



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB

NERIVALDO LOPES DE OLIVEIRA

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE
ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: 2008 A 2017

Belém – PA
2021

NERIVALDO LOPES DE OLIVEIRA

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE
ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: 2008 A 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho

Belém – PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

L864f Lopes de Oliveira, Nerivaldo.
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E
CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE ESCOLAR DO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: 2008 A 2017 /
Nerivaldo Lopes de Oliveira. — 2021.
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2021.

1. Educação como direito social. 2. Qualidade da
educação. 3. Efetividade escolar. 4. Equidade. 5. Desigualdade.. I. Título.

CDD 370

NERIVALDO LOPES DE OLIVEIRA

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE
ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: 2008 A 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho

Aprovada em: 23/04/2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho (Orientador)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA)

Prof. Dr^a. Andrea Barbosa Gouveia (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Paraná (NUPE/UFPR)

Prof. Dr^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA)

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (Avaliador Suplente)
Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que durante todo o trajeto manteve sua mão sobre mim. Isso não só bastou, foi essencial!

Aos meus pais Genoveva e José (*in memoriam*) que a seus modos estariam comemorando a conquista... guardo-os no coração!

À minha esposa Sandra, que suportando a distância física e também a distância de quem muitas vezes presente, estava longe, demonstrou paciência, sensibilidade, carinho e muito amor, motivou-me em todo o percurso e cuidou de mim, estando sempre ao meu lado. Obrigado!

Às minhas filhas Ana Luiza e Júlia, que pela existência, tornam minha vida melhor e me fazem melhor.

Aos meus irmãos e cunhadas, que comemoraram comigo quando ingressei no mestrado e comemoram comigo agora que essa jornada se aproxima do fim, em especial ao Juber e a Rita que me acolheram em sua casa quando estive fora de casa.

Aos meus colegas de turma pelos momentos de discussão e crescimento que me proporcionaram... rimos juntos, crescemos juntos e muitas vezes sofremos juntos ... hoje comemoramos juntos!

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Fabrício Carvalho, que com olhar atento conseguiu me orientar em questões que passavam despercebidas e que faziam todo o sentido, saio com ares renovados e visão mais atenta para a atuação na educação básica e muito disso se deve a você. Obrigado!

Às Professoras Ney Cristina e Andrea Gouveia, que fizeram parte da minha Banca de Qualificação e de Defesa, pela doação do generoso tempo na leitura dos textos e do compartilhamento de conhecimento em forma de reflexões e sugestões para melhoramento do trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa GEPEEB que com as discussões promovidas contribuiu para que eu aprofundasse o entendimento sobre as políticas e o financiamento da educação básica brasileira.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), por compartilharem comigo o conhecimento que possuem.

Por fim, às dificuldades, vocês ficaram para trás, mas antes, tornaram-me mais forte ... lembrar disso me faz valorizar mais a conquista de hoje!

RESUMO

A oferta da educação como direito social é permeada por uma série de condicionantes que envolvem, entre outras, a questão da qualidade da educação como um direito, do financiamento como essencial à garantia deste direito e da efetividade escolar como necessidade na política pública educacional tanto quanto elemento fim quanto como elemento avaliador dessas políticas. Partindo de tais considerações, a pesquisa teve como objetivo analisar as condições de efetividade escolar expressa por meio dos indicadores de condições de oferta, de acesso e de investimento e sua relação com os resultados escolares em educação básica da rede municipal de ensino de Tucuruí - PA no período de 2008 a 2017. A pesquisa é do tipo documental e está orientada por uma abordagem quanti-qualitativa, fazendo uso do levantamento bibliográfico e documental para a coleta de dados e tem como opção para a leitura dos dados a análise de conteúdo. A análise das condições de efetividade escolar por meio dos indicadores de condições de oferta e de investimento e sua relação com os resultados escolares evidenciou o potencial econômico e de desenvolvimento social do município de Tucuruí e um investimento por aluno praticado abaixo de seu potencial econômico, mas, superior ao investimento mínimo anual definido pelo MEC para a operacionalização do FUNDEB. Contudo, o município não foi capaz de garantir oferta de vagas compatível com a demanda na creche, pré-escola e EJA, nem em garantir melhorias na infraestrutura física e tecnológica dos prédios escolares, os resultados escolares mostram alta aprovação e baixo aprendizado projetado na proficiência obtida pelos alunos na Prova Brasil, mostrando total descompasso nessas duas variáveis que compõem o IDEB do município. Estes fatores conjugados com o baixo investimento em educação em relação ao PIB do município comprometeu a qualidade da educação como princípio e a efetividade escolar, representada como a tradução adequada da oferta da educacional, como resultado esperado. A pesquisa conclui reconhecendo que embora dispondo de condições, sobretudo econômicas, o município de Tucuruí não conseguiu assegurar oferta de educação básica que traduzisse o direito social à educação em condições adequadas, esse direito foi negado à parte da sociedade pela oferta insuficiente de vagas, são apontados como desafios a necessidade de ampliação da oferta de vagas, a garantia de acesso e melhores condições de permanência a serem efetivadas por meio de melhorias na infraestrutura física e de tecnologia dos prédios escolares, a garantia que os resultados de aproveitamento escolar espelhem nível de proficiência adequado dos alunos, e por fim, um desafio que se impõe é o de seguir o PME

como tradução dos anseios sociais e como documento orientador na adoção das políticas públicas educacionais.

Palavras chave: **Educação como direito social. Qualidade da educação. Efetividade escolar. Equidade. Desigualdade.**

ABSTRACT

The provision of education as a social right is permeated by a series of constraints that involve, among others, the issue of the quality of education as a right, financing as essential to guarantee this right and school effectiveness as a necessity in public educational policy as much as end element as well as evaluating element of these policies. Based on these considerations, the research aimed to analyze the conditions of school effectiveness expressed through the indicators of conditions of supply, access and investment and its relationship with school results in basic education in the municipal education network of Tucuruí - PA in period from 2008 to 2017. The research is of the documentary type and is guided by a quantitative-qualitative approach, making use of the bibliographic and documentary survey for data collection and has the option of reading the data through content analysis. The analysis of school effectiveness conditions through the indicators of supply and investment conditions and their relationship with school results showed the economic and social development potential of the municipality of Tucuruí and an investment per student practiced below its economic potential, but , higher than the minimum annual investment defined by MEC for the operationalization of FUNDEB. However, the municipality was not able to guarantee the availability of places compatible with the demand in daycare, pre-school and EJA, nor in guaranteeing improvements in the physical and technological infrastructure of school buildings. obtained by students in Prova Brasil, showing a total mismatch in these two variables that make up the municipality's IDEB. These factors combined with the low investment in education in relation to the municipality's GDP compromised the quality of education as a principle and school effectiveness, represented as the adequate translation of the educational offer, as an expected result. The research concludes by recognizing that although the municipality of Tucuruí has conditions, especially economic ones, has failed to ensure the provision of basic education that would translate the social right to education into adequate conditions, this right has been denied to society by the insufficient supply of places, they are challenges identified as the need to expand the offer of places, the guarantee of access and better conditions of permanence to be made effective through improvements in the physical infrastructure and technology of school buildings, the guarantee that the results of school achievement reflect the level of proficiency appropriate for students, and finally, a challenge that is necessary is to follow the PME as a translation of social concerns and as a guiding document in the adoption of public educational policies.

Keywords: Education as a social right. Quality of education. School effectiveness. Equity. Inequality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos usados como fonte de informação	32
Quadro 2	Tipos de dados e fonte de pesquisa	34
Quadro 3	Análise do art. 211 da Constituição Federal de 1988	59
Quadro 4	Índices do IPCA/IBGE e período aplicados na correção dos valores ...	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de ocupação de área territorial e populacional dos municípios da Região de Integração Lago de Tucuruí no ano de 2017	72
Gráfico 2	População de Tucuruí por corte etário e sexo – Censo Demográfico 2010	73
Gráfico 3	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por dimensão e total – Tucuruí, 2000 e 2010	77
Gráfico 4	Número de Escolas Públicas Municipais em Tucuruí, urbanas e rurais – 2010 a 2017	87
Gráfico 5	Condições de acessibilidade nas Escolas Públicas Municipais em Tucuruí – 2010 a 2017	88
Gráfico 6	Infraestrutura relacionada às tecnologias nas escolas públicas municipais em Tucuruí – 2010 a 2017	88
Gráfico 7	Total de matrículas na pré-escola na rede pública municipal – Tucuruí, 2008 a 2017	91
Gráfico 8	Percentual de Distorção Idade-série no EF anos iniciais e anos finais – Rede Pública Municipal de Tucuruí – 2008 a 2017	94
Gráfico 9	Gráfico 9 – Percentual do PIB de Tucuruí gasto com a função educação, 2009 a 2017	96
Gráfico 10	Parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB com o valor mínimo nacional por aluno e valor investido por aluno em Tucuruí – 2008 a 2017 – valores deflacionados	99
Gráfico 11	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Português e Matemática - Prova Brasil – 5º ano, Tucuruí – 2013 a 2017	106
Gráfico 12	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Português e Matemática - Prova Brasil – 9º ano, Tucuruí – 2013 a 2017	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	BRASIL - Metas do IDEB previstas na Meta 7 do PNE – 2015-2021	25
Tabela 2	Distribuição regional dos recursos (valores expressos em %) – ano 2008	53
Tabela 3	Valor <i>per capita</i> aluno/ano aplicado antes e depois do FUNDEF (em R\$)	61
Tabela 4	População de Tucuruí de 15 anos ou mais que não sabe ler ou escrever – Censo Demográfico 2010	74
Tabela 5	População, Área e Densidade Demográfica 2008-2017, Tucuruí/PA	74
Tabela 6	Nascidos vivos no município de Tucuruí/PA - por faixa etária da mãe – 2008-2017	75
Tabela 7	Número de nascimentos por instrução da mãe e percentual de nascimentos por anos de escolaridade em relação ao total de nascimentos – Tucuruí/PA, 2008 a 2017	76
Tabela 8	IDHM dos municípios da Região de Integração Lago de Tucuruí e do Pará – Ano 2010	77
Tabela 9	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Município - Tucuruí – PA	78
Tabela 10	Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto <i>per capita</i> de Tucuruí, do Pará e do Brasil - 2008-2017 – valores deflacionados	79
Tabela 11	Número de Estabelecimentos Públicos Municipais por nível, etapa e localização – Tucuruí -PA, 2008 a 2017	82
Tabela 12	Dados de oferta escolar da Rede Pública Municipal de Tucuruí – 2008 a 2017	83
Tabela 13	Número e percentual de docentes da rede pública municipal de Tucuruí por escolaridade e formação acadêmica – 2008 a 2017	86
Tabela 14	Número e percentual de Escolas Públicas Municipais em Tucuruí em função da infraestrutura física que possuem – 2010 a 2017	87
Tabela 15	Número de computadores para uso dos alunos e média de alunos por computador na rede pública municipal de Tucuruí – 2010 a 2017	89
Tabela 16	Projeção de crianças de 0 a 3 anos em Tucuruí – 2008 a 2017	90
Tabela 17	Demonstrativo dos Gastos Públicos Orçamentários do Município de Tucuruí/PA com a função Educação e por subfunção, 2009 a 2017 – Despesas Liquidadas, em R\$ - valores deflacionados	95

Tabela 18	Indicadores de investimento por aluno, em R\$, Tucuruí, 2008 a 2017 – valores deflacionados	97
Tabela 19	Indicadores de investimento em educação no município de Tucuruí – 2008 a 2017	100
Tabela 20	Aproveitamento escolar da rede pública municipal de ensino de Tucuruí / PA nos anos iniciais do ensino fundamental - 2008 a 2017 (Valores expressos em %)	101
Tabela 21	Aproveitamento escolar da rede pública municipal de ensino de Tucuruí / PA nos anos finais do ensino fundamental - 2008 a 2017 (Valores expressos em %)	102
Tabela 22	IDEB do município de Tucuruí – Observado e Metas Projetadas – 2005 a 2021	103
Tabela 23	IDEB das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Tucuruí – Observado e Metas projetadas – 2009 a 2017	104
Tabela 24	IDEB das escolas dos anos finais do ensino fundamental do município de Tucuruí – Observado e Metas projetadas – 2009 a 2017	105

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/88	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
ES	Espírito Santo
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo e Estudos e Pesquisa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GA	Gasto aluno
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI- Exportação	Imposto sobre Produtos Industrializados da exportação
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITCD	Imposto Estadual de Transmissão de Causa Mortis e Doação
ITR	Imposto Territorial Rural
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

PA	Pará
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
RR	Roraima
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME	Sistema de Educação Municipal
SP	São Paulo
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	A aproximação e a relevância do tema	17
1.2	O problema e os objetivos da pesquisa	24
1.3	O percurso metodológico da pesquisa	29
2	DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA COM PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE	37
2.1	A qualidade do ensino como afirmação do direito social à educação: a trajetória para a caracterização do padrão de qualidade a partir da Constituição de 1988.....	37
2.2	O padrão de qualidade da educação como conquista na Constituição de 1988	38
2.3	Ampliação dos limites de discussão para a garantia do padrão de qualidade	40
2.4	A emergência e recorrência da qualidade da educação em diferentes marcos legais	42
2.5	A Emenda Constitucional 59/2009 como marco de alargamento da educação como direito social	45
2.6	As tentativas de caracterização da qualidade da educação em três vertentes	46
3	DA DISPONIBILIZAÇÃO FINANCEIRA AOS RECURSOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	51
3.1	O Federalismo, as desigualdades regionais e o direito social à educação	51
3.2	Minimização das desigualdades: a adoção da política de fundos para a educação ...	58
3.3	A importância do CAQ como parâmetro para o financiamento da educação básica	64
4.	CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE (2008 A 2017)	68
4.1	Características do Município	71
4.1.1	Demográficas	72
4.1.2	Sociais	77
4.1.3	Econômicas	78
4.2	Condições de efetividade escolar: indicadores importantes	80
4.2.1	Condições de oferta	81
4.2.2	Condições de acesso	89
4.2.3	Condições de financiamento	95
4.3	Resultados escolares e desafios para a qualidade da educação municipal de Tucuruí-PA	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
	ANEXO A	123
	ANEXO B	126
	ANEXO C	130

1. INTRODUÇÃO

1.1 A aproximação e a relevância do tema

Financiamento e qualidade da educação são temas que guardam profunda relação entre si, Sena (2014) evidencia como essa relação se deu ao longo da história no Brasil, em especial a partir da década de 1960 com a Lei 4.024/61, e como dela decorreu a consagração constitucional da “garantia de padrão de qualidade” como princípio. Não se pode falar em qualidade sem que estejam garantidas condições para que ela se efetive, da mesma forma não se garante condições sem fontes de financiamento, são pressupostos básicos e indispensáveis nas políticas públicas educacionais. Desta forma, a temática expressa no tripé financiamento, condições de efetividade e qualidade do ensino é atual e marcada por profunda imbricação entre cada um dos elos que a compõem.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) ao definir a educação como um direito social (artigo 6º) e estabelecer como um dos princípios a regê-la a garantia de padrão de qualidade (artigo 206, VII) define os percentuais mínimos de investimento (artigo 212) a serem efetivados pela União (18%) e por Estados e municípios (25%) da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Camargo et al (2006, p. 16) destacam a questão de que embora essa relação se estabeleça a algum tempo, não há garantias de que financiamento se traduza em qualidade

O Brasil, desde 1934, com algumas interrupções, adota o princípio da vinculação constitucional de um porcentual mínimo de recursos da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A história do financiamento da educação no País mostra que essa vinculação cumpriu e ainda cumpre um importante papel em assegurar um mínimo de estabilidade financeira ao setor. Contudo, nada garante que um dado porcentual de recursos assegure um ensino de qualidade.

Evidente que o financiamento sozinho não tem a capacidade de traduzir-se em qualidade da educação, considerando que essa qualidade decorre de certas condições para que o ensino se efetive, condições estas que devem ser consideradas na análise do financiamento público da educação. É necessário que a gestão dos recursos leve em consideração os objetivos traçados na sua definição e que sua aplicação se dê a partir destes. Se por um lado o financiamento sozinho não garante a qualidade tão pouco sem ele se pode falar dela.

O artigo 38 da Lei 11.494/2007 ao prever que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar no financiamento da educação básica, previsto no art. 212 da Constituição Federal, a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir padrão

mínimo de qualidade definido nacionalmente” elege o financiamento da educação como parte integrante da política educacional com vistas à qualidade da educação.

O financiamento da educação não é apenas um meio para realização das políticas públicas educacionais. Constitui, também, uma parte importante destas políticas, no sentido de que seus mecanismos de operacionalização são indutores de outros aspectos fundamentais da política, como a qualidade. A política de financiamento da educação de qualidade não responde diretamente às distintas posições controversas em torno das abordagens referentes ao conceito de qualidade, embora estas constituam um pano de fundo para sua elaboração. A política de financiamento para se concretizar, procura tornar-se operacional na orientação dos recursos. (SENA, 2014, p. 269)

Dourado e Oliveira (2009, p. 211) ressaltam que “o financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade”.

Por sua centralidade no debate educacional, não por acaso, o financiamento está presente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cuja Meta 20 traz a previsão de aplicação mínima de 10% do PIB em educação até o ano de 2024.

Uma política de financiamento cujas bases sejam os princípios da igualdade e da eficiência constitui o alicerce de uma política de melhoria da qualidade do ensino. Num nível mais elementar, as políticas de financiamento são baseadas em decisões centralizadas que levam em conta o número de alunos, os insumos e os recursos disponíveis. No caso brasileiro, há uma política de financiamento traçada na relação entre o número de alunos e o total de recursos disponíveis que configura a capacidade de atendimento dos sistemas, uma vez que sequer o debate e a definição dos insumos necessários foram sistematizados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 28)

As garantias expressas nos textos legais não têm em si a capacidade de garantir condições para a efetividade escolar e, sobretudo a qualidade da educação. Trabalhar tais conceitos requer se faça opção do que se entende por eles, nesta perspectiva, ao se falar em efetividade escolar adotamos o entendimento de Gouveia (2010, p.1) de que

O conceito refere-se à realização do direito à educação pela oferta adequada da escolarização, conforme definido num contexto histórico determinado. A realização desse direito tem implicações em termos de acesso à escola, de condições em que o acesso à escola é realizado e se este resulta na execução dos fins educacionais definidos como elementares em cada período. A noção de efetividade escolar implica respostas a perguntas como efetividade para quê e efetividade para quem? Na primeira questão, trata-se de discutir os objetivos e finalidades da prática escolar e, na segunda, a pertinência dessas mesmas finalidades para o conjunto dos grupos sociais.

Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 116) destacam a efetividade como um critério de avaliação das políticas sociais que irão determinar o sucesso ou fracasso da política pública em termos de impactos. A depender do tipo de impacto social, a efetividade pode ser objetiva, subjetiva e/ou substantiva:

A efetividade objetiva é o critério de aferição da mudança quantitativa entre o antes e o depois da execução do programa. O critério de avaliação efetividade subjetiva têm sido cada vez mais usado na medida em que o conceito de Bem-Estar Social tem sido desdobrado em suas dimensões materiais, psicológicas e culturais. Nesse sentido a efetividade subjetiva torna-se o critério de aferição de mudanças psicológicas, de mudanças nos sistemas de crenças e valores e, notadamente, tem a função de aferir a percepção da população sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas. Ou seja, o nível de Bem-Estar Social tem de ser julgado por esta dimensão subjetiva também. A efetividade substantiva é, por sua vez, o critério de aferição de mudanças qualitativas nas condições sociais de vida da população-alvo. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 116-117)

Ao trabalhar o conceito de efetividade escolar Gouveia (2010, p. 2-3) faz uma vinculação das três dimensões de efetividade apresentadas por Figueiredo e Figueiredo (1986) com o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola, expressos nos pares: efetividade objetiva e acesso que deve considerar o acesso condicionado às necessidades e especificidades dos alunos. O segundo par representado pela efetividade subjetiva e permanência deve considerar as condições de inclusão dos sujeitos no interior das escolas, assegurando que a diversidade cultural figure como prática e garantindo que esta prática possibilite a superação das desigualdades socioeconômicas. Por fim o terceiro par, a efetividade substantiva e o sucesso dizem respeito a apropriação do conhecimento na vida social de forma crítica, autônoma e criativa, para a autora esta dimensão “trata de problematizar em que medida a escolarização contribui para mudanças na qualidade de vida da população”.

Dito isso, resta que a efetividade escolar resulta de um conjunto de condições que materializam a oferta da educação como um direito social, implicando sua oferta e as condições dessa oferta à sociedade para que ela permaneça e obtenha sucesso no ambiente escolar. A efetividade escolar é o resultado esperado da política pública educacional que deve garantir como objetivo a educação com qualidade e os elementos constitutivos desta política devem convergir a este objetivo.

Silva (2016) ressalta a necessidade de um melhor entendimento dos termos efetividade e eficiência escolar com sua ressignificação a partir do princípio de justiça social, desta forma, o entendimento de eficácia e eficiência a partir de uma visão neoliberal, que vigorou no Brasil a partir dos anos 90, cederia espaço para a inserção destes conceitos às pesquisas educacionais, com uso voltado ao aprimoramento das políticas educacionais e à garantia ao direito à educação. A autora destaca a efetividade educacional como elemento constitutivo na avaliação das políticas públicas educacionais, entre aquilo que a lei prevê e o que foi atendido.

A adoção da justiça social como princípio sustentador das políticas educacionais deve subsidiar o aprimoramento nos mecanismos de gestão da política em questão e nas pesquisas na área, incorporando o critério da Efetividade Educacional à avaliação da ação pública nos sistemas de ensino. (SILVA, 2016, p. 18)

Por sua vez, a qualidade da educação, conceito presente em nossa legislação educacional como princípio a reger a educação tanto na Constituição Federal (CF) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é repetida como um mantra, porém, sua definição é de difícil caracterização tendo em vista a variedade de significados e de mecanismos para mensurá-la. Oliveira e Araújo (2005, p. 28) mostram que a qualidade da educação foi percebida ao longo do tempo no Brasil sob três formas distintas: “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”. Em que pese a definição adotada ao longo do tempo ainda hoje continuamos em busca de um conceito que congregue a multiplicidade de fatores que compõem o termo e o signifique.

Araújo (2016) ao comentar Oliveira e Araújo (2005) quanto aos significados que a qualidade assumiu no Brasil, apresenta a ideia de que em um primeiro momento há uma mudança da função social da escola, antes um privilégio das elites, a pressão social por educação a partir da década de 1940 vai se traduzir em expansão da rede escolar e em maior acesso à escola da população antes excluída, mesmo que isto tenha representado uma piora nas condições de trabalho e de remuneração docente, a percepção social vai atrelar a qualidade a expansão das vagas. No final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, novo significado de qualidade emerge, a incorporação massiva da população à escola que se deu anteriormente, não garantia a progressão escolar, logo, a pressão para que os alunos que conseguiram acesso mas se viram privados de progredir dentro da escola, consigam avançar a níveis mais elevados, atrelando a qualidade a uma melhoria da correção do fluxo escolar. A terceira percepção da qualidade da educação surge justamente da superação, mesmo que parcial dos problemas relacionados ao antigo indicador da qualidade – o fluxo escolar – a partir desse momento, o Brasil importa dos Estados Unidos a ideia de medir a qualidade a partir de testes padronizados.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) após abordarem os vários conceitos e definições sobre a qualidade da educação, chegam à conclusão de que a qualidade deve ser analisada a partir de uma perspectiva polissêmica, que envolve condições intraescolares (subdividida em condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar,

cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade da educação) e extraescolares (dividida em dois níveis, o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias) nas quais atores individuais e institucionais são elementos para a análise da educação sob o enfoque da qualidade.

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 18)

Como vemos os aspectos a impactar a qualidade do ensino são variados e concorrem não de forma isolada para sua consecução, mas agindo de forma conjunta e integrada permitem que se criem condições para a efetividade do ensino, alguns dos aspectos têm caráter financeiro e demandam recursos, outros dizem respeito à gestão e uma parte se caracteriza mediante as decisões coletivas no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, adota-se a compreensão de Dourado, Oliveira e Santos (2007) sobre a qualidade da educação como a que mais se aproxima daquilo que pensamos sobre o tema, pois considera existir mais de um fator a contribuir para a qualidade da educação e também por perceber que tal concepção se coaduna à ideia de efetividade escolar apresentada anteriormente.

Não buscamos um conceito fechado ao termo por perceber que sua complexidade não o permite, tendo a analisá-lo a partir de determinadas condições para sua garantia, na mesma compreensão adotada por Gouveia e Souza (2012) de que uma educação de qualidade supõe a sua garantia como um direito social a toda sociedade, com a garantia de pleno desenvolvimento oferecida em escolas públicas e gratuitas ao longo de suas vidas. Nessa perspectiva, o financiamento ganha destaque para a operação das condições de realização da oferta da educação como direito, tendo a qualidade balizada por uma abordagem social como princípio.

As possibilidades de o financiamento garantir a qualidade do ensino ancorada em bases sociais, tendo a efetividade escolar como elemento que permite atestar essa qualidade, continuam sendo uma questão a inquietar quando se considera o formato adotado para o financiamento da educação no Brasil e as desigualdades que marcam nosso território. O

financiamento, como o estabelecido atualmente, garante a operação da educação como direito, mas não garante que este direito atenda às demandas sociais de quem usufrui dessa educação. É necessário que haja convergência de entendimento entre a formulação e a execução da política pública educacional e os anseios e necessidades educacionais da sociedade que deve usufruir o direito social à educação.

Configura-se tarefa necessária aprofundar o entendimento sobre o financiamento, a efetividade escolar e a qualidade da educação em Tucuruí, município localizado no sudeste paraense, com população estimada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 113.659 habitantes, e que até 2015 integrava o rol dos dez municípios paraenses com a maior arrecadação de impostos (em função da energia elétrica ali produzida) e que segundo dados da Fundação Amazônia de Amparo e Estudos e Pesquisa (FAPESPA) disponíveis no Anuário Estatístico do Pará 2018, entre os anos de 2011 a 2015 figurou entre a 5ª e a 8ª colocação no *ranking* dos municípios com maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado do Pará, encerrando o ano de 2015 na 6ª colocação.

Com a promulgação da Lei Municipal 8.226 no ano de 2008, Tucuruí passa a ter Sistema próprio de Educação, porém, a efetivação enquanto Sistema se dá a partir de outubro de 2009, quando são nomeados os integrantes do Conselho Municipal de Educação (CME), a partir daí o Sistema Municipal de Educação de Tucuruí começa efetivamente a funcionar, até então, integrava o Sistema Estadual de Educação. Como um dos municípios mais ricos do Estado do Pará, desperta meu interesse como objeto de estudo, saber quais as condições para a construção da efetividade escolar e qualidade do ensino na rede municipal de educação de Tucuruí – PA no período de 2008 a 2017.

Tal interesse decorre de minha experiência profissional no período citado. De 2008 a 2016 atuei como servidor efetivo do Município no cargo de Pedagogo – Administrador Escolar, lotado na função de Diretor escolar em escola do ensino fundamental anos finais. Entre os anos de 2011 a 2015 exerci de forma concomitante a Presidência do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (CACCS-FUNDEB) de Tucuruí e a partir de junho de 2016 assumi a Presidência do Conselho Municipal de Educação, que exerci até fevereiro de 2019 quando me afastei para cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Tais atuações me permitiram vislumbrar a política de educação tucuruense no período por vários olhares: os desafios implicados na sua execução e efetivação no ambiente escolar; sua definição e efetivação do ponto de vista financeiro que permitiu visualizar as opções do Governo Municipal no gasto dos recursos e, por fim a sua definição do ponto de vista normativo que permitiu perceber que algumas vezes as normas são propostas para validar práticas já presentes na rede de ensino sem os estudos e discussões necessárias.

Sabendo que as políticas educacionais empreendidas devem necessariamente convergir para uma educação de qualidade social traduzindo-se em efetividade escolar me instiga buscar quais as condições para a construção da efetividade escolar encontradas em Tucuruí no período de 2008 a 2017, neste processo as questões relacionadas aos aspectos sociais e econômicos do município imbricam-se com o potencial de financiamento da educação e conseqüentemente nas características da rede de ensino dando a dimensão dos desafios enfrentados.

A política de financiamento da educação de um governo expressa o grau de importância a ela atribuída, pois ao definir o montante de recursos disponível e os valores alocados nos programas implementados evidencia as prioridades assumidas, os caminhos trilhados e as concepções norteadoras. Esses indicadores podem ser identificados tanto nas prestações de conta anuais quanto nos orçamentos, os quais se constituem em instrumentos valiosos na análise das políticas públicas, pois para além da dimensão técnica, caracterizam-se como peças eminentemente políticas por evidenciarem as opções governamentais (GEMAQUE, 2006, p. 214)

Ao perceber a importância atribuída à educação pelos governos mediante a política de financiamento, sou impelido a empreender tal pesquisa no contexto do município de Tucuruí buscando identificar a importância atribuída à educação pelo Governo Municipal ao longo da década que sucedeu a implantação do Sistema Municipal de Educação. A importância de tal busca é corroborada por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 17) ao afirmarem que “de maneira geral, as pesquisas e estudos indicam a importância do financiamento para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e implementação de escolas eficazes”.

Vale ressaltar que se de um lado temos a qualidade pensada como a tradução da garantia à educação como direito social, dela decorrendo que nossa legislação fixe de forma clara quais condicionantes compõem seu padrão mínimo, com a descrição completa dos insumos (art. 4º, IX da LDB), e não apenas sua “variedade e quantidade mínimas”, para que seja possível sua mensuração; de outro, temos a qualidade pensada a partir do possível com os recursos disponíveis e de que condições são oferecidas a partir destes recursos, e a partir daí, averiguar as condições de oferta do ensino disponibilizado nos variados contextos sociais.

1.2 O problema e os objetivos da pesquisa

Para pautar a questão da efetividade escolar e da qualidade da educação pública em Tucuruí, partimos da perspectiva da educação como um direito social e havendo a qualidade como uma garantia. Há também a convicção de que esta perspectiva traz uma multiplicidade de olhares sobre o conceito de qualidade da educação e quais seriam as condições que a garantiriam, isso decorre da carga polissêmica que o termo congrega. Pela necessidade de adotar uma linha de ação mais fática, ou mais visual, iniciamos a busca e entabulamos a discussão a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tal opção não denota a aceitação tácita de que o IDEB consiga captar a efetividade e a qualidade da política educacional empreendida, mas que serve como balizador na busca por respostas e como um marcador do quadrante polissêmico a partir do qual a qualidade da educação será inicialmente considerada.

Ao considerar a “garantia de padrão de qualidade”, expresso no artigo 206, VII da CF/88 como um dos princípios que deve reger o ensino brasileiro é necessário debruçar-se sobre tal questão e pesquisar a realidade tucuruense no que tange às condições para a construção da efetividade escolar entre os anos de 2008 a 2017 expressas pelos indicadores de condições de oferta, investimento e gestão educacional.

Destaca-se que o “padrão de qualidade” também consta como princípio a regulamentar o ensino na LDB, que o expressa no artigo 3º, IX, e que no artigo seguinte a mesma lei nos informa como se efetiva o dever do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Carneiro (2015, p. 164), ao comentar este artigo e inciso, assinala que “a questão dos padrões mínimos de qualidade de ensino deve ser interpretada como a existência de precondições para que a escola possa desempenhar, plenamente, a função de ensinar” e adensa a discussão:

Na verdade, são os padrões mínimos de qualidade que garantem a qualificação concreta da escola para ensinar. Funcionam como meios para a criação de melhores condições de aprendizagem. Condições que repercutem diretamente nos processos de ensino/aprendizagem na sala de aula e no processo de formação adequada para a cidadania nos termos do art. 2º desta lei. (CARNEIRO, 2015, p. 165-166)

O Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, traz de forma clara e direta em seu artigo 3º a opção pelo

IDEB como o indicador objetivo para a aferição da qualidade da educação. Ao pensar na qualidade como um dos princípios no qual a educação nacional deve se assentar, a Constituição traz como necessidade a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo como um de seus objetivos a “melhoria da qualidade do ensino.”

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] III - melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2009)

O texto da Lei 13.005/2014 que aprovou o PNE que vigorará até 2024, traz como diretriz no artigo 2º, IV “a melhoria da qualidade da educação”. A meta 7 do referido Plano tem como objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:”

Tabela 1 – BRASIL - Metas do IDEB previstas na Meta 7 do PNE – 2015-2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,7	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Fonte: Lei 13.005 de 25 de julho de junho de 2014

Considerando que o tema qualidade da educação já é polêmico em si no que tange à definição de indicadores que mensurem essa qualidade, essa polêmica é agravada pelo fato de tanto o Decreto 6.094/2007 quanto o PNE definirem o IDEB como o índice a atestar a qualidade da educação.

Em que pese a crítica na opção pelo IDEB como indicador de qualidade escolhido pelo Ministério da Educação (MEC) há que se ressaltar que ao fazê-la o MEC estabelece a si e aos Estados e Municípios um patamar de qualidade a ser perseguido por meio das metas nele estabelecidas, logo, sempre que tais metas não são atingidas o Estado como devedor legal dessa educação deixa de cumprir o princípio do padrão de qualidade que regula a ministração do ensino brasileiro.

Ao mesmo tempo em que compete ao Estado garantir a educação de qualidade, a legislação nacional delega a este mesmo Estado a tarefa de avaliar sua qualidade. Dessa forma, sempre que os indicadores do IDEB não atingirem as metas definidas estaria claro que o Estado não vem fomentando a qualidade prevista na Meta 7 do PNE, descumprindo assim

um preceito legal. Ainda assim, para Maia e Avante (2013, p. 11), a cobrança legal do padrão de qualidade fica prejudicada, pois segundo eles:

Para que a qualidade da educação básica possa ser exigida judicialmente, é necessário que existam critérios objetivos de aferição da qualidade da educação. Só assim o Poder Judiciário poderá determinar ao ente público responsável a tomada de providências necessárias para que a educação básica observe padrões mínimos de qualidade.

Sena (2014) destaca como a noção de qualidade no novo PNE passa a ser mensurada pelos indicadores de rendimento escolar (Meta 7) aferidos pelo IDEB, mas, ao mesmo tempo na estratégia 7.21 relaciona a necessidade de estabelecimento de insumos para se mensurar a qualidade, não abandonando completamente a avaliação a partir de insumos, tornando capaz e necessária a vinculação da Meta 7 (qualidade) à Meta 20 (financiamento) que consagra o custo aluno qualidade com vistas à consecução da qualidade do ensino.

Cientes da complexidade que é analisar a qualidade da educação a partir do IDEB, desde logo adotamos o entendimento de Oliveira e Araújo (2005, p. 18) de que este índice é insuficiente para atestar ou não a qualidade da educação:

Enfim, as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino.

Os testes padronizados são apenas uma das variáveis que podem ser usadas para apontar a qualidade da educação. Ao considerar que a discussão conceitual sobre qualidade da educação vai além, temos o indicativo de que seus resultados sugerem acertos ou desacertos em função das ações prioritárias ou não prioritárias da política de educação e das ações de gestão da educação pública. Os resultados negativos indicam problemas, porém não apontam as causas, a busca delas se daria a partir da análise das políticas adotadas e quando necessário sua reformulação por meio de medidas administrativas, o que não acontece, dando ensejo à crítica de Oliveira e Araújo de que os resultados não possuem validade consequencial.

Averiguar quais condições para a construção da efetividade escolar foram garantidas em Tucuruí entre os anos de 2008 e 2017 tomando como base o financiamento contraposto aos resultados do IDEB para verificar a efetivação do direito à educação expressa no artigo 4º, IX da LDB mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas por aluno de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, configura-se ação inicial, não a única. Identificar os

pontos de ruptura que inviabilizam a necessária junção dos diversos fatores que contribuem para a garantia da qualidade tornar-se necessária. Percebemos dois polos distintos para iniciar essa busca, de um lado quantificar o financiamento e identificar sua destinação e de outro verificar os resultados obtidos via IDEB, buscando trilhar o caminho de um em direção ao outro para que se identifique se houve, e onde houve rupturas entre a alocação dos recursos e os resultados esperados.

