos e são 9 mulheres e 11 homens. A Escola E2 apresentou um maior número de professores jovens, de 23 a 32 anos e a Escola E1 os professores adultos com idade de 42 a 47 anos.

Quanto à formação dos docentes, quatro possuem Mestrado Acadêmico, um Mestrado Profissional e outro cursando o Mestrado. Um professor com Doutorado e dois estão cursando. Cinco professores Especialistas, três com Licenciatura e três ainda concluindo. Constatou-se que a E1 apresenta um nível mais alto de formação dos docentes com Mestrado e Doutorado.

Quanto ao tempo de carreira no magistério encontrou-se professores com dois anos a 25 anos de experiência: sete professores com dois a cinco anos de carreira; cinco professores com experiência entre seis a quinze anos; três professores de vinte a vinte e cinco anos de carreira. Observou-se que na escola E1 estão os professores com mais tempo de experiência no Magistério e também com mais tempo naquela escola. A Escola E2 apresentou professores com menos tempo de experiência no magistério, que varia entre dois a sete anos.

Percebeu-se o surgimento de mais professores jovens nas escolas da amostra e ainda a presença de professores com vínculos temporários. Dos quinze professores entrevistados, sete são professores efetivos e oito são temporários.

3.3.4.3 Famílias

Tabela 08 – Identificação dos sujeitos da pesquisa/ Famílias

FAMÍLIA	ESCOLA	IDADE	SEXO	OCUPAÇÃO	INSTRUÇÃO	COR
F1	E1	55	F	Doméstica	6º ano EF	Pardo
F1	E2	50	M	Comerciante	Superior	Pardo
F2	E2	58	M	Empresário	Superior	Branco
F3	E2	54	M	Comerciante	Ensino Médio	Pardo
F1	E3	39	F	Autônoma	Superior	Pardo
F2	E3	70	F	Aposentada	3º ano EF	Branco
F3	E3	41	F	Costureira	4º ano EF	Pardo

Fonte: Baseada em dados coletados em 2019/2020.

Participaram da pesquisa apenas sete famílias. Na escola E1 foi possível realizar a entrevista na própria residência do aluno. No dia agendado para a entrevista, pode-se fazer o mesmo percurso de volta da escola junto com o aluno no transporte coletivo. A experiência de ver a realidade do aluno em seu ambiente de moradia, a receptividade da família, a partir dos olhos do pesquisador foi muito significativo e trouxe muitos frutos para a pesquisa.

Na escola E2 as entrevistas foram realizadas na própria escola e os pais foram receptivos e solícitos para participar da entrevista. Já na escola E3, foi possível realizar com duas mães a entrevista presencial e uma entrevista no modo on-line pela plataforma do Google Meet. Na escola E4 não foi possível realizar a entrevista com a família por motivos do fechamento das escolas no momento da pandemia.

Apesar de a amostra familiar ter sido pequena, os dados revelaram a diferença entre o acesso da escolaridade dos pais e a sua ocupação. Constatou-se que os pais com ensino médio e ensino superior possuem uma ocupação que lhes garantam uma melhor situação financeira. Dos quatro pais entrevistados, dois são comerciantes, um é autônomo e outro é empresário. Enquanto as mães com o nível de escolaridade mais baixa reservam-se aos trabalhos como doméstica, costureira e aposentada.

3.3.4.4 Estudantes

Tabela 09 - Identificação dos sujeitos da pesquisa/ Estudantes

ALUNO	ESCOLA	IDADE	SEXO	COR	TRABALHO/hs
A1	E1	16	M	Vermelho(indígena)	NÃO
A2	E1	16	F	Pardo	NÃO
A3	E1	18	M	Negro	SIM - 22h/s
A4	E1	17	F	Pardo	NÃO
A5	E1	19	M	Negro	NÃO
A6	E1	16	F	Pardo	SIM – 20h/s
A1	E2	16	M	Pardo	NÃO
A2	E2	17	M	Pardo	NÃO
A3	E2	16	F	Pardo	NÃO
A4	E2	17	F	Branco	NÃO
A5	E2	17	M	Não declarou	NÃO
A6	E2	16	F	Não declarou	NÃO
A1	E3	17	F	Não declarou	NÃO
A2	E3	16	M	Pardo	NÃO
A3	E3	16	F	Não declarou	NÃO
A4	E3	16	F	Pardo	NÃO
A5	E3	16	F	Pardo	NÃO
A6	E3	17	F	Pardo	NÃO
A1	E4	19	F	Pardo	SIM/3h/s
A2	E4	16	F	Branco	NÃO
A3	E4	16	M	Pardo	NÃO

Fonte: Baseada em dados coletados em 2019/2020.

Dos 21 estudantes que participaram desse estudo, treze são mulheres e oito são homens. No período que foi realizada a pesquisa, dezenove estudantes estavam cursando o segundo ano do Ensino Médio; um aluno, o 1º ano e outro no 3º ano do Ensino Médio. Apresentavam a idade de 16 a 19 anos. A maioria estava na faixa adequada para a idade, cursando o 2º ano do EM com dezesseis anos. Apenas três estudantes da amostra apresentaram distorção de idade-série.

Quanto a cor, doze estudantes se declararam pardos, dois de cor branca, dois de cor negra, um de cor vermelha (indígena) e quatro preferiram não declarar.

Observou-se nos sujeitos da amostra, a presença de três estudantes que trabalham e estudam. Dois estudantes da escola E1, que oferta a modalidade de ensino regular e um aluno da E4 que tem a modalidade de tempo integral.

Ao analisar o local de habitação dos 21 estudantes entrevistados, constatou-se que eles residem em 19 (dezenove) bairros da cidade de Fortaleza, cujo índice de desenvolvimento humano por bairro (IDH-b) exerce uma variação na classificação dos bairros, de baixo, muito baixo, médio e alto.

Na expectativa de descobrir de onde vem esses estudantes para estudar nas escolas do centro, verificou-se também o IDH dos bairros, a fim de conhecer melhor o perfil socioeconômico dos estudantes.

Vejamos a classificação dos bairros no quadro abaixo:

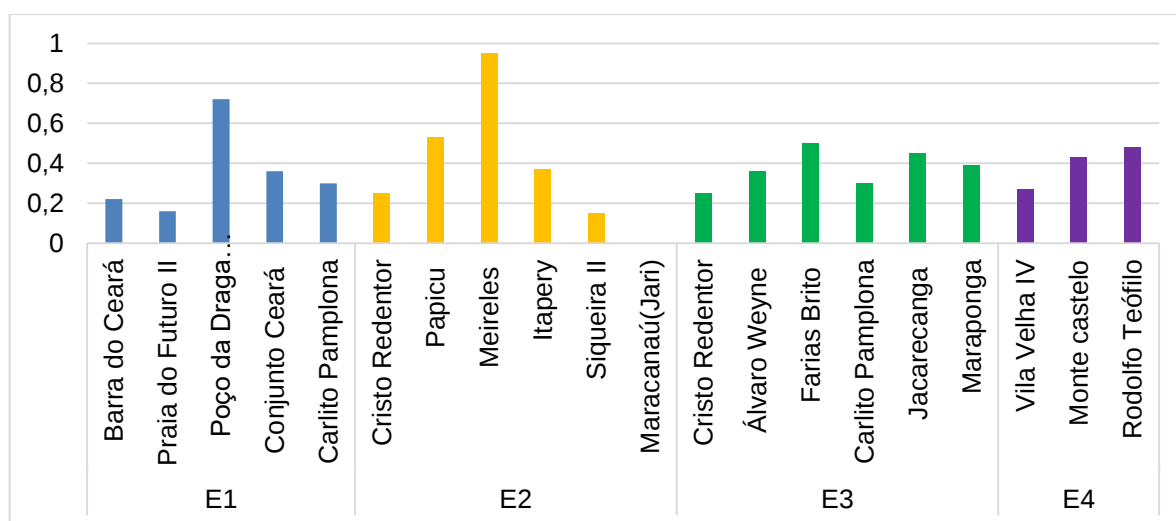
Tabela 10 - Local de habitação dos estudantes entrevistados por bairro

BAIRRO	IDH-b	CLASSIFICAÇÃO	ESTUDANTES	ESCOLAS
Barra do Ceará/Goiabeiras	0,22	Muito baixo	A2	E1
Praia do Futuro II	0,16	Muito baixo	A5	E1
Poço da Draga (Praia de Iracema)	0,72	Muito baixo	A3	E1
Conjunto Ceará	0,36	Médio	A1	E1
Carlito Pamplona	0,30	Muito baixo	A6	E1
Moura Brasil	0,28	Muito baixo	A4 (desistiu)	E1
Cristo Redentor	0,25	Muito baixo		E2
Papicu	0,53	Médio	A4	E2
Meireles	0,95	Muito alto	A3	E2
Itapery	0,368	Médio	A5	E2
Siqueira II	0,15	Muito baixo	A2	E2
Maracanaú(Jari)			A6	E2
Cristo Redentor	0,25	Muito baixo	A1	E3
Álvaro Weyne	0,36	Baixo	A5	E3
Farias Brito	0,50	Alto	A2	E3
Carlito Pamplona	0,30	Muito baixo	A3	E3
Jacarecanga	0,45	Médio	A4	E3
Maraponga	0,39	Médio	A6	E3
Vila Velha IV	0,27	Muito baixo	A2	E4
Monte castelo	0,43	Médio	A1	E4
Rodolfo Teófilo	0,48	Médio	A3	E4

Fonte: Elaborado pela autora/ <https://www.anuariodoceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/2020.2021>.

Analisando o quadro 18 verificamos que dos 21 estudantes, 10 moram em bairros de IDH muito baixo e 07 em bairros de IDH Médio, 01 no bairro de IDH baixo, 01 com IDH alto e 03 com IDH muito alto. Portanto, nessa pequena amostra os estudantes das escolas do centro se concentram mais nos bairros de muito baixo e médio IDH. Apenas um aluno reside fora da região metropolitana, em um município próximo, em Maracanaú.

A seguir apresentamos o gráfico do IDH-b dos bairros onde residem os estudantes da amostra da pesquisa por escola.

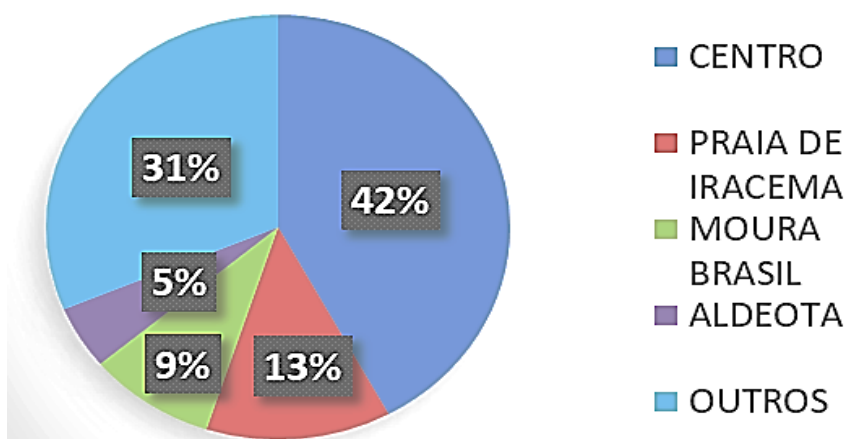
Gráfico 01 - IDH dos bairros de estudantes da amostra da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora/<https://www.anuariodoceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/2020.2021>.

A partir das investigações realizadas, constatou-se que os estudantes das quatro escolas pesquisadas vêm de distintos bairros de Fortaleza. Logo, foi percebido que os bairros de origem desses estudantes diferem de escola para escola.

Em duas escolas da amostra foi possível ter acesso aos arquivos e documentos dos estudantes. Nas outras duas escolas não foram disponibilizados o acesso ao material solicitado.

Na E1 o próprio diretor disponibilizou o arquivo com o mapeamento do local de moradia realizado pela direção da escola no ano de 2018. A seguir apresentamos o gráfico com o mapeamento da EEMTI Clóvis Beviláqua.

Gráfico 02 - Estudantes por bairro E1-EEFMCB

Fonte: Arquivo da escola.

A E1-EEMCB situada na Av. Dom Manuel, um pouco mais distante do centro comercial atrai mais estudantes da região Leste de Fortaleza. São famílias que moram nas proximidades do centro comercial e bairros periféricos próximos a região central. Como se pode observar 31% dos estudantes da E1 moram na região do Centro; 13 % dos estudantes no Bairro da Praia de Iracema; 9% do Bairro Moura Brasil; 5% do bairro da Aldeota e 13% são de diferentes Bairros da cidade.

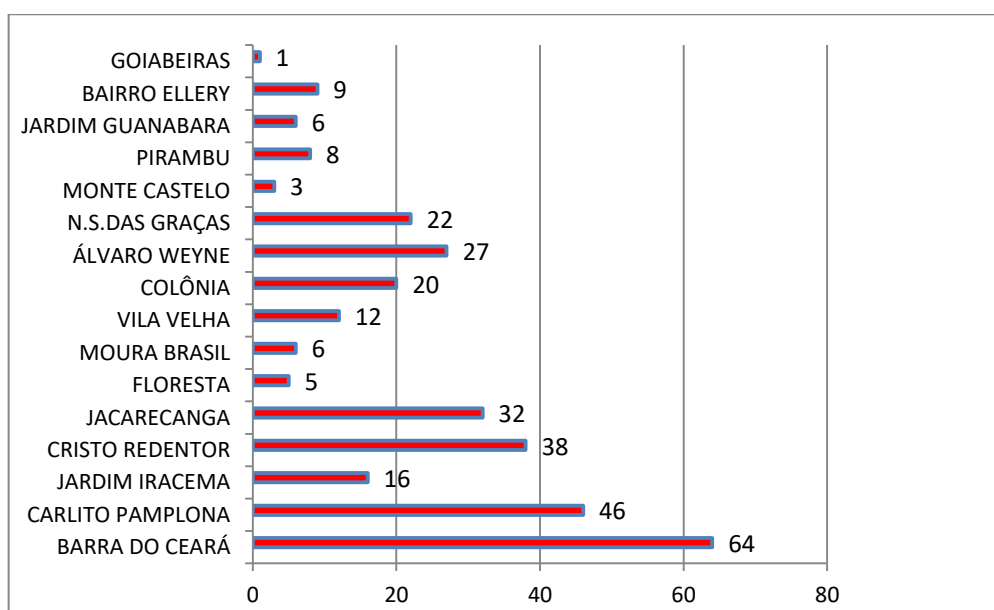
Na escola E2-CEJS, foi possível fazer de forma mais precisa, o mapeamento do local de moradia dos estudantes matriculados no ano de 2019, porque a própria pesquisadora teve acesso as pastas de matrículas dos estudantes. Verificou-se em todas as pastas o bairro residencial de cada um dos 487 estudantes matriculados.

Constatou-se que os estudantes da referida escola vêm de 73 bairros da cidade de Fortaleza e também de regiões metropolitanas de Caucaia e Maracanaú.

A Escola E2, por estar situada mais próxima do centro comercial, concentra o maior número de estudantes nos bairros da regional I, com 315 estudantes de 16 bairros. Também é nessa região que se encontram os bairros com muito baixo IDH.

Apresentamos a seguir o gráfico com o quantitativo de estudantes por bairro da E2- CEJS.

Gráfico 03 - Número de estudantes da E2- CEJS por bairros da regional I



Fonte: Baseado nos dados fornecidos pela escola no ano de 2019.

Podemos perceber que a E2 atrai mais estudantes dos bairros periféricos da região Oeste de Fortaleza (Regional I) com destaque para os bairros da Barra do Ceará, Carlito Pamplona, Cristo Redentor e Jacarecanga.

Na E4-VRB tomou-se conhecimento através do depoimento da diretora que existe sim um mapeamento dos bairros de origem dos estudantes. No levantamento realizado pela escola identificou-se a presença de estudantes que vem de mais de 38 bairros de Fortaleza. De acordo com os dados coletados, constatou-se que a maior matrícula é do bairro Castelão, Sapiranga e Messejana. Os referidos bairros situados na zona leste são os que se concentram o maior número de estudantes.

O que chama a atenção, na opinião da diretora é que os estudantes passam por várias escolas, atravessam a cidade para vir estudar na E4- VRB. Isso nos instiga a fazer uma nova investigação de como as famílias fazem essa seleção de escolha das escolas.

3.4 Trajetória da Análise de Conteúdo Temática

Para análise dos dados, num primeiro momento privilegiou-se a coleta de dados pesquisados nos arquivos escolares e sites oficiais de busca do INEP, do Censo Escolar e dados disponibilizados pela SEDUC. Essa análise foi essencial para o estudo inicial dos Indicadores Educacionais por ocasião do momento do exame de Qualificação de Tese.

No segundo momento buscou-se fazer a técnica de análise de conteúdo utilizando a modalidade temática. De acordo com Minayo (2009, p. 86) na análise temática o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. Trabalhar com a análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja frequência pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105 *apud* MINAYO, 2009, p. 86).

Seguindo as etapas propostas por Minayo (2009, p. 91), procurou-se fazer uma leitura compreensiva de todo o material coletado. Através dessa leitura buscou-se:

- a) Ter uma visão de conjunto;
- b) Apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado;

- c) Elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material;
- d) Escolher formas de classificação inicial;
- e) Determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise;

Para responder aos objetivos propostos da pesquisa, elegeram-se dois eixos norteadores: Território e Atratividade das escolas.

A partir da categorização temática das falas dos sujeitos, foram definidos os seguintes subtemas do eixo central 'Território':

1. Território e oportunidades educacionais;
2. Território e violência;
3. Migração dos estudantes da periferia estudar nas escolas do Centro;
4. Local de moradia e desempenho escolar;
5. Território e Metamorfoses urbanas;

Os elementos selecionados da categoria central 'Atratividade das escolas' permitiram identificar os fatores que atraem famílias e estudantes a escolher as escolas do centro. Dentre os fatores principais de atratividade dessas escolas estão:

1. Tradição;
2. Acessibilidade;
3. Qualidade;
4. Proteção contra a violência.

A análise dos dados obtidos permitiu um cruzamento de informações entre as categorias Território e Atratividade da escola, como elementos integrantes do campo da Sociologia Urbana e da Sociologia da Educação.

O resultado dessa investigação permitiu o desvelamento do objeto de pesquisa no sentido de compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência das escolas de ensino médio do Centro de Fortaleza.

O material obtido na coleta de documentos, observações e entrevistas semiestruturadas, compôs o corpus de análise, o qual passo a apresentar no Capítulo seguinte.

4 TERRITÓRIO

A partir das considerações teóricas apresentadas, esta análise se aplica sobre quatro escolas públicas estaduais centenárias, localizadas no centro da cidade de Fortaleza: a Escola de Ensino Fundamental e Médio Clóvis Beviláqua (E1), o Colégio Estadual Justiniano de Serpa (E2), a EEMTI Liceu do Ceará (E3) e a EEMTI Visconde do Rio Branco (E4). São equipamentos públicos cujo atendimento educacional foi marcado pelas contingências e pelas vicissitudes políticas, econômicas e sociais do país e do estado neste século de existência (SOUSA; VIEIRA; VIDAL, 2020, p. 12).

Situadas numa área estritamente comercial, estas escolas estão entre as principais avenidas da cidade com acesso aos corredores de ônibus que interligam os bairros ao centro. A localização privilegiada facilita a mobilidade dos estudantes em seu deslocamento, da periferia para estudar no centro.

Ao mesmo tempo, a convergência de estudantes que provém dos mais diferentes bairros faz da escola um espaço plural, onde todos podem ser acolhidos. A localização na região central impede que essas escolas tenham uma comunidade em sua proximidade. Já as escolas de bairro atendem prioritariamente estudantes provenientes do entorno da escola.

Nas escolas do centro a comunidade escolar é fragmentada. Em contraponto observa-se a ausência de conflitos inerentes de uma comunidade local. Mas isso não quer dizer ausência de violência, pois a insegurança de andar no centro, o medo de assaltos é uma realidade presente no dia a dia dos estudantes que utilizam o transporte público ou mesmo vem a pé para a escola.

Percebeu-se que cada sujeito entrevistado fala de um lugar, de sua experiência ou posição social. Portanto, observaram-se opiniões convergentes a respeito da qualidade, da localização e acessibilidade, da moradia, da segurança e violência.

4.1 Território e oportunidades educacionais

Os estudos na área da Sociologia urbana e Sociologia da Educação apontam para uma preocupação crescente com as desigualdades socioeducacionais e os seus possíveis efeitos no contexto de vida escolar de

crianças e adolescentes em territórios vulneráveis. Autores como Ribeiro e Koslinsk (2016), Érnica e Batista (2012); Gomes e Carvalho-Silva (2014); Ribeiro e Vóvio (2017), citados anteriormente no capítulo sobre o Estado da Questão revelaram em suas pesquisas que as desigualdades territoriais estão associadas às desigualdades de oportunidades educacionais.

Uma das questões da pesquisa é saber quais as razões, mesmo que implícitas que motivam os estudantes e pais a trazerem seu filhos para estudar nas escolas do centro. O que essas escolas possuem de diferente? E se o território e a localização da escola podem exercer influência nessa escolha.

Ao indagar os sujeitos sobre as vantagens e desvantagens de a escola estar no centro ou na periferia ou se existe diferença de estudar nas escolas do centro e nas escolas da periferia, buscou-se investigar se o fator localização exerce influência na estratégia de escolha da escola pelos pais e estudantes.

4.1.1 Local de moradia e desempenho escolar

As pesquisas que analisam as consequências das características do território sobre as oportunidades educacionais são diversos. Para muitos autores, o território exerce uma forte influência no desempenho educacional. Esses estudos oferecem uma possibilidade renovada de compreensão da produção e reprodução de desigualdades escolares associadas à desigualdade socioespacial e às condições de oferta educacional (RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009a; BEN AYED, 2012; ÉRNICA e BATISTA, 2012; BATISTA e SILVA, 2013).

Os diretores também compreendem que o índice de desenvolvimento humano (IDH) dos bairros influencia no desempenho escolar do aluno. Ao mesmo modo, percebem que as escolas situadas em espaços de alta vulnerabilidade social apresentam resultados diferenciados daquelas escolas situadas em bairros de maior IDH.

Quando indagados sobre a relação de interdependência entre o local de moradia do aluno e o desempenho escolar o diretor de uma escola afirma considera que:

Quanto menor o índice de desenvolvimento humano (IDH) de uma comunidade você vai ter um menor desempenho do aluno. Isso não quer dizer nenhum preconceito não, isso é uma questão científica. Esse aluno vai

ter menos acesso a uma alimentação de boa qualidade que vai desenvolver todos os seus nutrientes. Esse aluno vai ter menos acesso à cultura, menos acesso à leitura, esse aluno vai ter menos referências que ele procure... Menos exemplos de que a educação deu certo. E o fundamental, esse aluno vai ter que trabalhar. Esse aluno vai ter que sustentar os dois irmãos, os três irmãos, a família e aí? Eu tenho um aluno aqui que trabalha, que vem virado para a escola, que chega aqui 7:30, 8h, porque trabalhou a noite toda. Eu tenho aluno aqui que não vem dia de sábado nunca, porque dia de sábado ele tem que estar 7 horas da manhã na Praia do Futuro botando as cadeiras dele lá para atender os clientes. Então é diretamente proporcional a questão do bairro, do baixo rendimento, baixo IDH, o baixo salário com o baixo desempenho. Se você tem um aluno que tem um bom café da manhã, tem livros acessíveis, pode ir ao cinema, pode fazer uma viagem, que ele não precisa trabalhar para se sustentar, que ele ganha tem mesada para se sustentar, esse aluno vai ter uma outra possibilidade, um outro repertório para desenvolver a educação (E1D1).

No depoimento acima, observa-se a realidade de alguns estudantes que se dividem entre o trabalho e a escola para contribuir com a renda familiar. Morando em locais de alto índice de vulnerabilidade social, consequentemente também será restrito o acesso à cultura, ao lazer e a outros repertórios necessários para o desenvolvimento sociocultural.

No que diz respeito ao objeto da desigualdade socioespacial e desigualdade educacional a literatura em questão tem investigado a distribuição desigual de oportunidades e resultados educacionais entre regiões das cidades. Os estudos dedicados a territórios específicos que analisam o efeito do território de território/centro/periferia, podem ser compreendidos como explicações da posição da localidade na estrutura das desigualdades (ERNICA e RODRIGUES, 2020).

Para os autores há convergências no que se refere aos padrões assumidos por essas desigualdades educacionais, embora variem em função das particularidades das desigualdades socioespaciais de cada cidade. Torres *et al.* (2008), Perosa *et al.* (2015) e Ernica e Batista (2012) descrevem dois padrões:

i) as oportunidades educacionais são distribuídas desigualmente na cidade, estando as mais precárias nas regiões mais periféricas e/ou com alta concentração de pobreza; ii) estudantes de famílias com escolaridade e riqueza econômica semelhantes (medidas por seu NSE) têm resultados de aprendizagem diferentes conforme a localização das escolas em que estudam, tendo a variação de desempenho relação direta com a variação da riqueza da localidade de cada escola (*Apud* ERNICA e RODRIGUES, 2020, p. 2).

Sobre esse assunto o depoimento dos professores registra que os estudantes com melhor nível econômico social são oriundos de escolas particulares dos bairros e, por isso apresentam um melhor desempenho escolar.

No caso do Justiniano nós temos uma equidade muito boa, vamos dizer assim, eles são bem equiparados de certa forma, de igualdade, de conhecimento. Tem muitos estudantes de escolas particulares, então eles já têm uma boa base, então eles já têm um bom desempenho a partir disso. Exatamente porque eles são estudantes de escolas particulares, estudantes que moram no centro, estudantes que tem fácil acesso à escola, então já é uma outra situação (E2P2).

Com certeza, na época que eu fui Professor Diretor de Turma (PDT), os estudantes que davam mais problemas na escola eram aqueles que não tinham uma boa moradia e problemas em casa. E os melhores estudantes eram aqueles que tinham as melhores moradias e um bom acompanhamento dos pais em casa (E4P1).

Os estudos de Torres *et al* (2008), Ernica e Batista (2012, 2020), observam que as desvantagens educacionais estão concentradas nas regiões mais periféricas e com uma maior segregação social de pobreza. Do mesmo modo, os estudos de Batista (2020) sobre Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero no município de São Paulo afirmam que:

Frações de um mesmo grupo social, quando estudam em regiões diferentes da cidade, têm desempenho distinto. De fato, as frações dos grupos de estudantes que estudam nas regiões de maiores oportunidades educacionais (agrupamentos 1 e 2) têm nível de aprendizagem mais alto; por sua vez, a aprendizagem das frações que estudam nas regiões de menores oportunidades (agrupamentos 3 e 4) é mais baixa (BATISTA, 2020, p.14).

Nas vozes dos estudantes e das famílias, um dos fatores que diferenciam a escola do centro da escola de bairro é a qualidade do ensino. Tanto os estudantes como os pais consideram que os professores ensinam melhor, que o ensino é diferente, que os professores são mais exigentes na cobrança.

Eu acho que o ensino tem uma diferença, eu acho que no bairro o ensino acaba sendo... não sei se um pouco mais fácil. Não sei outra palavra para dizer isso, seria um ensino mais básico, uma coisa bem simples, entende. Algo mais voltado ali... para pessoa não ficar sem estudar mesmo. Eu acho, não sei, não estou generalizando porque não são todos, mas ao menos o que eu estudava era algo bem simples o estudo deles e quando eu fui para o Liceu eu não tive dificuldades de me adaptar, mas eu vi uma diferença, entende? (E3A1).

Eu acho. Muito melhor, eles ensinam melhor. Eles cobram mais do aluno em tudo. Eu acho porque quando o [...] estudava na Dois mil eu não via essas coisas (E1F1).

As famílias e estudantes também enfatizam que, fatores como a organização da escola e a disciplina⁹ são aspectos que estão mais presentes na escola do centro do que nas escolas de seu bairro. No depoimento de uma das mães é revelada a preocupação com a escola do bairro, devido a presença do uso de drogas e da falta de organização e disciplina.

É melhor... a outra escola só tem drogas lá. Aqui esta muito melhor, ele que escolheu vir pra cá. Ele disse que só estudava esse ano que está se passando... tomara que já termine... que só estudava se fosse aqui, foi opção dele, eu ia colocar ele lá para o Vila Velha, colégio pior que o que ele estudou. Os estudantes fazem o que quer, entra a hora que quer, sai a hora que quer (E3F2).

Na opinião do A1 da E4, os estudantes que estudam nas escolas de bairro não têm motivações para estudar. E as escolas do centro se destacam pela qualidade do ensino e pelo interesse dos professores em ensinar para que os estudantes também possam aprender.

Para falar o que já escutei nas escolas do bairro é mais uma baderna, tipo um pessoal que não está se importando muito com o estudo. Acho que é por falta de motivação também dos orientadores, eu vejo assim, né. Eu não sei o outro lado também, dos orientadores, só sei dos estudantes. E a escola que eu estudo se destaca por causa disso porque tem aulas de aprender, mas também tem aulas de tirar dúvidas com o professor e passar a aprender mais, entendeu (E4A1).

A partir dos depoimentos dos entrevistados, podemos inferir que muitas famílias, na garantia e luta por uma educação de qualidade aos seus filhos busca nas escolas situadas na região mais privilegiada da cidade, um ensino de melhor qualidade. Isso ocorre porque, na opinião dos pais, essas Instituições de ensino consideradas de maior prestígio apresentam um melhor desempenho nos índices educacionais.

4.1.2 Interação com o entorno

⁹ O termo 'disciplina' aqui empregado, refere-se a observância de normas e regras estabelecidas no regimento Escolar.

Quanto à interação com o entorno percebe-se que algumas escolas buscam realizar parcerias com Instituições públicas e privadas, como Universidades, Associações, Corpo de Bombeiros. O fato de a escola estar localizada no Centro, para alguns diretores, oportuniza aos estudantes uma maior aproximação com os equipamentos culturais, como o Cine São Luiz, Centro Cultural Dragão do Mar, Teatro José de Alencar, Museus. Os Professores também se utilizam desses equipamentos para realizarem aulas de campo e projetos envolvendo o centro histórico de Fortaleza.

Na percepção dos gestores a interação com a comunidade (povo) é quase inexistente, pois são escassas as residências nessa região central, o que dificulta a realização de projetos voltados para a comunidade. Uma das diretoras lamenta não poder implementar na escola o projeto da Seduc, “Minha escola, minha comunidade, meu bairro”. Enquanto nas escolas de periferia realizam atividades com a comunidade em parceria com a associação de moradores do bairro, na escola do Centro fica difícil de criar esse vínculo com a comunidade local.

Para os professores essa interação acontece com os estudantes através do esporte, quando são realizados torneios de xadrez e campeonatos de Futsal entre as escolas. Quando se fala na interação entre os professores o cenário é outro. Cada escola desenvolve a sua ação educativa de forma independente. Algumas escolas mais próximas realizam ações integradas para a realização de aulões e simulados de preparação para o ENEM. Porém, na opinião de alguns professores existe um certo distanciamento entre as escolas; embora próximas, estão distantes umas das outras, em termos de relação.

Uma das professoras sugeriu que se pudesse criar um canal de comunicação e socialização de boas práticas entre as escolas. Quanto maior a publicização das atividades desenvolvidas, melhor para a escola e desse modo todos ganham.

Na opinião dos estudantes a interação com as escolas acontece de forma ainda tímida e limitada aos campeonatos esportivos citados anteriormente e, ainda são poucos os estudantes que participam desses momentos.

No que se refere às desvantagens da escola estar na região do centro, os diretores apontam para a dificuldade de não ter uma comunidade presente na escola e, conseqüentemente, sentem falta de uma maior aproximação da família dos estudantes.

4.2 Território e violência

No que tange as vantagens de se estudar nas escolas do centro, na percepção do diretor da E1, as escolas possuem uma comunidade ‘pulverizada’, ou seja, recebem estudantes de diferentes bairros e regiões metropolitanas de Fortaleza. Isso faz com que nessas escolas tenha ausência do contexto de violência.

Eu tenho essa impressão, não é baseado em nenhum dado não. Não sei se porque aqui é uma coisa mais pulverizada, que vem gente de toda... a gente não tem a presença daqueles conflitos inerentes a uma comunidade, né, aquele cara da violência...aqui a gente tem uma clientela mais pulverizada. É claro que toda a sociedade tem violência, mas eu acho que aqui é menor, essa questão da violência. (E1D1).

O diretor em seu depoimento aponta como uma das vantagens das escolas do centro a ausência dos conflitos provocados pelos grupos que lideram as comunidades.

Para o professor da E3, os estudantes buscam encontrar nas escolas do centro um refúgio e proteção da violência presente no território dos bairros demarcados pelo tráfico de drogas e por grupos de facções criminosas.

Na escola do centro acaba sendo um refúgio, a gente escuta muito isso dos estudantes. Eles saem do seu bairro para estudar na escola do centro, buscando sim, claro uma qualidade do ensino, mas mesmo que refugiando desses outros ambientes. Tem impacto, isso favorece o clima escolar, e aí como um todo, a linguagem, a comunicação torna mais tranquila entre os estudantes, é essa a diferença (E3P4).

A permanência de um público diverso e que apresenta características que se diferenciam pela renda familiar e moradia, favorecem o bom clima escolar. Pode-se dizer, que de certa forma tal situação isenta a escola da criminalidade, da violência e conflitos inerentes de comunidade onde facções dominam territórios e escolas.

Os estudantes entrevistados, como se viu, residem em bairros periféricos da cidade de Fortaleza, exceto alguns poucos que moram na região mais central. O local de moradia onde vive a maior parte dos estudantes das escolas do centro é marcado pelo cenário do medo, da presença das facções, da insegurança, da criminalidade e da ausência de segurança pública.

Alguns estudantes afirmam gostar do bairro onde moram e consideram tranquilo. Porém, mesmo conscientes dos problemas citados anteriormente eles

terminam por acostumar-se a essa situação em que vivem. Reclamam da ausência de espaços para lazer como, praças e locais para a prática de esportes. Sentem a falta de mais segurança e revelam os estigmas do bairro considerado 'perigoso' pela maioria da população.

Olha, eu moro aqui nesse bairro desde o meu primeiro ano de idade. Eu tinha um ano quando eu vim morar aqui. Então eu moro aqui há muito tempo. Eu acho pelo fato de eu morar muito tempo eu já estou acostumada a morar aqui, mas não sei, aqui não é um bairro seguro, assim, mas também não é um dos mais perigosos. Tipo assim, sair na rua e já ser assaltada, não, mas não é aquela coisa assim segura. Não tem lugar de lazer. Uma coisa que eu reclamo bastante porque eu queria muito que por aqui tivesse uma praça, uma sorveteria, uma coisa assim, mas não tem. Acho também pelo fato, eu moro próximo a Avenida Leste Oeste (E3A1).

O meu bairro ele é bem... mais violento, mas eu moro numa parte que ele é 'calmo', mas ele é bem calmo eu não tenho muito o que reclamar dele. Só tem muito barulho, praticamente cresci aqui (E4A2).

Eu gosto bastante do bairro onde eu moro, é o Bairro do Cristo Redentor, eu gosto bastante de lá, é uma localidade muito boa. Eu gosto de morar lá, é um bairro um pouco perigoso, mas hoje em dia em Fortaleza qual o lugar que não é perigoso, né? E é isso lá não é um Bairro central, mas eu consigo me locomover para vários lugares de Fortaleza pelas linhas de ônibus e isso facilita bastante (E2A1).

Como os estudantes das escolas do centro são oriundos de diferentes bairros, os estágios de violência e das facções diferem de território para território. Então, vamos encontrar estudantes que residem em bairros mais ou menos violento.

Outros estudantes revelam com certa timidez a situação de violência que presenciam no seu cotidiano. A presença das facções inibe os assaltos e dificulta a entrada da polícia na área demarcada pelos líderes dessas quadrilhas.

Tinha passado, bastante. Mas aí mudou. Acho que esses negócios de facção. Porque não pode a pessoa ficar roubando na sua rua. Tem essas coisas. Tem o seu mandante na favela. Não pode estar fazendo essas coisas. Mas lá sempre foi tranquilo. As crianças ficam até não sei que horas brincando na rua (E1A3).

Eu moro no Itapery. Eu realmente não tenho nem o que falar dali, muito ruim, por mim eu já tinha saído dali. Eu durmo nos tiros, acordo nos tiros e ... por mim eu voltaria para o Siqueira que é onde eu morava. Mas é perigoso também (risos) não tem para onde ir em Fortaleza (risos) (E2A5).

O depoimento do aluno acima, revela o cenário de medo e insegurança que são obrigados a conviver diariamente. O policiamento parece não existir e o comando do território local torna-se domínio das facções. Nesses bairros

considerados ‘perigosos’ carros são impedidos de trafegar com vidros fechados, como também estudantes de uma determinada comunidade do bairro são proibidos de estudar em escolas de outra comunidade, pertencente a outro domínio de facção.

Na percepção dos diretores a escola do centro não tem a presença da violência tão constante como as escolas do bairro, sendo esse um dos fatores que levam os pais a escolher a escola do centro. Nesse sentido, eles buscam fugir da violência de seu bairro, dos conflitos com as facções e uma maior proteção para os filhos. Pais, estudantes e professores sentem mais segurança nas escolas do centro. Diretores e professores relatam casos que já receberam estudantes que são perseguidos pelas facções e encontram na escola um local de refúgio e segurança.

Eu vou falar da experiência da minha escola é claro. A gente tem uma escola que não está presente, dentro de um enquadramento das facções, da violência urbana, daquele aluno que não pode estudar no bairro porque aquele bairro é comandado por uma facção e ele não pode andar naquele bairro. A gente recebeu muito aluno este ano... eu perguntando, por que você veio estudar aqui você da praia do Futuro? Não porque eu não posso andar em tal escola, porque é de outra facção (E1D1).

O depoimento de uma das mães revela a sua preocupação em proteger o filho das facções. No momento que ela percebeu que o filho estava sendo alvo de perseguição por um grupo de estudantes da escola do bairro, sua primeira atitude foi tirar o filho da escola. Para aquela mãe aflita, o que importava no momento era salvar a vida do filho. Mesmo que para isso ele fosse reprovado naquele ano. Foi na escola do centro que a mãe sentiu-se segura em matricular o filho.

