



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

ALINY CRISTINA SILVA ALVES

GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL NO PARÁ (2012-2015)

BELÉM - PARÁ
2018



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

ALINY CRISTINA SILVA ALVES

GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL NO PARÁ (2012-2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, este vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, para a obtenção do grau em Mestre na Universidade Federal do Pará – UFPA.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho.

Área de Concentração: Educação Básica

BELÉM-PA

2018

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

A474g Alves, Aliny Cristina SILVA
Gastos e Custos do Processo de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Pará (2012-2015) / Aliny Cristina SILVA Alves. - 2018.
178 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho

1. Educação em Tempo Integral. 2. Ensino Médio. 3. Financiamento da Educação. I. Carvalho, Fabrício Aarão Freire, *orient.* II. Título

CDD 370

ALINY CRISTINA SILVA ALVES

**GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL NO PARÁ (2012-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, este vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, para a obtenção do grau em Mestre na Universidade Federal do Pará – UFPA.

Área de Concentração: Educação Básica

Aprovada em: 17/01/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho – UFPA/PPEB
Orientador

Prof^a. Dr^a. Janaína Specht da Silva Menezes – UNIRIO/PED
Avaliador Externo

Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA/PPEB
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA/PPEB
Avaliador Interno

Aos meus, que não estão mais neste mundo:

Ao meu avô Paulo que assumiu o papel de pai durante minha infância e início da adolescência, este me levava e me buscava na escola durante muitos anos, assim sei que estaria orgulhoso neste momento.

À minha sogra “Vó Lúcia Bandeira”, por acreditar em mim mais do que eu mesma. Ela neste instante estaria explodindo de alegria e diria para a vizinhança inteira: “A minha Nora vai ser mestra!.

AGRADECIMENTOS

Honroso agradecimento primeiramente a Deus, por sua infinita bondade, por ter me agraciado e abençoado com a seleção e realização deste curso em meio a tantos desafios profissionais e pessoais. A aprovação na seleção de um Mestrado em Educação, depois de tantos anos somente trabalhando, fora uma grandiosa conquista, esta sem dúvida alguma apoiada na esperança e na fé em Deus e Nossa Mãezinha de Nazaré que sempre intercede pelos filhos seus.

À Família maravilhosa que Deus me concedeu a graça de formar, de modo muito carinhoso e especial ao meu digníssimo esposo Djair Alves, amor da minha vida, companheiro, amigo e fortaleza em tantos momentos difíceis. Ele superou as ausências e assumiu a gestão familiar, a condução da casa e dos filhos para que a escrita desta dissertação e a conclusão do curso de mestrado pudessem se tornar realidade.

Aos meus filhos Eliny e Eduardo, e minha enteada Rita de Cássia, que apesar de menores de idade foram muito parceiros e colaboraram para que a atenção da mãe ficasse voltada para as leituras e juntos superaram as ausências nos momentos intensos da vida acadêmica. A divisão pessoal entre acompanhar seu desenvolvimento na adolescência e terminar uma dissertação não foi tarefa fácil, mas espero que tenha valido a pena.

Aos amigos e demais familiares que intercederam por este percurso. Minha querida Vó Lucymar, esta que aos seus 81 anos de vida continua me inspirando a viver com fervor a vida que Deus nos deu. Na pessoa da matriarca da Família Silva agradeço a todos os meus parentes, os de perto e os de longe, pois desde o início até os últimos instantes deste curso senti a presença e a força de cada pensamento positivo a mim direcionado. Podem se orgulhar da neta, sobrinha predileta, filha querida que concluiu o Curso de Mestrado na UFPA.

Aos meus cunhados Bandeira Alves (Junior, Antônio e Denilson), obrigada pela força de sempre, por acreditarem no meu potencial, sempre achando que ia ser “fácil” e que eu iria dar conta. Não tão fácil, passamos por uma perda juntos, mas conseguimos, e que sigamos unidos e conquistemos mais vitórias.

À Família Hildebrando e Cia que sempre me animou para seguir adiante, servindo o cafezinho gostoso do fim de tarde ou de algumas manhãs quando eu fugia para a casa da vizinha D. Ana, a fim de espantar o sono ou descansar a vista e voltar

para as leituras. Vocês são (realmente) uma família inspiradora com a qual aprendo muito do que pratico hoje de união, de gratidão e de fé. Obrigada por acolher minha família, nós nos sentimos parte dos Hildeb's, de coração e de alma.

Aos irmãos Terezinha e Haroldo, por segurar a barra com as crianças, com o marido quando eu viajava, com os almoços em vossa casa. Vocês tiveram sua parte neste trabalho, fizeram e fazem com que nossa vida se torne mais leve, obrigada por serem os irmãos necessários sempre que precisamos.

Ao meu Caríssimo Professor e Orientador Sr. Fabrício Carvalho que me apresentou ao mundo do financiamento da educação, confiando em minha autonomia, mas a cada momento trazendo novos desafios. O fato é que cheguei a sua mão como professora da escola básica, ávida por conhecimento e tornei-me uma pesquisadora inquieta com os poucos recursos destinados à Educação Brasileira, mais atenta aos significados das escolhas das políticas implementadas. Neste sentido considero que suas orientações foram muito significativas em todo este processo, compondo setas, direções às reflexões aqui apresentadas.

À Professora Dra. Janaína Menezes, por ter destinado um pouco do seu valioso tempo para a leitura do texto no momento da qualificação e posteriormente do texto final para defesa. Sinto-me honrada, pois seus textos já faziam parte de meus estudos e sua presença na banca como avaliadora só reforça a admiração e o significativo aprendizado para minha formação como pesquisadora.

Aos professores do PPEB, aos mais próximos e aos mais distantes, em especial aos que convivi de forma mais direta: Ney Cristina, Ronaldo Lima, Wilma, Baia, Genylton Rocha, Dinair da Hora, Alberto Damasceno, Émina Santos, Terezinha Monteiro, Amélia Mesquita e Josenilda Maués, pelos ensinamentos e incentivos proporcionados durante nossa convivência neste Curso, dentro e fora de sala de aula.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial a Turma 2016 e Turma 2017; foi imensamente significativa a parceria, a cumplicidade, a honra de torna-me representante discente durante o Curso, trocar tão ricas experiências, interpretações, momentos de reflexão e de amizade incentivaram todo o processo educacional de maneira profícua. Obrigada pela confiança e contribuições dadas ao texto, especialmente aos amigos do atelier: Pablo, Carla, Keila, Luziane, Bruna e Daniel, cada alerta de vocês serviram como medida para ver se o texto estava entendível, e assim poder mudar os rumos e as palavras.

Aos grupos de pesquisa – GEPPEB e GEPTTE, pelas valiosas discussões sobre financiamento da educação e ensino médio, as consequentes reflexões foram base para boa parte do que se encontra neste texto.

Aos meus colegas de trabalho da Rede Estadual e Municipal; a Família da USE 07, que me incentivou a pensar na possibilidade de uma educação transformadora; as colegas Supervisoras do Projeto Jovem de Futuro, que sempre apoiaram e torciam por cada etapa concluída e às colegas *Leandretes* (professoras da Escola Municipal Padre Leandro) pelo apoio de sempre, pela confiança e partilha de tantos momentos bons, mesmo que por grupo de *Wattsapp*.

Aos meus alunos da Rede Pública Municipal, que agora já estão mais crescidos e indo rumo ao ensino médio, obrigada apelo carinho, nossas vidas foram marcadas por um encontro muito bonito enquanto fomos professora e alunos.

Aos jovens do ensino médio integral - especialmente à Turma de 2012, a qual acompanhei na implementação do tempo integral. Menciona-se que esta Dissertação foi motivada a partir das experiências vividas com vocês, com suas realidades e exprime um pouco dos muitos desafios que ainda temos para que o integral dê certo na vida dos jovens do ensino médio, nas escolas públicas.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo os gastos e custos do processo de implementação do ensino médio em tempo integral no estado do Pará (2012-2015). Apresenta como objetivo geral: analisar os dispêndios da Escola “*Integrale*” com este processo de implementação no período determinado. A pesquisa utilizou a abordagem quanti-qualitativa, tendo o estudo de caso como tipo de pesquisa e como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de educação integral, tempo integral, formação humana integral pautada em autores como: Moraes (2009); Freitas (2009); Freire (1996, 1987); Cavalliere (2009); Coelho (2009); Gramsci (1991); Maurício (2009); Nosela (2015); Ramos e Frigotto (2014); Santomé (1998) entre outros e sobre financiamento da educação, conceitos do CAQ (Custo Aluno-Qualidade) e do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) utilizamos autores como: Araújo (2016); Carreira e Pinto (2007); Carvalho (2012); Gouveia e Souza (2015); Madza e Bassi (2009); Menezes (2012); Monlevade (1997); Rossinholi (2010); Saviani (2008); Scalabrin (2012) entre outros; realizou-se também a análise documental da legislação brasileira sobre a educação como direito e sua política de financiamento vigente (CF-88, LDB 9394/96, PNE 2001-2010, PNE 2014-2024, Lei nº 9.394/96-FUNDEF, Lei nº 11.494/2007, entre outras). Utilizamos ainda a coleta de dados através dos portais da SEDUC-PA, balanço geral do estado, portal da transparência, pddeinterativo.mec.gov.br, www.qedu.org.br, capanhanacionalpelodireitoaeducacao.org, custoalunoqualidade.org.br, entre outros sites e por fim realizamos entrevista semiestruturada com uma gestora da escola pesquisada. O estudo revelou que: a) entre os diversos conceitos coexistentes no cenário brasileiro, a política de educação integral implantada pelos governos versam sobre educação e(m) tempo integral escolar e que a legislação caminhou para uma abertura de formação humana inclusive para o ensino médio, etapa da educação básica marcada pela dualidade da formação entre o ensino propedêutico para os ricos e o ensino fragmentado para os pobres, mas ainda há muito o que se efetivar; b) a lógica de financiamento da educação no Brasil está ainda organizada pela ordem do gasto dos recursos disponíveis e não pela ótica do custo, do quanto é necessário para se garantir efetivamente o direito à educação e de qualidade; c) a escola estudada representa uma das situações de implantação da política de ensino médio em tempo integral, na qual o governo estadual fez a opção de ampliar o tempo com o mínimo de gasto possível, aproveitando-se da infraestrutura que a escola já possuía sem fornecer sua adequada manutenção; e d) para a gestão da escola, há muitas vantagens na oferta do ensino médio em tempo integral quanto à organização do trabalho pedagógico, porém a falta de recursos limita a atuação da escola na garantia do direito à educação, exigindo esforços financeiros pessoais para a manutenção da política implementada. Conclui-se que a política de financiamento educacional vigente, baseada no gasto dos recursos disponíveis, não garante a efetividade do direito à educação, especialmente no ensino médio em tempo integral, havendo assim a necessidade de luta perene pela mudança na lógica do financiamento educacional, que se pautem no custo de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Tempo Integral. Ensino Médio. Financiamento da Educação

ABSTRACT

This dissertation aims to study the costs and costs of the process of implementing full-time secondary education in the state of Pará (2012-2015). It presents as a general objective: to analyze the expenditures of the "Integrale" School with this implementation process in the given period. The research used the quantitative-qualitative approach, having the case study as a type of research and as methodological procedures: bibliographical review on the concepts of integral education, full-time, integral human education based on authors such as: Moraes (2009); Freitas (2009); Freire (1996, 1987); Cavalliere (2009); Coelho (2009); Gramsci (1991); Maurício (2009); Nosela (2015); Ramos and Frigotto (2014); Santomé (1998), among others, and on financing of education, concepts of the CAQ (Student-Quality Cost) and the CAQi (Student-Quality Initial Cost) are authors such as: Araújo (2016); Carreira and Pinto (2007); Carvalho (2012); Gouveia e Souza (2015); Madza and Bassi (2009); Menezes (2012); Monlevade (1997); Rossinholi (2010); Saviani (2008); Scalabrin (2012) among others; documentary analysis of Brazilian legislation on education as a right and its current financing policy (CF-88, LDB 9394/96, PNE 2001-2010, PNE 2014-2024, Law No. 9.394 / 96-FUNDEF, Law no. No. 11,494 / 2007, among others). We also use data collection through the portals of SEDUC-PA, general balance of the state, portal of transparency, Qedu, org.br, capanhanacionalpelodireitoaeducação.org, custoalunoqualidade.org.br, pddeinterativo.mec.gov.br, among other sites and finally we conducted a semi-structured interview with a manager of the researched school. The study revealed that: a) among the various concepts coexisting in the Brazilian scenario, the policy of integral education implemented by governments are about education and full-time school and that the legislation has moved towards an opening of human education, including high school , a stage of basic education marked by the duality of training between propaedeutic education for the rich and fragmented education for the poor, but much remains to be done; b) the logic of financing education in Brazil is still organized by the order of expenditure of available resources and not from the point of view of cost, how much is needed to effectively guarantee the right to education and quality; c) the studied school represents one of the situations of implementation of the policy of full-time secondary education, in which the state government made the option to extend the time with the minimum of possible spending, taking advantage of the infrastructure that the school already possessed without provide adequate maintenance; and d) for the management of the school, there are many advantages in the provision of full-time high school in the organization of pedagogical work, but the lack of resources limits the school's performance in guaranteeing the right to education, requiring personal financial efforts for the maintenance of the implemented policy. It is concluded that the current educational funding policy, based on the expenditure of available resources, does not guarantee the effectiveness of the right to education, especially in full-time secondary education, and there is a need for a permanent struggle for a change in the logic of educational funding, that is based on the cost of quality education.

KEY WORDS: Integral Education. High school. Financing of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– FATORES DE PONDERAÇÃO FUNDEB – 2007 A 2015	83
FIGURA 2	– MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA CUSTO ALUNO-QUALIDADE INICIAL	89
FIGURA 3	– SIMULADOR DO CAQI – COM INFORMAÇÕES DA ESCOLA INTEGRALE - 2012..	141
FIGURA 4	– ZECA TONHO - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO CAQI E FUNDEB – ANO DE REFERÊNCIA 2012.	142
FIGURA 5	– SIMULADOR DO CAQI – COM INFORMAÇÕES DA ESCOLA INTEGRALE - 2015.	144
FIGURA 6	– ZECA TONHO - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO CAQI E FUNDEB – ANO DE REFERÊNCIA 2015	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– PENSAMENTO SOCIALISTA – PEDAGOGIA DO TRABALHO	40
QUADRO 2	– RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO	77
QUADRO 3	– CATEGORIAS DOS INSUMOS DO CAQ	90
QUADRO 4	– GASTOS DO ESTADO DO PARÁ COM A SUBFUNÇÃO ENSINO MÉDIO – 2012 A 2015	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– VALOR ALUNO/ANO ENSINO MÉDIO FUNDEB – DIFERENÇA EM URBANO E EM TI (2012-2015)	105
GRÁFICO 2	– DIFERENÇA DO VALOR ALUNO/ANO EM PARCIAL/EM TI	106
GRÁFICO 3	– ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA <i>INTEGRALE</i> – 2012 A 2015	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	ENSINO MÉDIO BRASILEIRO – IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS (2011 A 2015)	24
TABELA 2	ÍNDICE DE CORREÇÃO DO IPCA/IBGE – JANEIRO 2012, 2013, 2014 E 2015 PARA JANEIRO DE 2017	35
TABELA 3	ESTRUTURA DO PRÉDIO ENSINO MÉDIO	96
TABELA 4	EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE	97
TABELA 5	SÍNTESE DO CAQI/TEMPO INTEGRAL	98
TABELA 6	VALOR ALUNO/ANO ESTABELECIDO PELO FUNDEB PARA O ENSINO MÉDIO - 2012 A 2015	102
TABELA 7	MATRÍCULA DO ENSINO MÉDIO REGULAR (EM) TEMPO INTEGRAL E VALOR ESTIMADO DE RECEITAS DO FUNDEB PREVISTAS PARA A REDE ESTADUAL – 2012 A 2015	103
TABELA 8	DIFERENÇA DO VALOR ALUNO/ANO EM URBANO E ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL – FUNDEB PARÁ – 2012 A 2015	105
TABELA 9	GASTOS DO ESTADO DO PARÁ COM A SUBFUNÇÃO ENSINO MÉDIO – 2012 A 2015	109
TABELA 10	RECURSOS DO PROEMI RECEBIDOS PELAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO ESTADUAIS DO PARÁ – 2012 A 2015	111
TABELA 11	MATRÍCULAS/2011-2015	114
TABELA 12	INFRAESTRUTURA DA ESCOLA <i>INTEGRALE</i>	118
TABELA 13	DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA <i>INTEGRALE</i>	119
TABELA 14	EQUIPAMENTOS DA ESCOLA <i>INTEGRALE</i>	121
TABELA 15	PROFESSORES E REMUNERAÇÃO – ESCOLA <i>INTEGRALE</i> – 2012	124
TABELA 16	PROFESSORES E REMUNERAÇÃO – ESCOLA <i>INTEGRALE</i> – 2015	125
TABELA 17	TAXA DE RENDIMENTO ESCOLA <i>INTEGRALE</i> – 2012 A 2015	126
TABELA 18	MÉDIA ENEM 2014/2015 ESCOLA <i>INTEGRALE</i> E BRASIL	128
TABELA 19	RECURSOS RECEBIDOS PELA ESCOLA <i>INTEGRALE</i> VIA FNDE – 2012 A 2015	133
TABELA 20	RELATÓRIO DE ITENS DO PRC PROEMI 2012 – POR	

	CATEGORIA DE MATERIAL	134
TABELA 21	RECURSOS RECEBIDOS- FUNDO ROTATIVO – 2012 A 2015	137
TABELA 22	VALOR ALUNO/ANO – ESCOLA <i>INTEGRALE</i> – 2012 A 2015	138
TABELA 23	COMPARAÇÃO DOS VALORES DE REFERÊNCIA CAQI – FUNDEB – 2015	140
TABELA 24	GASTOS E CUSTOS TOTAIS COMPARADOS ESCOLA <i>INTEGRALE</i> E SIMULADOR DO CAQI – 2012 E 2015	147

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAICS	Centros de Atenção Integral à Criança
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQI	Custo Alunos-Qualidade Inicial
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CF	Constituição Federal do Brasil
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa Financeira
DCNEM's	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMP	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização
FUNDEF	Fundo de Financiamento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPREC	Gerência de Prestação de Contas
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Imposto sobre Exportação
IEEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
IGF	Imposto sobre Grandes Fortunas
II	Imposto sobre Importação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
IPTU	Imposto sobre Propriedade Territorial Urbana
IR	Imposto de Renda
IRPF	Imposto de Renda de Pessoas Físicas
ISS	Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza
ITBI	Imposto sobre Transmissão de Móveis Inter Vivos
ITCD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos
ITR	Imposto Territorial Rural
IVC	Imposto sobre Vendas e Consignações
ICJ/UFPA.	Instituto de Ciências Jurídicas – ICJ/UFPA.
JF	Jovem de Futuro

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares de Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	Estado do Pará
PEC's	Propostas de Emenda Constitucionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PIB	Produto Interno Bruto
PJF	Projeto Jovem do Futuro
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEFA	Secretaria Estadual da Fazenda
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IU	Instituto Unibanco
IEEP	Instituto de Educação do Estado do Pará
USE	Unidade Seduc na Escola
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 METODOLOGIA.....	30
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS.....	40
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	40
2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	50
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU E(M) TEMPO INTEGRAL: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	55
2.4 ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	62
2.4.1 Ensino Médio como fase estratégica da Educação e(m) Tempo Integral.....	64
3 DA LÓGICA DE FINANCIAMENTO VIGENTE À LÓGICA DE FINANCIAMENTO ALMEJADA PELO CAQi E O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	72
3.1 CARACTERÍSTICAS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	73
3.1.1 Da Vinculação Constitucional.....	75
3.1.2 A Política de Fundos:.....	80
3.1.3 – O Salário Educação.....	86
3.2- O CUSTO-ALUNO QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	88
3.2.1- Os desafios da qualidade para o Ensino Médio e os estudos do CAQi.....	95
3.2.2 - O CAQi do Ensino Médio/ Ensino Médio e(m) Tempo Integral.....	97
4- GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA <i>INTEGRALE</i> – 2012 A 2015.....	102
4.1 – DOS RECURSOS PARA A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL NO PARÁ.....	103
4.2 – ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL INTEGRALE COMO FOCO DE ANÁLISE:.....	114
4.2.1 - Caracterização da Escola <i>Integrale</i> (Escola Pública Estadual).....	114
4.2.2- Gastos com o processo de Implementação do Ensino Médio em tempo Integral na escola <i>Integrale</i>	134
4.3- CUSTOS COM O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL.....	140
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNCIDE A - Roteiro da entrevista com diretores das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.....	166
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	167
APÊNDICE C – TABELAS SEM DEFLACIONAMENTO.....	167
APÊNDICE C – TABELAS SEM DEFLACIONAMENTO.....	168
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	170

1 INTRODUÇÃO

A educação integral enquanto perspectiva de formação humana e propiciadora do desenvolvimento do cidadão de forma plena, a fim de que este possa ter condições de mudar sua realidade e/ou atuar em Sociedade de forma consciente, sempre foi uma preocupação que permeou nossa atuação profissional desde a formação no Magistério, no antigo Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP, ainda no final da década de 1990.

A preocupação de que as pessoas passem por uma escola não somente como meros depósitos de conteúdos desconectados de sua realidade social, mas que estes conteúdos estejam diretamente relacionados com a sua vida, com sua atuação em Sociedade, sempre esteve em nossas práticas pedagógicas, seja atuando na coordenação pedagógica (esfera particular e rede pública estadual) ou como professora das séries iniciais (esfera particular e rede pública estadual e, posteriormente, rede municipal).

Menciona-se que após a graduação no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará – UFPA, concluída em 2004, mergulhamos no mundo do trabalho (na esfera da rede particular de ensino superior e posteriormente na escola básica), em Instituição Religiosa de Educação na “Congregação das Irmãs Preciosinas”, onde a preocupação era oferecer uma educação de formação humana, em sentido cognitivo, sensorial, espiritual, uma formação que abrangesse o ser humano inteiro, em parceria com suas famílias.

Durante a nossa atuação na escola particular empenhamo-nos aos estudos para concursos públicos, onde em 2008 logramos êxito, assim nesse ano ingressamos no sistema público de ensino (na rede estadual) como Especialista em Educação. Nesta época a primeira escola a que trabalhamos estava localizada no Bairro do Guamá, bairro este em que somos moradores desde a infância, assim despertou-se para o desafio que a escola pública tem de mudar realidades.

O fato é que a nossa convivência com os adolescentes e as juventudes atendidas pela escola mencionada anteriormente agudizou ainda mais a preocupação com a qualidade da educação ofertada na escola pública, tão quanto com as condições de oferta, bem como com a infraestrutura precária e as difíceis condições de trabalho dos docentes/ demais profissionais da educação. do PDDE

(Programa Dinheiro Direto na Escola) do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Vale lembrar que tal instituição de ensino ofertava Ensino Fundamental (séries iniciais), assim como também o dito Ensino Médio, através do fornecimento do Ensino Regular o Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

No ano seguinte (2009) recebemos a chamada para assumir cargo de professora das séries iniciais do ensino fundamental, na rede estadual. Neste instante as condições precárias da sala de aula sem climatização, quadro ainda com uso do giz e falta de recursos pedagógicos foram inquietações muito presentes em nossa atuação como docente da mesma.

Neste momento houve um profundo choque entre a realidade da antiga escola com esta ora em questão, pois era muito impactante o convívio com a realidade destas famílias. A lembrança da escola particular ainda era muito presente, quando se chamava os pais e eles rapidamente atendiam às solicitações da escola, já na escola pública a realidade era outra, algumas crianças nem tinham pai e mãe morando juntos, quanto mais estes presentes na escola.

No ano de 2012 ingressamos também via concurso público na rede municipal de ensino, quando optamos pela mudança de atuação docente, pois na rede municipal já havia instalada a hora pedagógica (momento semanal garantido ao docente para planejamento ou formação) e a remuneração era melhor em relação à rede estadual.

No supramencionado ano o contato com a Escola que havíamos cursado o ensino fundamental motivou uma atuação intensa na prática pedagógica, pois havia um sentimento de devolver àquela escola, àquela comunidade um pouco do que outrora recebera durante a formação inicial ali cursada.

O convívio com docentes que foram nossos professores e agora estavam na condição de colegas de profissão foi incentivador, mas ao mesmo tempo intrigante, pois as experiências compartilhadas revelaram muita luta para modificar as condições de trabalho nesta escola. Havia um claro desafio de oferecer uma educação de qualidade aos alunos ali atendidos, tendo em vista os problemas que esta enfrentava, por exemplo, com relação aos débitos deixados pelo conselho escolar anterior e as constantes mudanças de direção, indicadas pela Secretaria de Educação.

Salienta-se que mesmo convivendo com estas realidades em 2012 aceitamos o chamado para contribuir com a Secretaria Estadual de Educação em uma Unidade Seduc na Escola – USE 07 (esta localizado no Bairro de São Brás) onde nossa atuação com o atendimento de 15 escolas (nos bairros de São Brás e Guamá) proporcionou uma ampliação do olhar de coordenação pedagógica e da gestão no acompanhamento, assim como no assessoramento pedagógico e administrativo destas escolas.

Foi quando em 2014 que a inquietação e necessidade de atualização profissional tornaram-se latentes, assim nos obrigando a voltar às pesquisas voltadas a área Educacional, para tanto participamos da seleção para o Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, promovido pelo Instituto de Ciências Jurídicas – ICJ/ UFPA.

Destaca-se que esta Especialização promoveu discussões importantíssimas para nossa formação como pessoa humana, ampliou a visão sobre a educação como um direito público, subjetivo, o qual precisa chegar a todo ser humano com qualidade, obviamente não de qualquer jeito, nem ofertado de qualquer forma.

Tendo concluído este Curso de Especialização em 2015 a chama pelo estudo e ampliação de conhecimento estava acesa, e assim decidimos participar da seleção de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. No final de 2015 foi obtida a aprovação para tal Mestrado, sendo que estas aulas foram iniciadas em 2016, tal aprovação deu-se sempre na direção do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Levando em consideração as nossas experiências de formação base, assim como avançadas em nível e profissional, percebeu-se que nos governos brasileiros do início do século XXI, mais especificamente os governos Lula e Dilma, foram criadas Políticas Públicas de Educação **em tempo integral**¹ na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de uma **educação integral escolar**², a fim de melhorar a qualidade da Educação oferecida à todos, crianças, adolescentes e jovens.

Para fins de ilustração menciona-se a existência de programas tais como Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura, entre outros do Governo Federal, estes repassaram dinheiro para as secretarias de

¹ Grifo Nosso.

² Grifo Nosso.

educação e para as escolas de forma mais direta, sempre com o objetivo de criar atividades de reformulação curricular, complementação didática, reforço escolar, atividades desportivas ou culturais para complementar a formação dos alunos.

Vale entender que é no contexto descrito antes que escolas públicas no país inteiro iniciaram o processo de implantação da Escola Básica em Tempo Integral, assim destacamos para este estudo, o caso de escolas estaduais paraenses que implantaram a partir de 2012 tal política educacional.

O fato é que a partir de nossa atuação como coordenadora pedagógica no ensino médio temos observado/ convivido de perto com adolescentes e jovens que num contexto social muito marcado pela constante violação de direitos, tipo diversificado de família (com baixa renda familiar), entre outros problemas encontram na escola o espaço de suas amizades, de seu lazer e muitas vezes de acesso ao esporte como única atividade diferenciada de sua rotina, por vezes bem sofrida fora da escola.

Na Rede Estadual, especialmente, acompanhamos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral que (apesar das dificuldades familiares) conseguem ficar um tempo a mais na escola para estudar e realizar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na tentativa de alcançar uma vaga na universidade e realizar o sonho do curso superior.

Entende-se que tais alunos têm enfrentado juntamente com a escola as dificuldades para a implementação do ensino médio em tempo integral, essencialmente no que diz respeito ao fornecimento irregular da alimentação escolar, a qual o Estado como provedor da política tem deixado a desejar.

Na escola em que acompanhamos e assessoramos a ampliação do tempo de ensino (na etapa da educação básica), os professores foram lotados com duzentas horas a fim de se dedicarem de forma exclusiva para a escola, as salas estavam climatizadas (embora faltasse manutenção e limpeza das centrais de ar), os banheiros foram adaptados e transformados em vestuários com recursos do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) no ano de 2012.

Descreve-se que a referida escola contava com espaços de biblioteca, sala de informática, laboratório multidisciplinar, quadra coberta, pátio escolar, um anexo com armários e sala de descanso, miniauditório e sala de vídeo, boa parte desta infraestrutura já pertencia à escola mesmo antes do ensino médio ter a jornada ampliada.

No transcurso dos anos de 2012 a 2015 esta escola passou por problemas de formação do seu Conselho Escolar, ficou um ano sem este conselho, e devido às pendências na prestação de contas de anos anteriores a 2012 não recebeu recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) nos anos de 2013 e 2014 (não sendo a única em casos como este).

De acordo com as informações oficiais que recebíamos nos e-mails institucionais na SEDUC muitas escolas da rede estadual tiveram problemas com a prestação de contas dos diversos programas financiados pelo FNDE, em alguns casos o problema foi detectado em apenas um dos programas, no entanto a conta da escola ficava bloqueada para o recebimento dos demais recursos.

Os problemas de bloqueio aconteceram a partir de 2013, tais programas foram integrados às ações do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), e precisavam de planejamento complementar no PDDE Interativo, plataforma eletrônica de planejamento estratégico do Ministério da Educação, onde as escolas passaram a postar os planos dos programas financiados pelo FNDE como Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola e Mais Cultura, por exemplo.

Nestes anos de 2013 e 2014, quando não recebera recursos do FNDE, a escola executou os projetos do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), com recursos recebidos ainda em 2012, seguindo o plano postado neste ano de recebimento do recurso, o qual propunha um trabalho pedagógico, de avaliação interdisciplinar e com foco no preparo dos alunos para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A Escola em foco conseguiu em 2015 (acompanhada pela USE 07 – Unidade SEDUC na Escola) realizar a eleição para a constituição do Conselho Escolar, assim resolver os problemas com as pendências das prestações de contas anteriores e, em dezembro do ano citado recebeu recursos do FNDE referente às parcelas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) anteriores a 2013. O conselho novo teve em suas mãos, a partir de 2015, a tarefa de atualizar o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e executar a verba reprogramada para 2016.

Diante do exposto questiona-se o porquê de nosso do interesse pelo Ensino Médio? Nossos estudos até aqui têm mostrado que - historicamente - o ensino médio está configurado como a etapa da educação que está no pêndulo da Educação Brasileira, pois a partir desta etapa a condição econômica do jovem irá definir o futuro, afinal ou se prossegue nos estudos, ou se insere no mundo do

trabalho, quiçá se acaba indo por outro caminho altamente danoso (geralmente marcado pela desistência dos jovens em relação ao estudo; há rotineiramente fracasso escolar ou desestímulo com a educação que teve contato, sendo assim este jovem acaba numa condição social muito mais aguda de vulnerabilidade social).

Em nossas experiências no contato com estes jovens, foi mais marcante o desafio de orientação, de incentivo à continuidade nos estudos, pois em muitas situações, as condições econômicas da família obrigavam estes jovens a passar para o turno da noite, pois precisavam ajudar a família no trabalho, na feira, na oficina do tio, ou a cuidar dos irmãos menores para que os pais pudessem trabalhar. Foi nesta etapa da educação básica que o atendimento na coordenação pedagógica foi mais desafiador no enfrentamento de problemas como gravidez não planejada, jovens usando drogas, famílias que acreditavam na escola como a instituição que protege, que livra o jovem de situações de violência, tão comuns no bairro onde moram.

Ratifica-se que o ensino médio é sempre marcado pela dualidade da formação do jovem e neste sentido o percentual em nível quantitativo/ qualitativo torna-se visível no transcurso da Educação Básica Brasileira tendo em vista que, a metade dos jovens em idade escolar para o ensino médio, concluem esta etapa, por vezes de maneira ruim, em situações precárias de atendimento do ensino médio (em supletivo, ou em período noturno) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Os referidos autores chamam a atenção para a formação dual presente no ensino médio, campo de disputas de classes, que estipulam a formação adestradora da massa trabalhadora com conteúdos mínimos necessários para o imediato trabalho, com o menor salário possível e a formação propedêutica para os poucos intelectuais da classe burguesa, que irão exercer funções de dirigentes na sociedade capitalista. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O governo brasileiro define que a qualidade do ensino médio está voltada única e exclusivamente para a melhoria dos índices de baixo desempenho em relação às taxas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Para fins de melhor entendimento menciona-se que segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Ensino Médio Brasileiro nacionalmente não alcançou a meta estipulada para a esta etapa (4,3 pontos), ficando em 2015, com a mesma pontuação observada no ano de 2013

(3,7 pontos), representando 0,6 pontos abaixo da média estipulada para o nível em 2015 (conforme informações coletadas no Site Oficial deste Instituto) (INEP, 2017).

TABELA 1 – ENSINO MÉDIO BRASILEIRO – IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS (2011 a 2015)

ESFERAS	IDEB Observado			Meta Projetada		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
ESTADUAL	3,4	3,4	3,5	3,3	3,6	3,9
PRIVADA	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0	6,3
PÚBLICA	3,4	3,4	3,5	3,4	3,6	4,0
TOTAL NACIONAL	3,7	3,7	3,7	3,7	3,9	4,3
Estado do PARÁ	2,8	2,7	3,0	2,9	2,9	3,5

Fonte: Adaptações feitas pela autora, conforme dados IDEB 2015 extraído do site INEP.

Levando em consideração os dados apresentados na Tabela 1 é possível perceber que quando no Brasil a média alcançada pelo Ensino Médio no Total Nacional em 2013 foi de 3,7 pontos, no estado do Pará o IDEB/Ensino Médio só alcançou a pontuação de 2,7 pontos, tendo diminuído 0,1 ponto em relação a 2013, quando a nota foi de 2,8 pontos o que configura um cenário de preocupação na rede estadual para aumentar os esforços na busca da melhoria da qualidade nesta etapa da educação básica.

Ao continuarmos a análise da Tabela 1 podemos inferir que o estado do Pará está muito distante da meta das escolas estaduais, nível nacional, quando deveria alcançar 3,9 pontos em 2015. Na série observada, de 2011 a 2015, o Pará caiu 0,1 ponto de 2011 para 2013 e subiu 0,3 pontos em 2015, no entanto fica ainda muito distante da meta projetada para o estado que é de 3,5 pontos, estando distante ainda 0,5 pontos da meta projetada para o estado.

Descreve-se que estes dados, quase sempre estipulados pela lógica capitalista como indicadores de qualidade das escolas e dos sistemas de ensino, deveriam como consequência, resultar em maiores investimentos para a qualidade da educação ofertada, mesmo que fosse para atender à melhoria destes índices, especialmente no ensino médio. No entanto, o que se vê é o ranking das escolas, a premiação dos que alcançam índices mais elevados e a cobrança redobrada para as instituições que estão abaixo do padrão esperado e das metas estipuladas.

A SEDUC-PA firma parceria com o setor privado para oferecer programas de gerenciamento como o Projeto Jovem de Futuro (PJF) que realiza a formação dos gestores do ensino médio paraense, sempre com o objetivo de “fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria dos resultados de ensino” (UNIBANCO, 2013, p. 11).

Neste tipo de situação entende-se que os gestores são devidamente formados para direcionar o trabalho pedagógico para o alcance de resultados de aprendizagem adequados, seja em longo ou curto prazo, apesar da precariedade estrutural das escolas estaduais em que estão lotados. Sendo assim, as organizações educacionais apresentam índices diferenciados e bem específicos, pois uma região não se apresentará de maneira igual a outra.

Nestas ocorrências o que se percebe é que as escolas têm desempenhos diferentes, pois estão em condições diferentes de execução das políticas, de acesso, de região, no entanto, a mídia divulga estes dados como se em qualquer parte do Brasil o desenvolvimento das políticas fosse realizado igualmente

Apenas 53% dos jovens brasileiros estavam matriculados no ensino médio em 2015. O índice é muito inferior ao observado nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde a média de matrícula dos estudantes de 15 e 16 anos é de 95% (FAJARDO, 2017).