Articular de um lado a aplicação dos recursos, garantindo percentuais mínimos de investimentos e por outro focar esforços que garantam qualidade à educação, visando sua eficiência deve ser algo a ser perseguido pelos Sistemas de Ensino.

Diante do exposto, o questionamento que me inquieta e para o qual buscarei resposta é: **Quais as condições para a construção da efetividade escolar apresentadas pelo Município de Tucuruí e sua relação com os resultados escolares em educação básica da Rede Municipal no período de 2008 a 2017?**

Delimitei algumas questões a nortear a busca por respostas a este problema de pesquisa, sendo elas:

1. Quais as principais características do município de Tucuruí em termos demográficos, sociais e econômicos?
2. Qual o potencial da rede municipal de ensino em termos de financiamento da educação, dados orçamentários de receita e despesa e gasto aluno (GA) da área da educação?
3. O que revelam os dados educacionais de oferta, acesso, permanência e resultados do IDEB acerca da efetividade escolar da rede municipal de ensino?

Pesquisas que contribuam para o apontamento de fragilidades, de possibilidades ou para o uso mais proveitoso de sinergias dentro do sistema educacional, tem em si a capacidade de instrumentalizar a academia com novos conhecimentos ao mesmo tempo em que fomentam perspectivas que se coadunem a almejada qualidade social do ensino.

Academicamente esta pesquisa contribui ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB / UFPA ao fazer emergir conhecimentos sobre o financiamento e sua vinculação com as condições para a construção da efetividade escolar e a qualidade da educação, temas com impactos e reflexos na sociedade e com relações e implicações diretas em seu cotidiano. Os conhecimentos decorrentes da pesquisa proposta possibilitam ainda a abertura de novos campos para o aprofundamento por meio de pesquisas em estudos posteriores e lança um olhar a mais sobre a gestão do financiamento da educação

agregando novos conhecimentos à linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Básica.

Nesse contexto, a pesquisa a ser empreendida ganha relevância social ao possibilitar avançar no conhecimento sobre a política de financiamento da educação no município de Tucuruí e de como, ou se, ela se traduziu em qualidade do ensino e efetividade escolar, sendo necessário aqui reiterar a educação como direito social e tendo como um dos princípios em sua execução a garantia de padrão de qualidade. A pesquisa permite avançar no entendimento sobre as condições de efetividade do ensino ministrado na rede pública municipal de Tucuruí, ao longo da primeira década após a instituição do Sistema Municipal de Educação e avança no entendimento de qual noção de qualidade pautou a definição da política educacional neste período.

Novos conhecimentos serão agregados à educação básica ao evidenciar as relações presentes no tripé financiamento - efetividade escolar - qualidade do ensino, possibilitando melhor entendimento das relações presentes e permitindo que a partir de novos conhecimentos se aperfeiçoe a condução da política educacional voltada para o atendimento das demandas sociais por educação de qualidade. A pesquisa agregará conhecimentos à minha formação, permitindo uma atuação mais direcionada nas atividades realizadas na educação básica na Rede Municipal de Ensino de Tucuruí.

Discutir o financiamento e a qualidade da educação pública municipal de Tucuruí partindo do princípio da eficiência que deve reger a administração pública (art. 37 CF/88) e do pressuposto constitucional da educação como um direito social (art. 6º CF/88), requer pensar a utilização eficiente dos recursos de forma a garantir no conceito de qualidade uma educação socialmente referenciada com acesso, permanência e sucesso dos alunos. Para que isso aconteça, é necessário que sejam evidenciadas as condições para a construção da efetividade escolar foram garantidas com vistas à qualidade.

Essa análise requer averiguar o investimento, a gestão e suas relações com os resultados obtidos. Requer também conhecer o público que aflui às escolas, sua realidade social, considerar suas condições de vida, reconhecendo a importância delas para uma educação de qualidade.

Os objetivos da pesquisa, com base no que foi apresentado até o momento configuram-se os seguintes:

Geral:

- Analisar as condições de efetividade escolar – expressas por meio dos indicadores de condições de oferta e de investimento e sua relação com os resultados escolares em

educação básica da rede municipal de ensino de Tucuruí - PA no período de 2008 a 2017;

Específicos:

- Caracterizar o município no que se refere aos seus aspectos demográficos, sociais e econômicos;
- Identificar o potencial da rede municipal de ensino em termos de financiamento da educação por meio dos dados orçamentários de receita e despesa e gasto aluno (GA) da área da educação;
- Caracterizar a rede municipal de ensino no que se refere à demanda por educação, aos dados de acesso, permanência, bem como os resultados escolares apresentados no período de 2008 a 2017;

1.3 O percurso metodológico da pesquisa

Considerando a pesquisa científica como elemento fomentador de novos conhecimentos e como prática organizada e sistemática de buscas e respostas a determinado problema de pesquisa, cabe ao pesquisador estabelecer os elementos necessários a direcionar essa busca, e tais elementos estão presentes nos caminhos metodológicos a serem trilhados. É necessário que se pense o processo metodológico da pesquisa para que seja possível elucidar seu objeto. Minayo (2002, p. 16) ao abordar a importância da metodologia diz que ela “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” e segue dizendo que ela “deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

Como ação de investigação, a pesquisa científica está voltada a desvelar um objeto que intriga o pensamento do pesquisador e, que uma vez revelado, possibilita avançar na sua compreensão e a partir desta, estabelecer novos conhecimentos que beneficiam a sociedade, a academia e por fim ao próprio pesquisador. Pensar a pesquisa neste formato implica no estabelecimento dos passos a serem seguidos e que métodos serão utilizados na investigação que se quer fazer, não dar a importância devida ao percurso metodológico a ser empreendido compromete a pesquisa limitando suas possibilidades de geração de novos conhecimentos ou mesmo a validação dos conhecimentos já existentes.

Desta forma, esta pesquisa é orientada por uma abordagem quanti-qualitativa, também conhecida como método misto de investigação. Entendo necessária a junção dos métodos

quantitativo e qualitativo focando a investigação em ambos os aspectos, percebendo não haver nessa união ambiguidades que inviabilizem sua adoção. Tal entendimento acha guarida em Mynaio (2002, p. 22), pois para a autora “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Gamboa (2013) também evidencia a necessidade de superação da dicotomia entre as abordagens qualitativa e quantitativa, apontando que tais abordagens podem complementar-se de forma a obter uma melhor explicação do objeto de pesquisa.

Na pesquisa em Ciências Sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica na evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. (GAMBOA, 2013, p. 104)

O mesmo pensamento é expresso por Spratt; Walker; Robison, (2004, p. 6. In. DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 72) ao reafirmarem sua complementaridade sem que disso resulte sobreposição de uma abordagem em relação à outra, e destacando os resultados benéficos dessa combinação:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem.

Definimos como objeto de pesquisa: as condições de efetividade escolar apresentadas pelo Município de Tucuruí e sua relação com os resultados escolares em educação básica da Rede Municipal no período de 2008 a 2017. O período de 2008 a 2017 diz respeito à década que sucedeu a implantação do Sistema Municipal de Educação de Tucuruí, neste intuito, buscamos as ações empreendidas por meio de políticas públicas educacionais e se delas decorreu a efetividade escolar.

Nessa busca por respostas, uma etapa importante da pesquisa foi o levantamento bibliográfico, movimento que deu a fundamentação teórica necessária às análises empreendidas e que associado à pesquisa documental permitiu as relações feitas na produção textual dessa dissertação.

Ao abordar a importância do levantamento bibliográfico na pesquisa Triviños (1987, p. 99), aponta que “as maiores deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se

investigam”, para logo depois concluir da importância do levantamento bibliográfico na pesquisa com vistas a suprir essa deficiência:

Se o mestrando inicia a busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará, seu caminho será relativamente traçado. A revisão da literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 99)

No levantamento bibliográfico foram arrolados autores que abordam a questão do financiamento educacional, da qualidade da educação e das condições de efetividade, visando dar sustentação de base teórica à pesquisa; dentre os autores que abordam o financiamento da educação foram selecionados os seguintes: Araújo (2016); Arretche (2010); Bremaeker (2011); Cruz (2011); Gemaque (2006) e Souza (2005).

Nesse levantamento, foram arrolados também autores que tratam do financiamento estabelecendo de alguma forma sua relação com a qualidade da educação, abordando-a muitas vezes de forma integrada, neste grupo figuram: Camargo, Oliveira, Cruz e Gouveia (2006); Carneiro (2015); Demo (1988); Gouveia (2010); Gouveia e Souza (2012); Mello (1989); Sena (2011, 2014) e Vazquez (2003).

Foram selecionados ainda, autores que abordam a qualidade da educação e que apontam linha de proposição de mecanismos capazes de aproximar-se da mensuração da qualidade e efetividade escolar, dentre eles: Dourado e Oliveira (2009); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Oliveira e Araújo (2005); Pinto (2006) e Silva (2016) e por fim Maia e Avante (2013) que abordam a qualidade a partir de uma perspectiva legal.

O levantamento bibliográfico realizado ancorou o embasamento da produção textual realizada e consolidada na dissertação e permitiu fazer a vinculação necessária entre a literatura sobre o tema e o objeto a ser examinado com vistas a delinear as contribuições teóricas necessárias à leitura e interpretação dos dados coletados.

Ao entender que existem informações presentes nos documentos compreendidos entre os anos de 2008 a 2017 que precisam ser resgatadas para a constituição de novos conhecimentos, pois contribuem para o entendimento das ações empreendidas nesse período, minha opção quanto ao tipo de pesquisa recaiu na pesquisa documental, uma vez que segundo Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 244) “A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos”.

Nessa pesquisa, foi necessário averiguar quais as condições para a construção da efetividade escolar foram garantidas no município de Tucuruí entre os anos de 2008 e 2017 e qual a sua relação com os resultados escolares decorrentes da ação estatal por meio de políticas públicas educacionais realizadas nesse ínterim. Para este fim Cellard (2008) aponta os benefícios do documento escrito como elemento a recordar o passado:

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295)

O levantamento documental foi realizado nos arquivos da Prefeitura Municipal de Tucuruí e nos sites oficiais do Governo Federal e do Estado do Pará, analisando os documentos como prestações de contas, orçamentos públicos, leis, resoluções, pareceres, instruções normativas e documentos correlatos ao tema e objeto desta pesquisa, tal ação visou delimitar os marcos legais com o objetivo de identificar os documentos que dirigiram a operacionalização das políticas educacionais entre os anos de 2008 e 2017.

Fazendo uso do roteiro proposto por Cellard (2008) iniciamos a pesquisa documental por uma análise preliminar dos documentos, momento no qual foram feitos o exame e a crítica dos documentos, levando sempre em consideração as dimensões constitutivas dessa etapa apresentada pelo autor, entre elas o contexto em que os documentos foram produzidos, quem são os autores dos documentos analisados, a origem e autenticidade dos documentos, a natureza dos documentos e os conceitos-chave de cada um deles, tais análises resultaram na composição expressa dessa dissertação. Os documentos analisados nessa pesquisa estão arrolados no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos usados como fonte de informação

(continua)

	Norma	Ementa	Fonte de informação
Legislação Nacional	Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
	Decreto Federal nº 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
	Emenda Constitucional nº 14/1996	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm
	Emenda Constitucional nº 53/2006	Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

(conclusão)

	Norma	Ementa	Fonte de informação
Legislação Nacional	Emenda Constitucional nº 53/2006	Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm
	Emenda Constitucional nº 59/2009	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm
	Lei Federal nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
	Lei Federal nº 9.424/1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm
	Lei Federal nº 11.494/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm
	Lei Federal nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm
	Parecer CNE/CEB nº 8/2010	Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866
	Parecer CNE/CEB nº 3/2019	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública	http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/74271-2019
Legislação Municipal	Instrução Normativa nº 002/2010 - SEMEC/Tucuruí-PA	Institui normas sobre o aproveitamento escolar dos alunos quanto ao baixo rendimento	Arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucuruí
	Instrução Normativa nº 001/2014 - SEMEC/Tucuruí-PA	Institui considerações em uma perspectiva construtivista sobre a avaliação, para que a mesma não se restrinja ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, mas seja compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica no atendimento às necessidades de aprendizagens aos alunos com baixo rendimento e na sua subjetividade.	Arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucuruí
	Lei Municipal nº 8.226/2008 (Tucuruí-PA)	Dispõe Sobre a Organização e Implantação do Sistema Municipal de Educação de Ensino.	https://camaratucuruip.gov.br/site/leis.php?pagina=419.html
	Lei Municipal nº 9.748/2012 (Tucuruí-PA)	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências	https://camaratucuruip.gov.br/site/leis.php?pagina=2452.html
	Lei Municipal nº 9.807/2015 (Tucuruí-PA)	Modifica a redação das metas e estratégias, do Anexo II da Lei 9.748/2012, inclusive com a inclusão das metas 22, 23 e 24 e suas estratégias e dá outras providências	https://camaratucuruip.gov.br/site/leis.php?pagina=1876.html

Fonte: Elaborado pelo autor

Além dos documentos citados foram acessados como fonte de pesquisa dados de ordem econômicos/financeiros, demográficos e educacionais. Perceber o município de Tucuruí a partir dos dados demográficos, sociais e econômicos foi tarefa necessária e o fizemos comparando Tucuruí com os demais municípios da Região do Lago de Tucuruí que engloba outros seis municípios. O enquadramento do município em função de tais dados tem

implicação direta nos aspectos relativos ao financiamento e à oferta da educação. Os tipos de dados, seus indicadores e as fontes de dados coletados constam no Quadro 2.

Quadro 2 – Tipos de dados e fonte de pesquisa

Tipo de dados	Indicador	Fonte de informação
Econômicos / Financeiros	PIB	Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuru/panorama
	PIB per capita	Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuru/panorama
		http://seplad.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Alinhamento-Estrat%C3%A9gico-2019_2020.pdf ;
		http://www.fapespa.pa.gov.br/radar-ri/relatorios/indicadores_economicos/Metropolitana2/pdf/Tabela11_ME.pdf
	Gasto por função e subfunção	Site do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE): https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do
Indicadores de investimento em educação	Site do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE): https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do?acao=PE_SQUISAR&anoPaginacao=2013&paginacao=%2B&pag=result&cod_uf=15&municipios=150810	
Demográficos	População	Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuru/panorama
	População por faixa etária	Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuru/panorama
Educação	Matrícula	Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica
	Fluxo escolar	Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais
	IDEB	Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9754886
	Gasto aluno	Site do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE): https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do?acao=PE_SQUISAR&anoPaginacao=2013&paginacao=%2B&pag=result&cod_uf=15&municipios=150810
	Gasto com a função e subfunção educação	Site do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE): https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados elencados acima se inserem no rol de elementos pertencentes à abordagem quantitativa da pesquisa, contudo, a análise destes elementos de forma mais detida constitui tarefa a ser empreendida por uma abordagem qualitativa a se evidenciar pelo estudo da literatura e das inferências decorrentes dela.

A fazer a opção metodológica pela pesquisa documental e pelo levantamento bibliográfico acredito que tais opções trouxeram informações que evidenciaram as intencionalidades que implicaram na postulação e execução da política educacional que se seguiu na década posterior à implantação do Sistema Municipal de Educação de Tucuruí. Diante disso, minha opção pela análise dos dados recaiu sobre a análise de conteúdo, pois busquei entender de forma mais aprofundada como se deu a política de educação em Tucuruí e se dela decorreu efetividade e qualidade, neste caso a análise de conteúdo se deu em função de saber que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se

um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14). Bardin, ao conceituar a análise de conteúdo a estabelece como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Para Bardin (1977, p. 95) a análise de conteúdo se estrutura em três etapas cronológicas: a pré-análise; a exploração do material, e por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Triviños (1987, p. 161-162) explicando estas etapas a partir de Bardin explicita que a pré-análise consiste simplesmente na organização do material; a exploração do material configura-se como o estudo aprofundado e orientado pelas hipóteses e referenciais teóricas; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação consiste na fase mais aprofundada na qual a reflexão e a intuição aliadas ao embasamento empírico levam a uma interpretação que extrapola ao conteúdo manifesto nos documentos e nos discursos.

A aplicação das etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977) a esta pesquisa se processou na forma descrita nos parágrafos seguintes.

Nessa pesquisa, o processo de pré-análise se deu pelo levantamento documental, momento no qual selecionei os documentos a compor a pesquisa. Outra ação constitutiva dessa etapa foi o levantamento bibliográfico que resultou na escolha dos autores que embasaram e deram sustentação teórica à pesquisa.

A exploração do material foi realizada em três frentes: primeiro mediante o aprofundamento dos documentos selecionados, orientando a partir deles a busca por respostas às questões propostas pela pesquisa; em seguida, a partir do levantamento bibliográfico buscando o embasamento teórico da pesquisa e, por fim a inferência que resultou das análises dos documentos e do referencial teórico utilizado, levando à categorização dos temas e conceitos recorrentes. A partir daí chegou-se a duas categorias nessa pesquisa, a qualidade da educação e a efetividade da educação, a consideração de como se chegou a elas é feita na seção 4 desta pesquisa. Chegar a essas duas categorias permitiu-nos desvelar as condições para a construção da efetividade escolar e os resultados escolares da Rede Municipal de Ensino de Tucuruí decorrentes das políticas educacionais empreendidas entre os anos de 2008 a 2017.

A dissertação está estruturada em cinco partes, sendo a primeira a seção introdutória na qual se apresenta brevemente a proposta da pesquisa realizada com a estrutura metodológica definida para a mesma. Segue-se a segunda seção com o título: DO DIREITO À

EDUCAÇÃO PÚBLICA COM PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE, na qual se apresenta uma evolução da garantia do padrão de qualidade da educação como princípio na legislação brasileira a partir da Constituição de 1988. A terceira seção, com título: DA DISPONIBILIZAÇÃO FINANCEIRA AOS RECURSOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, enfocou na questão do financiamento a uma educação de qualidade e na vinculação entre o financiamento e a qualidade da educação, destacando questões como a falta do estabelecimento de uma unidade de custo definida nacionalmente e a adoção da política de fundos para o financiamento da educação como forma de enfrentamento das desigualdades sociais. Nesta seção, tratou-se da necessidade imposta nos marcos legais de que o Estado atue para a garantia da equidade e do padrão de qualidade e de como ele vem usando de mecanismo para furtar-se a ações mais incisivas neste sentido.

A quarta seção que tem o título: CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE (2008 A 2017), destaca as características do município de Tucuruí nos aspectos demográficos, sociais e econômico, e enfoca nas condições de efetividade escolar e seus aspectos conceituais, abordando as condições de oferta e acesso à educação, as condições de financiamento e os resultados escolares apresentados pela rede municipal entre os anos de 2008 a 2017. A quinta seção traz as considerações finais sobre a pesquisa realizada, seguida das referências bibliográficas e dos apêndices.

O movimento metodológico empreendido ao longo da pesquisa, com etapas sequenciadas, viabilizou sua execução e permitiu o desvelamento do seu objeto, tornando possível a geração de novos conhecimentos agregando, conseqüentemente, contribuições às esferas acadêmica e social.

2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA COM PADRÃO MÍNIMO DE QUALIDADE

2.1 A qualidade do ensino como afirmação do direito social a educação: a trajetória para a caracterização do padrão de qualidade a partir da Constituição de 1988.

A qualidade da educação é tema de importância inesgotável, em especial, quando vivemos um momento em que ações ordenadas e sucessivas empreendidas pelo Estado brasileiro colocam em cheque a educação como direito social. Serve de alento na atual conjuntura em que vive a educação brasileira, o despertar da sociedade manifestado mediante ações que ganharam as ruas em meados de 2019 e envolveram profissionais da educação, meio acadêmico e em especial a juventude, mostrando a resistência aos ataques empreendidos ao levantarem a bandeira da educação pública de qualidade como a afirmação de um direito de todos.

Discutir a qualidade da educação como conceito que emerge no texto da CF/88, e desde então, os avanços graduais no sentido de caracterizá-la visando materializar sua existência de forma a exigir seu cumprimento por meio da ação do Estado, seja por pressão social ou por via judicial, tem relevância em tempos sombrios por dois fatores: um diz respeito ao quanto avançamos nessa tarefa de caracterização e reafirmação da qualidade da educação, e o outro, diz respeito ao processo de disputa por significar o termo qualidade no âmbito da educação. Por sua natureza polissêmica o conceito de qualidade da educação opõe sujeitos que militam em diferentes espaços dentro da educação numa disputa para dar significados ao termo.

Conhecer a trajetória do direito à educação que tem na qualidade um pré-requisito é ação necessária. Levar ao conhecimento da sociedade os avanços e os obstáculos que marcaram a luta por caracterizar a qualidade da educação como afirmação e execução da educação como direito social é instrumentalizar essa mesma sociedade para a luta e resistência, mostrando que continua urgente e necessário dar à qualidade características materiais para sua mensuração, isso requer a organização política dos diversos atores envolvidos no processo educacional e o envolvimento da sociedade no sentido de encarar a qualidade não como dimensão unitária, mas de percebê-la a partir de dimensões variadas e não excludentes em sua composição.

O texto não se prende a nominar os elementos constitutivos da qualidade da educação, mas a apresentar a trajetória de evolução do padrão de qualidade da educação a partir da CF/88, e a partir de seu surgimento, mostrar como a menção ao termo torna-se recorrente em outros marcos legais. Ao fazê-lo é possível observar o quanto avançamos na caracterização da

qualidade da educação como direito social e na criação de mecanismos a garanti-la, e o quanto isso tem sido foco de ataques reiterados que colocam em risco as conquistas sociais.

O desejo é que a leitura permita a instrumentalização necessária e aguce o desejo de demarcar a qualidade da educação como uma fronteira cujos limites se alarguem ou no mínimo se mantenham nos padrões atuais, não aceitando de forma pacífica as ações empreendidas em especial pelo Estado, que levem ao estreitamento e ao esvaziamento da qualidade da educação, conceito tão caro e tão necessário para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

2.2 O padrão de qualidade da educação como conquista na Constituição de 1988

O destaque dado à educação brasileira na Constituição Federal de 1988 não encontra paralelo nos textos das Constituições anteriores (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967), isto porque é na Carta de 1988 que a educação emerge como o primeiro dos direitos sociais e, nessa condição, configura-se direito de todos e explicita o dever do Estado na sua garantia. Nos textos de 1824 e 1891 a educação não era tida como direito do cidadão e nos textos de 1934, 1937, 1946 e 1967 embora tenha sido tratada como direito, não se compara à expressão do texto de 1988. Não é nosso intuito abordar a importância dada à educação nas constituições, mas focar o destaque dado a ela a partir da Constituição de 1988 com o estabelecimento do padrão mínimo de qualidade como princípio. Uma análise mais detida sobre o grau de importância dada à educação nas constituições brasileiras pode ser encontrada em Vieira (2007).

A educação é apresentada na CF/88 como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º) e como “direito de todos e dever do Estado” (art. 205) sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito configurado como “direito público subjetivo” (art. 208, § 1º). O texto aprovado em 1988 previa sete princípios a regular a ministração do ensino, que reiteram a noção de educação como direito social e em cuja oferta não cabe ao Estado escusas. Dentre os princípios destacamos a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I), a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV) e a “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, VII) como aqueles que evidenciam de forma mais explícita as condições necessárias a serem garantidas mediante ação do Estado para que a educação se concretize como direito social.

A definição da educação como direito social implica a responsabilidade do Estado em sua oferta e a preocupação em garantir essa oferta se expressa na CF/88 em uma maior

vinculação de receitas resultantes de impostos na educação: nunca menos de 18% para a União e 25% para os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios (art. 212). Para efeito de comparação, apenas duas outras constituições fazem essa vinculação no texto original aprovado, a Constituição de 1934 destinava nunca menos de 10% da receita de impostos a ser investido por União e Municípios na educação e 20% para Estados e Distrito Federal (BRASIL, 1934, art. 156) e, na Constituição de 1946 essa vinculação não poderia ser inferior a 10% para a União e 20% para os Estados, o DF e os Municípios (BRASIL, 1946, art. 169).

Percebe-se a partir da CF/88 uma ressignificação do direito à educação. À noção de direito social acopla-se uma série de outras condições que passam a direcioná-la, figuram nesse rol a responsabilidade do Estado na oferta, a qualidade como princípio orientador e a vinculação financeira de recursos para a viabilização da oferta.

Ao estabelecer entre os princípios a reger a educação a garantia de padrão de qualidade, a CF/88 incorpora de forma indireta à educação a necessidade de avaliação dessa qualidade. Embora a avaliação da qualidade pelo Poder Público seja mencionada apenas uma vez (artigo 209), como condição imposta pelo Estado à iniciativa privada para a oferta de educação, é de ressaltar que fica subjacente a ideia de que a qualidade da educação ofertada pelo Estado também deve ser objeto de avaliação, pois o estabelecimento de um padrão de qualidade supõe haver um referencial que sirva de parâmetro na definição desse padrão, logo, atestar esse padrão requer pensar de alguma forma em avaliar a que distância ele se encontra do ponto de referência usado para o seu estabelecimento.

Junto com o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade da educação emergem questões do tipo: o que configura a qualidade? Que métricas podem ser usadas para aferi-la? A partir de que olhar a qualidade deve ser percebida: de quem oferta a educação ou de quem se beneficia dela? A polissemia do termo “qualidade” e a falta de consenso sobre suas dimensões constitutivas inviabilizam uma compreensão coletiva sobre o que a Constituição quis dizer quando afirma que a educação deve pautar-se pela garantia de um padrão mínimo de qualidade. Essa imprecisão nos parâmetros constitutivos é percebida por Oliveira e Araújo (2005) ao afirmarem que

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17)

A despeito da necessidade de uma melhor significação do termo “padrão de qualidade” presente no texto constitucional, sua adoção representa uma significativa conquista da sociedade. Se hoje discutimos que elementos dão significado ao termo qualidade da educação ou que elementos compõem essa qualidade, antes da CF/88 essa discussão era mais complexa: como discutir os elementos constitutivos do padrão de qualidade da educação se a qualidade sequer estava garantida? Logo, o estabelecimento da garantia do padrão de qualidade como princípio, mesmo reconhecendo a dificuldade em caracterizar seus elementos constitutivos em função da multiplicidade de percepções trazidas pelos diferentes atores representa grande salto.

A CF/88 dá o pontapé inicial para o aprofundamento da discussão da qualidade da educação como direito de todos, contudo, sua explicitação por meio de elementos palpáveis a qualificar o sentido de qualidade deixa a desejar, tornando a execução da garantia do padrão de qualidade carente de elementos que possibilitem a transposição da categoria de mandamento legal a de direito efetivado no interior das escolas.

2.3 Ampliação dos limites de discussão para a garantia do padrão de qualidade

A instituição da garantia do padrão de qualidade como princípio a regular a ministração do ensino na CF/88 representou conquista significativa, porém, a falta de aprofundamento sobre os elementos constitutivos desta qualidade caracterizam fator limitador para sua execução legal.

O destaque dado à educação na CF/88 é reafirmado na LDB. Sancionada em dezembro de 1996, a lei reitera a educação como dever do Estado (art. 2º); a escolaridade obrigatória como direito público subjetivo (art. 5º); e o rol de princípios a regular a ministração do ensino que no texto original da CF/88 somavam sete, são absorvidos na LDB, que além desses arrola outros quatro e com inserções posteriores, o número de princípios chega a treze.

A LDB ao sustentar entre os princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 3º, I), a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 3º, VI); e a garantia de padrão de qualidade (art. 3º, IX), mantém o núcleo dos princípios que melhor expressam a obrigação do Estado na oferta da educação e que estabelecem balizas que devem direcionar sua ação. A LDB repete a Constituição e afirma o padrão de qualidade como princípio (artigo 3º, IX), mas avança ao estabelecer que

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a

variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996b)

O texto da LDB ao mesmo tempo em que traz luz sobre a definição dos padrões mínimos de qualidade ao afirmar que insumos variados, indispensáveis e em quantidades mínimas por aluno constituem os elementos definidores dos padrões de qualidade, abre novo campo de disputas: que ou quais insumos são indispensáveis para a garantia da qualidade do ensino? Ao comentar o artigo 4º, IX, Carneiro (2015, p. 164) aventura-se no sentido de caracterizar estes insumos a partir de quatro categorias:

Os insumos são de base material (estrutura física e acervo de equipamentos), de base gerencial (tipo de gestão e modalidades de flexibilização do planejamento), de base instrumental (material instrucional e metodologias) e de base finalística (missão da escola, perspectiva dos cursos, função das disciplinas, cultura de avaliação, Regimento Escolar e Projeto Pedagógico). Todos estes indicadores de qualidade mínima deverão estar referidos ao tamanho da escola, à sua matrícula, aos turnos de funcionamento e às condições de otimização de uso dos espaços e do tempo escolares.

Para Carneiro (2015) a qualidade decorre da conjugação das quatro categorias de insumos apresentados acima, que uma vez mobilizadas, devem levar em consideração a identidade da escola como fator decisivo para viabilidade de sua operação de forma conjunta. Contudo, aponta que o foco limitado do financiamento considerando apenas as matrículas, descartando as condições gerais das escolas e as desigualdades sociais da população configuram-se como elemento limitador para a garantia destes padrões de qualidade (CARNEIRO, 2015, p. 164-165).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) os insumos mínimos são elementos necessários, porém, não únicos para a garantia da qualidade da educação, apontam que:

Estudos, avaliações e pesquisas (a esse respeito, cf.: Unesco, 2002 e 2003; Brasil. Inep, 2004; Lima, 1998; Nóvoa, 1999, entre outros.) mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9)

Não deixa de ser necessária a tentativa de caracterização dos insumos indispensáveis à qualidade da educação, como feita por Carneiro (2015), como também não se pode descartar a ideia apresentada por Dourado, Oliveira e Santos (2007) de que a qualidade não pode ser captada apenas pelo estabelecimento destes insumos. Estes dois posicionamentos mostram como é difícil dar base material tanto à qualidade da educação quanto aos insumos mínimos que a compõe; a disputa, por significar ambos, opõe sujeitos com visões distintas acerca de

que elementos são essenciais para sua configuração material, embora possa haver convergências de entendimento, elas não são uma tendência, pois a visão dos sujeitos se dá a partir do lugar que ocupam no sistema escolar.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) embora apontem a insuficiência dos insumos mínimos como os elementos necessários à garantia da qualidade, assinalam a necessidade de que o conceito de qualidade da educação seja analisado a partir de uma perspectiva polissêmica, que envolve condições intraescolares (divididas em quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, acesso, permanência e desempenho escolar) e extraescolares (dividida em dois níveis, o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias) nas quais atores individuais e institucionais são elementos para a análise da educação sob o enfoque da qualidade. Tal proposta guarda relação com a caracterização dos insumos mínimos apresentada por Carneiro (2015).

A inscrição do princípio do padrão de qualidade do ensino pela Constituição e LDB, e a afirmação na LDB de que ele é definido em função de insumos que em variedade e quantidades mínimas configuram-se como elementos indispensáveis para assegurar o desenvolvimento do ensino e sua qualidade, representa significativo avanço ao permitir que o passo seguinte seja o de nominar quais insumos são essenciais para a garantia da qualidade, tarefa que não é simples e que requer a superação do antagonismo de ideias de distintos sujeitos e grupos para a construção de consensos possíveis que permitam materializar o padrão de qualidade ao aceitar que as dimensões constitutivas defendidas por cada lado podem não ser excludentes, mas complementares na materialização do conceito de qualidade, viabilizando a cobrança legal na esfera judicial sempre que a qualidade prescindir de um dos elementos essenciais definidos como constitutivos.

2.4 A emergência e recorrência da qualidade da educação em diferentes marcos legais

Se a CF/88 deixava subjacente a necessidade de avaliar a qualidade da educação, é na LDB que essa avaliação sai da penumbra e é estabelecida objetivando a definição de prioridades para a ação por meio de políticas públicas, tendo como efeito consequencial a qualidade do ensino que decorre da implementação destas políticas.

Neste sentido, elemento importante trazido pela LDB com foco na garantia do padrão de qualidade reside no artigo 9º da Lei, que estabelece como incumbência da União: “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental,

médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b). Reforço à necessidade de avaliação é encontrado também no artigo 87, § 3º, IV da LDB que prevê a integração de todas as escolas de ensino fundamental do Brasil ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Ministro Paulo Renato Souza ao comentar o que revelaram os resultados das avaliações empreendidas durante seu mandato à frente do MEC no Governo de Fernando Henrique Cardoso, corrobora a visão que a avaliação assume para basear a ação estatal na educação nacional, outro elemento importante em sua fala diz respeito ao fato de ele nominar alguns elementos determinantes da qualidade da educação:

Os resultados que o sistema de avaliação produziu ao longo desses anos confirmaram muito do diagnóstico geral que possuíamos e permitiu uma precisão muito maior sobre a dimensão e as causas dos problemas que enfrentávamos e também um diagnóstico mais refinado sobre os determinantes da qualidade da educação e o aprimoramento das medidas já iniciadas, bem como o desenho de novos programas. Constatou-se que o desempenho dos alunos estava realmente associado à formação, à qualidade e ao treinamento do professor; à qualidade do material didático; à qualidade da alimentação escolar; à participação dos pais na escola; ao trabalho de leitura que os professores desenvolvem com seus alunos; à utilização de novas tecnologias em sala de aula, como recursos audiovisuais e informática. (SOUZA, 2005, p. 115)

O foco da legislação na qualidade do ensino manifestado na LDB e em outros documentos vincula a qualidade a dois outros processos, o financiamento, cuja garantia deve criar as condições para que o ensino seja de qualidade e, a avaliação, com foco em permitir a mensuração da qualidade e ações corretivas mediante políticas públicas sempre que a qualidade não seja observada.

A Emenda Constitucional 14/96 ao alterar a redação do artigo 211 da Constituição e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inserindo novos parágrafos prevê a ação da União, via financiamento, na garantia da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e na “garantia de padrão de qualidade”, princípios que efetivam a educação como direito social.

Art. 3º É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos:

"Art.211.....

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1996a)

O artigo 5º da Emenda Constitucional 14/96 altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inserindo novos parágrafos, e o § 4º inserido mostra como o financiamento deve convergir para a garantia da qualidade do ensino: “§ 4º A União, os Estados, o DF e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.” (BRASIL, 1996a).

A mesma orientação de que o financiamento deve se voltar para a garantia da qualidade do ensino está presente na EC 53/2006 (EC 53/2006) que ao dar nova redação ao artigo 60, VI do ADCT estabelece que: “até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo, poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo” (BRASIL, 2006).

Na nova estruturação textual dada pela EC 53/2006 o artigo 60, § 1º do ADCT, traz a seguinte redação: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente” (BRASIL, 2006). Financiamento e qualidade da educação se relacionam de forma tão umbilical na legislação que se não é possível dizer que o financiamento garante a qualidade não se poderá dizer que a qualidade se materialize sem o financiamento.

Chama atenção na Lei 11.494/2007 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a presença reiterada da palavra qualidade no texto, ela é mencionada 21 vezes: em 5 delas aparece compondo a expressão “qualidade do ensino”; 10 vezes compondo a expressão “educação básica de qualidade”; 3 vezes compondo a expressão “qualidade da educação básica” e em 3 vezes relacionada aos “padrões mínimos de qualidade”.

Tal recorrência demonstra uma total relação entre o financiamento e a qualidade da educação, deixando latente que o efeito consequencial do financiamento deve ser o de fomento à qualidade da educação. Para efeito de comparação na Lei 9.424/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a palavra qualidade é mencionada apenas quatro vezes, em todas elas compondo o termo “qualidade do ensino”. Essa comparação mostra como a qualidade da educação tem se fixado cada vez mais nos textos legais como uma exigência a ser atendida na oferta da educação pública.