Então aí eu sempre acompanho ele no colégio[...] “Mãe hoje eu não vou para o colégio”. Eu perguntei o que é Arilson que está acontecendo? Tudo do colégio tu tem que passar para mim, eu sou tua mãe. Ele disse: “não eu vou te dizer. É porque está esse negócio de facção e os caras estão com marcação comigo. Um bocado de rapaz de lá. Os daqui não, os de lá”. Porque lá vem da favela do gengibre, não sei se do Papicu, Barreira. Aí nesse dia mesmo eu fui lá falei com a direção do colégio disse que ia tirar o meu filho, não é necessário ele ficar aqui, não tem responsabilidade e está esse clima de facção e eu não vou perder o meu filho por causa de um ano de colégio não. E outra coisa, o colégio não vai me dá ele de volta, o diretor não vai dar ele de volta. Ninguém vai me dá ele de volta e Deus não pode, se ele morrer Deus não vai dar ele de volta para mim não. É um milagre muito grande... (E1F1).

Ficou evidenciado através do depoimento da mãe que um forte motivo que leva os pais a trazer os filhos para estudar nas escolas do centro é a busca por mais segurança e proteção contra a violência. Para a família que reside no Bairro

Meireles, que é uma área nobre de Fortaleza, conhecido como lugar de passeio e turismo e de ambientes noturnos, situado na região da Beira-mar, 'o bairro tem tudo e não tem nada', pois lhes falta a paz e a tranquilidade noturna.

Eu moro no Meireles, outra realidade. Tem tudo e não tem nada, porque tem tudo, lazer, segurança e tudo, nada porque não tem paz, não tem tranquilidade. A noite é tudo muito, tem tráfico, mas tem tudo ali não tenho o que reclamar do Meirelles e da Iracema porque o Meireles e dois bairros atrás da Iracema que é tudo diferente já é menos seguro, já tem problemas é só naquela faixa do Aterro de Iracema... sei lá até o McDonald's, da Beira Mar, aquela área é mais tranquila (E2F2).

Os estudantes que residem em bairros mais centrais são privilegiados por morar próximo aos equipamentos culturais, shoppings, comércio, praia e podem desfrutar de mais opções de lazer. Porém, sentem falta da interação com amigos mais próximos, dos vizinhos e da comunidade.

Eu moro no Papicu, eu gosto muito do meu bairro. Porque eu tenho muitas amigas que moram no meu bairro, não na mesma rua, mas no mesmo bairro e, tipo assim, eu gosto muito porque lá tem muita coisa perto, lá tem escola, tem Shopping, tem supermercado, tem uma grande variedade de coisas. É perigoso, é, mas eu gosto muito do meu bairro atual e é isso (E2A4).

Como podemos observar nos depoimentos da família e do estudante, existem realidades desiguais que variam de acordo com o local de moradia e classe social. As grandes metrópoles são conhecidas pelo alto grau de concentração de pobres nas periferias. Enquanto que a classe social mais favorecida ocupa as áreas consideradas 'nobre' da cidade.

Morar na região nobre da cidade e morar na periferia de Fortaleza faz muita diferença na percepção dos estudantes. Para os estudantes e pais, na periferia faltam espaços culturais e de lazer para a juventude. E os poucos espaços de lazer que ainda existem no bairro impedem que sejam frequentados devido à falta de segurança no local.

Sair da periferia para estudar no centro, para muitos estudantes significa buscar superar o estigma imposto pela desigualdade e segregação social.

4.3 Território e Metamorfoses Urbanas

O Plano Fortaleza 2040¹⁰, que integra o eixo Governança Municipal busca transformar a Capital em uma cidade policêntrica, ou seja, uma cidade descentralizada a ponto de ter vários centros autossuficientes agregados geograficamente.

Nos últimos anos é notório observar os impactos causados pelo processo de descentralização do centro, tais como: o deslocamento do centro comercial para os bairros, a migração da população que passa fixar moradia nos condomínios e prédios residenciais mais afastados do centro da cidade, o surgimento de shoppings nos bairros, a mobilidade urbana através dos corredores de ônibus, ciclovias e metrô.

4.3.1 Descentralização do comércio para os bairros

Pereira (2017), apoiado nas ideias de Lefebvre afirma que o desenvolvimento histórico da cidade foi acompanhado do deslocamento da centralidade, da saturação do centro, da implosão-explosão da cidade, sobretudo no modo de produção capitalista, de onde o urbano emerge. Esse deslocamento vai implicar na ruptura do centro que se orienta na constituição de centros diferentes, seja para a dispersão e para a segregação (LEFEBVRE *apud* PEREIRA, 2017, p. 686).

Na percepção dos diretores, professores e técnico da Seduc, o processo de transformações urbanas na cidade de Fortaleza acontece na medida em que surgem novos centros comerciais nos bairros e os serviços públicos são deslocados para os shoppings.

Para o diretor da E1, o processo de surgimento dos shoppings nos bairros, o fortalecimento dos serviços e o comércio descentralizados contribuíram para que alguns bairros ficassem independentes do centro. Como é o caso do Bairro de Messejana, que se tornou um centro comercial. Como também os bairros do Montese, Barra do Ceará e outros.

Desse modo, o centro vai perdendo a sua força, o poder econômico de atração do centro. Essa descentralização vai provocar o aparecimento de novos

¹⁰ O Plano Fortaleza 2040 é um planejamento para a cidade de Fortaleza com estratégias a serem implementadas no curto, médio e longo prazo (tendo como horizonte o ano 2040), contemplando: Plano Mestre Urbanístico; Plano de Mobilidade; e Plano de Desenvolvimento Econômico e Social. Fonte: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/> Acesso em: 10 de abr. 2021.

centros urbanos. O centro passa por uma metamorfose, uma mudança estrutural, na sua função principal de atrair pessoas para a utilização de bens e serviços. Ao deixar de ser um centro comercial, a população passa a encontrar os serviços nos seus próprios locais de origem, nos bairros ou nos shoppings.

Os depoimentos abaixo registram essas mudanças.

O centro da cidade deixou de ser uma área residencial e deu espaço a um ambiente comercial, onde o fluxo de pessoas é intenso. A mobilidade é um ponto favorável, uma vez que as linhas de ônibus e metrô facilitam a mobilidade (TS).

Eu sou um exemplo disso, nunca mais eu vim no centro por causa justamente disso, o calor, segurança, celular, você não pode andar de uma loja para outra, você tem que estar todo tempo pensando, preocupada. E nos shoppings os serviços estão aumentando. Eu tenho percebido muito isso, que os serviços estão saindo de determinados locais, de seus lugares fixos, para ter polos nos bairros, não sei se é pelo aumento da procura, aumento da população, talvez seja para facilitar. No shopping tem o Detran, tem o TRE, a gente pode fazer a biometria, tem a ETUFOR a gente pode tirar a carteirinha também até no shopping Kennedy (E2P3).

O professor da E3 considera a urbanização um problema presente em todas as cidades. O poder do centro-capital diminui e, a população vai sendo afastada para as periferias da cidade. Contudo, observa-se o aumento de centros comerciais e uma redução de moradia nas áreas centrais. Para o professor, a perda de estudantes na escola pode ser atribuída ao processo de urbanização.

[...] Eu acredito que o Liceu foi impactado sim. Tanto que a gente escuta muitas histórias que o 'Casarão' tinha, não sei quantos estudantes e aquele casarão que é gigante, cada um deles era diferente, era uma sala de ensino regular, era mais que o dobro de estudantes que nós temos hoje. Então, em comparação ao que temos hoje, eu creio que sim, a urbanização afetou muito o acesso a esse público (E3P2).

Todos esses fatores apontados pelos diretores e professores estão imbricados na sobrevivência e/ou fechamento das escolas do centro. Nesses últimos dez anos muitas escolas do centro foram forçadas a fechar o ensino noturno. Outras tiveram que fechar as portas ou foram municipalizadas. As escolas que sobreviveram tiveram que adequar-se a uma nova modalidade de ensino. Foi o caso de duas escolas da amostra da pesquisa, a EEMTI Liceu do Ceará e EEFMTI VRB, que no ano de 2017 passaram a ser de Tempo Integral.

E aí isso vai impactar diretamente em tudo, né, todos os serviços, nas escolas. A gente vê quantas e quantas escolas aqui no centro fecharam. Escolas menores. O Geo, João Pontes, Marista... a gente viu o Centro

diminuir a sua importância dentro da cidade de Fortaleza e aí tudo no centro, do comércio, das escolas, os equipamentos culturais que tinham, os equipamentos culturais também estão fugindo aqui do centro, a gente tinha o BNB ali, o museu, o teatro (E1D1).

Sim, eu acho que tem contribuído muito. Até porque, antigamente a gente tinha o turno da noite que os estudantes saíam do trabalho e vinham para escola. Então com essa descentralização do centro, o turno da noite aqui foi obrigado a fechar porque já não pega mais essa clientela que trabalha no centro. Então tem sim, com certeza (E2D2).

Vizinho ao Liceu tinha aquela escola, o Juvenal Galeno. O que aconteceu como JG? Foi fechada a escola. Já por conta dessa matrícula. Era uma escola concorrendo com a outra porque ela era ao lado do Liceu, era só atravessar a rua. Então muito nos preocupa (E4D4).

Ainda sobre o impacto da descentralização do centro nessas escolas, o diretor da E1 reitera que, apesar dos dados indicarem a permanência de 20% a 30% de estudantes morando na região do centro, percebe-se o esvaziamento de residências. Um exemplo é a própria Avenida próxima à escola, onde existiam muitos locais de moradia. Atualmente essas residências foram transformadas em locais de consultório, clínica de estética, escritórios de imobiliária. Esse fenômeno de migração fez com que as pessoas deixassem suas casas para morar em locais mais seguros, nos condomínios fechados.

Perceberam-se também alguns dissensos com relação ao centro de Fortaleza, permanecendo ainda como um território estritamente comercial.

O centro manteve essa hegemonia ser essencialmente um espaço comercial. É claro que diante do cenário econômico, a própria pandemia você percebe portas fechadas, placas de aluga-se.... Então, o centro continua com esse espectro comercial. Não vejo como um fim de linha não. O centro tem sim a sua função comercial e eu acredito que a prefeitura anos atrás, no tempo da gestão da Luiziane Lins ela buscava uma qualificação para moradias no centro, mas não avançou muito, eu não vi um desenvolvimento pleno de uma política de fazer com que as pessoas retornem a morar no centro. Desconheço projetos, lugares, espaços, que foram reconstruídos ou realinhados para essa função de moradia. Eu acho que é preciso focar nessa ideia de restabelecer esse vínculo das pessoas se sentirem bem e ocuparem os espaços também de moradia (E3D3).

Sobre a requalificação do centro houve algumas iniciativas de administrações anteriores. Na administração do Prefeito Roberto Cláudio as ruas e calçadas do centro foram pavimentados e melhorados os espaços para vendedores ambulantes, sendo requalificados alguns espaços para lazer.

As transformações urbanas ocorridas no centro da cidade também trazem uma mudança no comportamento das pessoas que já não mais utilizam os

equipamentos de lazer e culturais que ainda existem no território por falta de segurança e pela violência urbana. Hoje, a população de um modo geral, busca o shopping como um espaço importante para serviços de alimentação, compras, lazer e encontros. Então, em um único espaço você acaba encontrando todos os serviços, o que contribui para ganhar tempo e agilizar os compromissos.

A descentralização do comércio flui com essa parcela social que não está interessada em campos abertos e sim no campo fechado. Eles significam segurança, significa proximidade, significa mais encontro. Então é uma realidade totalmente diferente. Foge dessa violência urbana. Foge da falta de mobilidade. Porque se você está no centro, para você se mexer tem o intermédio da rua e no shopping não tem isso, não há essa preocupação. Então eu acho assim, que a geração veio como mudança significativa que mudou o traçado dessa...do comportamento do centro. Hoje você só vai ao centro se você tiver negócio. Não é como antigamente que o centro era o shopping (E1P5).

Não sei se a mudança é no centro. Eu acho que a configuração social é que mudou. Os valores dessa geração que vem se apropriando no decorrer desses dez anos foi que mudou. São outros valores, por ser outros valores, uma parcela social mais definida com os shoppings, reclusão, até porque o conglomerado aí de relações que se afinam e desafinam que é a segurança e a possibilidade de liberdade de andar. Então essa geração fez uma opção diferente (E1P4).

Carlos (2014) considera que, as metamorfoses urbanas provocadas pelo processo de mercantilização do espaço, como valor de troca, produzem acesso diferenciado aos bens e serviços, dependendo da classe ou renda, gerando desigualdades socioespaciais. Nesse processo, as relações sociais também estão sujeitas a essa lógica capitalista, de modo que a produção da cidade como lugar de reprodução prioritária da vida, como um lugar de apropriação, de dominação se confronta com a cidade segregada como expressão da concentração privada de riqueza, sob a lógica da acumulação do capital. Ele ainda afirma que as relações sociais, determinadas pelas transformações urbanas, impõem padrões de comportamentos éticos e estéticos que se constituem como signos de identidade.

Las relaciones sociales redefinidas constantemente en el movimiento de las metamorfosis urbanas (a través de las transformaciones en y de la ciudad) revelan comportamientos estandarizados, modelos éticos, estéticos, gustos, valores, que son impuestos, como orientadores de la vida urbana. Se imponen a partir de los accesos a los lugares en un cotidiano normatizado y programado donde todas las relaciones tienden a ser mediadas por la mercancía (materiales e inmateriales) constituyéndose en signos de identidad (CARLOS, 2014, p. 2).

Essa mudança de comportamento, Carlos (2014) define como nova urbanidade e está marcada pela dissolução das relações sociais. As pessoas já não se relacionam entre si e preferem as relações virtuais mediadas pela tecnologia da comunicação.

Nas últimas décadas, vemos surgir com a pós-modernidade inúmeras mudanças no cotidiano das pessoas, nas relações, nos valores, na padronização de modelos impostos pela sociedade de consumo. Constatam-se grande velocidade e volume da informação, rapidez na mudança do cotidiano por parte da tecnologia, novas formas de linguagem e comportamentos. Devido à globalização e ao poder de comunicação dos meios eletrônicos, essas mudanças vêm adentrando fortemente no meio juvenil (CNBB, 2007, p. 16).

4.3.2 Mobilidade urbana

A mobilidade urbana também contribuiu muito nesse processo de transformações urbanas. Nos últimos anos melhorou-se muito em Fortaleza o transporte público, com a implementação de bilhetes únicos e de integração. As vias de acesso aos corredores de ônibus e estações de paradas de ônibus seletivas contribuíram para que o tempo de duração do trajeto casa e trabalho e vice-versa acontecesse de forma mais rápida.

A implantação de ciclo faixas, o projeto biciletar¹¹ em vários pontos da cidade, o funcionamento do metrô e as novas linhas do VLT ligando os bairros às regiões metropolitanas favoreceram à população o deslocamento pelas ruas da cidade.

Então, esse fator mobilidade, na opinião dos professores, famílias e estudantes impacta também na sobrevivência das escolas do centro de Fortaleza.

E aí a gente pode falar um pouco do comparativo da mobilidade urbana de hoje. No passado era complexo porque tinha poucos ônibus. Hoje, o Liceu do Ceará se encontra num eixo de entroncamento de várias linhas de ônibus. Você tem também a possibilidade de estudantes que possam vir de outros municípios como Maracanaú, pegando transporte férreo, né. Hoje em dia você tem uma grande possibilidade de chegar até o Liceu do Ceará

¹¹ É um projeto de sustentabilidade da cidade de fortaleza em parceria coma Unimed Fortaleza e a empresa Serttel. As Bicicletas do Biciletar estão disponíveis em Estações distribuídas em pontos estratégicos da cidade, caracterizando-se como uma solução de meio de transporte de pequeno percurso para facilitar o deslocamento das pessoas nos centros urbanos. Fonte: <http://www.biciletar.com.br/home.aspx> Acesso em 10 de abr. de 2021.

porque ele é muito central. Por aqui passam diversas linhas e muitos dos bairros que os seus ônibus circulam pelo centro da cidade, eles se encontram aqui por perto. Então facilita muito essa chegada do aluno na nossa escola (E3D3).

A questão da mobilidade urbana é interessante, eu acredito que hoje é uma grande facilidade. [...] eu tenho uma mobilidade que conduz com mais facilidade, hoje eu tenho ciclo faixa, eu tenho a integração, principalmente para vir para o centro da cidade. Com a reconstrução da Av. Aguanambi ficou muito tranquila. Você vem para o centro, da Messejana para o centro da cidade muito rápido. Hoje você chegou num patamar que já podemos dizer, não de certa forma confortável porque os ônibus são muito lotados, mas que nós temos uma mobilidade urbana tranquila (E4D4).

Por outro lado, estudar nas escolas do centro da cidade não é um privilégio para todos. Na opinião dos professores, a situação financeira dos pais pode determinar uma seleção natural de estudantes nessas escolas do centro que possuem uma melhor situação econômica.

*E a localização ela impacta sim, até mesmo porque a questão da localização, essa questão financeira de deslocamento como a gente sabe que os nossos estudantes aqui, a gente tem aluno da classe A, B, C, D e E. **Tem aluno que vem de motorista, da rede privada para cá, mas tem aluno que não tem o dinheiro da passagem.** E isso faz com que ela faça, meio que uma seleção natural, aquele aluno que mora longe, ele poderia optar por estudar na sua própria escola de seu bairro, mas ele não gosta, tem uma escola tradicional que ele considera melhor como o Justiniano e faz o deslocamento, ele tem o poder de mobilidade (E2P4) (Grifo nosso).*

Então assim, vários desses estudantes que vem...vem de ônibus, mas a gente tem estudantes muito...muito humildes mesmo que tem dificuldade. A mais recente, a última vez que eu fui PDT eu lembro que eu tinha uma aluna que estava faltando muito e aí eu entrei em contato com a mãe dela. A mãe dela disse, “olha professora, a gente mora em Caucaia e a senhora sabe é caro o transporte, eu estou desempregada, não tem condição”. Aí eu conversei com os estudantes, os estudantes ajudaram, a gente fez uma cota, os meninos deram, essa menina voltou, aí permaneceu indo à escola algum tempo, depois desistiu, a mãe disse porque estava faltando dinheiro para o transporte (E3P1).

Os professores trazem a questão da situação financeira das famílias, pois os custos com o transporte são bem mais altos em relação a estudar em seu próprio bairro. Os professores observam que tem estudantes que faltam às aulas por não ter naquele dia o dinheiro para pagar o transporte coletivo. Então estudar no centro da cidade, para os professores, significa que a família desses estudantes necessita ter uma certa condição favorável que lhe permita arcar com tais custos.

Para os estudantes, o simples fato de estudar nas escolas do centro, representa crescer também na maturidade, na autonomia, na responsabilidade pelos seus estudos. Eles relatam que necessitam acordar cedo para não perder o horário

de entrada na escola. De certo modo vão ficando mais disciplinados, aprendem a cumprir horários e, aos poucos vão conquistando o seu direito de ir e vir, pois muitos deles relatam que foi a partir daí que aprenderam a ‘andar de ônibus’.

As vantagens para mim é a questão do amadurecimento das crianças do adolescente em questão porque ele tem que aprender a já começar a ter responsabilidades a levantar no horário certo, pegar transporte público então isso já vai ajudando na formação como pessoa para mim é um dos pontos mais importantes. E o negativo que eu vejo um pouco é sobre a falta de segurança porque infelizmente é como ele já sai no caso do Liceu que fica ali no centro ele já saem no final da tarde as vezes na parada do ônibus pode ocorrer algum imprevisto como assalto, acidente então é mais essa questão da falta de segurança (E3F1).

Se por um lado a mobilidade urbana facilita o acesso às escolas que estão na região central da cidade, por outro lado, na opinião dos estudantes, a distância, o intenso fluxo no trânsito de veículos e o longo trajeto a percorrer até a escola são dificuldades que contribuem para que muitos estudantes cheguem atrasados para o início das aulas.

*O que a Clara falou eu concordo, não do lado pessoal, mas por ser no centro, precisar pegar ônibus, vir de outra forma. Dependendo dos ônibus acaba sendo um problema, uma desvantagem, por conta dos atrasos da linha. **Em dias de chuva acaba demorando muito de um trajeto que seria 20 min, acaba sendo uma hora por conta do congestionamento.** A grande desvantagem do colégio do centro para o colégio de bairro é isso. A gente depende unicamente de um transporte público (E3A2) (Grifo nosso).*

Eu pego um ônibus e aí eu desço numa avenida no Centro. Eu venho andando até a escola, são uns 15 a 20 minutos de caminhada até chegar aqui na escola. Mas uma meia hora de viagem de ônibus (E2A1).

*Eu moro no Vila Velha IV, quase na saída de Santa Inês. Às vezes eu venho com o meu pai ou de ônibus. A maior parte de ônibus. **Eu levo em torno de 1h30, 2h, são dois ônibus que eu pego** (E4A2) (Grifo nosso).*

A questão dos atrasos que normalmente eu chego 5 a 6 min. atrasado. Ultimamente com as obras da Av. Duque de Caxias, estou demorando mais, uma meia hora, uma hora de atraso. Eu pego dois ônibus. Primeiro eu pego o 145 e depois o 086. Eu paro perto do terminal da Parangaba e depois pego outro ônibus (E1A1).

O que para muitos estudantes pode ser um problema, para outros o fato de estudar no centro da cidade, ter que levantar-se cedo, a preocupação em não perder o horário do ônibus, já é um ensaio para o primeiro emprego. Também os pais afirmam que essa rotina de acordar no horário todos os dias para não atrasar

na escola é um exercício para o cultivo da responsabilidade e da autonomia do aluno.

Eu levo como se fosse uma experiência já para o trabalho, entendeu? Porque eu estudo no tempo integral, eu acordo cedo, eu saio cedo, eu tenho que me locomover para uma escola que não é tão perto da minha casa. E isso aí eu já estou adquirindo experiência de horário no caso, principalmente quando eu estiver trabalhando. É isso (E4A1).

Onde nós moramos... a gente sempre diz que quem mora na leste oeste mora perto de tudo né. Mas é um pouco distante porque nós moramos aqui já no Cristo Redentor, que fica perto da Barra do Ceará. E o Centro já fica mais ou mesmo de ônibus é uns 15 a 20 minutos dependendo do trânsito. Então ela vai realmente de ônibus, tem toda rotina, por exemplo no caso dela, ela tem que pegar o ônibus de até 6:30 da manhã para poder chegar no horário certo na escola. Se ela não pegar o ônibus de 6:30 h a gente já sabe que dependendo do trânsito, ela pode ficar sem assistir a primeira aula, entendeu. Ela vai de transporte público mesmo e vem de transporte público (E3F1).

Na época que o meu filho foi para lá, foram bem uns 10 para lá. [...] Não aguentaram um mês. Porque disse que era longe, tinha que pegar ônibus, tinha que acordar cedo, sim, tinha que acordar cedo mesmo. Se fosse no emprego quem era que vinha buscar vocês em casa? Tem que acordar cedo, ter responsabilidade, aí também cabe as mães que não fizeram com que os filhos continuassem lá. Não vou lá porque é longe, vou no colégio perto. Aí também a mãe que não ajuda os filhos. Vai ficar é lá, vai terminar lá (E1F1).

Para os professores, o fato da escola estar localizada no centro faz com que estas escolas não tenham muitos estudantes, diferentemente do que acontece nas escolas de bairro.

Os estudantes se queixam da distância, do barulho da avenida e da falta de segurança nas imediações da escola. Professores e estudantes falam do perigo de transitar no centro da cidade e do medo de serem assaltados.

A gente teve várias situações de estudantes que estavam sendo assaltados no entorno da escola quando estavam se deslocando para a parada de ônibus, enfim tem os dois lados da moeda. Por um lado, ele facilita e por outro lado ele dificulta. É muito complexo isso, são vários fatores aí que determinam essa necessidade da escola no centro, mas também esse distanciamento do nosso aluno. Temos feitos várias campanhas para trazer estudantes nesses últimos cinco anos. A escola é pequena, mas ela era bem maior do que temos hoje. Hoje nós temos em torno de 160 estudantes. Mas nós já tivemos quando era escola regular o dobro disso aí (E4P4).

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados revelam que a mobilidade urbana, apesar de ter avançado em muitos aspectos, ainda continua sendo um problema para a população que necessita do transporte público.

5 ATRATIVIDADE E PERFIL DAS ESCOLAS DO CENTRO

Uma das questões de pesquisa tratou de compreender porque os estudantes se deslocam da periferia para estudar nas escolas do centro. Percebe-se que nos últimos anos, as escolas de ensino médio, integral e profissionalizante estão, cada vez mais expandindo-se nos bairros da periferia. Então, podemos dizer que não é mais só no centro que se encontram as melhores escolas. Na periferia também existem escolas de referência tanto quanto as escolas do centro. No entanto, ficou evidente nos depoimentos anteriores que os pais e estudantes ainda consideram as escolas do centro melhores que as escolas do bairro.

Nos depoimentos dos diretores, professores, estudantes e famílias foram percebidos vários fatores que corroboram para essa migração de estudantes dos bairros para estudar nas escolas do centro. Dentre eles, podemos citar: a fuga da violência nos bairros, a qualidade do ensino, os bons resultados, a acessibilidade e localização, o peso histórico da tradição e a inserção no sistema de cotas.

Na percepção dos diretores um fator que leva os estudantes a migrar para as escolas do centro é o peso histórico que trazem no nome essas Instituições de Ensino. Estas são fortemente marcadas pela tradição¹² e pela presença centenária na história da educação de Fortaleza. Muitos estudantes têm a escola como referência por meio dos pais, tios ou avós que já foram ex-estudantes e que lhes transmitem encantamento e motivação para trilharem o mesmo caminho.

Outro fator apontado pelos professores é a questão da qualidade do ensino. Hoje, antes de escolher a escola alguns pais e estudantes pesquisam sobre o desempenho da escola nas avaliações externas, aprovação na universidade através do ENEM, o Ideb da escola. Percebe-se o esforço dos dirigentes escolares para que a escola melhore os indicadores educacionais, primando pela qualidade do ensino.

O fato das escolas se tornarem de Tempo Integral também contribui para que apresentem à comunidade melhores resultados no ENEM e uma maior aprovação nos vestibulares. Uma das escolas apresenta o maior Ideb das escolas da SEFOR 2.

¹² O termo 'tradição' aqui empregado compreende-se como 'herança cultural', legado transmitido de uma geração para a outra. Essas escolas exercem uma forte influência no imaginário social das famílias, dos estudantes e professores.

O fator acessibilidade, também exerce um peso significativo na escolha da escola. Tanto os diretores, como os professores, estudantes e famílias consideram o fácil acesso ao transporte público como primordial na hora da decisão. São inúmeras as linhas de ônibus que circulam dos bairros para o centro da cidade.

Quanto à localização das escolas, o fato de estar situada numa área central, com vários corredores de ônibus que convergem dos bairros para o centro da cidade e de fácil acessibilidade é um dos fatores apontados como positivo pelos diretores, professores, estudantes e família.

São muitos os estudantes que fazem uso do transporte público e isso requer dos pais uma condição financeira melhor para custeio das passagens do aluno. Na opinião da professora, a localização central possibilita acolher um público diversificado e essas diferenças ajudam a enriquecer o aprendizado.

Assim, eu acho legal o ponto da localização ser central de receber vários públicos diferentes, há diferença e quanto mais diferença mais a gente ganha no ponto de vista do aprendizado, de expandir nossos horizontes, se morasse e trabalhasse no mesmo bairro e ainda recebesse a população do bairro ficaria...seria bom no sentido de comodidade, mobilidade, segurança, mas eu não sei o quão o desenvolvimento poderia ajudar ali, acho que a diversidade traz muitos pontos benéficos (E2P3).

A maioria dos estudantes que estudam nas escolas do centro utiliza o serviço de transporte público, ou vem de carro com os pais, ou mesmo a pé. O fato das vias de acesso ao centro serem bem servidas de ônibus, facilita o acesso do aluno à escola.

Então a mobilidade urbana e a localização central das escolas facilitam o acesso para aqueles pais que vem para o trabalho e aproveitam para deixarem os filhos na escola.

Os estudantes que moram nas proximidades do bairro Centro, que os pais trabalham no centro, ou ainda, as famílias que consideram as escolas do centro de fácil acesso, devido aos sistemas de transporte, bem como aqueles que trabalham no centro, no contraturno, em escolas de tempo parcial, e ainda aquelas famílias que optam pelas escolas tradicionais do Ceará (TS).

É necessário existir escolas aqui, por conta desse público, assim como outros fatores que eu lhe expliquei. Muitos que vem de fora, como a escola tem todo esse aparato, ela acaba sendo muito visada, bem localizada. Pela boa localização pode ser um ponto de influência nesse elevado número de matrículas, são esses três fatores: a boa localização, a demanda local e estudantes que evitam a violência na periferia e vêm estudar no Centro (E1P1).

Ao definir o fator ‘acessibilidade’¹³ como um dos fatores de atratividade da escola pelos estudantes e suas famílias, compreende-se que a localização central das escolas permite aos alunos uma certa facilidade para realizar o trajeto de casa até à escola.

Também professores e famílias apontam o sistema de cotas como uma das motivações que fazem com que muitos estudantes que estudam em escolas particulares de bairros migrem para estudar na escola pública e nas escolas do centro.

Uma coisa que eu ia falar também é a questão do ENEM, a questão das cotas. A gente nota, nesses nove anos que eu estou na escola pública [...] juntando com o período que eu fiquei de estágio, eu noto isso também. Cada vez mais os estudantes de escolas pequenas, particulares, eles estão migrando para fazer o ensino médio nas escolas públicas, né por conta das cotas. Então tem estudantes de diversas classes sociais. A gente tem aluno que o pai vai deixar de carro, não é aquele público que normalmente a gente reconhece da escola pública (E3P1).

A Lei de cotas de nº 12.711/2012 foi sancionada no Brasil no dia 29 de agosto de 2012 pela então Presidenta Dilma Rousseff e garante 50% no mínimo de vagas das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Na opinião do pai, sobre o sistema de cotas, apesar de não estar de acordo, afirma não existir a meritocracia no país. Os estudantes que conseguem obter uma pontuação mais alta do que os estudantes da escola pública, não conseguem entrar no curso pretendido. Enquanto os estudantes da escola pública, com uma nota inferior conseguem entrar no mesmo curso. Para o pai, estudar na escola particular hoje é perda de tempo e, por esse motivo matriculou o filho na escola.

¹³ O termo ‘acessibilidade’ aqui empregado diz respeito à possibilidade de acesso ao transporte público pela população às escolas do centro. Portanto, não se confunde com a acessibilidade quando se trata do direito às pessoas com deficiência.

O sistema de cotas. Especificamente isso, porque eu tenho uma outra filha que estudou a vida toda em escola particular e está pensando para entrar em Medicina veterinária. Já está no 2º ano e está fazendo 650 pontos e ela vê gente com 430 pontos entrando e ela fica cada vez mais revoltada com isso. Quer dizer a meritocracia no país parece que não funciona mesmo. Quando você estuda, mas o sistema de cotas, apesar de eu não concordar é, para quem estudou em escola particular está perdendo tempo. Ela está no segundo ano perdido, ela já poderia estar numa faculdade já, ou no segundo ano de Faculdade. Ela está ficando parada tentando ingressar numa Faculdade pública (E2PF1).

Em 28 de dezembro de 2016, os artigos 3º, 5º e 7º da Lei de nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de ensino são alterados pela Lei 13.409. As vagas passarão a ser preenchidas por estudantes das escolas públicas que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas da mesma população da unidade da federação onde está situada a Universidade. Assim, passa a vigorar nesses termos:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Art.3º Lei 13.409/28.12.2016).

Com a implementação do sistema de cotas pelas universidades públicas e Institutos Federais os estudantes das escolas públicas puderam ter mais acesso ao ingresso no ensino superior. Em tempos atrás falar em cursar uma faculdade para o aluno de escola pública era um sonho distante. Hoje, as escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará preparam o aluno para entrar na universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O depoimento da família revela que um dos motivos de escolher a escola, além das boas informações e o fácil acesso, foi o investimento da escola na preparação para o Enem.

Principalmente, quando eu vim a primeira reunião que eu vi a diretora, ela deixou claro que a dinâmica da escola é o seguinte: é preparar o aluno para o Enem, não é para o campo de trabalho, mas para o Enem. Como ele vai ao encontro com o pensamento dele a gente deixa muito livre assim, o que ele estava querendo fazer. Esse foi um dos motivos que a gente veio para cá, fora as informações que a gente já tinha recebido que era boa

escola. E também o tempo integral que ele queria ver como era. A localização também muito fácil dele vir para cá, inclusive foi nesse momento que ele passou a vir para o centro sozinho, que ele não vinha, depois que veio pra cá foi que a gente teve que liberar para ele vir para o centro e, graças a Deus está dando tudo certo até agora (E2F3).

Cada uma dessas escolas possui a sua história e a sua identidade que as diferencia das demais pela sua cultura organizacional e pelo vínculo que vai sendo construído com a comunidade escolar. No entanto, é a missão da escola, realizada no tempo e consolidada pela comunidade que suscita diferentes interesses e motivações de atratividade.

A seguir é apresentada uma análise da trajetória, característica, perfil dos estudantes e indicadores educacionais de cada uma das escolas.

5.1 EEFM Clóvis Beviláqua (E1)

Figura 3 - Fachada da escola E1



Foto: Kelly Freitas.

5.1.1 Trajetória

A EEFM Clóvis Beviláqua é situada na Avenida Dom Manuel, no cruzamento com a Avenida Santos Dumont, no Centro da cidade de Fortaleza. O prédio, onde se localiza, no passado representava um ponto de apoio para os padres jesuítas, tendo sido adquirido pela Arquidiocese de Fortaleza no ano de 1902.

Em 1912, com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza, o prédio que abrigava os padres passou a ser uma escola, com a denominação de Grupo Escolar do Oiteiro, tendo no seu quadro educacional somente padres jesuítas.

Fundada em 1913, recebeu o nome de Grupo Escolar Santos Dummont, depois de efetivada a sua compra pelo Governo do Estado em 19 de julho de 1922, passou a chamar-se Grupo Escolar Clóvis Beviláqua. A escola da rede estadual de ensino, já possui 107 anos de existência e ainda se encontra em plena atividade.

A EEFM Clóvis Beviláqua também se destaca no cenário educacional cearense como uma das escolas centenárias. Diferente da imponência do CEJS e do Liceu do Ceará, sua arquitetura remete à dos primeiros grupos escolares do Ceará. Porém, o espaço limitado de sua área não permitiu ampliar as suas dependências.

5.1.2 Perfil da Escola

A visita inicial na escola para a coleta de dados que não estavam disponíveis no site do Inep e Seduc aconteceu no dia 10 de junho do ano de 2019. O segundo momento para a realização de entrevistas foi realizado nos meses de outubro e novembro do mesmo ano. Todas as entrevistas puderam ser feitas de forma presencial, o que facilitou o contato com os estudantes, professores e família. Nessa escola a entrevista com a família aconteceu na própria residência do aluno e trouxe para a pesquisa uma contribuição relevante.

A escola E1 está situada na Avenida Dom Manuel, no cruzamento com a Avenida Santos Dumont, na região central da cidade. O acesso é fácil, pois se encontra numa avenida bem servida por linhas de ônibus. O entorno da escola é estritamente comercial, predomina o setor de serviços – advocatícios, assistência técnica, escritórios de contabilidade, engenharia, hotel e pousadas. Merece destaque a proximidade com o Centro Cultura Dragão do Mar, Biblioteca Pública e Igreja do Seminário da Prainha.

O prédio escolar possui o pavimento térreo que abriga as dependências administrativa e discente. A área administrativa é constituída por uma secretaria situada logo na entrada, a sala dos professores, uma pequena sala compartilhada para a diretoria e coordenação e banheiros para funcionários. Na parte reservada aos estudantes, encontra-se o pátio interno para recreio e eventos.

Figura 4 - Pátio interno E1



Foto: Arquivo da própria autora/ 2019.

Uma sala de leitura e biblioteca que recentemente foi reformada, um laboratório de ciências e um de informática com poucos computadores em funcionamento. Uma cantina. Para a prática esportiva os estudantes utilizam um pequeno espaço entre os dois corredores.

Na figura 4 pode-se observar o pequeno espaço improvisado para o jogo de Voleibol pelos estudantes.

Figura 5 - Espaço improvisado para jogo de Voleibol



Foto: Arquivo da própria autora/2019.

A escola tem acessibilidade para cadeirantes com rampas e banheiros adaptados. Próximo à cantina observa-se um pequeno jardim e um espaço para o cultivo de plantas medicinais.

Hoje, a Escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade regular nos turnos manhã e tarde. A escola dispõe de 13 salas de aula disponíveis, com 5 turmas de séries finais do Ensino Fundamental e 8 turmas do Ensino Médio, totalizando 480 estudantes.

De acordo com as informações disponibilizadas pela secretaria, a escola possui 57 servidores, sendo 29 professores efetivos, 15 professores temporários, 4 administrativos e 9 terceirizados. O corpo docente da escola é constituído na sua maioria de professores efetivos. Dos cinco professores entrevistados, apenas um era temporário. Quanto à formação docente: dois professores com mestrado acadêmico, um com doutorado, um especialista e um concluindo a licenciatura em geografia. Nos últimos dois anos, quatro dos professores participaram de cursos de formação financiados por conta própria.

No que concerne à experiência no magistério o grupo apresenta uma variação que vai de dois a vinte e cinco anos. Sendo que, a maioria se concentra na faixa de 10 a 25 anos. Apenas um professor com dois anos de magistério. Quanto ao tempo de exercício na escola: 1 com dois anos, 1 com seis anos, 1 com treze anos, 1 com quinze anos e outro com 19 anos. A maioria trabalha 40 horas semanais na mesma escola. Na entrada da escola pode-se ver um grande painel do Programa Jovem do Futuro com o mapa dos Indicadores educacionais e um quadro de honra dos estudantes concludentes do 3º ano. Pode-se observar nos corredores vários murais com informações e divulgação de resultados das avaliações externas, premiação dos estudantes no Torneio Pedagógico - Tope 2019 e contagem regressiva para o ENEM e SPAECE.