Levando-se em consideração a citação descrita anteriormente entende-se que se 53% dos jovens em idade escolar estavam no ensino médio no ano de 2015, os demais 47% dos jovens brasileiros ou estão em atraso escolar, ou estão fora da escola, o que ilustra a seriedade de tal realidade.

A referida notícia veicula ainda que o Brasil está abaixo dos países da OCDE quanto ao acesso à educação básica desta faixa etária, apresentando 95% dos jovens estudando no ensino médio (abaixo também do investimento em educação básica). Nesse sentido observa-se que o investimento financeiro é de 0,6% do PIB, assim as instituições públicas gastam 3.800 dólares anuais por criança, em contrapartida a despesa por estudante em média nos países da OCDE é de US\$ 8,9 mil ao ano (FAJARDO, 2017).

Isto posto considera-se que o Brasil investe pouco, mas participa dos mesmos rankings de avaliação externa destes países mais desenvolvidos (o que preliminarmente pode indicar por investimento nacional nesta área), o que pode apresentar um critério comparativo obviamente não conforme.

Ao entender que o acesso à educação é um direito público subjetivo que na História da Humanidade foi sendo consagrado como essencial para a vida humana, e que este direito não pode ser reduzido ao aumento de seus índices de desempenho propõe-se este estudo, sempre a partir da concepção de Educação como um direito pleno, uma necessidade do ser humano,

O desenvolvimento da sociedade humana foi convertendo a educação em bem de elite, e posteriormente, numa reivindicação da classe média urbana e finalmente como uma necessidade de todos. Da necessidade converteu-se em direito. É um direito humano e bem fundamental. (MARÇAL, 2013, p. 93)

Neste sentido, ressaltamos a necessidade das escolas em Tempo Integral tornarem-se espaços educativos de formação integral dos estudantes, principalmente enquanto nova oportunidade para uma vida educativa melhor, assim acrescentamos ainda o pensamento do autor abaixo para ilustrar tal afirmativa, este fala sobre as escolas de tempo integral, fundadas por Anísio Teixeira, vide abaixo:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram (sic) a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonnegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, C., 2001, p. 12,13).

Nesta linha segundo o supramencionado autor as escolas de tempo integral desta primeira experiência fundada pelo Sr. Anísio Teixeira, serviam de espaço de formação integral para os alunos de classes sociais mais baixas, garantindo-lhes o direito de acesso a uma educação integral.

O fato é que tal Educação a ser fornecida é necessária, porém, para que este direito seja garantido/ efetivado é preciso que seu financiamento acompanhe a grandeza da proposta. Dito de outro modo, não dá para se ampliar ou dobrar o tempo de permanência dos jovens na escola, sem um financiamento que garanta a qualidade do ensino e das demais atividades necessárias para formação dos alunos, há a necessidade de que se garanta conjuntamente o tempo integral também para os professores.

Descreve-se que não basta somente ampliar a carga horária dos alunos para se alcançar uma formação humana integral, obviamente sem ter condições físicas e

estruturais para o atendimento dos mesmos. A implantação do ensino médio de tempo integral precisa de um Projeto Pedagógico que vise o desenvolvimento e a formação integral destes alunos seja para a progressão nos estudos, a inserção no mercado de trabalho e a vivência do exercício de cidadania e da democracia.

Deve-se observar que a Educação não é neutra, esta tem possibilidade de transformação social, assim “se a educação não pode tudo, alguma coisa ela pode. Se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” (FREIRE, 1996, p. 43).

Entende-se que toda prática educativa precisa contribuir para a formação humana e a gestão educacional de princípio democrático é fundamental na organização do trabalho pedagógico e na administração de recursos humanos e financeiros das instituições educativas que ofertam a Educação de Ensino Médio em Tempo Integral.

Questiona-se como então propiciar a educação com atendimento pedagógico em tempo integral para jovens e adolescentes, salvaguardando-se a grande diversidade de suas juventudes presentes no ensino médio?

De acordo com nossas observações feitas durante a atuação de coordenação pedagógica no ensino médio, no contato com alunos e pais de alunos nas escolas da rede estadual verificamos que cada um possui uma história de vida diferente, e segundo a própria fala dos pais estas famílias fazem a opção pelo Ensino Médio Integral por motivos diversos, uns querem melhor preparação para o vestibular (e boa pontuação nas provas do ENEM), outros buscam um espaço que lhes prepare melhor para a vida no trabalho. Há ainda aqueles que têm como objetivo desfrutar mais tempo de um espaço na escola que lhes ofereça esporte, acesso à cultura e “boas” amizades, principalmente mantenham os alunos longe das complicações sociais, por exemplo, drogas, violências e outras práticas ilícitas.

Nas pesquisas mais recentes realizadas no estado do Pará, constatamos poucos pesquisadores tendo apontado interesse pelo Ensino Médio em tempo integral, o que incentivou ainda mais esta pesquisa e sua possível utilização pelos agentes desta matéria e demais interessados.

As produções acadêmicas encontradas (PAES NETO, 2013, SANTOS, 2013 e COSTA, 2015) revelam dados sobre o programa Mais Educação, sobre as concepções de Educação Integral no Ensino Fundamental, ou de educação integrada ao ensino profissional no ensino médio, ou ainda sobre as concepções do

projeto de implantação do ensino médio de tempo integral, porém nenhuma destas pesquisas teve o foco voltado para a compreensão do financiamento do ensino médio em tempo integral. Neste sentido não encontramos nenhuma pesquisa realizada no Pará, preocupada em desvelar os gastos e custos dispensados/necessários ao processo de implementação do Ensino Médio em tempo Integral (de qualidade socialmente referenciada).

Em se tratando de qualidade na educação básica, precisamos diferenciar a qualidade total - de lógica neoliberal -, voltada para a administração efetiva dos recursos com fins ao alcance de resultados e índices dos testes padronizados, da qualidade social - de vertente democrática -, pretendida para a educação cidadã, transformadora, crítica, que promova a vivência democrática.

Neste sentido concordamos com as palavras descritas abaixo ao fazer a diferença da qualidade nos enfoques democrático e neoliberal respectivamente, conforme brilhantemente descrito posteriormente:

Qualidade é, portanto, visto num enfoque como um processo político, sociológico, crítico, inclusivo, substantivo; no outro, como um resultado, uma técnica, um modelo gerencial, uma condição pragmática, uma postura excludente, um valor instrumental. (LIMA, 2004, p. 31).

O enfoque pretendido neste estudo é o da qualidade no viés democrático, que contenha a participação social como elemento da construção de políticas públicas e movimento transformador da sociedade. Apesar do Estado Capitalista instalado, compreendemos que a educação tem uma função social capaz de mobilizar a luta da transformação e do combate às injustiças sociais. Mas quanto custa a qualidade democrática para a educação?

Os inúmeros estudos desta matéria vêm sendo considerados para o cálculo da qualidade desejada pela sociedade civil visando à equidade da Educação Brasileira, o que torna tais informações ainda mais importantes aos agentes educacionais encontrados.

Neste sentido menciona-se que tais informações definem CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial, como um caminho que nasce da pergunta qual é o investimento por aluno(a) que o País precisa fazer para que haja a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação? (CARREIRA, REZENDE PINTO, 2007).

Deve-se observar que a “sociedade civil fez o que o governo não se dispôs a fazer” (ARAÚJO, 2016, p. 161). Estes autores mencionados sintetizaram a proposta da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que resultou na metodologia do Custo Aluno Qualidade (CAQ), como uma estratégia para estabelecer um padrão mínimo de qualidade para a educação de massas associado à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, e dos insumos adequados para esta qualidade.

No que concerne ao cálculo do Custo-Aluno-Qualidade (como resultado das discussões da sociedade civil organizada), para se alcançar à qualidade social desejada para as escolas públicas brasileiras deve-se observar os seguintes aspectos descritos abaixo::

- tamanho da escola/creche;
- jornada dos alunos e das alunas (crianças, no caso da educação infantil);
- a relação alunos/crianças–turma ou alunos/crianças–professor;
- os salários das e dos profissionais da educação. (CARREIRA; REZENDE PINTO, 2007, p. 80).

Diante das informações ora expostas, e com base nestes estudos que apresentamos aqui em formato de uma Dissertação de Mestrado (tanto para a sua autora, bem como demais interessados), a proposta de contribuir para uma análise da política educacional, partindo do ponto de vista do financiamento (gastos e custos) do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Pará, como justificativa desta composição textual em sua totalidade.

Nesta hipótese deve-se observar que visamos obter indicações sobre o alcance e os limites do processo de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral no Estado do Pará, a partir do volume de seu financiamento (FAGNANI, 2007).

No que concerne ao Programa de Pós-Graduação, quanto à linha de Gestão da Escola Básica, o estudo aqui proposto visa contribuir com mais um olhar sobre o financiamento da escola em tempo integral, com destaque para o ensino médio, tendo em vista ser este a última etapa da educação básica, a qual nos últimos anos vem sendo considerada a etapa problemática no transcurso escolar, tanto na questão do acesso quanto da qualidade do ensino básico.

O presente estudo questiona principalmente (sob o ponto de vista do financiamento) **como se deu o processo de implementação do Ensino Médio em**

Tempo Integral na Escola “*Integrale*” (PA) no período de 2012 a 2015?³ Levando em consideração tal questionamento define-se como questões norteadoras do estudo as descritas abaixo:

- Quais as características e especificidades presentes na discussão da Educação Integral em tempo integral para o Ensino Médio?

- Qual a diferença entre a lógica de financiamento da educação vigente e a estabelecida pelos estudos do CAQi para a materialização do ensino médio de tempo integral?

- Quais os gastos e custos do processo de implementação do ensino médio de tempo integral na escola *Integrale* (PA) no período de 2012 -2015?

- Como a gestão da escola estadual *Integrale* tem lidado com processo de aplicação e prestação de contas dos recursos que vêm direto para a escola com vistas a implementação do ensino médio em tempo integral?

O estudo apresentado tem como objetivo geral ***analisar os dispêndios da Escola “Integrale” com o processo de implementação do ensino médio em tempo integral, no período de 2012 a 2015***⁴ e como objetivos específicos:

- Revelar as características e especificidades presentes na discussão/concepção da Educação Integral em tempo integral para o Ensino Médio.

- Identificar os fundamentos e a lógica de financiamento da Educação vigente e a estabelecida pelos estudos do CAQi para a materialização do ensino médio de tempo integral.

- Identificar os gastos e custos do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola *Integrale* (PA) no período de 2012 -2015.

- Revelar como a gestão da escola *Integrale* tem lidado com o processo de aplicação e prestação de contas dos recursos voltados para o processo de implementação do ensino médio em tempo integral.

1.1 METODOLOGIA

Descreve-se que para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada a abordagem da pesquisa quanti-qualitativa, não no sentido de oposição entre

³ Grifo Nosso.

⁴ Grifo Nosso.

enfoques descritivos e explicativos da realidade social, mas no sentido dialético de unidade entre métodos quantitativos e qualitativos.

Na perspectiva dialética, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto (GAMBOA, 2007, p. 105).

Neste sentido, propusemos nesta pesquisa realizar um trabalho investigativo que pudesse tratar tanto os dados quantitativos quanto os dados qualitativos como uma unidade que ajudasse a compreender o objeto por inteiro, no caso, a política de implementação do ensino médio em tempo integral no estado do Pará, sob o ponto de vista do financiamento educacional.

Para fins de ilustração e obviamente de melhor entendimento desta temática menciona-se abaixo:

“No presente estágio da discussão do dilema abordagem quantitativa versus abordagem qualitativa, em pesquisa nas ciências humanas e da educação, entendemos que é epistemologicamente mais defensável a tese da unidade dos paradigmas.” (FILHO ; GAMBOA, 2000. página 53).

Menciona-se que diferentemente de como os enfoques positivista e dialético foram concebidos na História da pesquisa social e educacional, estes como sendo abordagens opostas de explicação dos fenômenos. Neste estudo propõe-se um entendimento de pesquisa quanti-qualitativa como uma unidade que permita compreender a implementação de políticas sociais, a partir dos mecanismos da legislação, da lógica de financiamento que é sustentado na lógica interna dos grupos, instituições e atores que vivenciam a dinâmica da política implementada, no caso, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Na intenção de realizar uma pesquisa que seja capaz de “analisar, descrever e compreender determinados casos particulares podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações” (LESSARD, 1994 apud MORGADO, 2016, p.55).

Vale lembrar que as considerações descritas antes fizeram com os agentes pesquisadores deste Mestrado fizessem pelo estudo de caso do tipo instrumental, como se ilustra a *posteriori*:

O investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática, constata que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular (MORGADO, 2016, p. 66).

O fato é que tal opção foi realizada no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a política de financiamento do ensino médio em tempo integral nas escolas estaduais do Pará, e neste sentido, foi escolhida uma escola de grande porte no ensino médio paraense, uma das pioneiras da implementação desta política no ano de 2012 e que ainda permanece em 2017 com a oferta do ensino médio em tempo integral, tendo ampliado suas matrículas em tempo integral no período 2012-2015, oferecendo turmas de 1º, 2º e 3º ano no ensino médio regular.

O estudo instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar. Pode-se escolher uma escola qualquer que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares. (MARLI, 2013, p.98).

Neste texto para estudar a política de implementação do ensino médio em tempo integral, escolhemos uma escola da rede estadual, a qual receberá o nome de Escola *Integrale*, do latim tardio *Integālis*, que significa inteiro, não divisível, revelando o sentido da formação que almejamos para esta política de educação em tempo integral, uma educação inteira, em que o estudante seja formado em todas as suas dimensões.

Em um estudo exploratório sobre a referida escola, constatamos que a mesma recebeu recursos do PROEMI, do fundo rotativo (que aumentou o valor com a implantação do tempo integral no ensino médio); e em sua infraestrutura, recebeu ou está recebendo modificações como: reformas, construção e/ou adaptação de espaços, materiais (armários, colchões para descanso) a fim de realizar o atendimento dos alunos em tempo integral.

Constatou-se ainda que, desde a implantação do tempo integral no ensino médio a escola enfrenta problemas quanto ao repasse de gêneros alimentícios para as refeições oferecidas durante as atividades, por vezes ocasionando interrupções nas atividades em tempo integral, tendo a escola que optar por aulas em turnos alternados, no turno da manhã ou da tarde.

No estudo de caso foi realizada revisão bibliográfica para definição dos conceitos de educação integral em tempo integral, bem como da proposta de

formação humana integral no ensino médio brasileiro e dos elementos do financiamento de uma educação de qualidade social emancipadora. Esta etapa perpassou durante toda a pesquisa, a fim de reunir autores estudados ou que desenvolveram estudos na última década sobre o tema de educação integral e tempo integral, bem como sobre os componentes necessários para uma educação de qualidade, em tempo integral no Ensino Médio.

Sobre a educação em tempo integral, foram realizados estudos de autores que desenvolvem pesquisas sobre a temática a partir do ano 2000, tais como: Antunes e Padilha (2010), Cavaliere (2009), Coelho (2009), Costa (2015), Menezes (2007 e 2009), Paro (2009) e Scalabrim (2012).

Quanto à fundamentação sobre os estudos sobre o Ensino Médio, o rompimento com a dualidade da formação dos jovens em ensino propedêutico para as elites e formação profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora, e constituição de um conceito de formação humana integral no Ensino Médio a ser desenvolvida em tempo integral, utilizamos inicialmente os autores: Frigotto (2005, 2010, 2012); Ciavatta e Ramos (2005), Nosella (2015), Araújo (2015) e as perspectivas conceituais de integração na proposta de Gramsci (1991, 2001) para a escola Unitária italiana.

Para fundamentação do estudo sobre financiamento da educação brasileira, utilizamos autores como Carvalho (2010, 2006), Monlevade (1997), Fagnani (2007), Gouveia (2006), Rossinholi (2010) e Vieira e Vidal (2009), que tratam dos aspectos históricos e atuais quanto à vinculação de recursos e a necessidade de maiores investimentos na educação.

Neste sentido e de acordo com o estudo de Madza e Bassi (2009), fundamentamos o estudo sobre a forma de arrecadação de impostos e contribuições sociais que mantém os gastos com a educação no orçamento público e como cada um deles contribui para a garantia do direito à educação no Brasil, fazendo relação com a concepção de educação integral que se definiu neste estudo para o ensino médio em tempo integral.

Os estudos do CAQ e CAQi, sintetizados por Carreira e Rezende Pinto (2007) e posteriormente estudados por Araújo (2016) serviram de base para o estudo sobre a definição dos elementos de qualidade social para a educação pública. Sendo complementados com as concepções de educação emancipadora e proposições

contra-hegemônicas dos autores: Saviani (2008), Paro (2009, 2011 e 2012) e Freire (1996 e 2015), entre outros.

Outra etapa da pesquisa constou da análise de documentos oficiais sobre a política de educação integral, da legislação educacional brasileira, do financiamento da educação, dados dos recursos recebidos pelo estado do Pará, fornecidos pela DAFI/ SEDUC – Diretoria de Financiamento da Secretaria Estadual de Educação, para a manutenção da educação em tempo integral no Ensino Médio paraense e dados das plataformas do FNDE, SEDUC-PA, PDDE Interativo e demais sites de informações do MEC que revelam os recursos enviados diretamente para a escola no período estudado.

Esta etapa foi importante para verificar os recursos recebidos pelo Estado do Pará para a manutenção do ensino médio em tempo integral, reunindo dados das receitas e despesas com esta etapa da educação básica no período de 2012 a 2015, quais sejam: dados de receita e despesas do FUNDEB; dados do Fundo Rotativo recebidos pela escola objeto do estudo; recursos do PROEMI e do PDE/Escola; dados da infraestrutura da escola, do quantitativo de equipamentos, espaços, matrículas, quantidade de professores lotados no ensino médio em tempo integral a fim de comparar estes dados com os estudos feitos para o cálculo do CAQ.

Os dados financeiros foram deflacionados para corrigir os valores em relação à inflação ocorrida na série histórica analisada, de 2012 a 2015. Neste sentido, utilizamos o Índice de Preço ao Consumidor Amplo- IPCA, por ser o índice usado pelo Estado do Pará para correção de taxas em sua arrecadação.

Deflacionar significa equiparar valores monetários de diversas épocas ao valor monetário de uma determinada época tomada como ano base. Permite eliminar as variações dos dados financeiros para estabelecer comparação entre valores monetários de modo a uniformizar a moeda. (CARVALHO, 2012, p. 38)

A data base para o deflacionamento dos dados foi o mês de janeiro de 2017, tempo em que as escolas públicas devem prestar contas dos recursos recebidos no ano anterior, e o ano fora escolhido devido ser o ano de produção do relatório da pesquisa, ficando assim mais próximo possível da correção dos valores para a análise dos dados, seguindo os índices da série histórica a seguir:

TABELA 2 – ÍNDICE DE CORREÇÃO DO IPCA/IBGE – JANEIRO 2012, 2013, 2014 E 2015 PARA JANEIRO DE 2017

ANO	ÍNDICES
2012	1,4108083
2013	1,3337687
2014	1,2600779
2015	1,1836046

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Calculadora do Cidadão⁵ do Banco Central do Brasil.

Os referidos dados foram utilizados para atingir o objetivo da pesquisa de identificar as receitas e despesas utilizadas pelas escolas de ensino médio e compará-las com os estudos do CAQ, assim tais dados foram utilizados para atingir o objetivo da pesquisa de identificar as receitas e despesas utilizadas pelas escolas de ensino médio e compará-las com os estudos do CAQ.

Neste sentido foi usado o programa de simulação do CAQ, metodologia criada pelo Professor José Marcelino de Rezende Pinto, “com o objetivo de aproximar o CAQ e sua metodologia dos cidadãos brasileiros” (site do CAQ).

Neste simulador o personagem “Zeca Tonho” explica passo a passo os insumos que são usados para o cálculo do CAQ e indica as informações necessárias para realizar a simulação.

Um dos pontos iniciais para realização da simulação é a escolha da etapa de ensino: creche (0 a 3 anos), pré-escola, ensino fundamental ou ensino médio; o segundo passo é escolha da localidade, onde se deve indicar se a escola é área rural ou urbana; na terceira etapa devem ser preenchidos os parâmetros de qualidade relacionando número de alunos, quantidade de turmas e de professores, a jornada de trabalho (tempo parcial ou tempo integral, de 7 a 10 horas diárias) e o salário médio dos professores.

Na sequência há o preenchimento destes itens, o simulador revela o cálculo do custo por aluno de acordo com os aspectos necessários para se ofertar aquela etapa de ensino com qualidade, nesta localidade. Por meio do simulador foi possível comparar o quanto a escola investigada deveria investir no ensino médio em tempo

⁵ A referida simula operações do cotidiano financeiro a partir de informações fornecidas pelo usuário. Neste estudo esta foi o meio utilizado para calcular o índice do IPCA, assim para maiores informações favor consultar o site: <https://www.bcb.gov.br/calculadora/calculadoracidadao.asp>

integral, no estado do Pará, para alcançar um ensino de qualidade e o quanto distante está dos custos identificados pelos estudos do CAQ.

Como principal fonte de informações destes recursos, foram utilizados sites do FNDE, INEP, SEDUC/DAFI e SEFA, onde constam as informações publicitadas sobre recursos recebidos pela SEDUC, despesas efetivadas e prestação de contas públicas que descrevem o investimento na educação e em especial, no Ensino Médio em tempo Integral.

Os dados quantitativos foram aqui considerados não em oposição aos dados qualitativos, mas como forma de complementação e interligação de informações que ajudaram na compreensão da implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Pará. Por entender que estes dados quantitativos ajudam na interpretação e na análise dos gastos e custos da oferta do ensino médio em tempo integral, reforça-se aqui a ideia anunciada por Gatti sobre a não dissociação entre os conceitos de qualidade e quantidade:

É preciso considerar que os conceitos de qualidade e quantidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para a sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí. (GATTI, 2006, p.28).

Ao considerar esta conexão entre quantidade e qualidade e para manter a associação e unidade dos dados da pesquisa, foi realizada entrevista (de suma importância ao processo como um todo) com a gestora (vice-diretora da manhã que atuou nos anos de implementação do ensino médio em tempo integral) da escola selecionada, a fim de verificar a fala da gestão da escola *Integrale* sobre como lidou e como vem trabalhando com o financiamento da educação, do ponto de vista dos gastos e custos, com a implementação do ensino médio em tempo integral no interior da escola.

As entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores, mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho (MORGADO, 2016, p. 74).

A entrevista foi realizada no mês de agosto de 2017, no retorno das férias escolares, com roteiro de perguntas de caráter semiestruturado, a fim de dar maior possibilidade de abordar livremente o assunto do financiamento, suas dificuldades, seus limites e as opções de viabilidade percebidas pela gestão da escola durante a implementação da política de ensino médio em tempo integral.

Ressaltamos o caráter importante da entrevista semiestruturada na pesquisa em educação, posto que seu perfil incentiva a imparcialidade nas respostas, principalmente por resguardar segurança e tranquilidade aos indivíduos investigados (MORGADO, 2016).

Neste sentido, o caráter semiestruturado da entrevista foi opção desta investigação, devido à possibilidade de obter respostas na intenção que a pesquisa se propõe, mas também para possibilitar uma expansão das ideias do entrevistado sobre a temática.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para o tratamento e reflexão sobre os dados coletados tanto nas entrevistas, quanto nos documentos, nos dados quantitativos e qualitativos encontrados, sejam estes textos escritos, legislações, fala da entrevistada na pesquisa ou outro documento ou informação surgido no processo de investigação na tentativa de apreender “o seu conteúdo explícito ou implícito” (CHIZZOTTI, 2003, p. 28).

No que tange ao conceito revelado por este autor - antes dito - quanto ao objetivo da análise de conteúdo: este serve para compreender as informações ditas de maneira séria, para tanto a técnica fora usada para orientar o olhar para os documentos e demais dados da pesquisa, por consequência revelar os significados dos conceitos no meio social (sobre a utilização dos recursos para a implementação do ensino médio de tempo integral no estado do Pará). “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores” (BARDIN, 2003, p.38).

Entende-se que sejam estes indicadores dados quantitativos ou qualitativos, a intenção é desvelar o que está obscuro, o que não foi dito ou o que foi recorrente nos dados encontrados ou nas falas dos sujeitos da pesquisa. Neste estudo, o que foi relevante para se compreender o desafio da política de implementação do tempo integral no ensino médio paraense.

A política de financiamento educacional no Brasil tem seguido a lógica do “gasto” de recursos disponíveis, a partir dos tributos definidos na legislação para serem contribuidores das receitas para a Educação. Neste sentido se revela uma prática anual de calcular o valor por aluno que se deve aplicar na educação escolar, não necessariamente se prevê o quanto seria necessário para ofertar uma educação de qualidade.

A análise ora em questão versou no sentido de revelar essa diferença entre o **gasto** realizado no período de implantação do ensino médio em tempo integral e o **custo** necessário para se oferecer uma educação de qualidade⁶, a partir dos insumos que são precisos para um mínimo de qualidade possível no ensino médio em tempo integral, a partir da realidade das escolas paraenses.

Com estas premissas, a metodologia desta pesquisa se apresentou com a intenção de perceber na realidade concreta o quanto tem sido investido na implementação do ensino médio em tempo integral no estado do Pará e o quanto este investimento se aproxima (ou se distancia) dos estudos desenvolvidos sobre os elementos de qualidade social de uma educação pública de qualidade e para todos.

O trabalho está estruturado em cinco seções, a primeira, esta parte introdutória que apresenta a temática da educação em tempo integral no ensino médio, objeto do estudo e aspectos teórico-metodológicos utilizados no estudo.

A segunda seção discorre sobre os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral no cenário brasileiro, a partir de aspectos da legislação e das práticas implantadas na política educacional vigente, bem como define o conceito de formação humana integral, adotado para orientar o estudo, especialmente para a etapa do Ensino Médio.

A terceira seção apresenta aspectos do financiamento da educação brasileira como está estabelecido na legislação educacional, alguns aspectos históricos e influências de ordem do sistema capitalista que indicam as prioridades de financiamento da educação básica ou que influenciaram a organização atual com a política de fundos e o salário-educação e ao final da seção, apresenta-se a proposta de financiamento educacional a partir dos estudos do CAQ e do CAQi (CARREIRA, REZENDE PINTO, 2007).

⁶ Grifo nosso. Daremos ênfase à diferença entre gasto e custo na seção 3, página 73 em diante.

Na quarta seção, reunimos os dados de gastos do estado do Pará com a política de ensino médio em tempo integral, até chegarmos aos dados financeiros do que correspondeu ao quantitativo de recursos recebidos pela escola selecionada para o estudo de caso, aqui nomeada de Escola *Integrale*. Ainda nesta seção revelamos aspectos gerais da escola *Integrale*, sobre sua infraestrutura, quantidades de alunos, de professores, recursos que receberam no período de 2012 a 2015 para implementação do ensino médio de tempo integral, a fim de compararmos os gastos realizados com os custos necessários de acordo com a proposta do CAQi.

Os dados financeiros foram apresentados juntamente com os dados da entrevista realizada com uma pessoa da equipe gestora da escola *Integrale*, a qual acompanhou mais acentuadamente o desenvolvimento da implantação do ensino médio em tempo integral na escola selecionada para a pesquisa, a fim de revelar os aspectos relevantes para a gestão da escola de ensino médio em tempo integral, do ponto de vista do financiamento desta política pública no estado do Pará.

A quinta e última seção apresenta as considerações finais a respeito do estudo realizado, fazendo reflexão breve sobre o cenário brasileiro, com as novas propostas de ensino médio em tempo integral, mudanças no financiamento do ensino médio e reformas advindas das atuais medidas provisórias, PEC'S aprovadas a partir de 2016 e as que estiverem em curso até a finalização do estudo. Esperamos contribuir para instigar mais pesquisadores à investigação sobre o financiamento da educação básica brasileira.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS

Nesta seção apresentar-se-á válida discussão sobre os marcos históricos da educação integral e(m) tempo integral, a partir das experiências socialistas do século XIX, através da reflexão sobre a importância da relação educação versus o trabalho, esta contrária à educação burguesa ofertada como produto de reprodução da cultura dominante e da manutenção das injustiças sociais.

O referente texto apresentará aspectos legais e conceituais diversos, estes foram sendo estabelecidos no cenário brasileiro a partir das políticas implementadas pelo Sr Anísio Teixeira, e que no decorrer dos anos foram ampliando as possibilidades de formação integral, em destaque de pleno desenvolvimento humano na educação brasileira até se chegar às políticas de educação em tempo integral escolar, financiadas pelos programas e políticas de financiamento educacional no Brasil.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

As discussões sobre Educação Integral em tempo Integral não são tão recentes. Estima-se que desde o século XIX o pensamento do movimento operário socialista já incluía em suas ideias de luta a articulação com o mundo do trabalho e da formação das crianças e dos jovens em tempo integral.

A critério de melhor esclarecimento desta matéria ilustra-se o Quadro 1 descrito abaixo, assim apresentando alguns estudiosos e suas propostas para uma Pedagogia do Trabalho que visasse a formação dos filhos da classe operária, conforme abaixo:

QUADRO 1 – PENSAMENTO SOCIALISTA – PEDAGOGIA DO TRABALHO

TEÓRICOS	ANOS	POLÍTICA IMPLEMENTADA	PROPOSTA PEDAGÓGICA
Robert Owen	1771-1805	Recursos próprios e doações: instituição educacional gratuita, com espaços para refeitório e enfermaria, que atendia oitocentos alunos a partir de dois anos de idade.	Pedagogia do Trabalho baseada nos eixos: educação, higiene e trabalhos manuais. Instrução e preparação profissional e, a partir de dez anos, as crianças começavam a participar da vida produtiva em uma fábrica. (p.22)

Etienne Cabret	1788-1856	“educação manual obrigatória”. Educação em fases: de zero a cinco, de seis a doze anos e de treze aos dezoito	“num primeiro momento, a família responsável pela formação da criança até a idade de cinco anos. Depois, até os dezoito anos, a educação continuaria na escola. A partir dos treze anos, o aluno seria iniciado em pequenos trabalhos nas fábricas, de acordo com as limitações dadas pela idade.” (p. 23)
Charles Fourier	1772-1837	Nova divisão social em <i>falanstérios</i> . Em cada fase, a educação seria um complemento da vida dos estudantes e estaria de acordo com os interesses sociais, como um todo, não havendo distinção entre a formação dos dirigentes e dos trabalhadores manuais.	Todas as oficinas de sua Falange, iniciando-se minimamente em todos os trabalhos em cada ofício, nos quais adquira destreza, vigor e conhecimento prático, a fim de chegar a converter-se, por mais rico que seja, em um produtor tão apto para a execução dos trabalhos como para dirigi-lo” (p.24)
Victor Considerant	1808-1893	Não acreditava na educação das massas na sociedade capitalista, defendia uma educação “universal, completa, integral”. Segundo ele, o trabalho deveria ser uma atividade natural e agradável em todas as fases.	A educação deveria acontecer em três níveis: “a) os estudantes de liceus de nove a doze anos; b) os estudantes de ginásio, de doze a quinze anos e meio e c) os jovens, de quinze anos e meio a vinte anos”. (p. 24.) Nesta última fase o objetivo seria o de incorporar plenamente os jovens na vida social e industrial.
Pierre Joseph Proudhon,	1809-1865	articulação entre instrução literária e científica com a industrial (teoria e prática – fábricas-escola)	apesar de algumas contradições, o pensador leva em conta o pensamento da “politecnia, com o trabalho como elemento central”. (p. 26)
Mikhail Bakunin	1814-1876	Associação entre educação e revolução. Afirmava que a instrução integral pode ser alcançada somente depois da emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores. “Educação intelectual e educação prática, ou mais precisamente, um conjunto de experiências da moral humana, não divina”. (p. 27)	O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral , quer dizer, que deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto a vida do pensamento como a do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos (p. 28)
Paul Robin	1837-1912	Desenvolveu então a tripartite da educação integral, em tempo integral : físico, intelectual e moral. Para ele também havia a preocupação em aliar a educação intelectual ao trabalho manual/profissional, entre saber e fazer.	formar seres completos , acabar com o monopólio da ciência pela burguesia, objetivava a aliança entre “revolução social e organização da instrução integral”. Baseado em princípios como: um ensino laico, racionalista, antidogmático, sem hierarquias e, principalmente, de caráter integral, defendia a educação integral pelo fato de que “somente por ela cada um poderá adquirir todos os conhecimentos científicos e profissionais, teóricos e práticos” (p. 31).

Fonte: Elaborado pela autora (Baseado nas reflexões de MORAES, 2009).

Neste sentido deve-se observar que “a proposta de educação anarquista é, por definição, integral, visto que almeja o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões. A perspectiva posta é a educação dos sujeitos para uma sociedade igualitária” (MORAES, 2009, p. 36)

Neste sentido o estudo aqui apresentado corrobora com a ideia de que existe a necessidade de uma educação que seja realmente integral, inescusamente social e que deve atentar para as análises sociais interligadas, conforme descrito abaixo:

Somente uma educação integral é capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas. Árdua tarefa aos educadores: “a produção de uma instituição educacional pública que possa garantir uma educação integral”. (MORAES, 2009, p. 37)

Estes conceitos desenvolvidos pelos pensadores anarquistas do século XIX, em geral, desconfiavam da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores na sociedade capitalista, tanto por parte do Estado quanto pela igreja, e pensavam o trabalho como atividade integrante da formação dos estudantes, seja a partir de certa fase da escolarização, seja em todos os níveis de ensino. O que se considera deste pensamento, é a amplitude da formação das pessoas, a preocupação com o desenvolvimento integral e a capacidade de que estes jovens saiam da escola formados o suficiente para atuar na sociedade, modificando-a, transformando a realidade desigual existente.

Do pensamento socialista clássico, também destacamos as experiências soviéticas baseadas na Pedagogia Socialista do período após a revolução Russa em 1917. Vale ressaltar que o período histórico pós-revolução foi marcado por um contexto de guerra civil, instabilidade política e desafiador momento para os revolucionários pertencentes ao Sindicato dos Professores da Rússia que se encontravam em greve (FREITAS, 2013, p.11).

Para os educadores russos era clara a necessidade de se criar uma alternativa para o sistema educacional, não havia como continuar com o mesmo sistema educacional burguês em pleno território de revolução. O movimento dos pedagogos russos por uma *Pedagogia do Meio*, ou pela construção dos *Fundamentos da Escola do Trabalho*, ou da *Escola Comuna* se fazia urgente para a tomada da organização educacional no país a fim de consolidar a revolução e reformar a educação soviética.

Nos documentos criados no período pós-revolução, era indicada a necessidade de criação de uma nova pedagogia, para tanto foram criadas as escolas únicas do trabalho, como o desafio de “provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares” (FREITAS, 2013, p. 13). Sobre as Escolas-Comunas, Freitas (2013) destaca:

As Escolas-Comunas, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa. (p.13)

Entre as escolas-comunas, estava a *Escola-Comuna do NarKomPros*, dirigida por Moisey Pistrak, na qual procurou estudar profundamente os problemas da educação e com a ajuda de uma equipe de educadores socialistas, criar novos métodos de ensino, pautados no trabalho experimental, combinaram o ensino com o trabalho produtivo, com a vida, com a formação do coletivismo e a relação direta entre trabalho e estudo. (Idem, p.19)

No contexto pós-revolução, a tarefa de construção das Escolas-Comunas passaram por momentos de dificuldades financeiras, devido ao momento econômico e político, a grande população passava por momentos de fome e abandono de menores. Apesar disso,

A comuna, como a maioria das escolas e casas de criança, sentiu dificuldades econômicas enormes, mas uma equipe de pedagogos entusiastas trabalhou lá, e desejavam a criação de uma verdadeira escola socialista e envidaram máximos esforços para a resolução desta tarefa.(Idem, p.19)

Entre esses pedagogos entusiastas estavam M. Pistrak, que desenvolveu um trabalho com ênfase nas leis gerais do conhecimento do mundo natural e social. Sua preocupação era como mundo atual, com a necessária transformação social desde já, com as leis do trabalho humano, com os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos e o método dialético que atua como força organizadora do mundo, indutora da auto-organização dos alunos. (PISTRAK, 2011, p.9)

Entre os ensinamentos produzidos por Pistrak e sua equipe, destacamos da apresentação do livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, sete legados muito atuais nos desafios da formação integral humana, no cenário brasileiro:

- 1 – Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo.
- 2 – Educação é mais do que ensino.
- 3 – A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva.
- 4 – A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho.
- 5 – A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola.
- 6 – Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade.
- 7 – Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária.