A LDB deixa evidente que a qualidade se assenta como um objetivo da educação brasileira quando enfatiza: que o padrão de qualidade se configura como princípio a regular a educação (art. 3º, IX); os insumos indispensáveis à efetivação da qualidade (art. 4º, IX); que a oferta do ensino pela iniciativa privada seja condicionada à autorização de funcionamento e à avaliação da qualidade pelo poder público (art. 7º, II); a necessidade de processo nacional de avaliação tendo como fim a garantia da qualidade (art.9º, VI); que na educação superior os cursos de graduação noturnos tenham a mesma qualidade que os ofertados em outros turnos (art. 47, § 4º); que as despesas com pesquisas para o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino sejam consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 70, IV); quando diz que despesas sem relação com o aprimoramento da qualidade do ensino não se configuram como de manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 71, I); que a União, junto com os Estados e os Municípios, quando do cálculo do custo mínimo por aluno, tenha em mente um padrão de oportunidades educacionais que assegure a qualidade do ensino (art. 74); quando prevê que a ação supletiva da União e dos Estados leve à correção progressiva das disparidades para o acesso e garanta o padrão mínimo de qualidade do ensino (art. 75); quando afirma que a capacidade de atendimento dos governos seja definida em função dos recursos constitucionais obrigatórios para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino e no custo anual do aluno relativo a um padrão mínimo de qualidade (art. 75, § 2º).

2.5 A Emenda Constitucional 59/2009 como marco de alargamento da educação como direito social

A EC 59/2009 significa um marco de ampliação da educação como direito social primeiro porque ao alterar o artigo 208, I da Constituição amplia o dever do Estado na oferta da educação obrigatória e gratuita não apenas ao ensino fundamental, mas o alarga para toda a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, o número de anos de escolarização obrigatória salta de 9 anos (ensino fundamental) para 14 anos (abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio).

Um segundo benefício pode ser percebido com a mudança da redação do artigo 212, § 3º da Constituição, o texto anterior previa que “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação”, essa redação deixava vago a que se relacionavam essas “necessidades”. A nova redação dada ao artigo 212, § 3º da CF/88: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino

obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 2009), limita as possibilidades de interpretação e define a universalização, a garantia de padrão de qualidade e a equidade como os aspectos centrais a configurar as necessidades do ensino obrigatório. Na prática a materialização destas condições por meio da ação do Estado impõe a necessidade de maior articulação entre os Sistemas de Ensino.

Um terceiro benefício diz respeito à mudança de redação do artigo 214 da CF/88 que dá uma nova caracterização ao PNE, se no texto anterior o PNE deveria ter uma “duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”, a nova redação ganha em robustez e direcionamentos mais explícitos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009)

Com a nova redação o PNE ganha a característica de documento articulador do sistema nacional de educação e uma temporalidade de 10 anos na qual se impõe a necessidade de que sejam definidas e implementadas as diretrizes, objetivos, metas e estratégias de manutenção e desenvolvimento do ensino que devem conduzir entre outros, à melhoria da qualidade do ensino. Em relação a seus distintivos anteriores o PNE ganha características objetivas que requerem uma ação mais efetiva do Estado para a garantia da qualidade.

A variedade de instrumentos legais a assegurar a qualidade da educação e a recorrência com que ela figura em cada um deles vem permitindo um avanço gradativo na caracterização conceitual da qualidade e vem criando condições para exigir sua execução por meio da ação do Estado no sentido de efetivar a educação como ela deve ser: um direito social.

2.6 As tentativas de caracterização da qualidade da educação em três vertentes

O Decreto 6.094/2007 ao implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), o apresenta como a conjugação de esforços dos entes federados

junto às famílias e comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica e elege o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como o indicador oficial de qualidade:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007a)

O Decreto prevê que a adesão de Estados e Municípios ao Compromisso seja volitiva, mas uma vez feita, implica ação mais objetiva destes na melhoria da qualidade da educação mensurada por meio da consecução das metas estabelecidas no IDEB:

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º. (BRASIL, 2007a)

O uso do IDEB como medida objetiva de avaliação da qualidade da educação trazido no artigo 3º pode deixar subjacente a ideia de haver algum grau de subjetivismo presente nesta avaliação antes, ou apenas representar a dimensão escolhida pelo Governo para aferir a qualidade. Qualquer que seja a opção assumida, a aceitação de um teste padronizado como instrumento factual para avaliação da qualidade já enfrentava resistência antes mesmo da edição do Decreto:

Enfim, as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequential. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18)

Ao mencionarem a falta de um efeito consequential dessas avaliações Oliveira e Araújo (2005) apontam o conflito delas com o objetivo para o qual foram estabelecidas: “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” conforme previsto ao final do inciso VI do artigo 9º da LDB, dessa forma, o efeito consequential se caracterizaria na definição de prioridades (ação do Estado) com vistas à garantia da qualidade. Este desvirtuamento de finalidade é apontado também por Minhoto (2016); Freitas (2005); Coelho (2008) e Corrêa Werle (2011) que deixam evidentes as limitações e, sobretudo as intenções do

atual sistema de avaliação, apontando que o Estado não usa o resultado dessas avaliações para definir suas prioridades de ação, mas como argumento para evidenciar a ineficiência estatal na garantia de um ensino público de qualidade e justificar a transferência de poder à iniciativa privada em ditar os rumos da educação.

O ano de 2010 marca a adoção de nova ação no sentido de dar materialidade à qualidade da educação que é representada pela aprovação do Parecer CNE/CEB 8/2010 que estabelece os padrões mínimos de qualidade da educação previstos no artigo 4º, IX da LDB. O Parecer destaca entre os desafios apresentados como limitadores da qualidade da educação três que devem ser objeto de atenção especial: a necessidade de real valorização da carreira do magistério; a ampliação do financiamento da educação; e uma melhor organização da gestão. (BRASIL, 2010, p. 1).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) encampa a adoção do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), bandeira levantada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como instrumento legítimo a elencar os insumos que devem compor a qualidade da educação, partindo deste entendimento lança o argumento de que

O parágrafo 1º do artigo 211 da CF indica claramente o papel da União em atuar no sentido de se buscar uma maior equalização de oportunidades educacionais, mediante um esforço de repasse de recursos e assistência técnica aos entes federados, de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino: A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Já a LDB, em seu inciso IX do artigo 4º, especifica a necessidade de se definirem os insumos necessários para o alcance de padrões mínimos de qualidade, abaixo dos quais, afinal, se estaria ferindo o direito à aprendizagem adequada dos alunos: padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esses mandamentos exigem, portanto, a necessidade de se estabelecer o que são esses padrões mínimos e os insumos associados aos mesmos. O CAQi surge como uma resposta a esse inviolável direito, ou seja, o de garantir que cada cidadão desse país tenha acesso a uma educação de qualidade, ao apresentar com clareza os insumos necessários a esse direito. (BRASIL, 2010, p. 17)

Na sugestão do Projeto de Resolução apresentado no Parecer 8/2010 CNE/CEB são especificados nos anexos de forma clara quais os insumos necessários ao funcionamento das escolas, estes insumos dividem-se em três categorias: a estrutura e características do prédio; os equipamentos e material permanente para o seu funcionamento e; insumos de referência para o funcionamento. A materialização da qualidade conforme prevê a Proposta de Resolução depende da garantia de cada um dos insumos.

Embora tenha representado o esforço mais palpável no sentido de caracterizar a qualidade da educação, a tentativa de dar materialidade ao termo não logrou êxito, posto que

para ganhar força de lei dependia de homologação do Ministério da Educação, o que nunca ocorreu e, em claro e retumbante retrocesso à educação brasileira, após mudança de composição dos Conselheiros, em 26/03/2019 o CNE sob a alegação de que não é de sua competência definir valores e custos da educação nacional aos entes federados aprova por unanimidade o Parecer CNE/CEB 03/2019 que faz o “reexame” do Parecer CNE/CEB 08/2010, a palavra reexame foi a forma mais discreta encontrada para simbolizar a revogação do Parecer CNE/CEB 8/2010.

Nova caracterização da qualidade da educação surge com o PNE aprovado pela Lei 13.005/2014, que retoma a ideia presente no Decreto 6.094/2007 e estabelece no artigo 2º, IV como uma de suas diretrizes a “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014). Entre as previsões feitas o PNE estabelece:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Fonte (BRASIL, 2014)

O PNE ao prever que o fomento à qualidade da educação deve se dar de forma a elevar a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, mensurados a partir das médias do IDEB, nos leva a pensar que sempre que o Estado não consiga alcançar as metas por ele estabelecidas, não estaria promovendo o fomento à qualidade da educação e ao não a fomentar descumpra o princípio do padrão de qualidade previsto para a educação. É certo que nesta perspectiva o não cumprimento das metas do IDEB representa um problema, a falta de qualidade do ensino, porém, as causas não são apontadas o que permite ao Estado recorrer a argumentos genéricos em casos nos quais a justiça seja chamada a demandar ação do Estado no sentido de assegurar a qualidade da educação como um direito social, neste sentido é aceitável pensar que o Parecer CNE/CEB 08/2010 aprovado, não homologado e reexaminado garantiria base material para a demanda.

Das considerações apresentadas é possível perceber que avanços na caracterização da qualidade da educação aconteceram ao longo dos anos e foram significativos. A inscrição inicial do padrão de qualidade na Constituição de 1988 sem qualquer referência qualificativa a seu significado foi seguida de ações que, se não conseguiram qualificar plenamente o sentido de qualidade da educação, se esforçaram nesse sentido. Causa perplexidade que os esforços

empreendidos ao longo de mais de três décadas estejam ameaçados pela tônica do retrocesso presente na atual política educacional brasileira que ameaça a educação como direito social.

A inserção do princípio do “padrão de qualidade da educação” a partir da Constituição Federal de 1988 marca o início de uma trajetória percorrida para a materialização deste conceito de significados variados para a efetivação da educação como direito social. A partir da inscrição constitucional tem início uma trajetória para garantir a qualidade da educação e significá-la nos mecanismos legais havendo considerável avanço na caracterização da qualidade.

As relações entre financiamento e qualidade e, os processos de avaliação e qualidade são elementos importantes na efetivação do direito à educação de qualidade, o financiamento por garantir os recursos necessários à ação do Estado na oferta de educação e os processos de avaliação por permitirem o repensar dessa ação, porém, não se configuram suficientes, em especial, quando as finalidades dos processos de avaliação são desfiguradas ao assumir papel que não se relaciona à definição de prioridades para a ação do Estado na garantia da qualidade da educação.

O retrocesso na materialização da qualidade da educação com a revogação do Parecer CNE/CEB 8/2010 representa um forte golpe à efetivação da educação como direito social. Há que se ressaltar, porém, que os preceitos do CAQi se transpuseram ao atual PNE e encontram-se presentes nas estratégias 20.6 e 20.10 do Plano, cabendo àqueles que continuam lutando por uma educação de qualidade demarcar terreno e buscar o alargamento de fronteira para a efetivação do direito social à educação.

3. DA DISPONIBILIZAÇÃO FINANCEIRA AOS RECURSOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

3.1 O Federalismo, as desigualdades regionais e o direito social à educação

Muito se falou da qualidade da educação na seção anterior e de como sua previsão se espalhou pela legislação nacional a partir da CF/88, e de como a legislação que trata o financiamento da educação o atrela à qualidade da educação. É certo que o financiamento da educação exerce fator decisivo para a sua qualidade assim como é certo que a qualidade da educação precisa ser mais bem traduzida em nossa legislação. A falta de elementos que deem concretude e traduzam o “padrão de qualidade” como princípio previsto no arcabouço legal (artigo 206, VII da CF; artigo 3º IX da LDB) contribui na limitação da melhoria da qualidade do ensino.

Antes de iniciar a discussão sobre a estreita relação entre o financiamento e a qualidade da educação é necessário retomar uma questão central para essa discussão e que devidamente interpretada implica em ressignificação dos valores a balizarem a definição e execução da política pública educacional brasileira. Trata-se de reconhecer a educação como aquilo que ela é, um direito social (artigo 6º da CF/88), o primeiro dos direitos sociais arrolados em nossa Constituição, essa consideração requer valorar a educação não a partir de uma ótica meramente financeira, mas a partir da perspectiva do social, assim, a ação/dever do Estado na educação por meio de política pública não desconsidera a questão financeira, mas também não a toma como a única a ser considerada.

Na perspectiva apresentada não se trata apenas de saber se os recursos disponibilizados garantem o financiamento da educação, mas de saber se os recursos disponibilizados se compatibilizam como os recursos necessários ao financiamento de uma educação de qualidade social, o que implica uma configuração de escola democrática no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos que a ela afluem independente da região em que isso acontece e da esfera de governo por isso responsável. A limitação de recursos não pode ser a escusa do Estado para formulação e execução de política pública educacional que prescindam da equidade e qualidade devidas à sociedade, se assim for, nega-se a educação como direito social.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) avança ao estabelecer no artigo 208, § 1º: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” cujo dever de oferta cabe ao Estado. O artigo 212 da Constituição definiu os percentuais mínimos de aplicação de recursos da União e de Estados e Municípios para o financiamento da educação, a nova redação dada ao § 3º desse artigo pela EC nº 59/2009 garantiu que “A distribuição dos

recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”.

Sincronizar na forma de política pública o tripé expresso na garantia da educação como direito, cuja oferta é dever do Estado assegurar, aplicando os percentuais mínimos estabelecidos a cada ente federado, tendo a universalização, o padrão de qualidade e a equidade como parâmetros utilizados na distribuição dos recursos requer um arranjo institucional entre os entes federados com o delineamento para a ação de cada um. Ao se referir à operação do direito à educação, o texto constitucional traz apenas a previsão de que os sistemas de ensino funcionem em regime de colaboração e estabelece linha prioritária de atuação apenas aos municípios:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. (BRASIL, 1988)

A redação original do artigo 211 da CF/88 explicita uma visão federativa pautada na colaboração entre os entes federados, entretanto, é um modelo de federalismo que desde seu nascedouro em 1889 atende mais aos interesses de oligarquias regionais e provinciais do que aos interesses da coletividade (ARAÚJO, 2016, p. 18-19; CRUZ, 2011, p. 81). É um modelo que nega os interesses regionais e foge da necessidade de incorporação da equidade como elemento necessário à criação de um conceito de identidade nacional e ao fazê-lo aprofunda o papel de estados e municípios no gasto público na oferta de serviços, mas mantém a centralidade da União com “ampla autoridade jurisdicional” dificultando as decisões relativas à arrecadação tributária, à alocação dos recursos e à execução das políticas públicas por parte dos estados e municípios que tem o seu poder limitado (ARAÚJO, 2016, p. 18-19). No Brasil:

Considera-se que a discussão da equidade é muito pertinente em uma federação com tantas assimetrias como a brasileira, inclusive sendo a desigualdade territorial um dos componentes constitutivos de nossa federação. Ou seja, historicamente houve utilização da estrutura estatal para favorecer o desenvolvimento econômico de determinadas regiões do país, com a estrutura tributária beneficiando estados e municípios localizados nestas regiões geográficas.

A forma como está organizada a estrutura tributária e alocação do fundo público entre os entes federados faz com que a desigualdade social seja reforçada pela desigualdade territorial. (ARAÚJO, 2016, p. 19)

A relação entre o federalismo e o financiamento da educação brasileira remete a uma questão que é própria dos regimes federados que vem a ser o estabelecimento de padrões mínimos a partir dos quais se garantirá o acesso da sociedade aos serviços públicos ofertados por seus entes, sendo esta uma questão central que dá vida ao pacto federativo (CRUZ, 2011, p. 79). Por esta perspectiva a busca da equidade como ferramenta de superação das desigualdades deverá pautar as ações das estruturas de governo como forma de garantia de serviços públicos oferecidos em todo o domínio territorial e dotados de um mínimo de qualidade. As desigualdades de renda entre populações e entre os entes subnacionais não podem ser fatores limitadores de acesso aos serviços públicos, mas objeto de ação política para a garantia de similaridade na oferta destes serviços.

Bremaeker (2011) utilizando dados de 2008 traduz em números a dimensão das desigualdades entre as regiões brasileiras: a região sudeste soma 50,75% da receita orçamentária total no país, porém, quando se analisa a capacidade dos municípios na geração de receitas expressa na receita tributária municipal a região concentra 67,81% das receitas dos municípios brasileiros, embora concentre apenas 29,98% destes municípios. No polo oposto o nordeste que concentra 32,23% dos municípios brasileiros responde por 21,23% da receita orçamentária nacional e por 10,6% da receita tributária municipal.

Tabela 2 – Distribuição regional dos recursos (valores expressos em %) – ano 2008

Região	Municípios em relação ao Brasil	População em relação ao Brasil	Receita orçamentária	Concentração a nível nacional	
				Receita tributária municipal	Receita de transferências
Sudeste	29,98	42,87	50,75	67,81	44,99
Nordeste	32,23	28,38	21,23	10,6	25,83
Sul	21,36	14,7	15,45	13,42	14,73
Norte	8,07	8,1	6,29	3,67	7,63
Centro Oeste	8,36	5,95	6,28	4,5	6,82

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Bremaeker (2011, p. 54 e 55)

As desigualdades sociais assinaladas por Araújo (2016) e Bremaeker (2011) não são um problema que marca apenas a última década no Brasil, elas datam de quase três décadas se considerarmos apenas o período pós Constituição de 1988. Mello (1989) a partir da análise de dados de pesquisa realizada por Xavier e Marques (1986) apontava como essas desigualdades se materializavam na educação com variações por região, localidade (urbana ou rural) e por redes de ensino:

[...] o aluno da escola estadual custa 174% mais que o da escola municipal; na escola estadual, o aluno da Região Sudeste custa 209% mais que o da Região Norte; o aluno da escola estadual rural custa 46,7% mais que o da escola estadual urbana; o aluno da escola municipal urbana custa 106,6% mais que o da escola municipal rural; o aluno da escola estadual urbana custa 138% mais que o da escola municipal

rural; o aluno da escola municipal da Região Sudeste custa 508,4% mais que o da escola municipal da Região Norte; o aluno da escola municipal da Região Sul custa 216% mais que o da escola municipal da Região Norte. (MELLO, 1989, p. 52).

Pelos números apresentados uma das certezas que se tem é de que as regiões brasileiras são marcadas pela desigualdade, logo, a tônica na formulação e execução das políticas públicas deveria pautar-se pelo seu enfrentamento. Desconsiderar as desigualdades regionais na formulação e execução das políticas educacionais equivale a negar a educação como direito a quem, privado de condições de igualdade o Estado deveria garantir “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, I).

Delegar aos municípios a competência de ofertar, prioritariamente, o ensino fundamental e o pré-escolar (BRASIL, 1988, art. 211, § 2º) foi um avanço quando se considera que antes não havia indicativo de atuação aos entes federados, mas não deixa de representar perigo tendo em vista as discrepâncias sociais das regiões brasileiras. Elas inviabilizam que os recursos disponibilizados se compatibilizem com os recursos necessários à oferta de uma educação de qualidade, exemplo disso é visível quando se analisa que as regiões norte e nordeste (conforme dados da Tabela 2) concentram 40,3% dos municípios brasileiros e 36,48% da população mas representam apenas 27,52% da receita orçamentária total, quando se avalia a geração de receitas tributárias municipais as duas regiões representam 14,27% do total brasileiro, já nas receitas de transferências ficam com 33,46%, para efeito de comparação utilizando só o último quesito a região sudeste abocanha 44,99%. Demo mostra convicção ao afirmar que:

[...] o princípio da municipalização, embora correto em si, coincidiu sempre com sua relegação à impotência local de assumir e administrar o sistema de ensino básico. [...] Diante desta realidade, o empurrão maior rumo ao ambiente federativo pode repercutir, certamente, em divisão pouco colaborativa de trabalho, resultando no aguçamento de disparidades locais: Municípios fortes terão condições favoráveis de manter seus sistemas, enquanto a grande maioria se contentará com os remendos clássicos: escola multisseriada, professores leigos e muito mal pagos, apoios precários de assistência, baixa organização administrativa, e assim por diante. O espírito federativo deveria percorrer outro caminho, partindo do compromisso com o direito das crianças, que sob hipótese alguma poderia sofrer restrições. Se o município não consegue arcar com o ônus, entra o estado e, por fim, a União. De novo, vale a argumentação do direito incondicional: não pode ser que a criança tenha educação de qualidade apenas se o município tiver economia forte, porque seria restaurar por outra porta a miopia do capitalismo liberal. (DEMO, 1988)

A LDB deixará um pouco mais clara as competências de cada ente federado na oferta da educação, o Título IV da LDB “Da Organização da Educação Nacional” traz as competências de atuação dos entes federados na oferta da educação nacional. Na esfera de atuação delimitada: a União deverá “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao

Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (artigo 9º, III); os Estados e o Distrito Federal deverão “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (artigo 10, VI) e os Municípios deverão “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (artigo 11, V).

Considerando as competências de atuação definidas a cada ente e tomando a fatia de apropriação de cada um na parcela de recursos é possível ter uma dimensão dos desafios impostos aos Estados e em especial aos Municípios para a garantia da prestação da educação como direito social e pensar que o exercício da função redistributiva e supletiva da União será recorrente em função das condições apresentadas:

O fundo público brasileiro está concentrado nas mãos da União, que abocanha 57,1% do que é arrecadado pelo Estado Brasileiro. O restante é dividido entre os estados, que ficam com 24,6% e os 5.570 municípios, que estruturam os serviços básicos, dispõem de apenas 18,3% destes recursos.

A maior parte das matrículas da educação básica em nosso país é municipal. Por isso, o milagre da multiplicação do acesso à escolaridade realizado nas últimas duas décadas foi feito com sobrecarga nos entes federados com menos recursos e de forma precária, fatores explicativos para o país amargar indicadores educacionais inversamente proporcionais ao crescimento econômico que teve nas últimas décadas. E mesmo esta expansão foi diferenciada, sendo mais precária e desigual nas regiões norte e nordeste, as quais pode-se denominar como elos mais fracos da estrutura administrativa nacional. (ARAÚJO, 2016, p. 20)

A linha de pensamento desenvolvida por Mello (1989, p. 52) quase três décadas antes reconhece o avanço da Constituição de 1988 ao estabelecer percentuais mínimos de investimento em educação permitindo uma equalização de esforços entre Estados e municípios, mas não entre estes e a União que deve aplicar 7% a menos em termos percentuais, mas ao mesmo tempo ressalta que a equalização entre Estados e municípios não tem o poder de mudar abruptamente a situação financeira destes, pois

O esforço realizado por cada nível de governo não tem o poder de equalizar automaticamente os recursos disponíveis por aluno matriculado ou potencial, dadas as desigualdades de recursos existentes entre os Municípios do país, entre os Estados e entre a União e os outros níveis governamentais. Isso só pode ser alcançado por meio de uma política agressiva de redistribuição de recursos. Por outro lado, a tarefa educacional está dimensionada apenas em termos de matrícula projetada, mas não inclui variáveis explicativas da qualidade do ensino a ser oferecido. Assim, o esforço percentual exigido de cada nível de governo representa números que são mais mágicos do que suficientes. (MELLO, 1989, p. 52)

As dificuldades em operacionalizar a educação como direito social e com padrão de qualidade são limitadas em função das disparidades financeiras entre os Estados nas várias regiões brasileiras e entre municípios de uma mesma região e de regiões diferentes. Para

Mello (1989, p. 52-53) para que essa operacionalização fosse possível seria necessário que se fizesse “uma definição democrática de qualidade, baseada nos elementos fundamentais e imprescindíveis na escola”. Uma vez feita essa definição o autor propõe que:

O custo desse padrão de qualidade pode ser, então, tecnicamente rateado pela matrícula projetada, gerando o que decidi chamar de coeficiente de custo/aluno/qualidade, que servirá como unidade de custo a ser usada na projeção dos recursos a serem repassados às escolas com base em sua matrícula prevista e que poderão ser corrigidos posteriormente com base na matrícula efetiva.

Trabalha-se, assim, com uma medida de necessidade educacional sintetizada no custo/aluno/qualidade, que multiplicada pela matrícula de cada escola resulta no montante de recursos necessários ao financiamento do ensino.

Calcula-se então o montante de recursos disponíveis por aluno em cada nível de governo responsável pelo ensino público gratuito, tomando-se por base o esforço mínimo exigido na Constituição. As diferenças entre os recursos disponíveis por aluno em um determinado nível de governo e o custo/aluno/qualidade será coberta pelo nível ou níveis imediatamente maiores. (MELLO, 1989, p. 53)

A percepção de Mello (1989) da necessidade de estabelecimento de uma unidade de custo a direcionar o gasto com a educação considerando as discrepâncias da sociedade brasileira chama a atenção. É necessário destacar que a garantia da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 205, I da CF/88) afirmada como princípio na Constituição e reiterada na LDB (artigo 3º, I) conjugada com o princípio do “padrão de qualidade” (artigo 206, VII CF/88 e 3º, IX da LDB) implica considerar que igualdade de condições tem relação direta com a equidade, já o padrão de qualidade materializaria essa equidade dando efetividade à política educacional.

Até 2005 a delimitação do padrão de qualidade e as bases sobre as quais se assentaria não haviam sido delineadas, o mais próximo que se chegou foi o aprofundamento trazido no artigo 4º, IX da LDB quando informa que o dever do Estado com a educação se dará através da garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”

O inciso IX do artigo 4º da LDB avança em relação ao que seria a “garantia de padrão de qualidade” ao informar que o padrão de qualidade é composto por uma “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos” que considera indispensáveis, porém, não os elenca e ao fazê-lo, mantém o hiato entre a qualidade legal prevista para o ensino e a qualidade real usufruída pela sociedade.

Em tais condições se cristaliza o entendimento de que a disponibilização financeira de recursos à educação não guarda relação com os recursos necessários a essa educação nas regiões do país por uma questão de falta de balizamento, a ausência de uma legislação que

expresse consensos sobre as dimensões que compõem o “padrão de qualidade” como princípio continua configurando óbice para que ele se materialize. Sua definição implica que se estabeleça um custo mínimo por aluno que considere as condições necessárias à qualidade (os insumos), estabelecendo uma lógica de financiamento que garanta a equidade na oferta.

O Estado parece não ter interesse em assentar as bases do que se configura indispensável em termos de insumos para a qualidade da educação, é latente o descompasso entre a previsão legal da educação como direito social cujo dever do Estado, na oferta, carrega uma série de condicionantes para sua efetivação, e o ensino que de fato chega com falta de equidade à população das mais diferentes regiões brasileiras, apresentando uma qualidade dimensionada em função daquilo que se pode fazer com os recursos disponibilizados.

A falta de uma métrica de financiamento para a educação de qualidade e com equidade relega ao ensino nas diferentes regiões a necessidade de se condicionar à capacidade arrecadatória de Estados e municípios o que tem implicações diretas no gasto operado por aluno em cada um deles. Em tal formato, a equidade fica comprometida, pois o padrão de qualidade passa a variar por uma lógica perversa: não é a necessidade que define o custo de cada aluno, mas sim o custo que previamente estabelecido, define aquilo que é necessário a cada um. A falta de balizamento e estabelecimento de marcos característicos do padrão de qualidade atende perfeitamente à lógica necessária a essa política de Estado e perpetua as disparidades na oferta do ensino entre a população.

No que diz respeito ao direito à educação, a CF/88 reconhece a educação como um direito social e, além de definir o ensino fundamental como direito público subjetivo, expressa vários outros direitos que remetem a um processo de democratização do acesso para todos os níveis e modalidades da educação básica [...] caso ela fosse cumprida, a conjuntura educacional no Brasil seria bem diferente. Entretanto, isso não ocorre porque, embora as diretrizes da educação nacional tenham sido amplamente delineadas, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as bases, ou seja, as condições materiais que poderiam viabilizar a implementação do direito à educação ainda são muito genericamente definidas, principalmente frente à insuficiência de recursos para universalizar e qualificar a oferta educacional pública. (CRUZ, 2011, p. 82)

Garantir a equidade de condições educacionais no Brasil é uma tarefa complexa, além das dimensões continentais o país é marcado pela desigualdade social e econômica da população, o atual modelo de financiamento conseguiu diminuir as desigualdades com o estabelecimento de um custo mínimo por aluno com a complementação da União sempre que este valor não for atingido pelos entes federados, tal formato teve impactos positivos a partir de sua adoção, mas não conseguiu corrigir as distorções existentes antes dela, as condições de

acesso, permanência e sucesso continuam assumindo diferentes matizes a depender de cada região e localidade brasileira.

Pensar os recursos necessários à garantia de uma educação de qualidade requer considerar qual educação se tem em mente, a perspectiva adotada neste trabalho requer pensar a educação como direito social e como tal discutir os parâmetros que compõem sua qualidade, requer considerar que os insumos mínimos necessários à efetividade do ensino sejam nominados e considerados marcos iniciais para pensar a operacionalização do ensino de qualidade via financiamento da educação, requer, sobretudo pensar em estabelecer formas que se não conseguirem sanar as desigualdades para oferta da educação ao menos minimizem seus impactos.

3.2 Minimização das desigualdades: a adoção da política de fundos para a educação

Embora a Constituição de 1988 tenha feito a vinculação de recursos nas três esferas de governo ela não definiu de forma clara as competências de atuação nos níveis de ensino, essa falta de definição leva a uma oferta desigual em especial do ensino fundamental que na região nordeste é predominantemente oferecido pelos municípios enquanto na região sudeste predomina a oferta estadual, essa desigualdade de responsabilidade decorre da falta de relação entre oferta de ensino nas esferas de governo e os recursos destinados à educação (VAZQUEZ, 2003, p. 24).

A EC nº 14/1996 definiu as competências de atuação por nível de ensino a cada ente federado e ao mesmo tempo estabelece um parâmetro do custo aluno definido a nível nacional que pudesse ajudar a combater as desigualdades nas redes de ensino no Brasil adotando a política de fundos para o financiamento da educação. Não é nosso objetivo dissecar toda a Emenda, mas focar dois aspectos dela, um diz respeito à mudança de redação do § 1º do artigo 211 da CF/88 e a inclusão dos §§ 3º e 4º no mesmo artigo:

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. [...] § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A nova redação do § 1º impõe à União a necessidade de que o foco da política educacional seja redimensionado, para melhor entendimento elaboramos o quadro abaixo com o objetivo de melhor evidenciar as mudanças.

Quadro 3 – Análise do art. 211 da Constituição Federal de 1988

Competências da União:	Texto original do Artigo 211, § 1º da CF /88	Nova redação dada pela EC 14/1996 ao Artigo 211, § 1º da CF /88
	§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.	§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
Financiamento	Sistema Federal e o dos Territórios	Sistema Federal
Assistência Técnica e financeira	Aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios	Aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios
Objetivos da assistência técnica e financeira	Desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.	Garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade
Função a exercer em matéria educacional		Função redistributiva e supletiva

Fonte: elaborado pelo autor

A nova redação do § 1º deixa à União a responsabilidade de financiar as instituições federais de ensino e exercer função redistributiva e supletiva (que não existia no texto anterior), porém não para por aí, o exercício destas duas funções deve obrigatoriamente assegurar a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino (antes a previsão era apenas de desenvolver os sistema e atender à escolaridade obrigatória) para isso a União deverá prestar assistência técnica e financeira aos demais entes. Essa redação remete à necessidade em garantir dois dos princípios que regem a educação no artigo 206 (incisos I e VII) da CF/88, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “garantia de padrão de qualidade”.

A inserção do § 3º traz as competências de atuação dos Estados e Distrito Federal e o § 4º imprime a necessidade de que Estados e municípios colaborem entre si de forma a garantir a universalização do ensino obrigatório, essa colaboração entre os entes subnacionais foi detalhada também na LDB (artigo 10, II) com a previsão de “assegurar a distribuição

proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público”.

O outro ponto a ser destacado é a mudança do artigo 60 do ADCT com a inclusão dos §§ 1 a 7 onde se anuncia a criação do FUNDEF e as formas de sua estruturação. O delineamento da composição financeira do FUNDEF vem com a Lei 9.424/96 (sancionada quatro dias após a LDB) e se dá com 15% da transferência do Fundo de Participação dos Estados (FPE), 15% da transferência do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) para os municípios, 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) pertencente aos estados, 15% da transferência para os municípios do ICMS, 15% da transferência para os estados e municípios do Imposto sobre Produtos Industrializados da exportação (IPI-Exportação) e 15% da compensação para os estados e municípios da desoneração do ICMS sobre a exportação de produtos primários e semielaborados (Lei Complementar no 86/1995) (BREMAEKER, 2008, p.61).

Ao criar o FUNDEF com a destinação de recursos para o financiamento do ensino fundamental (a escolaridade obrigatória até então) o Estado estabelece parâmetros de financiamento para parte do fundo público em educação e estabelece um custo definido nacionalmente por aluno em função dos níveis de ensino e dos tipos de estabelecimentos a partir de quatro categorias: 1ª a 4ª séries; 5ª a 8ª séries; estabelecimentos de ensino especial e, escolas rurais (artigo 2º, incisos I a IV da Lei 9.424/1996) fazendo a previsão de que a União complemente os valores do fundo no caso de não atingirem o valor definido por aluno (artigo 6º da Lei 9.424/1996) e quanto à repartição dos valores define que se darão com base no número de suas matrículas (§ 1º do artigo 2º da Lei 9.424/1996) dos estados e municípios.

O impacto do FUNDEF nas desigualdades vivenciadas entre estados e municípios na oferta do ensino fundamental é significativo e sua representação pode ser evidenciada em números por meio de tabelas e gráficos em VAZQUEZ (2003); ARRETCHE (2010) e ARAÚJO (2016). Como a competência de atuação no ensino obrigatório é dos municípios, a adoção do FUNDEF contribui na redução das desigualdades intraestaduais existentes entre as redes estaduais e municipais (VAZQUEZ, 2003, p. 27).

O quadro de distorções no valor *per capita* anual por aluno é nítido e neste sentido os efeitos do FUNDEF permitiram maior equalização nas distorções existentes, a análise da Tabela 3 mostra que o valor por aluno na rede estadual subiu em apenas seis estados (PA, RR, GO, ES, MG e SP), porém, exceto no PA os mesmos estados tiveram diminuição do valor *per capita* por município, nos demais estados a elevação do valor *per capita* nos municípios

evidencia o quanto era desproporcional a relação do financiamento educacional nas regiões brasileiras.

Os números apresentados na tabela 3 evidenciam que o FUNDEF elevou os valores *per capita* para o financiamento do ensino fundamental das redes municipais na região Nordeste em 89,4%, na Norte em 47%, na Sul em 20%, na Centro Oeste em 2,5% e apenas na região Sudeste houve uma queda de -8,47% nos valores praticados antes e depois do fundo.

A nova política permite diminuir o fosso de desigualdades na esfera do fundo quando utiliza de uma métrica linear para estabelecer o valor aluno ano a ser praticado sobre os valores vinculados pelo FUNDEF, da proporcionalidade na repartição do montante do fundo ao considerar o número de matrículas de cada rede, e da ação supletiva (via complementação da União) sempre que os valores do fundo não chegam ao custo mínimo definido, havendo como efeito consequencial a diminuição da distância do valor aluno/ano operado no nível do total dos recursos destinados à educação.