Figura 6 - Murais do Projeto TOPE



Foto: Arquivo da Própria autora/2019.

Figura 7 - Avaliações externas



Foto: Arquivo da Própria autora/2019.

A equipe gestora é formada pelo diretor e dois coordenadores escolares. O diretor tem quinze anos de exercício no magistério e na escola está há dez anos. Atuou na escola como coordenador por quatro anos; dois anos como professor coordenador de área (PCA) e está como gestor desde 2017 quando foi conduzido ao cargo através de eleição direta. Percebe-se na equipe gestora um perfil de liderança democrática, participativa, dinâmica e muito focada em melhorar os indicadores educacionais. A coordenação, junto com os professores diretores de turma (PDT) acompanha diariamente a frequência dos estudantes e fazem um trabalho constante para reduzir a infrequência que na escola ainda é muito alta.

No depoimento da professora percebe-se que a escola avançou muito nesse aspecto de acompanhamento e monitoramento das faltas dos estudantes.

[...] Isso mudou recentemente, a atual coordenação se preocupa muito, tem feito um trabalho árduo. Como ela mesmo falou na reunião. Ela passa em todas as salas de aulas, ela faz o controle, ela sabe se o aluno está vindo ou não está vindo. Se o aluno já faltou três vezes ela sabe e ela já vai lá, ela liga para saber o que aconteceu. Esse é um trabalho que antigamente não existia. Quando eu estudava aqui, há 14 anos atrás, quando eu tinha 11 anos de idade isso não existia, seria utópico. Hoje a escola vai atrás do aluno e não o aluno atrás da escola (E1P1).

O que para outros pode ser negativo, para o diretor, o fato de a escola ser pequena e com espaços muito restritos, facilita a aproximação da comunidade escolar com a equipe gestora e professores. Uma escola que tem apenas 480 estudantes, todos se conhecem pelo nome e os estudantes sentem-se muito à vontade, encontrando no ambiente escolar um lugar de acolhimento, de respeito às diferenças e de encontro com os amigos. Na opinião do diretor esse clima escolar favorece o sentimento de pertença à comunidade escolar e se torna um diferencial de atratividade da escola. *“Um dos grandes atrativos aqui da escola é esse acolhimento, a palavra é aconchego que cria essa boa convivência entre os estudantes” (E1D1).*

Essa cultura interna se cria na escola, e que se manifesta no compromisso, na atenção e no respeito pelo aluno denominamos de clima escolar. Na literatura, fatores associados ao sucesso escolar indicam que uma gestão democrática e humanizada e um bom clima escolar, favorecem o bom desempenho do aluno (VIEIRA, 2018; CUNHA & COSTA, 2009).

O atual diretor encontra-se na sua primeira gestão. Em seu depoimento expressa a sua dificuldade de implementar uma nova visão de gestão, mais democrática. A gestão anterior tinha outro modelo de liderança, mais centralizadora.

Eu acredito numa gestão como eu te falei da democracia, da radicalização dessa democracia. Eu fui eleito por eles para gerir, ser um representante oficial. Mas essa escola tem que ser construída por todo mundo. É por isso que eu faço questão de todos os órgãos colegiados estarem funcionando plenamente, aproveito para ter um menor número de funcionários para sempre estar fazendo reunião de alinhamento e levando todas as questões para decisão da comunidade escolar. [...] Eu só vejo a possibilidade dessa gestão se for assim, com participação. A Escola que se mantenha viva, que todos queiram participar dela (E1D1).

Para a professora, na E1 os professores são comprometidos com a sua ação docente e se preocupam com a aprendizagem dos estudantes. Os estudantes

apresentam defasagem de aprendizagem e isso é visto com muita compreensão por parte dos professores. Para a professora é preciso ter o cuidado com as avaliações respeitando o nível dos estudantes.

[...] E também tem muito problemas de baixa autoestima deles. Se eles veem uma prova difícilima, eles nem tentam fazer. Então a gente tem que ter esse jogo de cintura, infelizmente. Isso não é bom, mas a gente não pode colocar um nível muito alto quando ver que aquela turma não vai chegar nesse ponto. Então, eu acho que eles conseguem perceber isso e permanecem aqui (E1P2).

A coordenação também é muito comprometida com os indicadores da escola. Diariamente é feito o acompanhamento da infrequência e dos estudantes que não apresentam notas nos diários de classe. Essa busca ativa dos estudantes é registrada e acompanhada também pelos Professores Diretores de Turma (PDTs).

Na escola E1 o índice de evasão escolar é motivo de preocupação da equipe gestora e docente. Nesse sentido observa-se o esforço da gestão e professores em acolher o aluno e compreender as suas deficiências de aprendizagem. Os estudantes não têm muitas perspectivas de futuro e apresentam problemas com baixa autoestima. Muitos estudantes buscam no professor PDT um amigo, um pai, alguém que o escute e compreenda os seus problemas.

Na opinião da professora as relações entre professor e aluno, entre a gestão e estudantes, são pautadas na liberdade, na confiança e na relação de transparência.

Bom os nossos estudantes, eles são eles, em primeiro lugar. Os nossos estudantes são eles mesmos. Não precisam estarem usando máscaras, né. Dentro da escola eu sou assim, fora da escola eu sou assim, isso não existe. Nós temos uma relação bem bacana com todos eles. Nós acreditamos que o aluno que está dentro da nossa escola é o mesmo que nós encontramos na rua com o pai e a mãe, é o mesmo que encontramos sozinhos, então essa forma da escola de tratar o aluno, deixar ele ser ele, transparente, é um dos grandes fatores. Além disso, eles são amigos, são parceiros, tem uma relação legal, estudantes e estudantes, estudantes e professores, estudantes e gestão, estudantes e funcionários... e, somos equipe, nos apoiamos (E1P3).

A prática cotidiana da escola E1, presente na forma de interagir com estudantes e no trabalho colaborativo em equipe na colegialidade, constitui o modo próprio de ser, ou seja, a sua identidade. Observa-se no relacionamento dos

professores com os estudantes uma relação de familiaridade, sem formalidades, o que torna possível o fortalecimento de vínculo com o professor e a escola.

5.1.3 Perfil dos estudantes da E1

Os estudantes atendidos pela escola provêm das suas imediações e dos diversos bairros da cidade. Em uma pesquisa realizada pela direção constatou-se um número maior de estudantes dos bairros do Centro, Praia de Iracema, Moura Brasil, Aldeota e outros bairros da região da zona Leste.

O perfil socioeconômico dos estudantes na percepção da gestão e professores é bem diverso. Os estudantes que frequentam a escola são de classes sociais múltiplas. Tomando por base a classificação do IBGE para classes sociais, podemos inferir que os estudantes atendidos nessa escola pertencem as classes sociais “C” (minorias), “D” e “E” (maioria).

Essa diferença no perfil socioeconômico pode ser observada no momento da chegada dos estudantes, em que alguns vêm de bicicleta, outros são deixados de carro pelos pais ou de carona com colegas, e tem estudantes que vem a pé para a escola.

Devido à crise econômica que atravessa o Brasil algumas famílias não tiveram mais condições de manter o filho em uma escola particular. Então, o único jeito foi migrar para uma escola pública. No relato dos professores existem alguns casos de estudantes que vieram de escolas particulares como o Colégio Batista, o Colégio da Imaculada Conceição, que são colégios tradicionais e que se destacam pela excelência no ensino.

A gente percebe...tem estudantes que estudavam no Imaculada e saíram mesmo da escola particular porque os pais não estão conseguindo pagar. Mas assim, tem desde os meninos que tem pais que são formados, que tem carro e tem meninos que moram lá no Baixa pau, ali na favela, que são mais carentes. Tem estudantes com perfil socioeconômico bem variados (E1P4).

O perfil, a maioria é bem abaixo da renda, tem muito estudantes carentes, tem um aluno meu que o pai dele é catador de reciclagem, eu conversando...eu noto que ele fica com vergonha. Tem muitos ali que a maioria são bem simples. Tem alguns no nível bom, o pai trabalha, a mãe trabalha direitinho, organizadinho. Mas tem uma grande parte que os pais estão presos, que é criado pela avó, depois pelo tio, depois não quer mais. Eles já sentem aquela rejeição. Aí gera aquele conflito e dá um problema danado, o histórico familiar dele é terrível. É heterogêneo, tem alguns

estudantes que tem uma faixa econômica mais alta, mais a maioria é para mais baixa (E1P2).

No depoimento do professor vemos a triste realidade de nossa juventude marcada pelo histórico familiar fragmentado e pela falta de acolhimento na sociedade. A escola, para esses jovens, torna-se o único espaço em que encontram atenção, apoio e cuidado. Contudo, os estudantes oriundos da escola particular da E1 são estudantes que não querem ou não conseguiram adaptar-se na escola de tempo integral. A maioria são estudantes de baixo perfil socioeconômico.

O depoimento da mãe de um dos estudantes revela as dificuldades encontradas para manter o filho estudando na escola do centro. Em alguns casos, é o próprio aluno que, com o seu trabalho, custeia o transporte para ir e vir à escola.

Se você quer que o seu filho termine os estudos, você tem que ter o máximo de controle. Ele próprio é que paga o transporte dele. Ele já bota os créditos na carteirinha dele. Ele já tem 19 anos, ele não gasta com nada, não paga aluguel, vai bancar sim. Ele tem que ter parceria pelo menos com os estudos dele. Ele compra as coisas dele, ele paga, tudo direitinho e já está sendo independente. Eu não acho caro o transporte não. O ruim é o particular, tudo é caro, vem os livros, a merenda... o pessoal fala que o governo é ruim, o estado é ruim, eu não acho nada ruim, eles fazem de tudo. Eu não tenho condições de botar meu filho em colégio particular, não vou mentir, eu vou comer o quê? Eu vou só olhar para o tempo. Quando a pessoa quer ser cidadão, quer ser gente, o estado, a prefeitura faz ele ser, ele é que não quer. Tem gente que estuda em colégio particular e não sabe de nada. Só para gastar dinheiro. Eu já botei meu filho sim, mas só em reforço, lá no Pará (E1F1).

Quanto às ações de cunho pedagógico o diretor relata que no ano de 2019 foram desenvolvidos quatro projetos extracurriculares das quatro áreas do conhecimento, que são: a olimpíada de matemática, a mostra de ciências científica, a gincana sociocultural e mostra de artes e literatura. E, englobando todos os projetos tem um projeto maior que é o Torneio organizado pedagógico estudantil – TOPE, realizado no formato de jogo com desafios e tarefas a serem cumpridas ao longo do ano letivo.

Segundo o diretor, os projetos daquele ano letivo foram realizados na forma de *games* para motivar a participação dos estudantes nos projetos extracurriculares. A escola realiza simulados e aulas em preparação para o ENEM. Fez-se notar um grande empenho da equipe gestora na motivação dos estudantes para o bom desempenho nas provas do ENEM. A direção é amiga e muito próxima dos estudantes.

5.1.4 Indicadores Educacionais

5.1.4.1 Matrículas

A EEFM Clóvis Beviláqua é a única do grupo das quatro escolas da amostra da pesquisa que ainda permanece na modalidade de ensino regular. Oferta os anos finais do ensino Fundamental e o Ensino Médio, distribuídos nos três turnos. De acordo com os dados do Quadro 16, é notório observar que houve uma expressiva queda na matrícula a partir do ano de 2012. Mesmo com a permanência da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no triênio de 2012 - 2014, essa tendência continua.

A seguir, a tabela abaixo mostra a evolução de matrículas nos anos finais, Ensino Médio e EJA da Escola no período de 2007 a 2019.

Tabela 11 - Matrículas de estudantes nos anos de 2007 - 2019

ANO	Etapa	Matrículas	Matrícula E.J.A	Total Geral
2007	Anos iniciais	120		
	Anos finais	433	148	
	Ensino Médio	465		1166
2008	Anos iniciais	82		
	Anos finais	280	91	
	Ensino Médio	374		827
2009	Anos iniciais	33		
	Anos finais	318	61	
	Ensino Médio	417		829
2010	Anos finais	332	74	
	Ensino Médio	359		765
2011	Anos finais	320	86	
	Ensino Médio	554		960
2012	Anos finais	316	66	
	Ensino Médio	561		943
2013	Anos finais	282	77	
	Ensino Médio	364		723
2014	Anos finais	267	30	
	Ensino Médio	419		716
2015	Anos finais	184		
	Ensino Médio	425		609
2016	Anos finais	163		
	Ensino Médio	218		381

2017	Anos finais	135	
	Ensino Médio	186	321
2018	Anos finais	147	
	Ensino Médio	223	370
2019	Anos finais	145	
	Ensino Médio	246	391

Fonte: Censo-Escolar 2007-2019/SEFOR 2.

Observa-se ainda, que a escola permanece com a oferta dos anos finais do ensino fundamental, entretanto, a perda crescente do número de estudantes é um fator a ser investigado. Qual a causa da saída desses estudantes? O fato de a escola não ofertar o ensino da EJA teve implicações?

Como se pode observar, até o ano de 2014 a escola ofertava o Ensino de Educação de Jovens e adultos (EJA). Semelhante situação foi constatada por uma pesquisa realizada pelo Cenpec em quatro estados brasileiros sobre Políticas para o Ensino Médio (2016) quanto a redução na oferta da EJA.

Entre 2007 e 2014, as redes estaduais do país [...] reduziram as matrículas de turno noturno e ampliaram as do diurno, na qual estão incluídas as matrículas de período integral. Considerando o perfil do aluno que cursa o noturno – trabalhador, de menor nível socioeconômico e com uma trajetória escolar mais turbulenta –, levanta-se a seguinte questão: onde estão os jovens trabalhadores que antes estavam matriculados no noturno? (BATISTA; KASMISKI; GUSMÃO; VIEIRA; VIDAL; MELLO, 2016, p. 29)

Esse ensino, como observou os autores, favoreceu a muitos jovens trabalhadores concluírem os seus estudos. Hoje, com a universalização do Ensino Médio essa demanda foi reduzida e os estudantes que se encontram fora da faixa etária e que não conseguiram concluir o Ensino Médio, são direcionados aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

O diretor fala com certa preocupação sobre a queda no número de matrículas. Nos últimos seis anos a escola vem reduzindo as matrículas. Nos anos de 2015/2016 a escola fechou o ensino noturno e por isso o número caiu ainda mais. Se analisarmos o histórico de matrículas dos anos de 2008 a 2017 pode-se observar esse declínio na matrícula.

Na percepção do diretor essa queda no número de matrículas pode ser visto em um contexto mais amplo, pois esse fenômeno acontece também nas outras escolas. Ele atribui ao decréscimo da população mais jovem na pirâmide etária. A

questão da descentralização do centro também é outro fator, uma vez que o centro está perdendo a sua atratividade.

Porém, no ano de 2018 observa-se uma evolução na matrícula. Esse aumento, segundo o diretor, é atribuído a integralização de algumas escolas do centro e nos bairros. O VRB e o Liceu também passaram a ser de tempo integral. Estudar na escola de tempo integral é uma opção do aluno e da família, mas nem todos os estudantes se adaptam a esse modelo. Outros querem trabalhar ou buscar fazer um estágio. Por isso, a escola termina sendo uma opção para esse aluno.

5.1.4.2 Taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar

Na tabela 12 podem ser observados os indicadores referentes ao rendimento escolar. As taxas de rendimento estão relacionadas com a permanência do aluno na escola. Os dados mostram que essa escola apresenta um alto índice de abandono, como também de reprovação. Ao mesmo tempo, a taxa de aprovação é muito baixa, revelando uma situação de baixo rendimento.

A reprovação acima de 15% indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão abandonar a escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

Tabela 12 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono/2007- 2017

	ETAPA	APROVAÇÃO %	REPROVAÇÃO %	ABANDONO %
2007	Anos finais	68,5	18,3	13,2
	Ensino Médio	52,7	8,7	38,6
2008	Anos finais	79,7	13,1	7,2
	Ensino Médio	77,5	5,6	16,9
2009	Anos finais	73,3	17	9,7
	Ensino Médio	63,6	4,2	32,2
2010	Anos finais	68,1	21,8	10,1
	Ensino Médio	71,3	12,1	16,6
2011	Anos finais	49,5	31,9	18,6
	Ensino Médio	60,5	24,1	30,2
2012	Anos finais	52,6	27,7	19,7
	Ensino Médio	65,8	8,6	25,6
2013	Anos finais	70,8	11,9	17,3
	Ensino Médio	71,3	10,7	18,0

2014	Anos finais	71,6	13,1	15,4
	Ensino Médio	68,2	13,5	18,3
2015	Anos finais	73,8	12	14,2
	Ensino Médio	73,4	2,4	24,3
2016	Anos finais	64,7	9,2	26
	Ensino Médio	64,7	11	24,3
2017	Anos finais	75,2	14,6	14,6
	Ensino Médio	72,4	14,8	14,8

Fonte: Censo Escolar/INEP.

Analisando com mais atenção percebe-se que o maior índice de abandono acontece no ensino médio. Uma taxa de abandono acima de 5% indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar.

Quando se refere à reprovação observamos um alto índice nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente no ano de 2011, atingindo um percentual de 31,9%, 102 estudantes foram reprovados. Somando-se ao percentual de abandono neste mesmo ano no EF (75 estudantes), chega-se a 177 estudantes. Logo, dos 406 estudantes matriculados nos anos finais, somente 200 estudantes foram aprovados, o que mostra que apenas 49,5% dos estudantes conseguiram estar no nível adequado. Nos anos subsequentes o índice de reprovação vai sofrendo oscilações ora para menos, ora para mais. No entanto, a escola continua apresentando um alto índice de abandono, o que requer um esforço hercúleo da atual gestão para mudar esse cenário.

É importante observar que no ensino médio, a taxa de abandono prevalece sobre a taxa de reprovação ao longo da série histórica, exceto em 2017, quando a matrícula é reduzida a 321 estudantes. Pode-se notar que no ano de 2016 o índice de abandono aumentou para 24,3%. No ano de 2017 o índice de aprovação apresenta um crescimento e o índice de reprovação um decréscimo, embora ainda muito tímido, como também a taxa de abandono.

Buscar estratégias para reduzir o alto índice de abandono escolar tem sido uma das prioridades da nova gestão. O controle diário da frequência é uma preocupação constante da coordenação. Para a professora a preocupação com o abandono escolar e a infrequência do aluno é um trabalho recente da nova equipe gestora. Todos os dias a coordenadora verifica naquela turma os estudantes faltosos. Caso o aluno já tenha três faltas é feita a comunicação com a família para

saber o motivo. A professora enfatiza que, *“hoje a escola vai atrás do aluno e não o aluno atrás da escola” (E1P1).*

Ao indagar sobre as causas do alto índice do abandono escolar, o diretor e professores apontam várias causas, como o fator econômico. Alguns estudantes faltam às aulas e até deixam de estudar porque não tem o dinheiro para o transporte. A busca pelo primeiro emprego (jovem aprendiz), a estrutura familiar fragmentada faz com que o aluno abandone os estudos para ajudar a complementar a renda familiar. Tem estudantes que precisam cuidar dos irmãos menores para que a mãe possa trabalhar. Isso acaba contribuindo para que o aluno não permaneça na escola de tempo integral porque precisam de um turno livre para o trabalho.

Sobre o desafio de reduzir a infrequência, o diretor comenta:

A gente vem trabalhando, a gente tem aqui um problema que até agora a gente vem tentando quebrar a cabeça, um problema que ainda não foi resolvido e aí a gente está experimentando que é a questão da infrequência. A nossa infrequência é muito alta. Essa coisa dos estudantes morarem longe, a dificuldade financeira, o deslocamento, não sei. [...] A gente trabalha com este mapa aqui, a gente atua dentro da escola a partir dessa referência que eles contam para tentar transformar a escola mais atrativa para que eles não falem, sendo mais compreensivo, né (E1D1).

Outra causa do abandono escolar apontada pelos professores é o aumento da criminalidade, das drogas, das facções. Os jovens são os mais atingidos e isso também vai refletir na escola. Esses casos estão muito presentes na realidade da escola. Os professores falam da triste perda de estudantes para o mundo das drogas.

Infelizmente aqui, na Fortaleza inteira, mas aqui no centro da cidade há uma facilidade enorme de encontrar usuários de drogas. Aí a gente está perdendo muitos estudantes para a criminalidade, para as facções, e aí muitos desistem por causa disso, ou então só estão frequentando por frequentar, mas não estão dando o devido valor a escola porque dizem que já tem um ‘trabalho’. Entendeu, infelizmente tem essa questão das drogas, boca de fumo aqui... (E1P2).

Já os estudantes omitem o problema das drogas e atribuem a causa do abandono também à gravidez precoce na adolescência. Eles relatam que no ano anterior as alunas que ficaram grávidas abandonaram a escola. *“Esse ano teve uma, mas no ano passado teve mais, teve duas” (E1A2).* *“Tem gente que saiu e trocou de escola, e as meninas algumas ficaram grávidas e também saíram da escola. Sim. Do ano passado para cá. Eu acredito que elas saem mesmo” (E1A6).*

Diante dos depoimentos dos professores e estudantes, podemos afirmar que, investir em políticas públicas de prevenção a saúde e ao uso de drogas nas escolas seja o melhor caminho. Abrir espaços de escuta e reflexão dos estudantes para discussão desses temas são fatores protetivos de prevenção que podem minimizar os riscos e danos futuros.

5.1.5 Média de proficiência da escola no SPAECE/SAEB/IDEB

A tabela 13 apresenta as médias de proficiências da escola nos anos de 2013 a 2018 em Língua Portuguesa (LP) e Matemática no SPAECE na 3ª série do Ensino Médio. Observando as médias de proficiência dos estudantes em LP nesse período, percebe-se uma melhora, mesmo tímida, que fez com que a escola saísse do padrão de desempenho muito crítico para o crítico. Da mesma forma, em matemática a média aumenta, mas não o suficiente, e a escola permanece na situação de muito crítico para o crítico.¹⁴

Tabela 13 - Média de proficiências da escola por ano no SPAECE/ 3ª série do EM 2013-2018

ANO	MÉDIA DE PROF. EM LP	MÉDIA DE PROF. EM MATEMÁTICA	PADRÃO DE DESEMPENHO EM LP	PADRÃO DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA	ESTADO Média Prof. Em LP	ESTADO Média Prof. Em MT
2013	221,8	238,5	Muito crítico	Muito crítico	-	-
2014	230,5	240,8	Crítico	Muito crítico	-	-
2015	236,8	239,0	Muito crítico	Muito crítico	-	-
2016	268,0	250,0	Crítico	Muito crítico	265,9	265,4
2017	265,0	249,8	Crítico	Muito crítico	272,8	269,1
2018	271,1	258,0	Crítico	Crítico	271,6	272,5

Fonte: CAED/UF.

¹⁴ De acordo com a proficiência alcançada o estudante apresenta um perfil que nos permite colocá-lo em um dos padrões de desempenho. Em uma mesma turma e escola, podemos ter vários alunos em cada um dos padrões de desempenho. Essa distribuição é apresentada em percentuais. É importante saber quantos estudantes encontram-se em cada padrão e o que eles são capazes de realizar, tendo em vista o seu desempenho. Os padrões de desempenho classificam-se em:

Muito crítico: estudantes apresentam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade evidenciando necessidade de recuperação;

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

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

Adequado: Estudantes conseguiram atingir um patamar um pouco além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade, exigindo novos estímulos e desafios.

Fazendo a relação da média de proficiência da escola com a média do Estado nota-se que o Estado apresenta médias mais altas do que a escola, com exceção do ano de 2016, onde a média de proficiência em Português foi 268,0 e a do Estado 265,9.

Quanto à média de proficiência dos estudantes em LP e Matemática da 3ª série do EM no SAEB (ver tabela 14) é possível observar que a escola apresenta um desempenho maior que 250 e menor que 275, portanto a sua classificação na escala¹⁵ se encontra no nível 2. A posição que a escola ocupa na escala de proficiência é ainda muito inferior, pois os níveis de proficiência variam de zero a dez.¹⁶

Apresentamos a seguir a tabela 14 com a média de desempenho no SAEB de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano em 2017.

Tabela 14 - Desempenho no SAEB- 3ª série EM 2017

ANO	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA
2017	255,12	255,21

Fonte: INEP.

Considerando os dados analisados até aqui sobre a E1, pode-se concluir que os resultados indicam um baixo desempenho no SPAECE e SAEB, como também nas taxas de aprovação, reprovação e abandono.

O professor preocupa-se com o baixo desempenho dos estudantes nas AE e reconhece que eles apresentam uma defasagem de conhecimento para o nível em que se encontram. O professor, por sua vez não consegue avançar nos

¹⁵ As escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa que a escala está organizada em níveis que vão da menor para a maior proficiência, e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades do(s) nível(is) anterior(es). Assim, quando um quantitativo (%) de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupomos que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores. (INEP- Boletim da Escola Prova Brasil, 2017).

¹⁶ Cada quantidade de pontos representa um nível na escala de proficiência do Saeb. Por exemplo, no Ensino médio, a escala de Língua portuguesa apresenta níveis de 1 a 8: sendo primeiro para desempenho maior ou igual a 200 e menos que 225. Já o último, é para desempenho igual ou superior a 400. Em matemática: níveis de 1 a 10, sendo primeiro para desempenho maior ou igual a 225 e menos que 250. Já o último, é para desempenho igual ou superior a 450.

conteúdos e está sempre replanejando sua ação didática em função dos estudantes com baixo desempenho.

Eu acho que é uma problemática muito séria porque a gente vê o nível do SPAECE que vem, e os estudantes não estão preparados. Por mais que a escola resolva questões de SPAECE, mas eles já vêm com deficiência e essa deficiência, ela vai se agravando. Por exemplo, no 1º ano o aluno chega para mim e não sabe o que é uma Tabela Periódica. Ele já deveria saber de cor e salteado. Então, eu tenho que parar a matéria do 1º ano, fazer uma revisão. Às vezes não é nem uma revisão, eles estão vendo pela primeira vez (E1P2).

A partir do depoimento do professor pode-se notar a falta de motivação dos estudantes nos estudos, como também a falta de interesse nas provas do ENEM e, conseqüentemente no ingresso na universidade. Os professores buscam estimular e motivar os estudantes, mas na opinião do PDT, o esforço não tem sido o suficiente.

A cultura familiar, de pais com pouca instrução, vai refletir nesses estudantes a crença limitante de que eles não precisam estudar para ter dinheiro, ou mesmo de que não são capazes de ingressar na universidade.

[...] Tem aluno meu que diz: “professora, meu pai é pedreiro, criou eu mais nove irmãos está todo mundo vivo, está todo mundo bem. Eu vou ser igual ao meu pai.” Aí eu digo, porque você não pensa em ser engenheiro, técnico... então a gente fica fazendo esse trabalho com os estudantes, trabalho de formiguinha, para ver se um ou dois, ou três despertam para isso, mais infelizmente eles são muito acomodados (E1P2).

Com relação às avaliações externas, o SPAECE, e o SAEB, o diretor afirma que a partir de 2019 já se observa um crescimento, mesmo pequeno mais significativo. E nos exames externos, como o ENEM, a escola tem apresentado um bom desempenho. A escola tem aprovado estudantes tanto nas universidades públicas como nas privadas.

A E1 é uma escola que vem lutando para se firmar, em meio os desafios das transformações urbanas. O modelo de gestão democrática com a participação dos colegiados e a sua permanência na oferta do ensino regular tem favorecido o crescimento da sua matrícula. São fatores principais de atratividade, o acolhimento, a acessibilidade e a proteção contra a violência.

5.2 Colégio Estadual Justiniano de Serpa (E2)

Figura 8 - Fachada principal da E2

Foto: Arquivo da própria autora/2019.

5.2.1 Trajetória

Situado na Praça Filgueira de Melo, na Avenida Santos Dumont no Centro de Fortaleza é um dos colégios públicos mais antigos de Fortaleza, tendo sido fundado em 1884 com o nome de Escola Normal, recebendo a designação de Escola Normal Justiniano de Serpa em 1938.

Sua criação foi idealizada pelo então Presidente da Província do Ceará, José Martiniano de Alencar (pai do escritor José de Alencar), através da Lei 21, de 5 de outubro de 1837. Mas sua fundação oficial só aconteceu em 22 de março de 1884, pela lei nº 1.951 de setembro de 1881, da Província do Ceará, com o nome de Escola Normal, tendo sido inaugurado a 22 de março de 1884. Em 1925, passou a denominar-se de escola Normal Pedro II e em 1938 recebeu a designação de Escola Normal Justiniano de Serpa pelo Decreto de nº 122 de dois de março de 1938 (D.O de 04.03.1938). Em 1947, foi transformado em Instituto de Educação Justiniano de Serpa pelo Decreto de nº 1.503 de 06,01,1952 (D.O. de 08.01.1952).

Em 1960, foram desmembrados o Curso Ginásial, em funcionamento desde os primórdios da Instituição, e o Curso Colegial, os quais se mantiveram no prédio antigo, com o nome de Colégio estadual de Fortaleza. Os cursos Primário e Normal foram transferidos para novas instalações no Bairro de Fátima, como o nome de Centro Educacional do Ceará (Lei nº 4743 de 15.01.1960. D.O. de 15.01,1960).

Em 1961, de Colégio Estadual de Fortaleza passou à atual designação Colégio Estadual Justiniano de Serpa (Lei nº5427 de 26.01.1961, D.O. de 28.06.1961).

A Escola Normal do Ceará ocupou várias sedes ao longo de sua trajetória. Primeiro ocupou a sede do IPHAN e seu prédio ficava localizado na praça Marquês de Herval, posteriormente chamada de Praça José de Alencar. No período de 1919-1923, a escola foi instalada no pavimento térreo da Fênix Caixeral. Durante o Governo Justiniano de Serpa, quando são desencadeadas as reformas da instrução pública, a Escola Normal transfere-se para o local onde atualmente funciona o Colégio Estadual Justiniano de Serpa (VIEIRA, 2002).

O CEJS representou um novo paradigma educacional para formação de professores, fruto das ideias de Lourenço Filho, um dos mentores do Movimento dos Pioneiros da Educação que proliferou nas décadas de 1920 – 1930, que exerceu grande influência sobre a construção do ideário de uma educação pública brasileira e que veio a ser Secretário de Educação no Ceará no governo de Justiniano de Serpa (1920 - 1923).

O prédio foi construído sob a orientação do engenheiro José Gonçalves da Justa, inspirado no modelo de um colégio suíço. Sua construção teve início em 11 de agosto de 1922, em frente a Praça Filgueira de Melo, na gestão do presidente Justiniano de Serpa. A finalização da obra se deu no Governo do Presidente Ildefonso Albano, sendo inaugurada em 23 de dezembro de 1923. O CEJS destaca-se no conjunto de valor patrimonial histórico e arquitetônico da praça Filgueiras de Melo pela sua suntuosa arquitetura inspirada no modelo do colégio suíço.

Nobre (2009)¹⁷ assim descreve o majestoso prédio da antiga Escola Normal:

O edifício, com dois pavimentos, possui planta dividida em três vãos, ficando a escada no vão central. Foi construída em tijolo e cal, e sua estrutura horizontal é composta de barrotes no piso superior e tesouras de madeira na coberta. Os forros são de madeira, tipo saia e camisa. A fachada principal, encimada por balaustrada e um frontão arredondado em sua parte central, possui marcações horizontais, que definem a linha de piso do primeiro pavimento e de coberta e marcações verticais, definindo o acesso a área do balcão, também com balaústres, no pavimento superior.

¹⁷ Fortaleza Nobre. blog: <http://www.fortalezanobre.com.br/2009/11/escola-normal-de-fortaleza.html>

O edifício do Colégio Estadual Justiniano de Serpa, antiga Escola Normal, possui localização privilegiada, no centro da Praça Figueira de Melo, entre a Avenida Santos Dumont, ao norte, e as ruas 25 de março, a leste e Coronel Ferraz, a oeste. Envolvida por arborização, a escola desfruta de um ambiente tranquilo, que ameniza os ruídos e outros inconvenientes da inserção urbana (FORTALEZA, 2015).

O edifício é protegido pelo Tombo Estadual segundo a Lei nº 9.109 de 30 de julho de 1968. No dia 01.10. 2015, o Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Fortaleza (COMPHIC) aprovou, por unanimidade, o tombamento do conjunto de valor patrimonial histórico e arquitetônico do qual fazem parte o Colégio Imaculada Conceição, a Igreja do Pequeno Grande, a Escola Jesus, Maria e José e a Escola Justiniano de Serpa, localizados no entorno da Praça Filgueiras de Melo, no centro da cidade. Trata-se do primeiro tombamento desta natureza em Fortaleza. O tombamento tem como enquadramento legal a Lei nº 9.347, de 11 de março de 2008, que dispõe sobre a proteção do patrimônio histórico-cultural e natural do município de Fortaleza (*Ibid*, 2015).

Em agosto de 2006, o colégio passa a funcionar em regime de tempo integral, como implantação do projeto piloto no estado para os estudantes do ensino médio. A proposta pedagógica da escola enfatiza o ensino de educação geral com pretensão de contribuir para a formação do cidadão consciente e atuante na sociedade em processo constante de transformação e preparação para o ingresso na Universidade. Portanto, sua missão educativa está assim explícita no Projeto Político Pedagógico (PPP):

Formar jovens de nível médio com potencial elevado, numa perspectiva de possibilitá-los apropriar-se de saberes, autonomia e participação, associados aos seus interesses e projetos de vida, visando ao enfrentamento, com responsabilidade, dos desafios e competitividade da sociedade atual (PPP, 2010).

Durante os seus 137 anos de trajetória, o CEJS persegue os seus objetivos, na busca de ser uma escola de referência, pelo seu passado majestoso, orgulho de gerações, e pelo seu presente, que de maneira segura e responsável, busca se adaptar às novas exigências da sociedade, norteando-se através dos princípios e valores que sedimentam a sua prática educativa em prol da formação de jovens cidadãos (PPP, 2010).

5.2.2 Perfil da Escola

Nessa escola, o período de realização da coleta de dados documentais aconteceu no primeiro semestre do ano de 2019 e as entrevistas semiestruturadas nos meses de fevereiro e março do ano de 2020. Todas as entrevistas com os professores, estudantes, família e diretor foram feitas ainda no modo presencial.

A escola encontra-se na região do centro comercial de Fortaleza. No seu entorno existem muitas lojas de bens e serviços: lojas de produtos de higiene, armazéns, farmácias, bombonieres, lanchonetes, mercadinho, lavajato, Casa da pastoral do povo da rua, posto de saúde, escritório de advogados, associação dos aposentados e outros serviços úteis à população.

A localização central do CEJS e a proximidade do comércio são fatores de atratividade para alguns estudantes. Na opinião dos estudantes, a facilidade de acesso ao transporte público e às lojas de produtos de bens e serviços são as vantagens e conveniências de estudar nas escolas do centro da cidade.

Eu acho vantajoso por conta que fica mais acessível, por várias coisas do nosso cotidiano. Às vezes minha mãe precisa que eu pague alguma conta, eu venho para escola e já consigo resolver isso, comprar alguma coisa pelo centro e também porque ajuda a gente nas nossas coisas, se está faltando algum material fica mais perto para gente comprar, entendeu? A localização é boa, eu prefiro estudar no centro do que estudar nos colégios próximos de onde eu moro, porque a localização é melhor, a segurança talvez por causa do movimento, porque aqui no centro sempre é movimentado, traz uma segurança maior para gente [...] (E2A1).

O Colégio Estadual Justiniano de Serpa possui um quadro de 57 servidores, sendo 29 professores efetivos, 14 temporários, 6 administrativos, 1 auxiliar de serviços gerais efetivo e 7 terceirizados.

Para essa pesquisa foram entrevistados quatro professores diretores de turma (PDT). São professores, na sua maioria de início de carreira, com dois, três, cinco e sete anos de experiência no magistério. E com o tempo de exercício na escola de dois a quatro anos. Esses professores possuem graduação nas seguintes licenciaturas: Geografia, Física, Química e um professor está concluindo a licenciatura em Matemática. Um deles concluiu o mestrado acadêmico em Ensino de Química e no momento está cursando o Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Outro está cursando o mestrado profissional no Ensino da Física.

O CEJS, desde o ano de 2006 oferta a modalidade de ensino em tempo integral com um formato diferenciado das demais ETIS (escolas de tempo integrais). Com um foco direcionado para a preparação para o ENEM ela possui uma extensa carga-horária com nove aulas diárias das disciplinas da base comum curricular.

Na opinião dos professores, a forma tradicional do ensino é um dos elementos de atratividade da escola e contribui para manter o padrão de ensino elevado. Esse modelo de ensino chamado ‘tradicional’ pelo professor da E2 não se caracteriza aqui como uma pedagogia tradicional, mas no contexto da escola diz respeito ao modelo de ensino de tempo integral ofertado. Nessa escola, a grade curricular está composta de nove aulas diárias com disciplinas da Base comum curricular, com foco direcionado para a preparação para o ENEM.

Os estudantes que não se identificam com o modelo de ensino profissionalizante encontram no Justiniano uma opção para o ingresso na Universidade pública ou privada.

O que eu acho mais atrativo nessa escola é o ensino, a forma tradicional do ensino, eu acho que acaba sendo o diferencial que atrai tantos estudantes para cá, justamente por ter as nove aulas durante a semana, isso acaba contribuindo para os estudantes que não querem o nível profissional, não querem passar só o meio período na escola, quer realmente estudar, tem aqueles estudantes que gostam de estudar. [...] Aqui no Justiniano a gente consegue manter um padrão de ensino bastante elevado (E2P2).