Estes legados da obra de Pistrak nos remetem ao desafio que muitas escolas de educação básica enfrentam diante da oportunidade de formação integral dos educandos, especialmente nas políticas públicas de educação em tempo integral escolar. Para complementar este pensamento, vamos lembrar de algumas questões que para Pistrak e seu companheiro Viktor N. Shulgin eram fundamentais para se pensar a escola única, do trabalho, que prepare o filho da classe operária revolucionária: atualidade, autogestão e trabalho.

Estas categorias, segundo Freitas (2009), eram fundamentais para que se pudesse na escola Russa pós-revolução romper com a escola dos países capitalistas, a qual mantinha diferentes escolas para garantir a manutenção das classes sociais. Ao contrário, os pedagogos russos, especialmente Shulgin, acreditava que era necessário “educar lutadores que defendam os ideais da classe trabalhadora” (p.23)

A própria organização das escolas-comunas eram propícias para o desenvolvimento das diversas dimensões dos estudantes, com o princípio de autogestão, participação coletiva, vivência da vida da escola e dos conhecimentos que realmente interessam aos alunos, portanto, uma educação inteira e em tempo integral se fazia necessária para educar e formar lutadores, capazes de dar continuidade à revolução. Como nos relata Freitas (2009):

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não “de brincadeira”. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina.(p. 30)

A organização do trabalho pedagógico nas escolas-comunas visavam a uma formação em que a vivência em grupo, no coletivo fosse formando o intelectual, o

cognitivo e as atitudes dos estudantes. Para isso, não se podia continuar com um currículo burguês, com uma organização arbitrária do ensino, e seus educadores deveriam ser verdadeiros mediadores da autogestão dos alunos, para que vivendo a escola, pudessem viver e construir uma nova sociedade, mais socialista, mais coletiva, sem divisão de classes.

Os conteúdos, as bases científicas eram necessárias para a formação dos estudantes, no entanto, era necessário se construir um novo programa, que atendesse às expectativas dessa nova sociedade pensada. Num primeiro momento, o trabalho como princípio educativo aparece nas oficinas práticas das comunas como trabalho prático dos estudantes. Posteriormente, alguns anos após a organização e funcionamento das escolas-comunas, a construção de programas teve como referência a organização dos complexos de estudo, nos quais as disciplinas eram substituídas por temas dos complexos onde o objetivo dos estudos era a realidade viva e não o ensino de disciplinas.(FREITAS, 2009)

O pedagogo Shulgin ainda avança na ideia dos complexos de estudo, através do método de projetos, onde os temas e os conhecimentos trabalhados partiriam da vivência dos alunos, de seus reais interesses e talvez a escola nem fosse necessária para este trabalho. Porém, o contexto da educação russa não chegou a permitir que tais experiências fossem melhoradas e seus problemas corrigidos.

Diante de tais reflexões históricas e pensando na escola em tempo integral que temos neste cenário de investimento de política educacional brasileiro, a partir do início do século XXI, podemos extrair dos pedagogos russos do século XIX, alguns ensinamentos sobre a necessária formação integral dos estudantes e o cuidado de não aumentar o tempo na escola para reforçar a dualidade da escola capitalista e nem de contribuir para a manutenção da divisão de classes.

Destacamos, porém, que tais contribuições remetem à reflexão mais profunda sobre mudanças necessárias na sociedade capitalista. Pois em uma sociedade de classes divididas onde uma se sobrepõe à outra, será muito difícil a cultura de uma educação integral, de uma formação igualitária para ambas as classes, tornando o desafio ainda maior para as escolas de classes mais populares, nas quais os desafios estruturais são ainda maiores e os recursos mais escassos.

Na história da educação brasileira, encontramos a discussão sobre educação em tempo integral, sendo introduzida como política pública educacional a partir das ideias de Anísio Teixeira, influenciado pelo pensamento de Dewey, e dos

educadores do movimento escolanovista. Segundo Barros (2008) Anísio Teixeira, após viagem aos Estados Unidos para saber como funcionava o ensino público, passou a defender uma “escola fundamental, onde o currículo poderia ser desenvolvido tal qual uma pequena universidade infantil, local em que as necessidades fossem atendidas prestando aos sujeitos serviços de saúde e nutrição” (BARROS, 2008, p.42).

As primeiras experiências de escola de tempo integral no Brasil surgem na década de 1950, em Salvador na Bahia, quando Anísio Teixeira inaugura o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. “Este centro contava com quatro Escolas-classe e uma Escola-parque, num total de onze prédios, e ocupava grande área do bairro da Liberdade” (EBOLLI, 2000 *apud* BARROS, 2008, p. 44). A instituição era voltada para atender alunos de classe menos favorecida, e prestava além das atividades educacionais, serviços de “assistência médico-odontológica, assistência alimentar e contavam, ainda, com orientação educacional e supervisão” (BARROS, 2008, p.44).

Observamos assim que na proposta de Anísio Teixeira, advinda da década de 1950, o investimento em educação em tempo integral era grandioso, precisava de prioridade nos recursos destinados à implementação desta política pública. Destacamos ainda que a proposta de Anísio visava, a nosso ver, um atendimento integral dos educandos de baixa renda, em aspectos cognitivos, de saúde, alimentação e condições sociais.

Outra experiência de escola em tempo integral efetivada por Anísio Teixeira foi o Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, final da década de 1950 e início da década de 1960, onde a ideia era integrar uma proposta de formação desde o jardim de infância à universidade. De acordo com Barros (2008):

O sistema de educação proposto para Brasília foi constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrado por jardins de infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta por Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos. (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196 *apud* BARROS, 2008, p. 46)

A ideia era o desenvolvimento de uma escolarização completa, que pudesse interligar o desenvolvimento intelectual com a vivência em grupo, práticas artísticas, desportivas e construção do conhecimento, desenvolvimento da autonomia,

“formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1957, p. 4 apud BARROS, 2008, p. 47). Podemos afirmar que esta política pensava o aluno integralmente, em todos os momentos de sua educação, da infância até a fase adulta.

Apesar do destaque para as ideias de Anísio Teixeira, talvez como precursor da implantação de escolas em tempo integral, segundo Menezes (2007), o impulso maior para implantação de escolas ou centros de educação integral nacionalmente se deu com a criação dos CIEP's, no Rio de Janeiro, na década de 1980.

Embora Anísio Teixeira, já há sua época, percebesse que a educação pública de qualidade, configurada a partir de uma educação integral em tempo integral, constitui-se, dentre outros aspectos, direito fundante da cidadania, assim como estratégia para a promoção de uma maior justiça social, foi especialmente a partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que esta concepção de educação ganhou destaque, tornando-se, inclusive, referência para a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), em âmbito nacional. (MENEZES, 2007, p. 1).

A autora nos apresenta a reflexão sobre o conceito nacional de educação integral em tempo integral, como direito fundamental garantidor da cidadania das pessoas e da promoção de equidade entre os membros da sociedade brasileira. Tal necessidade revela-se ainda no século XXI uma premissa valorosa na sociedade brasileira, essencialmente aos jovens oriundos de classe social menos abastada.

Tal qual na época dos CIEP's, a escola pública brasileira ainda revela a necessidade de escolas em tempo integral, necessitando de bom investimento para dar conta de tal necessidade. Conforme Barros (2008, p. 50), na opinião de Borges (1994)

Os CIEP's trazem em seu bojo a busca da identidade da escola pública no Brasil, apresentando a escola de tempo integral como uma saída ao caos social em que se encontravam as crianças e adolescentes oriundos das classes populares.

Embora seja considerada uma experiência onerosa do ponto de vista do gasto público, pois a construção dos Centros demandaram valores grandiosos para o governo do Rio de Janeiro e os governos posteriores não se comprometeram com a manutenção e continuidade da política pública, para Cavalliere, (2002) a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro, compunha escolas em tempo integral, na qual as crianças ficavam o dia inteiro “participando de atividades curriculares

variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar”.

A autora também destaca a experiência de São Paulo onde foi desenvolvido o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que, através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (PARO et al, 1988). Praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2009, p.52)

Nos anos 1990, com base nas experiências dos CIEPs, foram criados os CIACs (Centros Integrados de Atenção à Criança) através do Projeto Minha Gente, do Governo Collor, “que deveria implantar 5.000 (cinco mil) escolas de ensino fundamental em tempo integral em todo o Brasil” (BARROS, 2008, p. 51). No governo Itamar, houve continuidade da criação dos CIACs, porém com algumas modificações, passando a chamar-se CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) e posteriormente integrados ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

O PRONAICA tentou superar problemas graves de carências extremas de crianças e adolescentes no país, e os CAICs “puderam amenizar, em alguns aspectos, os problemas emergenciais das crianças e adolescentes que tiveram acesso a essa escola, que faz parte da trajetória das escolas de tempo integral no país.” (BARROS, 2008, p. 53). Porém, é preciso destacar que o problema da descontinuidade de políticas públicas, fez com que muitos CAICs que ainda estão em funcionamento no Brasil, “fossem abandonados e outros diminuíram o tempo de atividades funcionando como escolas de tempo parcial e não de tempo integral” (Ibdem).

Ainda nos anos 1990, aconteceu o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990, de onde foi produzida a Carta das Cidades Educadoras, com “princípios básicos para o crescimento educacional da cidade”. A reflexão surgida a partir do congresso baseava-se na convicção de que “o desenvolvimento de povo de uma cidade não pode ser deixado ao acaso”. Mais tarde em 1994, a Carta foi revista no Terceiro Congresso

Internacional (Bolonha, 1994) e do Congresso VIII (Génova, 2004) e expressa o objetivo de “aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”(Carta das Cidades Educadoras, 1994, p. 1).

Tais reflexões são incorporadas no Brasil já nos anos 2000 com o Governo Lula, em 2004 acontece a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com vistas ao enfrentamento das injustiças que persistem na educação pública brasileira. A perspectiva ainda era de:

universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos” (MEC, 2009, p. 10)

Influenciados pela perspectiva de intersetorialidade, algumas experiências são inauguradas no Brasil como as Bairro-Escola em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, onde no ano de 2006, a Prefeitura Municipal articulou uma política social que envolvia outras secretarias e setores da comunidade de forma geral, incluindo a participação de espaços públicos e privados. Para tanto, foi realizado um trabalho de pesquisa, diagnose com a participação da comunidade e o mapeamento das possíveis instituições ou espaços que poderiam contribuir para a educação dos estudantes das escolas públicas.

Através da pesquisa foram encontradas as possibilidades de parceria para a formação dos estudantes dentro do território: clubes, igrejas, salões de festa e até terrenos e casas de moradores tornaram-se espaços de aprendizagem no contraturno escolar. A experiência sofreu alterações com o tempo, mas as bairro-escola continuam existindo com a perspectiva de educação em tempo integral para superação das desigualdades sociais.

Este contexto de superação intensifica um desenho de Educação Integral incentivador de processos de “territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais”. (MEC, 2009, p. 10). A efetivação desta política nacional acontece com a implantação do Programa Mais Educação, através da portaria interministerial nº n. 17, de 24/04/2007, representando um marco legal da política de educação integral em tempo integral para o ensino fundamental, no Brasil, com a

perspectiva de associação de espaços educativos para o desenvolvimento dos educandos.

Para o ensino médio, cria-se em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), correspondendo segundo o próprio MEC a uma

estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, **ampliando o tempo na escola** e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio” (MEC, 2011, p. 6, grifo nosso).

Afirmamos assim que, na mesma proporção que o Mais Educação incentivou a ampliação da política de educação em tempo integral no Ensino Fundamental, o PROEMI incentivou a ampliação do tempo no ensino médio em várias escolas brasileiras, inclusive no estado do Pará, lócus deste estudo.

A partir destas primeiras experiências de escolas de tempo integral no Brasil, vejamos como a nossa legislação educacional e brasileira, caminhou ora incentivando, ora não se comprometendo tanto com a concepção de uma educação integral, de pleno desenvolvimento humano do cidadão.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação integral e(m) tempo integral na educação básica brasileira tem sido indicada pela legislação nacional desde a Constituição Federal de 88, na LDB 9394/96, até o mais recente Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014, configurando-se como uma alternativa para a melhoria da qualidade e dos índices de desenvolvimento da educação básica. Pode ser desenvolvida em vários modelos, ora com a jornada ampliada na própria escola, ora com a parceria de outros espaços que ofertem atividades para complementar a formação dos estudantes no contraturno escolar.

A legislação brasileira estabelecida até 2017 (ano de elaboração do relatório da pesquisa), embora não expresse claramente a proposta de educação integral e(m) tempo integral para a educação básica como um dos seus principais objetivos,

tem avançado no sentido de torná-la um direito de todos e uma oportunidade para melhoria da qualidade no ensino público.

Inicialmente na Constituição Federal de 88, em seu artigo 205 quando apresenta a educação como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade, posteriormente, o artigo 206 trata da gestão democrática do ensino público, o que também se relaciona diretamente com a educação integral, no que se refere à intersectorialidade como eixo fundamental das ações educativas.

Posteriormente, o artigo 227, ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação, o que indica o grande fundamento da Educação Integral, ao considerar todas as formas e possibilidades educativas como parte da formação humana, e registrar a educação como um direito, a ser garantido e exigido por todos.

No texto da Emenda Constitucional nº 65/2010 que insere a juventude na denominação do art 277 da CF-88, percebe-se uma ampliação da garantia do direito à educação, estendendo-se aos jovens:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Esta redação da E.C. nº 65/2010, revela os indicativos para o conceito de educação integral, no sentido de assegurar direitos conjuntamente à educação, promovendo o exercício da formação humana como um todo, em aspectos cognitivos, sociais e culturais, como dever de todos os espaços, não somente da escola, daí o princípio de integração entre os setores da sociedade que podem trabalhar juntos para a formação das pessoas na sociedade, na constituição de cidadãos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na forma da Lei nº 8.069/1990, afirma em seu artigo 53 que crianças e adolescentes têm direito a uma educação que os preparem para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e os qualifique para o mundo do trabalho e no artigo 59 afirma que os entes federados: municípios, estados e União, precisam garantir recursos

para que as crianças e adolescentes tenham acesso a espaços culturais, esportivos e de lazer. Conforme nos revela o trecho da lei

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990, art. 59).

Embora ainda não se use a expressão Educação Integral, há a premissa no texto da lei do ECA, de se garantir às crianças, adolescentes e jovens, a formação para além dos aspectos de escolarização, para que estes tenham acesso a outros saberes além do conhecimento científico, no interior da escola, que tenham ainda a oportunidade de desenvolver outras habilidades, esportivas, sócio culturais e tudo isso garantido pelo Estado em regime de colaboração entre as esferas Município, Estado e União.

Neste sentido, sendo no interior na escola ou em parceria da escola com outros espaços próximos a ela, a Educação e(m) tempo Integral, ao ampliar o tempo dos alunos fazendo-os participar de atividades de esporte, lazer, programações de enriquecimento cultural, está cumprindo o que já predispunha o ECA, para todas as crianças, adolescentes e jovens, daí porque toda a Educação Básica deveria ofertar e ampliar gradativamente o tempo dos alunos na escola, para que desde as crianças da creche até os jovens do Ensino Médio, tenham as mesmas oportunidades de formação integral.

Já no ano de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, lei nº 9.394/1996, o conceito de Educação Integral aparece de forma mais clara, e os princípios e finalidades definidas para a educação escolar brasileira, reforçam a garantia da ampliação gradativa da jornada escolar para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na educação brasileira.

Inicialmente o artigo 2º da LDB afirma que a educação tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que revela a intenção de educar não somente para que os alunos aprendam os conteúdos formais, no interior da escola, mas que estes conteúdos estejam relacionados com a atuação dos estudantes no meio social, o que revela a necessidade de que a educação escolar esteja interligada com outros setores da sociedade.

Ainda na LDB de 96, os artigos 34 e 87 anunciam de forma mais clara a educação integral, estabelecendo que a oferta da educação escolar brasileira seja em tempo integral de forma progressiva.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

(...)

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

(...)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, art. 34 e art. 87)

Pode-se afirmar a partir dos artigos citados, que a progressiva implantação da escola e(m) tempo integral torna-se, no texto da legislação, uma oportunidade, porém fica “a critério dos sistemas de ensino” a sua implementação. E ainda, no parágrafo 5º do artigo 87, a indicação de esforços para a progressão do regime de escolas de tempo integral se faz presente, contudo, a LDB não define conceitualmente o que seria a educação integral, apenas indica a ampliação do tempo escolar.

A abertura para a oferta de educação e(m) tempo integral, como uma possibilidade de melhoria da qualidade e de índices da educação, especialmente no ensino fundamental, aparece de forma mais evidente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, aprovado em 2001 para vigorar até o ano de 2010. O referido PNE propunha na meta II (sobre o Ensino Fundamental) um modelo de educação em turno integral como uma das estratégias para universalizar o ensino (Fundamental) e diminuir as taxas de retenção, sendo destinada especialmente às crianças de família com baixa renda, onde as escolas deveriam realizar a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

Já no ano de 2007, foi aprovado pelo Governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a descentralização financeira de recursos da educação e a ampliação da educação em tempo integral no país,

atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras (ao menos no Ensino Fundamental).

Percebe-se que a partir das mudanças políticas no Estado brasileiro, a educação em tempo integral muda de configuração e vai tomando corpo de política pública, pois além da previsão e orientação às escolas públicas para a ampliação da jornada, o Programa Mais Educação vai se instaurando nas escolas públicas como proposta de educação integral, visando contribuir para a formação de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, com atividades pedagógicas, desportivas e culturais, e com financiamento próprio para o seu efetivo funcionamento.

Ainda em 2007, é criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando a política de financiamento educacional para todas as etapas da Educação Básica, incluindo creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

O FUNDEB amplia as possibilidades para a implantação também da oferta de ensino e(m) tempo integral pelas escolas públicas, pois incentiva com recursos próprios a continuidade da educação básica e a melhoria da qualidade do ensino para todas as etapas, da educação infantil ao ensino médio, diferenciando inclusive o valor aluno-ano para as matrículas de alunos em cada etapa no ensino regular parcial e de tempo integral.

No ano de 2009, é instituído pela portaria interministerial nº 971, de 09/10/2009, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) com vistas a incentivar a reorientação curricular nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo com atividades inovadoras. O PROEMI passaria a contribuir para a construção de Planos de Reorientação Curricular (PRC) com aporte técnico e financeiro para o desenvolvimento das atividades que tornassem o currículo mais flexível e compatível com os interesses das comunidades educativas e da sociedade contemporânea.

Destacamos que tanto o Programa Mais Educação quanto o PROEMI constituíram-se de programas incentivadores do desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral, visto que representaram, na prática, um reforço no financiamento educacional e acarretaram no aumento de matrículas da educação básica em tempo integral, pois as escolas passaram a contar com investimento

dobrado, por via do FUNDEB e dos respectivos programas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Mais recentemente, foi sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o qual trazia um avanço significativo para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. Trata-se da meta de número 6, que visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014)

Em suas estratégias de alcance da meta, fica clara a possibilidade de articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. O que nos faz compreender que além da ampliação do tempo, o PNE 2014-2024 incentiva a reflexão sobre o significado de Educação Integral, na perspectiva de formação humana integral, de formação cidadã, de formação do ser humano de forma mais inteira possível.

Em síntese, a legislação brasileira, a partir do final da década de 1980 até 2017, vinha ampliando o princípio educativo como um direito humano, estendendo para toda a educação básica a possibilidade de oferta de uma educação integral, provocando as discussões tanto em relação ao conceito de educação integral quanto ao financiamento da ampliação da jornada.

Ressalta-se, porém, que oferecer uma educação integral, no ambiente escolar, com dinamização de atividades que visem contemplar as várias faces da formação humana, aumenta o custo com a educação. Neste sentido, faz-se necessário rever as políticas de financiamento, o quantitativo dos investimentos feitos a fim de se alcançar as melhorias da qualidade social na oferta da educação e(m) tempo integral.

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ASPECTOS CONCEITUAIS

Para definir o conceito de Educação Integral pretendido neste estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a temática, onde, a partir de livros e periódicos científicos encontramos concepções diferenciadas sobre Educação

Integral, Tempo e Horário Integral, Ampliação da Jornada e Formação Humana Integral. Não é intenção deste estudo, diferenciá-las completamente, mas deixar clara a definição escolhida para a realização desta pesquisa, com a qual pactuamos por entender que seja a definição mais apropriada para fundamentar a formação humana integral.

Iniciemos com a ideia apresentada por Antunes e Padilha (2010), que ao relacionar a concepção de Educação Cidadã e Educação Integral, alertam para o significado da Educação Integral como concepção e prática educativa que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões. Para eles a Educação Integral não é a mesma coisa que Tempo ou Horário Integral, é na verdade, um fundamento do Tempo Integral e visa à formação e ao desenvolvimento global do ser humano. Em suas palavras:

Objetiva a preparação de homens e mulheres tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, almeja a formação de seres humanos que promovem o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos. (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 24)

Os autores prosseguem conectando as ideias de Paulo Freire sobre Educação Cidadã com a concepção de Educação Integral, resgatando princípios de eixos da Escola Cidadã como gestão democrática, participação, diálogo pedagógico, planejamento participativo e avaliação dialógica como aspectos que devem ser vivenciados nos ambientes escolares para compor a educação integral dos cidadãos.

Nota-se que esta concepção é imprescindível para toda ação educativa, mesmo para as atividades em tempo parcial. Alguns estudiosos como Paro (2009) alertam para o fato de que a concepção de educação como transmissora de conhecimentos ou conteúdos, é uma visão de senso comum, que perpassa a maioria da população e inclusive às secretarias, o MEC, sendo a visão predominante de educação que orienta inclusive as políticas educacionais brasileiras. Esta concepção precisa necessariamente ser ampliada, pois esta concepção, por ser “pobre, defeituosa, limitada, faz com que a escola tenha uma tarefa muito simples, quer funcione em tempo reduzido quer funcione em tempo mais alongado. A escola simplesmente *seleciona e fiscaliza.*” (PARO, 2009, p.14)

Partindo da reflexão trazida por Paro, destaca-se aqui a preocupação com a concepção de educação que se pretende desenvolver em tempo integral. Que seja realmente uma educação voltada para a formação integral humana e não somente a ampliação do depósito de conhecimentos que irá beneficiar a uns e discriminar a outros, reproduzindo desigualdades e acentuando a classificação social. “É preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar.” (PARO, 2009, p. 19). Portanto, faz-se necessário integrar à concepção de educação a vivência de valores, a aquisição de cultura, da arte, da reflexão filosófica, entre outras práticas que devem compor a educação humana.

Tal integração precisa ser composta de fundamentos da Educação Integral para a emancipação dos sujeitos, a fim de que se tornem cidadãos conscientes de sua realidade e capazes de lutar pela justiça social, segundo as ideias de Coelho (2009):

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. (COELHO, 2009, p. 50)

Faz-se necessário, portanto, criar condições para que a escola, especialmente do Ensino Médio, proporcione no espaço escolar oportunidades para a vivência destes aspectos, e, sendo assim, não se pode conceber que a implementação da escola em tempo integral seja feita em qualquer instância pública de forma aligeirada, sem a merecida preocupação com o financiamento, com as condições físicas, materiais e humanas de trabalho pedagógico em tempo integral. Precisa visar além da melhoria de desempenho dos estudantes, mas compor uma política pública de formação mais ampla possível para os jovens atendidos com a educação em tempo integral.

Tornar a escola um espaço de vivência democrática, de formação realmente cidadã, é um desafio. Segundo Cavaliere (2009), a vivência democrática cotidiana, no sentido da “experimentação de relações humanas” baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os “fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral”. Para a autora, “o trabalho na escola é atividade

específica, é recurso educativo... é a possibilidade de aprendizagem que o trabalho traz, a qual tanto pode estar no trabalho manual como no intelectual” (CAVALIERE, 2009, p. 43)

Como já afirmado anteriormente, quando tratamos das ideias socialistas do século XIX, o percurso conceitual de educação integral está baseado numa associação entre educação e trabalho, que para Cavaliere está “consolidada na concepção de educação politécnica, cuja ligação intrínseca com a produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social” (CAVALIERE, 2009, p. 44)

Portanto, a concepção de homem, de sociedade e de trabalho muito influenciam a concepção de educação integral e as intenções de formação humana. Com isso, “a construção de uma concepção de educação integral na escola partiria da conscientização, explicitação e reflexão crítica sobre a complexidade de seu papel social” (CAVALIERE, 2009, p. 49-50).

E ainda, a tentativa de se chegar a uma concepção contemporânea de educação integral na escola “partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais.” (CAVALIERE, 2009, p. 50).

Com esta preocupação e aproximando à realidade brasileira, a professora Lucia Velloso Maurício (2009) indica alguns condicionantes para a definição conceitual da educação pública em tempo integral, a qual se faz necessária de ser implantada no cenário brasileiro. Primeiramente, afirma a autora “não é tirar criança da rua” (p.56) como em algumas das propostas já implementadas, é preciso avançar desta concepção de que a ampliação da jornada irá proteger a criança das mazelas sociais, pois o tempo integral na escola pública não pode se reduzir a mero “*enclausuramento*”. “A criança precisa gostar da escola. Precisa querer estar na escola” (p.56). O fato de a criança não estar mais na rua será consequência natural do processo de educação em tempo integral, mas não deve ser o foco da política.

O mesmo se pode afirmar corroborando com as ideias da autora, para o jovem do ensino médio. Que ao matricular-se no ensino em tempo integral nesta etapa da educação básica, que o faça por opção, sabendo que terá uma formação mais completa, em tempo integral, que não será somente aula, mas que terá oportunidade de vivenciar atividades diversificadas, que irá conhecer mais da

cultura, da tecnologia, da ciência, do trabalho como ferramenta para sua formação como ser humano.

Embora reconheçamos que na sociedade brasileira, a escola, e principalmente a pública, assume uma responsabilidade protetiva com as crianças, adolescentes e jovens que atende, em virtude da vulnerabilidade social e das condições miseráveis que muitos dos nossos alunos enfrentam. A escola em tempo integral acaba se tornando uma válvula de escape, seja para que o jovem fique longe da violência, seja para ter acesso à uma alimentação, pois para muitos, a alimentação escolar é a primeira e a última que ele tem diariamente.

Outra condição apontada pela autora é de que “a escola seja um laboratório de soluções. Para isso, o horário deve ser integral para alunos e para professores” (idem). É a convivência diária que irá permitir a vivência democrática, a experiência coletiva, o encontro de soluções colegiadas, a vivência da cidadania na prática, no respeito às diferenças, diversidades culturais dos alunos e dos professores.

Em terceiro lugar, “a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação” (idem). Não se trata de simplesmente implantar na escola de tempo integral a progressão automática para mascarar resultados, mas de promover na escola o espaço pleno da mediação, da sistematização e construção do conhecimento, do avanço de dificuldades de aprendizagem e eliminar as dúvidas, pois os alunos estarão um tempo significativo na escola, não devem sair de lá sem aprender.

Isto exige da escola que funciona em tempo integral, uma integração total entre os membros da equipe gestora e da equipe pedagógica para o atendimento e resolução dos problemas encontrados durante todo o tempo. Não dá para se ter alunos e professores em tempo integral e continuar gestores, merendeiros, coordenação pedagógica e os demais trabalhadores da escola funcionando em tempo parcial. A comunidade inteira precisa viver a escola em tempo integral, seus espaços pedagógicos precisam funcionar em tempo integral, igualmente aos alunos atendidos.

O quarto aspecto levantado pela autora trata da “política de Estado” que a escola de tempo integral tem que ser necessariamente considerada uma vontade política, para que se efetive a disponibilidade de recursos materiais, humanos e estruturais necessários para o espaço escolar conseguir atender com qualidade social os estudantes em tempo integral. Incluindo-se aqui a lotação das pessoas que

trabalham da escola, a manutenção dos equipamentos, a permanente oferta de alimentação escolar, de transporte quando for o caso, a fim de que não haja interrupções que obriguem a escola a funcionar em tempo parcial por falta de condições estruturais para o tempo integral.

Por fim, o quinto aspecto condicionante para a educação integral, na visão da autora, é de que a escola “de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor” (COELHO, 2009, p. 57). O que nos chama atenção por corroborarmos desta ideia de que, tanto alunos quanto professores devem estar na escola de tempo integral motivados pelo desafio de construção de uma educação mais ampla, realmente integral que promova o pleno desenvolvimento humano e não por motivos adversos á sua vontade que os obriguem a estar neste tipo de escola.

O que se vê, infelizmente nas experiências implantadas de escolas em tempo integral ainda são políticas insipientes, visando aumento de índices e desempenho dos estudantes, ou para estes uma forma de permanecer mais tempo na escola, longe das ruas e para professores, uma forma de concentrar a carga horária sem a correria de uma escola para outra. É preciso ainda avançar na conceituação da educação integral, em tempo integral, como forma de emancipação do ser humano. Nas palavras de Menezes:

A educação em tempo integral vem sendo apresentada não apenas como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, especialmente, como possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento (MENEZES, 2012, p. 138).

É com este sentido que o estudo aqui apresentado volta-se para a compreensão do processo de ampliação da jornada no interior da escola pública para jovens do ensino médio e de seu financiamento, pois se trata da etapa da educação básica na qual, como já afirmamos, as avaliações externas apontam baixo rendimento, crescimento das taxas de abandono e não alcance da meta das notas do IDEB⁷.

Para além destes índices, concordamos com as proposições de Frigotto (2012) ao afirmar que é justamente no ensino médio que milhares de jovens no Brasil, “necessitam, o mais cedo possível, buscar emprego ou atuar em diferentes

⁷ Segundo fonte do INEP, como já fora explicitado na introdução deste estudo.

formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência” (p.77), portanto, é a fase em que as exigências são mais fortes para o jovem, especialmente para os filhos de classe mais baixa, que muitas vezes são convocados ao mundo do trabalho para ajudar no sustento da família, tendo assim que abandonar a escola ou frequentá-la no período noturno.

Para estes jovens, orienta Frigotto (2012), há a necessidade de um ensino médio que “ao mesmo tempo em que se preserva a qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica” (p.77) e que seja realizado em um tempo maior de escolaridade, com carga horária maior ou com um ano a mais de formação.

Esta etapa da Educação Básica (Ensino Médio) merece mais estudos e a destinação de mais recursos para o desenvolvimento de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado, além dos fatores já explicitados, devido ao fato de atender as “juventudes”, muitas vezes desacreditadas no interior das escolas ou conhecidos como os jovens que “não querem nada” com os estudos, mesmo alguns estudos apontando para a opção que muitos destes jovens fazem por não frequentar a escola por não encontrarem atrativos ou não acreditarem que o ensino médio tenha algum sentido em sua vida. Como revela a pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) em 2012, com jovens de baixa renda nos estados de São Paulo e Recife:

a clara falta de correspondência entre a realidade dos adolescentes e suas aspirações e o conteúdo oferecido pela escola. A insatisfação passa por questões como as disciplinas e os temas estudados em classe, a postura dos professores em sala de aula, o uso dos recursos tecnológicos, a infraestrutura, a segurança, a conservação da escola e a relação das instituições de ensino com o mundo do trabalho. (CEBRAP, 2012).

Além de avançar na concepção de um ensino médio mais significativo para a vida dos jovens, ampliar a jornada impõe a esta etapa da educação básica, o desafio de tornar a escola mais atrativa, tanto para os estudantes quanto para os docentes, dando-lhes condições de trabalho pedagógico digno, a fim de envolver os jovens na construção do conhecimento, dinamizar o currículo e as atividades dos turnos no tempo integral, envolver a gestão numa perspectiva da participação de pais, professores e toda a comunidade educativa no desenvolvimento de uma formação humana integral.

Como nos diz Scalabrin:

A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola requer uma escola mais atrativa para eles e para os profissionais que nela atuam, requer espaços adequados para atividades diversas a serem realizadas individual e coletivamente, além de infraestrutura para atender às necessidades básicas de higiene e alimentação. (SCALABRIN, 2012, p. 5)

Esta escola de ensino médio em tempo integral, necessita ser melhor equipada, conter laboratórios de informática, de ciências, biblioteca adequada, espaços de produção e apresentação artística, quadra esportiva bem estruturada para as diversas modalidades de esporte que interessem ao jovem.

Trata-se, portanto, de um grande desafio, tanto para as políticas públicas quanto para o financiamento da educação em tempo integral, essencialmente no ensino médio, pois ao se tratar de adolescentes e jovens, um cuidado especial e diferenciado deve-se ter quanto ao tratamento destas “juventudes” e das propostas pedagógicas apresentadas nesta etapa, de forma a contribuir para a formação integral e para o incentivo ao prosseguimento dos estudos e preparo ao mundo do trabalho, próprios desta etapa.

2.4 ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A estrutura econômica mundial vem ditando há décadas, e por que não dizer, há séculos, as regras de organização dos sistemas educacionais, inclusive no Brasil. Desta forma as legislações e a forma de organização das etapas da educação brasileira seguem uma estrutura a fim de corresponder ao tipo humano que se quer formar e obter para atender ao mercado de trabalho.

Para atender aos interesses do Capital, seja nacional ou internacional, o governo brasileiro, a exemplo dos países capitalistas, faz “arranjos” na legislação educacional brasileira a fim de manter a hegemonia das elites e conter as manifestações das reivindicações sociais.

Segundo a análise de Shiroma (2014),

A promoção da governança em redes pode ser interpretada como estratégia neoliberal para remodelar a Sociedade Civil reformando o próprio Estado.

Relações entre grupos de interesse e governo, parcerias público-privadas, ações coletivas de responsabilidade social de empresas, ações realizadas por instâncias híbridas que demarcam novos tipos de relações entre organizações estatais e não estatais, redefinem as funções e responsabilidades do Estado, compartilhadas com a Sociedade Civil. (SHIROMA, 2014, p.31)

Esta forma de organização em redes de governança na educação corresponde aos “arranjos” feitos para atender aos interesses hegemônicos, desresponsabilizando o Estado e compartilhando as responsabilidades de manutenção e organização de setores fundamentais com a sociedade civil, entre estes setores está a educação.

Na Educação, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) surge como órgão patrocinador da reforma da gestão e da formação docente ao criar e estimular redes de governança que se impõem como:

Novos intelectuais orgânicos coletivos, como a rede “Todos pela Educação”, que pressionam por mudanças no campo educacional, movidos pelos velhos interesses de classe. Seu discurso estrutura-se sobre *slogans*, contribuindo para confundir intencionalidades e erigir consensos em torno da necessidade de reformas da educação pública. (SHIROMA, 2014, p.33)

Tais redes de governança definem e estruturam os sistemas educacionais e chegam ao interior da escola como condutores dos currículos, das formações, das práticas pedagógicas e das ações mais significativas do ambiente escolar. A escola ocupa um lugar significativo para ampliação da hegemonia da classe dominante, mas também para o seu desvelamento, conforme afirma a autora:

O processo de construção de hegemonia supõe a organização de consensos e velamentos das reconversões que se valem da educação e da escola. Porém, contraditoriamente, pensar a educação e a escola como espaços de velamento e desvelamento dessas formas de governo sob os desígnios dominantes é uma possibilidade objetiva. (SHIROMA, 2014, p.34)

Em meio a essas circunstâncias e a tantas desigualdades enfrentadas pela sociedade brasileira, corrobora-se com as afirmativas de Frigotto (2005), sobre a escola pública brasileira, que neste início do século XXI, revela um retrato de dívida quantitativa e qualitativa, especialmente no ensino médio, onde a juventude sofre com a falta de acesso ou a precariedade desta etapa. Segundo o autor:

o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém uma estrutura de desigualdade brutal mediante os processos políticos que Gramsci denominou de revolução passiva e de transformismo. (FRIGOTTO, 2005, p.8).