Tabela 3 - Valor *per capita* aluno/ano aplicado antes e depois do FUNDEF (em R\$)

(continua)

UF / REGIÃO	GOVERNOS ESTADUAIS		GOVERNOS MUNICIPAIS	
	Antes do Fundo	Depois do Fundo	Antes do Fundo	Depois do Fundo
AC	755	607	304	607
AM	488	425	319	425
AP	707	690	595	690
PA	269	315	184	315
RO	439	388	288	388
RR	812	901	2.986	901
TO	421	383	309	383
NO	410	404	251	369
AL	830	336	151	336
BA	350	315	183	315
CE	510	315	152	315
MA	385	315	100	315
PB	426	325	220	325
PE	422	315	200	315
PI	437	315	159	315
RN	440	346	245	346
SE	530	395	231	395
NE	428	322	170	322
GO	328	346	382	346
MS	410	366	306	366
MT	446	421	379	421
CO	303	371	362	371
ES	448	463	496	463
MG	297	354	515	354
RJ	1.262	619	270	619
SP	569	657	1.039	657
SD	530	551	602	551
PR	499	418	328	418
RS	621	561	475	561

(conclusão)

UF / REGIÃO	GOVERNOS ESTADUAIS		GOVERNOS MUNICIPAIS	
	Antes do Fundo	Depois do Fundo	Antes do Fundo	Depois do Fundo
SC	486	477	460	477
SUL	544	489	407	489
BR	477	453	335	453

Fonte: Ministério da Educação – Departamento de acompanhamento do FUNDEF. In. Vazquez (2010, p. 42)

(*) Excluído o Distrito Federal

O FUNDEF representou avanços consideráveis, porém, limitados apenas ao ensino fundamental e com o fim de sua vigência em 2006 é substituído pelo FUNDEB que é instituído pela EC 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007. A composição financeira do novo fundo aumenta as alíquotas de vinculação dos mesmos impostos que compunham o FUNDEF de 15% para 20% e acrescem outros três impostos a compor a cesta do FUNDEB com 20% de vinculação: Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto Estadual de Transmissão de *Causa Mortis* e Doação (ITCD) e Imposto Territorial Rural (ITR). Somar novas fontes de vinculação ao FUNDEB num primeiro momento pode parecer ampliação de recursos, contudo outras questões devem ser consideradas:

O aumento do montante de recursos oriundos da transição do FUNDEF para o FUNDEB era da ordem de 37,3%. Mas o aumento do número de alunos era da ordem de 62,6%.

Isto significa dizer que tanto os estados como os municípios passaram a desembolsar mais recursos dos seus respectivos tesouros (caixas) caso queiram manter o mesmo padrão de recursos *per capita* do tempo do FUNDEF para o FUNDEB.

Mas existe um terceiro aspecto em jogo. A filosofia do FUNDEF e do FUNDEB é no sentido de destinar os recursos do fundo aos estados e aos municípios de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino.

Isto representou outro tipo de prejuízo, principalmente para os municípios de menor porte demográfico. Como estes municípios recebem em valores *per capita* um repasse maior de FPM e também de ICMS, as deduções dessas receitas para a constituição do fundo estadual do FUNDEF/FUNDEB é relativamente elevada. Como eles possuem um pequeno número de alunos, o repasse dos recursos provenientes do fundo – crédito do FUNDEF/FUNDEB – é menor que a dedução, provocando um déficit nas suas contas. (BREMAEKER, 2011, p. 62)

Agregada a essa situação soma-se o fato de que o caráter supletivo da União vem sendo esvaziado, pois desde que a CF/88 estabeleceu a partilha de recursos a União diminui os valores a serem repassados aos entes subnacionais ao criar contribuições sociais desvinculadas da base de cálculo dos recursos da educação, exemplo disso é o apontamento pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que em 2009 enquanto os impostos representaram 31% da arrecadação federal as contribuições sociais somaram 50,3% (SENA, 2011, p. 72). Levando em consideração o caráter social da educação é possível afirmar que a ação redistributiva e supletiva da União é subvalorizada e em decorrência limita sua capacidade de

enfrentamento das desigualdades na garantia de equalização das oportunidades educacionais e do padrão de qualidade do ensino.

A EC nº 59/2009 agrega novo desafio para o financiamento da educação, ela alarga a educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos e dá nova redação ao § 3º do artigo 212 da CF/88: “§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. As “necessidades do ensino obrigatório” são nominadas e dizem respeito à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, ao incorporá-las a EC nº 59/2009 reitera o caráter social da educação. Nesta perspectiva o financiamento deve tomar o cidadão como o eixo central sobre o qual a educação deve ser pensada, tal visão já havia sido captada por Mello (1989) que apontava o equívoco que marca o financiamento da educação brasileira:

A prática do financiamento do ensino público no Brasil tem sido prejudicial à equalização das oportunidades educacionais por vários motivos. Um dos principais reside no fato de o poder público ignorar sistematicamente que o direito ao ensino gratuito de boa qualidade é de cada brasileiro e, portanto, ele - o indivíduo brasileiro - é naturalmente a unidade de custo a ser financiada com os recursos coletados de todos os contribuintes.

O que se observa, ano após ano, inclusive após a promulgação da nova Constituição, é a elaboração de orçamentos nos níveis federal, estadual e municipal que não consideram as necessidades educacionais da clientela escolar, isto é, as despesas orçadas para o setor educacional público nos três níveis de governo não correspondem à tarefa que necessita ser realizada.

Assim, os recursos são alocados sem compromisso com o financiamento de um padrão de qualidade de ensino aceito pela população como suficiente para "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (MELLO, 1989, p. 55)

Pensada numa perspectiva social a qualidade da educação não pode ser tomada como uma condição isolada, é mais propício falar em condições de qualidade, neste rol inserem-se os insumos a serem garantidos e que perpassam as condições físicas das redes de ensino, os recursos humanos, as condições de gestão das redes de ensino e das escolas, elementos presentes na concepção do CAQi (PINTO, 2006) como parâmetro de financiamento. Elementos que uma vez integrados concorrem organicamente no interesse do coletivo da sociedade e se efetivam na garantia de universalidade no acesso à educação e nas condições para a permanência e sucesso independente das condições impostas pela origem social dos alunos.

Como percebido a garantia de uma educação de qualidade fundada em bases sociais enfrenta desafios para se efetivar no Brasil no período pós Constituição de 1988. Estes desafios ultrapassam a questão do financiamento como indutor direto da qualidade

englobando a questão do modelo federativo brasileiro que embora se diga cooperativo tal condição não se sustenta quando se analisa o formato atual de descentralização, no qual a União fica com a maior parte do fundo público e com o poder de decisão política e descentraliza a competência de oferta da educação básica aos estados e municípios cuja capacidade fiscal e tributária é menor, assim como é menor sua apropriação de recursos do fundo público.

Não fosse bastante, somam-se as desigualdades regionais que limitam a capacidade de investimento em educação uma vez que a unidade de custo por aluno varia em função da capacidade tributária de estados e municípios criando uma situação na qual o custo de um aluno é definido em função dos recursos disponíveis quando a lógica deveria ser inversa. Buscar equidade e garantia de qualidade da educação nestas condições assume uma complexidade maior.

Esta busca foi marcada por avanços nos marcos legais que possibilitaram a redução das desigualdades e se materializaram mediante o FUNDEF e o FUNDEB que estabeleceram um custo aluno linear a nível nacional sobre parte do fundo público na oferta da educação básica, mas ao mesmo tempo os desafios foram aumentados como o alargamento da escolaridade obrigatória pela EC 59/2009 e a previsão de que a distribuição dos recursos garanta a universalização de acesso e assegure a qualidade e a equidade.

Os avanços da política de fundos precisam ser ampliados, ao estabelecimento de um custo mínimo por aluno sobre parte do fundo público precisam somar-se novos esforços que garantam que o montante restante do fundo assegure equidade na oferta educacional nas regiões brasileiras, de forma que, não sendo possível – pela falta de acordos políticos – assegurar um custo mínimo por aluno sobre todo o fundo, esteja garantida que as funções redistributiva e supletiva da União assegurem que independente da condição social a equalização de oportunidades educacionais se firme como uma garantia a todo cidadão no usufruto do direito à educação. A fronteira a ser considerada deve ser a da nacionalidade e não a da naturalidade dos cidadãos posto que ao considerar a educação como direito social e de todos e que deve ser ofertada com equidade à sociedade não deve estar limitada às fronteiras regionais, a educação como “direito de todos” é marcada por um caráter nacional.

3.3 A importância do CAQ como parâmetro para o financiamento da educação básica

O reconhecimento do CAQ como instrumento para se pensar o direito à educação básica com qualidade no Brasil é um reflexo da ação da sociedade civil que por meio de

movimentos organizados como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação conseguiu articular sua inserção na legislação que normatiza a educação básica, ganhando vida num primeiro momento no Parecer nº 8/2010 do CNE/CEB, depois no PNE e por fim houve sua inserção no texto Constitucional por meio da EC 108/2020.

O CAQ é o indicador que visa traduzir por meio de condições objetivas o primeiro princípio da educação arrolado no artigo 206, I da CF/88, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ao apontar aquilo que deve ser garantido nas escolas, independente de suas localidades, permite dimensionar quanto o Estado precisa investir anualmente por aluno em cada etapa e modalidade da educação básica para que seja assegurada a qualidade da educação. O investimento leva em consideração o atendimento a questões como o tamanho das turmas, a formação, o salário e a carreira dos profissionais da educação e a garantia de condições relacionadas à infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades com instalações e equipamentos necessários, assegurando que insumos como bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas e materiais didáticos estejam garantidos.

A construção do CAQ como o parâmetro mais próximo do ideal para as escolas públicas passou pela opção de pensar antes um parâmetro inicial, que resultou no CAQi, que propõe as condições mínimas para a garantia de uma educação de qualidade. A adoção do CAQi como parâmetro inicial a ser considerado no financiamento da educação com a progressão até a implementação do CAQ constitui avanço para a garantia da qualidade da educação, representa sua defesa como um direito de todos e resgata os princípios propostos na Constituição sobre os quais ela deve se assentar, assegurando que a oferta educacional atenda à equidade, ao padrão de qualidade e a universalidade.

O desleixo governamental que desatreia a educação pensada como política pública e social tem levado a sua oferta em condições abaixo dos mínimos propugnados pelo CAQ, o que leva a crer que a percepção de educação adotada pelo Estado, se coaduna com a percepção apresentada por Oliveira e Araújo (2005) já citada na página 20 deste trabalho que atrela a educação de qualidade apenas a oferta de vagas sem que estejam garantidas as condições de permanência e sucesso, condições secundárias na política educacional brasileira adotada em especial nos últimos cinco anos.

A mobilização social que garantiu no PNE o comprometimento do financiamento da educação pautado inicialmente no CAQi com avanço gradual para o CAQ se repetiu com maior força e intensidade e tornou possível a aprovação da EC 108/2020, que tornou permanente o FUNDEB com a ampliação gradual da complementação da União até atingir

23% e a constitucionalização do CAQ como referência para o padrão mínimo de qualidade do ensino, uma expressiva conquista da sociedade na luta por uma educação que garanta a qualidade. É necessário e urgente que essa mobilização se mantenha atenta, presente e propositiva no processo de regulamentação do CAQ por meio de lei complementar.

Defender os ideais do CAQ como elementos constitutivos na oferta da educação configura um resgate das bases sobre as quais se assenta o direito social à educação, que independente das condições socioeconômicas de alunos e alunas, o assegure ampliado para além das condições de acesso, incorporando a permanência e o sucesso como objetivos a serem buscados.

Ter o CAQ como parâmetro para o financiamento para a educação básica implica considerar que a qualidade da educação deve incorporar os elementos constitutivos demandados pelos variados seguimentos sociais de forma a atender suas expectativas, neste caso, seria mais apropriado falar antes em qualidades da educação, que apresentadas de forma plural e definidas como constitutivas de forma consensual, irão trabalhar de forma integrada para a constituição da qualidade da educação como o resultado que atenda às demandas sociais. O desafio de construir os consensos em torno de que elementos são essenciais nesse processo é o passo seguinte e necessário que deverá ser dado para a regulamentação do CAQ.

A adoção do CAQ permite a substituição da lógica que dominou a política educacional brasileira por séculos, e que se agrava dependendo do governante que assume o poder, que confunde a qualidade com a garantia de acesso ampliado das populações mais pobres à escola sem se importar com as condições em que se desenvolve o ensino a partir dele. O CAQ parte da garantia da qualidade para pensar o acesso, a permanência e o sucesso de alunos e alunas independente de sua região e origem social, traduzindo uma qualidade que seja plural e atenda a sociedade da forma mais igualitária possível. Seu sucesso como elemento a ser considerado para o financiamento não está restrito a um rol de insumos que levem à qualidade da educação, mas ao fato de que a variedade e representatividade deles permitem uma organicidade de condições para o desenvolvimento do ensino que assegure o direito da sociedade à educação.

Ao apresentar as considerações que ancoram a defesa do CAQ como o parâmetro para o financiamento da educação básica de qualidade tenho em mente uma qualidade como resultado de uma pluralidade de fatores que garantam as condições objetivas – estruturas dos prédios escolares envolvendo a variedade e operacionalidade de espaços e remuneração adequada aos profissionais – e não objetivas – ambiente harmônico em que as ações sejam pautadas por objetivos comuns e definidos coletivamente – e numa gestão que se valha da

liderança e não da autoridade para fazer convergir os interesses de alunos, pais e profissionais envolvidos no processo educacional.

4 CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCURUÍ-PA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE (2008 A 2017)

Falar sobre condições de efetividade escolar demanda algumas considerações a serem empreendidas para o entendimento do conceito na visão aqui defendida. Primeiro é necessário resgatar o *status* da educação como direito social que passa pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” reafirmada como o primeiro dos princípios elencados no artigo 206 da CF/88. Logo, ao se falar em efetividade, considera-se uma efetividade pautada a partir de uma perspectiva social, não se confundindo com o viés econômico cujos objetivos cuidam de otimizar resultados e racionalizar recursos mesmo que com isso os objetivos da educação sejam racionalizados de tal forma que se perca o caráter social que ela deve ter.

A marca da educação como direito social pode ser percebida na relação direta e interdependente da educação vinculada ao conceito de padrão de qualidade que deve se dar com equidade e assumindo caráter universal como já tratado nas seções anteriores. Neste sentido a efetividade escolar é entendida como o resultado do processo que garante a eliminação da desigualdade de condições de acesso e permanência na escola, não se tratando de garantir apenas condições de largada (igualdade de acesso e permanência), mas, sobretudo de garantir condições de chegada (igualdade de aprendizagem). A efetividade escolar é o processo, o movimento que resulta no padrão de qualidade social da escola, é a tradução da garantia do direito social à educação. Resgatamos aqui o conceito de efetividade escolar apresentado por Gouveia que exemplifica de forma clara o entendimento sobre o conceito de efetividade que entendo dar concretude ao direito à educação.

O conceito refere-se à realização do direito à educação pela oferta adequada da escolarização, conforme definido num contexto histórico determinado. A realização desse direito tem implicações em termos de acesso à escola, de condições em que o acesso à escola é realizado e se este resulta na execução dos fins educacionais definidos como elementares em cada período. A noção de efetividade escolar implica respostas a perguntas como efetividade para quê e efetividade para quem? (GOUVEIA, 2010, p. 1)

Para aceitar a efetividade escolar no contexto apresentado é necessário que a política pública educacional seja pautada por uma noção de social, sem o que, não impactará a sociedade que deve ser a beneficiária final da ação política. A política pública educacional deve promover a justiça garantindo a universalização, a equidade e o padrão de qualidade da educação como forma de permitir que a sociedade seja atendida e tenha condições de acessar meios necessários de satisfação pessoal, porém, como mostra Silva (2016, p. 19-21) para que isso seja possível é necessária uma ressignificação já que o conceito de efetividade escolar foi

incorporado por preceitos neoliberais através de seu pensamento administrativo o que não permite respostas satisfatórias aos anseios sociais por se assentar na noção de eficiência/custo e eficácia/qualidade levando a uma minimização das políticas sociais, entre elas a educação, como bem assinala a autora a efetividade escolar não pode se ancorar na ideia de educação como bem de consumo, mas como bem imaterial e um direito fundamental da sociedade.

Defendemos que, no atual contexto e diante das análises até então empreendidas acerca desse modelo de gestão, seja possível uma acepção da noção de eficiência e eficácia que sobreponha sua dimensão social sob a econômica e seja capaz de contemplar fins eminentemente educacionais associados ao pressuposto de justiça social (SILVA, 2016, p. 21)

Lançar mão da justiça social como pressuposto da ação da política pública sobre a sociedade leva ao reconhecimento de que não se pode esperar outro resultado a não ser a efetividade dessa política atingindo os objetivos para os quais foi pensada, “a justiça social é um atributo das instituições sociais que, no conjunto, determinam o acesso – ou as possibilidades de acesso – dos membros de uma sociedade a recursos que são meios para a satisfação de uma grande variedade de desejos” (BARRY, 1989, p. 186, In. FIGUEIREDO, 1997, p. 73-74).

A justiça social é central para a sustentação das políticas educacionais, servindo para o melhoramento da sua gestão, nesse sentido, deve incorporar a efetividade escolar como critério de avaliação dessa política (SILVA, 2016, p. 18). Esta visão requer o esvaziamento de princípios meramente financeiros a reger a gestão da política educacional e sua substituição por outros que considerem as demandas da sociedade e o que será necessário para atendê-las.

Antes de adentrar na discussão dos resultados que irão mostrar as condições para a construção da efetividade escolar em Tucuruí é necessário falar um pouco de como se deu o processo de constituição das categorias que surgiram ao longo dessa pesquisa e quais foram as leituras feitas a partir da análise de conteúdo que levaram à definição das categorias eleitas, esse movimento visa familiarizar o leitor aos caminhos percorridos para essa definição.

Durante o processo de imersão na pesquisa documental e no levantamento bibliográfico, seguindo os passos de BARDIN (1977) na aplicação da análise de conteúdo foi possível identificar duas categorias de análise que estão diretamente relacionadas ao estabelecimento da educação como direito social. A primeira categoria é a qualidade da educação traduzida como princípio da política educacional brasileira e, como tal, se torna o objetivo fim dessa política. A segunda categoria é a efetividade escolar que garantindo as condições adequadas de oferta traduz-se como o resultado esperado dessa política, dito de outra forma, a garantia da efetividade se traduz em qualidade.

Foi possível perceber que a categoria qualidade da educação é tratada de forma explícita nos documentos e tendo sua inscrição ampliada nos textos legais ao longo dos anos, por outro lado, a efetividade escolar embora não esteja explicitada nos mesmos textos, não deixa de estar presente, ela se torna visível quando se relaciona o direito social à educação com a garantia do padrão de qualidade.

Já na pré-análise dos documentos e do corpo teórico dessa pesquisa, a presença da categoria qualidade da educação emergiu, na fase seguinte durante a exploração dos materiais selecionados com o aprofundamento feito por meio das leituras a categoria se consolidou, tanto por sua recorrência na legislação como no referencial teórico.

A categoria efetividade escolar não ficou evidente na pré-análise, mas havia a percepção por parte do pesquisador de que faltava algo, se a qualidade da educação é um princípio constitucional, ela precisa ter consequência fática e resultado objetivo. Durante a exploração dos documentos e do corpo teórico selecionado, a categoria foi se constituindo. Ela surge de forma definitiva nas inferências e relações entre a análise das leis e do corpo teórico usado, a leitura do artigo 6º da CF/88 que assenta a educação como direito social associada ao artigo 208 da CF/88 que elenca as formas de efetivação do dever do Estado com a educação, é um exemplo de como esse processo teve início para este pesquisador.

Pensar a sociedade brasileira com todas as suas desigualdades figurando em um polo como detentora do direito à educação de qualidade e pensar que no polo oposto figura o Estado como o devedor legal desse direito me fez refletir que a ação do Estado por meio de políticas públicas deve necessariamente transpor a categoria qualidade da educação como direito para a categoria efetividade escolar como resultado desse direito. Se a qualidade deve ter como resultado a efetividade a garantia de condições à efetividade escolar deve levar à qualidade, havendo um movimento consequencial recíproco dos efeitos de uma sobre a outra.

Esse entendimento se solidifica nas inferências quando ao analisar o texto da CF/88 vê-se que a colaboração entre os sistemas de ensino, no artigo 211, § 4º, deve “assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”, quando se vê que as necessidades do ensino obrigatório a serem atendidas via financiamento, no artigo 212 § 3º, dizem respeito à garantia de padrão de qualidade e equidade, logo, o pensamento é direcionado para o significado da palavra equidade: “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um, justiça” (FERREIRA, 2000, p. 297) e se trata de um direito social não posso pensar uma justiça que não seja a social.

A justiça social assume sentido *lato* que deve garantir por meio das instituições o acesso, ou as possibilidades de acesso da sociedade a recursos que assegurem a sua satisfação

(BARRY, 1989, p. 186 in FIGUEIREDO, 1997, p. 73-74) nesse sentido a defesa de Silva (2016, p. 18) de que a justiça social é imprescindível para as políticas educacionais converge com a noção de equidade tratada no texto constitucional.

Seguindo essa linha de pensamento, a efetividade escolar emerge como categoria que traduz o resultado da política educacional tendo o padrão de qualidade como objetivo e reconhecendo o direito social, a equidade e a justiça social como elementos centrais que refletem a efetividade escolar como sendo a “realização do direito à educação pela oferta adequada da escolarização” (GOUVEIA, 2010, p 1). A ação política deve garantir as condições de acesso e de permanência que atendendo aos pressupostos legais assegurem a efetividade do direito social à educação para a sociedade como destinatária final desse direito.

A partir desse breve relato do movimento que levou à definição das duas categorias passo à discussão dos resultados da pesquisa, enfocando as condições encontradas em Tucuruí entre os anos de 2008 a 2017 para a construção da efetividade. Essa discussão visa responder aos objetivos desta pesquisa. A discussão sobre a efetividade escolar aqui apresentada, como já mencionado, assenta-se numa perspectiva social, a evidência de tais aspectos prepondera sobre os econômicos, o que não requer dizer que os aspectos econômicos não sejam importantes, mas sim que sua importância não será tomada sem as considerações referentes a seus impactos sociais decorrentes da política educacional implementada.

4.1 Características do Município

Localizado no sudeste paraense, fundado em 31/12/1947 o município de Tucuruí fica à margem esquerda do Rio Tocantins, por via terrestre a distância até a capital do Estado, Belém, é de cerca de 460 quilômetros, o município é conhecido por abrigar a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a segunda maior usina Hidrelétrica brasileira em operação¹. Na regionalização promovida pelo Governo do Pará por meio do Decreto 1.066 de 19 de junho de 2008 o Estado passou a ter doze Regiões de Integração, e o município de Tucuruí compõe a Região de Integração Lago de Tucuruí com outros seis municípios: Breu Branco, Goianésia do Pará, Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Itupiranga e Jacundá. Dentre os cento e quarenta

¹ Em operação desde 30/12/1984 a Usina Hidrelétrica de Tucuruí é a segunda maior usina genuinamente brasileira em capacidade de geração de energia. Os três primeiros lugares em capacidade de geração são ocupados pela UHE Belo Monte com capacidade de 11.233.100,00 kW, em segundo lugar a UHE Tucuruí com capacidade de 8.535.000,00 kW e, em terceiro lugar está Itaipu, cuja parte brasileira tem capacidade de 7.000.000,00 kW. Dados disponíveis em: http://www2.aneel.gov.br/scg/Consulta_Empreendimento.asp.

e quatro municípios paraenses, Tucuruí figura no rol dos dez com maior PIB o que demonstra sua importância e capacidade de geração de riquezas.

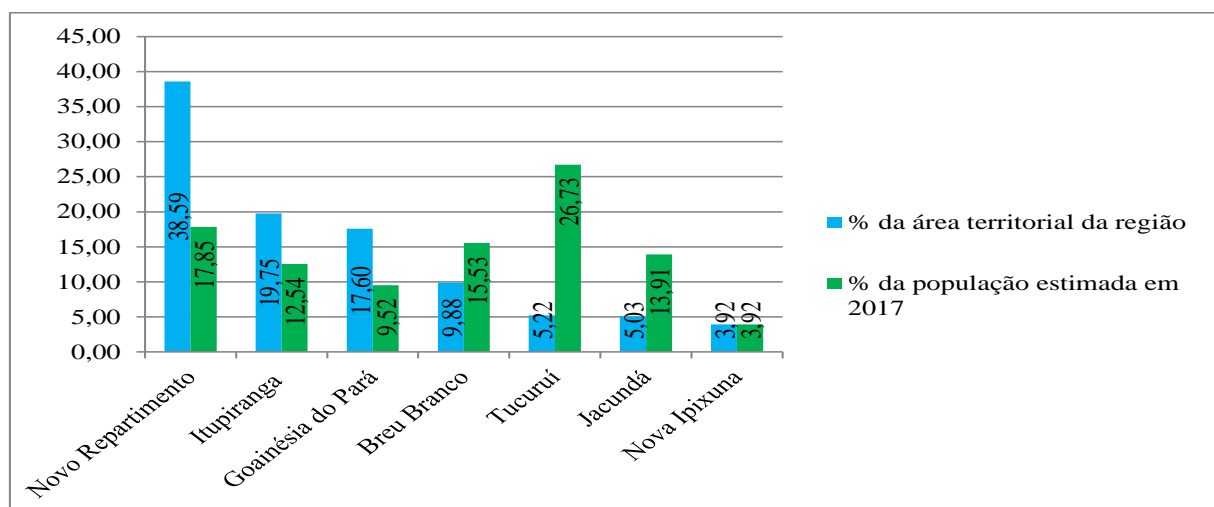
No período que compreende essa pesquisa, que vai do ano de 2008 ao ano 2017, o município teve três administrações municipais que se revezaram no poder, o ano de 2008 marcou o último ano da Administração Claudio Furman (PTB); de 2009 a 2016 a Administração foi de Sancler Ferreira (PPS) e o ano de 2017 marcou o primeiro ano a Administração Jonnes Willian (MDB), prefeito que foi assassinato em 25/07/2017 e sucedido por seu vice Arthur Brito (PV) que assumiu o cargo.

Ao fazer a apresentação das características demográficas, sociais e econômicas do município de Tucuruí, fiz a opção, em alguns momentos, por compará-lo aos outros seis municípios que compõem a Região de Integração Lago de Tucuruí, essa opção permite melhor visualização do município num contexto regional, facilitando a leitura dos dados.

4.1.1 Demográficas

Ao analisar as informações por cidades junto ao sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é possível perceber que os números destacam a relevância de Tucuruí no contexto regional quando comparado aos demais municípios que compõem a Região do Lago de Tucuruí, a proporção do município na concentração de área territorial é inversamente proporcional ao percentual de habitantes na região no ano de 2017 conforme se observa no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Percentual de ocupação de área territorial e populacional dos municípios da Região de Integração Lago de Tucuruí no ano de 2017

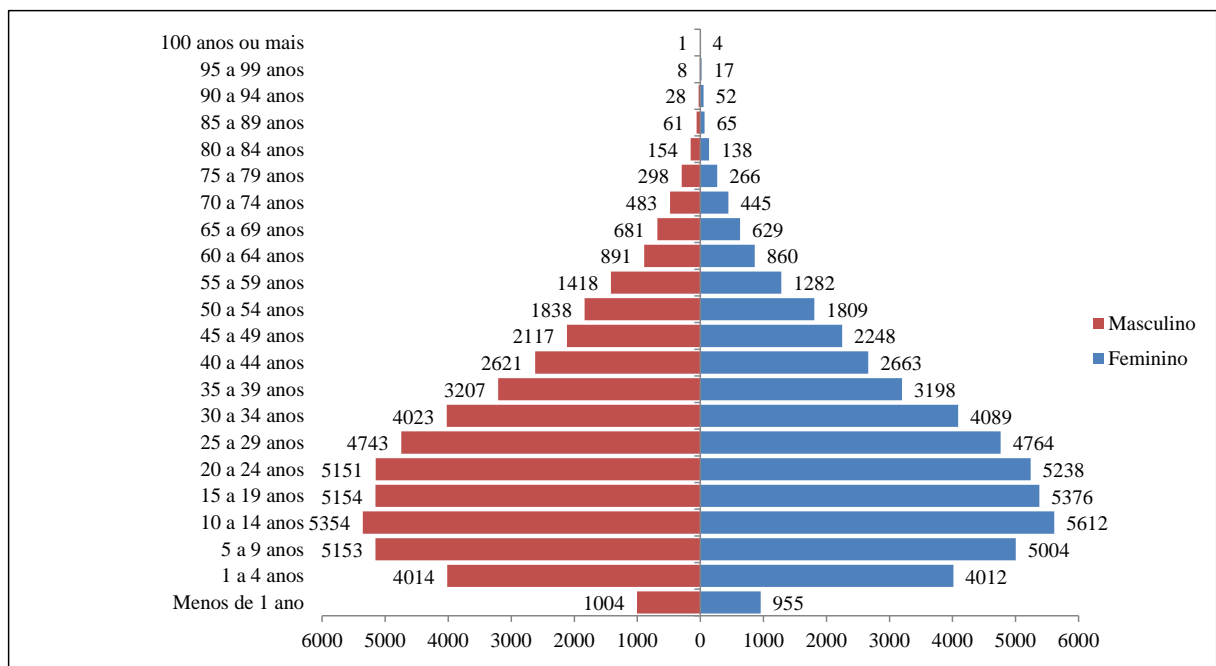


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama> e dos dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado>.

A área territorial dos sete municípios soma 39.901,462 Km², deste total a área de Tucuruí representa apenas 5,22%, a terceira menor área da região, porém, quando a análise se dá sobre a variável população, Tucuruí concentra 26,73% da população estimada da região no ano de 2017 que era de 413.446 habitantes.

A composição da população por faixa etária e sexo no Censo Demográfico 2010 apresenta a estrutura constante no Gráfico 2 e pode ser visualizada abaixo:

Gráfico 2 – População de Tucuruí por corte etário e sexo – Censo Demográfico 2010



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuruí/pesquisa/23/27652?detalhes=true>

Os números apresentados no Gráfico 2 mostram que a soma dos quatro primeiros cortes etários partindo da base da pirâmide e que abrange a população com menos de 1 ano até aquela entre 10 e 14 anos totaliza 31.108 pessoas em idade escolar compreendida entre a educação infantil e o ensino fundamental número que representava 32% da população total do município no ano de 2010.

Outro dado que se observa no Censo Demográfico 2010 é que o número de pessoas com 15 anos ou mais que não sabia ler ou escrever representava 6,41% da população totalizando 6.228 pessoas, esse número encontra-se detalhado na Tabela 14, mesmo não tendo o intuito de me imiscuir nessa temática fiz a opção por detalhar os números no recorte cor ou raça, essa opção se deu apenas em função de instigar e apontar não só para a negação do direito à educação, mas de dimensionar a negação em função da cor ou raça.

Tabela 4 - População de Tucuruí de 15 anos ou mais que não sabe ler ou escrever – Censo Demográfico 2010

Corte etário	Cor ou Raça					Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	
15 a 24 anos		93	31	327	61	512
25 a 39 anos	5	227	30	980	193	1.435
40 a 59 anos	13	378	10	1.613	389	2.403
60 anos ou mais	22	375	15	1.209	257	1.878
Total	40	1.073	86	4.129	900	6.228
% por cor/raça	0,64	17,23	1,38	66,30	14,45	

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuruí/pesquisa/23/25124?detalhes=true>

Dos 6.228 habitantes de 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever em 2010, 5.029 integrava a população preta ou parda, número que representa 80,75% daqueles que não sabiam ler ou escrever, mesmo não havendo o intuito de aprofundar análises nesse sentido, chama a atenção os números.

As 31.104 crianças e adolescentes em idade escolar em 2010 somadas com as 6.228 pessoas de 15 anos ou mais, que não sabiam ler ou escrever nesse mesmo ano, apontam para uma demanda por educação básica de competência do município de 38,43% da população. A efetivação do dever do município em assegurar a educação infantil e o ensino fundamental e, o acesso à educação àqueles que não concluíram o ensino fundamental, estava escalonado em 37.332 pessoas no ano de 2010.

O crescimento populacional em Tucuruí entre o ano de 2008 a 2017 foi de 17,55%, saltando de 94.016 para 110.516 habitantes, a densidade demográfica no mesmo período saltou de 45,07 para 52,97 habitantes por quilômetro quadrado (hab./km²) conforme mostram os dados contidos na Tabela 5.

Tabela 5 - População, Área e Densidade Demográfica 2008-2017, Tucuruí/PA

Ano	População (Habitantes)	Área (Km ²)	Densidade (Hab. / Km ²)
2008*	94.016	2.086,20	45,07
2009*	96.010	2.086,20	46,02
2010	97.128	2.086,20	46,56
2011*	98.919	2.086,20	47,42
2012*	100.651	2.086,20	48,25
2013*	103.619	2.086,20	49,67
2014*	105.431	2.086,20	50,54
2015*	107.189	2.086,20	51,38
2016*	108.885	2.086,20	52,19
2017*	110.516	2.086,20	52,97

Fonte: FAPESPA 2016 e Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) disponível em:

<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579#resultado>

Nota: * População estimada

Ao pesquisar os outros seis municípios da Região de Integração Lago de Tucuruí (Breu Branco, Goianésia do Pará, Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Itupiranga e Jacundá) a partir das mesmas bases de dados utilizadas para a elaboração da Tabela 5, observa-se que Tucuruí destaca-se entre os municípios dessa região. Quando se excetua Tucuruí, a área territorial dos demais municípios da Região de Integração soma 37.817,183 km², a população estimada desses municípios no ano de 2008 era de 245.142 habitantes e em 2017 a estimativa era de 302.930, isso dá uma média de densidade demográfica em 2008 de 6,5 hab./km², no mesmo ano Tucuruí tinha densidade demográfica 6,9 vezes maior, de 45,07 hab./km², no ano de 2017 enquanto média de densidade demográfica dos seis municípios foi de 8 hab./km², a de Tucuruí foi 52,97 hab./km² atingindo uma densidade demográfica 6,6 vezes maior que a média obtida pelos demais municípios da Região de Integração.

A natalidade no município, no período de 2008 a 2017, parte de 2.413 nascidos vivos e mantém queda constante, exceto em 2013 quando teve leve subida, voltando a cair nos anos seguintes, de 2008 a 2017 o número de nascimentos de nascidos vivos sofreu queda de 14,9%, a Tabela 6 apresenta o número de nascidos vivos a partir da faixa etária das mães. A opção em apresentar os nascimentos a partir do corte etário das mães foi para mostrar que uma parte delas estava em idade escolar compatível com a educação básica, e que uma parte delas não conseguiu concluir esse nível, como se observará mais à frente.

Tabela 6 - Nascidos vivos no município de Tucuruí/PA - por faixa etária da mãe – 2008- 2017

Ano	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	Total
2008	45	647	814	543	242	88	30	4		2.413
2009	35	585	779	494	270	95	15	2		2.275
2010	40	562	723	486	269	77	26	1		2.184
2011	35	559	700	467	252	108	24	0		2.145
2012	31	525	646	481	243	102	19	0		2.047
2013	49	570	640	508	297	126	17	2		2.209
2014	43	542	651	499	274	124	31	2		2.166
2015	38	549	575	492	318	132	27	0		2.131
2016	32	522	629	449	328	134	25	0		2.119
2017	38	492	609	447	314	127	24	1	1	2.053
Total	386	5.553	6.766	4.866	2.807	1.113	238	12	1	21.742

Fonte: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinasc/cnv/nvPA.def>

Dos 21.742 nascidos vivos em Tucuruí no período que vai do ano 2008 ao ano 2017 em 5.939 casos as mães tinham idade entre 10 e 19 anos, esse número representa mais de um quarto do total das mães atingindo o percentual de 27,32%.

Considerando o ingresso no ensino fundamental aos seis anos com progressão contínua é possível perceber que o primeiro corte etário das mães na Tabela 6, de 10 a 14 anos, abrange o período que vai do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Seguindo essa lógica e considerando o ingresso no Ensino Médio aos 15 anos com progressão contínua, o segundo corte etário da Tabela 6, de 15 a 19 anos, engloba o período para a conclusão do Ensino Médio (15 aos 17 anos). Dos dez anos compreendidos nos dois primeiros cortes etários oito deles (dos 10 aos 17 anos) abrangem o período ideal para a conclusão da escolaridade básica obrigatória com êxito.

A análise do número de nascidos vivos ao longo dos dez anos mostra que um número superior a 40% das mães não haviam concluído o ensino fundamental no momento dos partos, conforme pode ser averiguado na Tabela 7.