O Justiniano é uma escola de referência, de nome, antiga e tem respaldo. De nove aulas, voltadas para vestibulares, sim. Isso tem um peso sim. Além não só do nome, mas essa questão dos cursos profissionalizantes tem estudantes que não se identificam ou não querem esses cursos, e a gente tem esse público. Esse público que vem para o Justiniano é aquele que não quer fazer curso profissionalizante, mas sim, sonha, quer entrar numa Faculdade, pública ou privada, assistida por um programa de financiamento, mas eles querem fazer um curso superior. Então eles veem no Justiniano a porta de entrada, não só pelo ensino, mas porque nós temos aulas na teoria e na prática para manter as nove aulas diárias (E2P4).

Os estudantes também consideram a escola atrativa por diversos fatores. A tradição, que se traduz na sua trajetória e permanência ao longo de 137 anos, como também pelos relatos de experiências vivenciadas pelas turmas anteriores. Outro fator de atratividade é que a escola tem um foco de preparação para o ENEM através de um ensino forte e avançado.

Então eu acho uma escola muito boa. Como eu já disse anteriormente, de um ensino muito bom, avançado, ela é totalmente focada no ENEM. Ela é atrativa, como já citaram pela tradição, que tem o pulo, tem os jogos, tem os

professores, e a rotina. Querendo ou não, é uma tradição que você tem que se acostumar (E2A6).

A família, por sua vez também corrobora com a mesma opinião dos estudantes. A preparação para o ENEM aliada as boas referências da escola, o tempo integral e a localização central foram fatores que pesaram na hora de escolher a escola.

Um dos pais justifica a escolha da escola através de boas informações recebidas e por ser uma escola de tempo integral. Relata que, por ocasião da matrícula, a diretora deixa explícito na primeira reunião de pais a dinâmica da escola de tempo integral.

Principalmente quando eu vim a primeira reunião, a diretora deixou claro que a dinâmica da escola é o seguinte, é preparar o aluno para o Enem, não é para o campo de trabalho, mas para o Enem. Como ele vai ao encontro com o pensamento dele a gente deixa muito livre assim o que ele estava querendo fazer, aí esse foi um dos motivos que a gente veio pra cá, fora as informações que a gente já tinha recebido que era boa escola e também o tempo integral que ele queria ver como era e a localização também muito fácil dele vir pra cá, inclusive foi nesse momento que ele passou a vir para o centro sozinho que antes ele não vinha (E2F3).

Para o diretor da E2, a organização da escola, o compromisso dos professores, o bom desempenho da escola nas avaliações externas, são fatores importantes que contribuem para a atratividade e para o aumento na matrícula.

Esse aumento de matrículas são os resultados da escola. Eles dizem meu filho já estudou aí, passou, e é uma escola organizada. Tem pais que olham mesmo pelos resultados, pesquisa e ver o resultados da escola e diz eu quero colocar lá. Então é um conjunto que passa, da boa imagem e do bom desempenho da escola (E2D2).

As famílias e os estudantes também consideram a escola organizada, limpa, com uma excelente coordenação e boa disciplina. Há quem diga que a escola assemelha-se a uma escola particular pela organização, comunicação constante com as famílias, zelo e cuidado com os estudantes.

Assim, em relação a organização eu acho que está bom, começando pelo fato de o Marcelino falar todo dia o horário. A gente tem mais ou menos uma noção como vai ser o nosso dia, de quais os professores vieram, o que vai ser nossas refeições e ...em relação os professores, o tempo certo deles entrarem. Na limpeza, as zeladoras não falham [...] (E2A6).

Eu me espantei, eu me espantei por ser uma escola pública ter tudo muito bem-organizado, A primeira vista e ao longo dos dias eu tenho vindo aqui

na escola eu tenho visto organização. Como se fosse uma escola particular, eu me espantei, para mim não seria assim. Seria um negócio bem mais bagunçado, mas como a indicação que me deram seria que a administração inteira da escola era diferente, eu estou bem satisfeito com o que estou vendo, com a parte administrativa, né (E2F1).

É está com um ano que ele está aqui, está no segundo ano e eu estou achando muito bom não tenho nenhuma reclamação não, justamente porque qualquer problema vocês ligam lá para casa, ligam pra mim diretamente qualquer problema, quando ele tem algum problema de saúde, eu acho muito bom apesar de ser uma escola estadual do governo, o pessoal diz que é uma coisa livre solta mais sempre estão dando o recado sempre estão ligando para mim, sempre que eu posso eu venho por aqui para ver como estão as coisas (E2F3).

O ambiente escolar, na percepção da Diretora da E2 é agradável e encanta a todos aqueles que visitam a escola. A escola se diferencia pela sua estética, organização e disciplina. O termo 'disciplina' aqui empregado, é compreendido no sentido de clima organizacional escolar. A construção de um bom ambiente escolar vai incorrer no compromisso e empenho de toda a equipe gestora e docentes, como também na clareza e observância das regras de convivência estabelecidas no regimento escolar.

No ano de 2000 a E2 tinha 32 turmas. Com o passar do tempo a escola foi se reinventando, selecionando melhor o seu público e foi necessário reduzir o número de turmas, adequando-as para a modalidade de tempo integral. Sua gestão é permeada pela humanização, buscando criar um vínculo de amor para com os estudantes, as famílias, professores e funcionários.

Atualmente a escola possui 493 estudantes regularmente matriculados em 13 turmas de ensino médio. Sendo cinco turmas de 1º anos, cinco de 2º anos e quatro turmas de 3º anos.

A escola dispõe de 24 salas amplas distribuídas em dois pavimentos, andar térreo e andar inferior, em formato de "U". No andar térreo encontra-se 14 salas. A primeira dependência de acesso é o saguão onde está localizado o balcão de recepção para acesso à secretaria e sala da direção. Na recepção pode ser visto uma galeria de fotos dos ex-diretores do colégio e placas comemorativas alusivas à inauguração da escola, reformas e implantação do projeto piloto de escola de tempo integral. Também no andar térreo encontram-se duas salas que abrigam o Centro

Memorial da Educação do Ceará¹⁸, nove salas de aula, sala e banheiros dos professores, sala de coordenação e sala de orientação educacional.

Na figura 8 pode-se ver a área interna com os dois pavimentos: andar térreo e andar inferior.

Figura 9 - Área interna - pavimentos superior e inferior E2



Foto: Arquivo da própria autora/2019.

No pavimento inferior também se encontram 14 salas. Dessas, seis são salas de aulas, duas são salas de arquivos com documentos dos estudantes egressos. As demais salas são destinadas para o programa do PIBID, atividades extracurriculares, sala do grêmio estudantil, sala de reprografia, almoxarifado, copa e cozinha, banheiros masculino e feminino para os estudantes.

¹⁸ O Memorial da Educação do Ceará, inaugurado no dia 23 de dezembro de 2002 no Governo de Beni Veras, contou com a colaboração de um grupo de pesquisadores da UECE, UFC, Escola de Artes e Ofícios Casa Thomas Pompeu e Roteiro museológico: A História da Educação no Ceará Sobre Promessas, Fatos e Feitos de autoria da Prof.a Dra. Sofia Lerche Vieira, ex Secretária de Educação do Estado do CE e a colaboração da Prof.a Isabel Maria Sabino de Farias. No Memorial são retratados a História da Educação no Brasil e no Ceará dividido em três períodos: Período Colonial (1549-1759), Período do Império (1822-1889) e Período Republicano (1889-1930). Esse período é marcado pela expansão do ensino e destacam-se pelas grandes escolas criadas na Capital: Liceu do Ceará e Colégio Estadual Justiniano de Serpa (Escolas públicas) e o Colégio da Imaculada Conceição (Escola particular e confessional). A escolha do local, de acordo com o Secretário de Educação da época, Jaime Cavalcante de Albuquerque Filho, deve-se ao fato de ter sido o CEJS, a primeira Escola de magistério do Estado e por fazer de um programa arquitetônico que constituiu um marco histórico na construção da Escola pública do Ceará, além de situar-se num contexto geográfico e histórico privilegiado, ao lado do tradicional Colégio da Imaculada Conceição, do antigo Seminário da Prainha e nas proximidades do secular Colégio Militar, integrando-se com todo o perímetro histórico-cultural mais notável da Cidade (Fonte: Centro de Memória da Educação no Ceará).

Aos fundos do colégio fora construído o prédio do Centro de Multimeios com dois pavimentos superiores. No andar térreo tem uma cantina, o refeitório adaptado, dois vestiários e um pátio coberto que dá acesso a entrada e saída de estudantes pela rua Franklin Távora. No primeiro andar está a biblioteca, a sala de leitura, o auditório, a sala de vídeo e o Banco de livros didáticos. No segundo andar encontram-se os laboratórios de Biologia, Química e Física; laboratório de informática e a sala da banda de música. À frente do prédio vemos um jardim e ao lado uma quadra de esportes descoberta.

Na figura 9 vê-se a quadra de esportes sem cobertura.

Figura 10 - Quadra de esportes E2



Fonte: Arquivo da própria autora/2019.

Ao centro está situada a piscina semiolímpica (figura 10) que ornamenta a majestosa arquitetura “belle époque”. A piscina é utilizada para as aulas de natação e traz uma representação simbólica significativa para os estudantes do terceiro ano que, ao final do ano realizam a sua homenagem de despedida com o famoso ‘pulo na piscina’. É um momento de muita expectativa para os estudantes e ocasião de congratulação e despedida da escola e dos colegas.

A tradição daqui...eu nunca tinha visto em nenhuma escola, foi a primeira vez que eu vi, então foram coisas novas que se tornaram boas, para mim. O pulo na piscina do terceiro, aqui se chama como, na minha outra escola se chamava interclasse, que tem campeonato de voley, essas coisas também. Na minha escola só tinha... de futebol, só era futebol, não tinha voley, nada disso, aqui eles juntam grupos diferentes, praticamente eles incluem todo

mundo. Os que gostam de desenhar, os que gostam de jogar, os que gostam de ler, entendeu? E isso é muito interessante porque eu nunca vi uma escola incluir todo o mundo, o estilo de todo o mundo, nunca vi isso, uma escola querer mudar o jeito da pessoa, não, aqui eles incluem todo o mundo, não querem mudar a pessoa, não tem aquele preconceito. Então aqui é muito interessante, e eu gostei daqui (E2A3).

Então tem muita coisa que é passada desde o início, tipo, muitas coisas que eu admirava muito... como o pulo da piscina do 3 ano, as brincadeiras que a galera do 3 ano faz, e a questão do ensino também, e do nome, porque o Justiniano é um colégio de nome, né? Todo mundo conhece, a maioria (E2A1).

Figura 11 - Área interna - Piscina semiolímpica E2



Fonte: Arquivo da própria autora/2019.

O depoimento dos estudantes acima revela que a tradição histórica da escola perpassa não só o ensino, mas também as vivências através das brincadeiras, dos jogos, da convivência alegre e saudável. Fatores importantes do ambiente escolar que contribuem para a inclusão do aluno e o respeito às suas diferenças.

Embora, tenha uma arquitetura “belle époque”, o prédio se encontra com muitas deficiências em sua estrutura. Por ser muito antiga, sua manutenção se torna ainda mais difícil. Apresenta problemas de infiltração, de instalação elétrica, os laboratórios não estão em atividade, a quadra de esportes até o momento ainda não

foi coberta. Os banheiros são poucos e não dispõem de espaço para banho. O refeitório teve que ser adaptado para a escola de tempo integral.

Percebe-se que a escola não foi preparada para ser uma escola de tempo Integral. Apesar de já terem sido feitas algumas adaptações, ainda não oferece um lugar acolhedor para os estudantes nos horários de descanso.

5.2.3 Perfil dos estudantes da E2

Os estudantes do CEJS apresentam um perfil socioeconômico mais elevado com relação às demais escolas da amostra. Os professores classificam como sendo a maioria da classe média, pois muitos estudantes são oriundos de escolas particulares de bairros periféricos. Já a diretora acredita que seja na mesma proporcionalidade, 50% dos estudantes de classe média e 50% da classe social de baixa renda.

Na opinião da diretora existem dois grupos de estudantes. Aqueles que têm uma situação melhor, que o pai vem deixar na escola de carro e que tem uma situação econômica estável, os pais são empregados. E o outro grupo de estudantes que apresenta uma situação financeira mais difícil. Estes pais fazem o sacrifício para ter o dinheiro todos os dias para o transporte e consideram que a escola vai fazer a diferença na vida de seus filhos.

E muita gente... a gente vê que saiu de uma escola particular porque não pode mais pagar e vem aqui para escola, então eles já vem assim se for para tá em uma escola particular eu vou colocar no Justiniano que é uma escola que digamos assim tem um perfil aproximado da escola particular (E2D2).

Acredito eu que o perfil socioeconômico dos estudantes do Justiniano seja classe média, tem muitos estudantes aqui que vem de escolas particulares que eles tem um padrão de vida bem elevado, mais assim, como foi falado anteriormente. Tem várias realidades, vários perfis, mas acredito eu que o predominante seja a classe média (E2P1).

A partir dos depoimentos se pode observar dois cenários diferentes com relação à classe social. O primeiro, dos estudantes que migram de uma escola privada para estudar na escola pública e que tem um padrão de vida melhor e apresentam motivações e desempenhos melhores do que os estudantes de baixa renda. E o segundo, dos estudantes que vem de escolas públicas e que os pais conseguem manter os estudantes na escola do centro com muito sacrifício. Estes se

caracterizam de baixa renda e desejam um estudo de qualidade para os filhos, mesmo em meio às dificuldades.

Para o professor, os pais buscam a escola porque encontra nessa Instituição uma continuidade da imagem da escola privada. Em sua opinião essa imagem representa o padrão de qualidade encontrado nas escolas privadas que se diferencia pela sistematização do ensino.

A gente vê que a maioria são estudantes de escolas privadas e não é à toa que a gente tem é ... consegue andar mais rápido nos conteúdos porque eles já tem uma base um pouco mais sólida mas eles tem objetivos diferentes dos nossos estudantes normais, regulares de baixa renda (E2P2).

A escola realiza várias atividades extraclasse durante o ano. São projetos realizados pelo Centro de multimeios junto a Orientação educacional e Professores diretores de turma (PDTs). Dentre esses podemos citar os projetos: Cidadania e meio ambiente, Sarau literário, Projeto Prevenir-Justiniano cuidando da vida.

Os estudantes gostam das atividades extraclasse desenvolvidas pela escola e reconhecem a sua importância para o seu desenvolvimento. Os estudantes cada vez mais exigem dos professores aulas mais dinâmicas. Reivindicam da direção da escola por mais atividades culturais e esportivas. No entanto, sentem dificuldades de participação pelo cansaço e a rotina intensa de estudos.

Assim, eu era líder na minha turma ao passado. Não sei se vou ser na desse ano, mas eu pretendo. Não participo muito das atividades como, o Sarau, não participei do 7 de Setembro, eu não sou muito Fã do Grêmio desse ano, mas nada contra eles, porque enfim, e a respeito das atividades curriculares, infelizmente eu tive que abandonar, eu fazia balé clássico, mas eu tive que deixar por conta da rotina da escola, mas eu sempre estou envolvida em alguma coisa. Mas aqui dentro da escola mesmo eu não sou envolvido com nada. Só mesmo com a rotina de estudos e a liderança (E2A1).

Eu acho bem legal, aqui tem muitas atividades extracurriculares dentro da escola pública, interclasse, Sarau, tem o grupo de Xadrez, tem o grupo de leitura, tem bastante coisas aqui. Eu não participo porque eu não tenho cabeça para esse tipo de coisa, eu não gosto muito dessas coisas, eu não tenho cabeça, minha cabeça já é muito cheia com a nossa rotina, mas eu acho bem legal (E2A4).

Eu acho interessante os projetos que têm na escola, mas em questão do cansaço eu não faço nada, só as coisas da escola mesmo, tipo da sala, mas os projetos eu acho interessante, mas não faço (E2A5).

Para os professores os estudantes são participativos e receptivos e consideram as atividades extraclasses importantes para a formação integral dos

estudantes. O professor reconhece que o ensino de tempo integral não deve ser centrado apenas no conteúdo. O ensino deve acontecer para além da sala de aula e deve despertar a curiosidade e o interesse do aluno por meio de atividades desafiadoras.

Eu vejo que, como eu falei anteriormente, a participação deles nas atividades extraclasse eu vejo como algo positivo, para mim o aluno é mais do que ficar em sala de aula, ele precisa ter alguma coisa que ele possa ter curiosidade, que ele tenha interesse. A gente tem que despertar o interesse dos estudantes e é justamente nas atividades extraclasse que ele muitas vezes eles se encontram no que eles gostam de fazer. Por isso eu acho extremamente importante toda escola ter extraclasse. Sim, eles são bastante envolvidos em participar dos projetos (E2P1).

No caso, os estudantes são altamente participativos, tanto que eles pedem cada vez mais ações fora da sala aula, para que eles possam passar esse tempo de escola integral, tendo uma formação mais integral, não só uma formação conteudista, mas uma formação realmente humana, cultural, científica, então falta esse incentivo por falta da escola e que os estudantes sempre que tem eles participam (E2P2).

Os estudantes gostam da equipe pedagógica da escola, dos professores, do ensino e da forma humanizada como são tratados pelos professores. Mas também reconhecem que nem todos os professores estão comprometidos com a sua profissão docente.

E eu também vejo a diferença entre alguns professores porque tem dois tipos de professores, aquele que ensina, que sabe ensinar. Que ensina por ensinar e aquele que tem paciência, paixão por ensinar e passar o conhecimento ao outro. [...] Eu conheço muitos professores aqui dentro inclusive, foi alguns professores que me fizeram permanecer aqui, porque eu ia sair, mas eu fiquei esse ano por conta do ensino deles e da preocupação deles, porque eles não veem você como máquinas, eles veem você como humano e tipo eles chegam para você e perguntam se você está bem e às vezes você não está naquele dia, você não está fazendo nada, eles entendem. Entendeu? Eu particularmente gosto da equipe pedagógica daqui (E2A1).

Olha, tem... tem realmente tem dois tipos de professores, os que chegam na sala para realmente dá o conteúdo, para ajudar os estudantes e os que chegam só para ler o livro. Tem um caso de um professor só chega na sala, manda a gente da abrir o livro, só fala, fala e diz que o conteúdo está dado e vai embora. É um professor específico. De média assim, 90% está ótimo, excelente. Eu me sinto bem confortável com eles (E2A2).

Eu acho que tem alguns professores que se preocupam com o nosso aprendizado. E tem outros que só pensam em chegar, dá aula e não veem a hora de ir embora e, realmente é, tem que existir esse tipo de professores, ninguém é igual, ninguém é perfeito também, todo mundo tem seus erros (E2A3).

Os estudantes da E2 apresentam uma visão crítica da prática docente dos seus professores. A maioria dos estudantes dessa escola são estudantes que estudaram em escolas particulares de bairros e buscam um ensino de qualidade. São estudantes críticos e que exigem do professor mais atenção às dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

5.2.4 Indicadores Educacionais

5.2.4.1 Matrículas

Os dados do Censo Escolar, apresentados na tabela 15 mostram a evolução das matrículas do Ensino Médio no CEJS nos anos de 2007 a 2019. Importante observar que no ano de 2006 a Escola passa a ser de tempo Integral justificando o efeito radical na redução das matrículas. A escola passa de 1.861 estudantes em 2007 para 780 no ano de 2008. As séries na modalidade de tempo integral foram sendo implementadas gradativamente. Portanto, no ano de 2008 somente os primeiros anos, em 2009 os primeiros e segundos anos e no ano de 2010, as três séries do EM em tempo integral.

Tabela 15 - Quantidade de estudantes matriculados 2007-2019/CEJS

ANO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
2007	1.861
2008	780
2009	758
2010	614
2011	428
2012	453
2013	507
2014	505
2015	529
2016	542
2017	488
2018	482
2019	484

Fonte: Censo escolar.

Em se tratando de uma escola com uma única oferta de ensino na modalidade de Tempo Integral, as matrículas sofrem poucas variações. Porém, percebe-se uma redução na matrícula nos anos de 2011- 2012 e no triênio 2017-2019. Importante saber que, a partir do ano de 2016, o Governo do Estado do Ceará passa a implementar o Programa de Escolas de Tempo Integral na rede de ensino estadual. Em Fortaleza, várias escolas de ensino regular são transformadas em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI).

No ano de 2017, duas escolas do centro também se tornaram escolas de tempo integral. A escola Visconde do Rio Branco (E4) e o Colégio Estadual Liceu do Ceará (E3). Importante considerar que as duas escolas fazem parte da amostra da pesquisa.

Tal situação pode revelar algum indício para a redução do número de matrículas, uma vez que a comunidade passa a ter outras opções de escolas mais próximas da residência do aluno.

5.2.4.2 Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono

As taxas de rendimento escolar de cada instituição são geradas a partir da soma da quantidade de estudantes aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento¹⁹, utilizado no cálculo do Ideb. A tabela abaixo mostra a taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar do CEJS nos anos de 2007 a 2017.

Tabela 16 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono/2007-2017 (continua)

ANO	APROVAÇÃO %	REPROVAÇÃO %	ABANDONO %
2007	87,8	9,2	3
2008	89,2	10,4	0,4
2009	97,1	2,5	0,4
2010	90,6	8	1,4
2011	95,9	-	-
2012	97,70	2,30	0,00
2013	92,71	6,68	0,61
2014	98,36	1,23	0,41

¹⁹ As taxas de rendimento se referem ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento e frequência dos alunos ao final de um ano letivo. Elas são formuladas a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono. Por sua vez, as taxas de transição ou fluxo escolar revelam a progressão dos alunos entre os anos letivos consecutivos e são compostas pelas taxas de promoção, repetência e evasão (QEDU/CENSO ESCOLAR).

2015	97,89	2,11	0,00
2016	93,48	5,30	1,22
2017	97,42	2,15	0,43

Fonte: Censo Escolar / INEP.

Analisando os dados apresentados, pode-se verificar que no ano de 2012 aproximadamente 10 estudantes não apresentaram os requisitos de aproveitamento ou frequência escolar, o que indica um percentual de 2,30% de reprovação. Por sua vez 443, estudantes obtiveram sua aprovação para a série subsequente, o que eleva o percentual obtido (97,70%). Importante ressaltar que nesse ano nenhum aluno deixou de frequentar a escola durante o ano letivo em curso.

Os anos de 2014, 2015 e 2017 dão continuidade na permanência da taxa de aprovação. Porém, nos anos de 2014 e 2017 nota-se um aumento no percentual de abandono, embora muito pequeno. Os anos de 2013 e 2016 mostram uma queda no desempenho dos estudantes. Em 2013 o índice de reprovação aumenta para 6,68% e, em 2016 para 5,30%. Também nestes dois anos são registrados a maior alta de abandono (0,61% e 1,22%).

As taxas de rendimento permitem observar os indicadores que se relacionam com a permanência dos estudantes na escola ao longo do ano letivo. O CEJS possui um alto índice de aprovação que se encontra no intervalo de 93% a 97%, o que faz com que a reprovação e o abandono sejam reduzidos.

Tanto o diretor como o professor consideram as taxas de aprovação, reprovação e abandono muito boas. A aprovação alcança um índice de 90% e a reprovação não chega a 7%. Não existe abandono na escola, mas sim transferência para outras escolas.

Sim, aqui a gente tem sempre uma taxa acima de 90% de aprovação, reprovação acontece mais é um número pequeno, abandono é praticamente zero, e assim o que a gente tenta fazer é no final do ano... que aliás a gente até mudou, a gente faz só final do ano o conselho e mudamos estamos fazendo dois, esse ano a gente ia fazer três, para ver a dificuldade e tentar recuperar esse aluno, para quando chegar o final do ano ter só aprovação, então é fazer essa recuperação paralela e avaliar que maneira não chegar no final do e esse menino não ser reprovado, estamos trabalhando muito nesse sentido (E2D2).

A diretora justifica a alta taxa de aprovação da escola pelo trabalho de recuperação paralela que vem sendo realizado na escola. O aumento das reuniões de conselho de classe com mais frequência para discutir estratégias a serem

realizadas com os estudantes com dificuldades tem contribuído para a aprovação e reduzido a reprovação.

O que preocupa os professores é a saída dos estudantes dos primeiros anos no decorrer do ano letivo. Na opinião do professor os estudantes chegam com uma imagem da escola e, a partir do meio do ano já buscam matricular-se em outra escola. Alguns estudantes não se sentem engajados na questão, não só do tempo integral, mas parecem não encontrar mais atratividade ou ações que os motivem a permanecer na escola.

Na percepção do professor são motivos de saída dos estudantes da escola: a dificuldade de adaptar-se ao regime de tempo integral, a falta de atividades culturais, muita ênfase nos conteúdos, a desmotivação, o cansaço e a falta de atratividade nas aulas.

Tem vários motivos, um dos motivos, querem trabalhar, outro motivo, não se adaptaram ao tempo integral, outro motivo é a questão da escola não ter muitas atividades culturais, não ter feira científica, não ter eventos na escola, então eles sentem a escola muito parada, conteúdo, conteúdo, conteúdo. Sentem falta de aulas práticas, laboratório, então de ter aulas mais diferenciadas, aulas de campo. Então a questão do tempo que eles passam na escola, que é um tempo muito grande, acaba causando essa evasão, digamos assim dos estudantes. Então, a questão do tempo integral que eles têm aqui de ser aula, aula, conteúdo, conteúdo, então acaba desmotivando eles a ficarem aqui (E2P2).

O que se pode concluir é que quanto maior for o índice de aprovação, menor será a reprovação e o abandono. Verificando as taxas de rendimento do CEJS com relação às demais escolas, podemos atribuir a todo um conjunto de fatores intra e extraescolares. Fatores internos como, organização, disciplina, esforço conjunto dos professores e direção em recuperar os estudantes com baixo desempenho e fatores externos como, a situação socioeconômica dos estudantes, maior participação da família e estudantes que estão vindo de escolas da rede privada de ensino.

5.2.5 Média de proficiências da escola por ano no SPAECE

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite traçar um retrato da escola, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, regiões e estado. A tabela 17 apresenta as médias de proficiências da escola em Língua

Portuguesa e Matemática no período de 2012 a 2018 no SPAECE na 3ª série do Ensino Médio.

Tabela 17 - Média de proficiências da escola por ano no SPAECE/ 3ª série do Ensino Médio

ANO	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA	PADRÃO DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA	PADRÃO DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA
2012	295,8	309,2	Intermediário	Intermediário
2013	262,3	295,9	Crítico	Crítico
2014	292,6	298,7	Intermediário	Crítico
2016	293,1	276	Intermediário	Crítico
2017	308,6	298,7	Intermediário	Crítico
2018	294,6	282,4	Intermediário	Crítico

Fonte: CAED/UFJF.

Fazendo a leitura dos dados percebe-se que a média de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do CEJS no SPAECE tem permanecido constante no nível intermediário, exceto em 2013 quando obteve a média de proficiência 262,3 caindo para o nível crítico. Porém, o melhor desempenho da escola no SPAECE, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática foi no ano de 2012.

Em Matemática, o nível de proficiência dos estudantes permanece crítico, tendo alcançado a média mais alta somente no ano de 2012. Importante investigar qual a estratégia que a escola utiliza com os estudantes que se encontram neste padrão de proficiência crítico. Sabe-se que o ensino da matemática ainda é um dos gargalos da educação básica que é preciso combater.

O depoimento abaixo da professora de matemática revela que as notas da escola no SPAECE apresentam variações de acordo com o desenvolvimento das turmas.

Eu acho as avaliações até bem reais porque já acompanhei alguns anos quando dizem que a nossa nota aumentou, quando eu lembro é...do público que a gente tinha era uma turma mesmo boa depois quando a gente percebe que a turma não é boa e vai ver o resultado é justamente pior então faz todo o sentido, é o esperado. Mas ele deveria ser melhor divulgado porque muitas pessoas vem e simplesmente fazem uma prova de surpresa, por exemplo. Só que não é assim, todo mundo que vai fazer uma prova tem que sentir, tem que se preparar...amanhã vou fazer uma prova, vou dormir e amanhã eu sei que vou fazer uma prova da escola, uma avaliação externa... a pessoa tem que internalizar aquilo ali, entendeu e não chegar fazer uma prova de surpresa, aí faz sem querer, não presta muita atenção...também elas mereciam se bem mais divulgadas (E2P3).

No entanto, os resultados do SPAECE, na opinião da professora precisam ser mais divulgados e os estudantes mais preparados para o dia das avaliações.

5.2.6 Média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da escola no SAEB

Na tabela 18 está discriminada a média de proficiência dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do CEJS.

Tabela 18 - Média de proficiências da escola no SAEB -2017

ANO	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA	NÍVEL
2017	300,42	299,69	4

Fonte: INEP.

Observa-se, entretanto, que no que se referem às medidas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, as taxas da escola encontra-se em processo de queda, devendo a escola investigar o sentido da tal tendência.

Para a diretora e professor a escola apresenta bons indicadores e tem sido destaque entre as escolas de tempo integral da SEFOR 2. A escola já consegue equiparar-se a média das escolas profissionais. Existe uma preocupação em preparar o aluno para o ENEM a partir da padronização do modelo das avaliações internas a partir do primeiro ano do EM.

A escola ela tem um bom desempenho, nosso ideb é sempre 5.0, 5.3 então é uma linha até maior que a do estado. E quanto as avaliações internas a gente procura fazer essas avaliações conforme Enem desde o primeiro ano porque aí a gente já faz provas bimestrais no mesmo formato do Enem, daquela teoria dos itens, a gente tenta no primeiro, segundo e terceiro ano já ter essa adaptação, o mesmo tempo, quando chega nos terceiro ano... ano passado a gente fez até a filinha de apresentação mostrar a identidade, os professores fazem papel de fiscais a mesma estrutura, pra quando um dia eles se sentirem mais seguros mais confortáveis (E2D2).

A escola tem se destacado entre as escolas regulares e de certa forma das escolas de tempo integral e consegue se equiparar entre as escolas de educação profissional. As escolas de Educação profissional têm uma média bem alta, então quase seis. O Justiniano já é quase seis, é como se o Justiniano já se equiparasse ao nível das escolas profissionalizantes, e

consegue se sobressair das escolas regulares muito bem e consegue ser equiparadas com as escolas de educação profissional (E2P2).

Os estudantes também afirmam que a escola prepara bem para o ENEM através dos aulões extras, simulados e preparação para as olimpíadas de matemática e Química.

Eu acho que a escola tem uma preparação muito boa, porque ela dedica algumas horas aos estudantes que quiseram, optaram por fazer a prova, em aulões, querendo ou não, vai dar um nome a escola. Ah, tem um maior número de aprovados no ENEM, maiores números de estudantes que passaram nessas olimpíadas e, não só pelo nome, mas pelo aprendizado dos estudantes, pelos professores que se dedicam nesses aulões extras para que eles possam conseguir fazer a prova com excelência (E2A6).

A escola E2 apresenta uma trajetória construída ao longo dos seus 137 anos marcados pela tradição, memória e história da Educação no Ceará.

Podemos afirmar que são elementos de atratividade dessa escola: o peso da tradição, o padrão de ensino elevado reconhecido pela qualidade e credibilidade da comunidade escolar. A acessibilidade e a centralidade onde está situada a escola. A organização e a disciplina, como também o sistema de cotas que tem atraído muitos estudantes da escola privada.

5.3 EEMTI Liceu do Ceará (E3)

Figura 12 - Fachada principal da E3



Fonte: Arquivo da própria autora/2020.

5.3.1 Trajetória

Situado no Bairro Jacarecanga, é a mais antiga instituição de ensino do Estado e o quinto colégio mais antigo do Brasil. Fundado em 1845, quando Fortaleza ainda era uma pequena cidade com menos de 5.000 habitantes, resumindo-se a poucas ruas no centro da cidade.

Pertence ao patrimônio público do estado do Ceará, foi criado no período imperial (século XIX). Em 15 de julho de 1844, com o intuito de agregar cadeiras já existentes e facilitar a inspeção do ensino público no Ceará, o presidente da província, Marechal José Maria da Silva Bitencourt sancionou a lei n.º 304, criando oficialmente o Liceu:

Art. 1º - Fica creado nesta capital um Lycêo que se comporá das cadeiras seguintes: philosophia racional e moral; rethorica e poética; arithmetica; geometria; trigonometria; geografia, e história; latim, francez e inglez . (Lei nº 304, de 15 de julho de 1844) (VIEIRA, p.108, 2002).

As atividades escolares tiveram início em 19 de outubro de 1845, com 98 matrículas, sob direção do Dr. Thomas Pompeu de Souza Brasil, o Senador Pompeu. O curso secundário tinha duração de 6 anos e as aulas eram ministradas nas próprias casas dos professores. Somente em 1894, no governo do Coronel Bezerril Fontenelle, foi inaugurada a primeira sede própria, na Praça dos Voluntários, no centro de Fortaleza. Desde 1937, situa-se no bairro do Jacarecanga.

No início foram ministradas aulas de Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética, Aritmética, Geometria, Trigonometria, Geografia, História, Latim, Francês e Inglês aos seus 98 estudantes matriculados.

Nessa época, os colégios eram privilégio da elite. Apesar de o Liceu ser um colégio público, as famílias de baixa renda não tinham a oportunidade de trazer os filhos para a escola. Além disso, na época era comum em colégios públicos a cobrança de taxas, como ocorria inclusive no Colégio Dom Pedro II, que reservava poucas vagas para pessoas que não tinham condições de pagar.

O elevado padrão de qualidade detido pelo Liceu se refletia no alto índice de aprovação nos vestibulares aos cursos superiores dos candidatos egressos do Liceu e na procura por matrícula de pessoas de várias origens sociais, inclusive das classes mais favorecidas. No depoimento de um ex-aluno, a participação nos

movimentos estudantis e o comprometimento com os estudos andavam juntos. O que resultava no ingresso de muitos na universidade.

Tudo isso contribuía, certamente, para que o movimento estudantil fosse bastante atuante e contestador. Na condição de ex-aluno do Liceu, eu ficava fascinado com aquela movimentação permanente dos estudantes do nosso colégio, o colégio funcionava nos três expedientes. O maior fascínio era das lutas estudantis contra a empresa de transporte que na época era do senhor Pedreira. E aquele confronto com os bombeiros que jogava jatos de água contra a estudantada que gritava seu grito de guerra. Mas, no liceu, nos colocávamos o estudo num patamar de destaque e os professores eram muito exigentes. Por isso, não precisávamos nem fazer cursinho para passar no vestibular. Passamos direto. Terminei em 1961 e logo em seguida, em 1962, fiz vestibular e entrei no curso de Jornalismo e Comunicação Social, sem freqüentar nenhum cursinho. (Entrevista de um ex-aluno do Liceu do Ceará, jornalista Paulo Tadeu, 1960) (FÉRRER, 2009, p. 266).

A escola evoluiu com o crescimento da capital, educou gerações, foi e é parte importante na formação da identidade cultural da cidade (FÉRRER, 2009). Relatos apontam que, no início da década de 1960, a escola possuía um alto padrão de qualidade educacional, decorrente, em parte, do nível dos professores, considerados entre os melhores do Ceará. Os docentes possuíam uma política salarial própria.

O Liceu do Ceará foi, durante várias décadas, a escola frequentada pela elite da capital e, por lá, passaram aqueles que seriam políticos, escritores, jornalistas e muitos ocupantes da burocracia estatal. A marca “Liceu” por representar um padrão de educação de qualidade, foi apropriada em 1998, pelo então governador Tasso Jereissati para construção de um padrão de escola de ensino médio, contando com infraestrutura pedagógica de laboratórios didáticos inspirada no antigo Liceu do Ceará. No ano de 2017, o Liceu do Ceará passa a funcionar como escola de tempo integral ampliando-se, gradativamente, com as turmas de 1º ano do ensino médio.

5.3.2 Perfil da Escola

Nessa escola, o período de realização da coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas acontece no meio da pandemia do corona vírus (SARS COV-19) e só foi possível a realização no mês de dezembro do ano de 2020. As entrevistas do diretor e de duas mães aconteceram de forma presencial. Porém, as

entrevistas com os professores e estudantes foram realizadas e gravadas de modo on-line pela plataforma do Google Meet.

A escola está situada na Praça Gustavo Barroso do referido bairro Jacarecanga e compõe um cenário que se destaca pelos casarões, sobrados, bangalôs, chacáras antigas. O “conjunto urbano do bairro Jacarecanga” foi considerado no ano de 2012 um “bem de relevante interesse cultural” pela Secretaria da Cultura de Fortaleza (SECULTFOR).

A localização da escola ocupa um espaço privilegiado. Ao lado direito da escola encontra-se o Corpo de Bombeiros da Polícia Militar e, nas suas proximidades a sede da Faculdade FAMETRO e outras unidades do mesmo Centro Universitário. No entorno da praça encontram-se alguns prédios e lojas de bens e serviços públicos, como o prédio onde funciona a Previdência Social, Casa Lotéricas, Farmácia, Padaria.

Para o diretor, a relação de proximidade da escola com as diversas Instituições do entorno tem contribuído para a realização de parcerias que possibilitam trazer a comunidade para mais perto da escola.

Eu tenho uma excelente parceria com o corpo de Bombeiros. O Corpo de Bombeiros está sempre aqui e a gente está sempre lá, trocando ideias como o estacionamento, tocaram na festa dos 174 anos da escola que a gente fez uma belíssima festa. [...] Outra parceria que eu tenho é com as Universidades. A FAMETRO praticamente utiliza o nosso espaço escolar para ajudar na formação de seus estudantes, psicologia, de fisioterapia, de assistência social, então é muito bacana a interação. Por ser geograficamente mais próxima a FAMETRO é do lado. Quando um aluno se machuca eu levo lá, quando um aluno está com um quadro depressivo naquele momento eles mandam um Psicólogo. Então a gente tem uma relação muito frutífera com a Universidade. Então isso é um fator interessante que a gente vem desenvolvendo e juntando isso aí, juntando os atores dos arredores, juntando a ideia que o governo proporcione recursos através da minha escola é da comunidade eu acredito que a gente só vai afunilar essas relações e trazer a comunidade para gente (E3D3).

Na opinião do diretor, o Liceu tem uma relação muito próxima da comunidade. Nas eleições, o Liceu acolhe uma grande zona eleitoral, são mais de nove mil eleitores que votam na escola. Na escola também são realizados diversos concursos públicos e concursos de Instituições particulares. O que justifica essa procura é a grande quantidade de salas existentes.