Para esta luta, no ensino médio, o autor indica a escola unitária e a educação politécnica como chaves para a formação humana, a fim de romper com a dualidade histórica no ensino médio. Tal etapa da educação básica brasileira é a que mais acentua as disparidades sociais, econômicas e define o futuro que os jovens irão ocupar a partir do que irão fazer pós-ensino médio. Seja o prosseguimento de estudos na educação superior, seja a imersão no mercado de trabalho e continuidade dos estudos ou a parada total dos estudos para dedicação exclusiva ao mundo do trabalho.

Estes caminhos ou outros marcados por vulnerabilidade social e violação de direitos sociais poderá definir o lugar que o jovem irá ocupar na sociedade. Se caminhará para um lugar de destaque social ocupando cargo de dirigente ou se ocupará um cargo de execução de tarefas mais simples, com menores salários. Ou ainda se este jovem somará um número crescente no Brasil de jovens envolvidos com o mundo das drogas, criminalidade ou privados de liberdade.

Neste estudo apoiamo-nos nas ideias de formação do jovem defendidas por Gramsci (1991, 2001), com concepção de uma escola unitária e de formação integral, não necessariamente sua integração com a formação profissional, a nosso ver. O objetivo foi o de aproximar tal concepção com a proposta de ensino médio (em) tempo integral, visando uma formação humana de caráter humanístico, de maior acesso possível à cultura geral, apesar da sociedade dividida em classes. Tais ideias serão melhor explicitadas no subitem a seguir.

2.4.1 Ensino Médio como fase estratégica da Educação e(m) Tempo Integral

Como afirmado anteriormente, a opção que se faz neste estudo, pelo Ensino Médio, justifica-se pelo entendimento de que este corresponde a uma fase estratégica do sistema educacional, pois em seus objetivos específicos e autônomos está a formação cultural geral, humanista e unitária do cidadão. Nas afirmações de Nosella, (2015).

em uma linha homogênea, regular, ascendente e “infinita” que vai da educação infantil até os cursos de pós-graduação e de formação permanente... “numa linha curva ou um arco, onde o ensino médio é a pedra angular ou chave de abóboda do processo formativo” (p.63) Giovanni Maria Bertini (1857), citado por Luzio (2007) referindo-se à formação elementar primária, quando segundo os autores deveria se preocupar primeiramente da formação dos professores no ensino médio, magistério... não podem ser formados bons professores nos cursos de pedagogia ou licenciatura sem uma excelente preparação prévia no “curso secundário”, isto é, no ensino médio (p.64)

Daí a importância do Ensino Médio, como etapa que fica bem no meio da formação escolar e que deve, merece atenção especial das políticas educacionais, para garantir o sucesso da continuidade dos estudos e para afirmar o conhecimento adquirido nas etapas anteriores de forma mais crucial. Da forma como foi concebido no caso da legislação brasileira, o ensino médio é uma etapa da educação básica, foi considerado no mesmo nível de importância do ensino fundamental, talvez até com menor valor, apesar da obrigatoriedade de sua oferta ser garantida na legislação nacional.

Ainda segundo Nosella:

A palavra ‘média’, em si, é conceitualmente vazia, mero reflexo dos termos extremos que intermédia. Conota até pobreza conceitual, mediocridade. Assim, também no sistema escolar, o ensino médio é considerado entre nós mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado... Mas, de outro ponto de vista, o termo ‘médio’, pode expressar um significado rico em si mesmo, conceitualmente autônomo, denotando equilíbrio, estabilidade, moderação, harmonia, resgatando, em suma, a conhecida noção de Aristóteles,... “ponto de excelência e o mais difícil e elevado a alcançar” (NOSELLA, 2015, p.65).

Nesta inconstância entre o médio de pobreza conceitual ou de valor por excelência, a legislação brasileira, o coloca como final de uma etapa de formação básica, deixando-o como uma fase final, perdendo a identidade como etapa isolada que merece prioridade de políticas públicas.

Na LDB 1996, “o ensino médio/secundário perdeu identidade conceitual própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Nos dois casos, todavia, o ensino médio é considerado desprovido de significação pedagógica autônoma” (NOSELLA, 2015, p. 66).

Se a legislação por um lado, coloca o Ensino Médio como uma etapa secundária, por outro lado, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define

as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Art. 14, parágrafo III, apresenta como forma de oferta “o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”. (BRASIL, 2012).

São essas Diretrizes que orientam as escolas de Ensino Médio no sentido de uma “formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 155). E ainda, as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013) apontam para o ensino médio um novo contexto de possibilidades para articulação entre os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura visando à emancipação humana.

A partir do que revela Nosella (2015), para Gramsci:

A escola, quando funciona, é sempre escola do trabalho. Tanto o intelectual, que envolve esforço técnico e braçal, muscular nervoso; como o técnico que envolve esforço intelectual. A unitariedade histórica exige que para as massas se acentue a dimensão intelectual e de cultura geral. (p. 75)

É nesta escola onde se *contempere* atividades formativas com atividades que desenvolvem trabalho manual e intelectual que se podem reunir esforços para a ampliação da jornada no Ensino Médio (em) tempo Integral, para o desenvolvimento de um currículo “desinteressado”, que oferte a todos os aspectos mais importantes da cultura, sem distinções, seja na formação profissional ou na elementar, visando não reproduzir a crise dual do Ensino Médio. Segundo Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanística (entendendo este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p.121)

É nesta formação humanística, inteira, integral, de cultura geral que se aposta para o Ensino Médio (em tempo) Integral, que a meu ver, poderia fundamentar as práticas pedagógicas vigentes na formação dos jovens do Ensino Médio e por que não dizer, em tempo integral? Com espaços que complementem tal formação, tudo em uma mesma escola? A exemplo da escola unitária pensada por Gramsci:

este tipo de escola deveria ser uma escola colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho, etc... A escola básica no sentido de escola unitária deveria ser reorganizada 'não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição de vários graus da carreira escolar... Ao lado da formação instrumental de "instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que podemos chamar de folclóricas." (GRAMSCI, 2001, p.122).

Ao lado da formação cognitiva, de conteúdos conceituais, deveriam ser inseridos os conteúdos atitudinais e valores humanísticos, direitos e deveres do ser humano a fim de complementar a formação dos jovens. Já mais na fase final da formação, ou seja, no Ensino Médio, estaria o incentivo à autonomia na construção do conhecimento, na pesquisa, na autodisciplina de estudos, nas palavras de Gramsci:

A última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessários a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização de trocas, etc.). "O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora." (GRAMSCI, 2001, p. 124).

O desenvolvimento da criatividade e da autonomia intelectual, juntamente com a formação humanística para os jovens no Ensino Médio estão entre os princípios previstos nas DCNEM's (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), conforma afirmado anteriormente, no entanto, segundo Marise Ramos (2014), as Diretrizes trouxeram a perspectiva de formação humana, mas o debate sobre o currículo necessário ao Ensino Médio para a transformação social ainda precisa ser valorizado e socializado. A educação científica está relacionada ao desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício da cidadania:

Ainda que não hegemônica no pensamento educacional brasileiro, as atuais DCNS'EM, ao enunciarem a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como orientadoras do currículo do ensino médio, e o trabalho como ciência e tecnologia, tendem a se aproximar de uma visão politécnica de educação, a qual visaria proporcionar aos estudantes a compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção moderna. (RAMOS, 2014, p.8)

Completam esta ideia Araujo e Frigotto (2015) ao tratarem da perspectiva de um currículo para o Ensino Médio, que seja mais integrado, mais significativo para os jovens e mais útil para sua vida.

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

O que se vê, porém, nas escolas do Ensino Médio Brasileiro, são atividades metodológicas quase que exclusivamente preparatórias para as provas do ENEM, currículos definidos pelos descritores das avaliações nacionais e/ou cursos de Ensino Médio Profissionalizante que desenvolvem conteúdos técnicos de uma determinada profissão aos jovens que ali frequentam, na maioria destes cursos, não há preparação para a avaliação ENEM, o que impede de muitos destes egressos continuarem seus estudos na Educação Superior.

Segue, portanto o Ensino Médio brasileiro dando continuidade à histórica dualidade de formação dos jovens brasileiros, com o agravante de não atrair aos jovens que estão matriculados, e nem os que ainda não ingressaram neste nível de Ensino por não mostrarem seus conteúdos significativos para estes jovens. Há que se ter um cuidado especial para que as escolas de ensino médio em tempo integral não se tornem reprodutoras desta dualidade, no sentido de ampliarem o tempo somente para a preparação de jovens, que possam estudar mais, ter mais aulas e se preparar melhor para o ENEM.

Apesar de a sociedade brasileira estar inserida no modelo econômico capitalista, que de forma muito desigual constituiu uma sociedade onde se tem uma classe formada de poucos com muitos recursos e muitos com pouquíssimos recursos financeiros, há que se lutar por um movimento pedagógico que faça frente a este projeto globalizante de perpetuação da dualidade no Ensino Médio.

A partir das afirmações de Santomé (1998) sobre as influências dos modos de produção na organização social é possível pensar em práticas educativas capazes de lutar contra o poder dominante. O autor faz uma demonstração de como no

decorrer da história econômica os processos produtivos fizeram intervenção nos sistemas educacionais.

A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a *tarefas de custódia* das gerações mais jovens. As análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade (SANTOMÉ, 1998, p.4).

Tais práticas advindas do sistema de produção Taylorista, ainda se fazem presentes ou são o sonho de alguns educadores, inclusive no Ensino Médio, porém, não correspondem mais às necessidades da sociedade atual, globalizada, de teor tecnológico desenvolvido que muda rapidamente e requer atualização constante. Quanto às opções e práticas metodológicas, a memorização de conteúdos e dados, que nem sempre precisavam ser bem compreendidos, eram algumas das práticas mais indicadas e executadas pelos educadores, tal como as fábricas o faziam para melhorar e ampliar a produção.

Os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação; portanto, preocupavam-se mais com manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar a tempo, não falar sem permissão, manter a ordem nas filas etc. O menos importante eram os processos de reconstrução cultural que deviam ocorrer nas salas de aula. Na verdade, o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares. (SANTOMÉ, 1998, p.5)

A preocupação com os resultados sobrepujam o conteúdo ou a forma de aprendizagem, por conseguinte, as notas, as provas, os testes, eram mais importantes do que o significado destes conteúdos para vida dos estudantes ou para o que eles fariam na vida após a conclusão dos estudos. Neste ambiente escolar, conceitos e propostas como

descentralização, autonomia dos centros escolares, flexibilidade dos programas escolares, liberdade de escolha de instituições docentes, etc., têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de

organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade baseada nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa, etc. (SANTOMÉ, 1998, p.9)

O reflexo disto ainda se vê nas práticas de avaliação externa, nas políticas educacionais de controle, rankings entre instituições, mudança nas políticas de formação de professores direcionadas ao desenvolvimento de competências para melhor preparar os jovens para sua aprovação em avaliações de larga escala e os discursos de interdisciplinaridade, democratização, autonomia, entraram no setor educacional com os valores distorcidos. Há, portanto, a necessidade urgente de inversão destas práticas no interior da escola.

Poucas vezes ao longo da história foi tão urgente posta em uma educação verdadeiramente comprometida com valores de democracia, solidariedade e crítica, se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia propugnadas nas esferas trabalhistas. É preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas. Enquanto isso, professoras, professores, estudantes e grupos sociais convencidos do valor da educação, apesar de todo tipo de obstáculos, continuarão abrindo novas brechas, desenvolvendo práticas educacionais mais democráticas, nas quais garotos e garotas pertencentes a grupos sociais nãohegemônicos não serão discriminados. (SANTOMÉ, 1998, p. 10- 11)

A proposta aqui reunida visa contribuir para o desenvolvimento de jovens no Ensino Médio, em tempo Integral, como uma oportunidade para a ampliação da formação de grupos não hegemônicos, de cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem devido ao acesso cada vez maior à cultura geral humana. Inspirada na concepção de escola unitária em Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, —humanismoll, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade, à criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 121).

No entanto, temos consciência de que uma experiência assim, de educação unitária, só poderá ser plenamente exercida em uma sociedade também igualitária. Na sociedade capitalista, de classes divididas e diante da realidade do Ensino Médio Brasileiro, da formação dual que vem sendo praticada na formação dos jovens e das orientações previstas nas novas DCNEM's, apresentamos neste estudo apenas a

lembrança de uma outra forma de organização que aponta para uma formação integradora nas escolas de Ensino Médio (em) tempo Integral.

Não fora priorizado ou muito desenvolvido aqui a perspectiva de currículo integrado ao ensino profissional, pois fizemos a opção por uma formação em que os jovens de ensino médio (em tempo) integral, antes mesmo de escolher uma profissão, possam obter uma formação de cultura geral, de base científica, que tenha a pesquisa como metodologia, o trabalho como princípio educativo e a tecnologia como ferramentas para a construção do conhecimento.

Tal realidade pode ser desenvolvida se assumida pelos educadores, gestores e demais membros da comunidade educativa, antes de ser praticada nas escolas. A perspectiva de integração, enquanto formação humana, que vise o pleno desenvolvimento dos jovens, só será possível se for assumida como um compromisso de todos os membros da comunidade educativa, antes mesmo de tornar-se uma política pública mais abrangente e aliada à luta por uma sociedade mais justa e sem classes.

Nossa proposta é de que a reflexão sobre uma formação mais integradora, seja levada aos sujeitos no ensino médio (em) tempo integral, a fim de que os atores da escola estejam cada vez mais conscientes de seu papel de formação cidadã e não atuem no tempo integral apenas reproduzindo as determinações da escola voltada para a burguesia.

3 DA LÓGICA DE FINANCIAMENTO VIGENTE À LÓGICA DE FINANCIAMENTO ALMEJADA PELO CAQi E O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Nesta seção faremos uma breve caracterização do financiamento da educação no Brasil. Partindo de aspectos históricos refletiremos brevemente sobre as idas e vindas da vinculação constitucional de recursos para a educação e apresentaremos a atual vinculação constitucional de impostos para o financiamento da educação, suas fontes de recursos e alguns dos diversos programas de desenvolvimento educacional, contudo deteremos atenção aos programas e projetos de financiamento que incentivam o ensino médio em tempo integral.

Ressaltamos que mudanças significativas (e porque não dizer prejudiciais?) no financiamento das políticas públicas foram realizadas a partir do ano de 2016, com a mudança de governo no país, porém, este texto não se propõe a abordar as medidas e os contextos políticos que o cenário brasileiro perpassou mais recentemente em virtude do foco da pesquisa se concentrar no processo de implementação do ensino médio em tempo integral, nos anos de 2012 a 2015.

Neste sentido, destacaremos os conceitos de gasto e de custo no financiamento da educação, os quais serão trabalhados nesta seção, a fim de deixar clara a opção de nossa análise sobre os dados da pesquisa, pois a trajetória histórica do financiamento educacional revela que o conceito de gasto foi utilizado e priorizado por muito tempo e ainda é o que prevalece na implementação das políticas de financiamento da educação. Enquanto o conceito de custo foi pensado pela sociedade civil organizada para se chegar num valor adequado de financiamento que garanta a qualidade da educação para todos.

Também apresentamos nesta seção, as principais características de uma outra lógica de financiamento materializada nos estudos feitos por Carreira e Pinto (2017), uma iniciativa da sociedade civil organizada para a implementação do CAQi e do CAQ, como base para os cálculos de referência para adequação do financiamento para uma educação de qualidade. Ao final da seção, apresentamos as características dos estudos do CAQi, voltados para o Ensino Médio em Tempo Integral, como forma de parametrizar o estudo da escola pesquisada com o mínimo pensado para garantia da qualidade segundo o que fora sintetizado pelos estudiosos do CAQi.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A temática do financiamento da educação brasileira tem sido alvo de muitos questionamentos no século XXI, e foi objeto de estudos no final do século XX, pois o processo de redemocratização do estado brasileiro no final da década de 80 e o movimento econômico de adoção de medidas de cunho neoliberal no cenário brasileiro, a partir da década de 90, colocaram em cheque o desafio de universalizar o ensino, garantir a qualidade e o pleno desenvolvimento humano, porém com menos recursos e maior controle de resultados, seguindo a lógica neoliberal.

A necessidade de estudos na área do financiamento da educação se justifica como forma de “conscientização e politização fundamentais” (MONLEVADE, 1997, p.7) para quem se preocupa com a educação como um direito, que deve ser ofertado com qualidade para a população brasileira. E ainda, como nos lembra Ramos (2003) através das palavras de Veloso (1986, p. 44)

O financiamento da educação é parte integrante das políticas educacionais e consiste em poderoso e indispensável elemento para efetivá-las, sendo ‘instrumento igualmente poderoso para que se identifique a face oculta dessas políticas, desvendando sua verdadeira natureza. (RAMOS, 2003, p. 25)

O presente estudo aborda o financiamento da educação relacionando-o à garantia do direito à educação, de um direito público subjetivo, que deve ser garantido com qualidade social e que pode ser exigido por qualquer cidadão brasileiro que não tenha acesso a ele. Faremos as considerações a partir dos artigos da Constituição Federal de 88 e da LDB 9394/96, que tratam da vinculação de recursos do orçamento público para a educação, com um mínimo de investimento público de participação dos entes federados, segundo suas prioridades de gastos com o serviço educacional para atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para fundamentação do estudo apresentado, utilizamos autores como Bassi (2009), Carvalho (2006, 2012), Davies (2006), Menezes (2010), Monlevade (1997), Rossinholi (2010), Saviani (2008), Vieira e Vidal (2009), que tratam do financiamento da educação brasileira, seus aspectos históricos e atuais quanto à vinculação de recursos e a necessidade de maiores investimentos na educação.

Mas antes mesmo dos aspectos históricos do financiamento da educação, há que se fazer uma diferenciação sobre os conceitos de gasto e custo, os quais perpassarão toda a análise das características do financiamento educacional aqui estudado. Segundo Bassi (2009) a diferença de custo e gasto se dá basicamente porque no Gasto-Aluno o foco são as verbas existentes e no Custo-Aluno-Qualidade o foco está nas verbas *necessárias* para que o aluno receba a educação de qualidade que merece, seu direito.

Ou seja, na perspectiva do Gasto, a análise feita é do quanto se tem, das verbas disponíveis, para se distribuir por aluno matriculado. Tal perspectiva é a mais comumente utilizada durante toda a história do financiamento educacional brasileiro, embora como já afirmamos na seção anterior, a legislação garanta um padrão mínimo de qualidade, o financiamento não é pautado nesta garantia do direito à educação com qualidade e sim num valor mínimo de investimento dos recursos que são arrecadados e do menor valor a ser gasto com a educação.

Pensar na perspectiva do Custo-Aluno-Qualidade exigiria das políticas de financiamento um cálculo mais elaborado sobre as necessidades mínimas das condições de trabalho, de oferta, de desenvolvimento da educação brasileira, em todos os seus níveis de ensino garantindo um mínimo de qualidade social para o atendimento da demanda educacional. Tal perspectiva só foi organizada e sintetizada pela moção da sociedade civil organizada, em conferências nacionais de educação e oficinas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como veremos ainda nesta seção.

A questão que inicia a discussão volta-se para identificar de onde vêm os recursos para o investimento em educação no Brasil? De acordo com Madza e Bassi (2009) a arrecadação de impostos e contribuições sociais que mantém os gastos com a educação no orçamento público é realizada basicamente, de duas formas: vinculação de impostos e Salário Educação. Veremos a seguir como cada um deles contribui para a garantia do direito à educação no Brasil, fazendo relação com a concepção de educação integral que se definiu neste estudo para o ensino médio em tempo integral.

3.1.1 Da Vinculação Constitucional

No Brasil, o financiamento da educação está previsto na Constituição Federal de 1988, no entanto, até se chegar ao texto que se tem hoje, a história trouxe alguns avanços e retrocessos para a manutenção da educação pública brasileira, que refletem, segundo Rossinholi (2010) “momentos de continuidade, rupturas e tendências sobre a concepção do papel do Estado no que se refere à Educação” (p. 15). Ressaltamos que a história do financiamento educacional brasileiro está contemplada em estudos como o de João Monlevade (1997)⁸, que explicita a forma de investimentos e não investimentos por parte do governo brasileiro em educação, desde a época da colonização até a CF-1988.

A primeira Constituição Brasileira de 1934 inaugura o tempo de vinculação de impostos para a educação iniciando um período de avanços e recuos, com desvinculações e volta de vinculação de recursos para a educação nas demais constituições que se sucederam até chegar na constituição atual de 1988. Conforme explicita Monlevade (1997):

A Constituição de 1934 foi a primeira que vinculou uma porcentagem de recurso federais para a educação; a de 1937, do Estado Novo, aboliu a vinculação. A de 1946 criou não só impostos federais vinculados, mas impostos municipais carimbados para a educação: uma porcentagem do Fundo de Participação dos Municípios e outra das receitas tributárias próprias. Com a LDB de 1961 e o governo militar criou-se a contribuição adicional do Salário-Educação, embora a vinculação de impostos federais fosse relaxada após 64. Na década de 60, sem dúvida, foi o ICMS dos estados desenvolvidos e o FPM dos Municípios subdesenvolvidos que financiaram a educação pública, em valores nominais cada vez maiores, e valores reais cada vez menores: à inflação de alunos juntou-se a inflação monetária. (MONLEVADE, 1997, p. 36)

Após estes avanços e recuos de presença e ausência de vinculação de impostos destinados para a educação, na atual Constituição de 1988, a educação ganhou um espaço importante, sendo considerada como um direito social, conforme o art. 6º: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

⁸ Para maiores informações sobre o histórico do financiamento educacional no Brasil, ver João Monlevade (1997).

Contudo, cada ente federado, em regime de colaboração, deve atuar com prioridade em sua esfera de atendimento e o texto da LDB 9394/1996 estabelece as prioridades de atendimento de cada nível de ensino no território nacional, ficando a cargo da União a elaboração do Plano Nacional de Educação, as políticas de avaliação e monitoramento da educação nacional e a organização e oferta da educação superior, bem como prestar assistência aos estados, municípios e Distrito Federal na oferta da educação básica.

Aos Estados, Distrito Federal e Municípios, cabe assegurar e garantir um padrão mínimo de qualidade na oferta da educação básica, onde cada ente tem uma prioridade para a oferta, conforme o texto da LDB:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem 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;

[...]

VI - assegurar o ensino fundamental e **oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem**, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, **com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, art 10 e 11, LDB, 1996). (grifo nosso)

Destacamos neste estudo a responsabilidade do governo estadual de prover e atuar prioritariamente no ensino médio, assegurando assim sua universalização e garantindo um padrão mínimo de qualidade nesta etapa da educação básica.

De acordo com a legislação nacional, a educação, como direito social, está nas atribuições dos entes federados, os quais devem manter cooperação técnica e financeira para a garantia da educação brasileira de acordo com a respectiva distribuição de responsabilidades. A União deve atender prioritariamente o sistema federal, incluindo aí as instituições federais de ensino (Educação Básica e Educação

Superior). Já aos Estados e Distrito Federal, cabe garantir prioritariamente a oferta e manutenção do Ensino Médio (Estados), enquanto aos municípios, ofertar e responsabilizar-se pela manutenção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em seu art. 212, a Constituição Federal de 1988 apresenta a forma de vinculação para o financiamento da educação nacional de acordo com as responsabilidades de cada ente federado: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, CF 1988, art. 212).

No quadro 2 podemos demonstrar de acordo com Rocha, Monlevade e Aguiar (2006) os impostos federais, estaduais, municipais e as transferências da União e dos estados que formam os fundos para investimentos da educação, bem como o Salário-Educação que complementa o investimento educacional para os sistemas federais, estaduais e municipais.

QUADRO 2 – RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO

IMP	Impostos Federais – 18%	Impostos Estaduais –25%	Impostos Municipais – 25%
	I. sobre a Renda (IR) – 53%	Fundo de Participação (FPE)	F. de Participação (FPM)
	I. sobre Prod.Ind. (IPI)	FPE	FPM
		IPI-Exp. (75%)	IPI-Exp. (25%)
	I. sobre Op.Financ. (IOF)	IOF-Ouro (30%)	IOF-Ouro (70%)
		LC 87/96 (75%)	LC 87/96 (25%)
	I. sobre Importação		
	I. sobre Exportação		
	I. sobre Gr.Fortunas (zero)		
		I. Circulação (ICMS) (75%)	ICMS (25%)
		I. Veículos (IPVA) (50%)	IPVA (50%)
		I. de Herança (ITCM)	
		I.R.Servidores (IRRFSE)	IRRFSM
			I. Pred. Terr. Urb. (IPTU)
			I. Serviços (ISS)
			I. Transmissão (ITBI)
CS	Salário Educação (40%)	Salário Educação	Salário Educação
	PIS/PASEP		
	Cofins		
	CPMF		

Fonte: ROCHA, MONLEVADE E AGUIAR, 2006, p. 80.

Embora tenhamos utilizado as referências de ROCHA, MONLEVADE e AGUIAR (2006), ressaltamos que segundo o portal do MEC (2017), compõem até a finalização desta pesquisa (2017), os percentuais para a composição do FUNDEB: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios.

A legislação a partir da Constituição Federal de 88 e da LDB 9394/96 garante o direito à educação e estabelece como fontes de financiamento para manutenção das políticas públicas de educação as seguintes receitas:

- I. Receitas de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- II. Receitas de transferências constitucionais e de outras transferências;
- III. Receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV. Receita de incentivos fiscais;
- V. Outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996, art. 68)

Sobre a vinculação mínima de investimento que cada ente federado precisa aplicar na educação, o art. 69 da LDB 9394/96 em acordo com a CF-1988, determina que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas leis orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996, art. 69).

Esta tem sido a prática de vinculação dos investimentos dos entes federados na educação pública no Brasil, até o ano de 2016, seguindo uma lógica de descentralização e/ou redistribuição de recursos. Ter garantida a vinculação constitucional de recursos para a educação nacional já é um avanço do ponto de vista do financiamento, porém, não significa que o direito à educação esteja plenamente garantido.

Segundo Davies (2006) a vinculação constitucional de recursos para a educação, depois de tantos altos e baixos, presença e ausência de vinculação de

recursos para a educação nas constituições brasileiras, enfrenta ainda na atualidade, alguns percalços: renúncia fiscal, sonegação de impostos, corrupção política fiscal, opção da política econômica dos governos brasileiros (políticas de Estado Mínimo), contribuições sociais como a CPMF que não entram na vinculação de impostos para a educação, e a famosa DRU (Desvinculação de Recursos da União), que retira 20% dos recursos da Educação, diminuindo a contribuição dos Fundos de Participação dos Estados e dos Municípios (FPE e FPM, respectivamente).⁹

O autor ainda fala da pouca confiabilidade nos órgãos fiscalizadores, pois os TCs brasileiros, mantêm em algumas localidades, ligações políticas com os governos locais, ou ainda, têm suas análises que ser aprovadas pelo poder legislativo, que geralmente, são relacionados politicamente com o governo que administra os recursos educacionais, seja em âmbito estadual ou municipal. Neste sentido, uma divergência ou denúncia do Tribunal de Contas em relação ao que foi considerado MDE na prestação de contas pode ou não resultar em modificações ou retaliações para o ente federado denunciado. (DAVIES, 2006, p.47-49)

Da mesma forma, os autores Rocha, Monlevade e Aguiar (2006) afirmam que apesar de todos os impostos devidamente vinculados para o investimento da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) pública, ainda existem pelo menos três práticas que limitam a potencialidade destas receitas para a educação: sonegação, isenção e desvios.

Primeiramente a sonegação de impostos, nas quais as empresas deixam de pagar IR e IPI ou pessoas físicas que fazem de tudo para reduzir seus impostos, ou mesmo a população em geral que não solicita notas fiscais em pequenos ou grandes estabelecimentos, acabam todos contribuindo para a diminuição dos impostos, e por sua vez, para a diminuição das receitas para a educação.

A isenção é outra forma de diminuição de recursos para a educação, pois na medida em que algumas empresas são beneficiadas com “incentivos fiscais” para que estas possam ser instaladas em determinados locais do país, recebem isenção total

⁹ Na emenda constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016, a DRU aumentou o percentual de desvinculação para 30% dos impostos arrecadados pelos entes federados, porém exceção a desvinculação dos recursos voltados à manutenção do ensino e saúde. (BRASIL, EC nº 93, 2016)

ou parcial de IR, IPI, ICMS, ITR e IPTU, deixando de contribuir com vários dos impostos que poderiam ampliar os investimentos na educação pública.

Os autores ainda apontam as práticas de desvios (legais ou ilegais) como um problema sério, que trás danos irreparáveis para boa parte da população, por exemplo, quando o pagamento de aposentados é feito com a verba vinculada à educação (desvio legal), ou quando é utilizada para outras políticas, sem fiscalização adequada (desvio ilegal). Apesar da formação de conselhos fiscais e do acompanhamento das prestações de contas, ainda se tem muito a melhorar nas praticas fiscalizadoras dos recursos públicos em geral, especialmente das verbas para a educação.

3.1.2 A Política de Fundos:

Como demonstrado anteriormente, as políticas educacionais sempre estiveram ligados diretamente às exigências do mercado produtivo, e aos interesses de desenvolvimento econômico no Brasil. Conforme nos afirma Ramos (2003):

No Brasil, durante toda a curta história da educação e, especialmente, após o início do século 20, tem se manifestado o apelo à ampliação e à manutenção do ensino como forma de viabilizar a “preparação dos recursos humanos”, indispensáveis à modernização e ao crescimento econômico. Será a partir daí que os poderes públicos vão mostrar um certo grau de preocupação com a educação e, particularmente, com seu financiamento... (RAMOS, 2003, p. 41)

É neste contexto, que na década de 90, o Brasil, totalmente envolvido com a política neoliberal instalada internacionalmente, envolve-se mais diretamente com as exigências impostas pelas agências e organismos comandados pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e pelo BIRD (Banco Mundial), principais financiadores do “desenvolvimento” econômico dos países subdesenvolvidos, incluindo o Brasil.

Neste sentido, medidas como descentralização de recursos, redistribuição destes poucos, não necessariamente aumento do volume de investimentos, implantação de medidas de controle através das políticas de avaliação externa, busca de “fontes alternativas de financiamento da educação” (RAMOS, 2003, p. 130) incentivando o aumento de instituições particulares e cobrança de mensalidades na educação em todos os níveis. Com o objetivo de adequar a formação dos “novos” trabalhadores para o mercado, é a partir dos anos 90 que no Brasil:

O Estado vem criando os mais diversos programas e estimulando o voluntarismo e um sem-número de parcerias na escola pública, tendo em vista principalmente a ideia de que um maior nível de educação é imprescindível à melhoria da competitividade empresarial e ao combate à pobreza (RAMOS, 2003, p. 254).

Diante deste contexto, o Estado inicia uma série de mudanças significativas no financiamento da educação brasileira, como veremos a seguir, a partir da constituição de 88, da LDB e das políticas de Fundo estabelecidas com o FUNDEF e, posteriormente, com o FUNDEB, sendo estas últimas consideradas como a “grande mudança sistemática de financiamento da educação” (RAMOS, 2003, p. 273)

Com a vinculação de impostos e os percentuais mínimos definidos na CF-1988 para investimentos em educação, no ano de 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14 e, 12 de setembro de 1996 que criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), regulamentado posteriormente pela Lei nº 9.424/96. O fundo gerou a subvinculação de recursos mínimos para investimento no Ensino Fundamental, seguindo as orientações da economia de mercado e dos mecanismos internacionais, iniciou-se a priorização de um determinado nível de ensino, com prazo de vigência até o ano de 2006.

O FUNDEF compreendia um fundo de natureza contábil que reunia fundos dos três entes federados e de forma redistributiva seria enviado aos municípios para garantir a manutenção do ensino de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular. (MADZA e BASSI, 2009; CARVALHO, 2012). Sendo considerado por vários autores como uma política focal, que ao priorizar uma etapa da educação básica, prejudicou a educação infantil e o ensino médio, bem como as demais modalidades de oferta incluindo-se a EJA (Educação de Jovens e Adultos) que tiveram recursos diminuídos e seus índices ainda mais prejudicados. (MADZA e BASSI, 2009; SAVIANI, 2008)

Como lembra Carvalho (2012), sobre os objetivos que motivaram a criação do fundo e suas características, o FUNDEF:

Caracterizava-se por ser um fundo de natureza contábil que, além de articular os três níveis de governo (Federal, Estadual, Municipal) e incentivar a participação da sociedade através dos conselhos, buscava garantir o

mínimo de recursos financeiros necessários para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino fundamental em todo o país de forma igualitária; investir na manutenção e desenvolvimento do ensino; valorizar o profissional do magistério e diminuir as desigualdades regionais existentes no país e no âmbito de cada unidade de federação. (p. 8)

Sendo praticado por aproximadamente 10 anos, algumas pesquisas indicam algumas contribuições, mesmo que limitadas do FUNDEF para a educação nacional, conforme afirma Guimarães:

É avaliação corrente que a implantação do FUNDEF, a partir de 1998, contribuiu para a ampliação do atendimento no âmbito do ensino fundamental, deixando, porém, fora do processo de inclusão as crianças em idade escolarizável na educação infantil e a demanda crescente de jovens pelo ensino médio. (GUIMARÃES, 2010, p.3).

Além da ampliação das matrículas no ensino fundamental, há autores que afirmam que o FUNDEF regularizou o pagamento de muitos municípios aos professores deste nível de ensino, embora não tenha conseguido vencer a disparidade salarial entre as diversas regiões brasileiras.

O fundo não conseguiu, portanto, diminuir as desigualdades regionais, pois a União não cumpriu seu papel de complementação de recursos para os municípios que não conseguiam atingir o mínimo de custo aluno previsto nas orientações do fundo, conseqüentemente os municípios diminuíram recursos para as demais etapas na tentativa de cumprir a prioridade no ensino fundamental.

Segundo Gouveia e Souza (2015) a política do FUNDEF continuou a perspectiva de distribuição de recursos disponíveis, ao invés de aumentar os recursos para a educação, o discurso do Ministro da Educação da época, Paulo Renato, era de que faltava uma melhor gestão dos recursos disponíveis. A autora considera que não houve relação entre o mínimo a ser gasto e as reais necessidades da educação a ser ofertada:

O mecanismo previsto no Fundef era de composição do fundo considerando os recursos disponíveis via vinculação constitucional de cada Estado federado e seus municípios e a sua redistribuição com base em um gasto por aluno ao ano mínimo definido nacionalmente. Certamente, se esse gasto mínimo por aluno nacional expressasse uma relação direta entre o bem produzido – a escola em pleno funcionamento – e os recursos necessários à garantia das condições de qualidade da oferta, poderíamos chegar à ideia de custo. (GOUVEIA e SOUZA, 2015, p.50).

Devido à diferença de arrecadação dos municípios e estados brasileiros, em determinadas regiões o valor correspondente aos 25% mínimos para investimento em educação eram muito poucos para se ter uma educação ofertada com qualidade. A Política de Fundos não considerou este problema, ao invés de implementar uma revisão da política tributária e prover aumento de recursos para a educação, apenas redistribuiu entre os municípios, o quantitativo arrecadado em cada estado, não resolvendo as diferenças entre as regiões brasileiras, e ainda aumentando as disparidades entre os níveis de ensino, dentro dos próprios sistemas municipais. Gouveia e Souza (2015) consideram que “o Fundef foi desenhado sob uma perspectiva de contenção de despesas da União e racionalização de gastos nos entes federados” (p.51).

Diante de tais prejuízos Madza e Bassi (2009) indicam que a experiência com o FUNDEF ensinou que “só é possível pensar em atendimento ao direito à educação de forma sistêmica. É preciso investir na educação básica como um todo: esforços em um setor isolado dos demais acabam não beneficiando nem mesmo a esse setor.” (p.101).

Com a pressão social diante de tantos problemas causados pelo FUNDEF, e com a perspectiva de um novo governo a partir de 2002, cria-se o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), através da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, sendo posteriormente regulamentado pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, com prazo de vigência até 2020.

O FUNDEB amplia o quantitativo de recursos, mas aumenta também a abrangência de atendimento passando a atender toda a educação básica, incluindo educação infantil e o ensino médio. Para alguns estudiosos do financiamento, o FUNDEB que seria uma esperança de democratização da educação pública, é considerado um passo avante por considerar como importantes todas as etapas e modalidades da educação básica, porém retrai alguns passos se considerarmos que seus recursos não aumentaram na mesma proporção em que aumentou o volume de matrículas (MADZA e BASSI, 2009; SAVIANI, 2008).