Tabela 7 – Número de nascimentos por instrução da mãe e percentual de nascimentos por anos de escolaridade em relação ao total de nascimentos – Tucuruí/PA, 2008 a 2017

Ano	Anos de escolaridade e variação percentual em relação ao total												Total
	Nenhuma	%	1 a 3 anos	%	4 a 7 anos	%	8 a 11 anos	%	12 anos e mais	%	Ignorado	%	
2008	34	1,41%	327	13,55%	926	38,38%	992	41,11%	132	5,47%	2	0,08%	2.413
2009	28	1,23%	271	11,91%	863	37,93%	923	40,57%	177	7,78%	13	0,57%	2.275
2010	17	0,78%	206	9,43%	746	34,16%	978	44,78%	233	10,67%	4	0,18%	2.184
2011	21	0,98%	323	15,06%	791	36,88%	819	38,18%	185	8,62%	6	0,28%	2.145
2012	16	0,78%	248	12,12%	682	33,32%	954	46,60%	139	6,79%	8	0,39%	2.047
2013	14	0,63%	187	8,47%	684	30,96%	1.086	49,16%	231	10,46%	7	0,32%	2.209
2014	12	0,55%	143	6,60%	607	28,02%	1.195	55,17%	199	9,19%	10	0,46%	2.166
2015	9	0,42%	84	3,94%	559	26,23%	1.240	58,19%	226	10,61%	13	0,61%	2.131
2016	9	0,42%	81	3,82%	544	25,67%	1.214	57,29%	249	11,75%	22	1,04%	2.119
2017	7	0,34%	87	4,24%	465	22,65%	1.217	59,28%	271	13,20%	6	0,29%	2.053
Total	167	0,77%	1.957	9,00%	6.867	31,58%	10.618	48,84%	2.042	9,39%	91	0,42%	21.742

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do DATASUS, disponíveis em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinasc/cnv/nvpa.def>.

O número de mães sem nenhuma escolaridade até aquelas com escolaridade entre 4 e 7 anos, representou 53,34% em 2008 e seguiu trajetória de queda que foi suspensa em 2011 quando o percentual chegou a 52,91%, em 2012 o percentual cai para 46,22% e segue em queda até atingir 27,23% em 2017. Quando a análise é feita sobre os números totais do período que vai de 2008 a 2017, dos 21.742 nascidos vivos, em 8.991 casos (41,35%) suas mães tinham escolaridade que variava de nenhuma até sete anos.

Os dados apresentados evidenciam que em mais de um quarto dos casos, as mães que deram à luz no período de dez anos estavam em idade adequada para cursar a escolaridade básica compreendida entre o 5º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, porém, 41,35% das mães que deram à luz nesses dez anos tinham no máximo sete anos de estudo, não haviam concluído sequer o ensino fundamental até o momento do parto.

4.1.2 Sociais

Dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil mostram que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)² de Tucuruí em 2010, último ano disponível, era de 0,666 situando o município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio. A análise do IDHM de Tucuruí comparada num contexto regional e, com o Estado do Pará, mostra que Tucuruí possuía IDHM superior à média do Estado do Pará e o maior índice no contexto de análise da Região Lago de Tucuruí.

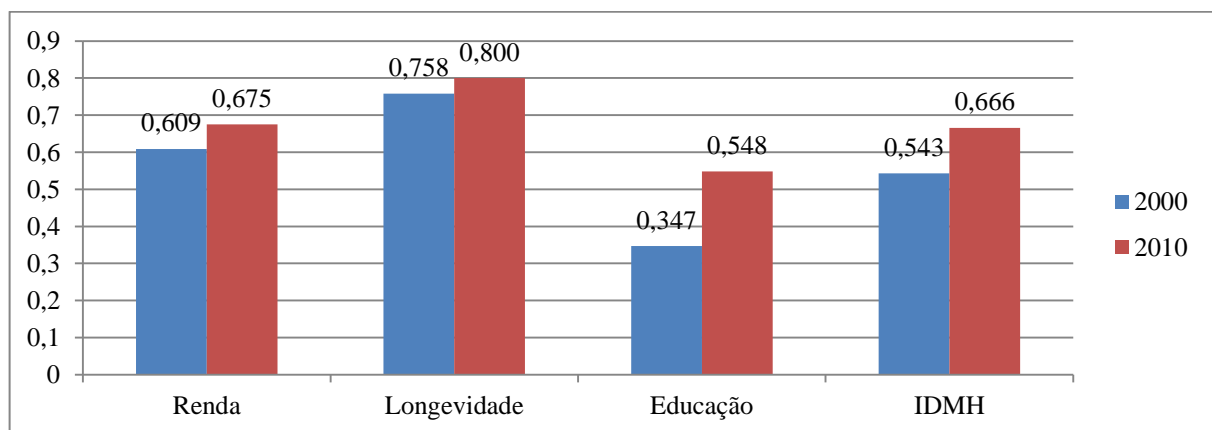
Tabela 8 – IDHM dos municípios da Região de Integração Lago de Tucuruí e do Pará – Ano 2010

IDHM e seus componentes	Breu Branco	Goianésia do Pará	Itupiranga	Jacundá	Nova Ipixuna	Novo Repartimento	Tucuruí	Pará
IDHM	0,568	0,560	0,528	0,622	0,581	0,537	0,666	0,646
IDHM Renda	0,555	0,585	0,543	0,628	0,590	0,557	0,675	0,646
IDHM Longevidade	0,781	0,743	0,746	0,752	0,766	0,741	0,800	0,789
IDHM Educação	0,422	0,404	0,364	0,509	0,435	0,376	0,548	0,528

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <https://atlasbrasil.org.br/perfil>.

Os números do município sobressaem em todos os indicadores obtendo os melhores resultados. Além de Tucuruí, apenas o município de Jacundá e o Estado do Pará têm IDHM médio, os demais municípios estão na faixa de IDHM baixo.

Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, por dimensão e total – Tucuruí, 2000 e 2010



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/150810>.

² O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é um número que varia entre 0,000 e 1,000. Quanto mais próximo de 1,000, maior o desenvolvimento humano de uma localidade. As faixas de classificação do IDHM vão de muito baixa (0 a 0,499), baixa (0,500 a 0,599), média (0,600 a 0,699), alta (0,700 a 0,799) e muito alta (de 0,800 a 1,000).

O Gráfico 3 mostra que entre 2000 e 2010, Tucuruí elevou seu IDHM nos três indicadores avaliados. O indicador longevidade foi o que mais contribuiu para essa elevação com índice 0,800, seguido de renda com índice 0,675 e por educação com índice 0,548. O IDHM de Tucuruí teve crescimento de 22,65% entre 2000 e 2010, saltando de 0,543 para 0,666. O indicador com maior crescimento absoluto foi a educação que cresceu 0,201, saindo de 0,347 para 0,548. A análise detalhada a partir dos indicadores educação, longevidade e renda, que compõem o IDHM permite visualizar a evolução de Tucuruí ao longo das duas décadas.

Tabela 9 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Município - Tucuruí - PA

Indicadores	Total	Total
	2000	2010
IDHM	0,543	0,666
IDHM Educação	0,347	0,548
% de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo	35,65	51,38
% de 4 a 5 anos na escola	47,14	72,40
% de 11 a 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	39,12	73,28
% de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo	23,93	39,89
% de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo	11,06	25,95
IDHM Longevidade	0,758	0,800
Esperança de vida ao nascer	70,47	73,00
IDHM Renda	0,609	0,675
Renda <i>per capita</i>	354,61	534,02

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/150810>.

Os dados evidenciam o crescimento de Tucuruí em todos os subitens dos indicadores analisados. Quando se analisa os dados num contexto nacional o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil³ aponta que Tucuruí saiu da posição 210 no IDHM em 2000 para a posição 159 em 2010. Em 2000 o município ocupava a posição 105 no IDHM Renda, a posição 302 no IDHM Educação e a posição 184 no IDHM Longevidade, já em 2010 essas posições no cenário nacional passam a ser de 95 no IDHM Renda, 229 no IDHM Educação e 163 no IDHM Longevidade.

4.1.3 Econômicas

Os dados financeiros apresentados nesta dissertação foram corrigidos em relação à inflação, utilizei o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) produzido pelo IBGE e considerado pelo Governo Federal como o índice oficial de inflação no Brasil. Para

³ Dados disponíveis em: <https://atlasbrasil.org.br/ranking>.

deflacionar os valores utilizei a ferramenta “Calculadora do Cidadão” disponível no *site* do Banco Central do Brasil. Como os gastos são realizados anualmente fechando cada ciclo em 31 de dezembro de cada ano, considere que os valores estariam desatualizados no mês imediatamente seguinte, assim, o deflacionamento dos valores de todos os anos foi feito a partir de janeiro do ano subsequente até dezembro de 2020.

Quadro 4 - Índices do IPCA/IBGE e período aplicados na correção dos valores

Ano	Período do deflacionamento	Índice de correção do período
2008	Janeiro de 2009 a dezembro de 2020	1,92219350
2009	Janeiro de 2010 a dezembro de 2020	1,84273420
2010	Janeiro de 2011 a dezembro de 2020	1,73992110
2011	Janeiro de 2012 a dezembro de 2010	1,63368100
2012	Janeiro de 2013 a dezembro de 2020	1,54355930
2013	Janeiro de 2014 a dezembro de 2020	1,45741420
2014	Janeiro de 2015 a dezembro de 2020	1,36965210
2015	Janeiro de 2016 a dezembro de 2020	1,23756110
2016	Janeiro de 2017 a dezembro de 2020	1,16434630
2017	Janeiro de 2018 a dezembro de 2020	1,13101150

Fonte: Elaborado pelo autor

A caracterização de Tucuruí com base em seus aspectos econômicos evidência o destaque do município no cenário estadual conforme se observa abaixo.

Tabela 10 – Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto *per capita* de Tucuruí, do Pará e do Brasil - 2008-2017 – valores deflacionados

Ano	PIB – Tucuruí (R\$)	PIB <i>per capita</i> – Tucuruí (R\$)	PIB <i>per capita</i> – Pará (R\$)	PIB <i>per capita</i> – Brasil (R\$)
2008	4.981.228.831,04	52.983,34	15.364,09	35.139,27
2009	3.998.899.242,51	41.650,86	14.482,40	31.826,49
2010	4.589.531.452,41	47.261,65	18.923,00	34.691,59
2011	4.522.858.442,55	45.722,84	20.980,30	36.365,59
2012	4.369.696.682,99	43.414,33	21.158,83	37.475,07
2013	5.274.025.926,02	50.898,25	22.117,98	38.851,08
2014	4.045.041.910,72	38.366,72	21.011,83	39.238,81
2015	5.457.418.839,90	50.913,98	19.813,35	36.467,03
2016	5.072.071.946,99	46.581,92	19.432,94	35.580,97
2017	7.306.584.381,52	66.113,37	20.979,13	36.015,87

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=pib-por-municipio&c=15081000>;
http://seplad.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Alinhamento-Estrat%C3%A9gico-2019_2020.pdf;
http://www.fapespa.pa.gov.br/radar-ri/relatorios/indicadores_economicos/Metropolitana2/pdf/Tabela11_ME.pdf;
<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6784#resultado>.

O PIB *per capita* de Tucuruí superou em todos os anos o do Estado do Pará, essa relação é tão acentuada que em 2008 e em 2017 a *per capita* de Tucuruí foi respectivamente 3,4 e 3,1 vezes maior que a do Pará. Em 2014 essa relação tem seu menor patamar, nesse ano

o PIB *per capita* de Tucuruí foi 1,8 vezes maior que o do Pará, nos demais anos essa relação foi sempre superior a duas vezes. Num contexto de comparação em nível nacional, excetuando o ano de 2014, o PIB *per capita* de Tucuruí foi superior ao nacional entre os anos de 2008 a 2017, a comparação, seja a nível regional ou nacional evidencia o potencial econômico de Tucuruí e cria expectativas positivas no sentido de esperar que a administração pública dê consequência a políticas públicas eficientes ao atendimento das demandas sociais, em especial na educação.

A meta 20 do PNE previa a ampliação do investimento público em educação até atingir 7% do PIB em 2019 e 10% do PIB até o final do plano, uso mais a frente a mesma métrica para comparar Tucuruí, não pensando em comparar na mesma linha de tempo, mas de aplicar a métrica de investimento em educação em proporção ao PIB para comparar a situação do município nesse quesito.

A análise conjunta dos aspectos demográficos, sociais e econômicos mostra um município com destaque nos itens avaliados, esse destaque se expressa na pequena área territorial do município e na maior densidade demográfica da Região de Integração Lago de Tucuruí, nos resultados do IDHM tanto em contexto regional, com a melhor colocação, quanto no plano nacional ocupando a posição 159 entre os mais de 5.500 municípios brasileiros em 2010. Ao mesmo tempo outras características chamam atenção, em 2010 a população em idade escolar na faixa etária de 0 a 14 anos representava 32% da população e a população com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever representava 6,4% da população naquele ano, esses percentuais somados representavam uma demanda por educação de mais de 37 mil pessoas em 2010.

4.2 Condições de efetividade escolar: indicadores importantes

A discussão das condições de efetividade escolar é pautada a partir de três indicadores: oferta, acesso e financiamento. Para direcionar sobre que itens deveriam ser abordados ao se tratar cada indicador recorri ao Dicionário de Indicadores Educacionais – fórmulas de cálculo⁴, não com o objetivo de esgotar todos os itens constantes em cada indicador como se fosse uma situação dada fora da qual não haveria possibilidades para comparações, mas de usar alguns deles como referência para verificar a situação de Tucuruí e agregar outros itens que contribuam para dar respostas aos objetivos da pesquisa.

⁴ Publicado pelo MEC e disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486420.

Para abordar as condições de acesso considerei entre os itens constantes no dicionário, o número médio de alunos por turma, o percentual de docentes com formação superior, a relação aluno/docente e a estes agreguei o número e o percentual de escolas em função da infraestrutura física disponível, o número de escolas em função das condições físicas de acessibilidade a portadores de necessidades especiais, o número de escolas com infraestrutura tecnológica relacionada ao acesso à internet e, o número de computadores disponíveis para os alunos nas escolas e a média de alunos por computador.

Para abordar as condições de acesso, buscou-se verificar a taxa de atendimento escolar no município de Tucuruí a partir de projeções do número de alunos em idade entre 0 e 3 anos e da projeção de alunos em idade adequada à pré-escola, além dos dados do Censo Demográfico 2010 para calcular a taxa de atendimento entre a população de 0 a 14 anos e para referenciar a eficiência do sistema escolar foi usada a taxa de distorção idade/série.

A discussão sobre as condições de financiamento tem início com a apresentação das despesas orçamentárias da função educação e das subfunções, dos itens do Dicionário de Indicadores Educacionais foi utilizado o gasto público com educação em relação ao PIB e o gasto médio por aluno.

A análise das condições de efetividade apresentadas pelo município nos três indicadores é comparada, em alguns momentos, com o que previa o Plano Municipal de Educação e o que de fato foi efetivado pela política educacional conduzida nos dez anos analisados. Após a discussão dos três indicadores e das condições encontradas, apresentaram-se os resultados de aproveitamento escolar e IDEB que contribuíram para responder aos objetivos da pesquisa.

4.2.1 – Condições de oferta

Para analisar as condições de oferta do ensino básico na rede pública municipal em Tucuruí, iniciamos com a apresentação do número de estabelecimentos escolares dessa rede nos dez anos de análise da pesquisa, esses dados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Número de Estabelecimentos Públicos Municipais por nível, etapa e localização – Tucuruí - PA, 2008 a 2017

Ano	Número de Estabelecimentos									
	Urbana					Rural				
	Creche	Pré-Escola	EF – anos iniciais	EF – anos finais	EJA - EF	Creche	Pré-Escola	EF – anos iniciais	EF – anos finais	EJA - EF
2008	-	10	14	8	11	-	19	23	10	-
2009	-	10	14	8	12	-	2	21	10	-
2010	-	10	14	8	9	-	2	18	10	-
2011	-	10	14	8	10	-	2	18	10	-
2012	-	10	14	8	9	-	2	18	10	-
2013	2	10	15	8	8	-	2	15	8	-
2014	2	10	15	9	8	-	2	15	11	-
2015	3	10	15	10	9	-	2	15	11	-
2016	3	10	15	10	9	-	1	13	11	-
2017	4	10	15	10	8	-	2	13	11	3

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas

Notas: 1 – O mesmo Estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino. 2 – Não inclui estabelecimentos com turmas exclusivas de Atividade Complementar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 – Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula de Ensino Regular. 4 – O número de estabelecimentos do Ensino Regular considera também os estabelecimentos da Educação Especial em Classes Exclusivas

Os números apresentados na Tabela 11 mostram que os estabelecimentos com oferta do Ensino Infantil em creches surgem na zona urbana em 2013 com 2 estabelecimentos e chega ao ano de 2017 com 4, na zona rural não houve oferta do ensino em creches no mesmo período. A oferta em pré-escolas na zona urbana se manteve estável entre 2008 e 2017 com 10 estabelecimentos, na zona rural no mesmo período percebe-se uma diminuição, o número de estabelecimentos que era 19 no ano de 2008 cai para 2 no ano 2017. Nos anos iniciais do ensino fundamental os números mostram 14 estabelecimentos na zona urbana entre 2008 a 2012 e entre 2013 a 2017 esse número sobe para 15, já na zona rural o número de estabelecimentos com essa oferta inicia com 23 em 2008 e segue movimento de queda até atingir 13 em 2017.

Nos anos finais do ensino fundamental o número de estabelecimentos na zona urbana entre os anos 2008 a 2013 permaneceu em 8, em 2014 sobe para 9 e em 2015 atinge o número de 10 estabelecimentos permanecendo assim até o final da série em 2017, na zona rural o número de estabelecimentos entre 2008 a 2012 foi de 10, em 2013 cai para 8 e em 2014 esse número sobe para 11 permanecendo assim até o ano 2017. Os estabelecimentos com oferta de educação de jovens e adultos no ensino fundamental na zona urbana eram 11 em 2008 e mantém um movimento irregular fechando o ano de 2017 com 8 estabelecimentos, a zona rural só mostra oferta nesse segmento em 2017 com 3 estabelecimentos.

A tabela 12 condensa uma quantidade maior de informações sobre as condições de oferta escolar na rede pública municipal de Tucuruí, traz números de toda a Educação básica dessa rede, por níveis e modalidade de ensino e por localização urbana ou rural.

Tabela 12 - Dados de oferta escolar da Rede Pública Municipal de Tucuruí – 2008 a 2017

(continua)

Segmento	Indicadores	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Educação Básica - urbana e rural	Nº de Estabelecimentos	95	77	71	72	71	68	72	75	72	76
	Nº de Turmas	981	979	977	977	970	986	965	955	957	967
	Nº de Matrículas	25.207	25.028	25.065	25.264	24.892	24.673	23.676	22.487	22.229	22.141
	Média de alunos por turma	25,7	25,6	25,7	25,9	25,7	25,0	24,5	23,5	23,2	22,9
	Número de docentes*	673	689	686	713	760	840	818	873	917	912
	Relação aluno/docente	37,5	36,3	36,5	35,4	32,8	29,4	28,9	25,8	24,2	24,3
Creche - urbana	Nº de Estabelecimentos						2	2	3	3	4
	Nº de Turmas						32	32	33	36	60
	Nº de Matrículas						436	475	484	534	883
	Média de alunos por turma						13,6	14,8	14,7	14,8	14,7
	Número de docentes						47	49	58	64	105
	Relação aluno/docente						9,3	9,7	8,3	8,3	8,4
Pré-escola - urbana	Nº de Estabelecimentos	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Nº de Turmas	163	126	148	168	164	170	162	165	170	170
	Nº de Matrículas	3.894	2.742	3.178	3.437	3.513	3.504	3.353	3.097	3.195	3.148
	Média de alunos por turma	23,9	21,8	21,5	20,5	21,4	20,6	20,7	18,8	18,8	18,5
	Número de docentes	103	84	91	109	121	140	131	140	148	140
	Relação aluno/docente	37,8	32,6	34,9	31,5	29,0	25,0	25,6	22,1	21,6	22,5
EF - Anos iniciais - urbana	Nº de Estabelecimentos	14	14	14	14	14	15	15	15	15	15
	Nº de Turmas	361	409	384	395	380	384	368	373	375	362
	Nº de Matrículas	10.227	11.348	10.936	10.864	10.456	9.998	9.665	9.403	9.221	8.864
	Média de alunos por turma	28,3	27,7	28,5	27,5	27,5	26,0	26,3	25,2	24,6	24,5
	Número de docentes	245	279	256	259	292	302	284	302	313	285
	Relação aluno/docente	41,7	40,7	42,7	41,9	35,8	33,1	34,0	31,1	29,5	31,1
EF - Anos finais - urbana	Nº de Estabelecimentos	8	8	8	8	8	8	9	10	10	10
	Nº de Turmas	195	198	209	203	210	221	216	212	217	215
	Nº de Matrículas	6.469	6.504	6.757	6.743	6.785	6.981	6.629	6.227	6.161	6.135
	Média de alunos por turma	33,2	32,8	32,3	33,2	32,3	31,6	30,7	29,4	28,4	28,5
	Número de docentes	226	223	233	215	224	235	236	245	273	258
	Relação aluno/docente	28,6	29,2	29,0	31,4	30,3	29,7	28,1	25,4	22,6	23,8
EJA - EF - urbana	Nº de Estabelecimentos	11	12	9	10	9	8	8	9	9	8
	Nº de Turmas	101	103	95	93	85	74	73	60	54	48
	Nº de Matrículas	2.642	2.487	2.091	2.200	2.080	1.719	1.510	1.264	1.176	1.214
	Média de alunos por turma	26,2	24,1	22,0	23,7	24,5	23,2	20,7	21,1	21,8	25,3
	Número de docentes	139	154	137	145	130	128	118	98	95	85
	Relação aluno/docente	19,0	16,1	15,3	15,2	16,0	13,4	12,8	12,9	12,4	14,3
Creche - rural	Nº de Estabelecimentos										
	Nº de Turmas										
	Nº de Matrículas										
	Média de alunos por turma										
	Número de docentes										
	Relação aluno/docente										
Pré-escola - rural	Nº de Estabelecimentos	19	2	2	2	2	2	2	2	1	2
	Nº de Turmas	36	2	3	4	4	3	3	3	2	3
	Nº de Matrículas	238	53	44	69	77	62	51	50	39	56
	Média de alunos por turma	6,6	26,5	14,7	17,3	19,3	20,7	17,0	16,7	19,5	18,7
	Número de docentes	33	2	2	5	9	10	9	9	5	10
	Relação aluno/docente	7,2	26,5	22,0	13,8	8,6	6,2	5,7	5,6	7,8	5,6
EF - Anos iniciais - rural	Nº de Estabelecimentos	23	21	18	18	18	15	15	15	13	13
	Nº de Turmas	30	39	75	55	49	45	43	45	46	46
	Nº de Matrículas	1.364	1.501	1.493	1.413	1.411	1.280	1.212	1.208	1.168	1.064
	Média de alunos por turma	45,5	38,5	19,9	25,7	28,8	28,4	28,2	26,8	25,4	23,1
	Número de docentes	19	25	46	50	49	53	49	58	54	56
	Relação aluno/docente	71,8	60,0	32,5	28,3	28,8	24,2	24,7	20,8	21,6	19,0

(conclusão)

Segmento	Indicadores	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	Nº de Estabelecimentos	10	1	10	10	10	8	11	11	11	11
	Nº de Turmas	95	102	63	59	78	57	68	64	57	59
EF - Anos finais - rural	Nº de Matrículas	373	393	566	538	570	693	781	754	733	726
	Média de alunos por turma	3,9	3,9	9,0	9,1	7,3	12,2	11,5	11,8	12,9	12,3
	Número de docentes	57	62	30	43	65	60	60	73	62	66
	Relação aluno/docente	6,5	6,3	18,9	12,5	8,8	11,6	13,0	10,3	11,8	11,0
	Nº de Estabelecimentos										3
	Nº de Turmas										4
EJA - EF - rural	Nº de Matrículas										51
	Média de alunos por turma										12,8
	Número de docentes										9
	Relação aluno/docente										5,7

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares dos anos 2008 a 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

* O número de docentes da educação básica (urbana e rural) não representa a soma do número do docentes por segmento (creche, pré-escola, EF anos iniciais e anos finais e EJA) e/ou localidade (urbana e rural) em função de o docente poder atuar em mais de um segmento ou localidade, mas ser contado uma única vez.

Os dados apresentados na Tabela 12 mostram que o número de turmas sofreu uma queda residual de 1,42% no período 2008 a 2017, já a média de alunos por turma na educação básica em Tucuruí caiu 10,9% no mesmo período, saiu 25,7 alunos em 2008 para 22,9 em 2017, na relação aluno/docente a queda foi de 35,2% em dez anos, sai de 37,5 para 24,3 alunos por docente, uma redução significativa. A queda no número de matrículas nesse período foi 12,16%, mas o aumento de docentes foi de 35,51%, o número de docentes salta de 673 em 2008 para 912 em 2017. A análise desses números permite inferir que a redução do número médio de alunos por turma está diretamente relacionada à diminuição das matrículas e que a queda na média dos números da relação aluno/docente tem a ver com o aumento do número de docentes ao longo dos dez anos.

Uma explicação possível para o aumento no número de docentes está relacionada à mudança de composição nas matrículas a partir de 2013 com a oferta de vagas nas creches, em cinco anos, de 2008 a 2012 o número de docentes é elevado em 87, saindo de 673 em 2008 para 760 em 2012, em 2013, primeiro ano de oferta de vagas nas creches o número de docentes é ampliado em 80 em relação ao ano de 2012 e, nos quatro anos seguintes mais 72 docentes são integrados à rede totalizando 912 docentes no ano 2017.

Se optássemos por atrelar a qualidade da educação à expansão do número de vagas, uma das formas a partir da qual a qualidade da educação foi percebida ao longo do tempo no Brasil conforme apontado por Oliveira e Araújo (2005, p. 28), isso não seria possível, pois a análise da Tabela 12 mostra que houve um movimento de queda nas matrículas da educação básica entre 2008 a 2017. O incremento anual de matrículas na creche a partir de 2013 até 2017 muda apenas a composição das matrículas entre os níveis de ensino na rede pública

municipal, a matrícula total da educação básica diminuiu em 219 alunos em 2013, 997 alunos em 2014, 1.189 alunos em 2015, 258 alunos em 2016 e 88 alunos em 2017.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Tucuruí que passou a vigorar em 2012, tem na meta 18 o objetivo de “Garantir condições básicas para o desempenho das atividades dos profissionais que atuam no processo educativo”, entre as estratégias encontradas para atender essa meta consta a:

18.1 Garantir a relação professor/aluno por etapa, modalidade e por tipo de estabelecimento de ensino Urbano e Rural, considerando-se as seguintes proporcionalidades: **a)** para a educação infantil de 0 a 2 anos, 03 crianças por professor até o limite de 15 crianças por sala; **b)** para a Educação infantil de crianças de 03 anos, 15 crianças por professor; **c)** para as classes de crianças de 03 anos, incluir um professor assistente; **d)** Para a educação de crianças 04 e 05 anos, até 20 crianças por professor; **e)** para o Ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) 25 alunos por turma; **f)** para os anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9ºano) 30 alunos por turma. (TUCURUÍ, 2012)

A estratégia se mostra dúbia, pois inicia tratando de garantir um número ideal na relação professor aluno, mas o faz apenas nos itens de “a” a “d”, nos itens “e” e “f” trata da relação de alunos por turma, em função dessa dubiedade vou fazer uma comparação dos dois últimos itens tanto da relação docente/aluno quanto da média de alunos por turma encontrada em Tucuruí.

Considerando os números apresentados na estratégia e comparando esses valores com os dados da Tabela 12, é possível perceber que na creche urbana a média de alunos por docente foi de 9,3 em 2013 e de 9,7 em 2014, em 2015 e 2016 essa média foi de 8,3 e em 2017 de 8,4, o número máximo de alunos por turma na creche urbana entre 2013 e 2017 foi de 14,8 alunos. Esses números permitem afirmar que a estratégia foi cumprida parcialmente no item “a” e integralmente no item “b” da estratégia 18.1.

O item “d” da estratégia 18.1 que prevê até 20 crianças de 4 e 5 anos por professor, foi atendido apenas na zona rural onde a relação aluno/docente a partir da vigência do PME Tucuruí esteve abaixo de 20 alunos por professor, na zona urbana, a partir do ano de 2012 a menor relação aluno/docente foi em 2015 com 22,1 alunos, não atendendo ao item.

O item “e” traz a previsão de 25 alunos por turma no ensino fundamental anos iniciais, número atendido na zona urbana em 2016 (com 24,6 alunos) e em 2017 (com 24,5 alunos) e na zona rural apenas em 2017 (23,1 alunos), considerando 25 alunos por docente nos anos iniciais do ensino fundamental temos a zona rural atendendo esse número a partir de 2013 e na zona urbana não foi atendido, o menor número que se chegou foi a 29,5 alunos por docente em 2016.

O item “f” traz a previsão de 30 alunos por turma no ensino fundamental anos finais, a análise da zona rural seja de alunos por turma ou de relação aluno/docente mostra números inferiores nos dez anos analisados, quando se observa os números da zona urbana temos o atendimento na relação alunos por turma apenas a partir de 2015 e na relação aluno/docente apenas a partir de 2013 é que os números são menores que 30 alunos.

Outro dado a ser analisado nas condições de oferta diz respeito ao número de docentes em função de sua escolaridade.

Tabela 13 – Número e percentual de docentes da rede pública municipal de Tucuruí por escolaridade e formação acadêmica – 2008 a 2017

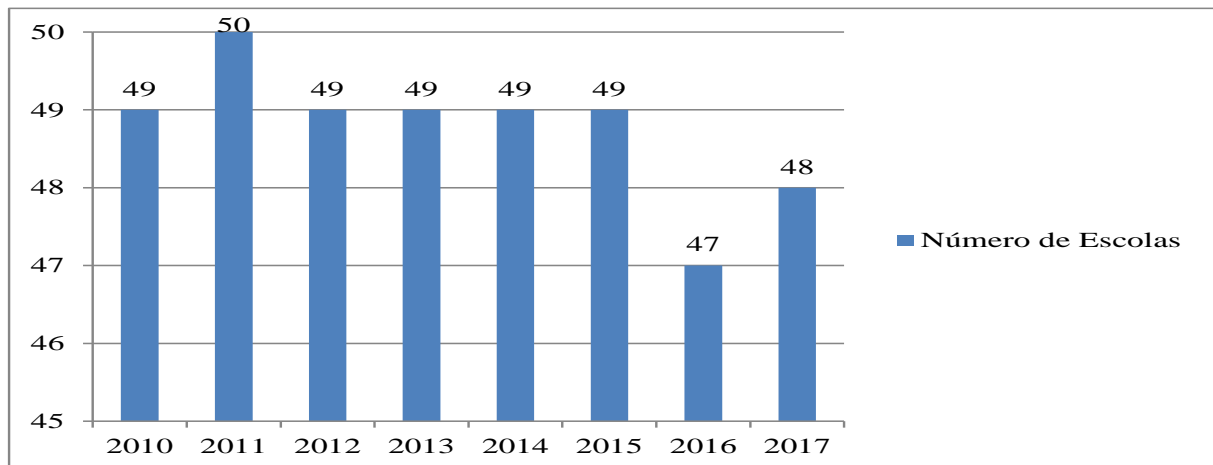
Ano	Número de Docentes da Educação Básica														
	Total de docentes	Nº de docentes e % em relação ao total por Escolaridade e Formação Acadêmica													
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação				Pós-Graduação							
				Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado							
2008	849	5	0,59%	164	19,32%	645	75,97%	35	4,12%	96	11,31%	12	1,41%	-	0,00%
2009	853	3	0,35%	173	20,28%	635	74,44%	42	4,92%	81	9,50%	7	0,82%	-	0,00%
2010	841	3	0,36%	150	17,84%	649	77,17%	39	4,64%	88	10,46%	13	1,55%	1	0,12%
2011	898	2	0,22%	213	23,72%	643	71,60%	40	4,45%	131	14,59%	17	1,89%	1	0,11%
2012	989	-	0,00%	258	26,09%	677	68,45%	54	5,46%	156	15,77%	16	1,62%	1	0,10%
2013	1.090	-	0,00%	304	27,89%	721	66,15%	65	5,96%	166	15,23%	18	1,65%	2	0,18%
2014	1.095	-	0,00%	293	26,76%	747	68,22%	55	5,02%	153	13,97%	18	1,64%	3	0,27%
2015	1.152	1	0,09%	305	26,48%	787	68,32%	59	5,12%	160	13,89%	20	1,74%	3	0,26%
2016	1.227	1	0,08%	301	24,53%	862	70,25%	63	5,13%	189	15,40%	26	2,12%	4	0,33%
2017	1.220	2	0,16%	294	24,10%	855	70,08%	69	5,66%	198	16,23%	23	1,89%	5	0,41%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares dos anos 2008 a 2017

A Tabela 13 mostra que o número de docentes com ensino médio sobe de 19,32% em 2008 para 24,10% em 2017, no mesmo período o número de docentes com licenciatura cai de 75,97% em 2008 para 70,08% em 2017 e aqueles com graduação sem licenciatura sobem de 4,12% em 2008 para 5,66% em 2017. O que se observa é a opção do município em diminuir o número de docentes com licenciatura e ampliar esse efetivo com profissionais cuja escolaridade alcança o Ensino médio ou a graduação sem licenciatura.

Outra análise das condições de oferta do ensino relaciona-se às condições de infraestrutura dos prédios escolares, dados dos Censos Escolares compilados pelo *site* qedu.org.br a partir do ano 2010 revelam essas condições.

Gráfico 4 – Número de Escolas Públicas Municipais em Tucuruí, urbanas e rurais – 2010 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *site* qedu.org.br

Visando qualificar de forma mais precisa as condições dessas escolas, a partir do quantitativo delas apresentado no Gráfico 4, elaborei a Tabela 14 que apresenta o número de escolas em função das dependências físicas que possuem, trazendo o percentual em relação ao total de escolas.