A escola dispõe de 30 salas de aula. No momento atual a escola possui 470 estudantes, do 1º ao 3º ano do ensino médio, distribuídos em doze turmas de tempo integral no turno vespertino e uma turma de 3º ano no período noturno.

A escola possui dois pavimentos, superior e inferior. Na entrada da escola encontra-se a recepção ladeada pela secretaria e diretoria. Ao lado direito estão as salas de coordenação, duas salas para os professores, banheiros masculino e feminino para funcionários. A escola destina uma sala para reuniões, uma sala para atendimento especializado (AEE), uma sala para aulas de Artes e outra para o Grêmio estudantil. A escola possui Biblioteca, auditório e laboratórios de Física, Química, informática e Língua estrangeira. Conta com serviços de cozinha e refeitório. Nas figuras 12 e 13 pode-se ver as imagens de parte da área interna e parte do pavimento superior e inferior do lado direito.

Figura 13 - Área interna E3



Fonte: Arquivo da autora/2020.

Figura 14 - Pavimento superior e inferior E3



Fonte: Arquivo da autora/2020.

Com relação à acessibilidade a escola possui rampas de acesso ao andar superior e uma plataforma para cadeirantes, porém não está em funcionamento por falta de manutenção.

A escola apresenta muitos problemas com a manutenção do prédio. Inclusive o Ginásio de esportes que fica no prédio em anexo foi interditado porque parte da cobertura da quadra caiu. O revestimento das paredes do colégio com cerâmica também está caindo. Por ser um prédio muito antigo e tombado o diretor enfrenta muitas dificuldades.

Então o Liceu por ser um prédio antigo e nesse interim, de 2018 para cá nós nos tornamos uma escola tombada. Quando eu cheguei aqui em abril de 2018, eu via a situação da escola com a sua infraestrutura bem comprometida. E desde então eu venho batendo na tecla, cai um reboco, eu fotografo, ofício, oh! as condições do Liceu? Os estudantes estão reclamando, a comunidade está reclamando. As pessoas quando vem votar aqui, reclamam desses azulejos caindo, aí a gente diz que está sendo feito um trabalho. Inclusive nesse ano em 2020 nós recebemos um aporte que é o teto máximo que o estado faz para a escola que é 330.000. Se a escola recebeu esse aporte no ano de 2020, não recebe mais nenhum real. Então, nós já estamos com uma obra em curso, vamos fazer melhorias em oito salas, em alguns trechos dos corredores, na cobertura da escola. [...] E com a pandemia o governador direcionou seus esforços para atacar a questão da Covid. A gente ficou com o ginásio daquela forma e a escola nessa situação. Eu creio que a partir desse ano a escola deva receber um novo aporte do teto, de novo para concluir melhorias, climatizar as salas, melhorar o aspecto dos corredores. Tornar o prédio como ele é com respeito ao tombamento. Tudo isso tem que ser observado (E3D3).

Em 2017, quando a escola passou a ser de tempo integral foram feitas algumas melhorias, porém outras ainda precisam ser realizadas, como a climatização das salas de aula. Para o diretor, na escola de TI, as salas geralmente são climatizadas e melhoradas a infraestrutura.

Na figura 14, pode-se ver outro pavilhão superior e inferior situado na ala direita. E na figura 15, uma das salas de professores.

Figura 15 - Área lateral E3



Fonte: Arquivo da própria autora/2020.

Figura 16 - Sala dos Professores I - E3



Fonte: Arquivo da própria autora/2020.

Como vimos no depoimento acima do diretor, a manutenção do prédio com uma estrutura do porte da E3 demanda custos maiores do que as demais escolas. Porém, os recursos para esse fim não são suficientes.

Para a família, o colégio apresenta uma boa estrutura, mas reconhece que precisa melhorar em alguns aspectos, principalmente a climatização das salas para melhor adequação ao ensino de tempo integral. O depoimento da mãe, que também é membro representativo do Conselho escolar expressa as necessidades mais urgentes da escola, que também são as mesmas queixas dos estudantes.

Assim o colégio tem uma boa estrutura apesar de ser antigo, inclusive ele está passando até por uma reforma atualmente, aproveitaram esse período pra fazer uma reforma na escola, a meu ver ele é realmente um colégio adequado para esse tipo de ensino porque ele é amplo, acho que deveria ter uma melhoria nas salas porque é ventilador se fosse com ar condicionado seria mais cômodo para os estudantes porque passam o dia na escola né, mas assim a questão dos banheiros tem chuveiro né, então eu acho que ainda falta um pouquinho para se adequar 100%, mas ele do jeito que tá ele responde a necessidade (E3F1).

A escola possui 60 servidores, sendo 30 professores efetivos, 7 temporários, 13 administrativos e 10 terceirizados. Para essa pesquisa foram entrevistados dois professores, uma professora de Sociologia que também leciona a disciplina do Núcleo de Trabalho e Prática de Pesquisa Sociais (NTPPS). É professora efetiva, com vinte anos de experiência no magistério e leciona na escola há nove anos. O segundo professor está cursando a licenciatura em Química e também é Professor diretor de turma (PDT). É um professor jovem, de início de carreira, com apenas três anos de exercício de magistério e leciona há um ano nessa escola.

O clima escola da E3, na opinião dos professores é agradável e acolhedor. A professora efetiva que leciona a mais tempo na escola observa que a escola tem evoluído. A gestão atual tem um modelo humanista, é assertiva, acessível e apoia os professores nos projetos inovadores. Para os professores, a pedagogia humanista, centrada no aluno e o peso que tem a tradição do Liceu encantam os estudantes. Também a forma como os estudantes são acolhidos na escola pela direção e professores fazem a diferença.

Então eu acho isso, mas com relação aos estudantes eu percebo assim que há um calor humano, eu vejo que os estudantes são tratados no Liceu, são vistos como indivíduos pela maioria dos professores, a gente conta nos dedos os professores que são mais neutros ou mais frios nesse aspecto. Eu sou por exemplo uma professora que faço questão de saber o nome dos estudantes, eu fico doente quando eu me esqueço e olhe que a gente tem muitas turmas, não dá mesmo para memorizar todos eles, mas eu faço questão. Então, como eu, tem vários professores assim, muito dedicados e isso faz total diferença (E3P2).

O professor iniciante, sente-se motivado e orgulhoso de lecionar na escola pela sua tradição e excelência na história da educação no Ceará. O que cativa no Liceu, para o professor, não é só a estrutura do “Casarão”, como é chamado, mas são as pessoas, são os estudantes, é toda uma tradição que perpassa muitas gerações.

É muito legal trabalhar num colégio grande, trabalhar num colégio gigante, realmente eu fico de boca cheia falar que eu trabalho no Liceu do Ceará, dá um orgulho... é o casarão, ele leva uma história gigante, e poxa, eu estou lá. Eu me sinto muito favorecido por ter a oportunidade de ter feito parte e eu percebo que isso tem uma carga histórica relacionada ao grupo estudantil e ao grupo de profissionais que o integram (E3P2).

O professor temporário, que também exerce a função de Professor de Diretor de Turma, é um professor entusiasmado pela profissão. Gosta de inovar, trazer projetos novos e sempre busca compartilhar as suas ideias com os seus pares. Ele encontra na gestão e no grupo de professores o apoio e o incentivo, dos que com ele abraçam os seus projetos e comungam dos mesmos objetivos.

[...] No Liceu não, tanto a gestão, como os outros professores são aqueles que pegam na mão e dizem bora fazer, isso vai ser top, vai ser massa, isso vai ajudar nossos estudantes. Então, eu sinto um colégio que me cativa, eu me sinto cativado enquanto profissional. [...] Eu sou uma pessoa que me sinto diariamente cativado, e na responsabilidade de dá o meu melhor. Eu sempre fui uma pessoa assim, independentemente do que eu esteja propondo a me fazer e sempre eu dou o meu máximo e eu sinto isso, mais potencializado aqui no Liceu (E3P2).

Os estudantes também encontram na escola um ambiente acolhedor com bons professores e ensino atrativo. Apesar de a escola ser grande na estrutura, a sua cultura interna faz com que os estudantes sintam-se em casa.

Ah, se fosse só uma coisa, eu gosto de tudo do colégio, não sei explicar, eu gosto dos professores, eu gosto do ensino, eu gosto da forma como o colégio faz você se sentir em casa, mesmo sendo um colégio grande como a gente estava falando, por ser grande, por ser difícil de conhecer todo mundo, tudo mais, mas mesmo assim o Liceu faz a gente se sentir em casa e se sentir bem em estar lá. E ...eu acho que o integral também, não sei, tudo no Liceu me faz querer continuar lá, entende, me prende lá, eu gosto muito do colégio. [...] eu não sei explicar uma coisa específica e dizer é isso que me deixa lá e me prende, porque tudo é um conjunto, eu acho que o conjunto das coisas, englobando tudo mesmo me faz querer ficar lá, entende (E3A1).

O companheirismo deles com a gente, com todos os estudantes, isso é muito bom. Acho que eles acolhem muito bem tanto os professores como os estudantes e todas as pessoas que entram aqui na escola sente muito a acolhida (E3A6).

Para o aluno, o contato com pessoas diferentes, o fato de passar o dia inteiro na escola, cria-se um vínculo de amizade e muita proximidade com os professores.

A escola oferece vários espaços de interatividade. Para o aluno, por mais que estes ambientes não sejam os melhores, a escola disponibiliza a biblioteca no momento de intervalo e dá oportunidade ao aluno de desenvolver a sua autonomia através da formação de clubes de interesse.

[...] Você tem muita autonomia dentro do Liceu, então você pode participar de clubes, você pode criar um clube e você pode participar de eletivas, você pode chamar pessoas para dá eletivas, as aulas eletivas (E3A2).

Eu não sei exatamente o que eu gosto no Liceu, mas eu me sinto bem em ir todos os dias, tipo de ficar lá, de estudar lá. De ficar lá. Eu tenho o prazer de ficar lá, eu até falo, nossa que chato quero ir para casa e tal, mas quando eu estou em casa eu prefiro muito mais estar no colégio do que em casa, porque eu sinto falta. Tipo essa época de pandemia foi muito difícil para mim porque eu senti muita falta do Liceu, muita falta. Era algo que eu já estava acostumada, era algo que eu gostava de ir e comparando a minha escola antiga com o Liceu é uma estrutura completamente diferente. A gente não tinha aula de informática aberta e também biblioteca era muito raro e muitas vezes não estava aberta, já no Liceu a biblioteca está aberta todos os intervalos e eles oferecem várias formas de distração junto com a educação (E3A3).

Para os estudantes da E3, o clima familiar que permite que eles sintam-se em casa, o acolhimento dos professores, a convivência com os colegas, as disciplinas eletivas, a participação nos clubes, os espaços disponíveis para o aluno nos momentos de tempo livre fazem da escola um ambiente de educação integral.

5.3.3 Perfil dos estudantes da E3

Os estudantes apresentam um perfil socioeconômico heterogêneo. Percebe-se a presença de um público de classe média baixa e outra população mais carente e vulnerável. Na percepção dos professores, antes de ser aprovado a Lei do sistema de cotas, o perfil socioeconômico era bem inferior. Agora, com a migração de estudantes das escolas particulares em busca de beneficiar-se do Programa de Cotas para entrar na universidade pública, o perfil socioeconômico mudou muito.

Sobre a questão atual, eu vejo que o nosso público é bem diverso. [...] nós temos um público relacionado a escolas particulares e que tem uma boa condição financeira, mas que estão nas escolas públicas devido as cotas, querendo ou não é um interesse que muitos estudantes tem, a gente não tem como questionar. [...] Eu acho que é classe média, classe alta a gente não tem não. Mas classe média a gente até chega a ter alguns estudantes, apesar que eu acho que são minorias no colégio. Nós temos a maioria de periferia e também das cidades, regiões metropolitanas que se chama, são cidades daqui ao redor (E3P2).

Realmente o ensino médio tem mudado muito o perfil do aluno de uma maneira geral. Antes das cotas, o perfil era essencialmente estudantes de camadas mais frágeis economicamente, com certeza, né. Nós temos estudantes de várias classes. Da classe mais favorecida são pouquíssimos, mas a gente tem ex-aluno do Farias Brito. Então a gente tem esses estudantes excepcionalmente privilegiados, mas a grande maioria é heterogênea. Temos estudantes que dizem professora, eu não comi nada desde ontem, eu estou morrendo de fome e aí vão lanchar antes do momento do recreio e temos estudantes como eu falei, socioeconômica favorável (E3P1).

Alguns estudantes apresentam condições desfavoráveis na estrutura familiar. Muitos não encontram apoio na família e nesse tempo de pandemia encontram-se sem refúgio na sua própria casa. É uma geração marcada pela solidão e com vários problemas de depressão e ansiedade. Na opinião da professora a questão socioeconômica é importante, mas o aspecto socioemocional também é motivo de preocupação.

A questão socioeconômica é um detalhe importante, porém que eu vejo não só nos estudantes de menor condição favorável, é gritante, mas também estudantes de condição tranquila, é realmente o descaso da família, a falta de acompanhamento, a falta de diálogo, a presença, não só a presença física... [...] Olha, essa geração, ela é marcada por muita solidão. Eu me preocupei muito com os meninos nessa pandemia. Nossa, agora eles não têm mais... é triste você dizer que não tem refúgio na sua própria casa, mas muitos diziam mesmo (E3P1).

A família reconhece a preocupação da E3 com a pessoa integral, em que se trabalha o aspecto emocional do aluno. Considera um diferencial para a escola ter como disciplina eletiva a Educação socioemocional. A mãe relata um exemplo da sua própria filha que recebeu ajuda e apoio socioemocional em um momento difícil da sua vida e que, foi no espaço da sala de aula, que a aluna pode expressar os seus sentimentos e ser compreendida.

O diferencial é que eles motivam não só a parte educacional mas também a parte cultural dos estudantes, eles permitem que eles se expressem nas atividades né... é uma coisa também que me chamou muito atenção é ter um momento psicológico para os adolescentes dentro da escola, mas não uma acompanhamento psicológico com um coordenador que está lá esperando mas tem uma eletiva né que se chamava educação emocional e para mim para nós essa eletiva foi o diferencial, porque ano passado eu tive um bebê né e o bebê não resistiu porque era prematuro nasceu de 5 meses e foi um momento muito difícil que nós enfrentamos aqui em casa eu e ela. Nessa eletiva de educação emocional ela pode expressar e entender todos os sentimentos que ela estava passando naquele momento, porque ela viu que eu estava fragilizada em casa e ela conseguiu esse apoio dentro da escola, mas não tipo eu vou para psicólogo porque estou precisando foi

algo que a escola ofereceu era como se fosse uma aula, no final era como se fosse uma terapia comunitária porque os estudantes estudavam dentro... hoje o tema é amizade então vamos estudar sobre isso... pra mim isso é um diferencial muito grande do Liceu essa questão de se preocupar com a pessoa com aluno, com a pessoa (E3F1).

Na escola também estão presentes outras disciplinas que abordam as questões socioemocionais, como o Núcleo de trabalhos de projetos e pesquisas sociais (NTPPS) e de Cidadania e Competências socioemocionais desenvolvida pelo professor PDT.

A professora do NTPPS conhece mais profundamente a realidade do aluno porque dentro da sua carga-horária dispõe de quatro horas semanais para trabalhar com os estudantes o aspecto socioemocional e o Projeto de Vida, além da pesquisa de iniciação científica.

Na opinião dos estudantes o formato da escola de tempo integral implementado no Liceu com as disciplinas eletivas e optativas, como também os clubes de interesse, favorecem a participação e autonomia do aluno.

O Liceu é integral e desde 2017 ele está funcionando em regime de tempo integral. Ele não é como o Justiniano, O Justiniano ele é integral, mas acaba tendo mais matérias, tipo matemática 1, 2... para ocupar tanto a manhã como a tarde. A gente tem dois horários de aula todo dia que vão ser dedicados as eletivas ou clubes. As eletivas são as matérias obrigatórias que a gente tem que fazer, porém optativas, então a gente tem eletivas que normalmente não tem na grade normal, a gente tem eletiva de informática...de outras coisas assim que não sejam relacionadas a matérias em si, mas que às vezes tem para dá um reforço e os clubes eles são uma vez por semana e são iniciativas dos estudantes. Eu participo todos os dias dessas matérias optativas, mas um dia na semana eu participo de um clube e esse clube é dos estudantes. Então, eu posso criar um clube, como eu posso participar de um clube criado por um aluno. Esses clubes têm focos variados. A gente tem clube de Inglês, tem clubes de estudos, tem clubes de debates, tem clube de... de feminismo, tem clube de diversas coisas que os estudantes queiram criar e queiram escutar de um outro aluno. Então o Liceu acaba dando essa autonomia para você criar, você participar e sendo um ambiente ali só dos estudantes por mais que a coordenação esteja ali pra acompanhar e ver o que está sendo dado e tal, mas o espaço é só dos estudantes. Os clubes são isso (E3A2).

O depoimento do aluno relata o modelo das escolas de tempo integral (ETIs) implementadas no estado do Ceará a partir da Reforma do novo ensino médio com os itinerários formativos alinhados com as competências socioemocionais propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na percepção da família o modelo de tempo integral desenvolvido na E3 com as eletivas favorece o aprendizado dos estudantes. Os estudantes tem a opção

de escolher a disciplina de acordo com a sua aptidão e interesse. E uma dessas eletivas é ministrada por um aluno que são os clubes estudantis.

[...] todo semestre abre quatro eletivas certo e a quinta eletiva o aluno ele vai se propor a dar aula ele é acompanhado por um professor e a quinta eletiva é dada por um aluno e cada semestre o aluno tem a oportunidade de escolher uma eletiva, [...] tem essa eletiva que é o próprio aluno que dar aula então o aluno tem aptidão pra música então ele vai dizer eu quero dar uma eletiva de música aí tem um monitor e o aluno é que prepara toda aula pra dar para os colegas então eu acredito que isso seja uma forma de preparar os estudantes, prepara em todos os ângulos prepara para aprender mais, prepara para uma apresentação na faculdade, prepara para saber conversar quando for atrás de um emprego, então assim eu acredito que eles se preocupam muito com a questão da aprendizagem (E3F1).

Para os estudantes, o protagonismo juvenil na escola é exercido de várias formas, seja através da formação dos clubes estudantis, assumindo a liderança de sala, participando de atividades extraclasse ou do Grêmio estudantil.

Os estudantes exercem a cidadania na escola através do programa de lideranças de turma. Para o aluno, presidente do Grêmio, os estudantes têm a liberdade de se elegerem, como também a liberdade e o direito de votar para escolher os representantes de turma. Os líderes participam de reuniões com a coordenação e com o Grêmio. Eles tomam a frente nos projetos culturais da escola, sempre em comunicação. Então assim a comunicação com a coordenação e a direção com os líderes de sala e a própria sala é bem eficaz.

Eu posso falar desde o nível mais básico que eu acredito até o Grêmio estudantil e a relação com a coordenação. Existe as lideranças de sala, em cada sala pelo menos tem um líder e um vice-líder, para ajudar que são eleitos, né. Não são escolhidos pelos professores, são escolhidos pelos estudantes por meio de votação. E quem viabilizava isso na verdade era a coordenação e a direção. Mas aí depois que reativou o Grêmio a gente ficou responsável por isso e já começou esse ano, teve a participação deles e aí é eleito democraticamente, a maioria dos estudantes escolherem o líder e vice-líder (E3A2).

A gente tem também o protagonismo dos estudantes nos clubes como eu disse que eles tem autonomia de criar, de falar, de conversar, outro tipo de protagonismo, existia o Grêmio estudantil no Liceu, porem desde 2017-2018 estava inativo. Teve iniciativa dos estudantes de criar, de participar ativamente, porém desde 2017 que estava inativo e, desde o ano passado foi reativado, encabeçado por mim e pela Jully. Nós já tivemos algumas ações, já protocolamos umas coisas para mudar e a parte do protagonismo dos estudantes é ativa, porém, não é como a gente queria que fosse, os estudantes irem lá e lutarem por aquilo que eles querem, de se movimentarem e tal, tipo assim, ação. Se a gente quer isso agora a gente vai lá e faz isso agora. Então a gente teve casos de ações específicas que muitos grupos de estudantes comentaram, não existe de muita aquela visão

dos estudantes de lutarem por uma alimentação boa, por isso essa necessidade de reativar o Grêmio, mas tem muita participação sim (E3A2).

Para o diretor da E3, o protagonismo juvenil é muito trabalhado na escola de tempo integral e, aos poucos vai conquistando espaço. A reativação do grêmio estudantil na escola foi uma das ações da nova gestão garantindo aos estudantes um espaço onde eles pudessem ter vez e voz.

Em 2018 quando a gente assumiu a gestão o grêmio estava desmobilizado aí alguns estudantes tomaram a frente e começaram a consolidar o grande papel que o Grêmio tem. Eles perceberam que eles tinham voz, vez e espaço na minha gestão. Não seria uma gestão que iria camuflar ou tirar o Grêmio de qualquer participação importante. E isso ganhou respaldo, teve umas eleições...o que eu vejo hoje que o protagonismo juvenil que é muito trabalhado na escola de tempo integral ele está ainda ganhando essa identidade, porque muitos estudantes das nossas escolas de tempo integral não têm aquela garra, aquela energia política que a gente tinha alguns anos atrás coma juventude (E3D3).

O nosso Grêmio é bastante participativo, inclusive nós fomos para um encontro comemorativo das escolas de tempo integral e o meu aluno do grêmio falou para mim se poderia entregar ou conversar com o governador sobre os problemas do Liceu. Eu disse pode e deve. [...] Ele deu o papel e na outra semana o coordenador já foi ligando... Edson, o que foi que houve, o seu aluno...olhe ele é do Grêmio, ele tomou a decisão de fazer isso, ele veio me avisar depois. [...] ele disse, não tudo bem é porque o Governador perguntou como é que estava a questão e certamente vai fazer algumas ações aí. Aí eu cheguei para eles, cara vocês conseguiram! E tal... Foi muito interessante por isso, porque o aluno teve a iniciativa, Eu só disse mais ou menos como é que ele deveria fazer e a coisa ganhou...o governador entendeu a mensagem do garoto (E3D3).

A célula de Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da SEDUC tem como uma de suas ações a implementação do Grêmio Estudantil nas escolas públicas estaduais. O Grêmio estudantil é uma entidade autônoma, criada e dirigida pelos estudantes de uma mesma escola e exerce relevante papel na implementação da gestão democrática no espaço escolar. É da competência do Grêmio levar à frente as lutas dos estudantes pela melhoria da qualidade de ensino e zelar pela retomada de decisões tomadas no colegiado. Não tem caráter político-partidário, religioso, racial e também não tem fins lucrativos.

5.3.4 Indicadores Educacionais

5.3.4.1 Matrícula

Conforme a tabela a seguir, se pode observar um acentuado decréscimo no quantitativo de estudantes matriculados. No ano de 2007 a escola ofertava o Ensino Médio, nos três turnos e contava com 3.338 estudantes. Na transição do ano 2011 para o ano de 2012 existe uma redução de 28,7%, totalizando a perda de 779 estudantes.

Tabela 19 - Quantitativo de estudantes matriculados por ano Liceu do Ceará

ANO	ESTUDANTES MATRICULADOS
2007	3.338
2008	3.292
2009	3.196
2010	2.658
2011	2.715
2012	1.936
2013	1.727
2014	1.567
2015	1.147
2016	1.141
2017	839
2018	658
2019	569

Fonte: Censo Escolar 2007-20019/SEFOR 2.

Nos anos subsequentes (2012 a 2016) o decréscimo no número de estudantes matriculados permanece, embora de forma gradativa. No ano de 2017 observa-se uma redução mais significativa atribuída à implementação do ensino na modalidade de tempo integral. O Liceu do Ceará passa a ser Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) com a proposta do Novo Ensino Médio. Gradativamente é implementado o tempo integral com as turmas dos primeiros anos do EM. Em 2018 com as turmas dos primeiros e segundos anos. Em 2019 a escola passa a ofertar o ensino de tempo integral em todas as três séries do EM e o turno da noite com duas turmas, uma de 2ª e outra de 3ª série do EM.

Na opinião da professora a integralização trouxe pontos positivos, mas ao mesmo tempo perdeu muitos estudantes que fizeram opção pelo ensino regular. Muitos estudantes tiveram que sair por causa do trabalho, para estágios ou fazer algum tipo de curso extra.

Olha, a integralidade, ela trouxe muitos pontos positivos, mas eu acho, eu não tenho tanta certeza, normalmente quem controla isso é a secretaria de

uma forma mais geral. A gente conhece mais a realidade da nossa sala de aula. [...] Muitos estudantes saíram da escola. É bem verdade que boa parte deles foi prá outra escola, então não configura abandono, acabam indo para uma escola regular. Ah, professora vou sair porque eu fazer um curso. Isso foi notório no primeiro e no segundo ano. No terceiro ano, as pessoas que estão colocando os filhos já têm a consciência da integralidade que os filhos vão passar o dia inteiro e não podem...no início, só para ter noção, eu tive turmas com 38, 48 estudantes e a gente ficava monitorando mesmo o número de estudantes, quando chegou junho, julho porque eles aproveitavam a matrícula para mudar, você estava com 28 estudantes (E3P1).

5.3.4.2 Taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar

A tabela 20 mostra a taxa de rendimento escolar do Liceu do Ceará no período de 2007 a 2017.

Tabela 20 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono, 2010-2017

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2007	86,7	9,7	3,6
2008	90,6	6,5	2,9
2009	88,6	5,3	6,1
2010	83,7%	14,2%	2,1%
2011	83,4%	9,4%	7,2%
2012	84,29%	7,67%	8,05%
2013	62,26%	20,93%	16,81%
2014	72,00%	13,58%	14,42%
2015	67,84%	15,25%	16,91%
2016	69,33%	16,46%	14,22%
2017	84,20%	8,58%	7,22%

Fonte: Censo escolar/ INEP

Fazendo uma análise dos dados acima apresentados, pode-se verificar que o ano de 2013 foi um ano crítico. Aproximadamente 334 estudantes não apresentaram os requisitos de aproveitamento ou frequência escolar, o que indica um percentual de 20,93% de reprovação. Também nesse mesmo ano, aproximadamente 269 estudantes deixaram de frequentar a escola durante o ano letivo. No ano de 2015 aproximadamente 175 estudantes não foram aprovados, o significou um percentual de 15,25%. Nesse mesmo ano 194 estudantes não conseguiram concluir o ano letivo, o que resultou no percentual de 16,91%. Também no ano de 2016 ainda permanece alto o percentual de estudantes reprovados (16,46%), ou seja, aproximadamente 188 estudantes. Importante observar que no ano de 2017 existe uma redução significativa nas taxas de reprovação e abandono.

Importante lembrar que nesse período a escola passa a integrar o ensino de tempo integral.

A partir das taxas de rendimento é possível constatar um baixo índice de aprovação dos estudantes, como também uma acentuada tendência ao abandono escolar. Porém, com a integralização da escola em 2017 já se observa sinais de melhoria. A aprovação sobe para 84,20%, a reprovação e o abandono são reduzidos respectivamente para 8,58% e 7,22%.

5.3.5 Média de proficiência da escola por ano no SPAECE/ SAEB

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite traçar um retrato da escola, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, regiões e estado. A tabela abaixo apresenta a média das proficiências da escola nos anos de 2012 a 2018 da escola no SPAECE na 3ª série do Ensino Médio.

Tabela 21 - Média das proficiências da escola por ano no SPAECE/ 3ª série do Ensino Médio

ANO	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA	PADRÃO DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA	PADRÃO DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA
2012	261,1	264,8	Crítico	Crítico
2013	257,3	260,3	Crítico	Crítico
2014	257,4	266	Crítico	Crítico
2016	261,7	257,8	Crítico	Crítico
2017	271	256	Crítico	Crítico
2018	270,5	262	Crítico	Crítico

Fonte: CAEd/ UFJF.

A leitura dos dados mostra que os estudantes não tem alcançado o nível de proficiência adequado. O padrão de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática permanecem críticos nos anos de 2012 até o ano de 2018. Importante investigar qual é a causa desse baixo índice. Por que os estudantes não estão aprendendo o suficiente? Olhando para o resultado das avaliações externas podemos correlacionar com o alto índice de reprovação e, conseqüentemente, com a queda no número de matrículas nesse mesmo intervalo. É necessário pois, investigar o que a equipe gestora tem feito para melhorar esses resultados. Que medidas foram tomadas e se os resultados das avaliações externas são discutidos com o grupo de professores.

Na opinião do aluno, os resultados precisam ser mais divulgados na escola. Eles têm consciência que a escola melhorou os indicadores a partir do ano de 2018, mas não sabem afirmar com certeza a pontuação. Para ele a mudança veio com a transição da nova gestão.

Hoje por mais que o professor [...] esteja na direção da escola ele veio como interventor da direção oficial da professora [...]. Então quando ele veio, já veio mudando tudo isso, de tempo integral, de ter essas aulas, então os indicativos eles acompanham tudo isso, acompanha tanto as mudanças da direção para a intervenção do [...], quanto a escola ser de tempo integral eles vão ter mais tempo de aula e eles não vão ter essa divisão de estar na escola pela manhã e a tarde e nos outros períodos não estejam fazendo coisas relacionadas a isso. Então a gente acaba tendo mais foco pra essas provas e e mais tempo prá esses conhecimentos (E3A2).

Na tabela abaixo é apresentada a média de proficiências da escola no Saeb no ano de 2017.

Tabela 22 - Média de proficiências da escola no Saeb/2017

ANO	ESCOLA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LP	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA	IDEB
2017	EEMTI LICEU DO CEARA	256,03	251,82	3,4

Fonte: INEP.

Como se pode observar a escola apresenta uma média de proficiência em LP e matemática muito aquém do desejado, pois se encontra na escala de valores no nível 2, muito abaixo do esperado.

Sobre a nota do índice de desempenho da Educação Básica (Ideb) o diretor atual afirma que era bem inferior, 2,9. No início da sua gestão quando chegaram os resultados a nota do Ideb subiu para 3,5. Esse aumento é atribuído à gestão anterior, e diante do crescimento foi lançado aos professores o desafio de ultrapassar a nota 4,0. A partir daí a equipe gestora junto com os professores se empenharam em planejar ações para fortalecer as disciplinas com maiores dificuldades e alavancar melhores resultados.

A seguir o diretor relata os passos que foram implementados para melhorar os resultados nas avaliações externas.

Por que é assim essas avaliações externas elas pautam muito em português e matemática, então essas duas áreas, além de formações e material que a gente construiu com os nossos professores da rede que é um material de apoio, estruturado chamado que deu um suporte tanto a Língua Portuguesa coo a matemática, um material construído pelos próprios professores, porque antes a Seduc tomava decisões sozinha, fazia tudo através dos que eles achavam sem conversar com os professores que estavam em sala e dos anos para cá não, eles chamam nossos professores. Eu peguei dois daqui e mandei e eles ajudaram na preparação desse material. Isso deu um resultado estrondoso. Nós crescemos em todos os nossos índices como eu já falei. [...] E o Ideb nós superamos, já estamos acima do 4,0 e já estamos caminhando para o 5,0. A nossa perspectiva é que no final da nossa minha a gente beirando o 5,0. Então isso foi um crescimento significativo, mediante o estado hoje que ainda tem uma média de 3,7. Houve crescimento, sim. O Liceu do Ceará está acima da média do estado, isso é motivo de muito orgulho e satisfação assim, realizada com o trabalho de toda a equipe da coordenação, dos nossos PCAs, que são os professores coordenadores de área, que tem feito um trabalho muito forte nesse sentido (E3D3).

Na opinião do diretor a escola consegue avançar nos resultados quando os professores passam a fazer parte do processo de avaliação. A Seduc convocou dois professores, um de LP e um de matemática de cada escola para colaborar na construção do material estruturado de apoio as respectivas disciplinas. A partir daí a escola teve um crescimento significativo em todos os indicadores. Hoje o Liceu do Ceará tem um Ideb acima de 4,0 e maior que a média estadual que é 3,7.

A E3 destaca-se pela sua relevância na História da Educação do Ceará, pela sua maturidade e resistência. Nos últimos anos tem buscado reafirmar-se a partir da integralização e com o esforço da equipe gestora na mobilização dos professores e estudantes para melhorar os resultados educacionais.

Podemos constatar que na E3, a tradição, o acolhimento e a acessibilidade são fortes elementos de atratividade da escola.

5.4 EEMTI Visconde do Rio Branco

Figura 17 - Fachada atual E4



Fonte: <https://www.instagram.com;eemtivicondedoriobranco/2021>.

Figura 18 - Fachada lateral E4



Fonte: <https://www.instagram.com;eemtivicondedoriobranco/2021>.

5.4.1 Trajetória

A EEMTI VRB está sediada em Fortaleza, à Av. Dom Manuel nº 1803, no bairro do Centro. A Escola foi criada pelo Decreto nº 1635 de quatro de novembro de

1918. Foi instituída em 27 de março de 1919 com o nome de Grupo Escolar Visconde do Rio Branco, ficando conhecida como “Grupo Modelo”. Em 1922, a escola muda o nome para 9º e 10º grupo, secção feminina e secção masculina, respectivamente. A 10 de julho de 1924 foi inaugurado o novo prédio, recebendo o nome de Grupo Escolar do Boulevard Visconde do Rio Branco.

Após a Revolução de 1930, passou a se chamar Grupo escolar Joaquim Távora, e poucos anos depois voltou a se denominar Grupo escolar Visconde do Rio Branco. Este nome foi dado em homenagem ao estadista José Maria da Silva Paranhos, o Visconde do Rio Branco, figura de grande projeção no cenário político-administrativo do Brasil no Segundo Império.

No ano de 1975 a escola passou a denominar-se de Escola de 1º grau Visconde do Rio Branco, criada pelo decreto nº 11.493 de 17 de outubro de 1975, quando Murilo Serpa, ex-aluno da escola, era o secretário de Educação do Governo de Adauto Bezerra. Em 1998, atendendo a solicitação da comunidade, a escola passou a ministrar o Ensino Médio. A denominação oficial, conforme o Diário Oficial (D.O.) de 25 de maio de 1999, passou para Escola de Ensino Fundamental e Médio Visconde do Rio Branco. A construção dessa instituição de ensino fez parte da construção do patrimônio arquitetônico que surgiu em nossa cidade naquele período, com forte influência da Belle Époque, que representava o desenvolvimento dos centros urbanos dos anos 20.

Para o professor, a E4 é considerada pelos ex-estudantes como sendo uma escola de tradição e que tinha um ensino forte. No slogan da escola está assim escrito: “Tradição e Educação”.

Bom é...vou fazer um resgate histórico mesmo não tendo participado dessa história de 96 anos. A gente, eu pelo menos já vi relato de ex-estudantes da década de 80, 90 trazendo o Visconde como uma escola de tradição. Realmente, até o nosso slogan, 'Tradição e Educação'. É...muitos anos, desde a época do grupo escolar Visconde do Rio Branco. É uma escola realmente de tradição que tinha um ensino muito forte (E4P4).

Em 2017, a escola passa a ser escola de tempo integral com a proposta do novo ensino médio. Oferece as disciplinas eletivas de Inglês, empreendedorismo, gastronomia e artes visuais. No ano de 2018 a escola contava com 153 estudantes matriculados no ensino médio, sendo 56 estudantes no primeiro ano, 51 estudantes no segundo e 46 estudantes no terceiro ano. A Escola de Ensino Médio de tempo

integral (EEMTI) Visconde do Rio Branco possui uma trajetória de noventa e sete anos de história.

5.4.2 Perfil da Escola

Na escola E4, o período de realização da coleta de dados acontece no auge da pandemia de Coronavírus (SARS COV-19) e só foi possível a realização das entrevistas no final do mês de novembro e início de dezembro do ano de 2020. A entrevista com o diretor aconteceu de forma presencial. Porém, as entrevistas com os professores e estudantes foram realizadas e gravadas de modo on-line pela plataforma do Google Meet.

A localização da escola ocupa uma posição estratégica por estar situada na Avenida Dom Manuel, que é um dos corredores de acesso ao transporte coletivo que interliga os mais diversos bairros ao centro da capital. De acordo com o mapeamento de moradia dos estudantes realizado pela direção, os estudantes provêm de mais de 38 bairros de Fortaleza. A maior matrícula concentra-se nos bairros do Castelão, Sapiranga e Messejana.

O fácil acesso ao transporte público, a busca pelo Sistema de Cotas são alguns motivos que contribuem para que o aluno venha estudar na escola, na opinião do professor.

E aí a questão do transporte, a facilidade que se tem de transportes públicos, por mais que tenha o ônus do pagamento, da passagem ele tem um acesso melhor. Não é a realidade do nosso aluno da escola pública, até pensando na questão do poder aquisitivo, alguns tem o transporte próprio, nós temos aí, nós temos visto de uns anos para cá um fenômeno do aluno que termina o nono ano na escola particular, ele muitas vezes migra para escola pública pensando até na questão de cotas e aí você tem esse aluno que muitas vezes tem acesso ao transporte particular, mas para grande maioria tem é o transporte público, então é assim, essa questão da mobilidade facilitou o acesso...[...] (E4P4).

Para o professor, surge um novo fenômeno, a presença de estudantes que migram das escolas particulares para a escola pública. Alguns por razões das cotas e outros pela própria situação financeira da família.

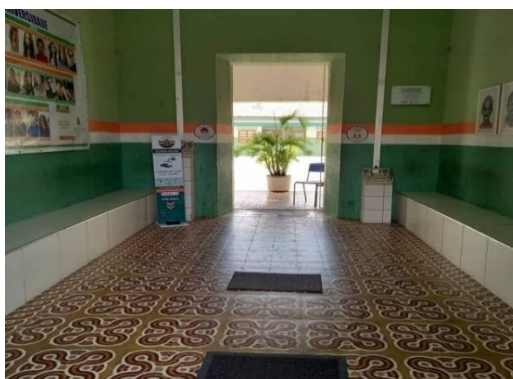
De acordo com as informações do Censo escolar 2018, a EEMTI Visconde do Rio Branco conta com 67 servidores, sendo 48 professores. Desses, 20 são efetivos e 29 temporários, 10 servidores administrativo e 8 terceirizados.