Tanto no FUNDEF quanto no FUNDEB, o valor aluno-ano calculado para os diferentes níveis de ensino é firmado tendo como referência o valor para o ensino fundamental e assume valores de ponderações a mais ou a menos para os demais

níveis de ensino em suas diferentes modalidades de oferta. De acordo com Gouveia e Souza (2015):

A Lei nº 11.494 definiu, no artigo 10, que a redistribuição dos recursos deve levar em conta as “diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica” (Brasil, Lei nº 11.494, 2007), o que resultou na descrição de 27 variações de tipo de gasto por aluno.(p.57)

Desta forma o FUNDEB passa a considerar o ensino em tempo integral em todos os níveis, diferenciando tal valor na ponderação de 1,30, o que já se pode considerar um avanço, porém sem o estabelecimento das características necessárias para se chegar a tal valor. Como se pode observar na figura 1 temos os valores correspondentes ao cálculo das ponderações que regem o valor aluno-ano a partir do FUNDEB:

FIGURA 1- FATORES DE PONDERAÇÃO FUNDEB – 2007 A 2015

Etapas e modalidades e segmentos	Resolução Nº 01, de 15/02/2007	Portaria Nº 41, de 27/12/2007	Portaria Nº 932, de 30/07/2008	Portaria Nº 777, de 10/08/2009	Portaria Nº 873, de 01/07/2010	Portaria Nº 1.322, de 21/09/11	Resolução Nº 8, de 25/07/2012	Resolução Nº 01, de 31/12/2013	Resolução Nº 01, de 24/07/2014
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1. Creche	0,80	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Creche pública de tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,00	1,00
3. Creche conveniada de tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
4. Creche pública de tempo integral	-	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30
5. Creche conveniada de tempo integral	-	0,85	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
6. Pré-escola	0,90	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Pré-escola parcial	-	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
8. Pré-escola integral	-	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
9. Anos iniciais – ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
10. Anos iniciais – ensino fundamental rural	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15	-
11. Anos iniciais – ensino fundamental no campo	-	-	-	-	-	-	-	1,15	1,15
12. Anos finais – ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
13. Anos finais – ensino fundamental rural	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	-
14. Anos finais – ensino fundamental campo	-	-	-	-	-	-	-	1,20	1,20
15. Ensino fundamental integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
16. Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25	1,25
17. Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30
18. Ensino médio integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
19. Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
20. Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
21. Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
22. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
23. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70	1,00	1,00	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: Confederação Nacional dos Municípios. (CNM)

Mesmo na vigência do FUNDEF, os valores de ponderação já existiam para diferenciar o cálculo do repasse de recursos por aluno matriculado nas séries do ensino fundamental, anos iniciais e finais e suas modalidades. Porém, é no FUNDEB

que as ponderações assumem melhor diferenciação e as modalidades em tempo integral recebem um percentual a mais por estudante matriculado, inicialmente 25% a mais e chegam a 30% a mais no ano de 2015.

Voltando a análise de custo, Gouveia e Souza (2015) consideram que a existência das diferenças entre as formas de organização da escola “se aproxima da definição de custo aluno no contexto do Fundeb na medida em que sugere a necessidade de insumos diferentes para diferentes organizações de atendimento escolar” (p.57). Entretanto, há um limite nessa diferenciação, pois mesmo considerando as diferenças de insumos em cada modalidade e diferenciando as ponderações, a variação fica entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), independentemente de qual seja o nível ou modalidade de ensino, de acordo com o art. 11 da Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB.

Há que se considerar ainda que, no Brasil, houve várias denúncias de desvios dos recursos do FUNDEF e do FUNDEB, segundo Carvalho (2006):

a história de vigência do FUNDEF tem sido marcada por frequentes casos de denúncias na aplicação dos recursos destinados ao ensino fundamental em todo o Brasil. Desde a sua implementação em nível nacional, no ano de 1998, os meios de comunicação de massa têm publicado várias denúncias de desvio de recursos. Já foram registrados casos em Alagoas, Rio Grande do sul, Pará e em outros Estados do país. (p. 25-26).

Ainda segundo Carvalho (2006), as denúncias no estado do Pará giraram em torno de desvios e irregularidades na aplicação dos recursos do FUNDEF, sendo tais denúncias publicadas no Jornal “O Liberal” com “menos de um ano de vigência do fundo no Estado. Desde então, diversos outros casos de desvio foram registrados em vários municípios do Estado do Pará.” (p. 25).

De forma geral a política de fundos não representou significativamente o aumento de recursos para educação pública brasileira. Saviani (2008) anuncia que a LDB apenas reforçou a indicação da criação da política de fundos que já estava em trâmite no Congresso Nacional, mais tarde aprovada pela EC nº 14, em 1997 e ainda, ao não criar novas fontes de recursos para a educação, a política de fundos apenas redistribuiu os recursos já vinculados, diminuindo a participação da União e ampliando a participação dos Estados e Municípios com a efetivação do FUNDEF.

Em relação ao FUNDEB, Saviani (2008) acrescenta que houve um relativo avanço se comparado ao FUNDEF, no entanto, como se trata ainda de um recurso

de natureza contábil “que não chega a resolver o problema da educação” (p.92). O autor considera o fato de a inclusão de outros níveis de ensino para atendimento ser um fator melhorado, contudo alerta para o fato de que:

a ampliação dos recursos permitirá atender um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.(SAVIANI, 2008, p. 92)

Feitas estas considerações sobre a política de fundos regulamentada na legislação brasileira, vejamos outra fonte de recursos que financia boa parte dos programas federais que visam melhorar a qualidade da educação brasileira, pelo menos em seus objetivos oficiais: o salário educação.

3.1.3 – O Salário Educação

Outra forma de tributos para a educação são as contribuições sociais. Segundo Rocha, Monlevade e Aguiar (2006) “atualmente três destas contribuições exercem papel relevante no âmbito da União: o salário-educação, a Cofins e a CPMF” (p.87). Destas, destacamos aqui o salário-educação, por se tratar da maior receita que complementa as verbas destinadas à educação pública no Brasil.

O salário-educação, criado em 1964, é uma contribuição social cobrada das empresas, na qual são obrigadas a recolher 2,5% calculados sobre o valor da folha de pagamentos dos funcionários. Segundo Madza e Bassi (2009) “Até 2005, esse valor era destinado unicamente ao ensino fundamental. Com a Emenda Constitucional 53/2006, que criou o Fundeb, os recursos arrecadados passaram a ser destinados para toda a educação básica pública.” (p. 56).

O valor do salário-educação, arrecadado inicialmente pelo INSS e atualmente pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB), financia programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, como um plus a mais no financiamento educacional. Tais recursos são enviados para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que fica com 10% do total repassado e distribui os outros 90% aos estados e municípios sob a forma de quotas:

- quota federal: 1/3 dos recursos, os quais o próprio FNDE gerencia, junto com os 10% inicialmente descontados, destinando-os para vários de seus programas;
- quota estadual e municipal: 2/3 dos recursos, que são redistribuídos automaticamente em favor das secretarias de educação estaduais e municipais, proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, recenseados anualmente pelo Censo Escolar. (MADZA e BASSI, 2009, p. 56)

Nota-se que as verbas dos coeficientes de participação dos estados e municípios são destinados diretamente às secretarias de educação, via FNDE, contribuindo para a distribuição efetiva dos recursos, sem necessidade de conhecimentos políticos para o recebimento das verbas para a educação. Com os recursos que ficam na cota federal (10%) e mais algumas contribuições adicionais o FNDE desenvolve programas que devem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Brasil Alfabetizado; Apoio ao Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Fazendo Escola/Peja) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate). (MADZA e BASSI, 2009).

Como parte integrante do PDDE, os programas Ensino Médio Inovador e Mais educação atuam como os fortalecedores da política de desenvolvimento da educação em tempo integral no âmbito nacional, sendo o PROEMI uma estratégia do governo federal para no ensino médio:

“induzir, fortalecer e apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesta etapa de ensino, por meio da oferta de atividades curriculares diversificadas e da ampliação da jornada escolar.” (portal do MEC, 2017)

E no ensino fundamental, o Programa Mais Educação, em sua nova versão a partir de 2017, assume a política de desenvolvimento do tempo integral com o objetivo de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.” (idem).

No texto da legislação, os recursos estão distribuídos, ou redistribuídos, por ente federado, para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino com qualidade e para complementação dos investimentos públicos em educação, porém tais recursos não são suficientes diante da dimensão de atendimento do quantitativo

de matrículas de toda a educação básica brasileira, sem contar os que ainda estão fora da escola, por não haver vagas suficientes em todos os níveis de ensino.

A política de fundos e o salário-educação organizaram a gestão das verbas para a educação no Brasil, porém mesmo realizando um esforço dos entes federados para garantir a universalização da educação básica, as etapas do ensino médio e da educação infantil ainda não alcançaram plenamente esta meta, e mesmo no ensino fundamental, onde a universalização se ampliou significativamente após anos de FUNDEF, a política de financiamento ainda precisa melhorar.

Assim, afirmam Ferreira e França (2012): “a universalização do acesso não é acompanhada de instrumentos que permitam tanto ao FUNDEF quanto ao FUNDEB melhorar a qualidade do gasto da educação no Brasil” (p. 133).

Resta ainda melhorar a fiscalização da efetivação destas receitas com as políticas de financiamento educacional, pois em muitos municípios brasileiros, os governantes têm reclamado da insuficiência de recursos para o pagamento adequado dos servidores, para a manutenção da qualidade do ensino ofertado e para a tão sonhada universalização da Educação Básica, essencialmente em sua última etapa, a do ensino médio.

3.2- O CUSTO-ALUNO QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Como vimos, a legislação brasileira prevê a vinculação constitucional de recursos para a educação, porém o que deveria ser o mínimo a ser investido, na prática, torna-se o máximo utilizado para manutenção da educação em diversos locais do país, independentemente do ente federado responsável pela oferta da educação. No geral, o Brasil investe em educação um montante muito inferior por aluno do que os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pois segundo dados revelados pela instituição em 2017:

O Brasil gasta anualmente US\$ 3,8 mil (R\$ 11,7 mil) por aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental (até a 5ª série), informa o documento. O valor em dólar é calculado com base na Paridade do Poder de Compra (PPC) para comparação internacional. A cifra representa menos da metade da quantia média desembolsada por ano com cada estudante nessa fase escolar pelos países da OCDE, que é de US\$ 8,7 mil. Luxemburgo, primeiro da lista, gasta US\$ 21,2 mil.

Nos anos finais do ensino fundamental e no médio a situação não é diferente. O Brasil gasta anualmente a mesma soma de US\$ 3,8 mil por aluno desses ciclos e também está entre os últimos na lista dos 39 países que forneceram dados a respeito. A média nos países da OCDE nos últimos anos do ensino fundamental e no médio é de US\$ 10,5 mil por aluno, o que representa 176% a mais do que o Brasil. (portalg1, 2017)

Ou seja, o Brasil gasta muito menos do que o países da OCDE gastam com educação básica, a fundamental para o desenvolvimento de uma nação. E ainda, a lógica de financiamento vigente no país segue a orientação de distribuir por aluno matriculado os recursos disponíveis, cabendo à União, como já vimos, a função complementadora de recursos, caso o valor por aluno não atinja o mínimo nacional, porém o cálculo usado no FUNDEB é realizado sem nenhuma vinculação ao Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) (DAVIES, 2006).

Portanto, não garante o padrão de qualidade que o direito à educação exige para dar acesso e qualidade de ensino a todos os cidadãos brasileiros. Exatamente porque a política de financiamento não acompanha a garantia do direito a todos e com qualidade. Neste sentido, nos afirma Taporosky:

vincular a garantia do direito à educação ao financiamento, assegurando-se padrões mínimos de qualidade, mediante a análise da aplicabilidade da teoria da reserva do possível – que justifica a limitação dos investimentos à disponibilidade orçamentária – sob a ótica do mínimo existencial.(TAPOROSKY, 2016, p.87)

Apesar de a legislação educacional brasileira conter a previsão de estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade educacional, como obrigação da União e dos entes federados, foi preciso a sociedade civil organizada realizar o estudo e efetivamente promulgar um padrão mínimo de qualidade. Em seu art. 74, a LDB prevê o seguinte:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. (BRASIL, 1996)

Portanto, seria obrigação da União e demais entes, estabelecer critérios para composição de um padrão mínimo de qualidade do ensino, baseado em um custo

mínimo para esta qualidade, tal valor deveria ser corrigido de acordo com as variações regionais e de modalidades de ensino. Já o art. 75, prevê que “A ação supletiva e redistributiva da União e dos estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso a garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.”.

Neste sentido, corroboramos com a reflexão de Araújo (2016) sobre o comportamento da União, que durante a vigência de aproximadamente 10 anos de FUNDEF, foi diminuindo a participação da União do financiamento da educação, e que assumiu a postura de não tomar providências para a formatação do padrão mínimo de qualidade, pois

Elaborar os parâmetros do padrão mínimo de qualidade, levando em conta o disposto na LDB, levaria a atrair pra si uma pressão maior por transferência de recursos federais para os demais entes, postura que contrariava a política vigente de enxugamento do Estado. (ARAÚJO, 2016, p. 159)

Se estipular o padrão mínimo de qualidade do ensino não era de interesse da União e seus entes federados, foi preciso que a sociedade civil organizada, nas discussões dos fóruns e conferências nacionais de educação, chegassem ao que hoje se chama de CAQ (Custo Aluno-Qualidade) que atualmente tem servido de referência para se refletir sobre que qualidade deveria ser ofertada na educação pública brasileira, tentando aproximar o Brasil dos países da OCDE em termos quantitativos e qualitativos de investimento em educação. Conforme nos afirma Araújo (2016):

A ausência de providências práticas para consubstanciar o padrão mínimo de qualidade por parte do poder público ensejou a formulação de uma proposta alternativa de regulamentação deste dispositivo pela sociedade civil organizada. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação coordenou um processo de construção participativa do que ficou conhecida como Custo Aluno-Qualidade (CAQ), metodologia desenvolvida como sinônimo de padrão mínimo de qualidade. O resultado deste esforço foi sintetizado por Carreira e Pinto (2007). (ARAÚJO, 2016, p. 161)

O estudo reuniu os insumos necessários para se manter uma qualidade no ensino público, mas não qualquer qualidade ou uma qualidade somente de melhorias de padrões de desempenho, mas uma qualidade social, de melhores condições de processo ensino-aprendizagem, de melhores condições de trabalho e de sucesso dos estudantes da educação básica. Para tanto, “Foi desenvolvida uma

matriz que buscou relacionar a qualidade oferecida em cada uma das etapas e modalidades do ensino com os insumos necessários” (Araújo, 2016, p. 161).

Os insumos foram definidos nas seguintes categorias: estrutura e funcionamento, trabalhadoras e trabalhadores em educação, gestão democrática e acesso e permanência na escola, sendo calculados para cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidade (EJA, Educação Especial, Educação Indígena, Educação à distância, Educação Profissional e Educação do Campo) e considerando os grandes desafios de diferenças regionais, econômicas, raciais, de gênero, etc. ficando a matriz como nos mostra a figura 2.

Figura 2 – Matriz de referência para Custo Aluno-Qualidade Inicial



Fonte: CARREIRA e PINTO (2007, p.26)

Quanto aos insumos, gostaríamos de destacar o que os autores consideraram para o estudo com a definição das quatro categorias: condições de estrutura e funcionamento, valorização das/dos profissionais, gestão democrática e acesso e permanência. No quadro 3 apresentamos o que os autores consideram insumos componentes para o cálculo da qualidade da educação.

QUADRO 3 – CATEGORIAS DOS INSUMOS DO CAQ

CATEGORIAS	INSUMOS
CONDIÇÕES DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - construção e à manutenção dos prédios - materiais básicos de conservação - equipamentos de apoio ao ensino
VALORIZAÇÃO DAS/DOS PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> - realização de concursos públicos - estabelecimento de um piso salarial nacional adequado - jornada de trabalho compatível (horas de atividades letivas e não letivas). - formação, inicial, formação continuada, estágios supervisionados e exercícios de reflexão sobre sua própria prática. - acesso das/dos professores aos bens culturais - número máximo de alunos por turma, número máximo de alunos para os quais um professor pode lecionar, máximo de turmas; - incorporação do conceito da tríade ensino/pesquisa/extensão (hoje restrito à universidade) a todos os níveis de ensino.
GESTÃO DEMOCRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - fomento à participação da comunidade escolar (trabalho em equipe, construção conjunta do projeto pedagógico) - democratização da gestão da escola e dos sistemas de ensino (fortalecimento dos conselhos de escola e dos conselhos de educação e garantia de participação de pais e mães, alunos e profissionais da educação na escolha dos dirigentes escolares) - garantia da existência de grêmios estudantis independentes; - construção de um indicador de qualidade junto à comunidade; - abrir os espaços das escolas nos fins de semana para a comunidade, de forma organizada e articulada ao projeto pedagógico; - fomento a práticas participativas de avaliação, (autoavaliação institucional com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar); - pesquisas internas elaboradas pela comunidade para avaliar e refletir sobre determinados aspectos da escola
ACESSO E PERMANÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - material didático, - transporte, - alimentação,

	<ul style="list-style-type: none"> - vestuário. - articulação da educação com outras políticas sociais como (saúde, assistência social, desenvolvimento agrário etc.)
--	---

Fonte: Adaptado de CARREIRA e PINTO, 2007.

Sobre a estrutura e o funcionamento, os autores consideram a necessidade de um padrão de prédios que sejam locais agradáveis tanto para quem ensina quanto para quem aprende, que sejam espaços convidativos para a permanência e para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. É fundamental, por exemplo, que os professores tenham um local de trabalho e de convivência. A presença da natureza (árvores, flores, grama, horta etc.) também é uma preocupação primordial, superando o modelo de “cimento total”. (CARREIRA e PINTO, 2007, p.29)

Sobre os insumos relacionados aos trabalhadores e trabalhadoras em Educação, os autores identificaram nas oficinas realizadas para síntese dos estudos, muitos problemas comuns a muitas escolas quanto a fragmentação das políticas de formação, o não reconhecimento de trabalhadores e trabalhadoras em educação além dos profissionais do magistério não serem considerados como membros da educação, por exemplo, vigias, merendeiras, serventes, etc. e ainda a falta de carreira docente e o número de alunos excessivo por turma.

Nota-se que o estudo abrange aspectos que mesmo após 10 anos de registro, ainda são presentes na atuação docente nas escolas públicas brasileiras, por exemplo, o piso nacional, agora estabelecido na Lei nº 11.738 de 2008, ainda não é pago em todas as regiões do Brasil; a jornada de trabalho ainda não vigora em grande parte das escolas públicas brasileiras obrigando muitos professores a dar aula em várias escolas para fechar sua carga horária e o quantitativo de alunos por turma, ainda não é considerada de acordo com as possibilidades de um professor manter a qualidade do ensino, a necessidade das secretarias de ensino em matricular alunos próximos à suas residências, diante das poucas vagas disponíveis, ainda autoriza os excessos de alunos por sala. Todos estes são problemas que ainda persistem e que merecem ser vistos de forma cuidadosa quando se quer calcular a qualidade do ensino.

Quanto à gestão democrática, os autores chamam atenção para a necessidade de participação dos membros das comunidades educativas nas

decisões das escolas públicas. Também ressaltamos a gestão democrática ainda como um sonho presente e desafiador, pois o fato é que, em pleno século XXI, nossas escolas ainda não têm a cultura democrática como uma prática viva em sua rotina escolar. O desafio de conquista das pessoas para a participação, a verdadeira constituição coletiva dos colegiados, dos Projetos Político-Pedagógicos, dos processos de avaliação institucional e da formação de associações de pais e grêmios estudantis, ainda são pouco realizadas na prática das escolas públicas brasileiras.

Por fim, os autores destacaram aspectos necessários para o acesso e permanência com vistas a criar as condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Ressaltam ainda uma atenção especial para

a chamada escolar, ou “minicenso”, e o censo anual da população na faixa de escolaridade obrigatória são instrumentos fundamentais para assegurar o acesso e a permanência, já que permitem identificar e localizar as crianças que estão fora da escola. As condições para **a concretização do período integral** também devem ser garantidas por uma política de financiamento que fomente a jornada única do professorado. (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 32, grifo nosso).

Contudo, nenhuma escola brasileira é igual à outra, neste sentido era necessário o estudo avançar para uma forma de se iniciar em qualquer parte do Brasil, a garantia da educação como direito social, com um mínimo de qualidade, surge então o CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial), “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).

Para Rezende Pinto (2003), o CAQi representa um ponto de partida em relação aos insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar. Ao considerar insumos como: o tamanho das escolas e suas instalações; a oferta de recursos didáticos em quantidade e qualidade; a razão alunos/turma; a remuneração, formação e jornada do pessoal; a jornada dos alunos; os projetos especiais e a gestão democrática da escola.

Tanto quanto o CAQ, o CAQi pauta-se nos custos de *manutenção e atualização* das escolas e não da construção de novas unidades (PINTO, 2003), pois pensa exatamente nas escolas brasileiras já existentes, da forma como elas estão, com suas características próprias de quantitativo de pessoal, alunos

atendidos e infraestrutura real. A ideia é pensar em quanto se gastaria para manter com qualidade essa escola, mas deixando claro que no CAQi, os custos de maior impacto, assim como no financiamento da educação, são os relativos ao pessoal (PINTO, 2003).

Os estudos do CAQ e do CAQi também fazem diferença para a oferta em tempo integral e tempo parcial, em cada etapa de ensino, o que pode ser considerado um avanço para a implementação das políticas de educação de tempo integral. A seguir faremos referência à etapa de maior interesse deste estudo, o Ensino Médio e sua oferta em tempo integral. O que e quanto custa essa oferta com qualidade em tempo integral?

3.2.1- Os desafios da qualidade para o Ensino Médio e os estudos do CAQi

Os estudos realizados por Carreira e Pinto (2007), revelaram algumas preocupações ainda pertinentes nos dias atuais com relação ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Trazemos aqui duas destas preocupações iniciais baseadas nas informações colhidas entre 2000 e 2001:

- embora a permanência tenha melhorado bastante, tanto no ensino fundamental (no qual ela já é superior aos oito anos obrigatórios) quanto no ensino médio, as taxas previstas de conclusão ainda são muito baixas e, no caso do ensino médio, devem piorar à medida que houver melhora no acesso;
- é preocupante o fato de metade dos alunos do ensino médio estudar no período noturno, geralmente em prédios que atendem o ensino fundamental no período diurno, o que mostra que esse nível de ensino funciona como um apêndice do ensino obrigatório, sem possuir uma identidade própria. À noite, alunos e professores estão cansados, o que compromete a qualidade do ensino e o rendimento dos alunos;
- quanto aos recursos de infraestrutura e equipamentos, a situação é crítica em todos os níveis da educação básica. ... Nos ensinos fundamental e médio, a carência de bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática. ... A existência de pontos de internet é insignificante no ensino fundamental e muito abaixo do desejável nas escolas de ensino médio; (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 38)

Mais uma vez podemos ver que a situação ainda não sofreu tantas mudanças no que diz respeito ao que mais preocupava a sociedade civil organizada no momento do estudo em 2007. Os desafios para o ensino médio brasileiro ainda são muitos, quanto aos vários tipos de ensino médio ofertados, o mais preocupante é o ensino médio noturno e as modalidades de EJA Médio, pois garantir a qualidade

quando alunos e professores estão no fim do dia, é um imenso desafio e a tendência na EJA é reduzir ao máximo o currículo para ensinar somente o essencial e ainda assim, o desempenho dos alunos não chega a ser suficientemente satisfatório.

Os dados do Censo 2015, divulgados pelo MEC em 2016, revelam que as matrículas no Ensino Médio caíram de 2014 para 2015, totalizando uma redução de 2,7%, chegando aos 8,1 milhões de alunos. Segundo o INEP, no período anterior (2013-2014), a queda foi de 0,2% entre um ano e outro.

O Censo também revelou que estão nesta etapa de ensino as menores taxas de aprovação da educação básica, 80,3%, enquanto que no ensino fundamental (6º ao 9º ano) a taxa é de 84,8%, e nos anos iniciais do fundamental (1º ao 5º ano), 92,7%. Assim como a maior taxa de reprovação é a do 1º ano do ensino médio, com 26,5% dos alunos repetindo de série. Também ressalta-se, a partir dos dados do Censo/2015, a grande taxa de distorção idade-série, que representa 31,4% dos estudantes que não têm a idade adequada à etapa, que é 15 anos.

Sobre a infraestrutura, o Censo também revelou que apenas 22,6% das escolas de Ensino Médio estão em condições adequadas de funcionamento, considerando aspectos como: acesso a energia elétrica; abastecimento de água tratada; esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; espaços para a prática esportiva e para acesso a bens culturais e artísticos; e, equipamentos e laboratórios de ciências, e ainda, a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Alguns itens são considerados críticos como o caso dos laboratórios de ciências, que somente 43,9% das escolas de ensino médio possuem o espaço, e este precisando de muitos reparos, atualizações ou equipamentos para o bom funcionamento. Outro item crítico que faz falta no ensino médio brasileiro é a quadra esportiva, que faz parte de somente 31% de todas as escolas públicas brasileiras, destas, nem todas estão cobertas ou adequadas para o uso.

Falar em garantia do direito à educação, com qualidade social, é realmente um desafio grande no cenário brasileiro, especialmente no ensino médio, diante do que revelam os dados da realidade nacional nesta etapa. Com base nestes desafios, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de acordo com os estudos de Carreira e Pinto (2007), organizaram para o ensino médio brasileiro uma base de cálculo do CAQi, a fim de registrar o quanto uma escola de ensino médio com os requisitos mínimos de um padrão de qualidade custaria para o Estado e se fosse em tempo integral, o quanto esse custo aumenta. É o que veremos a seguir.

3.2.2 - O CAQi do Ensino Médio/ Ensino Médio e(m) Tempo Integral

Segundo os próprios autores Carreira e Pinto (2007), o CAQi do ensino médio foi calculado tendo por base uma escola com

900 alunos distribuídos em 30 turmas (15 salas), com média de 30 alunos por turma, em dois turnos, com jornada de 25 horas por semana para os alunos. Essa escola teria trinta professores em jornada integral de 40 horas semanais (32 delas com os alunos), dois diretores, dois coordenadores pedagógicos, dois bibliotecários, quatro secretários, oito funcionários para manutenção e conservação (quatro deles com formação no ensino fundamental e quatro no ensino médio) e quatro funcionários no setor de alimentação. (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 104)

Os autores também definiram nos quadros abaixo o que comportaria os custos da implantação do ensino médio apresentando características gerais de uma escola, que contaria mais ou menos com esta infraestrutura:

prédio com 15 salas de aula, laboratórios de química, física, biologia e informática e uma quadra coberta de 500 metros quadrados, ao custo total estimado de 1,1 milhão de reais. Em equipamentos e material permanente, os custos atingiram a cifra estimada de 476 mil reais. (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 104).

Em seguida, apresentamos a tabela 3 com a estrutura do prédio pensado pelos autores.

TABELA 3 – ESTRUTURA DO PRÉDIO (ENSINO MÉDIO)

Descrição do Prédio	Quantidade	m ²
Sala de aula	15	45
Salas de direção/equipe	2	30
Salas de equipe pedagógica	2	30
Sala de professores	1	50
Sala de leitura/biblioteca	1	100
Refeitório	1	80
Copa/cozinha	1	25
Quadra coberta	1	500
Laboratório de informática	1	50
Laboratório de ciências	3	50
Banheiro de alunos	8	20
Sala de depósito	2	30
Sala de TV/vídeo	1	50
Mecanografia	1	15
Total (m²)		2.035
Total em julho de 2005		R\$ 1,1 milhão

Fonte: CARREIRA e PINTO, 2007.

E a outra tabela que apresenta os equipamentos, pensados pelos autores como necessários para a garantia da qualidade do Ensino Médio de acordo com a proposta do CAQi, na tabela 4:

TABELA 4 – EQUIPAMENTO E MATERIAL PERMANENTE

Descrição	Quantidade
Esportes e Brincadeira	
Colchonetes para educação física	30
Cozinha	
Congelador de 305 litros	2
Geladeira de 270 litros	2
Fogão industrial	2
Liquidificador industrial	2
Botijão de gás de 13 quilos	4
Coleções e materiais heliográficos	
Enciclopédias	3
Dicionário Houaiss ou Aurélio	6
Outros dicionários	30
Literatura brasileira	4.500
Literatura estrangeira	4.500
Paradidáticos	900
Apoio pedagógico	300
Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
Retroprojeter	3
Tela para projeção	3
Televisor de 20 polegadas	15
Videocassete	1
Suporte para vídeo e TV	15
DVD	15
Máquina fotográfica	1
Aparelho em CD e rádio	15
Processamento de dados	
Computador para sala de informática	31
Computador para administração/docentes	8
Impressora a jato	4
Impressora a laser	2
Copiadora multifuncional	0
Fotocopiadora	1
Guilhotina	1
Aparelhos para laboratório	
Kit de biologia (para 4 alunos)	10
Kit de química (para 4 alunos)	10
Kit de física (para 4 alunos)	10

Aparelhos em geral	
Bebedouro elétrico	4
Circulador de ar	15
Mobiliário em geral	
Carteiras	450
Cadeiras	600
Mesa tipo escrivaninha	15
Arquivo de aço com 4 gavetas	15
Armário de madeira com 2 portas	15
Mesa de leitura	8
Mesa de reunião para sala dos professores	2
Armário com 2 portas para secretaria	2
Mesas para refeitório	12
Mesa para computador	30
Mesa para impressora	6
Estantes para biblioteca	34
Quadro para sala de aula	15
Custo total estimado em 2005	R\$ 476 mil

FONTE: CARREIRA e PINTO, 2007.

Destacamos ainda para este estudo, os custos sintetizados pelos autores para a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, considerando o quantitativo de alunos, a jornada mínima de 7 horas diárias e uma média de 30 alunos por turma, conforme a tabela 5.

TABELA 5 – SÍNTESE DO CAQI TEMPO INTEGRAL

Tipo de escola	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Fundamental do Campo	
			Séries Iniciais	Séries Finais		Iniciais	Finais
Tamanho médio (alunos)	120	200	200	300	450	60	100
Jornada diária dos alunos (horas)	10	7	7	7	7	7	7
Média de alunos por turma	12	22	25	30	30	15	25
Participação no total “pessoal+encargos”	79,3%	78,5%	76,8%	74,2%	76,1%	77,2%	70,9%
Custo MDE (R\$)	3.785	2.463	2.254	2.116	2.242	2.456	2.051
Custo total (R\$ em 2005)	4.140	2.724	2.467	2.330	2.445	2.909	2.264
Custo total (% do PIB <i>per capita</i>)	39,4%	25,9%	23,5%	22,1%	23,2%	27,7%	21,5%
Diferenciação entre os níveis (EF 1ª a 4ª=1)	1,68	1,10	1	0,94	0,99	1,18	0,92

MDE: manutenção e desenvolvimento do ensino.

FONTE: CARREIRA E PINTO, 2007.

Nota-se que os custos de uma educação de qualidade não estão tão distantes da realidade brasileira, mas significam uma substantiva mudança de postura do governo para sua implementação. Alguns documentos oficiais já reconhecem a importância e propõem ações para adoção do CAQi e posteriormente do CAQ como base para o cálculo do valor aluno-ano.

No parecer CNE/CEB nº 8/2010 (BRASIL, s/d) os valores do CAQi foram indicados para serem adotados como base de cálculo do FUNDEB, porém o parecer ainda não foi homologado no MEC e no atual PNE aprovado em 2014, a proposta do CAQi para a educação básica foi considerada na meta 20 que trata da ampliação do investimento público na educação pública para atingir, no mínimo, 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. Em suas estratégias a meta 20 compreende:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal; (BRASIL, 2014)

Observa-se que nas estratégias 6, 7 e 8, da meta 20 do PNE, a implantação do CAQi e posteriormente do CAQ fazem parte do texto legal e têm prazo definido para ser efetivados na política educacional brasileira. No entanto, vale constar que o prazo de dois anos para o CAQi já se esgotou em 2016 e os ajustes ainda não foram realizados.

A política implementada de gasto com a educação tem sido praticada no sentido de, como já lembramos, redistribuir os recursos mínimos disponíveis pelo número de alunos matriculados. Portanto não se parte dos alunos matriculados, das necessárias condições estruturais, de trabalho, de manutenção desses alunos com qualidade para se orçar o quanto é preciso para oferecer uma educação de qualidade para estes alunos. Muito menos se planeja os gastos futuros pensando efetivamente numa projeção de custos para garantia da educação com qualidade.

Tendo os parâmetros do CAQi para o Ensino Médio e(m) Tempo Integral, apresentados nesta seção, passaremos a analisar os dados de gasto com a política estadual de implementação do tempo integral no ensino médio paraense para depois apresentarmos os custos que seriam necessários para que tal política fosse implementada com qualidade.

4- GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA *INTEGRALE* – 2012 A 2015

A política de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Pará teve seu início no ano de 2012, como já afirmado neste estudo, em quatro escolas de ensino médio. Destas, somente duas escolas permaneceram com o ensino médio em tempo integral até o ano de 2017, momento de encerramento da pesquisa.

Nesta seção buscamos analisar os gastos e custos do processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na escola *Integrale* (Pa) no período de 2012 a 2015. A referida escola é uma das duas escolas estaduais que iniciaram o processo e que ainda continua até 2017 ofertando a política de ensino médio em tempo integral. Assim, em um primeiro momento, apresentamos os valores dos programas e verbas recebidos pelo Estado no período de 2012 a 2015 para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, o que possibilitou uma análise mais macro dos gastos do Estado do Pará com este processo.

Em um segundo momento desta seção, apresentamos informações referentes à característica estrutural da escola *Integrale* (número de alunos atendidos, espaço físico, equipamentos, pessoal técnico e docente, e dados de taxas de rendimento) e, para a compreensão e análise do “gasto” realizado pela escola, apresentamos em seguida os dados do valor aluno-ano estabelecido pelo FUNDEB e os dados de gastos oriundos de outras fontes (FNDE e seus programas), disponibilizados para a implementação do Ensino médio em tempo integral na escola estudada.

As informações apresentadas nesta seção serão complementadas com os dados da entrevista realizada com a vice-diretora da escola *Integrale*, a qual acompanhou todo o processo de implementação da política na escola, estando mais próxima do processo de recebimento das verbas e prestação de contas, junto ao conselho escolar.

Para a compreensão e análise dos “custos” necessários para a implementação de uma Escola de Ensino médio em tempo Integral de qualidade, com o perfil/padrão da Escola *Integrale*, utilizamos os estudos do CAQ/CAQi e do simulador “Zeca Tonho”, a fim de identificar a quantidade de recursos necessários que o Estado precisaria investir para garantir uma educação em tempo integral de qualidade, para os alunos do ensino médio da Escola “*Integrale*”.

4.1 – DOS RECURSOS PARA A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL NO PARÁ

Iniciamos apresentando os dados mais macro da política de implementação do ensino médio em tempo integral no Pará, tais como o valor aluno/ano dos recursos estabelecidos pelo FUNDEB, dados de matrícula de alunos do ensino médio em tempo integral, valores enviados via FNDE para as escolas estaduais através do PROEMI, estimando o montante de recursos recebidos pelo estado do Pará, o qual representa neste estudo o que foi (ou deveria ter sido) gasto com o ensino médio em tempo integral no período de 2012 a 2015.

A tabela 6 apresenta o valor aluno-ano do FUNDEB durante os anos de 2012 a 2015 para o ensino médio urbano, rural, profissional e o ensino médio em tempo integral.