Tabela 14 – Número e percentual de Escolas Públicas Municipais em Tucuruí em função da infraestrutura física que possuem – 2010 a 2017

Dependências	Número de escolas e % em relação ao total por dependência e por ano															
	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
Biblioteca	19	39%	18	36%	21	43%	22	45%	23	47%	24	49%	26	55%	25	52%
Cozinha	47	96%	48	96%	49	100%	49	100%	49	100%	49	100%	47	100%	47	98%
Laboratório de Informática	30	61%	28	56%	35	71%	38	78%	35	71%	33	67%	32	68%	28	58%
Laboratório de ciências	2	4%	1	2%	2	4%	2	4%	2	4%	2	4%	2	4%	1	2%
Quadra de esportes	9	18%	7	14%	9	18%	11	22%	11	22%	15	31%	17	36%	17	35%
Sala de leitura	6	12%	6	12%	9	18%	11	22%	10	20%	11	22%	11	23%	7	15%
Sala para a diretoria	31	63%	33	66%	35	71%	37	76%	38	78%	38	78%	39	83%	39	81%
Sala para os professores	25	51%	27	54%	28	57%	30	61%	32	65%	33	67%	35	74%	36	75%
Sala para o atendimento especial	6	12%	15	30%	21	43%	21	43%	26	53%	28	57%	32	68%	33	69%
Sanitário dentro do prédio	35	71%	32	64%	35	71%	37	76%	38	78%	40	82%	40	85%	42	88%
Sanitário fora do prédio	15	31%	17	34%	15	31%	12	24%	12	24%	10	20%	7	15%	6	13%

Fonte: Elabora pelo autor a partir de dados do *site* QEdu.org.br

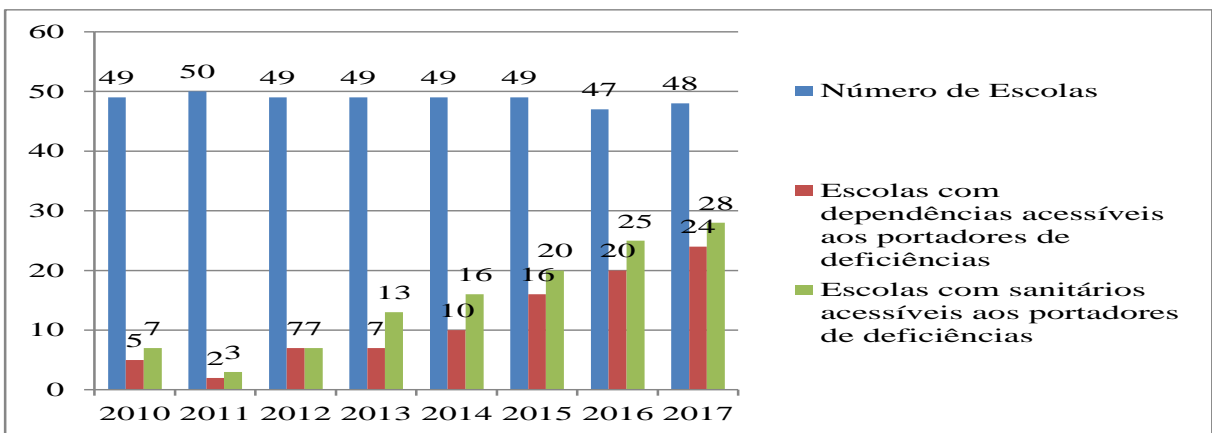
Os dados compilados pelo *site* QEdu, na série histórica que vai de 2010 a 2017, mostram que apenas a partir de 2016 o número de escolas com bibliotecas superou o percentual de 50%, atingindo 55% nesse ano, logo em seguida no ano 2017 caiu para 52%. O número de escolas com quadra de esportes atinge seu maior patamar em 2016 com 36% delas, as escolas com laboratórios de informática têm seu maior nível em 2013 com 78% das escolas e chega em 2017 com 58% delas dispo de dessa dependência. O número de escolas com sala de Sala de professores chega a seu maior nível em 2017 com o percentual de 75%.

Uma conclusão possível a partir dos dados apresentados na Tabela é de que as estruturas físicas dos prédios escolares, quanto a suas dependências, não contribuem para a

garantia da efetividade escolar como tradução do direito à educação, a oferta do ensino nessas condições mostra-se desigual, não garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e comprometendo a garantia do padrão de qualidade do ensino.

Esse entendimento se acentua quando se analisa as estruturas físicas dos prédios no aspecto acessibilidade, o Gráfico 5 permite visualizar o quantitativo de escolas com dependências acessíveis e aquelas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiências comparadas em relação ao quantitativo de escolas municipais em Tucuruí.

Gráfico 5 – Condições de acessibilidade nas Escolas Públicas Municipais em Tucuruí – 2010 a 2017

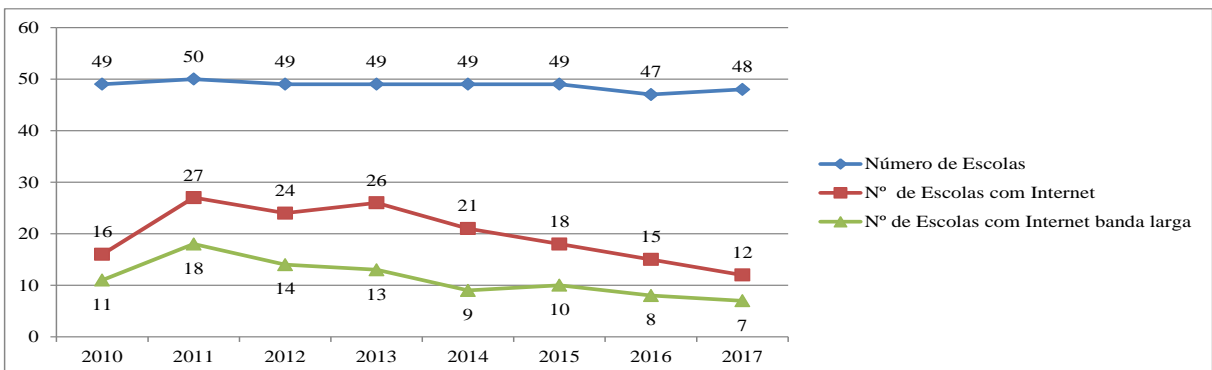


Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *site* QEdu.org.br

A infraestrutura física dos prédios escolares quanto à garantia de acessibilidade aos portadores de deficiências limitam a efetividade da oferta educacional, criando empecilhos a quem necessita de estruturas adequadas para qualificar a oferta e garantir a permanência de alunas e alunos portadores de deficiências ou não.

Quando se avalia o acesso às tecnologias disponíveis na rede escolar, as escolas municipais de Tucuruí garantem um acesso que não se dá de forma plena, e se mostra desigual na rede,

Gráfico 6 – Infraestrutura relacionada às tecnologias nas escolas públicas municipais em Tucuruí – 2010 a 2017



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados disponíveis no *site* qedu.org.br

Embora o número de escolas tenha sofrido pouca alteração entre 2010 e 2017, caindo de 49 para 48 escolas, o número de escolas que estavam conectadas à internet ou à internet banda larga inicia com 27 unidades em 2010, sobe para 45 em 2011 e inicia um movimento de queda até atingir 19 escolas em 2017, número que é inferior ao detectado em 2010 o primeiro ano da série histórica apresentada no gráfico.

O avanço no ano de 2011 é completamente anulado nos anos seguintes com uma regressão em relação aos números do início da série, movimento que não combina com o esperado para uma política pública eficiente e que deve no seu escopo ampliar as garantias e possibilidades de alunas e alunos, por essa perspectiva, não se observa a efetividade da política educacional realizada. Endossa esse entendimento os dados da Tabela 15 que apresenta o número de computadores disponíveis para uso dos alunos e o número de matrículas na rede pública municipal de Tucuruí para chegar à média de alunos para cada computador disponível.

Tabela 15 – Número de computadores para uso dos alunos e média de alunos por computador na rede pública municipal de Tucuruí – 2010 a 2017

Indicador	Ano							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Número de computadores para uso dos alunos	296	473	762	758	749	688	677	547
Número de matrículas	25.065	25.264	24.892	24.673	23.676	22.487	22.229	22.141
Média de alunos por computador	84,7	53,4	32,7	32,6	31,6	32,7	32,8	40,5

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do *site* QEdu.org.br

A média do número de alunos por computador tem início com 84,7 alunos em 2010 e tem o menor número em 2014 com 31,6 alunos, nos anos seguintes essa média sobe até alcançar 40,5 alunos em 2017. Quando se associa esses números com os números do Gráfico 6 (Infraestrutura relacionada às Tecnologias nas Escolas Públicas Municipais em Tucuruí – 2010 a 2017) percebe-se que a política educacional adotada não conseguiu manter os avanços e em alguns casos retrocedeu, limitando as possibilidades de oferta às tecnologias seja por falta de internet nas escolas ou por falta de computadores para isso.

4.2.2 Condições de acesso

Para tratar as condições de acesso, inicio fazendo algumas considerações com base nos resultados apresentados na primeira parte e para isso é comparado o número de matrículas na educação infantil em especial nas creches.

Se considerarmos o número de matrículas nesse seguimento entre 2008 e 2017 é possível perceber que não houve oferta de matrículas até o ano de 2012 e a partir de 2013 essa

cobertura representou um percentual muito baixo em função da demanda por vagas para as creches. Quando se considera a projeção de crianças de zero a três anos em Tucuruí no período 2008 a 2017, percebe-se a necessidade de uma política consistente que amplie o número de estabelecimentos e de vagas nas creches.

Realizei a projeção de crianças de zero a três anos no período 2008 a 2017, para isso considerei que em 2008 o número de crianças entre zero e 1 ano representava o número total de nascidos vivos em 2008, o total de crianças de dois anos em 2008 representava o número de nascidos vivos do ano 2007 e, o total de crianças com três anos em 2008 representava o número de nascidos vivos em 2006, o mesmo raciocínio foi usado para calcular os demais anos, os dados com as projeções encontram-se na Tabela 16.

Tabela 16 – Projeção de crianças de 0 a 3 anos em Tucuruí – 2008 a 2017

Ano	Até 1 ano	2 anos	3 anos	Total
2008	2.413	2.334	2.397	7.144
2009	2.275	2.413	2.334	7.022
2010	2.184	2.275	2.413	6.872
2011	2.145	2.184	2.275	6.604
2012	2.047	2.145	2.184	6.376
2013	2.209	2.047	2.145	6.401
2014	2.166	2.209	2.047	6.422
2015	2.131	2.166	2.209	6.506
2016	2.119	2.131	2.166	6.416
2017	2.053	2.119	2.131	6.303

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do DATASUS, disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?sinasc/cnv/nvPA.def>

O número de matrículas na creche em Tucuruí conforme dados da Tabela 12 (Dados de oferta escolar da Rede Pública Municipal de Tucuruí – 2008 a 2017) tem início em 2013 com 436 matrículas, em 2014 foram 475 matrículas, em 2015 foram 484 matrículas, em 2016 foram 534 matrículas e em 2017 o número de matrículas chega a 834.

Relacionando os números da Tabela 12 com os dados apresentados na Tabela 16 – (Projeção de crianças de 0 a 3 anos em Tucuruí – 2008 a 2017) percebemos que a taxa de atendimento em creches públicas no município de Tucuruí em relação ao total de crianças no corte etário de zero a três anos foi de 6,80% em 2013, 7,40% em 2014, 7,44% em 2015, 8,3% em 2016 e, em 2017 atinge a 13,23%. No caso das creches as condições de acesso no período 2008 a 2017 em Tucuruí são marcadas pela negação total do direito à educação entre os anos 2008 a 2012 e pela negação a uma média superior a 80% da população em idade escolar nesse segmento entre os anos 2013 e 2017.

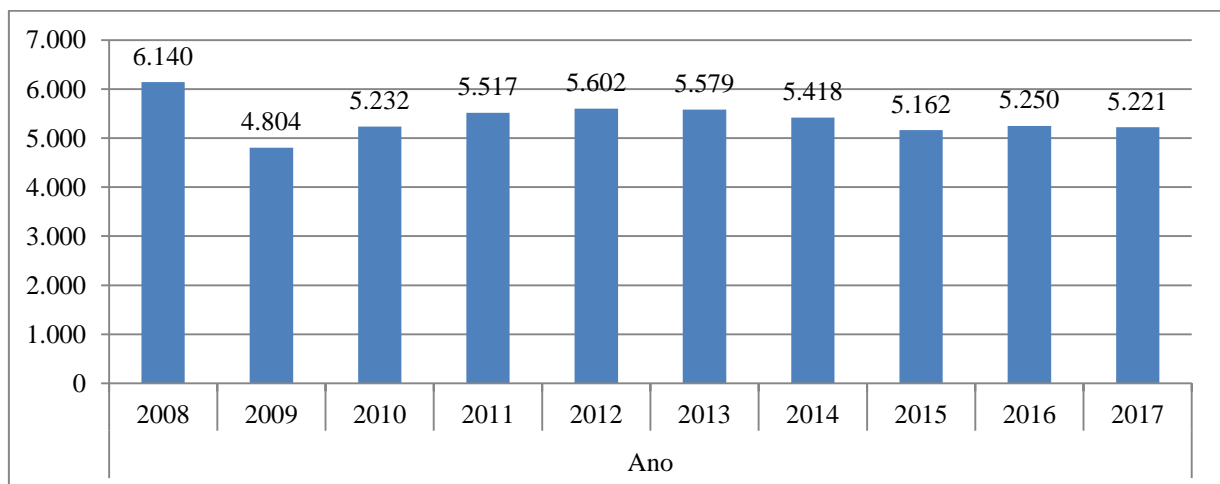
Interessante notar que o PME Tucuruí previa a expansão do número de vagas disponíveis nas creches e pré-escolas:

META 01: Universalizar o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. ESTRATÉGIAS:

- 1.1. Ampliar a oferta da Educação Infantil: a) de 0 a 3 anos (30% em três anos, 60% em seis anos, 80% em dez anos); b) de 4 a 5 anos (80% em três anos, e 100% em cinco anos).
- 1.2. Ampliar a oferta de forma a atender em dez anos todas as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
- 1.3. Construir prédios escolares dentro dos padrões instituídos pelo MEC para o funcionamento das creches e ampliação e adaptação dos prédios nos quais já funciona o atendimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
- 1.4. Construir 03 novos prédios no período de 4 anos para o funcionamento de creches, para atender alunos de 0 a 3 anos de idade de acordo com os percentuais;
- 1.5. Construir novos prédios escolares para o funcionamento das creches de acordo com as demandas dos percentuais;
- 1.6. Construir novos prédios e ampliar os já existentes para o atendimento de crianças de 4 a 5 anos de acordo com os percentuais;
- 1.7. Construir 03 novos prédios escolares no período de 05 anos e ampliar os já existentes para atender às crianças de 4 a 5 anos de acordo com os percentuais citados; (TUCURUÍ, 2012)

A estratégia 1.1 da meta 1 do PME Tucuruí não foi cumprida, em 2015 havia a previsão de atendimento de 30% das crianças de até três anos de idade, nesse ano, o número de matrículas (conforme dados da Tabela 12) foi 484, considerando que o número projetado de crianças de zero a três anos de idade (Tabela 16) em 2015 era de 6.506 é possível perceber que o atendimento em creches foi de 7,44% da demanda existente. No que se refere à pré-escola houve diminuição no atendimento:

Gráfico 7 – Total de matrículas na pré-escola na rede pública municipal – Tucuruí, 2008 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Tabela 12

A estratégia 1.1 da Meta 1 do PME Tucuruí previa que em 3 anos de vigência do Plano a oferta de vagas na pré-escola fosse ampliada em 80% e até o quinto ano em 100%. Isso não apenas não aconteceu como houve um decréscimo no número de vagas, em 2015, o terceiro ano de vigência do Plano as matrículas haviam caído 8,52%, saíram de 5.602 em

2012 para 5.162 em 2015, em 2017 a queda no número de matrículas em relação a 2012 era de 7,3%.

Ampliando as comparações, a Tabela 9 (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Município de Tucuruí – PA) mostra um percentual de 72,40% de crianças de 4 a 5 anos na escola no ano 2010, o Gráfico 7 mostra 5.232 matrículas nesse ano, o resultado da aplicação de uma regra de três simples mostra que se 5.232 matrículas equivalem a 72,40% do total de crianças, logo, os 100% de crianças em idade pré-escolar era de 7.226, assim, em 2010 havia em torno de 1.994 crianças fora da pré-escola. Comparando o ano de 2008 e o de 2017 percebe-se uma queda de 14,96% no número de matrículas na pré-escola. Considerando que já havia uma demanda represada de quase duas mil crianças fora da escola em 2010 e que não houve aumento exponencial de matrículas entre 2010 e 2017 que sinalizasse uma absorção dessas crianças no sistema escolar é possível concluir que o acesso à pré-escola também foi limitado a apenas uma parcela daqueles que deveriam cursá-la.

Como visto nos dois parágrafos anteriores, por qualquer que seja o ângulo observado é possível inferir que o atendimento da estratégia 1.2 cuja previsão é de universalizar em dez anos o atendimento de todas as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses configura-se um grande desafio a ser superado até o ano de 2022.

Das outras cinco estratégias da Meta 1 nenhuma foi atendida, o mais próximo que se chegou do atendimento foi na estratégia 1.4 que previa a construção até o ano de 2016 de três novos prédios para o funcionamento de creches. Em 2016 havia três prédios construídos e em funcionamento, porém, um deles havia sido construído em 2012, antes da aprovação do PME Tucuruí, e funcionou a partir de 2013, logo, dos três prédios previstos na meta, apenas dois foram construídos.

Como visto antes, no tópico 4.1.1, a população em idade escolar de zero a 14 anos em Tucuruí no ano de 2010 era de 31.108, no mesmo ano, conforme se observa na Tabela 12 a matrícula total em Tucuruí foi de 25.065 alunos, uma taxa de atendimento de 80,57% da população em idade escolar, os quase 20% fora da escola somavam 6.043 crianças e adolescentes. No tópico 4.1.1 a Tabela 4 (População de Tucuruí de 15 anos ou mais que não sabe ler ou escrever – Censo Demográfico 2010) aponta 6.228 pessoas acima de 15 anos que não sabiam ler ou escrever em 2010, população que em tese estaria apta a cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A meta 10 do PME Tucuruí, embora se refira à educação no campo traz na estratégia 10.6 a previsão de “Garantir a oferta do Ensino Fundamental – Modalidade Educação de

Jovens e Adultos - EJA para a população do campo” (TUCURUÍ, 2012), a Tabela 12 mostra que de 2008 a 2016 não houve matrículas na EJA no campo e em 2017, pela primeira vez em 10 anos, observa-se 51 matrículas.

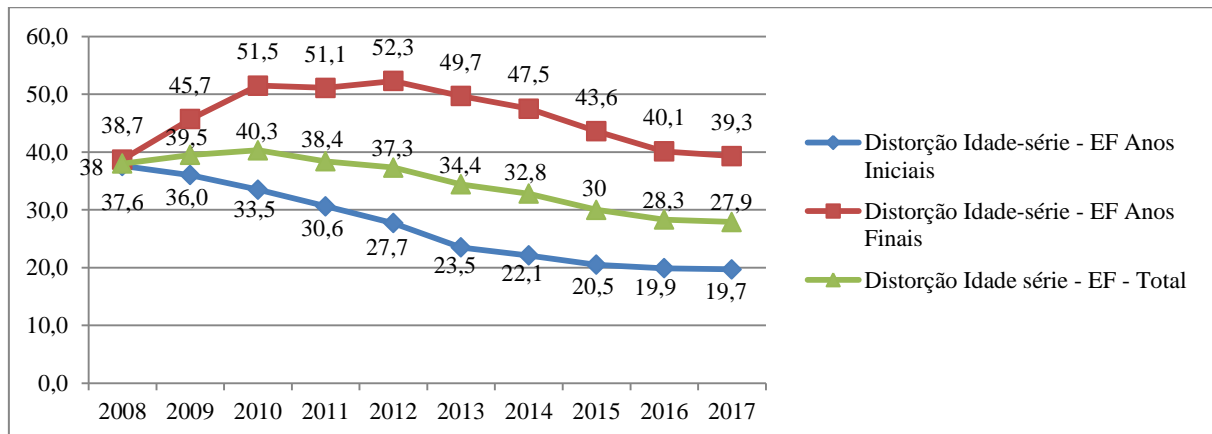
Outra previsão do PME Tucuruí nas metas exclusivas para a EJA: “META 11: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2016 e erradicar, até 2021, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (TUCURUÍ, 2012), para atender a meta seria necessário aumentar a oferta na EJA, mas não foi o que aconteceu, a oferta caiu de 2.080 matrículas em 2012 para 1.176 em 2016, a política municipal para diminuir em 93,5% o número de analfabetos até 2016 foi reduzir as matrículas na EJA em 43,46% entre 2012 a 2016.

Num contexto em que a oferta educacional é insuficiente o acesso torna-se limitado a uma parcela da sociedade, nessa condição o direito social à educação é ferido e o princípio de justiça social defendido por Silva (2016, p. 18) como o elemento sustentador das políticas educacionais para aperfeiçoamento da gestão política que deve incorporar a efetividade educacional na avaliação dos sistemas públicos de ensino mostra-se de largada comprometido.

Ao avaliar o sucesso da política pública educacional levada a cabo em Tucuruí entre 2008 e 2017 considerando o impacto social, como propõem Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 116-117), num contexto em que a justiça social restou comprometida mostra uma efetividade cujos impactos sociais objetivos, subjetivos e substantivos foram limitados na capacidade de imprimir mudança nas condições sociais e de vida da população posto que o acesso viabilizado pela oferta limitada de vagas em relação à demanda social pela educação replicaram impactos negativos nas condições para a permanência e o sucesso de alunas e alunos.

Outro dado a compor a discussão na análise das condições de acesso na rede pública municipal em Tucuruí diz respeito à distorção idade-série no ensino fundamental, o Gráfico 8 traz o percentual de distorção dos alunos matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Gráfico 8 – Percentual de Distorção Idade-série no EF anos iniciais e anos finais – Rede Pública Municipal de Tucuruí – 2008 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

O Gráfico 8 mostra que a política educacional empreendida a partir de 2009 foi capaz de reduzir de forma contínua a distorção idade-série nos anos iniciais do EF, em números absolutos essa queda entre 2008 e 2017 foi de 17,9 pontos percentuais, já nos anos finais do ensino fundamental o movimento foi inverso, de 2008 a 2012 houve uma elevação em números absolutos de 13,6 pontos percentuais, em 2013 tem início uma trajetória de queda até atingir o patamar 39,3% em 2017, percentual superior ao constatado em 2008 que era de 38,7%. No total o ensino fundamental tem uma diminuição da distorção idade-série entre os anos 2008 e 2017 na casa de 10,1 pontos percentuais que é puxada pelos anos iniciais do ensino fundamental.

As condições de acesso apresentadas até aqui mostram que o direito à educação foi negado a uma parte da população em idade escolar no município de Tucuruí entre os anos de 2008 a 2017, e para uma parte dos que conseguiram acessar esse direito os percentuais de distorção idade-série no ensino fundamental evidenciam que a eficiência e o rendimento escolar deixaram a desejar. Em 2008 o percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar representava 38% das matrículas, em 2017 esse número havia caído para 27,9%, mais de um quarto da população matriculada neste nível de ensino, enquadrava-se em situação de distorção. A distorção idade-série nesses patamares escoou recursos públicos que poderiam ter sido utilizados para melhorar e ampliar as condições de oferta e de acesso à educação a uma parcela maior da população.

4.2.3 – Condições de financiamento

As condições do município de Tucuruí para garantir o financiamento da educação em sua circunscrição são apresentadas nesse tópico, iniciamos apresentando os dados relativos aos gastos orçamentários do município com a função educação e por subfunção, esses dados foram compilados em série histórica na Tabela 17 com início a partir do ano 2009 uma vez que os dados do ano 2008 não estavam disponíveis no site do SIOPE, que foi a base utilizada para apresentar esses números.

Tabela 17 – Demonstrativo dos Gastos Públicos Orçamentários do Município de Tucuruí/PA com a função Educação e por subfunção, 2009 a 2017 – Despesas Liquidadas, em R\$ - valores deflacionados,

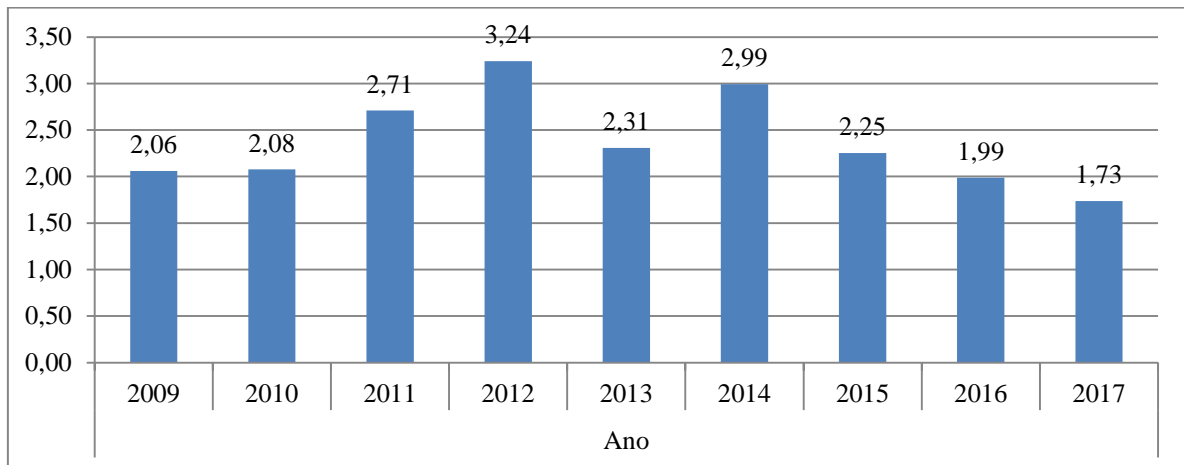
Ano / Subfunções	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
98 - Contribuição Social do Salário-Educação									2.241.468,94
116 - PDDE								2.619,78	16.878,08
117 - PNAE								2.594.668,38	3.173.898,14
118 - PNATE								357.916,77	262.194,30
119 - Outras Transferências de Recursos do FNDE								159.077,47	1.191.975,08
120 - Transferências de Convênios - Educação								2.648.918,16	903.524,64
190 - Outros Recursos Destinados à Educação									1.863.336,80
361 - Ensino Fundamental	67.938.482,72	75.687.426,31	93.919.020,95	106.734.014,71	93.506.038,69	94.802.118,88	82.417.887,76	69.934.958,85	93.008.325,39
362 - Ensino Médio	170.968,88	312.758,47	724.785,84	3.979.543,18	1.054.066,82		526.755,51	167.665,87	
364 - Ensino Superior	65.636,61		835.422,77	93.551,92	39.476,66	760.315,80			
365 - Educação Infantil	12.466.517,25	13.424.004,56							
365 - Educação Infantil (Creche)				1.894.277,27	1.408.357,19	3.496.787,29	5.722.113,03	3.724.962,85	4.471.306,18
365 - Educação Infantil (Pré-Escola)			19.040.543,22	19.907.959,07	13.582.586,24	14.321.118,09	23.947.604,15	11.787.082,09	13.767.964,06
366 - Educação de Jovens e Adultos	18.193,68	4.125.592,32	6.371.382,04	6.399.616,18	7.486.302,36	3.881.204,92	7.884.291,94	4.258.995,31	4.027.218,90
367 - Educação Especial		120.701,74	467.722,87	92.447,04	91.023,42	1.780.547,73	132.165,86	1.943.095,45	1.827.714,58
392 - Difusão Cultural	41.792,59	48.231,00	54.333,40	167.771,41	63.958,67	50.899,39			
812 - Desporto Comunitário					2.158.138,44				
813 - Lazer						26.546,93	46.843,37		
Vinculadas a Contribuição Social do Salário-Educação	1.734.261,85	1.610.960,67	1.163.327,90	2.353.473,12	2.401.900,73	1.921.790,46	2.304.912,93	3.231.614,18	
Total da Função Educação	82.435.853,58	95.329.675,07	122.576.539,00	141.622.653,91	121.791.849,20	121.041.329,49	122.982.574,55	100.811.575,17	126.755.805,08

Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do>

A análise da Tabela 17 mostra aumento de gastos na função educação atingindo seu nível máximo em 2012 com R\$ 141.622.653,91 nos anos seguintes esse gasto cai e chega a 2017 com R\$ 126.755.805,08, ao longo dos dez anos analisados os gastos da função educação atingiram a cifra de R\$ 1.035.347.855,05 (um bilhão, trinta e cinco milhões, trezentos e quarenta e sete mil, oitocentos e cinquenta e cinco reais e cinco centavos) no mesmo período a soma das matrículas da rede pública municipal foi 240.662 alunos e alunas. A divisão do total de gasto dos dez anos pelo total de matrículas dos mesmos dez anos dá um gasto aluno médio nesse período de R\$ 4.302,08.

Se considerarmos os dados da Tabela 10 que apresenta o PIB do município de Tucuruí e considerarmos os dados da Tabela 17, veremos que o percentual do PIB municipal gasto com educação atinge seu nível máximo em 2012 com 3,24%.

Gráfico 9 – Percentual do PIB de Tucuruí gasto com a função educação, 2009 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das Tabelas 10 e 17.

É factível pensar que os municípios devam ampliar o investimento em educação elevando o percentual de investimento em relação ao PIB, pois o PNE como mecanismo utilizado para articular o sistema nacional de ensino prevê isso:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto." (BRASIL, 2009)

Enquanto a meta 20 do PNE prevê a expansão escalonada do investimento público em educação até atingir 10% do PIB, em Tucuruí o percentual máximo do PIB municipal alcançado foi 3,24% em 2012 e o ano de 2017 foi o ano com o menor percentual em relação ao PIB com apenas 1,73%.

Tucuruí esteve na contramão do que prevê o PNE, enquanto o PIB municipal salta de R\$ 3.998.899.242,51 em 2009 para R\$ 7.306.584.381,52 em 2017, um aumento 82,7%, no mesmo período, os gastos com educação sobem de R\$ 95.329.675,07 em 2009 para R\$ 126.755.805,08 em 2017, representando um aumento de 32,9%. Se a expansão do gasto com educação fosse de 82,7%, a mesma expansão do PIB no período, o valor gasto em educação em 2017 teria sido de R\$ 174.181.511,64 uma diferença de R\$ 47.425.706,56 a mais que dividida pela matrícula total do município em 2017 que foi de 22.141 elevaria o gasto aluno da educação básica nesse ano em R\$ 2.141,98.

O PME de Tucuruí quando se refere ao financiamento da educação não faz previsão de ampliação do investimento como acontece com o Plano Nacional de Educação, o que se

encontra no Plano a esse respeito é: “META 21: Estabelecer mecanismos de controle, avaliação e publicização dos recursos da educação” (TUCURUÍ, 2012). A meta 21 com suas seis estratégias evidencia uma preocupação com o controle, a avaliação e a publicidade dos dados relativos ao financiamento, mas não com a ampliação de recursos, na construção do PME perdeu-se a oportunidade de fixar meta de ampliação de recursos para o financiamento da educação e essa falta de inscrição numa base legal tão importante quanto o PME, dificulta a pressão social por mais recursos para a educação num município que teria condições de elevar esse investimento.

No contexto apresentado, se adotarmos a concepção de Sena (2014), veremos que Tucuruí disporia de melhores condições para induzir a qualidade do ensino de forma a reverberar em efetividade escolar, pois

O financiamento da educação não é apenas um meio para realização das políticas públicas educacionais. Constitui, também, uma parte importante destas políticas, no sentido de que seus mecanismos de operacionalização são indutores de outros aspectos fundamentais da política, como a qualidade. (SENA, 2014, p. 269).

O potencial do município no financiamento era maior do que o efetivamente praticado quando se observa pelo ângulo do percentual de investimento em relação ao PIB municipal, dessa forma, os valores investidos por aluno constantes na Tabela 18 seriam proporcionalmente maiores quanto maiores fossem os percentuais de investimento em relação ao PIB.

Tabela 18 – Indicadores de investimento por aluno, em R\$, Tucuruí, 2008 a 2017 – valores deflacionados

Indicador	Ano									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Investimento educacional por aluno da educação infantil	3.422,43	4.236,78	4.286,89	5.343,18	5.890,18	3.647,60	5.781,38	8.556,74	3.640,47	4.337,53
Investimento educacional por aluno do ensino fundamental	2.744,49	3.315,34	3.991,03	4.951,07	5.649,03	5.094,60	5.152,11	4.721,70	4.299,59	5.390,76
Investimento educacional por aluno da educação de jovens e adultos	12,80	6,17	1.713,47	2.556,73	2.820,45	4.156,73	2.629,51	3.922,52	3.377,47	3.032,55
Investimento educacional por aluno da educação especial	77,50	0,00	1.885,97	10.393,84	4.865,62	3.371,23	0,00	0,00	0,00	3.031,03
Investimento educacional por aluno da educação profissional	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Investimento educacional por aluno da educação básica	2.508,15	3.035,87	3.821,11	4.791,88	5.586,59	4.805,77	5.020,02	5.324,88	4.125,31	5.006,68
Investimento educacional por aluno da educação infantil - creche	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.140,20	7.199,54	6.309,45	6.975,59	4.721,54
Investimento educacional por aluno da educação infantil - pre-escola	0,00	0,00	0,00	4.914,11	5.362,53	3.466,07	4.459,24	6.418,56	3.644,74	4.226,10

Fonte:

https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do?acao=PESQUISAR&anoPaginacao=&paginacao=&pag=result&cod_uf=15&municipios=150810

Os dados apresentados na Tabela 18 foram informados pelo município de Tucuruí no SIOPE, alguns apresentam variação que causa estranheza, entre eles consta o valor de R\$

8.556,74 de investimento por aluno da educação infantil apresentado no ano de 2015, valor que é consideravelmente superior à média dos demais anos, outro dado que chama atenção é o valor de R\$ 10.393,94 de investimento na educação especial em 2011 ao mesmo tempo em que apresenta gasto residual em 2008 e não apresenta gastos em 2009, 2014, 2015 e 2016. Não apresenta investimento na creche e pré-escola entre 2008 e 2010 e ao mesmo tempo informa que os gastos com a educação infantil entre 2008 e 2010 foram, respectivamente, R\$ 3.422,43; R\$ 4.236,78 e R\$ 4.286,89.

Um dado que chama atenção na Tabela 18 é o que mostra a falta de investimento na educação profissional no município ao longo da década, o PME de Tucuruí traz meta específica para a educação profissional “META 12: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental” (TUCURUÍ, 2012). Essa meta e as onze estratégias para sua consecução foi solenemente ignorada no município que abriga a segunda maior usina hidrelétrica genuinamente brasileira em operação.

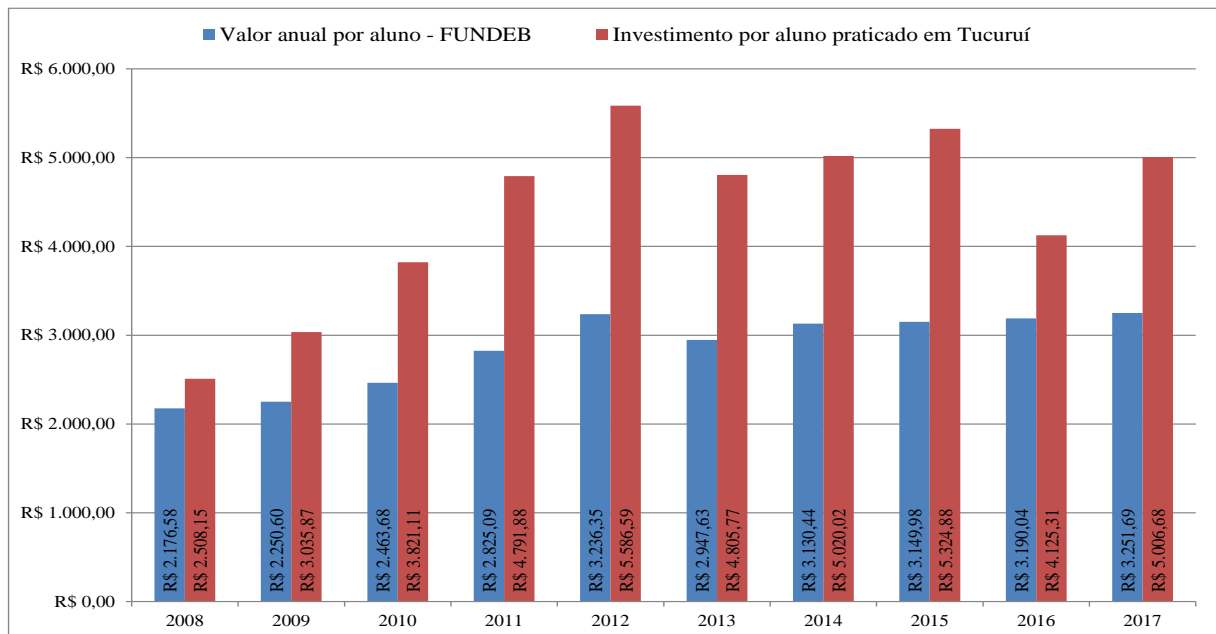
Na Tabela 18 é possível observar que o investimento por aluno nas creches inicia em 2013 com R\$ 2.140,20 por aluno, havendo uma elevação significativa nos três anos seguintes e fecha o ano de 2017 com uma elevação em relação a 2013 na casa dos 120,6% com o valor aluno de R\$ 4.721,54. Na pré-escola, a série tem início em 2011 com R\$ 4.914,11 atingindo o maior nível de investimento em 2015 e fecha 2017 com uma queda em relação ao ano de 2011 de 14% com um gasto-aluno de R\$ 4.226,10. O gasto-aluno com a educação infantil em 2008 era de R\$ 3.422,43 e atinge seu maior patamar em R\$ 2015 com R\$ 8.556,74 e chega a 2017 a 4.337,53 por aluno com aumento percentual em relação a 2008 de 26,7%.