Para essa pesquisa foram entrevistados quatro professores da área das ciências da natureza que lecionam matemática e uma coordenadora. Desses, dois são professores temporários e dois são efetivos. Três deles com experiência no magistério de dois a seis anos e a coordenadora com vinte e cinco anos. Na escola os três professores estão de dois a seis anos em exercício na docência e a coordenadora está há oito meses. O grupo de professores tem licenciatura em Matemática e um deles ainda não concluiu. Um tem especialização no ensino da Matemática e a coordenadora possui Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas.

O prédio escolar apresenta a arquitetura dos antigos grupos escolares com o modelo de “U” e possui dois pavimentos. Na entrada está a parte administrativa, constituída por uma secretaria situada próximo a recepção, a sala dos professores, sala de coordenação, uma pequena sala para a diretoria compartilhada com o setor financeiro. A escola dispõe apenas de sete salas de aula, pátio interno sem cobertura, biblioteca, cozinha, laboratórios de informática, sanitários. Possui equipamentos de multimídia como, aparelho de DVD, retroprojektor, impressora, copiadora e televisão. Tem 15 computadores para uso dos estudantes, 11 para uso administrativo e internet com banda larga. A escola não dispõe de acessibilidade para portadores de deficiência, nem quadra de esportes.

A figura 18 mostra a pequena recepção de entrada da escola onde se pode notar os protocolos sanitários exigidos nas escolas para o tempo da pandemia: o tótem de álcool em gel e os tapetes sanitizantes. Na figura 19 observa-se a área interna da escola com os dois pavimentos, superior e inferior. O pátio interno e, no fundo da imagem pode se ver a cantina da escola.

Figura 19 - Recepção de entrada E4



Fonte: <https://www.instagram.com/eemtivicondedoriobranco/2021>.

Figura 20 – Área interna E4



Fonte: <https://www.instagram.com/eemtivicondedoriobranco/2021>.

Para a direção o clima escolar é de harmonia e de compromisso com o trabalho realizado com paixão. Os bons resultados da escola são atribuídos ao sentimento de corresponsabilidade da comunidade escolar.

Olha, eu até conversava hoje com o coordenador, assim hoje você chegar no Visconde você percebe um clima de harmonia, onde você vê a paixão de quem está trabalhando, você vê a vontade de se ver nos resultados e com os resultados você vê os professores com esse sentimento da corresponsabilidade, eu digo muito quando sair o sucesso da escola, não vai sair o sucesso do Visconde, não vai sair o nome da diretora, vai sair da escola Visconde. [...] Então quando eu falo da corresponsabilidade, eles se veem nesses resultados. Então quando você se vê nesses resultados sua postura é outra. Então, eu tenho esse clima de harmonia que eu acho que é fundamental pra tudo (E4D4).

A equipe técnica de professores é muito envolvida, comprometida, então eles dizem que vão fazer, é legal o movimento ali e eles se unem, dividem as tarefas, trabalham em rede de colaboração conforme a base nacional curricular já está exigindo. Isso então é uma equipe que vem muito integrada por conta do direcionamento da gestora, a diretora xxxxx, então ela tem essa funcionalidade com a equipe dela, ela direciona para que eles consigam objetivos maiores, resultados educacionais, aprovações, ou seja para melhoria do sucesso educacional (E4P3).

O trabalho em rede de colaboração, aliado a competência e ao comprometimento da equipe docente fortalece as ações do plano de gestão e contribui para que a escola atinja as suas metas e melhore os indicadores educacionais.

Percebe-se uma preocupação da direção e docentes com relação à matrícula. Com a integralização, a escola teve que reduzir o número de estudantes porque não possui espaço suficiente. Para a direção, o fato de ser uma escola

pequena e de tempo integral, tem a responsabilidade de apresentar bons resultados, isso é um discurso constante que motiva os professores a darem o seu melhor.

Hoje a escola é integrada, ela não é só tempo integral, é integrada principalmente nas relações harmoniosas, claro que tem gente que pensa diferente, mas o maior objetivo é fazer com que a escola cresça. Eu acho que essa preocupação dessa matrícula ser pequena a gente fica sempre querendo mostrar algo para nos manter. E para gente se manter, a gente precisa ser o melhor. E eu digo muito, nós somos pequenos, então a gente tem obrigação de ser o melhor, e essa ideia eu termino passando para os professores... (E4D4).

A diretora reconhece que o sucesso da escola não é mérito seu, mas de toda a sua equipe que, mesmo em meio a pandemia tem se reinventado com muita criatividade para envolver os estudantes nos projetos e atividades. Um exemplo disso são os projetos de leitura desenvolvidos pelos professores do Centro de multimeios.

Esse tempo de pandemia eu não me canso de elogiar o compromisso e a dedicação desses professores. O multimeios desenvolve um projeto de leituras que eu sou apaixonada. Toda sexta-feira é escolhida uma obra literária onde a coordenadora Carla a que é da área de português, junto com o regente de multimeios e junto com todas as professoras readaptadas elas estudam uma obra, não é o livro todo, elas pegam uma frase... a maioria desses livros são indicados tanto pelos estudantes, como pelos próprios professores. A cada sexta já se pensa que o livro escolhido para a próxima sexta e aí o grupo do whatsapp do Visconde do grupo de leitores que a gente chama Clube leitura VRB. Agora mesmo sexta feira vai ser a Droga da Obediência de Pedro Bandeira. Semana passada a gente já trabalhou Édipo Rei. Então são obras, né. O que eu mais me apaixono nesse trabalho, para além do conhecimento que os meninos estão adquirindo revisitando todas essas obras, mas é o envolvimento que eu vejo, principalmente das meninas do multimeios, porque eu acredito que nesse momento de pandemia muitas escolas tiveram dificuldades de envolver essas meninas. Então elas fazem podcast quando termina...eu sou muito apaixonada (E4D4).

Os professores de apoio do centro de multimeios, na sua maioria são professores efetivos que por algum motivo de saúde tiveram que afastar-se da sala de aula. O que é importante observar é o grau de comprometimento desses professores que, mesmo estando em casa conseguem realizar e envolver os estudantes nos projetos.

Outro grupo que merece destaque na escola e que brilha os olhos da diretora quando fala, são os professores que lecionam Matemática. O fato de ser uma disciplina com muitos estereótipos e que os estudantes do ensino médio apresentam menor desempenho, foi um dos motivos que levou o grupo de cinco

professores a criar o projeto de apadrinhamento. O projeto foi realizado nas turmas de terceiro ano e cada professor apadrinha de 7 a 10 estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em 2019 a diretora atribuiu o sucesso no SPAECE a esse projeto, pois foram trabalhados os descritores em que os estudantes apresentavam maiores dificuldades de forma individualizada. É importante ressaltar que a escola obteve destaque no primeiro lugar na nota do ENEM em 2019 e o primeiro lugar no Ideb entre as escolas de tempo integral de Fortaleza e do Estado do Ceará.

No período da pandemia, em 2020, a escola também foi destaque nas reportagens da TV a respeito do trabalho realizado no ensino remoto. A diretora louva o trabalho realizado pelos professores diretores de turma (PDTs) que procurou integrar os estudantes através da criação de grupos de WhatsApp com estudantes e pais. A escola também realizou a Busca Ativa dos estudantes que não estavam tendo acesso ao ensino remoto através de visitas às casas dos estudantes. Por ocasião da visita, a direção e professores entregavam o caderno de atividades a fim de que o aluno não perdesse o vínculo com a escola.

Para além dos resultados nas avaliações externas é preciso olhar para o dinamismo da equipe docente que compõe a E4. As ações pedagógicas integradas são frutos do planejamento, da pesquisa e do trabalho em equipe. A escola mantém o seu foco em promover ensino de qualidade e aprendizagem significativa e persegue esse objetivo através da preparação dos estudantes para o sucesso acadêmico e profissional.

O encantamento, a paixão e o compromisso com o sucesso da escola transparecem com espontaneidade na fala da gestora da E4. Esse entusiasmo contagia a comunidade escolar e faz da EEMTI uma escola de sucesso.

5.4.3 Perfil dos estudantes

Os estudantes da E4 apresentam um perfil socioeconômico razoável. Percebe-se a presença de um público de classe média baixa e um outro, que apresenta maiores dificuldades financeiras, mas que não é a maioria. Na percepção do diretor e professores muitos estudantes chegam à escola de carro, de moto, outros de transporte coletivo o que demanda certa condição financeira um pouco melhor.

Eu acho tranquilo, aqui no Visconde, aí eu volto de novo, se o pai tem o dinheiro de pagar a passagem então ele não é tão...nós temos muitos estudantes de classe média, nós temos muitos estudantes que os pais vêm deixar de carro, alguns pais vem deixar de moto, tem seu próprio transporte, nós temos muitos estudantes que são criados por avós, temos alguns estudantes que tem dificuldades maiores, mas não é a maioria. A maioria dos estudantes se deixar, abrir o portão, eles vão comprar lanche lá no Jarrão todo dia, então não temos estudantes de extrema pobreza não, estão dentro das possibilidades do salário que hoje eles recebem (E4D4).

Não, eles não são totalmente paupérrimos, não são de bairros muito pobres, eles têm uma certa condição, até porque para você manter essa ida de ônibus todo dia, tem que ter uma condiçãozinha financeira pelo menos boa, a maioria dos estudantes (E4P1).

Eu vou falar da minha turma que eu sou PDT. A maioria dos estudantes tem uma condição financeira razoável, da classe média baixa e tal e a maioria se locomove de ônibus e alguns moram perto da escola (E4P2).

O aluno que frequenta a E4, na opinião do professor tem um perfil diferenciado. O fato de ele deslocar-se diariamente para o centro da cidade, para um local distante da sua residência demonstra o interesse em ter acesso a uma educação de qualidade.

Na escola os estudantes se destacam pela participação atuante como líderes de turma. No período da pandemia são os líderes que monitoram a frequência dos colegas nas aulas remotas. Cada líder de turma tem a responsabilidade de enviar diariamente a frequência no grupo das lideranças e no grupo de pais da sua turma.

Para a diretora esse trabalho de cooperação dos estudantes com a gestão fortalece a comunicação com as famílias e é motivo de orgulho.

Então os professores, os PDTs, diretor de turma, eles têm um grupo de cada turma e, além do grupo das turmas a gente tem o grupo dos líderes das salas. Então, todos os dias os líderes passam no grupo a frequência e passam para os pais. Então assim é super líder. Eles já mostram a frequência de quem estava na aula de inglês. Como eu vou lá no grupo dos Pais eu tenho de cada turma, responsável do 1 A Visconde...o próprio aluno está no grupo dos pais, aí ele passa a frequência para os pais saberem quais foram os estudantes que participaram. Então todos os dias têm essa comunicação com os pais. Então o acompanhamento dos pais do Visconde é algo que muito nos orgulha, porque a escola precisa dessa parceria da família, porque se não existir, não acontece. Então eu atribuo os nossos resultados, também a esse acompanhamento familiar (E4D1).

Para os estudantes, o exercício da liderança de turma significa um aprendizado para a vida. O protagonismo juvenil na escola é mais atuante nos líderes de sala do que até mesmo nos participantes do grêmio estudantil.

Eu sou líder de sala, três anos consecutivos. Grêmio tem, mas as pessoas lá do grêmio não são muito ativas não. Mas ativos são os líderes, bastante ativa mais a parte da liderança (E4A1).

Às vezes a gente faz reuniões. Esse ano eu fui líder de sala da minha turma. Diferente, bem trabalhoso, mas é bom de fazer...sabe, você aprende coisas novas (E4A3).

A participação dos estudantes nas atividades extraclasse, nos projetos e gincanas culturais torna a escola atrativa e reduz a evasão escolar. Os estudantes demonstram satisfação com o trabalho da gestão e a metodologia de ensino dos professores. Esses fatores aliados com a cooperação dos estudantes contribuem para o sucesso escolar.

A forma como os professores passam os ensinamentos; como a gestão trabalha, na minha concepção. Como eles trabalham com os estudantes, o que eles estão dispostos a fazer, o que eles disponibilizam. Mesmo a infraestrutura da escola não sendo muito atual porque é muito antiga...e você falou sobre o diferencial, né (risos) mas eu acho que é isso, é um conjunto, entendeu. E nós estudantes também temos que colaborar de certa forma para que isso dê certo. E é isso, temos ótimo professores, uma equipe gestora muito boa e os estudantes também contribuem para que tudo dê certo. Nem todos, mas a maioria. Isso que importa (E4A1).

O diferencial que eu acho é são os professores que são bem empenhados, a gestão também e também a escola, como eu posso dizer, tem a escola se destacado bem, ela motiva bastante a gente para o ENEM para futuramente...assim, eu acho que é isso (E4A2).

Eu acho muito bom a didática deles, como eles trabalham com os estudantes, o ENEM, entre outras coisas, isso é um diferencial e é muito bom de certa forma. Além dos professores que se preocupam muito com a gente (E4A3).

Os estudantes consideram que o empenho dos professores e da gestão contribui muito para a motivação e o bom desempenho no ENEM. A atenção, o cuidado, o interesse pelo aluno, tudo isso são elementos que corroboram para o sucesso e a permanência do aluno na escola.

5.4.4 Indicadores Educacionais

5.4.4.1 Matrícula

A Escola Visconde do Rio Branco, à semelhança da Escola Clóvis Beviláqua, também ofertava o ensino dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como se pode observar na tabela abaixo, no ano de 2012 a EJA foi totalmente extinta. A partir do ano de 2014, a escola vai gradativamente deixando de ofertar matrículas para os anos finais do EF, até chegar a sua total extinção em 2017. Por isso, de certo modo, justifica-se o decréscimo no quantitativo de estudantes a partir desse período.

Tabela 23 - Quantitativo de estudantes EEMTI VRB matriculados por ano - 2007-2019

ANO	ANOS FINAIS DO EF	ENSINO MÉDIO	EJA	TOTAL
2007	442	389	47	878
2008	486	353	36	875
2009	420	313	-	733
2010	345	277	-	622
2011	358	170	99	627
2012	214	289	105	608
2013	212	273	-	566
2014	151	277	-	428
2015	83	276	-	359
2016	58	193	-	251
2017	-	151	-	151
2018	-	153	-	153
2019	-	186	-	186

Fonte: Censo Escolar/ INEP

Outro aspecto importante a considerar é que, a partir do ano de 2017, a escola passa a ofertar a modalidade de ensino de tempo integral. Como as demais, aos poucos vão se implementando as turmas, de início só com os primeiros anos do EM e, nos anos seguintes a matrícula vai sendo ampliada com as turmas do 2º ano e o ingresso do 1º do EM.

5.4.4.2 Taxa de aprovação, reprovação e abandono no EM

Na tabela abaixo mostra a taxa de aprovação, reprovação e abandono da escola no período de 2007 a 2017.

Tabela 24 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono/ 2007- 2017

ANO	TAXA DE APROVAÇÃO	TAXA DE REPROVAÇÃO	TAXA DE ABANDONO
2007	52,7	11,3	36

2008	59,8	6,4	33,8
2009	63,9	4,1	32
2010	61,4	21,4	17,2
2011	64,6	-	-
2012	58,77%	28,65%	12,57%
2013	77,32%	15,57%	7,10%
2014	82,72%	13,27%	4,01%
2015	85,22%	7,22%	7,56%
2016	88,60%	5,70%	5,70%
2017	96,45%	2,84%	0,71%

Fonte: Censo escolar/INEP

A leitura dos dados do quadro 28 permite observar que no ano de 2008 ocorre um alto índice de reprovação e abandono. Fazendo uma relação com o quantitativo de matrículas (ver tabela 14) foi a partir do ano de 2013 que a escola deixa de ofertar a EJA. De certo modo, é nessa modalidade que perdura o maior número de reprovação e abandono.

Nos anos seguintes (2013 - 2017) houve redução no índice de reprovação e abandono e, conseqüentemente um aumento significativo na aprovação. Outro aspecto que pode ser observado é que, no ano que foi implementado o ensino de tempo integral, o índice de aprovação aumentou de 88,60% (2016) para 96,45% (2017) e o abandono caiu de 5,70% (2016) para 0,71% (2017).

O professor ressalta a importância do professor PDT na redução do abandono escolar, pois realizam um trabalho de proximidade junto aos estudantes o que facilita a comunicação e a resolução de problemas.

Eu também queria pontuar a figura do PDT para reduzir essa evasão, esse abandono, nós temos aí professores que são bem comprometidos, bem próximos dos estudantes, de suas turmas e isso facilita a comunicação, as dificuldades e sobretudo a resolução desses problemas (E4P4).

5.4.5 Média de Proficiência da escola em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE

A tabela abaixo apresenta a média das proficiências da escola nos anos de 2012 a 2018 da escola no SPAECE nos anos finais do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Tabela 25 - Média de proficiências das escola por ano no Spaece – 2012-2018

ANO	ANO/SÉRIE	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LP	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA	PADRÃO DE DESEMPENHO EM LP	PADRÃO DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA
2012	3ª Série do EM	266,6	265,8	Crítico	Crítico
2013	3ª Série do EM	251,6	256,9	Crítico	Crítico
2014	9º Ano do EF	254,1	248,7	Intermediário	Crítico
2014	3ª Série do EM	288	271,4	Intermediário	Crítico
2015	9º Ano do EF	252,4	256,8	Intermediário	Crítico
2015	3ª Série do EM	266,7	262,3	Crítico	Crítico
2016	9º Ano do EF	263,5	240,4	Intermediário	Crítico
2016	3ª Série do EM	277,7	262,5	Intermediário	Crítico
2017	3ª Série do EM	289,2	271	Intermediário	Crítico
2018	3ª Série do EM	288,9	270,7	Intermediário	Crítico

Fonte: Elaborada pela autora.

A leitura dos dados acima (Quadro 32) mostra que o nível de Proficiência em Língua portuguesa dos estudantes no SPAECE, sofre várias oscilações. Nos anos de 2012, 2013 e 2015 o padrão de desempenho esteve crítico na 3ª série do EM. Nos anos de 2014, 2016 e 2017 o padrão de desempenho passou para o nível intermediário no EM e nos anos finais do EF.

Em Matemática, o padrão de desempenho dos estudantes é crítico, tanto nos anos finais do EF como na 3ª série do EM. Embora sabendo que o ensino da matemática ainda é um dos gargalos da educação básica, é necessário investigar quais as maiores dificuldades dos estudantes e quais as habilidades e competências devem ser desenvolvidas, a fim de que os estudantes ao final do ano letivo possam alcançar o nível adequado.

5.4.6 Média de Proficiência da escola em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB/IDEB

A tabela abaixo mostra a média de proficiência dos estudantes do 3º ano do EM em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB e a nota do IDEB no ano de 2017. Os dados indicam que a escola apresenta um bom desempenho, tanto em LP como em Matemática o que faz com que o seu nível na escala alcance o nível 3.

Tabela 26 - Média de proficiência da escola no SAEB - 2017

ANO	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA	IDEB
-----	--	-------------------------------------	------

2017	279,8	279,61	4,6
------	-------	--------	-----

Fonte: INEP.

A diretora e professores expressam a sua alegria com os bons resultados da escola com melhor desempenho entre as escolas de tempo integral de Fortaleza, tanto no Ideb como no Enem. Esse resultado, a diretora atribui ao esforço de toda a comunidade escolar.

[...] Nós estamos muito felizes com os nossos resultados. Nós estamos em primeiro lugar, tanto no Ideb, como no ENEM nas escolas de tempo integral da cidade de Fortaleza. Então esse resultado se dá pelo compromisso e dedicação de parte de todo o mundo, de todos nós, seja dos funcionários, dos professores, gestão, estudantes (E4D4).

Com certeza a gente tem crescido bastante. Pegando ali o Ideb de 2019, a gente conseguiu uma pontuação de 5,4, simplesmente extraordinário levando em consideração com a escola pública. A gente também ficou em primeiro lugar em Fortaleza, entre as escolas de tempo integrais e terceiro lugar no Ceará, excepcional. O índice de abandono a gente tem conseguido manter menos de 1% e o de reprovação também. Desde que eu entrei até então, nos últimos três anos (E4P1).

A escola recebeu ainda uma premiação da Sefor 2 pelo maior percentual de equidade. A escola foi crescendo gradativamente e hoje já alcançou 5,4 na nota do Ideb.

A diretora reconhece a atitude do coordenador da Sefor 2 pelo reconhecimento do trabalho realizado nas escolas. Também ressalta que não existe classificação por ranking das escolas da SEFOR 2, o que contribui para que os gestores se alegrem com o sucesso das outras escolas.

Olha, o Coordenador da SEFOR 2 trabalha com muita maestria esse negócio de ranking de escolas. Ele não trabalha ranking de escolas. Esse ano, no início do ano, ele fez até uma premiação que até nós recebemos esse mimo aqui que foi o maior percentual de equidade, que todo mundo está crescendo. Então, foi no início do ano, a gente nem imaginava o que tínhamos que passar no decorrer do ano. Mas ele trabalha com muita equidade, não tem aquele ranking, aquela competição de ficar...ser a melhor escola. Então a gente fica muito feliz com o sucesso dos outros. Então é muito tranquilo essa questão. Nós estamos em primeiro nas escolas de tempo integral aqui em Fortaleza, mas em nenhum momento esse resultado é de incômodo com os meus colegas (E4D4).

Os professores realizam um trabalho de recuperação dos estudantes com muito empenho, procurando sanar as dificuldades de base dos estudantes na disciplina de matemática. Essa estratégia de 'apadrinhamento' do aluno já relatado

anteriormente é uma experiência inovadora e tem contribuído muito para o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Olha, eu vou pegar como parâmetro os resultados do Ideb. Eles analisam tudo isso. A questão da própria prova externa, os resultados da prova interna. As nossas taxas de abandono, de evasão não são altas. Apesar de termos poucos estudantes, nós temos uma capacidade de retenção muito grande e aprovação interna. A gente tem várias estratégias para recuperar o aluno, buscar essa recuperação. A gente sabe como professor que é complicado quando você fala de recuperação porque muitas vezes é um período bem curto para você tentar ali sanar uma lacuna bem grande que a gente enfrenta fazendo um trabalho forte aí de base como já elenquei aqui os apadrinhamentos, os grupos de apoio, os professores de diversas áreas que estão hoje como apoio também tem nos ajudado nesse processo, além também da atuação dos professores que estão lotados na sala de aula (E4P4).

A diretora da E4 considera-se apaixonada pela avaliação escolar e importante a autoavaliação. Ao chegar na escola em 2013 a taxa de aprovação e reprovação era muito alta. Observou haver numa única disciplina de matemática um percentual de 50% de reprovação. A partir daí com a colaboração dos coordenadores da época e apoiados pelo conselho de professores repensaram novas estratégias de recuperação dos estudantes.

O compromisso semanal de reuniões com os professores coordenadores de área (PCAs) e PDTs para discussão dos indicadores são realizados pela diretora com muita intensidade.

Uma das coisas que eu acompanho muito são os indicadores. Nesse momento de pandemia, eu já olho quem é que está sem nota, porque quando você é isolado só na sua disciplina, você não vê o aluno como um todo. Então quando eu digo, ó Eliane presta atenção no Jeferson que ele está faltando nota só com você, eu vi que o Jeferson tirou um 5,5 só com você. Então quem tem condições de acompanhar isso é o PCA, é o diretor de turma, é o coordenador pedagógico... então esses indicadores você só modifica com algumas intervenções se você identificar muito cedo. Se eu deixar para o 4º bimestre eu não vou ter resultado. Então a gente procura tanto que no ano passado a gente fez uma espécie de recuperação no final do primeiro semestre e isso a gente validou como algo muito positivo porque tanto a gente diminuiu o número de estudantes que foi para a recuperação no final do ano. [...]

Então esse acompanhamento é muito de perto, eu fico, quando eu olho aquele mapa de notas que está faltando uma notazinha eu falo com o professor, professor deixa uma atividade para o aluno, que eu sei que você não tem contato, então deixe uma atividade durante a semana, porque coincide as vezes, eu vou dá um exemplo do professor de Filosofia, o professor vem quinta e sexta. Se o aluno faltou a prova e na outra quinta ele faltou aula. Daqui a pouco chega a outra prova e o aluno ainda está sem nota naquele bimestre na parcial. Aí a gente pede para o diretor de turma

que seja o intermediador, para que fique com essa atividade, o tempo integral permite isso. O aluno está no clube estudantil, chama o aluno vem aqui, você está sem nota em Filosofia. É tudo mais fácil aqui, por causa da matrícula a gente tem essa vantagem...esse acompanhamento (E4D4).

Para a diretora, o fato de a matrícula ser pequena é uma das vantagens que contribui para o acompanhamento personalizado do aluno. Professores e direção conhecem os estudantes pelo nome, acompanham o histórico escolar, sabem quando o aluno apresenta um comportamento diferente ou estão com problemas na família ou mesmo em situação de vulnerabilidade por causa de drogas.

Tudo isso são fatores que fazem com que a escola E4 seja atrativa e acolhedora. Portanto, a tradição, o ensino de qualidade, o zelo pelos estudantes, a paixão que move a direção e o compromisso da equipe docente são fatores essenciais de atratividade da escola.

5.5 Desempenho geral das escolas da Amostra

Ao se investigar a influência do efeito território e dos fatores de atratividade das quatro escolas da amostra, é importante fazer uma análise comparativa dos indicadores educacionais de cada escola, como também do desempenho das escolas no SAEB/prova Brasil.

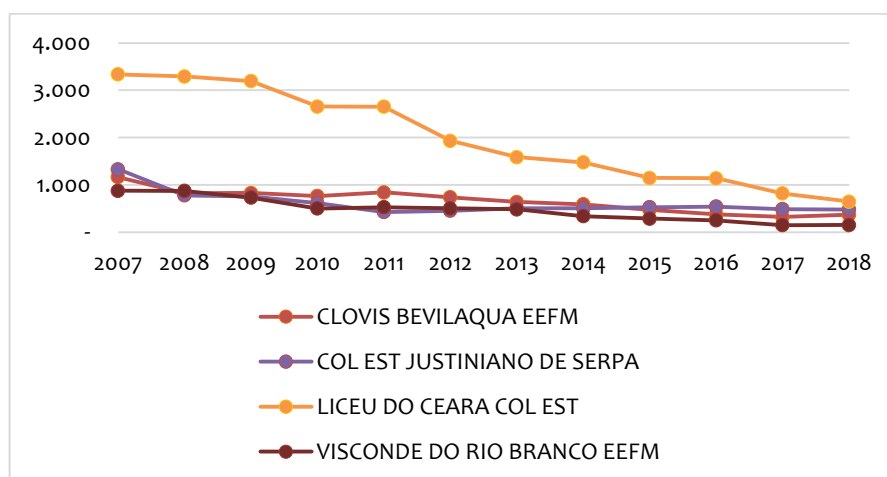
A análise do período de 2007 - 2018 no conjunto das quatro escolas permitiu constatar duas escolas com maiores reduções de matrículas são as escolas EEMTI Liceu do Ceará e EEMTI Visconde do Rio Branco. O Liceu do Ceará (E3) apresentou uma queda na matrícula nesse intervalo de doze anos de 80,6% e o Visconde do Rio Branco (E4) de 82,6%. Em números absolutos a E3 teve uma perda de 2.290 estudantes e a E4 de 725 estudantes.

As quatro escolas ofertam o ensino médio, sendo que a Visconde do Rio Branco oferta também ensino fundamental até 2016, e a Clóvis Beviláqua continua ofertando os anos finais do ensino fundamental até 2019.

O gráfico 06 permite observar que as três escolas que passaram a ser de tempo integral reduziram as suas matrículas, enquanto a EEFM Clovis Beviláqua, que permanece ofertando o ensino regular, obteve um crescimento na sua matrícula nos anos de 2017 e 2018. Outro fator que contribuiu para a redução no número de

matrículas é observado quando, em 2014 e 2015, as escolas Visconde do Rio Branco e Clóvis Beviláqua deixaram de ofertar o ensino noturno, e educação de jovens e adultos (EJA).

Gráfico 4 - Matrículas no período de 2007 – 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir da dados da Seduc, 2019.

Ao analisar a situação de matrículas ano a ano, observa-se que a frequência das perdas varia entre as escolas. O Justiniano de Serpa registra sua maior perda de estudantes de 2007 para 2008, quando reduz 41,4% de suas matrículas, seguido do Clovis Beviláqua que perde 29,1% das matrículas no mesmo biênio. Já o Liceu do Ceará tem suas maiores perdas de matrículas registradas de 2011 para 2012, depois de 2014 para 2015 e a partir de 2016 até 2018. O Visconde do Rio Branco, por sua vez, registra quedas significativas de matrículas nos biênios 2009 - 2010, 2013 - 2014 e 2016 - 2017.

A pesquisa buscou investigar alguns fatores que justificam a queda de matrículas nessas escolas, como a integralização das escolas do centro, a qualidade de oferta de escolas nos bairros. Os fatores relacionados também ao centro da cidade, como o esvaziamento de moradias, a descentralização do comércio e serviços para os shoppings centers e bairros da cidade.

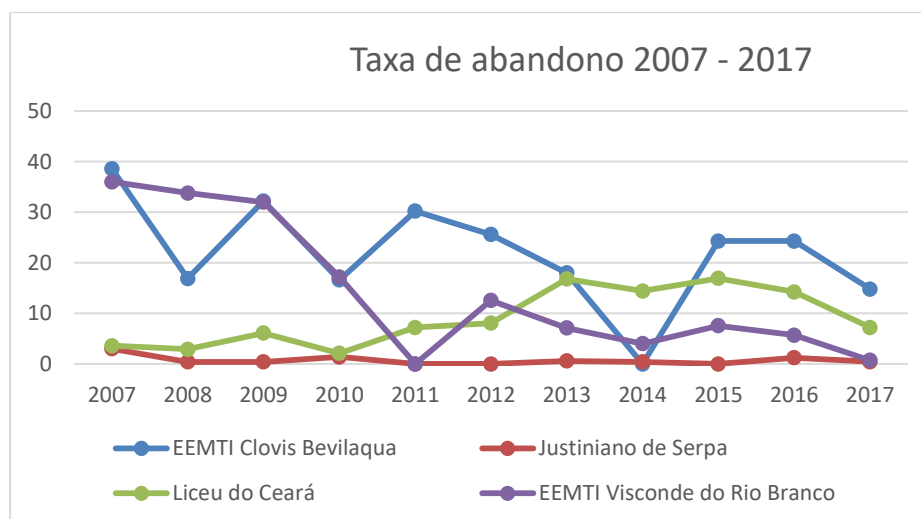
Quando se considera a taxa de abandono, a E1 apresenta o maior índice. A taxa de abandono prevalece sobre a taxa de reprovação ao longo da série histórica, exceto em 2017, quando a matrícula é reduzida a 370 estudantes.

Os professores atribuem várias causas que corroboram para o alto índice de abandono, como: a busca pelo primeiro emprego, a influência da droga e a falta

de condição financeira. Muitos estudantes deixam de frequentar as aulas quando lhes falta o dinheiro para o transporte. Na E1 observou-se uma maior presença de estudantes em condições de vulnerabilidade social.

O quadro a seguir apresenta a taxa de abandono das quatro escolas da amostra na série histórica de 2007 a 2017.

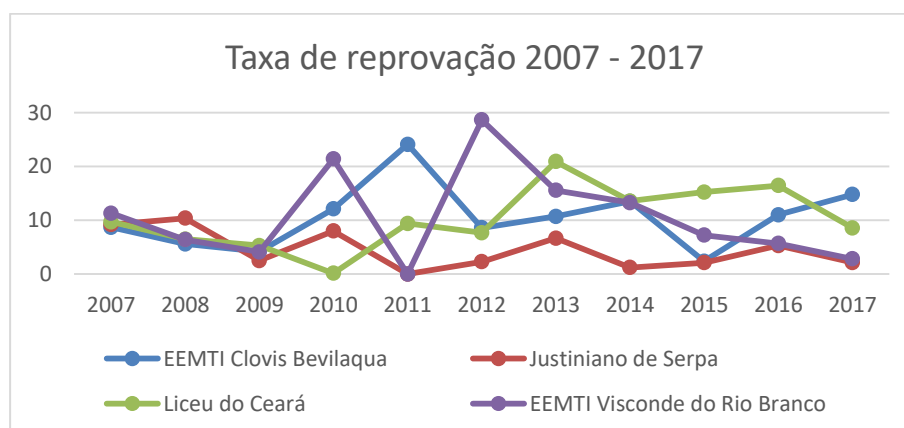
Gráfico 5 – Taxa de abandono das Escolas da Amostra



Fonte: Censo Escolar/INEP.

Na E2, a taxa de reprovação prevalece sobre a taxa de abandono em todos os anos e é, entre as quatro escolas, a que possui maior taxa de aprovação. Nesse período, a escola já funciona em regime de tempo integral. O quadro a seguir apresenta a taxa de reprovação das quatro escolas da amostra na série histórica de 2007 a 2017.

Gráfico 6 – Taxa de reprovação das Escolas da Amostra



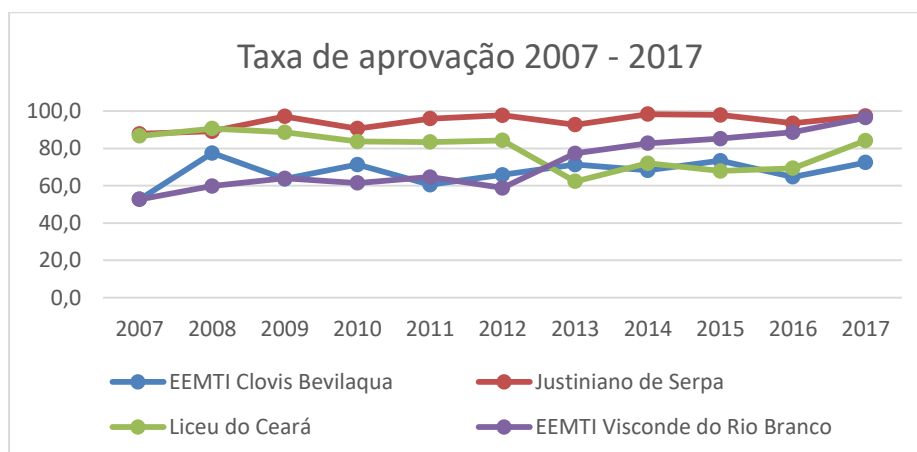
Fonte: Censo Escolar/INEP.

A E1 e E4 apresentaram o maior índice de reprovação. Em 2011 a E1 atingiu o percentual de 24,1% e, em 2012, a E4 atingiu o percentual de 28,5%. Em seguida a E3 que no ano de 2013 atingiu 20,93%. Importante observar que todas as escolas conseguiram reduzir a reprovação ao final da série no ano de 2017. Com exceção da E1 que ainda continua em ascensão a reprovação, embora em menor escala.

Na E3 e E4, as taxas de rendimento são muito variáveis, sendo que o primeiro apresenta taxa de aprovação maior que o segundo até 2013, e, a partir de então, o segundo começa a apresentar taxa de aprovação maior.

O quadro a seguir apresenta a taxa de aprovação das quatro escolas da amostra na série histórica de 2007 a 2017.

Gráfico 7 – Taxa de aprovação das Escolas da Amostra



Fonte: Censo Escolar/INEP.

Nas duas escolas que possuem oferta de ensino fundamental, as taxas de reprovação e abandono juntas, apresentam valores que vão de 10 a 50%.

Com relação às quatro escolas da amostra, a E1 é a escola que apresenta a menor taxa de aprovação. E as escolas 2 e 4 apresentam a maior taxa de aprovação com 96,5%.

Para o técnico da Seduc (TS) o abandono escolar ainda consiste em um desafio no cenário nacional. Não se trata de um problema exclusivo das escolas do centro. Na Sefor 2 são realizadas ações constantes para a redução desse índice. O acompanhamento sistematizado, a busca ativa, projeto nenhum aluno fora da

escola, bem-vindo ao ensino médio, consistem em importantes ações para a redução dessas taxas.

O Quadro 34 apresenta o desempenho das quatro escolas da amostra no SAEB e Prova Brasil no ano de 2017 na 3ª série do Ensino Médio. A leitura dos dados mostra que a E2 obteve o melhor desempenho entre as quatro escolas alcançando o nível 4²⁰. Em segundo lugar, a E4 com o nível 3. As duas escolas também apresentaram médias em Língua Portuguesa e Matemática acima da média estadual. Os mais baixos desempenhos estão nas escolas E3 e E1, que apresentam médias bastante homogêneas e encontram-se no nível 2.

Tabela 27 - Desempenho das escolas da amostra no SAEB/Prova Brasil – 3ª série EM/2017

ESCOLA	Língua Portuguesa	Matemática	Nível
E1	255,12	255,21	2
E2	299,69	300,42	4
E3	251,82	256,03	2
E4	279,61	279,80	3
Estado	270,90	267,81	2

Fonte: INEP.

Apesar da análise dos indicadores educacionais das escolas pesquisadas apresentarem diferenças significativas, o TS afirma que os indicadores são muito homogêneos entre a maioria das escolas da SEFOR 2 e que existe um acompanhamento detalhado e sistematizado, através dos sistemas de gestão (SIGE ESCOLA, Sala de Situação, Boletim Interativo).

O acompanhamento dos Professores diretores de turma (PDTs) das escolas, pela Coordenação Regional do Programa Professor diretor de turma (CRPPDTs) e as ações das psicólogas lotadas na SEFOR são importantes elementos para tentar reduzir esses índices. Esse trabalho é realizado semestralmente, através de jornada pedagógica com a presença de todos os gestores, semanalmente e mensalmente através do acompanhamento dos registros nos sistemas integrados de gestão, e através de visitas técnicas da Superintendência às escolas e em reuniões individuais, por polo e por regional, ao longo de todo o ano. Sempre considerando a autonomia das escolas, e as especificidades de cada instituição (TS).

Os indicadores educacionais apresentados são relevantes para subsidiar a tomada de decisão do gestor escolar e professores com vistas à melhoria das

²⁰ A escala de proficiência do SAEB pode ser visualizada como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Fonte: INEP).

ações pedagógicas que contribuam para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes.