TABELA 6 – VALOR ALUNO/ANO ESTABELECIDO PELO FUNDEB PARA O ENSINO MÉDIO - 2012 A 2015

Ano	ENS MÉDIO URBANO	ENS MÉDIO RURAL	ENS INT A ED PROFISSIONAL	ENS MÉDIO INTEGRAL
2012	R\$ 3.543,61	R\$ 3.838,92	R\$ 3.838,92	R\$ 3.838,92
2013	R\$ 3.547,82	R\$ 3.843,47	R\$ 3.843,47	R\$ 3.843,47
2014	R\$ 3.589,65	R\$ 3.733,24	R\$ 3.733,24	R\$ 3.733,24
2015	R\$ 3.756,87	R\$ 3.907,15	R\$ 3.907,15	R\$ 3.907,15

Fonte: FNDE – 2012 a 2015

Valores deflacionados até janeiro de 2017, com o uso da calculadora do cidadão. IPCA

Dos valores apresentados na tabela 6, destacamos a coluna referente ao Ensino Médio em Tempo integral, que assume ponderação diferenciada para mais na definição do valor aluno/ano em relação a apenas o ensino médio parcial urbano e ponderação igual ao ensino médio rural e ao ensino médio integrado à educação profissional¹⁰.

Em que pese às características peculiares destas duas formas de oferta, os recursos são ponderados como diferentes do ensino médio urbano (parcial), mas na política estabelecida dos valores do FUNDEB, não há clareza dos itens que compõem os insumos e as necessidades de aplicação de mais recursos e ainda,

¹⁰ Trata-se de modalidade de oferta do Ensino Médio regular integrado ao ensino técnico. (art. 36, LDB 9.394/96).

para o ensino médio em tempo integral, não são considerados os itens que compõem uma oferta no tempo maior, com qualidade e com dinamização das atividades pedagógicas necessárias para o ensino médio.

De acordo com a lei do FUNDEB (2006) os valores são repassados de acordo com a matrícula de alunos do ano anterior:

Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, **na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial,**[...]

Art. 9º Para os fins da distribuição dos recursos de que trata esta Lei, **serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas, conforme os dados apurados no censo escolar mais atualizado,** realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, considerando as ponderações aplicáveis.[...] (grifos nossos)

Embora o texto da Lei do FUNDEB considere ponderações diferenciadas para cada etapa e modalidade da educação básica, os valores representam diferenças apenas para questões de cálculo do repasse do recurso disponível. Neste sentido apresentamos a seguir a tabela 7 com dados das matrículas do ensino médio regular em tempo integral na rede estadual para, posteriormente podermos visualizar o quanto representaria em termos de repasse dos recursos do FUNDEB os valores para a manutenção do ensino médio em tempo integral na rede estadual paraense.

TABELA 7 - MATRÍCULA DO ENSINO MÉDIO REGULAR (EM) TEMPO INTEGRAL E VALOR ESTIMADO DE RECEITAS DO FUNDEB PREVISTAS PARA A REDE ESTADUAL – 2012 A 2015

ANOS	2012 (1)	2013 (2)	2014 (3)	2015 (4)
ESC Integrale (A)	178	257	289	397
ESCOLA 1 (B)	94	205	182	168
ESCOLA 2 (C)	154	Desistiu	-	194 ESCOLA 3*
TOTAL DE MATRÍCULAS EM TI (D)	426	462	471	759
VALOR FUNDEB POR ALUNO EM TI (E)	R\$ 3.838,92	R\$ 3.843,47	R\$ 3.733,24	R\$ 3.907,15
TOTAL A ESTIMADO PARA O PARÁ (F: D X E)	-	R\$ 1.637.318,22 (D1 x E2)	R\$ 1.724.756,88 (D2 x E3)	R\$ 1.840.267,65 (D3 x E4)

FONTE: www.qedu.org.br. Acesso em: 20.07.2017

Valores deflacionados até janeiro de 2017 na calculadora do cidadão. IPCA

* No ano de 2015 uma terceira escola estadual inicia o Ensino Médio em Tempo Integral na região metropolitana de Belém

Explicitamos que as escolas relacionadas constam nos sistemas de matrícula da SEDUC-PA, no entanto, na série histórica analisada, somente a escola *Integrale* e a Escola 1 permaneceram com matrículas regulares de ensino médio em tempo integral, tendo um leve aumento de matrícula do ano de 2013 para o ano de 2014 e para o ano de 2015 elevou um pouco mais significativamente o quantitativo de alunos (de 289 para 397 alunos), enquanto a escola 1 diminuiu o número de alunos neste ano de 2015 (de 182 para 168 alunos).

A Escola 2, iniciou o processo de implementação do ensino médio em tempo integral com 154 alunos em 2012, mas no ano seguinte a referida escola desistiu e não ofertou mais matrículas em tempo integral. Em 2015, a Escola 3, que fora inaugurada neste ano, inicia as matrículas de ensino médio em tempo integral com 194 alunos matriculados.

Notamos de acordo com a tabela 7 que as matrículas de alunos de ensino médio em tempo integral mantêm certa regularidade de 2012 a 2014, com a média de 438 alunos do ensino médio em tempo integral, apesar de uma escola ter desistido e a outra só ter ingressado no ano final de nossa análise.

Percebemos que no ano de implantação da política, a matrícula anterior não possuía alunos do ensino médio em tempo integral, neste sentido, tais alunos de 2012 só contam para repasse de recursos no ano seguinte, em 2013, quando é possível aplicarmos o art. 8º da Lei do FUNDEB e estimarmos o valor recebido pelo estado do Pará neste ano, pelas matrículas no ensino médio em tempo integral (2012), no qual encontramos o cálculo de R\$ 1.637.318,22 (um milhão, seiscentos e trinta e sete mil, trezentos e dezoito reais e vinte e dois centavos) como receita de FUNDEB para o EMTI.

No ano seguinte, 2014, embora o valor aluno/ano diminuísse um pouco, o valor de repasse aumenta devido ao censo do ano anterior (2013) ter aumentado o número de matriculados no ensino médio em tempo integral, ficando o repasse no valor de R\$ 1.724.756,88 (um milhão, setecentos e vinte e quatro mil, setecentos e cinquenta e seis reais e oitenta e oito centavos).

Continuamente no ano de 2015, o número de alunos no ensino médio em tempo integral aumenta bastante, chegando a 759 alunos matriculados em tempo integral. Desta forma, o valor estimado, por considerar o censo do ano anterior, fica no valor de R\$ 1.840.267,65 (um milhão, oitocentos e quarenta mil, duzentos e sessenta e sete reais e sessenta e cinco centavos). Eis uma grande complicação

para a gestão dos recursos públicos do FUNDEB, pois o valor do ano, não corresponde ao número de matriculados do ano vigente, e no caso de aumento significativo de matrículas de um ano para o outro, representa um grande problema para a gestão, pois terá que manter mais alunos, com recursos limitados.

A fim de que possamos perceber melhor a pouca “valorização” dada pelo FUNDEB ao valor aluno ano do ensino médio em tempo integral, apresentamos na tabela 8 a diferença entre os valores recebidos por um aluno matriculado no ensino médio urbano (parcial) e um aluno matriculado no ensino médio em tempo integral.

Tabela 8 – DIFERENÇA DO VALOR ALUNO/ANO ENSINO MÉDIO URBANO E ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL – FUNDEB PARÁ – 2012 A 2015

Ano	ENS MEDIO URBANO	ENS MÉDIO INTEGRAL	Diferença EM urbano e EM TI	NÚMERO ÍNDICE (%)
2012	R\$ 3.543,61	R\$ 3.838,92	R\$ 295,31	-
2013	R\$ 3.547,82	R\$ 3.843,47	R\$ 295,65	R\$ 0,1
2014	R\$ 3.589,65	R\$ 3.733,24	R\$ 143,59	-R\$ 51,4
2015	R\$ 3.756,87	R\$ 3.907,15	R\$ 150,28	R\$ 4,7
Diferença média EM urbano e EM TI			R\$ 221,21	

Fonte: FNDE – 2012 a 2015

Valores deflacionados até janeiro de 2017 com o uso da calculadora do cidadão. IPCA

A partir dos dados apresentados na tabela 8, podemos perceber que apesar do valor aluno/ano ter aumentado ao longo da série histórica estudada a diferença foi mínima entre os valores do início da política em 2012 e os valores do último ano analisado, 2015. Na análise dos dados podemos perceber que o valor aluno/ano do ensino médio urbano, passou, em valores deflacionados, de R\$ 3.543,61 (três mil, quinhentos e quarenta e três reais e sessenta e um centavos) no ano de 2012 para R\$ 3.756,87 (três mil, setecentos e cinquenta e seis reais e oitenta e sete centavos) no ano de 2015 e o valor para o ensino médio em tempo integral, passou de R\$ 3.838,92 (três mil, oitocentos e trinta e oito reais e noventa e dois centavos) no ano de 2012, para R\$ 3.907,15 (três mil, novecentos e sete reais e quinze centavos) em 2015.

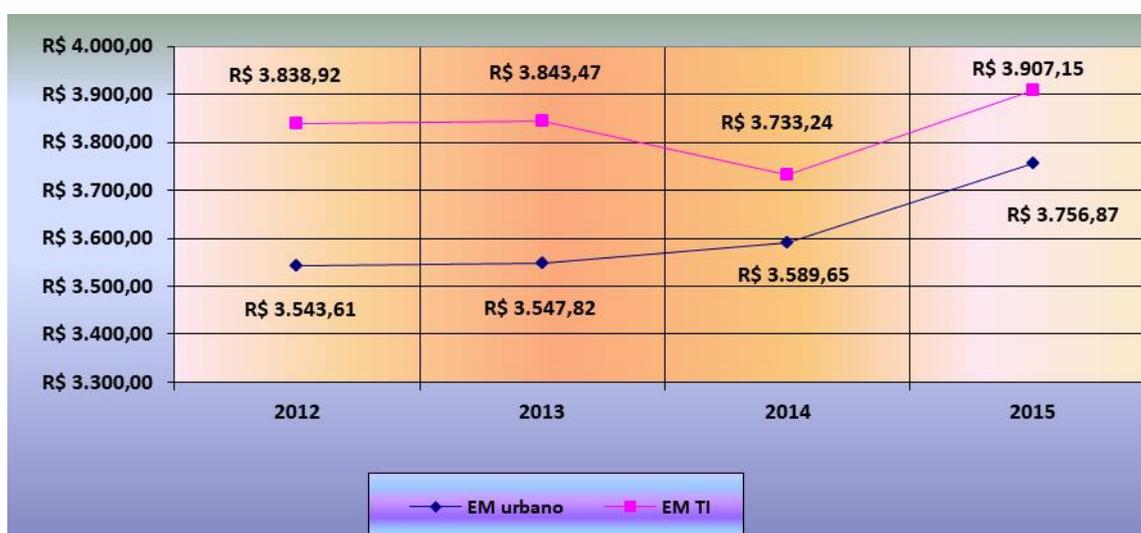
Ainda na tabela 8, a coluna que apresenta o número índice¹¹ indica a variação de crescimento ou de diminuição da diferença de valores entre o valor aluno-ano correspondente ao ensino médio urbano e o ensino médio em tempo integral.

¹¹ Números índices “são usados para indicar variações relativas em quantidades, preços ou valores de um artigo (ou artigos) durante certo período de tempo”. REIS, 2017.

Notamos que de 2012 para 2013, houve aumento somente de 0,1%; já do ano de 2013 para 2014, a diferença entre esses valores diminuiu 51,4% e de 2014 para 2015, ultimo ano de nosso estudo, a diferença aumenta 4,7%, mas não chega a superar a diferença que diminuiu no ano anterior.

O gráfico 1 nos mostra mais claramente como essa diferença foi decrescendo ao longo da série histórica analisada.

**GRÁFICO 1 – VALOR ALUNO/ANO ENSINO MÉDIO FUNDEB –
DIFERENÇA EM URBANO E EM TI (2012-2015)**

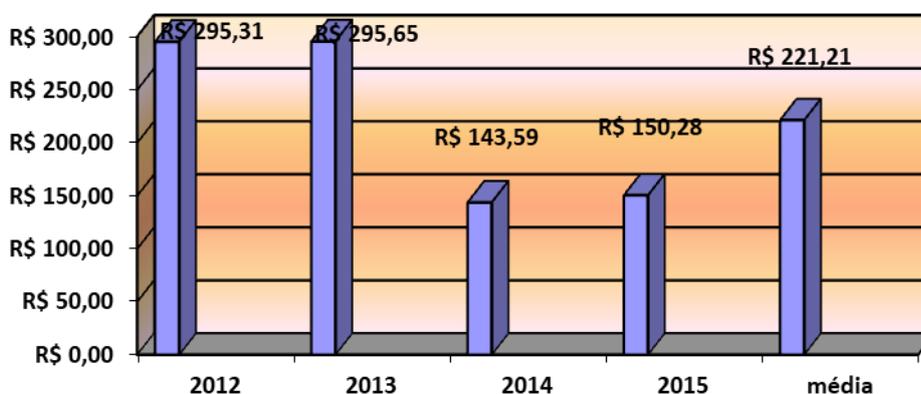


Fonte: FNDE – 2012 a 2015

Valores deflacionados até janeiro de 2017, com o uso da calculadora do cidadão. IPCA

Como se pode perceber a partir do Gráfico 1, a diferença de valor aluno/ano entre ensino médio parcial e em tempo integral, além de pequena, ainda foi reduzida no período de 2012 a 2015. Ao longo da série histórica, a diferença média entre os res dessas duas formas de oferta foi de apenas R\$ 221,21 (duzentos e vinte e um reais e doze centavos). O que fica melhor evidenciado no gráfico 2.

GRÁFICO 2 – DIFERENÇA DO VALOR ALUNO/ANO – EM PARCIAL/EM TI



Fonte: FNDE – 2012 a 2015

Valores deflacionados até janeiro de 2017, com o uso da calculadora do cidadão. IPCA

Como demonstrado no gráfico 2, no ano de 2012, quando a política de ensino médio em tempo integral se inicia no estado do Pará, a diferença do valor aluno/ano recebido pelo estado do Pará via FUNDEB, entre ensino médio urbano parcial e ensino médio em tempo integral era de R\$ 295,31 (duzentos e noventa e cinco reais e trinta e um centavos), este valor aumenta em 2013 para a diferença de R\$ 222,17 (duzentos e noventa e cinco reais e sessenta e cinco centavos), mas cai abruptamente em 2014, ficando neste ano com a diferença de apenas R\$143,59 (cento e quarenta e três reais e cinquenta e nove centavos). No último ano da série histórica analisada para este estudo, a diferença fica em R\$ 150,28 (cento e cinquenta reais e vinte e oito centavos), não chegando a superar a diferença inicial, quando se começou a implementação da política de ensino médio em tempo integral no Pará.

Os dados aqui apresentados demonstram que a pouca diferença na ponderação indicada na seção 3 sobre o FUNDEB, embora seja considerado um avanço ao diferenciar os valores para o ensino médio urbano parcial e tempo integral, tal diferença na prática, como demonstrado pelos dados dos gráficos, não significa muito investimento diferenciado e não cobre as necessidades da implementação da política em tempo integral a ser garantida com qualidade.

Para além disso, ressaltamos ainda o que já fora mencionado na seção anterior sobre a carga horária oficialmente considerada tempo integral ser de 7h diárias, e ressaltamos que a experiência das escolas estaduais no Pará iniciaram (e

ainda continuam) com 9h diárias para atendimento dos jovens do Ensino Médio em Tempo Integral. Tal fato reforça a ideia de que o valor repassado não corresponde/atende às necessidades de custo para manutenção com qualidade social dos jovens do ensino médio no tempo ampliado.

A resolução nº 02/2012 GS-SEDUC-PA, publicada na rede estadual de ensino para instituir o Projeto de Escola de Tempo Integral estabelece em seus artigos 1º e 4º alguns critérios de funcionamento do referido projeto no estado do Pará:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos da Educação Básica na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

[...]

Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas. (SEDUC, 2012)

Ao reconhecer que no projeto inicial, a proposta de atendimento dos jovens em tempo integral no Pará, revelou-se com o intuito de prolongar a permanência dos alunos na escola básica, ampliando também as possibilidades de aprendizagem e a formação pessoal social e cultural, e ainda, que a forma de implantação da política fora estabelecida com carga horária de 9h diárias, portanto com 2h a mais que o mínimo estabelecido na legislação para o tempo integral, nota-se que desde o início da política, o estado do Pará deveria ter previsto uma disponibilidade de recursos a mais para a implementação do tempo integral nas escolas paraenses.

Já que desde a primeira resolução do projeto de escola de tempo integral, o estado do Pará já revelava a ampliação com carga horária além do mínimo previsto na legislação para o tempo integral, também se fazia necessário prever um montante de recursos que fosse suficiente para se garantir tal ampliação com qualidade. A resolução também previa o funcionamento do tempo integral com oficinas a ser realizadas pelos próprios professores da rede estadual, estes seriam lotados com uma carga horária de jornada de 200h mensais, em uma só escola, para o atendimento do ensino médio em tempo integral, o que fora cumprido pela

SEDUC-PA nos anos de implantação, porém sem regime de regulamentação para os professores lotados no tempo integral¹².

No levantamento feito nos balanços do estado, entre o período de 2012 a 2015, aparecem recursos destinados à implantação das escolas em tempo integral como parte dos gastos da subfunção educação, ensino médio, conforme apresentado pela tabela 9.

TABELA 9 – GASTOS DO ESTADO DO PARÁ COM A SUBFUNÇÃO ENSINO MÉDIO – 2012 A 2015

2012		
CÓDIGO	ESPECIFICAÇÕES	VALORES
12.362	ENSINO MÉDIO	5.190.404,54
12.362.1349	EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	5.190.404,54
12.362.1349.4964	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	822.298.098,04
12.362.1349.6715	REFORMA DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	14.192.136,19
12.362.1349.7426	AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	5.113.388,54
12.362.1349.7448	IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	77.018,00
2013		
CÓDIGO	ESPECIFICAÇÕES	VALORES
12.362	ENSINO MÉDIO	4.761.548,86
12.362.1349	EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	4.761.548,86
12.362.1349.4964	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	851.930.670,65
12.362.1349.6715	REFORMA DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	35.334.223,78
12.362.1349.7426	AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	4.714.388,50
12.362.1349.7448	IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	47.160,36
2014		
CÓDIGO	ESPECIFICAÇÕES	VALORES
12.362	ENSINO MÉDIO	6.650.485,70
12.362.1349	EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	6.650.485,70
12.362.1349.4964	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	943.533.238,55
12.362.1349.6715	REFORMA DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	47.673.579,76
12.362.1349.7426	AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	6.640.565,70

¹² Nas portarias de lotação, consta a possibilidade de lotação de professores com 200h mensais em escolas de tempo integral, porém não há regulamentação sobre as atividades, hora pedagógica, carga horária obrigatória na escola, tempo para planejamento, ficando a cargo de cada escola a organização da rotina dos professores do tempo integral.

12.362.1349.7448	IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	9.920,00
2015		
CÓDIGO	ESPECIFICAÇÕES	VALORES
12.362	ENSINO MÉDIO	2.148.294,05
12.362.1349	EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE	2.148.294,05
12.362.1349.4964	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	1.041.594.762,66
12.362.1349.6715	REFORMA DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	28.513.458,48
12.362.1349.7426	AMPLIAÇÃO DA REDE FÍSICA DE EDUCAÇÃO	2.091.356,74
12.362.1349.7448	IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	56.937,31

FONTE: Balanço Geral do Estado – exercícios 2012 - 2015

De acordo com a tabela 9, percebe-se o investimento executado e registrado na prestação de contas do Estado do Pará no valor de R\$ 77.016,00 (setenta e seis mil e dezesseis reais) voltado para o projeto de Implantação de Escolas em Tempo Integral, no exercício do ano de 2012, exatamente quando a rede estadual implanta o projeto Escola de tempo Integral em 10 escolas da rede estadual (como já afirmamos, 4 de ensino médio e 6 de ensino fundamental). Já em 2013 o valor é reduzido para R\$ 47.160,36 (quarenta e sete mil, cento e sessenta reais e trinta e seis reais) e em 2014 o valor é reduzido ainda mais, ficando em apenas R\$ 9.920,00 (nove mil, novecentos e vinte reais) para a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. Somente em 2015, o valor aumenta para R\$ 56.937,31 (cinquenta e seis mil, novecentos e trinta e sete reais e trinta e um centavos), porém não chega a superar o valor do ano de 2012, ano da implantação da política.

Contudo os dados coletados a partir do balanço geral do estado do Pará, embora apresentem os dados quantitativos voltados para a política de implantação das escolas em tempo integral, não deixam claro em que tipo de despesas o montante foi gasto. Ou seja, as informações divulgadas são numéricas e representam o quantitativo executado pelo governo estadual, porém não se constituem de informações tão claras, nas quais um cidadão comum, (não-pesquisador) tem muitas dificuldades para identificar o quantitativo que vai para determinado programa ou projeto.

Vale ressaltar que as informações encontradas no site da SEDUC-PA revelam que o projeto de Escola de Tempo Integral, iniciado em 2012 faz parte do Pacto pela

Educação, no qual o Estado do Pará se compromete com algumas metas de melhorias de aprendizagem, aumento do IDEB, por exemplo, e recebeu neste mesmo ano, recursos do BID para melhorias da infraestrutura das escolas da rede estadual, porém o balanço da prestação de contas não deixa evidente se o recurso destinado à implantação das escolas de tempo integral é oriundo deste recurso recebido pelo estado através do Pacto pela Educação.

Em se tratando de recursos enviados diretamente do governo federal para as escolas estaduais, para além dos recursos do FUNDEB (que vai diretamente para a gestão da secretaria de educação), as escolas estaduais receberam pelo programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), via FNDE, recurso que como já afirmamos, corresponde ao programa de incentivo às atividades de redesenho curricular e ampliação do tempo no Ensino Médio, como apresentamos na tabela 10:

TABELA 10 – RECURSOS DO PROEMI RECEBIDOS PELAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO ESTADUAIS DO PARÁ – 2012 A 2015

Ano	Nº ESCOLAS	Nº ALUNOS	VALOR DEVIDO	VALOR PAGO
2012	131*	-	-	R\$ 33.691.499,46
2013	344	231.833	R\$ 22.601.834,50	R\$ 22.149.768,58
2014	335	178.951	P1* R\$ 10.074.942,29	R\$ 5.112.858,63
2015	264	158.421	P2* R\$ 4.545.198,75	R\$ 4.258.683,87

Fonte: FNDE

P1*: Parcela 1 referente ao ano de 2014, pago em 2014.

P2*: Parcela 2 referente ao ano de 2014, pago somente em 2015.

Dados deflacionados até janeiro de 2017. IPCA

Percebe-se a partir dos dados da tabela 10 que no ano de 2013 foram atendidas 344 escolas da rede estadual com os recursos do PROEMI, o que representou um montante de R\$ 22.149.768,58 (vinte e dois milhões, cento e quarenta e nove mil, setecentos e sessenta e oito reais e cinquenta e oito centavos) pagos para as escolas de ensino médio realizarem o redesenho curricular e a ampliação do tempo a partir das atividades curriculares previamente planejadas. No entanto, apesar do recurso recebido, somente 4 escolas de ensino médio na rede estadual ofertaram matrículas em tempo integral e destas, duas não deram continuidade à política, ficando somente duas escolas a ofertar o ensino médio em tempo integral, vinculando a política de implementação do projeto de escola de

tempo integral da rede estadual com o PRC (Plano de Redesenho Curricular) proposto pelo PROEMI.

Ainda de acordo com os dados da tabela 10, percebemos que nos anos de 2014 e 2015, o número de escolas atendidas pelo recurso do PROEMI cai consideravelmente, pois no ano de 2014, 335 (trezentas e trinta e cinco) das escolas estaduais receberam o montante de somente R\$ 5.112.858,63 (cinco milhões, cento e doze mil, oitocentos e cinquenta e oito reais e sessenta e três centavos), correspondendo à primeira parcela do PROEMI para o plano que passou a ser bianual.¹³ No ano de 2015, último da série estudada, o valor ainda cai um pouco mais, atendendo somente 264 (duzentas e sessenta e quatro) escolas e somando um total de R\$ 4.258.683,87 (quatro milhões, duzentos e cinquenta e oito mil, seiscentos e oitenta e três reais e oitenta e sete centavos), ou seja, menor que a primeira parcela.

Em nossa análise, a política nacional de financiamento da educação deveria incentivar e caminhar numa direção de ampliação de escola em tempo integral no ensino médio brasileiro, no entanto, a partir dos dados encontramos percebe-se que a política corrobora para a diminuição de recursos e conseqüentemente para a falta de incentivo à política de ensino médio em tempo integral no Brasil e refletidamente no estado do Pará, durante o período estudado.

Além da redução do volume de recursos recebidos pelas escolas entre os anos de 2013 a 2015, o parcelamento do pagamento agudizou ainda mais as dificuldades de continuidade dos planos de reorientação curricular implementados pelas escolas de ensino médio com a proposta do PROEMI e desestimularam tais escolas de implementar o tempo integral, pois com a diminuição e inconstância dos recursos, não havia garantias de que a política pudesse ser continuada.

Diante desta realidade, a escola estadual Integrale, selecionada como caso para aprofundamento do estudo da política de implementação do ensino médio em tempo integral no Pará, conseguiu manter-se oferecendo aos jovens estudantes o ensino médio em tempo integral, de acordo com seu projeto pedagógico e lutando para sobreviver com os poucos recursos que lhe foram repassados para implementação da política. Vejamos a seguir quais foram as receitas recebidas

¹³ A resolução nº 5 de 13/03/2014, FNDE, estabeleceu o parcelamento do pagamento dos recursos do PDDE, refletindo no pagamento do PROEMI para as escolas de ensino médio brasileiras, a partir deste ano, os planos de Redesenho Curricular passaram a ser bianuais.

diretamente pela escola, via estadual e federal, que contribuíram para efetivar o ensino médio em tempo integral durante o período de implantação da política.

4.2 – ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL INTEGRALE COMO FOCO DE ANÁLISE:

Como já demonstrado no estudo até aqui, no período selecionado, evidenciou-se que o volume dos recursos do PROEMI enviados pelo FNDE diretamente para as escolas de ensino médio no Pará foi decrescente. Destacando o ano de 2014, no qual o pagamento fora realizado em duas parcelas, a primeira paga ainda em 2014 e a segunda paga em 2015 para um número menor de escolas e menor atendimento de alunos, podemos afirmar que as escolas estaduais do Pará tiveram muita dificuldade do ponto de vista do financiamento para dar continuidade à política de oferta do ensino médio em tempo integral.

Vejamos como a escola *Integrale*, com suas características específicas, conseguiu manter o trabalho pedagógico do ensino médio em tempo integral e com quais recursos contou para o gasto do Ensino Médio em Tempo Integral.

4.2.1 - Caracterização da Escola *Integrale* (Escola Pública Estadual)

Anunciar as características físicas e estruturais da escola *Integrale* é uma tarefa necessária neste estudo, pois os dados coletados revelam que a escola já possuía uma infraestrutura diferenciada em relação a média de escolas de ensino médio estaduais, e por este motivo, segundo as afirmações advindas da entrevista realizada com a vice-diretora da escola, a Secretaria de Educação escolheu a referida escola para ser uma das pioneiras do processo de ensino em tempo integral no ensino médio. Segundo a entrevista, quando questionada sobre qual motivo levou a escola a ser convidada a implantar o ensino médio em tempo integral, a mesma revelou:

Inicialmente a principal justificativa foi a questão de a escola ser uma **escola de grande porte**, que já tinha uma infraestrutura favorecida, melhor que outras escolas e por fazer parte desse corredor, bem localizada, de fácil acesso pros alunos, e principalmente pela **estrutura da escola que estava propícia para ser uma escola de tempo integral**. (Vice-diretora *Integrale*, grifos nossos).

A escola já possuía em 2012, ano da implantação, grande parte dos espaços que possui até 2017. Além de sua localização ficar na cidade de Belém em um bairro estratégico para qualquer parte da cidade, onde passam ônibus de praticamente todos os bairros e até mesmo de municípios e distritos da região metropolitana, facilitando o acesso aos alunos de qualquer parte da cidade e municípios vizinhos.

A implantação do ensino médio em tempo integral na escola *Integrale* ocorreu a partir do ano de 2012, de forma gradativa, com seis turmas em tempo integral no 1º ano do Ensino Médio e continuou ofertando paralelamente turmas regulares em tempo parcial de Educação de Jovens e Adultos – Supletivo Fundamental e Médio; Ensino Fundamental – Séries finais e MUNDIAR¹⁴ e Ensino Médio regular em tempo parcial nos turnos manhã, tarde e noite.

Sobre este processo de implantação gradativa do tempo integral na escola, a vice-diretora entrevistada nos relatou:

Olha, a escola começou a atender essa clientela no ensino integral no ano de 2012, inicialmente a escola atendia alunos do ensino fundamental, alunos do ensino médio e alunos do EJA, fundamental maior, 5ª a 8ª série. A partir da implementação do ensino integral iniciamos com 12 turmas, ou com seis turmas desculpa e gradativamente foi aumentando e assim que foi aumentando o ensino integral foi diminuindo as turmas de ensino fundamental, EJA e agora estamos atendendo também o Mundiar, então hoje a escola de 2017 conta com 16 turmas de ensino integral e 5 turmas de Mundiar e apenas duas de EJA. (Vice-Diretora *Integrale*).

Portanto, de acordo com a fala da entrevistada e os dados disponibilizados pelo site Qedu.org, nos anos seguintes a 2012 a escola *Integrale* foi aumentando o número de turmas no Ensino Médio em Tempo Integral, e gradativamente reduzindo a oferta de matrículas nas outras etapas e modalidades de ensino, conforme podemos observar na tabela 11:

¹⁴ MUNDIAR: É um projeto desenvolvido pela SEDUC-PA em parceria com a Fundação Roberto Marinho, cujo objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ano, segundo o site da SEDUC-PA adolescentes a partir de 13 anos podem terminar o ensino fundamental em 24 meses e jovens a partir de 17 anos poderão terminar o ensino médio em 18 meses.

TABELA 11– MATRÍCULAS NA ESCOLA *INTEGRALE* - 2011 A 2015

Anos	2011	2012	2013	2014	2015
Anos finais (6º ao 9º an)	527	318	272*	226**	192***
EJA e MUNDIAR	599	472	433	357	320
Matrículas 1º ano EM	374	178	132	107	214
Matrículas 2º ano EM	320	299	125	73	103
Matrículas 3º ano EM	420	316	243	109	80
Ensino Médio Total	1114	793	500	289	397

OBS: Tempo Integral Tempo Parcial

Fonte: <http://www.qedu.org.br/>

* alunos de 7º ao 9º do Ensino Fundamental

** alunos do 8º ao 9º do Ensino Fundamental

*** alunos do 9º do Ensino Fundamental

A partir dos dados na tabela 11 podemos perceber que as matrículas das séries finais do Ensino Fundamental no ano de 2011, antes da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, eram de 527 (quinhentos e vinte e sete) alunos compreendendo as turmas de 6º ao 9º ano e na série histórica analisada, tais turmas foram reduzidas ficando somente turmas de 9º ano em 2015 totalizando 192 (cento e noventa e dois) alunos no Ensino Fundamental em tempo Parcial.

A escola também continuou ofertando de 2012 a 2015, turmas de EJA e Mundiar para o ensino médio e fundamental, em tempo parcial, com redução de matrículas em relação ao quantitativo de 2011 que era de 599 (quinhentos e noventa e nove) alunos, reduzindo em 2015 para 320 (trezentos e vinte) alunos.

Da mesma forma, a escola *Integrale* foi extinguindo o número de turmas de Ensino Médio em tempo parcial, que em 2011 correspondiam a um total de 1114 (um mil, cento e quatorze) alunos no ensino médio regular em tempo parcial e no decorrer da série histórica analisada, com a implantação do ensino médio em tempo integral, encerra com as últimas turmas no ano de 2013, com 243 (duzentos e quarenta e três) alunos e a partir de 2014 fica somente com alunos do ensino médio em tempo integral.

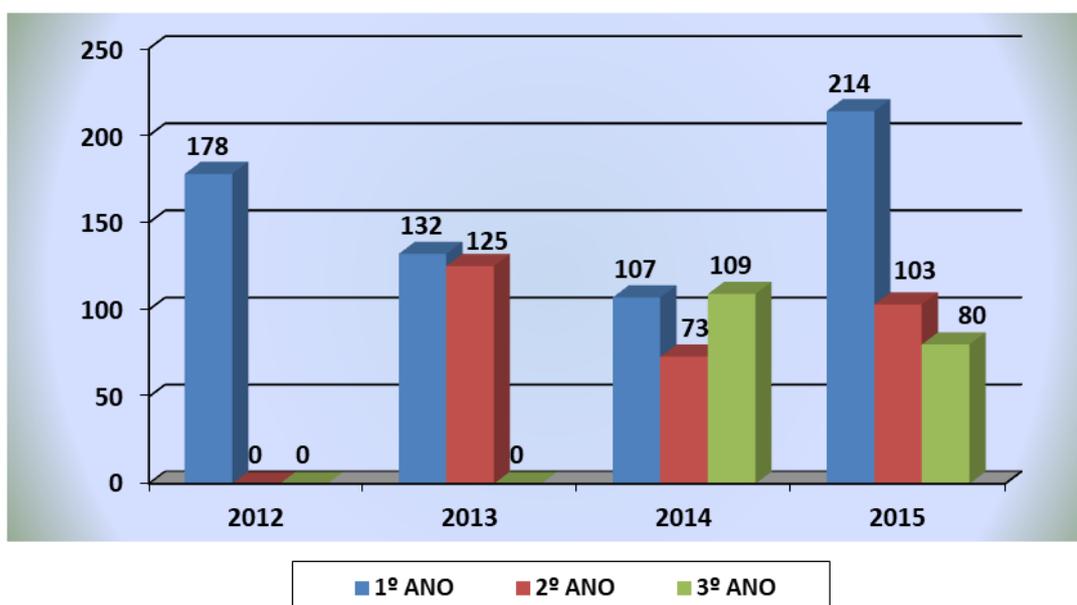
Quanto às matrículas de ensino médio em tempo integral, de acordo com os dados da tabela 11, podemos afirmar que houve evolução nas matrículas no período de 2012 a 2015, pois a escola *Integrale* inicia com 178 (cento e setenta e oito) alunos no 1º ano do ensino médio em tempo integral (2012), já no ano seguinte (2013), oferece turmas de 1º e 2º ano em tempo integral, totalizando 257 (duzentos

e cinquenta e sete alunos) e em 2014, oferece turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio em tempo integral, totalizando 289 (duzentos e oitenta e nove) alunos.

Destaca-se ainda, no ano de 2014, uma queda na matrícula dos alunos do 2º ano, pois se no ano de 2013, havia 132 (cento e trinta e dois) alunos no 1º ano, era de se esperar que a matrícula do 2º ano, em 2014 fosse pelo menos próxima deste número de alunos. O que nos faz perceber que houve evasão dos alunos matriculados em tempo integral no 1º ano de 2013 para 2014. Sobre este fato, não encontramos registros na escola que justifiquem a saída dos alunos, mas diante das dificuldades de implantação do projeto de educação em tempo integral, enfrentadas pela escola, deixamos registrado que este fato ocorreu no segundo ano de implantação do projeto.

No entanto, no ano de 2015, houve uma procura por parte de alunos de outras escolas para adentrar no ensino médio em tempo integral, pois a matrícula no 1º ano vai para 214 (duzentos e quatorze) alunos, quando no ano anterior era de 107 (cento e sete) alunos. E o tempo integral no geral, aumenta de 289 (duzentos e oitenta e nove) alunos para 397 (trezentos e noventa e sete) alunos no ensino médio em tempo integral.

GRÁFICO 3 – ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA INTEGRALE – 2012 A 2015



Fonte: <http://www.qedu.org.br/>

Com o gráfico 3, podemos perceber uma variação das matrículas do ensino médio em tempo integral na escola *Integrale*, no primeiro ano de funcionamento, a escola funciona com 178 (cento e setenta e oito) alunos no 1º ano, destes somente 125 (cento e vinte e cinco) permanecem no ano seguinte para cursar o 2º ano do ensino médio e entram mais 132 (cento e trinta e dois) alunos no 1º ano para vivenciar a experiência de tempo integral no ensino médio. Em 2014, terceiro ano de implantação da política, entram mais 107 alunos no 1º ano e nas turmas do 2º e 3º anos, acontece uma queda nas matrículas, ficando respectivamente 73 (setenta e três) alunos e 109 (cento e nove) alunos nestas séries do ensino médio em tempo integral.