O gasto-aluno no ensino fundamental sobe 96,4%, entre 2008 e 2017 o valor gasto aumenta de R\$ 2.744,49 para R\$ 5.390,76. Os números da educação básica mostram que o investimento por aluno sobe de forma contínua e atinge seu maior patamar em 2012 com gasto por aluno na casa dos R\$ 5.586,59, o valor gasto por aluno em 2017, R\$ 5.006,68, é 11,58% menor que praticado em 2012, mas representou um aumento de 99,6% em relação ao valor praticado em 2008.

O Gráfico 10 apresenta os parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB definidos pelo MEC, com o valor anual mínimo por aluno da educação básica para os anos de 2008 a 2017 e apresenta o valor investido por Tucuruí nesses mesmos anos. Necessário enfatizar que a definição desses valores pelo MEC não é algo a ser considerado como uma benesse volitiva à sociedade, mas sim como uma obrigação imposta pela Lei 11.494/2007 que

obrigava o MEC a fazer a correção anual com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor.

Gráfico 10 – Parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB com o valor mínimo nacional por aluno e valor investido por aluno em Tucuruí – 2008 a 2017 – valores deflacionados



Fonte: FNDE, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao> e https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do?acao=PESQUISAR&anoPaginacao=&paginacao=&pag=result&cod_uf=15&municipios=150810

O valor investido em Tucuruí por aluno da educação básica superou em todos os anos o valor anual mínimo por aluno definido pelo MEC para operacionalizar o FUNDEB⁵, os dados mostram que o potencial do município estava acima dos mínimos do MEC quando se considera o valor despendido por aluno na oferta educacional, e a diferença a maior operada em Tucuruí vai subindo ao longo dos anos, em 2008 era 15,2%, em 2009 era de 34,9%, em 2010 de 55,1%, em 2011 de 69,6%, em 2012 atinge o maior patamar de diferença 72,6%, em 2013 de 63%, em 2014 de 60,4% em 2015 de 69%, em 2016 é o ano em que essa diferença tem seu menor patamar com 29,3% e em 2017 o valor investido em Tucuruí era 54% maior que o definido pelo MEC.

Quando se observa os percentuais de investimento considerando os dispositivos da CF/88, da EC nº 53/2006 e da Lei 11.494/2007 o município alcança patamares superiores aos

⁵ Utilizadas a Portaria Interministerial nº 1.027, de 19 de agosto de 2008; Portaria MEC nº 788, de 14 de agosto de 2009; Portaria Interministerial nº 1.227, de 28 de dezembro de 2009; Portaria Interministerial nº 1.721, de 7 de novembro de 2011; Portaria Interministerial nº 1.809, de 28 de dezembro de 2011; Portaria Interministerial nº 16, de 17 de dezembro de 2013; Portaria Interministerial nº 19, de 27 de dezembro de 2013; Portaria Interministerial MEC/MF nº 8, de 5 de novembro de 2015; Portaria Interministerial Nº 7, de 16 de dezembro de 2016; Portaria Interministerial MF/MEC nº 8, de 26 de dezembro de 2016.

mínimos estabelecidos nessas legislações, isso pode ser constatado pelas informações constantes na Tabela 19.

Tabela 19 – Indicadores de investimento em educação no município de Tucuruí – 2008 a 2017

Código	Indicador	Anos									
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1.1	Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE (mínimo de 25% para estados, DF e municípios)	27,72 %	27,02 %	32,67 %	33,86 %	29,67 %	34,61 %	31,19 %	25,12 %	25,15 %	27,74
1.2	Percentual de aplicação do FUNDEF ou FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério (mínimo de 60%)	74,19 %	66,04 %	68,50 %	67,20 %	71,77 %	66,81 %	65,48 %	60,02 %	73,31 %	70,06
1.3	Percentual de aplicação do FUNDEF ou FUNDEB em despesas com MDE, que não remuneração do magistério (máximo de 40%)	25,81 %	33,83 %	30,94 %	32,66 %	28,23 %	33,18 %	34,52 %	39,97 %	26,69 %	29,26
1.4	Percentual das receitas do FUNDEF ou FUNDEB não aplicadas no exercício (máximo de 5%)	0,00 %	0,13 %	0,55 %	0,12 %	0,00 %	0,01 %	0,00 %	0,01 %	0,00 %	0,68

Fonte:

https://www.fnde.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do?acao=PESQUISAR&anoPaginacao=2013&paginacao=%2B&pag=result&cod_uf=15&municipios=150810

A Tabela 19 mostra que o percentual de aplicação das receitas na educação inicia a série no ano de 2008 com um percentual de 27,72%, diminui em 2009 para 27,02% e, em 2010 a aplicação supera pela primeira vez no período a casa dos 30% atingindo 32,67%, em 2011 vai a 33,86%, volta a um patamar inferior a 30% em 2012 quando atinge 29,67% das receitas e atinge seu nível mais alto em 2013 com 34,61% das receitas. Em 2014 cai para 31,19% e nos anos de 2015 e 2016 atinge respectivamente 25,12% e 25,15%, voltando a subir em 2017 quando atinge 27,74% de aplicação das receitas, percentual 0,02% maior do que o aplicado em 2008.

As condições de financiamento da educação da rede pública municipal conseguiram atender aos prescritivos legais quanto ao percentual constitucional mínimo a ser investido, porém, isso não foi necessário ou não se refletiu na garantia de melhores condições de qualidade ou de condições para a efetividade esperada da política educacional.

Embora tenha superado o percentual mínimo de investimento em educação, o que se observa é que o gasto aluno evidenciado pelos gastos orçamentários tinha potencial para ser ampliado, o percentual de investimento em educação em relação ao PIB municipal é ampliado entre 2009 e 2012 quando atinge 3,24%, em 2013 cai para 2,31%, chega a 2,99% em 2014 e a partir de 2015 engata nova queda até atingir 1,73% do PIB municipal, se a previsão do PNE no plano nacional era de ampliação do investimento PIB em educação, Tucuruí não apenas deixou de atingir um potencial maior de investimento como retrocedeu no potencial que vinha

operando, isso não se deu por falta de recursos, mas por uma questão de prioridades no gasto público, como reflexo o direito social à educação não foi acessível a uma parte da população.

4.3 Resultados escolares e desafios para a qualidade da educação municipal de Tucuruí-PA

As condições de oferta, acesso e financiamento da educação básica pública municipal em Tucuruí foram apresentadas e discutidas, resta evidenciar os resultados escolares alcançados pelo município no período que vai de 2008 a 2017

Tabela 20 – Aproveitamento escolar da rede pública municipal de ensino de Tucuruí / PA nos anos iniciais do ensino fundamental - 2008 a 2017 (Valores expressos em %)

Ano / Resultado	Anos iniciais do ensino fundamental									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Aprovação	71,9	85,8	87,5	88,2	88,7	88,9	89,7	90	89,3	88,6
Reprovação	22,2	10,2	10,1	9,7	9,6	9,6	8,7	8,5	9,3	10,4
Abandono	5,9	4	2,4	2,1	1,7	1,5	1,6	1,5	1,4	1

Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

A Tabela 20 mostra uma elevação significativa de 13,9 pontos percentuais na taxa de aprovação no ensino fundamental anos iniciais entre os anos de 2008 e 2009, o percentual sai de 71,9% em 2008 para 85,8% em 2009, tem um aumento progressivo nos anos seguintes até atingir 90% de aprovação em 2015 seguida de uma redução gradual nos dois anos seguintes fechando 2017 com uma taxa de aprovação de 88,6% dos alunos.

A análise da taxa de reprovação também apresenta variação significativa entre o ano de 2008 e 2009 com uma queda de 12 pontos percentuais e segue em queda gradual até o ano de 2015 encerrando o ano com uma média de reprovação de 8,5% dos alunos, nos anos de 2016 e 2017 a reprovação sobe até atingir 10,4% dos alunos no ano de 2017.

Quando se analisa a taxa de abandono a maior queda também se dá entre os anos de 2008 e 2009 com uma redução de 1,9 pontos percentuais seguindo em queda gradativa até o ano de 2013 quando atinge 1,5% dos alunos, essa média sobe para 1,6% dos alunos em 2014 e volta a cair nos dois anos seguintes até atingir 1% dos alunos no ano de 2017.

A análise da Tabela 20 deixa clara a percepção de dois momentos de ruptura nos números apresentados, o primeiro se dá entre os anos de 2008 e 2009 quando há uma elevação significativa na taxa de aprovação e redução significativa na taxa de reprovação e de

abandono, o outro momento se dá entre os anos de 2015 e 2016 que marca uma redução pequena da aprovação acompanhada de pequena elevação da reprovação até o ano de 2017.

A evolução da taxa de aprovação no ensino fundamental anos iniciais entre os anos de 2008 a 2015 contrasta com a redução do número médio de alunos apresentado na Tabela 12 (Dados de oferta escolar da Rede Pública Municipal de Tucuruí – 2008 a 2017). A média de alunos por turma em 2008 dos anos iniciais do ensino fundamental urbano e rural era de 29,6 alunos, e em 2015 essa média era de 25,4 alunos uma redução de 4,2 alunos por turma, no mesmo período a taxa de aprovação tem um aumento de 18,1 pontos percentuais, saltando de 71,9% para 90% dos alunos e a taxa de reprovação tem uma queda de 13,7 pontos percentuais, saindo de 22,2% em 2008 para 8,5% dos alunos em 2015.

Seria salutar estabelecer uma relação direta entre média de alunos por turma e melhoria dos resultados de aproveitamento, porém, nesse caso não se pode atribuir a causa de melhores resultados à diminuição da média de alunos por turma e isso fica visível quando se observa que em 2008 a média era de 29,6 alunos e cai para 28,7 alunos em 2009, uma redução de 0,9 alunos, no mesmo período tem-se o maior salto nos resultados de aproveitamento, esse salto pode ser percebido mais como uma mudança da política adotada pela administração, uma vez que 2009 marca o começo de um novo governo municipal.

Tabela 21 – Aproveitamento escolar da rede pública municipal de ensino de Tucuruí / PA nos anos finais do ensino fundamental - 2008 a 2017 (Valores expressos em %)

Ano / Resultado	Anos finais do ensino fundamental									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Aprovação	63,5	61,1	76,1	73,6	79	75	80,6	81	79,1	78,4
Reprovação	26,9	32,1	18,3	21,7	17,5	20,1	14,9	14,7	16,8	17,1
Abandono	9,6	6,8	5,6	4,7	3,5	4,9	4,5	4,3	4,1	4,5

Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

No ensino fundamental anos finais, os dados da Tabela 21 mostram que entre os anos de 2008 e 2009 houve uma redução da taxa de aprovação de 2,4 pontos percentuais, em compensação entre os anos de 2009 e 2010 há um aumento da taxa de aprovação de 15 pontos percentuais, saindo de 61,1% em 2009 para 76,1% em 2010, porém, o que se observa é que entre os anos de 2008 a 2014 há variação constante expressa num movimento de sobe e desce na taxa de aprovação que é quebrado em 2015 com o aumento de 0,4 pontos percentuais em

relação a 2014 e seguido por dois anos de queda na taxa de aprovação fechando 2017 com uma taxa de 78,4% dos alunos.

Quando se analisa as taxas de reprovação é possível observar que entre os anos de 2008 e 2009 há um aumento nessa taxa de 5,2 pontos percentuais, saltando de 26,9% de reprovados em 2008 para 32,1% em 2009, porém entre 2009 e 2010 há uma queda de 13,8 pontos percentuais, a taxa sai de 32,1% para 18,3% de reprovados no período.

É possível observar que o mesmo processo de variação visto na taxa de aprovação entre 2008 e 2014 é observado também na taxa de reprovação que mantém um movimento de sobe e desce, nesse período o percentual de reprovação cai de 26,9% em 2008 para 14,9% em 2014 uma redução de 12 pontos percentuais. Em 2015 há uma redução de 0,2 pontos percentuais na reprovação e segue-se uma elevação dessa taxa até fechar o ano de 2017 com 2,4 pontos percentuais acima do observado em 2015.

O abandono cai 2,8 pontos percentuais do ano de 2008 para o ano de 2009 e segue caindo até o ano de 2012 quando fecha o ano com uma taxa de abandono que atingiu 3,5% dos alunos, em 2013 essa taxa aumenta para 4,9% seguida de um ciclo constante de queda até o ano de 2016 quando atinge 4,1% dos alunos, com nova elevação em 2017 quando o abandono atingiu 4,5% dos alunos.

Se no ensino fundamental anos iniciais, o ano de 2009 marca resultados expressivos de aproveitamento escolar em relação 2008 o mesmo não se observou nos anos finais do ensino fundamental, pois os resultados de aproveitamento são piores do que os obtidos em 2008.

Os resultados do IDEB mostram que o município conseguiu atingir as metas projetadas para os anos iniciais do ensino fundamental em todos os anos, já nos anos finais o município só conseguiu atingir as metas nos anos de 2011 e 2013.

Tabela 22 – IDEB do município de Tucuruí – Observado e Metas Projetadas – 2005 a 2021

Município	IDEB OBSERVADO					IDEB PROJETADO				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
4ª série / 5º ano	4.2	4.5	4.2	4.6	4.6	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6
8ª série / 9º ano	2.9	3.7	3.9	3.9	3.6	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Analisando os resultados totais obtidos pelo município, poderíamos dizer de acordo com o Decreto 6.094/2007, que objetivamente, tivemos a qualidade da educação efetivada nos anos iniciais do ensino fundamental em todos os anos avaliados e que nos anos finais apenas em 2011 e 2013, pois pela previsão do Decreto:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

A análise em âmbito municipal mostra que Tucuruí conseguiu atingir as metas projetadas para os anos iniciais em todos os anos, quando se desloca a observação para os resultados obtidos pelas escolas da rede pública municipal nesse mesmo segmento os resultados não se mostram tão promissores quanto faz crer o resultado da análise em nível de município.

Tabela 23 – IDEB das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Tucuruí – Observado e Metas projetadas – 2009 a 2017

Escola	IDEB OBSERVADO					IDEB PROJETADO				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
E M E F Bom Jesus		2.9			**			3.2	3.5	3.8
E M E F D Julia Passarinho	4.6	4.0	3.8	4.5	4.5	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5
E M E F Emilio Furman		3.0			**			3.3	3.6	3.9
E M E F Gov. Fernando José de Leão Guilhon	4.1	4.3	3.7	4.2	4.3	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6
E M E F Grão Pará	4.8	4.9	4.7	5.2	5.1	4.6	5.0	5.3	5.6	5.9
E M E F Gumercindo Gomes Pereira	4.1	4.5	4.0	4.7	4.4	3.1	3.5	3.8	4.0	4.3
E M E F Maestro João Leite	4.5	4.3	4.0	4.1	4.4	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6
E M E F Manoel Carlos Silva			4.1	4.2	4.2				4.4	4.7
E M E F Manoel Mendes Soares	2.3	3.2	3.2	3.3	*		2.9	3.2	3.5	3.8
E M E F Maria Odete Carneiro Soares	3.5	4.8	4.3	4.8	4.9	3.0	3.4	3.6	3.9	4.2
E M E F Mariana Leão Dias	3.9	4.7	3.9	4.6	4.6	3.2	3.7	4.0	4.3	4.6
E M E F Nossa Senhora da Conceição	5.2	5.5	5.5	5.7	6.3	4.9	5.3	5.6	5.8	6.1
E M E F Odinéia Leite Caminha	4.2	4.7	4.3	4.1	4.1	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1
E M E F Ouro Verde	2.6	3.2		2.8	*	2.2	2.8	3.1	3.4	3.7
E M E F Paulo Freire	2.9	3.9			3.1		3.2	3.4	3.7	4.0
E M E F Presidente Prudente de Moraes					*					
E M E F Prof. Darcy Ribeiro	4.6	4.9	4.4	5.3	5.2	3.2	3.7	4.0	4.3	4.6
E M E F Profª. Floripes Maria Caldas	4.5	4.7	4.9	4.8	5.0	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3
E M E F Profª. Deusélita Sales de Moraes					3.2					
E M E F Profª. Laudeci Pereira Soares	3.1	3.7	3.0		3.8		3.4	3.7	4.0	4.3
E M E F Profª. Maria Bernadete Lopes de Souza	4.0	4.5	4.3	4.6	4.6	3.1	3.5	3.8	4.0	4.3
E M E F São Vicente			2.3		*				2.6	2.9
E M E F Profª. Zolima Tenório dos Santos	4.3	4.2	4.2	4.1	4.3	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4
E M E F Manoel Barbosa de Moraes	4.6	4.5	5.1	5.6	6.7	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Obs.: * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

A análise dos resultados obtidos pelas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, apenas no ano 2017, mostra que das 24 escolas avaliadas, 8 conseguiram atingir as metas, 10 escolas não atingiram as metas, em 4 escolas, o número de estudantes que fez as provas foi insuficiente para a divulgação dos resultados e 2 escolas não participaram ou não atenderam

aos requisitos para ter os resultados divulgados, a conclusão é de que apenas 33,33% das escolas tiveram resultado satisfatório no exame.

O mesmo critério para observar o resultado obtido pelas escolas deslocado do resultado do município foi usado para que fosse possível estabelecer comparações nos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 24 – IDEB das escolas dos anos finais do ensino fundamental do município de Tucuruí – Observado e Metas projetadas – 2009 a 2017

Escola	IDEB OBSERVADO					IDEB PROJETADO				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
CES Prof. Maria Sylvia dos Santos		4.3	4.9	4.6	4.5			4.5	4.8	5.0
E M E F Ana Pontes Francez	2.8	3.5	3.4	4.3	*	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4
E M E F Dulcimar Mesquita Brito Botelho	3.3	4.3	3.7	3.5	3.3	2.9	3.2	3.6	4.0	4.2
E M E F Francisco de Assis Rios	3.3	3.6	4.3	4.3	4.2	3.9	4.1	4.4	4.8	5.0
E M E F Gov. Telles de Menezes	2.7	3.3	3.8	3.2	4.2	3.2	3.5	3.9	4.3	4.6
E M E F Maestro João Leite					3.0					
E M E F Manoel Carlos Silva										
E M E F Manoel Mendes Soares				3.5	**					3.7
E M E F Paulo Freire					*					
E M E F Plácido de Castro	2.5	2.7	3.8	3.8	2.3	2.9	3.2	3.6	4.0	4.2
E M E F Prof. M ^a Fernandes de Medeiros Alves	2.5	3.7	3.7	4.3	3.5	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4
E M E F Prof. Laudeci Pereira Soares					3.3					
E M E F São Vicente			3.4		*				3.6	3.9
EMEF Rui Barbosa	3.4	3.7	3.1	4.6	4.4	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Obs.: * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

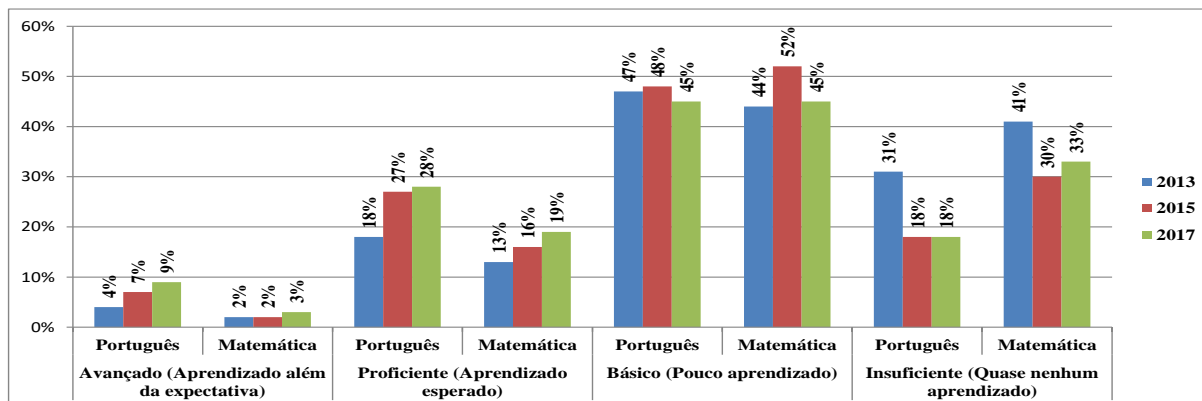
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Os resultados obtidos nos anos finais do ensino fundamental são piores, conforme se observa na Tabela 25, das 14 escolas que ofereciam o seguimento apenas 1 atingiu a meta proposta em 2009, em 2011 e 2013 esse número sobe para 3 escolas, em 2015 chega a 2 escolas e no ano de 2017 nenhuma escola atingiu as metas propostas. O percentual de escolas que conseguiram atingir as metas projetadas foi de 37,5% das escolas em 2011 e de 33,3% em 2013 números suficientes para que o município atingisse a meta municipal para os anos finais do ensino fundamental nesses dois anos.

O IDEB combina os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil com os resultados de aproveitamento escolar, os resultados de aproveitamento escolar foram apresentados nas Tabelas 20 e 21, os resultados por nível de proficiência⁶ dos alunos na Prova Brasil são apresentados nos Gráfico 11 e 12.

⁶ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil,

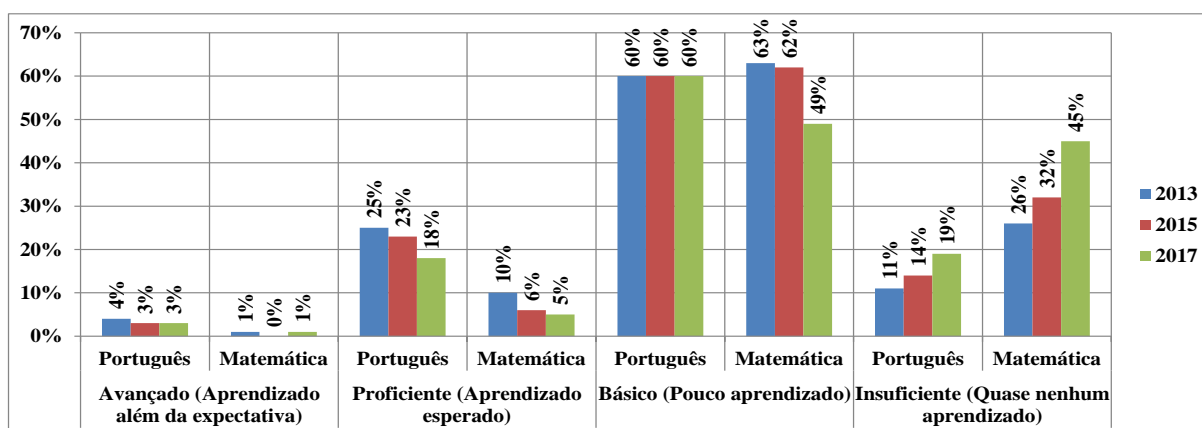
Gráfico 11 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Português e Matemática - Prova Brasil – 5º ano, Tucuruí – 2013 a 2017



Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/3437-tucuruí/proficiencia>

A base de dados do site do Qedu apresenta a proficiência obtida a partir do ano 2013, somados, os percentuais de alunos do 5º ano com aprendizagem em português nos níveis básico e insuficiente eram de 78% em 2013, de 66% em 2015 e 63% em 2017, em matemática esses percentuais somados eram de 85% em 2013, 82% em 2015 e 78% em 2017. A média de alunos com pouco aprendizado ou com aprendizado insuficiente em português e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental entre os anos 2013 e 2017 foi de 69%⁷ em português e 81,6%⁸ em matemática.

Gráfico 12 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Português e Matemática - Prova Brasil – 9º ano, Tucuruí – 2013 a 2017



Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/3437-tucuruí/proficiencia>

os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

⁷ Resultado da soma dos percentuais de alunos com nível de proficiência básico (47+48+45) e insuficiente (31+18+18) em português nos anos 2013, 2015 e 2017 dividido por três.

⁸ Resultado da soma dos percentuais de alunos com nível de proficiência básico (44+52+45) e insuficiente (41+30+33) em matemática nos anos 2013, 2015 e 2017 dividido por três.

Somados, os percentuais de alunos do 9º ano com aprendizagem em português nos níveis básico e insuficiente era de 71% em 2013, de 74% em 2015 e 79% em 2017, em matemática esses percentuais somados era de 89% em 2013 e 94% em 2015 e em 2017. A média de alunos com pouco aprendizado ou com aprendizado insuficiente em português e matemática nos anos finais do ensino fundamental entre os anos 2013 e 2017 foi de 74,6%⁹ em português e 92,3%¹⁰ em matemática.

Os resultados do IDEB apontam para aquilo que Oliveira e Araújo (2005, p. 18) chamavam atenção, a falta de validade consequencial, os resultados de Tucuruí preocupam pelos níveis de proficiência. Concordo com Oliveira e Araújo (2005, p.18) que o IDEB, como teste padronizado, mostra-se instrumento necessário, mas insuficiente para a melhoria da qualidade do ensino, afirmo tendo claro que em Tucuruí observa-se movimentação do ponto de vista administrativo levada a cabo na forma de instruções normativas, porém, essas medidas não refletiram efeitos que pudessem expressar melhorias no processo educacional e que se desdobrassem em efeitos positivos nos resultados finais, seus efeitos foram percebidos apenas nos resultados finais de forma artificial e sem guardar relação com a melhoria da qualidade do ensino.

O município de Tucuruí adota quatro avaliações anuais que variam numa escala numérica que vai de 0 a 10, é utilizado um processo ponderado no qual a nota da 1ª avaliação é multiplicada por 1, a nota da 2ª avaliação é multiplicada por 2, a nota da 3ª avaliação é multiplicada por 3 e a nota da 4ª avaliação é multiplicada por 4, o resultado dessas multiplicações é somado e depois dividido por 10, para ser considerado aprovado o aluno deve obter média igual ou superior a 6,0 nesse processo.

A Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí emitiu a Instrução Normativa 002/2010, de 27/10/2010 e a Instrução Normativa 001/2014, de 11/09/2014, o texto de ambas inicia informando que a realização de levantamento nos Relatórios de Aproveitamento Escolar despertou preocupação com algumas situações de reprovação escolar e considera que:

1. Se as novas diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental – anos/séries iniciais – RECOMENDA o fim da reprovação, de forma gradativa, torna-se difícil aceitar que crianças, principalmente de 4ª série, ficaram reprovadas em (01) disciplina por 5,6 / 5,7 / 5,8 / 5,9, mas com 100% de frequência. Acreditamos que repetir poderá trazer mais sofrimento do que ganhos pedagógicos.
2. Discentes reprovados na 8ª série em determinada disciplina com 5,9, mas também com 100% de frequência.
- 3.

⁹ Resultado da soma dos percentuais de alunos com nível de proficiência básico (60+60+60) e insuficiente (11+14+19) em português nos anos 2013, 2015 e 2017 dividido por três.

¹⁰ Resultado da soma dos percentuais de alunos com nível de proficiência básico (63+62+49) e insuficiente (26+32+45) em matemática nos anos 2013, 2015 e 2017 dividido por três.

Discentes também reprovados com médias 5,6 / 5,7 / 5,8 e com frequência superior a 75% (TUCURUÍ, 2010)

A mesma citação é encontrada na Instrução de 2014, a única mudança é a substituição da expressão “4ª série” por “5º ano”. Poderíamos imaginar haver uma preocupação na condução da política educacional com a reprovação escolar no município nesse período, mas quando se desvela um pouco mais os dois documentos vemos que a mesma argumentação usada em um é validada também no outro, o ponto a se considerar é que entre uma e outra há um hiato de quatro anos, tempo suficiente para que alguma ação política fosse empreendida visando que problemas detectados em 2010 não fossem invocados no ano de 2014:

Observa-se que a recuperação não tem sido paralela no sentido de que somente é realizada semestralmente e não continuamente de acordo com as necessidades individuais dos alunos, ou seja, não há aulas de reforços para que os alunos de baixo rendimento possam superar as deficiências quanto aos conteúdos.

Considerando que há falta de professores para as aulas de reforço, portanto, não se há de culpar nem os diretores das escolas, nem o corpo técnico-administrativo, nem o corpo docente, mas sim que há uma falha do Sistema como um todo. (TUCURUÍ, 2010; TUCURUÍ, 2014)

Após uma série de outras ponderações a Instrução Normativa de 2010 conclui fazendo algum apontamento para minorar a reprovação escolar entre elas consta:

Antes do encerramento do 4º bimestre os professores deverão rever todos os casos dos alunos com baixo rendimento, especialmente os de séries terminais e propor aos diretores e supervisores escolares medidas metodológicas avaliativas que contribuam para melhorar o rendimento escolar desses alunos, proporcionando a eles concluírem o ensino fundamental, cedendo vagas para aqueles que no ano seguinte serão concluintes. Tal medida contribuirá para que o sistema sofra menos pressão por causa de vagas escolares. (TUCURUÍ, 2010)

O apontamento citado é utilizado também na Instrução Normativa de 2014, a única diferença é que na versão de 2014 o texto finaliza na expressão: “proporcionando a eles concluírem o ensino fundamental”. Como diretor escolar da rede pública municipal, lotado em escola da rede no período 2008 a 2016, posso afirmar que se em tese os dois documentos traziam apenas instruções, o efeito prático de ambos no cotidiano escolar foi o de que alunos em situação de reprovação cujas médias fossem de 5,6 / 5,7 / 5,8 e 5,9 deveriam ter as notas arredondadas até que o processo ponderado decorrente dessas notas atingisse a média necessária à aprovação, igual ou superior a 6,0. Essa prática vigorou a partir do ano 2010 e até 2016, o último ano em que estive lotado em escola da rede pública municipal seus efeitos eram sentidos.

Ao analisar o discurso contido nas duas instruções normativas percebe-se que os efeitos delas no cotidiano escolar visou tão somente reduzir por “canetada” a reprovação

escolar, se o intuito fosse outro, as duas instruções não teriam sido editadas com uma diferença de quatro anos uma da outra e já no final do ano letivo, uma em 27/10/2010 e a outra em 11/09/2014, “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14) e, se considerarmos que O IDEB combina a proficiência dos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática com os resultados de aproveitamento escolar, conclui-se que este último pode ter sido inflado por orientação deliberada da Secretaria Municipal de Educação, a aprovação nos anos de 2013, 2015 e 2017 nos anos iniciais do ensino foi respectivamente de 88,9%; 90% e 88,6% nos anos finais do ensino fundamental foi de respectivamente 75%; 81% e 78%, já o número de alunos com proficiência abaixo do esperado em língua portuguesa e matemática é inversamente proporcional aos resultados de aprovação.

Em face dos contextos apresentados ao longo da pesquisa, torna-se imperativo que o município expanda a oferta do ensino, em especial na creche e na pré-escola, os segmentos mais afetados pela oferta insuficiente de vagas. A demanda por educação no município de Tucuruí foi maior que a efetivamente acolhida nas escolas, o cenário encontrado em 2020¹¹ apresentou avanços e retrocessos em relação ao de 2017, o número de creches em funcionamento continuava sendo de apenas três unidades, porém a oferta de vagas para a creche foi oferecida adicionalmente em oito pré-escolas e em uma escola de ensino fundamental, em 2017 os dados apresentados na Tabela 12 mostravam 883 matrículas nas creches, em 2020 esse número chegou a 1.541 um aumento de 74,7%.

A expansão de vagas nas creches foi seguida de diminuição nas vagas da pré-escola, em 2017 havia 3.204 matrículas em 2020 esse número caiu para 2.730 matrículas, uma queda de 14,8%, o direito social à educação com padrão de qualidade continua sendo um desafio que o município não conseguiu superar, a oferta educacional na creche e pré-escola continua abaixo da demanda social existente.

Outro desafio que se apresenta é sanar as condições precárias de infraestrutura física e de tecnologias da rede escolar, para exemplificar um pouco do que falo, desde o dia 01/03/2021 estou lotado na direção de uma escola de ensino fundamental que atende aos anos iniciais e finais, essa escola dispõe de 22 salas de aula, o laboratório de informática da escola não dispõe de computadores para uso dos alunos, esse laboratório existe apenas pelo

¹¹ O Censo Escolar 2020 da Educação Básica encontram-se em aberto, não sendo possível fazer a busca na base de dados do MEC/INEP. As informações foram extraídas da Planilha identificada como “Quantitativo de alunos Sistema Educacenso 2020”, encaminhada via WhatsApp no dia 08/03/2020 pelo responsável pelo Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí.

indicativo da placa de identificação na porta dessa sala. Longe de ser uma excepcionalidade essa situação também se vislumbra em outras escolas da rede pública municipal.

Entre os desafios consta também o de garantir que os resultados de aproveitamento escolar se reflitam em nível de proficiência adequado dos alunos de forma a traduzir um resultado que se aproxime do real, nesse sentido usar os resultados atuais do IDEB para empreender ações corretivas que levem a melhorias reais ao processo educacional torna-se ação necessária, as ações pontuais e com efeitos artificiais no resultado final precisam ser superadas.

Fazer com que a gestão da educação municipal dê consequência ao PME, buscando operacionalizar suas ações e metas é um desafio a ser empreendido, tomado como a síntese da política pública municipal o PME é o documento orientador dessa política, elaborado coletivamente pela sociedade, o PME em vigor tem sido deixado à parte na formulação e execução da política educacional em Tucuruí.

No contexto apresentado, considerar uma efetividade escolar que de resposta à pergunta efetividade para quê e efetividade para quem, como propõe Gouveia (2010, p.1) não permite resposta que considere ter o município de Tucuruí atendido, entre 2008 e 2017, aos objetivos da política educacional ancorada em princípios constitucionais, a política empreendida não atendeu à necessidade social com condições adequadas de oferta e de acesso, os resultados escolares demonstram que também houve limitações nas condições de permanência de alunas e alunos. As condições apresentadas não traduzem o conceito que apresentei para a efetividade escolar como o processo e o movimento que resulta no padrão de qualidade social da escola e como a tradução da garantia do direito social à educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da educação básica que atenda ao princípio constitucional da qualidade deve levar ao entendimento de que se por um lado ela é um dever do Estado por outro o acesso a ela é um direito social e, sendo social a satisfação da demanda social deve ser objeto de atenção do Estado. O acesso gratuito, universal e obrigatório à educação básica e de qualidade dos 4 aos 17 anos, não exclui a obrigação dos municípios na oferta de Educação infantil em creches para crianças de zero a três anos de idade, a oferta da Educação básica estendida do zero aos 17 anos configura um desafio a estados e municípios e um direito de milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil. A garantia desse direito dentro das condições adequadas de oferta e acesso deve ser objeto constante da avaliação da política pública educacional empreendida com vistas a garantir sua efetividade.

A eficiência é um dos princípios a reger a administração pública, a garantia de oferta educacional deve atender a demanda social por educação e as condições de acesso devem traduzir a qualidade esperada, o princípio constitucional da eficiência deve traduzir-se em efetividade escolar para a sociedade como forma de operar a justiça social. Balizada a partir do princípio de atendimento as necessidades sociais a efetividade escolar deve ser o reflexo da ação do Estado na garantia de uma oferta que redunde em condições adequadas para o acesso, a permanência e o sucesso de alunas e alunos nas escolas.

Neste contexto, conhecer a realidade de Tucuruí a partir da implantação do Sistema Municipal de Ensino era uma questão que inquietava: Quais as condições para a construção da efetividade escolar apresentadas pelo Município de Tucuruí e sua relação com os resultados escolares em educação básica da Rede Municipal no período de 2008 a 2017? Esta foi a pergunta que problematizamos e a partir da qual desenvolvemos essa pesquisa. A análise das condições de efetividade escolar expressa nos indicadores de oferta e de investimento e na sua relação com os resultados escolares da educação básica pública municipal de Tucuruí entre 2008 e 2017 revelou que embora tivesse potencial maior para operacionalizar uma educação que garantisse melhores condições nos âmbitos de oferta e acesso à educação o município garantiu condições limitadas.