A coordenação da SEFOR 2 busca considerar as particularidades de cada escola. Com respeito a autonomia e equidade das escolas a SEFOR 2 reconhece que, a escola situada no centro ou na periferia tem a suas particularidades, pois não existe uma escola com características iguais. Para o TS todo local tem a sua cultura própria e por isso as práticas pedagógicas devem estar pautadas na realidade de cada espaço. Na percepção do TS existe uma relação direta entre transformação urbana e a busca de vagas nas escolas e o importante é tornar a escola atrativa. As escolas do centro consistem em instituições tradicionais de ensino, atraindo muitas famílias pela cultura e pela educação de qualidade.

A análise dos indicadores educacionais das quatro escolas constatou que existem desempenhos distintos entre elas. E que os resultados não são homogêneos e variam de escola para escola.

Observou-se existir em todas as escolas uma forte preocupação das equipes escolares comprometidas com a melhoria dos Indicadores educacionais como uma exigência da gestão de política de resultados.

Diante deste cenário é possível concluir que, as escolas situadas no mesmo território geográfico apresentam características convergentes e desempenhos distintos, como é o caso das quatro escolas da amostra. Os fatores associados à atratividade da escola exercem forte influência nos resultados.

A seguir apresentamos o quadro com o mapa síntese de atratividade de cada uma das escolas.

Quadro 09 - Mapa de Atratividade das Escolas da Amostra

E1-CB	E2-CEJS	E3-LC	E4-VRB
Tradição	Tradição	Tradição	Tradição
Acessibilidade	Acessibilidade	Acessibilidade	Acessibilidade
Proteção contra a violência	Proteção contra a violência	Proteção contra a violência	
Ambiente familiar	Organização	Ambiente familiar	Clima escolar
	Ensino forte		Bom desempenho
	Sistema de Cotas	Sistema de Cotas	Sistema de Cotas
Gestão democrática	Gestão humanizada	Gestão democrática	Gestão humanizada

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima permite constatar que a acessibilidade, ou seja, a facilidade de deslocamento é um dos pontos comuns de todas as escolas da amostra. Como também a proteção contra a violência exerce uma forte influência na atratividade das três escolas. Na E4 esse aspecto não foi tão explícito pelos sujeitos da pesquisa, porém não se justifica que esteja ausente.

O ambiente familiar e aconchegante que faz os estudantes sentirem-se em casa estão presentes em duas escolas, na E1 e na E3. Como também o bom clima escolar da E4 e a organização da E2. A E2 destaca-se ainda pelo padrão de ensino elevado e a E4 pelo seu bom desempenho e sucesso escolar.

Constataram-se em três escolas da amostra que o Sistema de Cotas tem atraído muitos estudantes da escola privada que passam a migrar para a escola pública.

Quanto ao modelo de Gestão, evidenciaram-se dois modelos: nas escolas E1 e E3 o modelo de gestão democrática e nas escolas E2 e a E4 o modelo de gestão humanizada.

Podemos afirmar que os elementos de atratividade das escolas exercem forte influência no aumento da matrícula e nos resultados dos indicadores educacionais. Portanto, outros fatores intra e extraescolares devem ser analisados com mais profundidade, pois cada escola tem a sua complexidade e a sua identidade que se traduz na sua cultura interna.

6 CONCLUSÃO

Esse percurso de pesquisa teve como principal objetivo compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de quatro escolas de ensino médio situadas no território do centro de Fortaleza.

Partiu-se da hipótese de que as mudanças no contexto urbano, tais como: a expansão da cidade, as mudanças do comércio do centro para os bairros, o esvaziamento do centro em termos de ponto de encontro e moradia, os problemas de mobilidade urbana, a insegurança e a violência vêm causando um forte impacto na sobrevivência destas escolas, mesmo aquelas historicamente conhecidas pela qualidade da infraestrutura e serviços educacionais.

Nesse contexto, a pesquisa procurou investigar se essas mudanças exercem influência na sobrevivência das escolas e por que escolas situadas em um mesmo território exercem um poder de atratividade diferenciado? Por que, mesmo em face de grandes transformações urbanas essas escolas ainda resistem e sobrevivem, enquanto outras na mesma região foram fechadas? Essas escolas apresentam algum diferencial que aponta para os fatores de sucesso escolar? Por que os estudantes se deslocam da periferia para estudar nas escolas do centro? O que as famílias buscam?

Para o desvelamento dessas questões foram eleitos quatro objetivos que retomo para essas considerações: identificar os estudos e pesquisas relevantes sobre território, atratividade da escola e Políticas de ensino médio; descrever as transformações urbanas da cidade de Fortaleza e sua relação com o território; investigar os elementos de atratividade das escolas do centro para os estudantes e suas famílias; analisar os impactos das políticas educacionais sobre as escolas do centro.

A partir da análise dos depoimentos dos sujeitos (diretores, professores, estudantes, família, técnico da SEDUC) foi possível obter algumas evidências. No entanto, o presente estudo não tem a pretensão de exaurir a complexidade do tema em foco, uma vez que as escolas do centro apresentam trajetórias e características distintas.

A tese está situada na confluência de dois eixos teóricos principais: o efeito território e a atratividade das escolas do centro. No efeito território buscou-se

compreender o fenômeno das transformações urbanas e suas influências na sobrevivência dessas escolas.

No que tange às transformações urbanas sobre as escolas, pode-se compreender que a inserção no território, como materializadora das hierarquias sociais, tem influência no processo de acesso e de apropriação da educação escolar, exercendo impacto em diversas esferas relacionadas, como: posição social da família, acesso a equipamentos de consumo coletivo, qualidade das instituições disponíveis e outros (SILVA, 2016).

O território constitui o espaço apropriado que interfere na própria relação do sujeito com o todo, em um movimento dialético que o configura como elemento fundamental para atribuir significado às cristalizações da experiência do indivíduo ou da sociedade (SILVA, 2016).

A partir das vozes dos sujeitos, observou-se elementos convergentes e divergentes que impactam na sobrevivência das escolas do centro a partir do efeito território: o deslocamento do centro comercial para os bairros; o surgimento de *shoppings* nos bairros; a migração da população que passa fixar moradia nos condomínios e prédios residenciais mais afastados do centro da cidade e a mobilidade urbana através dos corredores de ônibus, ciclovias e metrô. Todos esses são fatores que incidem sobre a sobrevivência das escolas e na estratégia de escolha das mesmas pelas famílias e estudantes.

Nesse sentido, alguns fatores sintetizam as mudanças que vêm sendo construídas no centro da cidade:

a) *Descentralização do comércio*

O centro passa por uma metamorfose, uma mudança estrutural, na sua função principal de atrair pessoas para a utilização de bens e serviços. Ao deixar de ser um centro comercial, a população passa a encontrar os serviços nos seus próprios locais de origem, nos bairros ou nos shoppings.

As transformações urbanas ocorridas no centro da cidade também trazem uma mudança no comportamento das pessoas que já não mais utilizam os equipamentos de lazer e culturais que ainda existem no território por falta de segurança e pela violência urbana. Esse fenômeno reverbera na apropriação e nos modos de usos dos espaços. Os lugares tornam-se vigiados, normatizados,

privatizados e restritos a uma classe social privilegiada da população (CARLOS, 2014).

Essas mudanças vão dar origem ao esvaziamento das residências no centro e, conseqüentemente a redução de matrículas das escolas situadas nessa região.

b) Esvaziamento das residências

O processo de urbanização é um problema presente em todas as cidades e manifesta-se através de comportamento, de hábitos, de formas de vida. Crescimento urbano e urbanização são os dois processos principais do desenvolvimento urbano. Esses dois processos são historicamente interdependentes, pois na medida que as pessoas se concentram nas cidades, elas sofrem mudanças profundas e irreversíveis em seus modos de vida (CARLOS, 2001).

Com a urbanização, vemos crescer o aumento do poder do centro-capital e, a população vai sendo afastada para as periferias da cidade. O impacto da descentralização do centro comercial para os bairros vai provocar o esvaziamento das residências nessa região.

Na escola E1, apesar dos dados indicarem a permanência de 20% a 30% de estudantes morando na região do centro, é notório o esvaziamento de residências. Atualmente essas residências foram transformadas em locais de consultório, clínicas de estética, escritórios de imobiliária. Esse fenômeno de migração da população para morar nos bairros mais afastados da zona comercial impactou em muito a redução de matrículas das escolas pesquisadas.

Em todas as escolas houve perda de estudantes no período de 2007 a 2018. Em números absolutos, a E1 perdeu 2,609 estudantes, enquanto as demais escolas juntas perdem 2.369 matrículas, totalizando 5.059 estudantes que deixam de frequentar as escolas do centro.

Por outro lado, a melhoria na mobilidade urbana na cidade de Fortaleza facilitou o acesso de estudantes às escolas do centro.

c) Mobilidade urbana

A mobilidade urbana também contribuiu muito nesse processo de transformações urbanas. Nos últimos anos o transporte público melhorou muito em Fortaleza, com a implementação de bilhetes únicos e de integração. Foi consenso entre os entrevistados de que a mobilidade urbana facilitou o acesso às escolas que estão na região central da cidade. Contudo, a distância, o intenso fluxo provocado pelo trânsito de veículos, a superlotação dos transportes coletivos e o longo trajeto a percorrer até a escola são dificuldades pertinentes de quem se desloca da periferia para estudar no centro da cidade.

A mobilidade urbana, apesar de ter avançado em muitos aspectos, ainda continua sendo um problema para a população que necessita do transporte público.

Podemos constatar que todos esses fatores emergentes das transformações urbanas estão imbricados na sobrevivência e/ou fechamento das escolas do centro. Nesses últimos dez anos muitas escolas do centro foram forçadas a fechar o ensino noturno. Outras tiveram que fechar as portas ou se municipalizaram. As escolas que sobreviveram tiveram que adequar-se a uma nova modalidade de ensino. Foi o caso de duas escolas da amostra da pesquisa, a EEMTI Liceu do Ceará e EEFMTI VRB, que no ano de 2017 implementaram o regime de tempo integral com a nova proposta para o ensino médio.

No que tange ao impacto das políticas educacionais, observou-se o investimento de novos programas para o ensino médio com financiamento e parcerias com entidades do setor privado e Organizações da Sociedade Civil.

A implementação de novas políticas de ensino médio com estratégias específicas influenciaram na sobrevivência dessas escolas. Para essas escolas do centro, a Secretaria de Educação do Estado estabelece ações pedagógicas, culturais e esportivas que contemplam as diferentes realidades.

No caso de três escolas da pesquisa em tela, a política de tempo integral significou a sobrevivência dessas escolas em um cenário de transformações urbanas e de mudanças advindas com a Lei de nº 13.415, de 16/02/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio.

A política de tempo integral, nas vozes dos diretores, veio para melhorar o acesso e a permanência do aluno na escola, como também o desempenho da escola nas avaliações externas.

Com relação ao eixo 'Atratividade', quatro temas se evidenciaram como primordiais na estratégia de escolha das escolas do centro pelas famílias e

estudantes. Dentre os fatores principais de atratividade dessas escolas elegeram-se: a tradição; a acessibilidade; a qualidade e a proteção contra a violência.

a) A tradição

Constatou-se pela voz dos sujeitos que um dos fatores que fazem os estudantes migrarem para as escolas do centro é o peso histórico que trazem no nome essas Instituições de ensino. Estas são fortemente marcadas pela tradição e pela presença centenária na história da educação de Fortaleza.

Duas das escolas da amostra tiveram a sua fundação ainda no século XIX. A E3, EEMTI Liceu do Ceará no ano de 1845 e a E2, o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, fundado no ano de 1884. Ambas respectivamente com 175 e 137 anos.

A EEMTI Liceu do Ceará é a mais antiga instituição de ensino e o quinto colégio mais antigo do Brasil. Representou um novo paradigma educacional para a formação de professores, recebendo a designação de Escola Normal Justiniano de Serpa em 1938.

As outras duas, a E1, EEFM Clóvis Beviláqua, foi fundada no ano de 1913 com 107 anos de existência. A E4, EEMTI Visconde do Rio Branco, fundada no ano de 1924 e tem 96 anos de existência. A arquitetura dessas duas escolas remete à dos primeiros grupos escolares do Ceará.

A comunidade escolar considera-se privilegiada em sentir-se parte dessas Instituições centenárias e orgulha-se de poder trilhar o mesmo caminho que um dia seus avós, tios, pais e irmãos também o fizeram como ex-estudantes.

b) A acessibilidade

O fator acessibilidade também exerce um peso significativo nas falas dos entrevistados. O fato de as escolas estarem localizadas numa área central, com vários corredores de ônibus que convergem dos bairros para o centro da cidade, com fácil acesso ao transporte público, são fatores apontados como primordiais na hora da decisão. São inúmeras as linhas de ônibus que circulam dos bairros para o centro da cidade. Então a mobilidade urbana e a localização central das escolas, facilitam também o acesso dos pais que se deslocam para o trabalho e aproveitam a oportunidade para acompanhar o filho até a escola.

c) *A qualidade*

As falas evidenciaram que a qualidade do ensino é um dos fatores que diferenciam a escola do centro da escola de bairro. Tanto os estudantes como os pais consideraram que, nas escolas do centro o ensino é diferente, os professores ensinam melhor e são mais exigentes na cobrança. Os pais também são mais seletivos na hora da escolha. Observou-se que alguns pais e estudantes pesquisaram sobre os resultados das escolas nas avaliações externas, se estas têm aprovação na universidade através do ENEM. As famílias e estudantes também enfatizaram que, fatores como, a organização da escola, a disciplina são aspectos que estão mais presentes na escola do centro do que nas escolas de seu bairro.

Constatou-se que a busca pela escola de qualidade na percepção dos estudantes e suas famílias não se limitam apenas ao bom desempenho dos indicadores educacionais, mas outros fatores também podem influenciar nessa escolha.

Ancorada na pesquisa de Alves (2018) podemos afirmar que as escolhas familiares são feitas a partir de oportunidades e limites colocados pela estrutura social, o que envolve a posição social da ocupação dos pais, a estrutura familiar, os capitais econômico e cultural dos membros da família, suas redes sociais, bem como outros aspectos que caracterizam a posição social e as disposições culturais da família. (ALVES, 2010)

Percebeu-se o esforço dos dirigentes escolares na busca de melhorar os indicadores educacionais, primando pela qualidade do ensino. Nas escolas é notório o empenho da direção e professores em preparar os estudantes para o ENEM através de aulas extras e simulados.

A E1 destacou-se pela inovação das suas práticas de gestão e na luta diária pelo combate à infrequência e abandono escolar. A E2 é conhecida pela tradição no ensino e pelo foco na preparação para o ENEM, como também pela forma de gestão humanizada, organização e disciplina. A E3, mesmo com significativas perdas na matrícula destacou-se na forma de gestão democrática e o bom clima escolar. Com a mudança para o regime de tempo integral, no ano 2017 já se observa um crescimento nos indicadores educacionais. A E4 destacou-se pelo bom desempenho nos resultados das avaliações externas e apresentou o maior

Ideb em 2020 das escolas da SEFOR 2. Caracteriza--se pelo clima escolar harmonioso e uma gestão humanizada.

A mudança na oferta de ensino para a modalidade em Tempo Integral das escolas E3 e E4, também contribuiu para que apresentassem melhores resultados no ENEM e uma maior aprovação nos vestibulares.

A pesquisa revelou que cada escola vem desempenhando com êxito a sua missão. E que cada uma constrói a sua trajetória escolar a partir de sua história e identidade. Estudos já relataram que o sucesso de uma boa gestão depende do investimento de tempo, competência e compromisso de toda a comunidade escolar.

Vieira (2018) aponta sete fatores associados ao sucesso escolar que podem contribuir para à atuação da gestão educacional, como: foco na aprendizagem; altas expectativas de aprendizagem; equipe escolar comprometida e qualificada; clima escolar; liderança da gestão; aproximação com a comunidade; avaliação externa.

Os resultados indicaram que, embora as quatro escolas situadas no mesmo território, tenham apresentado elementos convergentes, evidenciaram-se características e desempenhos distintos.

Podemos concluir que os elementos de atratividade das escolas exercem forte influência no aumento da matrícula e nos resultados dos indicadores educacionais. Portanto, outros fatores intra e extraescolares devem ser analisados com mais profundidade, pois cada escola tem a sua complexidade e a sua identidade que se traduz na sua cultura organizacional.

d) A Proteção contra a violência

A pesquisa constatou que as famílias das quatro escolas buscam matricular os filhos nessas escolas por razões específicas. Um dos achados considerado muito importante é que as escolas do centro são espaços de proteção contra a violência. A escola se torna na comunidade onde está inserida como um dos equipamentos indispensáveis de proteção ao adolescente em situações de vulnerabilidade.

Os estudos apontaram que os estudantes das quatro escolas pesquisadas vêm de distintos bairros de Fortaleza. De vinte e um estudantes entrevistados, dezenove moram em bairros diferentes. Esses bairros, na sua maioria têm o índice de desenvolvimento (IDH-b) muito baixo. Como os estudantes das

escolas do centro são oriundos de diversos bairros, os estágios de violência e das facções diferem de território para território.

Pode-se inferir, a partir das vozes dos sujeitos, que o local de moradia onde vive a maior parte dos estudantes das escolas do centro é marcado pelo cenário do medo, da presença das facções, da insegurança, da criminalidade e da ausência de segurança pública.

Ficou evidenciado que as escolas do centro não têm a presença da violência tão constante como as escolas de bairro, sendo esse um dos fatores que levam os pais a escolhê-las. Nesse sentido, os pais buscam fugir da violência de seu bairro, dos conflitos com as facções e uma maior proteção para os filhos. Os depoimentos revelaram que os pais, estudantes e professores sentem-se mais seguros nas escolas do centro. Os diretores relataram casos em que receberam estudantes perseguidos por facções e que encontram na escola um local de refúgio e segurança.

A pesquisa revelou ainda que nas escolas do centro, a presença de um público diverso, isenta a escola da criminalidade, da violência e conflitos inerentes à comunidade onde facções dominam territórios e escolas.

De uma forma mais geral a pesquisa em foco sobre a sobrevivência das escolas de ensino médio em cenário de transformações urbanas constatou que:

- Em todas as escolas da amostra percebe-se um público de estudantes com um perfil socioeconômico heterogêneo. Porém, a maioria que prevalece é a classe C e D.
- As famílias que conseguem colocar os filhos nessas escolas precisam arcar com custos diários de transporte coletivo e por isso apresentam uma melhor situação financeira. A busca pelo sistema de cotas se apresenta como uma das motivações que fazem com que muitos estudantes de escolas particulares de bairros migrem para estudar na escola pública e nas escolas do centro. Os professores afirmam que pode existir, de forma velada uma seleção natural de estudantes nessas escolas do centro que possuem uma situação econômica de menor vulnerabilidade.
- Na E2 observou-se uma forte presença de estudantes que migram da escola privada para estudar na escola pública. Esses estudantes apresentam um melhor perfil socioeconômico, como também motivações e desempenhos melhores do que os estudantes de baixa renda.

- Nas Escolas E3 e E4 verificou-se uma preocupação dos gestores com a redução de matrículas. Essas duas escolas realizam propagandas da escola nas redes sociais e visitas às escolas de ensino fundamental do município por ocasião do período de matrículas.
- Quanto à formação dos docentes, observou-se um bom nível acadêmico dos professores da amostra com mestrado acadêmico e profissional. Dos 15 professores entrevistados quatro possuem mestrado acadêmico, um mestrado profissional e um cursando. Um professor com doutorado e dois em andamento.
- Constatou-se que a E1 apresenta um nível mais alto de formação dos docentes com mestrado e doutorado; professores com mais tempo de experiência no magistério e com mais tempo na escola.
- A E2 apresentou professores com menos tempo de experiência no magistério, que varia entre dois e sete anos.

Ficou evidenciado que a SEDUC dispensa um tratamento similar em relação às escolas da SEFOR 2 e que não existem políticas diferenciadas para minimizar a redução de matrículas que vem ocorrendo de forma sistemática nos últimos dez anos.

Embora duas escolas possuam infraestrutura considerada boa, a manutenção desses equipamentos antigos é um desafio para os diretores que recebem poucos recursos.

A ausência de uma política de transporte escolar urbano pode inibir a procura por essas escolas, como também o alto custo da passagem é algo que interfere no abandono e na infrequência de estudantes.

No decorrer das entrevistas, algumas sugestões foram apontadas pelos gestores e professores no trabalho de integração entre as Escolas do Centro. Dentre elas, citamos:

1. A realização de Seminários e Fóruns de Educação;
2. A socialização de boas práticas pedagógicas, como também dos espaços disponíveis para a realização de atividades extracurriculares;
3. Realização de atividades integradoras com os professores das diversas áreas do conhecimento;
4. Participação em eventos científicos e culturais;
5. Visitas aos equipamentos histórico-culturais do centro e uma maior potencialização do uso desses equipamentos de forma interdisciplinar.

As conclusões dessa tese também apontam lacunas que não puderam ser analisadas a contento e que se sugere debruçar-se em estudos futuros. Refere-se às políticas de ensino médio implementadas nessas escolas do centro e que foram descritas com muita precisão pelos professores e diretores. O Programa Diretor de Turma (PDT) e o Núcleo de Trabalho de Práticas e Pesquisas Sociais (NTPPS).

O estudo em questão não tem a pretensão de pôr fim ao amplo debate que se descortina na realidade complexa e contemporânea das escolas do centro. E por isso a tese aponta para futuros desdobramentos. Propõe-se a realização de um mapeamento das escolas existentes nos bairros onde residem os estudantes na tentativa de descobrir porque essas escolas não despertam tanta atratividade e, como as famílias fazem essa triagem no momento de escolher a escola.

A hipótese inicial, de que a sobrevivência dos equipamentos escolares está intimamente associada às transformações urbanas e, independe da qualidade da infraestrutura e da educação oferecida, foi confirmada em parte. Constatou-se que não somente as mudanças no contexto urbano exercem influência sobre essas escolas do centro, mas também se verificou que essas escolas apresentam uma atratividade comum sobre as famílias e estudantes, decorrentes de quatro fatores, que são: a tradição, a acessibilidade, a qualidade e a proteção contra a violência.

A descoberta dos fatores de atratividade das escolas do centro permitiu compreender como, ao longo de uma trajetória centenária, essas escolas procuraram adequar-se e reinventar-se para ocupar o seu espaço diante de um cenário de profundas transformações urbanas, econômicas e políticas.

Acredito na relevância desse estudo como elemento inspirador de novas políticas educacionais que contemplem a variável 'efeito território' como valor social e educativo no centro das políticas, sem descuidar da escuta das vozes dos atores principais da escola, os estudantes, os professores, os gestores e a família.

Por fim, esse estudo traz uma relevante contribuição para pensar políticas que possam contribuir com estratégias de integração entre as escolas, estimulando-as como espaço de socialização, de trocas, de pluralidade em que os atores se reconheçam como parte integrante de um todo.

Considero importante trazer para essas considerações finais a realidade em que se encontram as escolas da amostra, diante da pandemia da Corona vírus SARS-19 que assolou o mundo. A pesquisa de campo, realizada nas escolas E3 e

E4, foi impactada pelo fechamento das escolas. E somente, depois de seis meses foi possível retomar o contato com os diretores para prosseguir com as entrevistas no formato on-line.

As escolas da rede pública estadual encontram-se fechadas há mais de um ano. Os professores foram forçados a mudar a metodologia de ensino de uma hora para outra passou-se de um ensino presencial para o ensino remoto. O celular passou a ser o instrumento mais valioso para professores e estudantes. É através desse meio, que antes era tido como uma ‘ameaça’, que as aulas e atividades puderam chegar aos estudantes através da plataforma do Google Meet, Classroom e aplicativos, tais como: WhatsApp, Aluno on-line e outros recursos os mais diversos.

Os gestores tiveram que se reinventar para buscar meios e condições para que a escola não se distanciasse dos estudantes e nem estes a abandonassem. Com o ensino de modo remoto, o acesso à internet passou a ser essencial. Desse modo acentuaram-se fortemente as desigualdades socioeducacionais entre os estudantes de baixa renda que não tem acesso à internet e, em alguns casos, falta-lhes até mesmo o equipamento celular.

Diante desse contexto, novos paradigmas se apresentam no panorama educacional brasileiro. Para essas escolas do centro, com certeza outros novos fatores de atratividade serão essenciais a partir de agora. E, as escolas que conseguiram conectar-se com os estudantes através do ensino, sem perder o vínculo de afetividade e do cuidado, essas sim, serão mais atrativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 02, 2010, pp. 447- 468. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000200006. Acesso em 15 de mar. 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113. p.51-64, São Paulo, julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> . Acesso em: 03 maio. 2017.
- _____. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete, M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da formação de professores no Brasil, **Revista Educação e Sociedade**, n.68. p.301-309. Dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>. Acesso em: 25 set. 2018.
- ANUÁRIO do Ceará 2020-2021. Índice de desenvolvimento dos bairros de Fortaleza. Prefeitura de Fortaleza; Disponível em: <<https://www.anuariodoceara.com.br/indice-bairros-fortaleza/> Acesso em 06 de mar.de 2021
- ARAÚJO, James Amorim. Sobre a Cidade e o Urbano em Henri Lefèbvre. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 16, n. 2, p. 133-142, 2012. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74258. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74258>. Acesso em: 16 nov. 2018 .
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem Políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa-Paraná: Editora UEPG, 2016.
- BARREIRA, Irllys. A.F.; A cidade no Fluxo do Tempo: a invenção do passado e patrimônio. 2003. **Sociologias** [online]. 2003, n.9, pp. 314-339. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222003000100011>. Acesso em: 17 out .2018.
- BATISTA, Antônio A. Gomes.; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: **CENPEC**, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v7i1.377>. Acesso em: 25 set. 2018.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; KASMISRKI, Paula Reis.; GUSMÃO, Joana Buarque de.; VIEIRA, Sofia Lerche.; VIDAL, Eloísa Maia.; MELLO, Hivy, Damásio Araújo. Políticas para o Ensino Médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6. n. 2. p. 5-50. jul/dez. 2016
- BEN AYED, Choukri. As desigualdades sócio espaciais 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.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia M. C.; OLIVEIRA, L. Helena. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**. Brasília, DF: v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8918/6695>. Acesso em 09. jul. 2017.

BRASIL. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Sobre a nova reforma do Ensino Médio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17. out. 2018.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 25.06.2019.

_____. Lei Nº 11.741, de 16 de jul. de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 25.06.2019.

_____. Lei n. 13.089/2015. Institui o Estatuto da Metrópole, altera Lei n. 10.257 de 10 de julho de 2001 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF.

_____. Dec. n. 5.154/2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.154-2004?OpenDocument. Acesso em: 25. jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Territórios educativos para Educação Integral**. Série: Cadernos pedagógicos. PDE, Programa Mais Educação. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 17. out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 31. mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192. Acesso em 27. jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de cotas de nº 12.711/2012**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005.

BRENNER, Neil.; O que é teoria crítica? What is critical urban theory? **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, n. 03, ano 1, p. 20-28, dezembro, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/37577070/Neil_Brenner_O_que_é_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_urbana_e_Metropolis. *Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais* **Brazil** 1 3 20 10 19-27. Acesso em 19. Maio 2019.

BROOKE, Nigel.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1988

CAVALCANTE, Aluísio. **Fotos**. Instagram Oficial VRB. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CK1vNvpnjQX/?igshid=1smi7ge28q03x>. **EEMTI Visconde Do Rio Branco no Instagram: “Aquele prédio era diferente de outros prédios... Embora fosse feito dos mesmos materiais presentes em todos eles, tais como: ferro...”** Acesso em 05 de Abr. 2021

CEARÁ. Lei n. 12.452, de 06 de junho de 1995. Dispõe sobre o Processo de Municipalização do Ensino Público no Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial de 26/06/95**. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/2401-lei-n-12-452-de-06-06-95-d-o-de-27-06-95>. Acesso em: 26. jun. 2019.

_____. Lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. **Diário Oficial de 21/07/2017**. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em 16. jun. 2019.

_____. **Os 07 Cearás**. Proposta para o Plano de Governo. O Ceará do conhecimento. Governo do Ceará: Fortaleza-CE, dez/ 2014.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Protagonismo Juvenil**. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em 03. mar. 2019.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Célula do Protagonismo Juvenil**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/protagonismo-estudantil/>. Acesso em 21 mar. 2021.

_____. Governo do Estado do. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **SIGE: Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em 03. mar. 2019.

CENPEC. Educação e Cidade. **Cadernos CENPEC nº. 1**. São Paulo: Cenpec, 2006.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Evangelização da Juventude: desafios e perspectivas pastorais. **Documentos da CNBB**, nº 85, Paulinas, 2007.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. Fortaleza, Capital do Ceará: Transformações no espaço urbano ao longo do século XIX. **Revista do Instituto do Ceará**, 2014, p. 81-111. Disponível em: http://www.institutodoceara.org.br/revista/Revapresentacao/RevPorAno/2014/03_FortalezacapitaldoCeara.pdf. Acesso em 15. nov. 2018.

COSTA, Alnedi. Jornal O Povo, 04 de fevereiro de 2015. **90 anos da EEFM Visconde do Rio Branco**. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/jornaldoleitor/2015/02/04/noticiasjornaljornaldoleitor,3387760/90-anos-da-eefm-visconde-do-rio-branco.shtml>. Acesso em 16. Maio 2019.

COSTIN, Claudia. Repensando o ensino médio no Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Orgs.) **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. Cap. 8, p. 109-120.

COURA, Charles Abrantes. **A importância do território na produção do sucesso escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação e Ciências Sociais). São Paulo: PUC-SP, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP_1_a9e4ab87fb055b87fecafe1b4f3ec48f/Details. Acesso em: 11. jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, nº 23, Belo Horizonte, Jul. 1998. Acesso em 20.06.2019.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio**: a educação escolar no contexto de Reformas ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná. Tese de doutorado. UNESP, Marília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101534/czernisz_ecs_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 25. jun. 2019.

DAMBRÓS, Gabriela.; **Na esperança de ser mais**: a territorialização da EMEF Osório Ramos Corrêa. Tese. (Doutorado em Ensino de Geografia). Gravataí-RS:

UFRS, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/179669>. Acesso em: 11. jul. 2018.

DUJO, Angel G. del.; RODRIGUEZ, José Manuel M. **Ação política, território e educação**: tramas que interligam o mundo da vida. Revista Educação em Debate, v. 1. n. 49/50, 2005. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15213/1/2005_art_garciadeldujo.pdf. Acesso em 17. out. 2018.

ÉRNICA, Maurício.; BATISTA, Antônio Gomes. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf. Acesso em :04. nov. 2018.

_____. RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228514, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.228514> Acesso em 06 de mar. 2021.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FÉRRER, Francisco Adegildo. O Liceu do Ceará e as políticas educacionais no início dos anos 1960. **Revista do Instituto do Ceará** – p.266, 2009. https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev.apresentacao/RevPorAno/2009/10_Art_OLiceudoCeara.pdf. Acesso em 11. maio 2019.

FLORES, C. Segregação social e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q. e KATZMAN, R. A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: **Letra Capital e Faperj**; Montevideu, Uruguai: IPPES. 2008

FRANCO, Creso.; BROKE, Nigel. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 277-298, 2007.

FRANCA, Gilberto Cunha. **Urbanização e educação**: da escola de bairro à escola de passagem. Tese. (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde.../2010_GilbertoCunhaFranca.pdf. Acesso em: 13 julho 2018.

_____. Territorialidade da educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo. **GEOUSP – espaço e tempo**, São Paulo, N°32, pp. 109 - 122. , 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74285>. Acesso em 30. abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

GALSTER, G. C.; KILLEN, S. P. The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate**, v. 6, n. 1, p. 7-43, 1995. Disponível em: https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd_0601_galster2.pdf. Acesso em: 24 jan. 2018.

GIRÃO, R. **Geografia estética de Fortaleza**. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária - UFC, 1979.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

HAESBAERT, Rogério.; Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, ano 11, n. 17, p. 19-44, mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>. Acesso em: 11. mar. 2019.

HAGUETTE, André.; PESSOA, Márcio K. M., **Dez escolas, dois padrões de qualidade**. Uma pesquisa em dez escolas de Ensino Médio do Estado do Ceará. Fortaleza. Imprensa Universitária, 2015.

HENRIQUES, Ricardo. Potências e desafios da implementação da flexibilização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Orgs.) **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. Cap. 9, p. 121-130.

IBGE. **População no último Censo-2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 01 de maio 2019.

INEP. **Relatórios**. Indicadores Educacionais. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 20. abr. 2019

INEP. **Relatórios**. Resultados Prova Brasil. Brasília; Inep, 2019. Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em 21. maio 2019.

JACARECANGA guarda parte da história da cidade. **O Povo**. Fortaleza, 04 fev. 2013. O Povo nos Bairros. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2013/02/04/noticiasopovonosbairros,3000338/jacarecanga-guarda-parte-da-historia-da-cidade.shtml>. Acesso em 19 Mar. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27. jun. 2019.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09. nov. 2018.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE.; Wolfran Johannes. **Desigualdades educacionais em contextos urbanos**: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/09.pdf>. Acesso em: 15. mar. 2019.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011. doi:10.1590/S0101-73302011000300004

KOZEN, Lucas Pizzolatto. A mudança e paradigma em sociologia urbana: do paradigma ecológico ao socioespacial. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: v. 45, n. 1 - p. 79-99, 2011.

LÉFÈBVRE, Henri. **Reflexões sobre o estruturalismo e a história**. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (Org). **O método estruturalista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 80-103.

_____. **O direito à cidade**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2008a [1968]. 2008.

_____. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 11 abril 2019.

LIMA, Paulo César Cunha. **A produção do espaço na cidade de Fortaleza-CE**: uma análise das ações, políticas, projetos e planos diretores. Tese. (Doutorado em Geografia: Organização do Espaço). Rio Claro, SP: UNIFESP, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104300>. Acesso em: 11 Julho 2018.

LUDKE, Menga. ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MACHADO, Cristiane.; ALAVARSE, Olcimar Munhoz.; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **RBPAE** - v. 31, n. 2, p. 335 - 353 mai./ago. 2015.

MAIA, Jefferson de Queiroz. Jornal O Povo. 29 de agosto de 2015. **Liceu do Ceará**: 170 anos de uma grande história. Disponível em

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2015/08/29/noticiasjornalopiniao,3496207/liceu-do-ceara-170-anos-de-uma-grande-historia.shtml>. Acesso em 05. Maio 2019.

MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. Ensino Médio: entre a reforma e a mão na tinta. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (Orgs.) **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. Cap. 11, p. 153-159.

MAURÍCIO, Lúcia V. Representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Revista Em Aberto on line**, INEP, Brasília: v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3> Acesso em : 16. jun. 2019.

_____. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Revista Ensaio**: Aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a02.pdf>. Acesso em: 27. jun. 2019.

MASAGÃO, Vera. RIBEIRO, Vanda Mendes. GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de Qualidade para a Mobilização da Escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

MAZZOTTI, Alda J. Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Thomson learning, 1998.

MCMILLAN, James; SCHUMACHER, Sally. **Investigación en Educación**. 5. ed. Madrid: Pearson, 2005.

MEDEIROS, Ana Cristina. C.; ROSA, Antônio. Lisboa. T.; NOGUEIRA, Cláudio. André. G. **Gestão Pública por Resultados**: uma análise comparativa entre os modelos do Ceará e do Canadá. 2009. Disponível em <http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/artigos_2008/17.pdf> Acesso em 27. jun. 2019.

MENDES, Eluziane. G; LIMA, Luiz. Cruz.; CORIOLANO, Luzia. Neide. M. T. Os embates da reestruturação do espaço litorâneo cearense pelo turismo. **MERCATOR-Revista de Geografia da UFC**, Ano 03, número 06, 2004, p.43-52. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/125>>. Acesso em: 11. Jul. 2018

MENDES, Igor Adolfo A.; **Território e Segregação Escolar**: um estudo da cidade de Belo Horizonte. Tese. (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQQHHA/tese_revisao_final.pdf?sequence=1. Acesso em: 25. mar. 2019.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; MONTEIRO LELIS, Isabel Alice Oswaldo. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de

Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em 13. maio 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 27. Jun. 2019.

NOBRE, Leila. **Blog Fortaleza Nobre**. (2009). Disponível em:
<http://www.fortalezanobre.com.br/2009/11/escola-normal-de-fortaleza.html>. Acesso em 09.05. 2019.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. e THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação carlos Chagas, v.15. n.30. p. 5-16, jul/dez. 2004.

O POVO, Jornal. **O Centro em Redesenho**. Disponível em:
<http://www.opovo.com.br/app/opovo/imoveis/2015/08/12/notimoveis,3484756/o-centro-em-redesenho.shtml>. Acesso em 11. Jul. 2018.

PAULA, Gustavo Bruno de.; **A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias**: um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte. Dissertação. (Mestrado em Educação: Sociologia da Educação). Belo Horizonte: UFMG. 2015. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-A3YFPY>. Acesso em 11.07.2018.

PEREIRA. Cláudio Smalley Soares. O Centro da cidade no contexto da estrutura(ção) urbana: considerações acerca da “Teoria urbana convencional” e da “Teoria crítica urbana”. **Revista GeoUERJ**. 2017. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/258162017>. Acesso em: 03. maio. 2019.

PERES, Janaína Lopes Pereira *et al*. O Estatuto da Metrôpole e as regiões metropolitanas: uma análise teórico-conceitual à luz do concito miltoniano de “território usado”. **Cad. Metrop.**, São Paulo , v. 20, n. 41, p. 267-288, abr. 2018 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962018000100267&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03. maio 2019.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2010. Disponível em:
 <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6780/4946>>. Acesso em: 20. mar. 2019.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; HEIDRICH, Álvaro. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p.169-194, 2001. Disponível em: www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/355/337. Acesso em: 20. Mar. 2019.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 297-334.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz.; KOSLINSKI, Mariane Campelo. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009a. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1590>. Acesso em: 09. nov. 2018.