É no ano de 2015 que as matrículas realmente aumentam, pois no 1º ano são 214 (duzentos e quatorze) alunos matriculados, no 2º ano somam 103 (cento e três) alunos e no 3º ano 80 (oitenta) alunos em tempo integral. Sobre esta questão, faz-se necessário lembrar que a turma concluinte de 2014, obteve resultado de aprovação de muitos de seus alunos em vestibulares de universidades públicas e particulares de Belém¹⁵ e de outras localidades do Brasil, o que deve ter refletido na procura pelo ensino médio em tempo integral e aumento das matrículas de 1º ano em 2015.

Para a vice-diretora entrevistada, a escola *Integrale* tem um destaque muito positivo no trabalho pedagógico da escola, no desenvolvimento do trabalho com projetos interdisciplinares¹⁶, o que levou o ensino em tempo integral a se destacar como um ensino de referência para toda a comunidade escolar, pois apesar dos problemas enfrentados a escola conseguiu garantir um bom ensino. Tais projetos foram desenvolvidos a partir das verbas recebidas pela escola com os recursos do PROEMI, mesmo antes do ensino integral, e deram continuidade à boa proposta pedagógica que a escola já tinha, a partir da implantação do ensino integral. Segundo a entrevistada a escola conseguiu, com as verbas recebidas, melhorar alguns espaços e adquirir material necessário para o desenvolvimento dos projetos e oficinas pedagógicas:

¹⁵ Conforme notícia veiculada entre outras mídias paraenses, no site www.agenciapara.com.br, a escola estudada aprovou mais de 40 alunos em vários vestibulares de Belém e de outras localidades, sendo universidades públicas e particulares.

¹⁶ Sobre os projetos desenvolvidos na escola, a entrevistada cita alguns deles no texto completo da transcrição da entrevista presente na página 170 desta dissertação.

Isso, além dos espaços tem a questão das oficinas, dos projetos, foi através desses projetos aprovados pelo MEC que vieram esses recursos, esses projetos todos foram colocados em prática e até hoje é o carro-chefe do ensino integral, a parte pedagógica né. Essa parte de ensino é o carro-chefe da escola de tempo integral aqui na escola... (Vice-diretora *Integrale*)

Podemos constatar que a escola *Integrale* representa um grupo de escolas de ensino médio público que busca uma formação de qualidade para seus alunos, apesar de suas condições limitadas de infraestrutura, com poucos ou restritos recursos pedagógicos. Tal escola apresenta uma constante busca para dinamizar as atividades curriculares do ensino médio, apesar de estar fortemente (ou em alguns momentos exclusivamente) voltada para a melhoria dos índices do ENEM.

Ainda sobre a infraestrutura, segundo os dados encontrados no site QEDU, ferramenta que integra dados do Censo nacional, onde as escolas públicas preenchem os dados anualmente sobre seus espaços, equipamentos e condições estruturais de funcionamento, a escola *Integrale* já possuía em 2012, ano de implantação do ensino médio em tempo integral, uma infraestrutura de médio porte conforme revela a tabela 12.

TABELA 12 - INFRAESTRUTURA DA ESCOLA *INTEGRALE* – 2012 E 2015

Infraestrutura básica	2012	2015
Água filtrada	Sim	Sim
Água da rede pública	Sim	Sim
Energia da rede pública	Sim	Sim
Esgoto da rede pública	Sim	Sim
Lixo destinado à coleta periódica	Sim	Sim
Acesso à Internet	Sim	Sim
Banda larga	Sim	Sim

Fonte:www.qedu.org.br

Quanto à infraestrutura básica de funcionamento, percebemos, de acordo com a tabela 12 que a escola *Integrale* permanece até 2015 com as mesmas condições estruturais de que já dispunha para o funcionamento da escola em tempo parcial. Tal infraestrutura não exigia grandes investimentos para implantação de aspectos como saneamento básico ou instalações elétricas, ligações de internet ou banda larga, mas deveria prover verbas suficientes para sua manutenção. No sentido do que já fora refletido neste estudo, a escola estava propícia a receber a política de implantação do ensino médio em tempo integral, por representar uma

unidade escolar onde se teria pouco gasto para o bom funcionamento do prédio e das atividades em tempo integral.

Ainda segundo os dados do Censo/2015, a escola *Integrale* possuía em 2012 e ainda continua até 2015 com as seguintes dependências:

TABELA 13 – DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA *INTEGRALE*

Dependências	2012	2015
Salas de aulas	30	30
Sala de diretoria	1	1
Sala de professores	1	2
Laboratório de informática	1	1
Laboratório de ciências	1	1
Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1	1
Quadra de esportes coberta	1	1
Quadra de esportes descoberta	1	1
Alimentação escolar para os alunos	SIM	SIM
Cozinha	1	1
Biblioteca	1	1
Banheiro dentro do prédio	SIM	SIM
Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	NÃO	NÃO
Sala de secretaria	SIM	SIM
Refeitório	SIM	SIM
Dispensa	SIM	SIM
Auditório	SIM	SIM
Pátio coberto	SIM	SIM

Fonte: www.qedu.org.br

Nos dados encontrados nas informações oficiais do Censo Escolar, não consta aumento de salas de aula, ou de outros espaços além dos mesmos que a escola já possuía em 2012. Pelos dados revelados na tabela 13, apenas se acrescenta mais uma sala de professores até 2015. Apesar deste fato, ressaltamos que o quantitativo de dependências da escola é grande e que sua manutenção requer um custo relativamente alto para continuar adequada ao funcionamento e atendimento com qualidade dos alunos do ensino médio em tempo integral.

Verificamos que as dependências da escola *Integrale*, muito se parecem com os espaços definidos pelos estudos do CAQ, apresentados na seção 3 deste estudo, portanto a escola poderia ter a infraestrutura adequada para oferecer um ensino de qualidade no ensino médio, em tempo integral. Tal como iniciou o processo de implementação da política, porém a falta ou a insuficiência de recursos para a

manutenção dos espaços pode dificultar a permanência da política de ensino médio em tempo integral mesmo numa escola com boa infraestrutura inicial como a da escola *Integrale*.

Sobre a questão da infraestrutura, a vice-diretora considera que é um dos maiores problemas a ser enfrentado pela gestão da escola *Integrale*, desde sua implantação em 2012 até os dias atuais em 2017. A dificuldade de manutenção de uma boa estrutura na escola para continuar o processo de ensino médio em tempo integral é o grande desafio, pois segundo ela:

O que mais se tem tido dificuldade desde a implementação do tempo integral? De implementar não, mas de continuar, é a questão da infraestrutura da escola, a gente não tem infraestrutura adequada, tem a questão da alimentação dos alunos, falta uma alimentação mais balanceada, então assim, a questão do ensino a escola tem feito a parte dela, tem garantido a qualidade no ensino e é por isso que os alunos cada vez mais tem procurado a escola, porque sabem que o ensino é de qualidade, que nós temos professores qualificados, temos professores que realmente estão envolvidas na educação dos alunos, mas a gente perde pra infraestrutura da escola. Não tem espaço de descanso, não tem áreas de lazer, não temos recurso de material, falta é muito material pedagógico, então, espaços, os laboratórios também não estão funcionando como deveriam funcionar em sua plenitude. Laboratório de informática passou dois anos sem funcionar, não tinha professores lotados e as máquinas também estavam com defeito e agora nós estamos com problema maior que é em relação aos aparelhos de ar condicionado que estão sem manutenção e a parte elétrica da escola, é isso que tem ocasionado muito a perda dos nossos ares condicionados e é o que tem casado muita dificuldade no ensino integral aqui na escola. (Vice-diretora *Integrale*).

Como a escola já era considerada de grande porte, sua manutenção também exige um grande volume de recursos financeiros capazes de manter com qualidade o bom funcionamento dos espaços e das atividades pedagógicas, ainda mais em tempo integral.

Um dos problemas que aparecem na fala da diretora da escola é o da alimentação escolar, que seria de responsabilidade da SEDUC-PA o seu fornecimento e o repasse dos gêneros alimentícios para a escola. Sobre esta questão a entrevistada revela grande inquietação e afirma que durante o processo de implementação, a escola se organizava para não deixar os alunos voltarem para casa por falta de alimentação:

Inicialmente a gente tinha que fazer as coletas com os professores, dificilmente os alunos contribuíam porque a gente não pediu pra eles, mas a direção, os gestores e funcionários, professores, todo mundo contribuía praticamente todos os dias para comprar um tempero. Então você tinha

uma força para tentar não fazer eles voltarem para casa. Isso porque se era escola de tempo integral subentende-se que eles têm que passar o tempo integral na escola, então dificilmente a gente fazia eles voltarem para casa por falta de alimentação, só quando não tinha mesmo, arroz, feijão e carne, mas por falta de tempero, eles nunca voltaram para casa, a gente dava o nosso jeitinho, como hoje a gente ainda dá de vez em quando. (Vice-diretora *Integrale*)

A entrevistada ainda revelou que atualmente, 2017, as coletas existem, mas em menor frequência que durante o período de implantação. Isto revela que a implementação da política de ensino médio em tempo integral ocorreu de forma não adequadamente planejada por parte do sistema de ensino estadual, pois um item importantíssimo como a alimentação escolar, deveria ter sido prevista com maior antecedência e garantida a qualidade de sua oferta para a efetivação da política de tempo integral. Principalmente porque a proposta implementada foi realizada com 9h diárias de atividades com os jovens do ensino médio na escola.

Ressaltamos que a comunidade escolar absorveu e “vestiu a camisa” do processo de implementação do ensino médio em tempo integral, e realizou esforços coletivos e até financeiros para a manutenção dos jovens do ensino médio na escola, em tempo ampliado.

Quanto aos equipamentos, a escola conta com instrumentos básicos para o trabalho pedagógico, segundo dados do censo, desde 2012 com algumas alterações para o ano de 2015:

TABELA 14 – EQUIPAMENTOS DA ESCOLA *INTEGRALE*

EQUIPAMENTOS	2012	2015
Computadores administrativos	10	4
Computadores para alunos	20	10
TV	SIM	SIM
Copiadora	NÃO	NÃO
Equipamento de som	SIM	SIM
Impressora	SIM	SIM
Equipamentos de multimídia	SIM	SIM
Videocassete	SIM	SIM
DVD	SIM	SIM
Retroprojektor	SIM	SIM
Projektor multimídia (data-show)	SIM	SIM

Fonte: www.qedu.org.br

Percebe-se a partir da tabela 14 que o quantitativo de computadores administrativos em 2012 era de 10 unidades e no ano de 2015 tinha somente 4. E

ainda, os computadores para alunos eram 20 unidades em 2012 e em 2015, somente 10. Isto nos revela que, nos anos de implementação da política de ensino médio em tempo integral, ou não houve manutenção adequada, ou não se teve a devida reposição do quantitativo de computadores seja para o trabalho administrativo, seja para o atendimento de alunos ou dinamização das atividades pedagógicas no laboratório de informática. Ou ainda, nos gastos com a escola durante o período analisado neste estudo, não houve investimento na manutenção dos equipamentos de informática.

Na entrevista, lembramos que foi relatado pela vice-diretora que neste período de implantação, a escola passou dois anos sem professor lotado no laboratório de informática, portanto este espaço deve ter sido deixado de lado durante um tempo na escola.

Lembramos aqui o que já afirmamos na seção II deste estudo, sobre a necessidade de a tecnologia assumir um componente essencial para a formação de jovens do ensino médio, e no caso brasileiro, a Tecnologia é tida como uma das dimensões orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para a formação integral dos estudantes. Portanto, a lógica deveria ser de prioridade na manutenção do acesso dos jovens à tecnologia e suas ferramentas, ou mesmo de sua ampliação quantitativa, não foi o que encontramos na pesquisa.

Assim, de forma geral, a infraestrutura é a principal preocupação da gestão da escola para a manutenção do ensino integral, desde o momento da implementação até o presente:

Assim, como foi difícil na implementação, ainda está sendo difícil hoje com a questão da infraestrutura porque até hoje pouca coisa foi feito em relação à infraestrutura da escola, então o número de alunos aumentou e a infraestrutura da escola não aumentou, não cresceu como deveria, a gente não tem uma sala de descanso, não tem um refeitório para que esses alunos possam sentar e fazer uma refeição. (vice-diretora *Integrale*).

Quanto ao quantitativo de funcionários da escola *Integrale*, pelo aumento de alunos em tempo integral, o número de funcionários consequentemente deveria ter ocorrido, no entanto, segundo a vice-diretora entrevistada, ao ser questionada sobre o quantitativo de funcionários para atender aos alunos em tempo integral, afirmou que houve uma queda do número de funcionários, gerando outra grande dificuldade para o atendimento dos alunos de ensino médio em tempo integral:

Não, o que fez foi diminuir, a necessidade aumentou e o número de funcionários diminuiu, pra você fazer uma ideia, nós tínhamos 12 funcionários na época de implementação, hoje nós temos acho que oito funcionários no total, porque a necessidade é muito mais, são 16 turmas, então se eu for multiplicar pelo número de alunos, uma média de 30 (por turma), então não suporta e tá desumano para esses funcionários trabalharem. (vice-diretora *Integrale*).

Entre os docentes lotados na escola, para atendimento dos alunos do ensino médio em tempo integral, constatamos o quantitativo de 24 professores e 2 coordenadoras pedagógicas, todos lotados com 200h mensais, no ano de 2012, ano da implantação. Tal lotação em tempo integral dos professores tem facilitado o trabalho pedagógico e a gestão da escola em tempo integral, segundo a fala da vice-diretora quando questionada se os professores eram lotados em tempo integral:

Estão sim (no tempo integral), tem professor que almoça aqui na escola e como a alimentação, ela deixa a desejar, muitos acabam comprando por aqui por perto, mas a maioria convive com os alunos integralmente, muitos professores moram longe, então eles passam o dia inteiro na escola, trazem suas coisas, tomam banho aqui na escola e ficam. A gente sabe que tem os professores que praticamente moram aqui na escola, e isso facilita a gestão, porque eles estão concentrados, a carga horária total aqui na escola, então é mais fácil o diálogo com esse professor, quando o aluno tem uma dificuldade, é mais fácil da gente solucionar porque o professor está mais presente, então para o professor foi um ganho muito grande porque ele vai trabalhar só numa escola então ele tem um certo conhecimento maior com aquele aluno.

Então facilitou muito o nosso conselho de classe porque quando a gente mostrava a ficha do aluno, o rostinho do aluno, o professor já sabia quem era então, esse é assim, assado, então isso facilita muito o relacionamento tanto do professor com o aluno, quanto do professor e os funcionários da escola, então é bem mais fácil esse ensino de tempo integral para todo mundo, precisava só de mais recursos, porque o que está pecando é a questão dos recursos, uma infraestrutura melhor tanto para os professores quanto para os alunos. (vice-diretora *Integrale*).

Esta foi talvez, a parte que a SEDUA-PA cumpriu com sua parte no processo de implantação do tempo integral no ensino médio, a lotação dos professores com 200h mensais em uma só escola. Tendo isto sendo realizado efetivamente na escola de ensino médio em tempo integral, ressaltamos que segundo os estudos do CAQi, suporte para este estudo, o custo aumenta de acordo com os valores de remuneração docente e dos demais funcionários da escola e no caso do tempo integral, o custo fica ainda mais elevado se considerarmos a lotação dos professores com 200h.

A tabela 15 anuncia os valores salariais correspondentes aos profissionais lotados na escola no ano de 2012, ano da implantação:

**TABELA 15 – PROFESSORES E REMUNERAÇÃO – ESCOLA INTEGRAL
2012**

DISCIPLINA	CLASSIFICAÇÃO	VALOR LÍQUIDO
INGLÊS	Prof classe II	4.190,25
GEOGRAFIA	Prof classe III	2.452,98
SOCIOLOGIA	Prof classe I	1.545,73
ARTES	Prof classe I	2.423,77
MATEMÁTICA	Prof classe I	2.476,80
ED. FÍSICA	Prof classe I	2.597,15
FILOSOFIA	Prof classe II	3.431,71
FÍSICA	Prof classe I	3.198,86
HISTÓRIA	Prof classe I	3.570,39
QUÍMICA	Prof classe I	2.909,23
BIOLOGIA	Prof classe I	3.246,54
L. PORTUG	Prof classe I	3.057,52
ARTES		
ARTES	Prof classe I	2.346,61
FÍSICA	Prof classe I	2.403,73
ESPAÑHOL	Prof classe I	3.105,58
SOCIOLOGIA	Prof classe III	3.450,23
GEOGRAFIA	Prof. Classe II	2.286,24
MATEMÁTICA	Prof classe I	3.105,58
BIOLOGIA	Prof classe I	3.996,09
HISTÓRIA	Prof classe I	3.351,10
L. PORTUG	Prof classe I	3.387,70
INGLÊS	Prof classe II	3.591,06
QUÍMICA	Prof classe I	2.247,54
ED. FÍSICA	Prof classe I	4.117,97
MEDIA		R\$ 3.020,43
MEDIANA		R\$ 3.105,58

Fonte: portaldatransparencia.gov.pa.br

De acordo com a tabela 15, a escola *Integrale*, contava inicialmente, no ano de implantação do tempo integral, com um total de 24 professores atuando diretamente no ensino médio em tempo integral. Chegando neste ano à média salarial de R\$ 3.020,43 (três mil e vinte reais e quarenta e três centavos), estes dados são necessários para se calcular posteriormente o custo de uma escola no padrão da escola *Integrale*, no simulador do CAQi, fase posterior a ser apresentada no final desta seção.

Embora saibamos que o valor utilizado no cálculo do CAQi quando se refere à remuneração docente é o valor do piso nacional, fizemos a opção pela média salarial dos professores lotados na escola estudada a fim de aproximarmos ao máximo os valores da realidade da escola e mantermos a mesma metodologia utilizada para o cálculo dos demais insumos que fazem parte do CAQi que utilizam para cálculo de equipamentos, manutenção de água, luz elétrica, entre outros insumos o cálculo da média nacional dos gastos das escolas públicas brasileiras.

Tais dados foram coletados dos sites da SEDUC-PA e do portal da transparência do governo estadual, no entanto, encontramos dificuldade em coletar os anos posteriores, pois o portal da transparência se apresenta com erro nas páginas, não gerando parte do relatório nos anos de 2013 e 2014. Sendo possível somente a coleta de dados salariais do ano inicial e do ano final, 2015, conforme a tabela 16 abaixo:

**TABELA 16 – PROFESSORES E REMUNERAÇÃO – ESCOLA INTEGRALE
2015**

DISCIPLINA	CLASSIFICAÇÃO	VALOR LÍQUIDO
INGLÊS	Prof classe III	3.056,51
GEOGRAFIA	Prof classe I	3.079,58
SOCIOLOGIA	Prof classe III	4.867,93
ARTES	Prof classe I	3.437,83
MATEMÁTICA	Prof classe II	3.666,57
ED. FÍSICA	Prof classe II	4.614,49
FILOSOFIA	Prof classe II	4.697,90
FILOSOFIA	Prof. classe I	3.797,59
FÍSICA	Prof classe I	2.583,17
HISTÓRIA	Prof classe II	3.634,99
QUÍMICA	Prof classe I	2.941,98
BIOLOGIA	Prof classe I	3.783,15
L. PORTUG	Prof classe II	3.244,82
L. PORTUGESA	Prof classe I	4.438,92
ARTES	Prof classe I	2.895,52
FÍSICA	Prof classe I	4.756,33
ESPAÑHOL	Prof classe I	3.192,20
SOCIOLOGIA	Prof classe I	2.284,40
GEOGRAFIA	Prof. Classe II	3.753,80
MATEMÁTICA	Prof classe I	3.232,12
MATEMÁTICA	Prof classe I	3.462,65
BIOLOGIA	Prof classe I	4.591,09
HISTÓRIA	Prof classe I	2.810,06

L. PORTUG	Prof classe II	3.614,00
INGLÊS	Prof classe I	5.112,37
QUÍMICA	Prof classe I	3.498,73
ED. FÍSICA	Prof colaborador NS	3.250,65
MÉDIA		3.634,36
MEDIANA		3.462,65

Fonte: portaldatransparencia.gov.pa.br

De acordo com a tabela 16, podemos constatar que houve aumento no quantitativo de professores nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia e Espanhol, chegando ao total de 27 professores lotados com 200h no tempo integral do ensino médio na escola *Integrale*. Neste ano de 2015 a média salarial dos professores aumentou para R\$ 3.634,36 (três mil, seiscentos e trinta e quatro reais e trinta e seis centavos), valor que será utilizado posteriormente na simulação dos custos do CAQi.

Para uma análise de possíveis impactos da política de ampliação do tempo no ensino médio da escola *Integrale* buscamos ainda os dados das taxas de rendimento escolar e pudemos verificar que de 2012 a 2015, a escola apresentou as seguintes taxas:

TABELA 17 – TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLA INTEGRAL – 2012 E 2015

Etapa Escolar	Reprovação				Abandono				Aprovação			
	2012	PA	2015	PA	2012	PA	2015	PA	2012	PA	2015	PA
EF Anos Finais	35,3%	13,7%	30,0%	13,7%	14,3%	6,7%	2,6%	6,7%	50,4%	79,6%	67,4%	79,6%
Ensino Médio	26,0%	12,7%	13,9%	10,3%	15,7%	16,6%	6,8%	16,8%	58,3%	70,7%	79,2%	72,9%
Ens.Médio	Reprovação				Abandono				Aprovação			
1º ano EM	18,2%		13,5%		11,5%		10,2%		70,3%		76,3%	
2º ano EM	22,5%		8,2%		14,9%		5,1%		62,6%		86,7%	
3º ano EM	33,7%		22,5%		18,9%		0,0%		47,4%		77,5%	

Fonte: Censo Escolar 2012 e 2015, Inep.

Ao analisarmos os dados do ano de implantação, conforme a tabela 17 percebemos que a taxa de reprovação no ensino médio era de 26,0% em 2012 e ao final do ciclo, em 2015 baixa para 13,9%, ficando a escola ainda acima da média do estado em 2015, que era de 10,3%. A taxa de abandono reduziu de 15,7% para 6,8%, ficando abaixo da média estadual (16,8%) e a taxa de aprovação aumentou de 58,3% para 79,2% em 2015, ficando acima da média estadual que era em 2015 de 72,9%.

Destacamos entre essas taxas de rendimento, o índice de abandono do 3º ano, que em 2012 era de 18,9% e em 2015 chega a zerar esta taxa, assim como as taxas de aprovação por série no ensino médio, que ficam todas acima da média estadual de aprovação.

Outra taxa de rendimento importante de ser destacada é o índice de abandono, que fica em 2015, com todos os anos do ensino médio abaixo da média estadual, que era de 16,8%. Tais percepções sobre as taxas de rendimento incitam a reflexão sobre o ensino médio em tempo integral, o qual na escola Integrale, com os investimentos realizados entre os anos de 2012 a 2015, representou uma política que impactou na melhoria das taxas de rendimento, considerados nacionalmente como indicadores de qualidade educacional.

Sobre as melhorias no desempenho, a gestora da escola revela em sua fala a percepção que a escola tem dos alunos que entram no primeiro ano do ensino médio, ainda com o costume do ensino fundamental e que sentem a diferença no acompanhamento, nas atividades mais puxadas do ensino médio em tempo integral, segundo a gestora:

A gente percebe uma coisa que é impressionante a questão das notas deles: quando eles entram no primeiro ano é só nota baixa: 4, 3, 2, quando passa primeira avaliação do segundo ano a gente já percebe uma melhora bem significativa e no terceiro mais ainda. A gente vê que eles entram aqui parece que eles veem uma outra realidade, uma escola que eles pensam que vai ser igual era no ensino fundamental. Aí se deparam com aquela dificuldade, que eles veem no ensino, que é um ensino mais intensificado e aí eles acabam entrando no ritmo, a partir da segunda, terceira avaliação, muitos só na quarta, que eles conseguem tirar uma média mesmo, mas na segunda avaliação muito já conseguem aí quando vai para o segundo ano, eles já vão mais centrados, o desempenho deles já melhora, já é bem melhor no segundo ano, aí chega no terceiro, eles já sabem o que querem realmente fazer (vestibular), os que não querem, no decorrer dos anos eles vão saindo “não não quero tá muito difícil”. E aí no terceiro ano realmente só fica aqueles que querem, são esses alunos que a gente vê um desempenho bem melhor, um compromisso mesmo de estar, de vir à aula no sábado, quando é chamado, eles ficam até mais tarde, então são alunos realmente interessados. (vice-diretora *Integrale*).

Ressaltamos, porém, que a taxa de reprovação, ainda continuou alta, acima da média estadual (10,3%) em 2015, somente o 2º ano do ensino médio ficou abaixo da média com a taxa de 8,2% de reprovação. Apesar da redução de todas as taxas de reprovação por série, a política de ensino médio em tempo integral poderia ter contribuído um pouco mais para a diminuição da reprovação dos jovens do ensino médio.

Sobre a questão de reprovação ou do abandono, as falas da entrevistada revelam que o ensino “puxado” que a escola proporciona vai selecionando os mais “interessados” e que ficam para o terceiro ano aqueles que realmente objetivam passar no vestibular ou ter boas médias no ENEM. Não se entrou mais a fundo nessa discussão com a entrevistada, por não ser o foco desta pesquisa a condução pedagógica do ensino em tempo integral, mas registramos que a preocupação da escola volta-se claramente, como uma grande parte das escolas de ensino médio, com a boa preparação dos alunos para as provas do ENEM e conseqüente aprovação dos alunos no vestibular e para isso, usam o tempo integral para aumentar a quantidade de aulas e oficinas pedagógicas com vistas a melhor treinar os alunos para estes testes.

Ressaltamos ainda que, apesar do bom desempenho que a escola alcançou de acordo com os dados revelados, vale lembrar que a situação do estado do Pará em relação ao desempenho no Ensino Médio nos resultados do IDEB, encontra-se até 2017 entre as notas mais baixas do Brasil, não alcançando como já dissemos na primeira seção deste estudo, a meta de desempenho desejada para a avaliação nacional.

Quanto ao desempenho das turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola *Integrale* no ENEM, pode-se constatar, segundo dados do INEP, que 79 alunos fizeram a prova e destes, a escola foi considerada a quarta escola colocada no ranking entre as melhores notas da rede estadual, considerando a média da escola no **ENEM/2014**. A tabela 18 mostra como ficaram distribuídas as notas de desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento:

TABELA 18 – MÉDIA ENEM 2014-2015 – ESCOLA INTEGRAL E BRASIL

ÁREA DE CONHECIMENTO	MÉDIA DOS ALUNOS 2014	MEDIA BRASIL 2014	MÉDIA DOS ALUNOS 2015	MÉDIA BRASIL 2015
Redação:	545.57	491	558	543
Ciências Humanas:	552.47	546,5	552	558,1
Ciências da Natureza:	474.08	482,2	465	478,8
Linguagens e Códigos:	503.02	507,9	487	505,3
Matemática:	458.9	473,5	449	467,9
Média objetivas:	497,12	502,53	488,25	502,53

Fonte: www.qedu.org.br

Já em 2015, a escola manteve uma participação de 75 alunos realizando as provas do ENEM, porém ocupou a sexta posição entre as escolas estaduais de Belém, apesar de ter melhorado o desempenho dos alunos na redação, pois nas demais áreas do conhecimento tiveram índice menor, no ENEM/2015.

Em relação ao desempenho nacional, verificamos que a escola *Integrale* apresentou desempenho aproximado às médias nacionais por área de conhecimento do ENEM. Destacamos o ano de 2014, no qual a escola ficou acima da média nacional em Redação e Ciências Humanas e em 2015, continuou acima da média em Redação. Nas demais áreas de conhecimento a escola *Integrale* apresenta desempenho abaixo da média nacional, mas não tão distante desta média nacional.

Estes dados de desempenho escolar revelam que o trabalho pedagógico realizado na escola *Integrale* tem trazido bons resultados de aprendizagem no ensino médio em tempo integral. Apesar de suas dificuldades de infraestrutura a escola conseguiu melhorar o índice de aprovação, zerar o abandono escolar (coisa incomum no ensino médio) e ainda manter-se próxima da média nacional do ENEM em 2014 e 2015, confirmando o que a vice-diretora afirmou na entrevista, de que o ensino é bom, mas que a infraestrutura deveria ter sido mantida e melhorada, pois o prédio era bom antes da implementação.

Contudo sem a devida manutenção, até problemas de infraestrutura básica como o fornecimento de água para os alunos beberem, dificultaram o trabalho do ensino em tempo integral. Segundo a vice-diretora, o problema de bebedouro para os alunos foi resolvido, mas representou um dos momentos mais difíceis do atendimento dos alunos em tempo integral:

Não agora solucionou, a gente teve bastante no período de início, a gente não tinha um filtro que comportasse todos os alunos, só tinha no primeiro andar e era para todos os alunos, agora não, entraram dois filtros novos que veio pela SEDUC e foi feita a compra. A escola foi atrás e a Seduc comprou, mas assim, a questão do freezer para comportar os alimentos é bem complicado e a gente tá tentando solucionar, agora tá precisando de refrigerador para guardar os alimentos. Teve uma época que chegou a voltar a alimentação porque não tinha onde guardar, aí é difícil porque se ficasse na escola ia estragar. E aí ia ser um prejuízo maior, então a gente tem tentado solucionar isso junto à Secretaria de Educação por que de fato a escola cresceu o número de alunos, então o suporte de armazenamento também tinha que aumentar, tem que ter uma cozinha industrial porque tá muito difícil para os operacionais trabalharem com a alimentação deles, preparar os alimentos. (vice-diretora *Integrale*).

De forma geral, podemos ver que a implantação foi gradativa, o número de alunos e turmas de ensino médio em tempo integral foi aumentando na escola, no decorrer dos anos de implantação, porém sua infraestrutura não foi sendo aumentada de forma gradativa. Então a escola Integrale, que possuía uma boa infraestrutura para o atendimento de seis turmas iniciais em tempo integral, tornou-se inadequada para o atendimento de 12 turmas no ano de 2015 e atende 16 turmas, em 2017.

Destacamos ainda que a infraestrutura, apesar de boa, não era totalmente adequada para o atendimento dos alunos em tempo integral, pois alguns improvisos foram feitos, por exemplo, para que os alunos pudessem almoçar na escola. Ou para que pudessem esperar o tempo do intervalo até a aula da tarde. Não havia em 2012 e ainda continua sem um espaço adequado para descanso dos alunos e dos professores, como relata a entrevistada:

A gente acaba revezando os horários, vai o primeiro ano, depois vem o segundo, depois vem o terceiro e aí a gente muda o horário de entrada para assistir às aulas no turno da tarde e a gente vai melhorando a nossa situação, porque o refeitório que a gente tem não comporta todos de uma só vez, ***são cadeiras de mesas de sala de aula que a gente acabou adaptando no espaço que não era, era uma quadra e que acabou sendo refeitório***, então a gente não tem uma cozinha industrial para fazer a alimentação deles adequada, que seja mais rápida. Então a gente acaba ainda cometendo alguns atropelos, a sala de descanso que até hoje, ***há quatro anos atrás, até hoje, não se tem ainda uma sala de descanso*** e eles reclamam muito sobre isso. Nesse intervalo do almoço eles ficam divididos, ficam na biblioteca, que é o melhor espaço que a gente tem da escola, é aconchegante, refrigerado, eles vão pra outras partes da escola, pra pracinha, ficam numa sala que a gente adaptou que é uma sala que comporta mais de 100 alunos. Vão alunos, um grupo pra lá e aí eles ficam espalhados. Isso tem dificultado bastante porque a gente não tem o número de funcionários pra tá acompanhando esses alunos nesse horário, então é um horário muito complicado essa mudança, do meio do turno, que eles passam do almoço para o turno da tarde. (vice-diretora *Integrale*, *grifos nossos*).

Para combater essa dificuldade de falta de espaços e de funcionários para o momento do intervalo, a escola faz parceria com os alunos, com os representantes de turma, para melhor utilizar os poucos espaços que tem e organizar a rotina escolar para continuar funcionando em tempo integral. Sobre a parceria com os alunos, a entrevistada revela:

Os alunos, eles têm contribuído bastante, a gente orienta não sujar muito a escola porque não tem quem vai varrer, o banheiro eles arrumam, com cuidado para não danificar, para não sujar, para deixar o mais limpo

possível, então eles têm contribuído bastante, mas a gente sabe que é difícil porque são muitos alunos então... (Os Representantes de turma)... eles são parceiros, que a gente tem reuniões constantes com eles, têm trazido a problemática das turmas deles, ar condicionado que não está funcionando, então a gente tem tentado solucionar dessa forma, com a parceria com os alunos, são os nossos parceiros, eles têm colaborado bastante, eles estão, cada dia que passa, parece que eles estão mais conscientes e a gente acaba aqui tendo essa parceria que vem facilitando um pouco trabalho nesse horário. (vice-diretora *Integrale*).

Contudo, apesar de tantas dificuldades, ficou revelado na fala da gestora da escola que a comunidade aposta na política de educação em tempo integral, pois a equipe se preocupa com a formação dos alunos e os egressos da escola têm retornado para agradecer ou para socializar como foi importante, como a escola e o ensino integral marcaram e modificaram suas vidas. Ao ser questionada sobre a viabilidade da política de ensino médio em tempo integral, a vice-diretora afirma:

É o ensino integral. Então vai preparar esse aluno para a vida, subentende-se que eles estão aqui porque dizem acreditar na educação da escola, e a gente tem oferecido isso, um ensino de qualidade, então eles estão saindo daqui mais por politizados, mais conscientes, críticos, sabem o que querem, eles já saem daqui sabendo que eles vão estar numa universidade, o que eles vão fazer, se eles vão para uma escola técnica. Muitos alunos têm saído daqui e tem retornado depois para dar um retorno pra gente, a gente fica muito feliz, seja alunos em medicina, odonto, têm voltado e a gente tem esse retorno dos alunos. Então assim é muito positivo, a escola de tempo integral **não é uma política, assim não é só uma política**, é uma política pública mesmo e que se cada um fizer a sua parte os professores, os alunos, a família, o estado, cada um fizer vai dar certo como tem dado certo. (vice-diretora *Integrale*, *grifos nossos*).

Podemos afirmar assim, que a política implementada pelo governo, foi apropriada pela comunidade educativa e o que era para ser uma política “de cima para baixo”, porque a escola foi escolhida e não consultada para se tornar de tempo integral. Mas como a escola tinha uma estrutura boa, a escola foi selecionada pela Secretaria de Educação, no entanto, atualmente os alunos, os pais “vestiram a camisa” dessa política e a entendem como necessária para seus filhos, para suas vidas.

Segundo a gestão da escola os pais que procuram a escola de ensino médio em tempo integral estão em busca de um ensino de qualidade, mas também querem uma escola que proteja seus filhos, que lhes traga melhores oportunidades e garantia de direitos. Na fala da entrevistada, a escola é procurada por que:

Olha, a meu ver inicialmente quando o pai vem procurar a matrícula na escola ele vem com o propósito de fazer com que ele passe o dia inteiro naquela escola para tentar estudar mesmo e tentar melhorar nas provas de vestibulares, nas provas do Enem, que a escola é uma escola de referência para a prova do Enem, então eles procuram a escola nesse intuito de melhorar o desempenho do aluno para que ele seja aprovado nessas/nesses vestibulares que existem, os públicos principalmente. E outro que a gente vê é a questão dele está mais tempo na escola, estando mais tempo na escola, tá livre né, entre aspas, da violência. Em vez dele tá lá fora, ele está dentro da escola estudando então ele está de certa forma, como é que o pai diz? Mais protegido, o termo que o pai usa: “aqui na escola ele está protegido, eu estou despreocupado”. (vice-diretora *Integrale*).