A constatação da pesquisa é de que as condições de efetividade escolar por meio dos indicadores de condições de oferta e de investimento e sua relação com os resultados escolares em educação básica da rede municipal de ensino de Tucuruí - PA no período de 2008 a 2017, mostraram-se limitadas e aquém do potencial econômico e financeiro do

município, as condições de infraestrutura física e de tecnologias na rede pública municipal foram um limitador a melhores condições para a construção da efetividade escolar.

A oferta insuficiente de vagas nas creches e pré-escolas configurou fator limitador importante para a efetivação do direito social à educação e para a garantia da efetividade escolar pautada no pressuposto da justiça social, não havendo como falar em justiça social num contexto de negação do direito à educação à parcela da sociedade enquadrada entre zero e cinco anos de idade.

Os indicadores demográficos, sociais e econômicos entre 2008 e 2017 evidenciaram que o município de Tucuruí teve posição de destaque seja num cenário regional, quando comparado dentro de sua Região de Integração, seja em nível nacional. Esses indicadores confirmaram um município com a 3ª menor área territorial e com a maior densidade demográfica na sua Região de Integração, do ponto de vista social o IDHM foi o maior dentre os demais municípios da Região de integração e maior que o do Estado do Pará, num contexto nacional ocupou a posição 159 no ano 2010.

Do ponto de vista econômico o município também assume posição de destaque seja em contexto estadual ou nacional, o PIB *per capita* municipal é superior ao estadual em todos os anos, a menor proporção nessa superioridade foi de 1,8 vezes em 2014, em 2008 chegou a 3,4 vezes e em 2017 a 3,1 vezes, nos demais anos esteve sempre acima de 2 vezes, a nível nacional exceto em 2014 o PIB *per capita* municipal superou o nacional nos demais anos.

No ano de 2010 apresentava uma população de 97.128 habitantes dos quais 31.108 era população na faixa etária entre 0 e 14 anos e outros 6.228 era população com 15 anos ou mais que não sabia ler ou escrever, a população total que demandava acesso a educação básica municipal em 2010 era de 37.336 habitantes, nesse mesmo ano a rede pública municipal acolheu apenas 25.065 dessa demanda social por educação, a análise desses números mostrou que nos demais anos o direito a educação foi negado, em especial nas creches, pré-escolas e na educação de jovens e adultos.

A oferta do ensino nas creches teve início em 2013 e acolheu a menos de 10% da demanda nesse segmento em todos os anos, exceto em 2017 quando acolheu 13,23%. Na pré-escola enquanto o PME Tucuruí previa expansão de 80% no número de vagas até 2015 e de 100% até 2017, o que efetivamente se viu foi que em 2015 as matrículas haviam caído 8,52% em relação a 2012 e em 2017 essa queda em relação a 2012 foi de 7,3%. Na EJA a previsão do PME Tucuruí era elevar a taxa de alfabetização da população com mais de 15 anos para 93,5% até o ano de 2016, o que se observou foi uma retração de 43,46% nas matrículas em relação ao ano de 2012.

Esses recortes apresentados evidenciam que o município retrocedeu na política de oferta educacional e deixou de seguir o PME como documento norteador da ação política para a educação municipal, a política empreendida foi incapaz de traduzir a educação como direito social, a qualidade educacional devida foi negada pelo descompasso da política pública empreendida, que distante dos anseios sociais não materializou condições para a construção da efetividade escolar pela oferta adequada da educação.

Tomando por base a meta 20 do PNE que prevê a ampliação do investimento em educação em relação ao PIB o que se observou foi que o potencial do município para o financiamento da educação básica pública teve seu maior patamar de investimento em relação ao PIB municipal em 2012 com 3,24%, os anos de 2016 e 2017 marcam os menores percentuais de investimento com, respectivamente, 1,99% e 1,73% do PIB, como evidenciado, se fosse aplicado o mesmo percentual de crescimento do PIB municipal entre 2009 e 2017 o valor investido por aluno da educação básica no ano 2017 seria R\$ 2.141,98 superior ao que foi praticado. A aplicação do percentual de 3,24% do PIB obtida em 2012 nos demais anos redundaria em substancial elevação do investimento por aluno em especial em 2016 e 2017.

Mesmo apresentando investimento anual mínimo por aluno abaixo do que seu potencial permitia, esse investimento foi superior, em todos os anos, ao valor mínimo nacional por aluno parametrizado pelo MEC para a operacionalização do FUNDEB e o que se observou é que esse investimento não conseguiu operar melhores condições de oferta e acesso, nem resultados escolares que traduzissem a qualidade social esperada para a educação.

Os resultados escolares do município no período 2008 a 2017 mostram um salto de 13,9% na aprovação entre 2008 e 2009 nos anos iniciais do ensino fundamental com taxa de aprovação nos anos seguintes próxima de 90%, nos anos finais essa taxa sobe 15% entre 2009 e 2010 e mantem-se próxima de 80% nos anos seguintes, esses resultados, porém, mostram um descompasso com os resultados de proficiência obtidos na Prova Brasil. Esses resultados apontam que a média dos anos 2013, 2015 e 2017 dos alunos com pouco aprendizado ou com aprendizado insuficiente nos anos iniciais do ensino fundamental era de 69% em português e 81,6% em matemática, nos anos finais os resultados são ainda piores, 74,6% em português e 92,3% em matemática, os números apresentados mostram alta aprovação e baixo aprendizado. Pode ter contribuído para aumentar o índice de aprovação a edição das duas instruções normativas, uma em 2010 outra em 2014 cujo efeito prático nas escolas da rede pública municipal não se resumiu aos dois anos em que foram editadas, mas foram contínuos e

sugestionavam de forma explícita a aprovação de alunos cujas médias fossem inferiores a necessária para a aprovação.

Figuram como desafios ao município a ampliação da oferta de vagas, em especial na creche e pré-escola, garantindo o acesso e melhores condições de permanência a serem efetivadas por meio de melhorias na infraestrutura física e de tecnologia dos prédios escolares, outro desafio é garantir que os resultados de aproveitamento escolar se traduzam em nível de proficiência adequado dos alunos, corrigindo a distorção que se operou nos anos analisados em que se observou alta aprovação e baixa aprendizagem espelhada na proficiência e, por fim, um desafio que se impõe é o de seguir o PME como tradução dos anseios sociais e como documento orientador na adoção das políticas públicas educacionais a serem empreendidas.

Pelo que foi observado, o conceito de qualidade da educação que adotamos como balizador para pensar esta pesquisa e que se assenta em aspectos variados como apresentados por Dourado; Oliveira e Santos (2007) não se compatibiliza com os resultados observados no município. A infraestrutura física e tecnológica dos prédios escolares, apresentou limitações que se não comprometeram, ao menos minaram os resultados que pudessem indicar qualidade educacional, a oferta abaixo da demanda, não se coaduna com o princípio de justiça social defendido por Silva (2016) como elemento sustentador das políticas educacionais.

Pelas evidências colhidas na pesquisa não se observou uma oferta adequada da escolarização, a oferta, o acesso e as condições desse acesso impingiram limitações que impediram as condições para a construção da efetividade escolar em Tucuruí entre 2008 a 2017, não se harmonizando com a efetividade escolar defendida por Gouveia (2010, p.11), poder-se-ia invocar uma efetividade pautada nos resultados de aproveitamento escolar, mas essa efetividade desconsideraria as condições em que alunas e alunos permaneceram nessas escolas, e isso apenas para os que tiveram acesso a ela, seria mais uma tentativa de justificar o gasto de recursos públicos que de apresentar resultados que justificasse efetividade da política educacional.

A incorporação da efetividade como critério para avaliação das políticas sociais defendida por Figueiredo e Figueiredo (1986) é uma ação necessária na contemporaneidade, o gasto público com políticas sociais deve redundar e ter como objetivo o atendimento das demandas sociais. A pesquisa nos moldes em que foi empreendida quantificou os montantes de recursos despendidos na política educacional empreendida em Tucuruí entre 2008 e 2017, e buscou analisar se seus efeitos se traduziram em condições que garantissem a efetividade

escolar para a sociedade respeitando os princípios constitucionais que devem ser assegurados na oferta de educação pelo Estado.

As constatações observadas a partir da pesquisa levam a novos questionamentos para os quais não foi possível dar respostas e, que passam a figurar como sugestão de aprofundamento em pesquisas posteriores, entre essas questões figuram: Qual a ampliação necessária do investimento em educação pública municipal em Tucuruí seria necessária a garantia de melhores condições de efetividade escolar? Em que condições e possibilidades a gestão do financiamento da educação se traduz em garantia da qualidade de educação à sociedade tucuruense? Até que ponto a gestão do financiamento tem atendido às demandas sociais na operacionalização da política educacional em Tucuruí?

Questões continuam em aberto e nesse sentido a pesquisa é uma importante ferramenta na luta pelo desvelamento da realidade e das perspectivas para a política pública educacional que se traduza em melhores condições de vida para a sociedade. A luta por uma educação pública, laica e com qualidade social que traduza a educação como um direito de todos é diária. Que não nos falte forças e coragem para lutar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos**. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, 2010, p. 587-620. DOI 10.1590/S0011-52582010000300003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000300003. Acesso em 01 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Ed. 70, 1977.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 24 jun. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições

constitucionais Transitórias. Brasília, 12 de setembro de 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2. Acesso em 26 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 20 de junho de 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1999. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 3, de 26 de março de 2019. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/74271-2019>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 8, de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 3/2019.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866. Acesso em: 24 jun. 2019

BREMAEKER, François Eugene Jean de. **A política de fundos para a educação e o impacto nas finanças dos estados e dos municípios**. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011. cap. 3.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CRUZ, Rosana Evangelista da; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica**. Relatório de Pesquisa. 2006. In: Pesquisa nacional qualidade na educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 2 v. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Pesquisa+nacional+qualidade+na+educacao+C3%A7%C3%A3o+Vol+2/b0605fff-5908-4e0f-86b1-417225e106f4?version=1.2>. Acesso em 29 abr. 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23 ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO; Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. DOI 10.1590/S0104-40362008000200005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CORREA WERLE; Flávia Obino. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. DOI 10.1590/S0104-40362011000500003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate**. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011. cap. 5.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. DOI 10.14572/nuances.v24i3.2698. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em 30 abr. 2019

DEMO, Pedro. **Educação na Nova Constituição; qualidade e democratização**. EM ABERTO, Brasília, Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1711/1682>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA João Ferreira de; SANTOS Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em 02 ago. 2018

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo e Estudos e Pesquisa. Produto Interno Bruto a preços correntes (Mil reais) – 2011 a 2015. **Anuário Estatístico do Pará 2018**. Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2018/tabelas/economia/pib/tab_2.4.1_produto_interno_bruto_a_precos_correntes_mil_reais_para_e_municipios_2011_a_2015.htm. Acesso em 28 jul 2018

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010

FIGUEIREDO, Marcus Farias; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórica**. Disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>. Acesso em 25 mai. 2020.

FIGUEIREDO, A. M. C. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova, São Paulo, n. 39, p. 73-103, 1997. DOI 10.1590/s0102-64451997000100006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a06n39.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. DOI 10.1590/s0101-73302005000300010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em 04 jun. 2019.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico dicotomia epistemológica**. In SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sánchez. (Org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2013 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 46)

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et alli. **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Efetividade escolar**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. **Os Desafios Atuais Referentes ao Financiamento de uma Educação de Qualidade**. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.2, n.3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/40786>. Acesso em 15 abr 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tucuru/panorama>. Acesso em: 31 jan. 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Conference: 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (IV CIAIQ 2015), At Aracajú, SE, BR, Volume: Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 08 jul. 2019.

MAIA, Maria Cláudia; AVANTE, Jhonathan Lucas. **Direito à educação de qualidade: possibilidade de efetivação por meio do acesso à justiça**. *Revista JurisFIB*, Volume IV, Ano IV, Dezembro 2013. Bauru - SP 1 Disponível em: <http://www.revistajurisfib.com.br/artigos/1395779015.pdf>. Acesso em 22 mai. 2018.

MELLO, Ediruald de. **Implicações do financiamento da educação na gestão democrática do ensino público de primeiro grau**. Em *Aberto*, Brasília, ano 8, n. 42, abr./jun. de 1989. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1740/1711>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas**. *Jornal de Políticas Educacionais* v.10, n.19, Janeiro-Junho de 2016, PP. 77-90. DOI 10.5380/jpe.v10i19.50214. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>. Acesso em 5 mai. 2019.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ – Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Rev. Bras. Educ.* no. 28 Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2005. DOI 10.1590/s1413-24782005000100002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002. Acesso em 22 mai. 2018

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica**. *RBP AE – v.22, n.2, p. 197-227, jul./dez. 2006*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18877/109966>. Acesso em 28 jul. 2018.

SENA, Paulo. **O Financiamento da Educação de Qualidade**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30280/16533>. Acesso em 28 jul 2018.

SENA, Paulo. **Reforma tributária e impactos no financiamento da educação**. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: Ipea, 2011. cap. 4.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **Efetividade nas políticas públicas educacionais: em busca de um conceito**. In. GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SILVEIRA, Adriana Dragone. (Orgs.) Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro: leituras a partir do Índice de Condições de Qualidade (ICQ). 1 ed., Curitiba, Appris, 2016

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. In: DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em 30 abr. 2019

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCURUÍ (PA). **Lei Municipal nº 8.226 de 21 de julho de 2008**. Dispõe sobre a organização e implantação do Sistema Municipal de Educação de Educação de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://cme-tucurui.blogspot.com/>. Acesso em 28 jul. 2018

TUCURUÍ (PA). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Instrução Normativa nº 002/2010**. Institui normas sobre o aproveitamento escolar dos alunos quanto ao baixo rendimento.

TUCURUÍ (PA). **Lei Municipal nº 9.748, de 10 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://camaratucurui.pa.gov.br/site/leis.php?pagina=2452.html>

TUCURUÍ (PA). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Instrução Normativa nº 001/2014**. Institui considerações em uma perspectiva construtivista sobre a avaliação, para que a mesma não se restrinja ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, mas seja compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica no atendimento às necessidades de aprendizagens aos alunos com baixo rendimento e na sua subjetividade.

TUCURUÍ (PA). **Lei Municipal nº 9.807, de 24 de junho de 2015**. Modifica a redação das metas e estratégias, do Anexo II da Lei 9.748/2012, inclusive com a inclusão das metas 22, 23

e 24 e suas estratégias e dá outras providências. Disponível em:
<https://camaratucurui.pa.gov.br/site/leis.php?pagina=1876.html>

VAZQUEZ, Daniel Arias. **Educação, Descentralização e Desequilíbrios Regionais: Os Impactos do FUNDEF**. Dissertação de Mestrado em Economia, Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, SP, 2003. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286217>. Acesso em: 01 dez. 2019

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/0>. Acesso em: 25 mai. 2019.

XAVIER, Antônio Carlos R.; MARQUES, Antônio Emílio S. **Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau**. Brasília: MEC. 1986.

ANEXO A – Instrução Normativa Nº 002/2010



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Guimarães



INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 002/2010

Às Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal
Assunto: **Aproveitamento Escolar**

EMENTA: Institui normas sobre o aproveitamento escolar dos alunos quanto ao baixo rendimento.

Senhores Diretores,

Tendo em vista as inspeções realizadas na rede de escolas nos anos de 2009 (de 1ª à 4ª séries) e 2010 (de 5ª à 8ª série e de 1ª à 4ª etapas e ainda os Relatórios de Aproveitamento escolar encaminhados a este Setor de Documentação Escolar, preocupa-nos algumas situações de reprovação detectadas, especialmente nas séries/etapas terminais do ensino regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Eis algumas situações:

1. Se as novas diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental- anos/séries iniciais - **RECOMENDA** o fim da reprovação, de forma gradativa, torna-se difícil aceitar que crianças, principalmente de 4ª série, ficaram reprovados em (01) disciplina por 5,6/5,7/5,8/5,9, mas com 100% de frequência. Acreditamos que repetir poderá trazer mais sofrimento do que ganhos pedagógicos.
2. Discentes reprovados na 8ª série em determinada disciplina com 5,9,mas também com 100% de frequência.
3. Discentes também reprovados com médias 5,6/5,7/5,8 e com frequências superior a 75%.
4. Casos dessa natureza ocorreram, também, de 5ª à 8ª séries e de 3ª e 4ª etapas.
5. Em anos anteriores fora solicitado verbalmente que se conscientizassem os professores a trabalharem as notas dos alunos de maneira a aceitar esse tipo de situação.
6. No ano de 2009 instituímos a Normativa nº. 001/2009, a qual não foi cumprida por boa parte de nossas escolas porque alegaram terem-na recebido durante o final do quarto bimestre, entretanto,



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

por já se tratar de uma solicitação de anos anteriores, consideramos que não haveria necessidade de se voltar ao assunto.

7. De acordo com a Lei n°. 9394/96, Resolução n°. 001/2010-CEE (artigo 24, inciso V, alíneas "a" e "e" e artigo 7°, inciso V. alíneas "b" e "g") a recuperação deve ser paralela e obrigatória com a prevaência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
8. A Lei Municipal n°. 8.226/2008 em seu artigo 60, inciso IV, alíneas "a" e "d" reporta-se ao mesmo assunto tratado no item anterior, o que também se verifica no artigo 40 do mesmo dispositivo legal.
9. Os artigos n°. 127, 128 e 138 do Regimento Escolar da rede municipal de ensino determinam que a avaliação do aluno é contínua, cumulativa e que as atividades **"deverão contemplar o aluno em seu aspecto global, podendo ser avaliado através de métodos, técnicas e instrumentos diversificados, em situações formais e informais"**, tendo por objetivo atender as diferenças individuais dos alunos e colocá-los em condições de prosseguir estudos no ano em curso.
10. Observa-se que a recuperação não tem sido paralela no sentido de que somente é realizada semestralmente e não continuamente de acordo com as necessidades individuais dos alunos, ou seja, não há aulas de reforços para os alunos de baixo rendimento possam superar as deficiências quanto aos conteúdos.
11. Consideramos que há falta de professores para as aulas de reforço, portanto, não se há de culpar nem os diretores das escolas, nem o corpo técnico-administrativo, nem o corpo docente, mas sim, que há uma falha do Sistema como um todo.
12. Considerando-se, portanto, tudo o que foi abordado e no intuito de dirimir o índice de reprovação e evasão (na maioria da vezes tem causa na reprovação), orientamos todas as escolas da rede municipal a usarem os seguintes critérios:
 - a) Tanto os professores quanto os conselhos de Classe, individualmente e em conjunto, analisarem caso a caso a situação de cada aluno: avaliação do conteúdo, participação nas diversas atividades das escolas e frequência.
 - b) É caso grave um aluno com frequência de 80% a 100% ficar reprovado por décimos.

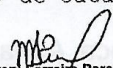


ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- c) Os professores _ para os alunos com baixo rendimento escolar_ deverão utilizar outros instrumentos de recuperação paralela que não seja somente a prova.
- d) No que diz respeito ao Ensino Religioso, é de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, acrescida ao mínimo de 800h/anuais. Uma vez que há opção do aluno pelo Ensino Religioso, sua nota constará normalmente no histórico escolar e Relatório de Aproveitamento Final com a média mínima de seis pontos(artigo 28, S3º, 4º, 5º e 6º da Resolução nº. 001/2010-CEE/PA).
- e) Ressaltamos que o ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o **desenvolvimento cultural** dos alunos, podendo os conteúdos ser oferecidos, respeitando-se a organização escolar **FLEXÍVEL** prevista na Lei nº. 9394/96(art. 9º, S2º da Res. Nº. 001/2010).
- f) A Educação Física, na sua prática é facultativa ao aluno:
I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a (06) seis horas;
II - maior de 30 anos de idade;
III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
IV - amparado pelo Decreto - Lei nº. 1.044 de 21/10/69;
V - que tenha prole.
- g) Antes do encerramento do 4º bimestre os professores deverão rever todos os casos dos alunos com baixo rendimento, especialmente os de séries terminais e propor aos diretores e supervisores escolares medidas metodológicas avaliativas que contribuam para melhorar o rendimento escolar desses alunos, proporcionando a eles concluírem o ensino fundamental, cedendo vagas para aqueles que no ano seguinte serão concluintes. Tal medida contribuirá para que o sistema sofra menos pressão por causa de vagas escolares.

Atenciosamente,

Tucuruí-PA, 27 de outubro de 2010.


Marivani Ferreira Pereira
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 011/2009 - GP

ANEXO B – Instrução Normativa Nº 001/2014



X
G. M. L. M.

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SETOR DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2014

Às Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal
Assunto: **Aproveitamento Escolar**

Institui considerações em uma perspectiva construtivista sobre a avaliação, para que a mesma não se restrinja ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, mas seja compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica no atendimento às necessidades de aprendizagens aos alunos com baixo rendimento e na sua subjetividade.

Senhores Diretores,

Tendo em vista as análises dos Relatórios de Aproveitamento Final encaminhados a este Setor de Documentação Escolar, ainda nos preocupam algumas situações de reprovação detectadas, especialmente nas séries/etapas terminais do ensino regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Eis algumas considerações:

1. Se as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, anos/séries iniciais - **RECOMENDA** o fim da reprovação, de forma gradativa, torna-se difícil aceitar que crianças, principalmente de 5º ano fiquem reprovadas em (01) disciplina por 5,6/5,7/5,8/5,9, mas com 100% de frequência. Acreditamos que repetir o ano poderá trazer mais sofrimentos do que ganhos pedagógicos, salvo em situações excepcionais.
2. Discentes reprovados na 8ª série em determinada disciplina com 5,9, mas também com 100% de frequência.
3. Discentes também reprovados com médias 5,6/5,7/5,8 e com frequência superior a 75%.
4. Casos dessa natureza continuaram a ocorrer no 6º ano, 6ª, 7ª e 8ª séries e também na Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapas), assim como também no 3º e 4º ano. Em anos anteriores fora solicitado verbalmente e por escrito que se conscientizassem os professores a trabalharem as notas dos alunos de maneira a aceitar esse tipo de situação.

5. No ano de 2010 instituímos a Normativa nº. 002/2010, a qual não foi cumprida por boa parte de nossas escolas e que ainda há professores que refutam em cumprir as orientações do Setor competente, entretanto, por já se tratar de uma solicitação de anos anteriores, consideramos que não haveria necessidade de se voltar ao assunto.

6. De acordo com a Lei nº. 9394/96, Resolução nº. 001/2010-CEE (artigo 24, inciso V, alíneas "a" e "e" e artigo 7º, inciso V, alíneas "b" e "g") a recuperação deve ser paralela e obrigatória com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

7. A Lei Municipal nº. 8.226/2008 em seu artigo 60, inciso IV, alíneas "a" e "d" reporta-se ao mesmo assunto tratado no item anterior, o que também se verifica no artigo 40 do mesmo dispositivo legal.

8. Os artigos nº. 127, 128 e 138 do Regimento Escolar da rede municipal de ensino determinam que a avaliação do aluno seja contínua, cumulativa e que as atividades **"deverão contemplar o aluno em seu aspecto global, podendo ser avaliado através de métodos, técnicas e instrumentos diversificados, em situações formais e informais"**, tendo por objetivo atender as diferenças individuais dos alunos e colocá-los em condições de prosseguir estudos no ano em curso.

9. Observa-se que a recuperação não tem sido paralela no sentido de que somente é realizada semestralmente e não continuamente de acordo com as necessidades individuais dos alunos, ou seja, não há aulas de reforços para que os alunos de baixo rendimento possam superar as deficiências quanto aos conteúdos.

10. Consideramos que há falta de professores para as aulas de reforço, portanto, não se há de culpar nem os diretores das escolas, nem o corpo técnico-administrativo, nem o corpo docente, mas sim, que há uma falha do Sistema como um todo.

11. Considerando-se, portanto, tudo o que foi abordado e no intuito de dirimir o índice de reprovação e evasão (na maioria das vezes tem causa na reprovação), orientamos todas as escolas da rede municipal com alguns critérios básicos:

- a. Tanto os professores quanto os Conselhos de Classe, individualmente e em conjunto, analisar caso a caso a situação de cada aluno: avaliação do conteúdo, participação nas diversas atividades das escolas e frequência.
- b. É caso grave um aluno com frequência de 80% a 100% ficar reprovado por décimos.
- c. Os professores - para os alunos com baixo rendimento escolar- deverão utilizar outros instrumentos de recuperação paralela que não seja somente a prova.
- d. Existe um vasto leque em opções de instrumentos e estratégias avaliativas, envolvendo provas objetivas e dissertativas; registros de cumprimento de tarefas; fichas de avaliação: intervenções orais e escritas dos alunos durante as aulas; trabalhos individuais/pares/grupos; tarefas para casa; portfólios; observação

informal; registro de observação; relatórios; projetos; teste de compreensão oral e seminários, dentre outros. Cabe à escola, junto ao corpo docente, discutir os critérios de definição, elaboração, aplicação dos citados instrumentos bem como a reflexão dos seus resultados.

e. No que diz respeito ao Ensino Religioso, é de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, acrescida ao mínimo de 800h/anuais. Uma vez que há opção do aluno pelo Ensino Religioso, sua nota constará normalmente no histórico escolar e Relatório de Aproveitamento Final com a média mínima de seis pontos (artigo 28, §3º, 4º, 5º e 6º da Resolução nº. 001/2010-CEE/PA) ou a observação de não optante amparado pelo referido Artigo.

f. Ressaltamos que o ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o **desenvolvimento cultural** dos alunos, podendo os conteúdos serem oferecidos, respeitando-se a organização escolar **FLEXÍVEL** prevista na Lei nº. 9394/96(art. 9º, §2º da Res. Nº. 001/2010).

g. A Educação Física, na sua **prática** é facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a (06) seis horas;

II – maior de 30 anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;

IV – amparado pelo Decreto - Lei nº. 1.044 de 21/10/69;

V – que tenha prole.

h. Antes do encerramento do 4º bimestre os professores deverão rever todos os casos dos alunos com baixo rendimento, especialmente os de séries terminais e propor aos diretores e supervisores escolares medidas metodológicas avaliativas que contribuam para melhorar o rendimento escolar desses alunos, proporcionando a eles concluírem o ensino fundamental.

APROVEITAMOS A OPORTUNIDADE PARA LEMBRAR AOS GESTORES:

1. Que a **avaliação processual** acontece no decorrer do ano letivo, tendo como objetivo primordial identificar as facilidades e dificuldades dos alunos diante dos conteúdos e habilidades trabalhadas.

2. Que a **recuperação** no 2º semestre, o aluno de 6º ano, 6ª, 7ª e 8ª séries e 3ª e 4ª Etapas poderá recuperar até **4(quatro)** disciplinas e até **3(três)** do 1º ao 5º ano. (Art.138, § 5º, inciso I do Regimento Único).

3. Que o Ensino Religioso **não será acrescido** às recuperações finais. (Art. 28 da Res.nº 001/10 – CEE/PA).

4. Que a matrícula escolar 2015 deverá ser efetuada somente pelo pessoal de Secretaria, que nos limites de sua autonomia, tem a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos direcionados à documentação escolar para o egresso em nosso sistema. (LDB 9394/96, Art. 24, inciso VII).


5. Que a matrícula de alunos oriundos de OUTROS sistemas de ensino com dependência de estudos será garantida somente através da Resolução nº 003/2012 do CMET/PA e ainda, atender o que dispõe o Art. 108 do nosso Regimento Único Escolar.

6. Que os Estabelecimentos somente aceitarão matrícula de aluno no período de estudos de recuperação final quando houver mudança comprovada de residência para este município; ou quando o aluno desistir da recuperação para repetição do ano; ou ainda considerar pertencimento militar e/ ou situações similares de pessoas em trânsito.

7. Difundir a **Resolução nº 005/12-CMET/PA** em pontos estratégicos do estabelecimento de ensino, para que os alunos de 8ª série e 4ª Etapa da rede pública municipal tomem ciência dos procedimentos adotados.

OBSERVAÇÃO FINAL: "... lembre-se de que em casos especiais, o Conselho Escolar ou o Conselho de Classe que faz parte da rotina escolar, deve colaborar com a concretização da concepção de um trabalho pedagógico coletivo, envolvendo alunos, pais, professores e gestores, assim como também, **PODERÁ DECIDIR** quanto à recuperabilidade do aluno com aproveitamento inferior aos mínimos estabelecidos. (Art. 141 do nosso Regimento Único Escolar)

Atenciosamente,


Helen Graceline Wanderley Ferreira
Secretária Municipal de Educação e Cultura

Tucuruí-PA, 11 de setembro de 2014

ANEXO C – PLANILHA QUANTITATIVO DE ALUNOS SISTEMA EDUCACENSO 2020



PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS E PROJETOS
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DO EDUCACENSO

SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação e Cultura

QUANTITATIVO DE ALUNOS SISTEMA EDUCACENSO 2020

INEP	ESCOLA	ZONA	CRECHE	INFANTIL	1º ANO EF	2º ANO EF	3º ANO EF	4º ANO EF	5º ANO EF	6º ANO EF	7º ANO EF	8º ANO EF	9º ANO EF	EJA 1º-2º	EJA 3º-4º	MULTI ALFABET	ESPECIA L	TOTAL	
1514742	IRCE F WARARAWA ASSURINI	RURAL	0	32	14	17	24	27	39	21	22	21	12	18	14	0	0	2	263
15565310	ME F BOM JESUS	RURAL	0	13	16	24	21	17	24	29	22	16	6	0	0	0	0	7	197
1515798	ME F MANOEL MENDES SOARES	RURAL	0	0	22	35	55	28	40	36	36	28	21	0	0	0	0	0	301
15116018	ME F NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	RURAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1515828	ME F OURO VERDE	RURAL	0	0	15	22	25	32	39	30	22	17	11	0	0	0	0	0	213
1553920	ME F PADRE HENRIQUE RIENSLANG	RURAL	0	0	3	3	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19
1555280	ME F PAULO FREIRE	RURAL	0	0	14	21	37	28	30	25	20	25	21	0	0	0	0	0	221
1553368	ME F PRESIDENTE PRUDENTE DE MORAES	RURAL	0	0	13	10	19	15	11	34	15	7	6	0	0	0	0	0	130
15116085	ME F PROFESSORA LAUSELITA SALES DE MORAES	RURAL	15	40	19	27	16	33	24	40	33	31	22	33	0	0	0	0	333
15150283	ME F SAO ANTONIO	RURAL	0	0	2	2	7	4	5	5	5	8	4	0	0	0	0	0	44
1553922	ME F SAO VICENTE	RURAL	0	11	19	17	23	27	26	27	26	19	17	19	17	0	0	2	250
15551431	ME F VINICIUS DE MORAES	RURAL	0	0	6	0	4	3	6	7	3	3	0	0	0	0	0	0	32
1515739	ME F D JULIA PASSARINHO	URBANA	0	0	100	75	133	76	73	0	0	0	0	31	31	0	0	14	533
1515941	ME F GOV FERNANDO JOSE DE LEOA GUILHON	URBANA	0	0	99	113	218	172	164	0	0	0	0	0	0	0	0	21	787
15148208	ME F GRACIARA	URBANA	0	0	62	57	101	65	85	0	0	0	0	0	0	0	0	17	387
1515695	ME F GUIMERCINDO GOMES PEREIRA	URBANA	0	0	197	196	282	220	175	0	0	0	0	0	0	0	0	22	1092
15571688	ME F MAESTRO JOAO LEITE	URBANA	0	0	72	65	92	93	89	123	129	79	91	0	0	0	0	0	833
1515976	ME F MANOEL BARBOSA DE MORAES	URBANA	0	0	74	48	75	62	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	303
1516273	ME F MANOEL CARLOS SILVA	URBANA	0	0	63	64	82	87	151	88	81	88	68	0	62	0	0	8	823
1515901	ME F MARIA COETE CARNEIRO SOARES	URBANA	0	0	46	49	30	53	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	207
15571688	ME F MARIANA LEOA DIAS	URBANA	0	0	173	143	200	174	203	0	0	0	0	0	0	0	0	19	912
15116174	ME F NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	URBANA	0	0	0	0	0	140	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	140
15148149	ME F ODINEA LEITE CAMINHA	URBANA	0	0	89	79	106	112	100	0	0	0	0	0	0	0	64	30	580
15146107	ME F PROF DARCY RIBEIRO	URBANA	0	0	99	139	185	127	99	0	0	0	0	771	234	0	25	18	1093
1515944	ME F PROF FLORIPES MARIA CALDAS	URBANA	0	0	52	41	58	46	46	0	0	0	0	0	0	0	0	12	255
1558628	ME F PROFESSORA MARIA BERNADETE LOPES DE SOUZA	URBANA	0	0	123	124	125	102	90	0	0	0	0	0	0	0	0	18	582
1515879	ME F PROF ZOLIMA TENORIO DOS SANTOS	URBANA	0	127	104	95	156	105	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	717
1515840	ME F ANA FONTES FRANZEZ	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	304	207	186	187	0	70	0	0	11	965
1553387	CES PROF MARIA SYLVIA DOS SANTOS	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	116	97	67	78	0	0	0	0	12	370
15571700	ME F DULCIMAR MESQUITA BRITO BOTELHO	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	300	237	201	176	43	363	0	0	21	1341
1515874	ME F FRANCISCO DE ASSIS RIOS	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	233	205	178	167	0	0	0	0	17	800
1515712	ME F GOV TELLES DE VENEZES	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	357	262	175	168	69	200	0	0	11	1239
1515720	ME F PLACIDO DE CASTRO	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	37	42	44	25	1	160	0	0	0	279
1553868	ME F PROF MARIA FERNANDES DE MEDEIROS ALVES	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	241	153	164	154	0	0	0	0	16	728
1515688	ME F RUI BARBOSA	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	0	59	115	133	0	0	0	0	0	387
1516290	UM E CRECHE MENINO DEUS	URBANA	278	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	279
1516238	UM E CRECHE MENINO JESUS	URBANA	279	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	279
15168870	UM E CRECHE PEQUENO PRINCIPE	URBANA	289	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	289
15551474	UM E AMIGOS DA MONICA	URBANA	40	389	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	417

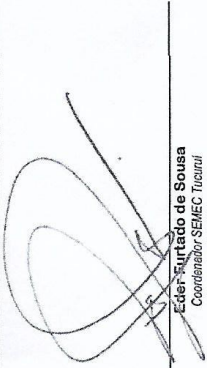


PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS E PROJETOS
COORDENACAO MUNICIPAL DO EDUCACENSO

SEMEC | PREFEITURA DE TUCURUI
Secretaria Municipal de Educaçao e Cultura
Trabalho, Paz e Progresso

QUANTITATIVO DE ALUNOS SISTEMA EDUCACENSO 2020

INEP	ESCOLA	ZONA	CRECHE	INFANTIL	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO		EJA 1-2ª	EJA 3-4ª	MULTI	ALFABET	ESPECIAL	TOTAL
					EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF						
15571663	U.M.E HILDA DA SILVA DAMASCENO	URBANA	144	434	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	583
15116131	U.M.E IRMA IVONE DE ALMEIDA BARRROS LIMA	URBANA	0	364	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	382
15533573	UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL MONTEIRO LOBATO	URBANA	90	155	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	264
15116158	U.M.E PEDERO HERMANS	URBANA	50	182	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	232
15116677	U.M.E PROFESSORA ELZA B SOARES	URBANA	62	246	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	320	
15116166	U.M.E PROFESSORA ESTER GOMES DE SOUSA	URBANA	77	131	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	208
15116693	U.M.E PROFESSORA MARIA DE NAZARE SOUZA OLIVEIRA	URBANA	22	274	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	286
15571670	U.M.E PROFESSORA RACHEL DE MELO DUTRA	URBANA	224	347	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	581	
CRECHE			1541	2730	1503	1480	2087	1705	2145	1693	1446	1373	310	1168	0	89	384	21430										



Eder Brito de Sousa
Coordenador SEMEC Tucuruí
Portaria nº 097/2019 - GS