_____. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, Vol. XXXV, Nº 106, pp. 101-129, diciembre 2009b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612009000300006>. Acesso em: 09. nov. 2018.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz *et al.* Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educação & Sociedade**, 2016, n.37, Jan-mar. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346374011>. Acesso em 09. nov. 2018.

RIBEIRO, Vanda Mendes.; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000600071&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26. nov. 2018.

RODRIGUES, Sueli Nogueira. **Avaliação da acessibilidade e do atendimento espacial das escolas públicas em área urbana** - estudo de caso na cidade de Fortaleza. Dissertação. (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Fortaleza-CE: UFC, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2764/1/2009_Dis_SueliNRODRIGUES.pdf. Acesso em 23. fev. 2018.

SACRAMENTO, Robério Augusto Leal. **Vou pra rua!** Narrativas de formação de jovens estudantes das escolas do Centro de Fortaleza nos anos 1980. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira). Fortaleza: UFC, 2016. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=11271&PHPSESSID=3c2d9e44e093fcc5ad6d9dde53b2fa2b. Acesso em: 24. fev. 2019.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-387.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Marlon Cavalcante. SILVA, Eciane Soares da. SILVA, José Borzacchiello da. Dinâmica socioeconômica e a formação de territórios no Centro de Fortaleza-Ce: o Beco da poeira e a Feira da Sé. **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14.

SANTOS, Milton. & SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**, 11ª ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2008

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo, Hucitec, 2006.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo, Hucitec, 1990.

_____. **O retorno do território**. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. e SILVEIRA, M. L. (orgs.). Território, globalização e fragmentação. São Paulo, Hucitec/Anpur.1994

_____. **A urbanização brasileira**. São Paulo, Hucitec.1983

_____. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana os países subdesenvolvidos**. 2. ed. São Paulo-SP: Edusp, 2004.

SEABRA, Odete de Carvalho. São Paulo: a cidade, os bairros e a periferia. In: CARLOS, Ana Fani Alexandre; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografias de São Paulo: representação e crise da metrópole São Paulo: Contexto**, 2004. (Volume I).

SETUBAL, Maria Alice. BATISTA. Antonio Augusto. G. Políticas para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais / organização **CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo: Fundação Santillana, 2017.

SHAVELSON, Richard J. TOWNE, Lisa. **Scientific research in education**. Washington: National Academy Press, 2002.

SHULMAN, LS. **Disciplinas de investigação em educação: Uma visão geral**. Pesquisador Educacional 10.6: 5-12, 23. 1981.

SILVA, Diogo Reyes da C.; **Vazios Ocultos: Dinâmica Urbana e acesso à Educação Básica em Salvador**. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Salvador: UFBA, 2016. Disponível em:
https://ppgcs.ufba.br/sites/ppgcs.ufba.br/files/diogo_reyes_da_costa_silva.pdf. Acesso em 20. mar. 2019.

SOUZA, M. E. Maia. O olhar do diretor para as avaliações externas: uma análise em seis escolas de ensino Médio no Ceará. Política educacional, gestão e

aprendizagem. **Estudos e pesquisas** 1. Org. VIDAL, Eloísa M. e VIEIRA, Sofia L. PPGE/UECE, pp.127-139. Fortaleza, 2017.

SOUSA, Maria E. Maia.; VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. O impacto das transformações urbanas sobre escolas públicas no centro de Fortaleza. **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./ 2020 p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 24. Mar. 2021.

SOUSA JÚNIOR, Luiz. **Reforma do Ensino Médio**: O que muda com a Lei 13.415, de 16.02.2017? UFPB. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/37905636/reforma-do-ensino-medio-2017> Acesso em: 20. abr. 2018.

SPAECE. **Resultados por Escola**. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/resultados-por-escola/> Acesso em: 08. Maio 2019.

_____. **Resultados**. Disponível em: <http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em 08. Jun. 2019.

STAKE, Robert. E. The art of case study research. London: SAGE Publications, 1995. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

TORRES, Haroldo. Medindo a segregação. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade social**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005 <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/448/453>. Acesso em 15. mar. 2019

VIDAL, Eloísa M. **Posfácio crítico do livro**: “Dez escolas, dois padrões de qualidade: Uma pesquisa em dez escolas de ensino Médio do estado do Ceará”. HAGUETTE. A.; PESSOA, Márcio K. M., 2015.

_____. **A Nova Reforma do Ensino Médio**. Palestra proferida por ocasião da aula inaugural de abertura do Semestre da Universidade Estadual do Ceará. 2017.1.

VIEIRA, Sofia. L.; FARIAS, Isabel S. de. **História da Educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, 2002.

_____. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**. v. 21 (60), 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>. Acesso em: 15. mar. 2019.

_____. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. **Sete fatores associados ao sucesso escolar**. Texto apresentado por ocasião da Semana pedagógica da rede municipal de Arapiraca. FGV. 28. mar. 2018.

VIEIRA, Sofia. L.; VIDAL, E. M. Ensino Médio no Ceará: igualdade *versus* qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6. n.2, p.106-130. jul./dez. 2016
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/361/356>. Acesso em: 10. abr. 2017.

_____. Construindo uma história de colaboração na Educação: A experiência do Ceará. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p.1075-1093, out-dez. 2013. Disponível em <http://www.dedes.unicamp.br>.

VIEIRA, Sofia L.; THERRIEN, Jacques; CARDOSO, A. P. Políticas Municipais e Gestão da Educação em um território de pobreza: achados de pesquisa. **Revista Cadernos ANPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 2012
http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SofiaLercheVieira_int_GT7.pdf Acesso em 15. mar. 2019.

VIDAL, Eloísa Maia e VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: editora CENPEC, 2016.

WILSON, S.; The use of ethnographic techniques in educational research. Review of Educational Research, 47: 245-265, 1977. In: LUDKE, Menga. ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação-ANPEd**, Rio de Janeiro-RJ. Jan./Fev./Mar./Abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em 23.06.2019

APÊNDICE

APÊNDICE A

A SOBREVIVÊNCIA DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Estou realizando a pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Sofia Lerche Vieira, cujo objetivo é compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência das escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 60 minutos. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras Prof. Dra Sofia Lerche Vieira, e-mail: sofialerche@gmail.com e Profa. Ma. Maria Eliane Maia Sousa e-mail: irelianemaia@gmail.com.

Atenciosamente,

Maria Eliane Maia Sousa
Matrícula: 933171DT012

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e Data

APÊNDICE B**A SOBREVIVÊNCIA DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA
EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A Sobrevivência de escolas do Centro de Fortaleza em cenário de transformações urbanas: um estudo de casos, conduzida por Maria Eliane Maia Sousa, aluna do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará e professora da rede pública estadual de ensino. Seus pais/responsáveis autorizaram sua participação. Os outros participantes deste estudo também serão professores, pais e o diretor da escola.

O objetivo deste estudo é compreender as influências das transformações na sobrevivência das escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

Você não precisa participar se não quiser. A qualquer momento, você poderá desistir de participar. Não haverá nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser deixar de participar a qualquer momento.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, evitando desconfortos físicos e psicológicos, danos e situações perigosas. A fim de assegurar sua privacidade, os dados obtidos por meio desta pesquisa serão anonimizados.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 40 a 50 minutos. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine [se possível] ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento através dos contatos indicados abaixo:

Orientadora: Prof. Dra Sofia Lerche Vieira, e-mail: sofialerche@gmail.com

Doutoranda: Profa. Ma. Maria Eliane Maia Sousa e-mail: irelianemaia@gmail.com; telefone para contato: (85) 99940-8829.

Fortaleza - Ceará, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE C

A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

OBJETIVO GERAL: Compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

ENTREVISTA COM O DIRETOR

1. Sobre o Centro de Fortaleza

Temas	Questões
Esvaziamento do Centro (residências)	Como você vê as mudanças ocorridas no centro de Fortaleza nesses últimos dez anos? (A partir de desses temas...)
Descentralização do comércio	
Mobilidade urbana	
Segurança/violência urbana	
Transformações urbanas	

2. Sobre as escolas do Centro

Temas	Questões
Localização	O fato da escola está localizada no centro faz alguma diferença?
Sobrevivência/Fechamento	Você acha que as transformações urbanas impactam na sobrevivência ou fechamento das escolas do centro? Como você explica a permanência dessa escola durante tantos anos no centro da cidade?
Interação com o entorno	Uma vez que essa escola recebe alunos de outros bairros, existe alguma interação com o entorno? Em que bases se dá essa relação?
Relacionamento entre escolas vizinhas	Esta escola tem alguma aproximação com as escolas vizinhas? Se sim, como acontece?
Escolas de centro e escolas de bairro	Como você vê a situação das escolas do centro em relação as escolas de outros bairros? Do ponto de vista da clientela?
Oferta Educacional	Como você vê avalia a oferta educacional nas escolas do centro da cidade, nos últimos 12 anos? Existe fatores explicativos para a evolução das matrículas nessas escolas? O reordenamento territorial da cidade pode ser considerado fator relevante para explicar a evolução das matrículas das escolas no centro da cidade?

3. Sobre esta Escola

Temas	Questões
Caracterização / diferencial	O que você considera mais importante nessa escola, qual o diferencial dessa escola em relação a outras escolas do bairro?
Situação do prédio (patrimonial, cedida, alugada)	Qual a situação do prédio da escola?
Atratividade da escola	Você acha a sua escola atrativa? Por quê?
História da escola (sobrevivência/permanência)	Fale um pouco sobre a história da sua escola. Por que a escola ainda permanece, quando tantas já foram fechadas no centro da cidade?
Oferta de matrículas	De que forma são feitas as matrículas da escola? Os novos alunos passam por algum tipo de seleção? Como você tem percebido a oferta de matrículas na sua escola? (Houve evolução ou queda?) O que você atribui?
Avaliações externas e internas	Como você avalia os indicadores educacionais da sua escola? Como você vê a escola com relação às demais escolas da SEFOR II? Como você vê o resultado das avaliações externas da sua escola? O que a escola tem feito para melhorar esses indicadores?
Taxas de rendimento escolar	A escola acompanha as taxas de rendimento (aprovação, reprovação, abandono)?

4. Sobre os alunos

Temas	Questões
Perfil sócio econômico	Gostaria de conhecer um pouco do público que frequenta essa escola. Você tem informação sobre o perfil socioeconômico médio dos alunos?
Escolha da escola	Na sua opinião, por que os alunos migram da periferia para estudar nas escolas do centro? Quais as principais motivações?
Deslocamento	Como os alunos se deslocam para essa escola?
Local de moradia/bairro Participação Movimentos estudantis e atividades extra- classe	Você tem conhecimento do local onde moram os alunos? Eles moram no centro ou na periferia? Os alunos são provenientes de quais bairros? Você sabe informar?
Relação de moradia e desempenho escolar	Você acha que o local onde moram os alunos faz alguma diferença para as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem?

5. Sobre as Famílias

Temas	Questões
Estratégia de escolha das escolas	Na sua opinião por quê os pais buscam matricular os seus filhos nessa escola?

Participação da família na escola	A escola promove atividades que envolvam a família? A família é presente nas atividades promovidas pela escola? Como acontece?
Atratividade pelas escolas do centro	Por que as famílias escolhem as escolas do centro? O que elas buscam?

6. As Políticas de Ensino Médio

Temas	Questões
Políticas para escolas do centro	Na SEFOR existe alguma política diferenciada para as escolas do centro? Como você vê a chegada das novas políticas para o EM se concretizarem aqui nessa escola?
Ensino de tempo integral e profissionalizante	Como as famílias avaliam a oferta do EM integral e profissionalizante? Em sua opinião esta oferta atende aos sonhos expectativas dos alunos? Você acha que a ampliação para a modalidade de TI melhorou ainda mais sua escola? Por quê?
Reforma do Ensino Médio	Como você vê a reforma do novo EM?
Ensino Noturno / EJA	Com relação ao ensino noturno, a escola ainda oferta? Se não. Por qual motivo deixou de existir? Para onde foram esses alunos?
Programa Professor Diretor de Turma	Sua escola possui o PPDT? É bem acolhido? Quais os resultados?
Conselho Escolar	A escola possui CE? Qual a sua importância na escola?
Acesso e permanência na escola	Que estratégias a escola realiza para o acesso e permanência do aluno na escola?
Qualidade da merenda escolar/refeições	A alimentação fornecida pela própria escola ou terceirizada? Como você avalia a qualidade das refeições?

Fechamento

Estamos concluindo nossa conversa. Você gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito? Em caso positivo, fique a vontade

APÊNDICE D

A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

OBJETIVO GERAL: Compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Sobre o Centro de Fortaleza

Temas	Questões
Esvaziamento do Centro (residências)	Como você vê as mudanças ocorridas no centro de Fortaleza nesses últimos dez anos? (A partir de desses temas...)
Descentralização do comércio	
Mobilidade urbana	
Segurança/violência urbana	
Transformações urbanas	

2. Sobre as escolas do Centro

Temas	Questões
Localização	O fato da escola está localizada no centro faz alguma diferença? Existe alguma diferença entre ensinar em escolas do centro ou na periferia?
Sobrevivência/Fechamento	Você acha que as transformações urbanas impactam na sobrevivência ou fechamento das escolas do centro? Como você explica a permanência dessa escola durante tantos anos no centro da cidade?
Interação com o entorno	Uma vez que essa escola recebe alunos de outros bairros, existe alguma interação com o entorno? Em que bases se dá essa relação?
Relacionamento entre escolas vizinhas	Esta escola tem alguma aproximação com as escolas vizinhas? Se sim, como acontece?
Escolas de centro e escolas de bairro	Como você vê a situação das escolas do centro em relação as escolas de outros bairros? Do ponto de vista da clientela?

3. Sobre esta Escola

Temas	Questões
Caracterização / diferencial	O que você considera mais importante nessa escola, qual o diferencial dessa escola em relação a outras

	escolas do bairro?
Atratividade da escola	Você acha a sua escola atrativa? Por quê? Você se sente bem em estar nessa escola? Por quê?
História da escola (sobrevivência/permanência)	Fale um pouco sobre a história da sua escola. Como você explica a permanência da escola durante tantos anos no centro da cidade?
Avaliações externas e internas	Como você avalia os indicadores educacionais da sua escola? Como você vê a escola com relação às demais escolas da SEFOR II? Como você vê o resultado das avaliações externas da sua escola? O que a escola tem feito para melhorar esses indicadores?
Taxas de rendimento escolar	A escola acompanha as taxas de rendimento (aprovação, reprovação, abandono)? A escola desenvolve alguma estratégia pedagógica para melhorar a aprendizagem dos alunos? Que tipo?

4. Sobre os alunos

Temas	Questões
Perfil sócio econômico	Gostaria de conhecer um pouco do público que frequenta essa escola. Você tem informação sobre o perfil socioeconômico médio dos alunos?
Escolha da escola	Na sua opinião, por que os alunos migram da periferia para estudar nas escolas do centro? Quais as principais motivações?
Deslocamento	Como os alunos se deslocam para essa escola?
Local de moradia/bairro Participação Movimentos estudantis e atividades extra- classe	Você tem conhecimento do local onde moram os alunos? Eles moram no centro ou na periferia? Os alunos são provenientes de quais bairros? Você sabe informar? Existe grêmio estudantil É atuante? Os alunos participam dos projetos extraclasse?
Relação de moradia e desempenho escolar	Você acha que o local onde moram os alunos faz alguma diferença para as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem?

5. Sobre as Famílias

Temas	Questões
Estratégia de escolha das escolas	O fato da escola está localizada no centro pode interferir de alguma maneira na escolha dos pais? Na sua opinião por quê os pais buscam matricular os seus filhos nessa escola?
Participação da família na escola	A família é participativa na escola? Quais atividades que a escola promove envolvendo a

	participação dos pais? Como acontece?
Atratividade pelas escolas do centro	Por que as famílias escolhem as escolas do centro? O que elas buscam?

6. As Políticas de Ensino Médio

Temas	Questões
Políticas para escolas do centro	Na SEFOR existe alguma política diferenciada para as escolas do centro? Como você vê a chegada das novas políticas para o EM se concretizarem aqui nessa escola? A escola conta com políticas de redução de violência? (exemplo: guarda, ronda escolar, vigilância armada)
Ensino de tempo integral e profissionalizante	Como você avalia a oferta do EM integral e profissionalizante? Em sua opinião esta oferta atende aos sonhos expectativas dos alunos? Você acha que a ampliação para a modalidade de TI melhorou ainda mais sua escola? Por quê?
Reforma do Ensino Médio	Como você vê a reforma do novo EM?
Ensino Noturno / EJA	Com relação ao ensino noturno, a escola ainda oferta? Se não. Por qual motivo deixou de existir? Para onde foram esses alunos?
Programa Professor Diretor de Turma	Sua escola possui o PPDT? É bem acolhido? Quais os resultados?
Conselho Escolar	A escola possui CE com a participação efetiva dos pais e comunidade escolar? Como é desenvolvido?
Acesso e permanência na escola	Que estratégias a escola realiza para o acesso e permanência do aluno na escola?
Qualidade da merenda escolar/refeições	A alimentação fornecida pela própria escola ou terceirizada? Como você avalia a qualidade das refeições?

Fechamento

Estamos concluindo nossa conversa. Você gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito? Em caso positivo, fique a vontade.

APÊNDICE E

A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

OBJETIVO GERAL: Compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Sobre as escolas do Centro

Temas	Questões
Localização	Para você, o fato da escola está localizada no centro faz alguma diferença? Para você, faz diferença estudar no Centro ou na periferia? Quais as vantagens e desvantagens de estudar na escola do Centro da cidade?
Relacionamento entre escolas vizinhas	Sua escola tem alguma aproximação com as escolas vizinhas? Se sim, como acontece?
Escolas de centro e escolas de bairro	Como você vê a situação das escolas do centro em relação às escolas de outros bairros? No seu bairro tem boas escolas? Você considera o ensino e os professores melhores do que nas escolas de bairro? Por quê? Você acha que o público que frequenta as escolas do centro é diferente das escolas do bairro?

2. Sobre esta Escola

Temas	Questões
Caracterização diferencial /	O que você considera mais importante nessa escola, qual o diferencial dessa escola em relação a outras escolas do bairro?
Atratividade da escola	Você acha a sua escola atrativa? Por quê? Você se sente bem em estar nessa escola? Por quê? Se você pudesse escolher, mudaria de escola? Por quê?
Ambiente escolar	Você gosta de estudar nessa escola? Como é o ambiente escolar? Você já sofreu algum tipo de violência? Com relação, aos professores, o ensino, a organização, a disciplina nessa escola, qual a sua opinião? É boa ou precisa melhorar? Em que aspectos?
Avaliações externas e internas e	Como você avalia os indicadores educacionais da sua escola? Como você vê a escola com relação às

	demais escolas da SEFOR II? Como você vê o resultado das avaliações externas da sua escola? O que a escola tem feito para melhorar esses indicadores?
Aprendizagem	Os professores, a direção, preocupam-se com a aprendizagem do aluno? Que ações são realizadas para melhorar a aprendizagem?

3. Sobre os alunos

Temas	Questões
Escolha da escola	Quais as razões que levaram você a vir estudar nessa escola? ☐ É perto de casa ☐ É perto do trabalho ☐ É única do bairro/município ☐ Porque os pais escolheram ☐ Porque a escola é considerada boa ☐ Outras: _____ Porque você veio estudar nessa escola, se existem escolas mais próximas de sua residência no seu próprio bairro?
Deslocamento	Como você chega à escola? Marque mais de opção se necessário. ☐ A pé ☐ Ônibus ☐ Bicicleta ☐ Moto ☐ Metrô ☐ Transporte escolar ☐ Carros ☐ Outros. Qual? Na sua opinião, qual é a maior dificuldade de se estudar longe de casa?
Local de moradia/bairro	Qual o nome do bairro onde você mora? O que você acha de morar nesse bairro? O que você mais gosta do bairro onde você mora? E o que você menos gosta? Percebe alguma diferenciação interna no bairro? (lugares melhores ou piores) Como você se relaciona com os seus vizinhos imediatos? Você tem parentes residindo no bairro (ou nas proximidades)?
Participação do aluno nos movimentos estudantis e atividades extraclasse	Existe grêmio estudantil? É atuante? Os alunos participam dos projetos extraclasse? Você participa das atividades promovidas pela escola? (Semana cultural, Lideranças, Desfile cívico, Grêmio Estudantil, outros projetos...)

4. Sobre as Famílias

Temas	Questões
Participação da família na	Sua família é participativa na escola? Quais

escola	atividades que a escola promove envolvendo a participação dos pais? Como acontece?
Atratividade pelas escolas do centro	Por que as famílias escolhem as escolas do centro? O que elas buscam?

5. As Políticas de Ensino Médio

Temas	Questões
Políticas para escolas do centro	Quais políticas e programas educacionais são mais atuantes em sua escola? (Avaliações externas: Spaece, ENEM; Educação em tempo integral; educação profissional; PPDT; outros) A escola conta com políticas de redução de violência? (exemplo: guarda, ronda escolar, vigilância armada)
Ensino de tempo integral e profissionalizante	Você está gostando de estudar na Escola de tempo Integral? Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que mudaria? Você prefere que esta escola permaneça em tempo integral ou em apenas um turno como era antes? Justifique. Você acha que a ampliação para a modalidade de TI melhorou ainda mais sua escola? Por quê?
Programa Professor Diretor de Turma	Sua escola possui o PPDT? É bem acolhido? Quais os resultados?
Conselho Escolar	A escola possui CE com a participação efetiva dos pais e comunidade escolar? Como é desenvolvido?
Acesso e permanência na escola	Que estratégias a escola realiza para o acesso e permanência do aluno na escola?
Qualidade da merenda escolar/refeições	A alimentação fornecida pela própria escola ou terceirizada? Como você avalia a qualidade das refeições?

Fechamento

Estamos concluindo nossa conversa. Você gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito? Em caso positivo, fique a vontade...

APÊNDICE F

A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

OBJETIVO GERAL: Compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de escolas de ensino médio do Centro de Fortaleza.

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

1. SOBRE AS ESCOLAS DO CENTRO

Temas	Questões
Localização	Para você, o fato da escola está localizada no centro faz alguma diferença? Quais as vantagens e desvantagens de estudar na escola do Centro da cidade?
Escolas de centro e escolas de bairro	Existem diferenças entre as escolas do centro e da sua comunidade? Na sua opinião, as escolas do Centro apresentam melhores condições de ensino do que as escolas de bairro? Por quê? No seu bairro tem boas escolas? Você considera o ensino e os professores melhores do que nas escolas de bairro? Por quê? Você acha que o público que frequenta as escolas do centro é diferente das escolas do bairro?
Deslocamento	Como o(a) filho(a) chega à escola? Qual o transporte utilizado? Na sua opinião, qual é a maior dificuldade de se estudar longe de casa?
Atratividade pelas escolas do centro	Na sua opinião por que as famílias escolhem as escolas do centro? O que elas buscam?

2. SOBRE ESTA ESCOLA

Temas	Questões
Escolha da escola	Porque você matriculou o(a) filho(a) nessa escola, se existem escolas mais próximas de sua residência no seu próprio bairro? Como se deu o processo de matrícula na escola? Precisou da ajuda de alguém para conseguir a vaga? Você está satisfeito com a sua escolha? Respondeu às suas expectativas? Na sua opinião, por que os pais evitam matricular os seus filhos no Ensino Médio em escolas de bairro?
Caracterização / diferencial	O que você considera mais importante na escola, qual o diferencial dessa escola em relação a outras escolas do bairro? Considerando as condições de infraestrutura, você considera

	esta escola mais adequada ou menos adequada para o processo ensino-aprendizagem do que as construídas nos últimos anos?
Ambiente escolar	Com relação, aos professores, o ensino, a organização, a disciplina nessa escola, qual a sua opinião? É boa ou precisa melhorar? Em que aspectos?
Avaliações externas e internas	Como você avalia os indicadores educacionais da escola? Como você vê a escola com relação às demais escolas? Você sabe o que é avaliação externa? () Sim () Não. Se sim, você sabe os resultados da escola do seu filho nessas avaliações? A senhora sabe alguma coisa sobre o desempenho escolar da escola (ranking no enem, notas da Prova Brasil, etc)? A escola divulga aos pais seus resultados nas avaliações externas? Se sim, de que maneira? Você acha que essa escola prepara o aluno para entrar na Universidade?
Aprendizagem	Os professores, a direção, preocupam-se com a aprendizagem do aluno? Que ações são realizadas para melhorar a aprendizagem?

3. SOBRE AS FAMÍLIAS

Temas	Questões
Participação da família na escola	A família é participativa na escola? Quais atividades que a escola promove envolvendo a participação dos pais? Como acontece? A escola dos seus filhos/netos/outros realiza reuniões com frequência? Se sim, quem participa dessas reuniões: equipe gestora; professores; outros profissionais. Quais assuntos são discutidos nessas reuniões?
Local de moradia/bairro	Como é o bairro onde você mora? O que falta nele? Considerando, hospitais, infraestrutura, oferta escolar, mobilidade. Você gosta de morar aqui? Existem planos para se mudarem futuramente? Caso sim, por quê? Qual o destino? Percebe alguma diferenciação interna no bairro? (lugares melhores ou piores) Como você se relaciona com os seus vizinhos imediatos? Você tem parentes residindo no bairro (ou nas proximidades)?

4. AS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO

Temas	Questões
Políticas para escolas do centro	Quais políticas e programas educacionais são mais atuantes na escola? (Avaliações externas:Spaeece, ENEM; Educação em tempo integral; Ensino Profissional; PPDT; outros)

	A escola conta com políticas de redução de violência? (exemplo: guarda, ronda escolar, vigilância armada)
Ensino de tempo integral e profissionalizante	Como você vê a Escola de tempo Integral? Você prefere que esta escola permaneça em tempo integral ou em apenas um turno como era antes? Justifique. Você acha que a ampliação para a modalidade de TI melhorou ainda mais sua escola? Por quê?
Programa Professor Diretor de Turma	Essa escola possui o PPDT? É bem acolhido? Quais os resultados?
Conselho Escolar	A escola possui CE com a participação efetiva dos pais e comunidade escolar? Como é desenvolvido?
Acesso e permanência na escola	Que estratégias a escola realiza para o acesso e permanência do aluno na escola? Como você vê a escola, com relação aos professores, o ensino, a organização, a disciplina? É boa ou precisa melhorar? Em que aspectos? Futuramente, pretendem mudar o filho(a) de escola? Qual e quais razões? Quais as melhores escolas públicas da região em sua opinião?
Qualidade da merenda escolar/refeições	A alimentação fornecida pela própria escola ou terceirizada? Como você avalia a qualidade das refeições? O seu filho(a) gosta da merenda servida pela escola?

Fechamento

Estamos concluindo nossa conversa. Você gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito? Em caso positivo, fique a vontade...

APÊNDICE G

A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

OBJETIVO GERAL: Compreender as influências das transformações urbanas na sobrevivência de escolas de ensino médio do centro de Fortaleza.

ENTREVISTA COM O TÉCNICO SEDUC

1. Sobre o Centro de Fortaleza

Temas	Questões
Esvaziamento do Centro (residências)	Como você vê as mudanças ocorridas no centro de Fortaleza nesses últimos dez anos? (A partir de desses temas...)
Descentralização do comércio	
Mobilidade urbana	
Segurança/violência urbana	
Transformações urbanas	

2. Sobre as escolas do Centro

Temas	Questões
Sobrevivência Fechamento	A SEFOR avaliou e discutiu sobre o que está acontecendo com as escolas do centro da cidade com os setores de planejamento de rede e gestão escolar da Seduc? Houve algum tipo de encaminhamento diferenciado para essas escolas? Você acha que as transformações urbanas impactam na sobrevivência ou fechamento das escolas do centro? Como você explica a permanência dessas escolas durante tantos anos no centro da cidade?
RelacionamenT o entre escolas vizinhas	Existem atividades interativas entre as escolas do Centro? Se sim, como acontece?
Escolas de centro e escolas de bairro	Como você vê a situação das escolas do centro em relação as escolas de outros bairros? Do ponto de vista da clientela? Na sua opinião, as escolas que estão no centro e as escolas da periferia são muito diferentes entre si? Em que aspectos? Como a superintendência lida com essa realidade?
Oferta Educativa	De que forma os alunos são alocados nas escolas da Sefor II? Como acontecem as matrículas dos alunos nas escolas de Tempo integral? Existe algum critério de seleção? Se sim, quais são os critérios de seleção dos alunos? Como você avalia a oferta educacional nas escolas do centro da cidade, nos últimos 12 anos? Existe fatores explicativos (históricos, sociais, econômicos...)

Ensino Noturno	para a evolução das matrículas nessas escolas? O reordenamento territorial da cidade pode ser considerado fator relevante para explicar a evolução das matrículas das escolas no centro da cidade? A maioria das escolas deixou de ofertar o ensino noturno e, por conseguinte a Educação de Jovens e adultos (EJA). Qual o principal motivo? A SEDUC ainda oferta? Se não. Por qual motivo deixou de existir? Para onde foram esses alunos?
Indicadores Educacionais	Como você avalia os indicadores educacionais das escolas do Centro em relação às demais escolas sob jurisdição da SEFOR II? A superintendência (SEFOR 2) acompanha a “taxa de escolarização” de alunos matriculados no ensino médio? Você poderia detalhar como isso ocorre? O abandono é um problema frequente nas escolas da região do Centro? Em caso positivo, existe alguma iniciativa da SEFOR 2 voltada para evitar tal situação? Em caso positivo, detalhe qual/quais. Como a Superintendência desenvolve as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação no âmbito escolar? Você considera que as ações desenvolvidas pelo Governo Federal e Estadual têm favorecido a diminuição da desigualdade de desempenho entre escolas e alunos? Em caso positivo, explique.
Avaliações externas	Como você vê os resultados das AE das Escolas que estão situadas no Centro com relação às demais escolas da SEFOR II? Existem diferença nos resultados das escolas de ensino regular para as escolas de TI?

3. Sobre os alunos

Temas	Questões
Perfil sócio econômico	Que perfil de aluno procura se matricular nas escolas do centro? De que bairros eles vem, como eles chegam até a escola? Esse movimento de matricular-se nas escolas do centro tem algum tipo de relação com a ausência ou superlotação das escolas dos bairros?
Escolha da escola	Na sua opinião, por que os alunos migram da periferia para estudar nas escolas do centro? Quais as principais motivações?
Local de moradia/bairro	Os alunos das escolas do centro são provenientes de vários bairros de Fortaleza. Como você justifica os alunos saírem de tão longe para estudar nessas escolas?

Relação de moradia e desempenho escolar	Você acha que o local onde moram os alunos (centro-periferia) faz alguma diferença para as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem?
---	---

4. Sobre as Famílias

Temas	Questões
Estratégia de escolha das escolas	Por que as famílias escolhem as escolas do centro? O que elas buscam?
Atratividade pelas escolas do centro	Qual a atratividade dessas escolas?

5. As Políticas de Ensino Médio

Temas	Questões
Políticas para escolas do Centro	Na SEFOR existe alguma política diferenciada para as escolas do centro? Como você vê a chegada das novas políticas para o EM se concretizarem no chão das escolas?
Ensino de tempo integral e profissionalizante	Como você avalia a oferta do EM integral e profissionalizante? Você acha que a ampliação para a modalidade de TI melhorou a Qualidade do ensino? Por quê?
Reforma do Ensino Médio	Como você vê a reforma do novo EM? O que SEDUC tem feito para a implementação do Novo EM? Os professores tem acolhido bem essa proposta?
Programa Professor Diretor de Turma	Você poderia falar sobre o PPDT? É bem acolhido? Quais os resultados?
Conselho Escolar	Todas as escolas possuem o CE? Qual a sua importância na escola? Existe alguma formação para a constituição desse conselho?
Acesso e permanência na escola	Que estratégias a escola realiza para o acesso e permanência do aluno na escola?
Qualidade da merenda escolar/refeições	A alimentação fornecida pela própria escola ou terceirizada? Como você avalia a qualidade das refeições?

Fechamento

Estamos concluindo nossa conversa. Você gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito? Em caso positivo, fique a vontade

APÊNDICE H

A SOBREVIVÊNCIA DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CENTRO DE FORTALEZA EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES URBANAS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA			
1.1 Nome			
1.2 Município:		1.3 Estado (UF):	
1.4 Bairro:		1.5 Localização: () centro () periferia	
1.6. E-mail:		1.7. Telefone:	
1.8. Prédio Próprio () sim () não alugada		1.8.1 Em comodato () cedida ()	
1.9. Possui Prédios anexos: () sim () não		1.9.1. Se Sim, qual a quantidade de anexos:	
1.10. Situação legal: () autorizada () reconhecida () credenciada () em processo de autorização ou reconhecimento			
1.11. Tempo de funcionamento da escola (em anos):			
1.12. Área construída (em m ²):		1.13. Área disponível (em m ²):	
1.14. Turnos de funcionamento	1.15. Horário de funcionamento	1.16. Numero de Turmas	
Matutino			
Vespertino			
Noturno			
Intermediário			
		1.17. Numero total de turmas	
1.18. Etapas e modalidades de ensino que atende: () Fundamental 1 ao 5 Ano () Fundamental 6 ao 9 Ano () Fundamental 1 ao 9 Ano () Ensino Médio () Ensino Médio Integral () Ensino Médio Profissional () EJA		1.19. Quantidade de alunos: Fundamental _____ Ensino Médio: _____ Ensino Médio Profissional: _____ Tempo Integral: _____ EJA _____	
1.20. Quantidade de Professores Efetivos: _____ Temporários: _____		1.21. Quantidade de funcionários: Efetivos: _____ Temporários _____	

		Terceirizados: _____	
1.22. Quantidade de salas de aula:			
Existentes _____	Disponíveis: _____	Em uso: _____	Matutino _____
Vespertino _____	Noturno _____		

2. QUADRO DE INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS PARA COMUNIDADE	
Comentários	
() Prestação de contas	
() Parcerias	
() Programas governamentais	
() Equipe gestora (Nome e Horário)	
() Premiações recebidas	
() Trabalhos de alunos	
() Calendário Anual	
() Horário Geral	
Indicadores da escola: () Taxas de aprovação/reprovação/abandono () Resultados da escola no Enem () Número de aprovados em vestibulares (ingressos na Ed. Superior) () Outros	

3. INFRAESTRUTURA Física e de serviços							
Aspectos observados	Possui	Não Possui	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Inadequado
1. Sala da coordenação							
2. Sala da diretoria							
3. Sala da secretaria							
4. Salas de aula							
5. Salas de aula em funcionamento em							

outro prédio							
6. Sala de Professores							
7. Sala de relaxamento para aluno							
8. Sala de reuniões							
9. Sala para atendimento especializado							
10. Sala para aula de artes							
11. Sala para o grêmio estudantil							
12. Biblioteca							
13. Laboratório de Biologia							
Aspectos observados	possui	Não possui	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Inadequado
14. Laboratório específico para ensino profissional							
15. Laboratório de Física							
16. Laboratório de informática							
17. Laboratório de Língua estrangeira							
18. Laboratório de Matemática							
19. Laboratório de Química							
20. Rádio Escola							
21. Espaço para eventos							
22. Refeitório							
23. Cantina							
24. Cozinha							
25. Jardim							
26. Horta							
27. Pátio							
28. Portaria							
29. Piscina							
30. Balcão de recepção e informações							
31. Acessibilidade							
32. Alarmes internos							

33. Cerca eletrificada							
34. Câmeras de segurança							
35. Detector de metais							
36. Quadra de esportes coberta							
37. Quadra de esportes descoberta							
38. Vestiário							
39. Almoxarifado							
40. Bebedouros							
41. Banheiros							
42. Banheiros adaptados							
43. Consultório para atendimento médico							
44. Consultório para atendimento odontológico							
45. Auditório							
46. Estacionamento							
47. Separação de lixo orgânico e reciclável							
48. Limpeza e conservação							
49. Transporte escolar							
Comentário							

4.EQUIPAMENTOS PEDAGOGICOS							
Aspectos observados	Possui	Não Possui	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Inadequado
1. Computadores para estudantes							
2. Equipamentos para laboratórios							
3. Produto de consumo para laboratórios							

4. Equipamentos multimídia							
5. Acevo bibliográfico em número suficiente							
6. Mapas atualizados							
7. Maquina fotográfica							
8. Filmadora							
9. Equipamentos para rádio Escola							
10. Instrumentos musicais							
11. Artigos esportivos em quantidade suficiente							
12. Álbum seriado							
13. Jornal mural							
14. Jornal periódico							
15. Boletins de comunicação							
16. Máquina de fotocópia (xerox)							
17. Mural externo para o uso de estudantes							
18. Murais interno nas salas de aula							
Comentários							

5. SERVIÇOS PÚBLICOS							
Aspectos observados	Possui	Não Possui	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Inadequado
1. Água							
2. Esgoto							
3. Energia elétrica							
4. Asfalto na rua							
5. Faixa de pedestre com sinalização							
6. Iluminação urbana							
7. Transporte coletivo próximo							
8. Coleta de lixo							
9. Coleta de lixo reciclável							
10. Policiamento							

externo							
11. Policiamento interno							
12. Telefone							
13. Telefone público							
14. Celular institucional							
15. Internet Banda Larga							
16. Internet (sem banda larga)							
Comentários							

6. ASPECTOS GERAIS		
Aspectos observados	Possui	Não Possui
1. Uso de uniforme		
2. Atividades direcionadas no intervalo		
3. Utilização da biblioteca/computador por estudantes		
4. Livros empacotados (inutilizados)		
5. Aproveitamento das paredes para aproveitamento da exposição do trabalho dos alunos		
6. Aproveitamento das paredes para comunicação comunidade/escola		
7. Aproveitamento dos espaços para aulas extraclasse		
8. "Cemitério" de carteiras (móvel inutilizável)		
9. Imagens religiosas		
10. Comércio informal no interior da escola		
11. Comércio informal na calçada/vizinho à escola		
12. Muros pichados por gangues		
13. Paredes pichadas		
14. Muros grafitados		
15. Palavras ordem sobre algum tema específico (política, sexo, etc)		
16. Grupos de alunos identificados por vestimentas, linguagens, rótulos, etc		
Comentários		
Dias de observações:		