Mas para a escola, não é somente esta característica protetora que a escola assume, assume também um papel formador do jovem, pois trabalha com os valores éticos e influencia as atitudes dos alunos, no tratamento diferenciado e respeitoso com o outro. Na fala da gestora da escola, percebemos os frutos da formação que o tempo integral tem proporcionado aos jovens:

Mas pra gente não, pra gente mais interno, é a questão do desempenho mesmo desse aluno, ele entra aqui de uma forma, a gente conversa com ele, quando ele entra aqui no primeiro ano e ele vai passando. Na medida em que os anos passam, a gente percebe uma evolução realmente nesse aluno, a gente vê que a educação dele foi realmente melhorada e que ele tem os valores né, a gente conversa com ele e vê que **é um aluno que realmente tem princípios, tem valores, ele consegue ver o outro de outra forma, ele muda os seus hábitos a gente percebe muito isso nos nossos alunos do terceiro ano**, então a gente vai conversar com eles e a gente vê que a maturidade deles já está muito diferente de quando eles entraram, apesar de não ser só da idade, mas o intelectual mesmo deles, a gente percebe que eles melhoraram muito o seu desempenho escolar. (vice-diretora *Integrale*, grifos nossos)

Após as considerações reveladas pela gestão da escola que acompanhou todo o processo de implantação do ensino médio em tempo integral na escola *Integrale*, vejamos a seguir o quanto representou o gasto com a implementação da política de ensino médio em tempo integral, no período de 2012 a 2015, relacionando os recursos repassados para a escola de forma direta, via estadual ou federal.

4.2.2- Gastos com o processo de Implementação do Ensino Médio em tempo Integral na escola *Integrale*

Embora o período de análise da pesquisa seja entre 2012 e 2015, encontramos os valores recebidos pela escola antes de 2012 de forma regular, portanto antes da implantação do ensino médio de tempo integral os valores referentes aos recursos do PDDE, com diferenciação para a manutenção do Ensino Médio e do Ensino Fundamental eram recebidos anualmente pela escola.

Para a gestora da escola os recursos recebidos para a implementação do ensino médio em tempo integral foram muito importantes para o desenvolvimento das atividades e dos projetos que dinamizam o ensino na escola, mas poderiam ter sua quantidade aumentada para melhorar ainda mais a qualidade do ensino já oferecido pela escola *Integrale*. Sobre a suficiência de recursos recebidos pela escola a entrevistada anunciou:

Sim, falta bastante. Entrou bastante recurso nos projetos e como ainda tem entrado através de projetos, nós temos aplicado a maior parte dos recursos na parte pedagógica, nas Oficinas que tem dado bastante resultado, a gente ouve as melhoras dos alunos. Agora, ***ainda é muita coisa que a gente precisa*** para compra de material pedagógico, bolas, eles passaram um tempo sem ir para aula de natação porque não tinha recurso para comprar boias maiores, então eles passaram esse tempo todo sem fazer esse esporte, que eles gostam... a gente não tem e ***falta mais recursos para complementar*** essas atividades que são importantes para os alunos. (vice-diretora *Integrale*)

No período analisado, de acordo com os dados do FNDE, a escola *Integrale* recebeu os seguintes recursos:

TABELA 19 – RECURSOS RECEBIDOS PELA ESCOLA *INTEGRALE* VIA FNDE – 2012 A 2015

ANO	PROGRAMA	VALOR	OBS
2012	PDDE	R\$ 227.741,00	R\$ 9.630,21 (MAN ENS FUND.)
			R\$ 197.178,84 (ENS. MÉD. INOVADOR)
			R\$ 20.931,94 (MAN. ENS. MÉDIO)
2013	Escola não recebeu recursos via FNDE		
2014	Escola não recebeu recursos via FNDE		
2015	PDDE	R\$ 21.773,90	R\$ 21.773,90 (PDDE MANUTENÇÃO ED BÁSICA)

Fonte: www.fnde.gov.br

Valores deflacionados até janeiro de 2017 (IPCA)

Conforme a tabela 19, no período definido para a pesquisa, de acordo com os dados encontrados na plataforma do FNDE, o conselho da escola recebeu recursos referentes aos planos postados no PDDE Interativo em 2012 e em 2015. No ano de 2012 a escola recebeu pelo PROEMI o quantitativo de R\$ 197.178,84 (cento e noventa e sete mil, cento e setenta e oito reais e oitenta e quatro centavos) para desenvolver o plano de reorientação curricular postado no site do PDDE Interativo, e ainda recebeu o valor de R\$ 20.931,94 (vinte mil, novecentos e trinta e um reais e noventa quatro centavos) pelo PDDE para manutenção do Ensino Médio.

Este seria o recurso disponível para que a escola, de forma direta, organizasse a sua manutenção e implementação da política de ensino médio em tempo integral. De acordo com o plano postado para o PROEMI os itens a ser comprados corresponderiam aos valores especificados na tabela 20:

TABELA 20 - RELATÓRIO DE ITENS DO PRC PROEMI 2012 – POR CATEGORIA DE MATERIAL

CATEGORIA	CAPITAL	CUSTEIO
Assinatura(s) de periódico(s)	-	R\$ 3.052,00
Máquinas e equipamentos de apoio pedagógico	R\$ 27.900,00	-
Material de apoio a projetos de meio ambiente	-	R\$ 574,40
Material de expediente para apoio pedagógico	-	R\$ 11.325,52
Material de informática	-	R\$ 4.976,00
Material para manutenção, conservação e pequenos reparos de bens móveis e imóveis	-	R\$ 320,00
Material pedagógico	-	R\$ 5.135,00
Serviço(s) de confecção	-	R\$ 3.243,00
Serviço(s) de fabricação, manutenção e conservação de mobiliário	-	R\$ 11.844,10
Serviço(s) de locação de equipamentos e bens móveis	-	R\$ 1.500,00
Serviço(s) de manutenção, conservação e adequação de bens imóveis	-	R\$ 5000,00
Serviço(s) gráfico(s)	-	R\$ 13.190,00
Serviço(s) para capacitação dos profissionais da escola	-	R\$ 6.780,00
Utensílios de escritório e mobiliário	R\$ 2.100,00	-
Valor Parcial	R\$ 30.000,00	R\$ 66.940,02
Total Custeio e Capital		R\$ 96.940,02

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PDDE interativo – 2012

De forma geral o plano da escola *Integrale* para execução do PROEMI em 2012, consta de atividades nos macrocampos acompanhamento pedagógico, leitura e letramento, iniciação científica, cultura corporal, produção e fruição de artes. Tais atividades são desmembradas em ações que deram origem aos itens financiáveis do PROEMI, conforme a tabela 20, os itens somaram R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) para as despesas com capital e R\$ 66.940,02 (sessenta e seis mil, novecentos e quarenta reais e dois centavos) para despesas com custeio.

De acordo com os dados dos itens relacionados no site do PDDE, nota-se que a escola *Integrale* planejou o orçamento para um total de R\$ 96.940,02 (noventa e seis mil novecentos e quarenta reais e dois centavos). Tal valor foi aprovado no plano de reorientação curricular (PRC) para o PROEMI da escola em 2012, e ainda acrescentado, pois a escola recebeu um valor acima do planejado neste ano de 2012. (como demonstrado na tabela 19).

Os valores recebidos em 2012 foram executados parte em 2012 e parte em 2013, sendo prestadas contas à SEDUC-PA até janeiro de 2013 do que fora executado em 2012 e em janeiro de 2014 do recurso executado em 2013. Porém nos anos de 2013 e 2014, a escola postou plano na plataforma do PDDE Interativo, mas não recebeu recursos por estar com pendências na prestação de contas de anos anteriores a 2012.

Sobre a execução dos recursos, na entrevista, a vice-diretora revelou que acompanhou todo o processo de gasto e prestação de contas dos recursos recebidos, mas que o conselho escolar encontrou algumas dificuldades para realizar a prestação de contas, pois faltou formação, melhor orientação por parte da Secretaria de Educação, quanto ao processo da prestação de contas, a forma de organização dos documentos, das notas, o que demandou um tempo da gestão para organização da mesma, e levou a muitas idas e vindas da equipe para a secretaria para organização da prestação de contas.

De acordo com a resolução nº 15/2014 do FNDE, as Unidades executoras (UEx) deveriam prestar contas de todos os programas e ações agregadas ao PDDE até o último dia útil de janeiro para as Entidades Executoras (EEx) - prefeituras municipais ou secretarias estaduais e distrital de educação.

Art. 4º Expirado o prazo para envio, ao FNDE, dos dados financeiros relativos à execução dos recursos, as UEx, cujas prestações de contas estejam enquadradas em uma das situações previstas nas alíneas "c" e "d" do § 4º do art. 2º, e as EEx e EM, que não tenham enviado suas correspondentes prestações de contas, ou tenham suas contas reprovadas, os seus respectivos titulares sujeitar-se-ão a suspensão de futuros repasses e medidas em desfavor de seus titulares.(FNDE, resolução nº 15, 2014)

No estado do Pará, um grande número de escolas estava com pendência em pelo menos um dos programas financiados pelo FNDE, o que causou uma avalanche de contas bloqueadas nos anos de 2013 e 2014, levando muitas escolas a não receber recursos do FNDE nestes anos ou em um deles.

No caso da escola *Integrale*, o bloqueio foi realizado devido pendências na prestação de contas do programa Mais Educação no ano de 2010, quando a escola ainda possuía turmas de ensino fundamental em desenvolvimento. O problema só fora resolvido em 2015, ano em que a conta da escola foi então liberada e a mesma recebeu ao final do ano, em dezembro, mais especificamente, o montante de R\$ 21.773,90 (vinte e um mil, setecentos e setenta e três reais e noventa centavos) para manutenção da educação básica.¹⁷

Este recurso de 2015 foi reprogramado para o exercício de 2016 e continua até 2017 sendo utilizado pela escola para realizar atividades pedagógicas e de manutenção da escola, segundo informações coletadas na entrevista com a vice-diretora da escola, até junho de 2017. A partir deste ano, com a nova proposta de financiamento da política de ensino médio em tempo integral, do governo Temer,¹⁸ foi anunciado para a escola que esta não receberá mais os recursos diretamente do FNDE, mas ainda não estão esclarecidas essas informações, segundo a fala da gestora entrevistada:

É ainda está nesse impasse, a gente ainda não sabe como vai ficar, mais vai ser difícil manter a escola sem esse recurso né, (do PROEMI) mas com essa mudança, diz que vem uma outra verba, mas que agora vai ser via estadual, o Governo Federal repassa para Secretaria de Educação que vai repassar para as escolas, mas aí já não vai mais ter gerência do Conselho. Foi uma reunião, mas só as diretoras participaram. E ainda vai ter uma reunião para repassar isso para os professores, mas é mais uma coisa interna ainda, não passaram, em média seria R\$ 2.000,00 por aluno, a média que estava sendo discutida. (vice-diretora *Integrale*)

¹⁷ Informações obtidas no site da Seduc-Pa, na aba transparência, nos Relatórios de prestação de conta dos Conselhos Escolares 2012 - 2015.

¹⁸ Ver ALVES, A.; CARVALHO, F.; AGUIR, P. **A (des)regulamentação da política de Fomento à Implantação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral**. FINEDUCA, 2017.

Em relação ao Fundo Rotativo¹⁹, recurso recebido pela direção da escola para manutenção e pequenos reparos na escola, foi observado conforme dados do site da SEDUC-PA os valores listados na tabela 21, recebidos pela escola entre os anos de 2012 a 2015.

TABELA 21 - Recursos recebidos/FUNDO ROTATIVO (2012 A 2015)

ANO	SEMESTRE	CONSUMO	SERVIÇO	TOTAL
2012	2º	-	-	-
	1º	-	-	-
2013	2º	R\$ 3.833,49	R\$ 3.833,49	R\$ 7.666,97
	1º	-	-	-
2014	2º	R\$ 3.798,90	R\$ 3.798,90	R\$ 7.597,80
	1º	R\$ 3.798,90	R\$ 3.798,90	R\$ 7.597,80
2015	2º	R\$ 3.186,68	R\$ 3.186,68	R\$ 6.373,35
	1º	R\$ 1.779,46	R\$ 1.779,46	R\$ 3.558,92

Fonte: www.seduc.pa.gov.br/transparencia

(-) Dados não disponíveis no site da SEDUC.

Valores deflacionados até janeiro de 2017 (IPCA).

Quando inferimos na escola a possibilidade de coletar os dados sobre as despesas, sobre o que realmente foi comprado na escola, encontramos certa dificuldade de acesso às notas fiscais, pois houve mudança no conselho escolar e um tempo (2013 a 2014) em que a escola ficou sem conselho atuante. Deste modo optamos por ficar somente com os dados disponíveis publicamente, nos sites oficiais da SEDUC-PA ou do FNDE quanto ao que fora recebido e executado pela escola *Integrale*.

Apesar desta dificuldade, como nos propomos a reunir os elementos do gasto com a política de implementação do tempo integral na escola *Integrale*, vamos resumir entre os valores coletados, o que representaria o gasto por aluno, ou na lógica do financiamento vigente, o valor aluno/ano neste período em que a escola *Integrale* executou os diversos programas.

Reunimos na tabela 22 os valores por aluno de cada ano da série histórica pesquisada, nos programas: FUNDEB, PROEMI, PDDE e Fundo Rotativo e dividimos por aluno matriculado para encontrar o valor por aluno de cada programa

¹⁹ Fundo Rotativo: recurso estadual repassado aos diretores de escolas públicas, anualmente a SEDUC-PA lança portaria especificando o valor por aluno, segundo etapa de ensino e modalidade parcial ou tempo integral. Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=3799>, acesso em: 20/09/2017.

recebido pela escola *Integrale*. Posteriormente somamos o valor por aluno de cada programa para estimarmos o valor aluno/ano e aluno/mês que a cada ano a escola *Integrale* contou para a implementação do tempo integral.

Sabemos que os valores apresentados não chegaram diretamente nas mãos da escola e sua equipe gestora para realizar os gastos com a manutenção dos alunos, pois os recursos do FUNDEB, como já afirmamos, são recebidos diretamente pela Secretaria de Educação e repassados de forma indireta às escolas, seja através do pagamento dos professores e demais funcionários ou pelo pagamento das contas de água, energia elétrica e outras despesas pagas pela SEDUC.

Outros valores como os recursos do PROEMI, PDDE e Fundo Rotativo, são recebidos diretamente pelo Conselho Escolar ou pela direção da escola, como também já fora informado e são de responsabilidade da equipe gestora, sua aplicação e prestação de contas.

Nossa aposta aqui é uma tentativa de visualizar o mais genericamente possível, o quanto representou o gasto com a implantação do ensino médio em tempo integral, por aluno, no interior da escola *Integrale* nos anos de 2012 a 2015.

TABELA 22 - VALOR ALUNO/ANO – ESCOLA INTEGRAL – 2012 A 2015

ANOS	MATRÍCULA EM TI	FUNDEB PA	PROEMI	PDDE	FUNDO ROTATIVO	TOTAL ALUNO/ANO	TOTAL ALUNO/MÊS
2012	178	R\$ 3.838,92	R\$ 1.107,74	R\$ 117,59	0	R\$ 5.064,25	R\$ 422,02
2013	257	R\$ 3.843,47	0	0	R\$ 29,83	R\$ 3.873,30	R\$ 322,77
2014	289	R\$ 3.733,24	0	0	R\$ 52,56	R\$ 3.785,80	R\$ 311,10
2015	397	R\$ 3.907,15	0	R\$ 54,84	R\$ 25,01	R\$ 3.961,99	R\$ 330,16

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados apresentados anteriormente nesta pesquisa.

Os dados da tabela 22 revelam o valor disponível para que a escola *Integrale* implementasse durante os primeiros anos de funcionamento a política de ensino médio em tempo integral. Percebemos um decréscimo significativo nos valores por aluno/ano de 2012 a 2015, pois de acordo com os valores encontrados, no ano de 2012, a escola contabilizava com R\$ 5.064,25 (cinco mil e sessenta e quatro reais e vinte e cinco centavos), tendo este valor decrescido para R\$ 3.873,30 (três mil,

oitocentos e setenta e três reais e trinta centavos) no ano de 2013, quando a escola não recebeu recursos do PROEMI e do PDDE.

A situação fica ainda mais complicada no ano de 2014, quando a escola fica somente com os recursos do Fundo Rotativo e o FUNDEB, contabilizando um valor aluno/ano de R\$ 3.733,24 (três mil setecentos e trinta e três reais e vinte e quatro centavos). Voltando a melhorar a situação no ano de 2015, quando a escola consegue voltar a receber o recurso do FNDE e chega ao valor aluno/ano de R\$ 3.961,99 (três mil novecentos e sessenta e um reais e noventa e nove centavos).

Apesar da melhora no ano de 2015, a escola não chega a superar o valor recebido no ano da implantação do tempo integral, ficando ainda com uma diferença de R\$ 1.102,26 (um mil cento e dois reais e vinte e seis centavos). Baseados nestes valores a que chegamos por aluno, nos anos de implementação da política de ensino médio em tempo integral, passaremos a analisar, do ponto de vista do custo, ou seja, dos insumos necessários para se garantir a oferta com qualidade da educação de ensino médio em tempo integral, o quanto seria necessário para se garantir este direito aos alunos paraenses, numa instituição no padrão da escola *Integrale*.

4.3- CUSTOS COM O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL

Quando comparamos os valores aluno/ano do FUNDEB com o valor do custo aluno estabelecido pelo CAQi para implementação do Ensino médio em tempo integral com qualidade social, percebemos uma diferença de aproximadamente R\$ 1.716,19 (um mil, setecentos e dezesseis reais e dezenove centavos) conforme evidenciado pelos dados organizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação na tabela 23:

**TABELA 23 – COMPARAÇÃO DOS VALORES DE REFERÊNCIA CAQI-
FUNDEB 2015**

ETAPA/ MODALIDADE	CAQI CNE (% PIB PER CAPITA)	BASE DE CÁLCULO	CAQI CAMPANH A-CNE 2015	FUNDO MÍNIMO 2015	DIFERENÇA CAQI CAMPANHA CNE- FUNDEB MÍNIMO
Ensino Médio Urbano (parcial)	14,50	CAQI Campanha CNE	R\$ 4.392,60	R\$ 3.802,71	R\$ 589,89
Ensino Médio Rural (parcial)	18,20	CAQI Campanha CNE (EF II Rural)	R\$ 5.513,47	R\$3.954,81	R\$ 1.558,66
Ensino Médio Urbano Tempo Integral	18,72	CAQI Campanha CNE + Fundeb	R\$ 5.671,00	R\$ 3.954,81	R\$ 1.716,19
Ensino Médio Integrado a Ed. Profissional	18,72	CAQI Campanha CNE + Fundeb	R\$ 5.671,00	R\$ 3.954,81	R\$ 1.716,19

Fonte: www.campanhaeducacao.org.br

Valores deflacionados até janeiro de 2017 na calculadora do cidadão. IPCA

Nos dados revelados pela tabela 23, verificamos que a diferença entre o custo aluno, defendido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o valor aluno/ano praticado pelo FUNDEB no ano de 2015 fica em torno de R\$ 1.716,19 (um mil, setecentos e dezesseis reais e dezenove centavos). Mas quanto efetivamente em termos de recursos e sob a lógica do custo seria necessário para uma escola com a estrutura da escola *Integrale*, oferecer um ensino médio de qualidade?

Ao acessar o simulador do CAQI, que ajuda a verificar qual o custo inicial para uma escola de qualidade, baseado nos estudos de Carreira e Pinto (2007) e depois desenvolvidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, calculamos com os dados referentes a 2012, os valores do simulador para o custo-aluno do ano de implantação da política de ensino médio em tempo integral.

Estabelecemos as características da escola *Integrale* a fim de aproximarmos os resultados ao máximo possível com o valor aluno/ano e o custo aluno-qualidade inicial. Escolhemos na primeira etapa o ensino médio, a área urbana, funcionamento em tempo integral com jornada de 40h semanais para o professor e 8h diárias para o aluno. O simulador do CAQI resultou nas seguintes informações:

FIGURA 3 - Simulador do CAQI – com informações da escola Integrale - 2012

Turmas/Alunos/Professores		Salários			
Total de Turmas	6	Equipe	Quantidade	Salário/Mês (R\$)	Valor/Mês (R\$)
Alunos/Turma	30	Professores	24	R\$ 3.020,43	72.490,31
Total de Alunos	180	Direção	3	3.624,51	10.873,53
Jornada Aluno (h/dia)	40	Coordenação pedagógica	2	3.020,43	6.040,86
Jornada Professor (h/semana)	40	Secretaria	1	1.510,21	1.510,21
Jornada Professor c/alunos(h/semana)	26	Manutenção e conservação	2	1.147,76	2.295,52
Total de Professores	10	Biblioteca	1	3.020,43	3.020,43
		Alimentação	2	1.147,76	2.295,52
		Gastos com encargos (20%)			19.705,27
		Despesa anual com pessoal (13,3 X a despesa mensal)			1.576.027,97
		Outros gastos de custeio e investimento (20% do total)			394.006,99

Fonte: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/simulador-basico-do-caqi>.

Demonstram-se na figura 3 os itens para o cálculo do Custo Aluno Qualidade Inicial, para uma escola com o mesmo padrão da escola *Integrale* no momento da implantação em 2012, sendo uma escola de Ensino Médio Regular, urbano, com 6 turmas de 30 alunos, num total de 180 alunos, 24 professores, uma diretora e duas vices (portanto 3 no item direção) e 2 coordenadoras pedagógicas. O restante dos itens é preenchido pelo próprio simulador como itens necessários para uma escola desenvolver a jornada de pelo menos 8h diárias, com qualidade. (lembrando que a escola *Integrale*, realiza 9h diárias de trabalho pedagógico com os alunos).

Na figura 3, apresentamos o personagem Zeca Tonho, que relata no site do custo aluno-qualidade a comparação de resultados do simulador com os valores repassados para o estado selecionado, referindo-se ao custo total da escola, ao custo/aluno por ano e por mês, comparando tais valores com a média de investimento dos países europeus da OCDE e de uma escola particular de classe média.

FIGURA 4 – ZECA TONHO - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DA ESCOLA INTEGRALE – CAQ, CAQi E FUNDEB – ANO DE REFERÊNCIA 2012

COMPARAÇÃO DE RESULTADOS



Custo total da Escola	R\$ 1.970.034,96
Custo/aluno-ano	R\$ 10.944,63
Custo/aluno mês	R\$ 912,05
Fundeb por mês	<input type="text" value="Escolha um Estado"/>
Média dos países europeus OCDE por mês	R\$ 1.339,00
CAQi por mês	R\$ 400,22
Escola particular de classe média alta por mês	R\$ 2.500,00

Fonte: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/simulador-basico-do-caqi>

A partir dos dados apresentados na figura 4, percebemos que o custo-aluno-ano para uma escola do padrão da escola *Integrale*, segundo o simulador do CAQ, fica em torno de R\$ 10.944,63 (dez mil, novecentos e quarenta e quatro reais e sessenta e três centavos), representando o valor do Custo Aluno-qualidade, ou seja, para manter uma escola neste padrão de ensino médio em tempo integral, com esta quantidade de professores recebendo a média salarial informada.

Lembramos que o valor de gasto a que chegamos para o ano de 2012, momento da implantação foi de R\$ 5.064,25 (cinco mil, sessenta e quatro reais e vinte e cinco centavos) considerando tudo o que a escola *Integrale* contou de recursos para a implementação do tempo integral. Na prática, a escola não contou nem com a metade dos recursos que precisaria para se oferecer uma educação de qualidade, pois existe uma diferença de R\$ 5.880,38 (cinco mil, oitocentos e oitenta reais e trinta e oito centavos) para o custo aluno-qualidade do aluno de ensino médio em tempo integral.

Isto representa um valor aluno-mês de R\$ 912,05 (novecentos e doze reais e cinco centavos). Como o estado do Pará recebe o valor aluno/mês de R\$ 219,00

(duzentos e dezenove reais) repassado via FUNDEB, podemos concluir que a diferença entre o valor recebido pelo estado do Pará para manutenção do aluno de ensino médio numa escola do padrão da escola *Integrale* e o valor necessário para se manter este aluno com qualidade na escola seria de R\$ 693,05 (seiscentos e noventa e três reais e cinco centavos) ao mês, o que demonstra que o valor repassado pelo FUNDEB é insuficiente para a manutenção desta etapa de ensino em tempo integral.

Mas estes seriam os valores do Custo Aluno-Qualidade, ou seja, como afirmamos na seção 3 deste estudo, valores considerando os insumos de infraestrutura, gestão, valorização docente e acesso e permanência dos alunos com qualidade social, o que aproximaria o Brasil de um investimento parecido com os dos países desenvolvidos.

Um custo inicial calculado para esta escola seria de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por aluno/mês, isto é, o valor do CAQi, para que o estado do Pará começasse a investir numa política de ensino médio em tempo integral com um padrão mínimo de qualidade, nos parâmetros da escola *Integrale*. Ao considerar novamente que o estado do Pará recebe de FUNDEB o valor de R\$ 219,00 (duzentos e dezenove reais) por aluno/mês, seria possível concluir que o governo estadual deveria ter investido inicialmente, R\$ 181,00 (cento e oitenta e um reais) por aluno/mês a mais para iniciar a política no ano de 2012, oferecendo um ensino de qualidade inicial, dentro das condições já existentes para o ensino médio em tempo integral.

Ainda assim, estaria muito abaixo do investimento feito na educação dos países europeus, pois estes países investem para uma escola neste padrão da escola *Integrale*, o valor de R\$ 1.339,00 (um mil, trezentos e trinta e nove reais) em média, ou seja, considerando os países que investem mais e os que investem menos nesta etapa de ensino em tempo integral. Estando também distante do investimento das escolas de ensino médio particulares, que chegam a média de investimento de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais por aluno/mês).

Como não conseguimos obter todos os dados consistentes dos valores salariais dos professores para os anos de 2013 e 2014, conforme já explicado no item 4.2.1 desta seção, escolhemos o ano de 2015, para fazermos uma nova simulação com o recursos do simulador do CAQi. Sendo assim, reunimos as características da escola *Integrale* da forma que ela se encontrava no ano de 2015,

ou seja, atendendo 13 turmas com 30 alunos de ensino médio em tempo integral. Com um total de 27 professores lotados com 40h semanais e os alunos com 8h diárias de atendimento, pois o simulador não contempla as 9h diárias exercidas na escola *Integrale*.

FIGURA 5 - Simulador do CAQI – com informações da escola Integrale – 2015

Turmas/Alunos/Professores		Salários			
Total de Turmas	13				
Alunos/Turma	30				
Total de Alunos	390				
Jornada Aluno (h/dia)	40				
Jornada Professor (h/semana)	40				
Jornada Professor c/alunos(h/semana)	26				
Total de Professores	22				
		Equipe	Quantidade	Salário/Mês (R\$)	Valor/Mês (R\$)
		Professores	27	R\$ 3.634,36	98.127,72
		Direção	3	4.361,23	13.083,68
		Coordenação pedagógica	2	3.634,36	7.268,72
		Secretaria	2	1.817,18	3.634,36
		Manutenção e conservação	4	1.381,05	5.524,20
		Biblioteca	1	3.634,36	3.634,36
		Alimentação	2	1.381,05	2.762,10
		Gastos com encargos (20%)			26.807,02
		Despesa anual com pessoal (13,3 X a despesa mensal)			2.144.026,09
		Outros gastos de custeio e investimento (20% do total)			536.006,52

Fonte: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/simulador-basico-do-caqi>

De acordo com o simulador do CAQi, para o ano de 2015, com as características da escola *Integrale* neste referido ano, seriam necessários para o tempo integral, um total de 22 professores, no entanto a escola pesquisada estava com a lotação de 27 professores, devido a isto, fizemos o ajuste no quadro com os valores salariais, mantendo a quantidade de turmas, alunos por turma e carga horária aproximada de 8h semanais para os alunos, pois o simulador, como já dito na outra simulação, não comporta as 9h diárias que são praticadas na escola da pesquisa. Neste caso, preferimos escolher a carga horária menor, para não tendenciar a puxar o custo para cima de forma proposital.

Os resultados da simulação de 2015 proporcionaram a seguinte comparação de valores:

FIGURA 6 – ZECA TONHO - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO CAQI E FUNDEB – ANO DE REFERÊNCIA 2015

COMPARAÇÃO DE RESULTADOS



Custo total da Escola	R\$ 2.680.032,62
Custo/aluno-ano	R\$ 6.871,87
Custo/aluno mês	R\$ 572,65
Fundeb por mês	<input type="text" value="Escolha um Estado"/>
Média dos países europeus OCDE por mês	R\$ 1.339,00
CAQi por mês	R\$ 400,22
Escola particular de classe média alta por mês	R\$ 2.500,00

Fonte: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/simulador-basico-do-caqi>

De acordo com a figura 6, percebemos que o custo total da escola ficaria em R\$ 2.680.032,62 (dois milhões, seiscentos e oitenta mil e trinta e dois reais e sessenta e dois centavos). ficando o custo/aluno-ano em R\$ 6.871,87 (seis mil, oitocentos e setenta e um reais e oitenta e sete centavos) e o custo/aluno-mês, seria de R\$ 572,65 (quinhentos e setenta e dois reais e sessenta e cinco centavos).

Ressaltamos aqui o valor do FUNDEB 2015, que correspondia a R\$ 325,59 (trezentos e vinte e cinco reais e cinquenta e nove centavos) valor aluno/mês. Se compararmos o custo aluno-mês a que chegamos no simulador para 2015 com o valor repassado ao estado do Pará no mesmo ano, via FUNDEB, percebemos que a diferença fica em torno de R\$ 247,06 (duzentos e quarenta e sete reais e seis centavos) por aluno. Isto quer dizer que, o Estado do Pará deveria, para realizar um investimento garantindo o início do investimento de qualidade no ensino médio em tempo integral, reunir esforços para acrescentar este valor de pouco mais de R\$ 200,00 (duzentos reais) por aluno.

A proposta do CAQi, indica um investimento de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para se iniciar o investimento com qualidade nesta escola, nos parâmetros da escola *Integrale*. Neste caso, o estado do Pará, deveria esforçar-se para investir R\$ 74,41 (setenta e quatro reais e quarenta e um centavos) a mais por aluno, em relação ao que já recebe no FUNDEB. O que alguns estudiosos do financiamento chamam de aplicar a “reserva do possível”, investindo além dos recursos do FUNDEB para garantir o direito à educação com um padrão mínimo de qualidade. (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

Se fizermos ainda outra comparação com o valor que chegamos na tabela do custo da escola *Integrale*, com os recursos que foram recebidos pela escola, na qual o valor aluno-ano gerado foi de R\$ 330,16 (trezentos e trinta e três reais e dezesseis centavos) ao mês, em 2015, percebemos que este valor ficou muito próximo ao gasto do FUNDEB, que era de R\$ 325,59 (trezentos e vinte e cinco reais e cinquenta e nove centavos) valor aluno/mês.

Como neste ano de 2015, a escola voltou a receber recursos via FNDE, complementou o valor com os recursos recebidos diretamente do Governo Federal, não havendo assim, nenhum esforço do governo local para acrescentar o investimento no tempo integral.

No momento em que a escola *Integrale* estava com maior número de alunos e turmas de ensino médio em tempo integral, mesmo voltando a receber os recursos via FNDE, o valor que chegou a receber de recursos foi de R\$ 3.961,99 (três mil, novecentos e sessenta e um reais e noventa e nove centavos) por aluno/ano, em comparação ao que seria necessário para cobrir o custo com qualidade na educação, ainda faltou R\$ 2.909,88 (dois mil, novecentos e nove reais e oitenta e oito centavos) para o valor estabelecido pelo CAQ total.

De forma geral, percebemos que a lógica vigente na organização do financiamento da educação, como afirmamos nas seções anteriores, mais detalhadamente na seção 3 deste estudo, perpassa a lógica redistributiva de recursos disponíveis, a lógica do gasto, visando quanto se tem para dividir entre os alunos que estão matriculados. Não há um estudo e um esforço financeiro dos governos para se verificar a necessidade de cada nível ou modalidade de ensino, a fim de redirecionar no orçamento público as verbas necessárias, ou o mínimo possível para se garantir uma oferta da escola básica com qualidade social.

Pelos dados apresentados nesta seção, o custo total por aluno está bem distante do realmente praticado pelo governo estadual do Pará, no entanto, um esforço no orçamento para se implantar o CAQi, (estimado em menos de R\$75,00 por aluno/mês) representaria um começo de investimento na educação, no ensino médio em tempo integral, com qualidade.

Em termos de gastos e custos totais, apresentamos a tabela 24 com os dados estimados a partir dos dados coletados da escola *Integrale* e os dados elaborados a partir do simulador do CAQi.

TABELA 24 – GASTOS E CUSTOS TOTAIS COMPARADOS – ESCOLA INTEGRALE E SIMULADOR DO CAQi – 2012 E 2015

ANOS	TOTAL MATRICULADOS INTEGRALE	GASTO			CUSTO			DIFERENÇA
		VALOR ALUNO/ MÊS INTEGRALE	VALOR ALUNO/ ANO INTEGRALE	GASTO TOTAL INTEGRALE	CUSTO/ ALUNO MÊS	CUSTO/ ALUNO- ANO	CUSTO/ SIMULAÇÃO CAQi INTEGRALE	
2012	178	R\$ 422,02	R\$ 5.064,25	R\$ 901.436,50	R\$ 912,05	R\$ 10.944,63	R\$ 1.970.034,96	R\$ 1.068.598,46
2015	397	R\$ 330,16	R\$ 3.961,99	R\$ 1.572.910,03	R\$ 572,65	R\$ 6.871,87	R\$ 2.680.032,62	R\$ 1.107.122,59

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados neste estudo.

A partir dos dados apresentados na tabela 24, podemos afirmar que no ano de 2012 a diferença entre o que foi gasto e o que seria necessário para cobrir o custo de uma educação de qualidade no ensino médio em tempo integral, numa escola do padrão da escola *Integrale* foi de R\$ 1.068.598,46 (um milhão e sessenta e oito mil quinhentos e noventa e oito reais e quarenta e seis centavos). Ou seja, a política implementada deveria ter previsto mais que o dobro do total de recursos para que fosse efetivada com qualidade.

No ano de 2015, pela tabela 24, notamos uma diferença de R\$ 1.107.122,59 (um milhão, cento e sete mil cento e vinte e dois reais e cinquenta e nove centavos) entre o que foi o gasto e o que deveria ser o custo para manutenção dos alunos do ensino médio em tempo integral na escola *Integrale*. Isto revela a necessidade de o estado do Pará realizar um esforço significativo em termos de orçamento público com vistas a definir mais recursos para a educação, se quiser ampliar a oferta de EMTI garantindo um padrão mínimo de qualidade.

A partir dos dados apresentados podemos perceber que os Gastos totais com a política de ensino médio em tempo integral no Pará ainda estão distantes do Custo necessário para uma educação de qualidade. Ampliar tal política requer uma

atenção significativa para o necessário investimento em educação, ampliando seu orçamento e a previsão de recursos para o atendimento do ensino médio em tempo integral.

Apesar da diferença de valores, a escola pesquisada reuniu esforços coletivos e até financeiros para estabelecer uma política de educação em tempo integral no ensino médio, modificando a realidade de seus índices de desempenho nestes primeiros anos de implantação, porém, se não houve um investimento maior, uma adequada manutenção da escola e o aumento de alunos poderá causar problemas mais sérios e dificultar a gestão da aprendizagem na escola, vindo a causar queda nos índices que a mesma conseguiu com muito esforço aumentar.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou investigar como se deu o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola “*Integrale*” (PA) no período de 2012 a 2015, do ponto de vista do financiamento educacional. Para tanto selecionamos uma das 4 escolas de ensino médio a qual fora escolhida pela Secretaria Estadual de Educação para implantar o projeto de escola de tempo integral, em caráter experimental, a partir de 2012.

O estudo objetivou revelar as características e especificidades presentes na discussão/concepção da Educação Integral em tempo integral para o Ensino Médio. Foi possível verificar que muitas são as concepções de educação integral e tempo integral no Brasil, contudo as políticas até então implementadas visam estabelecer uma educação em tempo integral escolar, ou seja, ampliar o tempo dos alunos na escola para que uma formação mais completa seja realizada, dentro do espaço da escolar.

Tal concepção nos remete a uma oportunidade de que a educação forme não somente o bom estudante, em dimensões cognitivas, de saber científico, mas que modifique também suas atitudes, sua forma de tratar as pessoas, seu jeito de dar valor às coisas e às pessoas. E ainda, de que a escola, em parceria com outras instituições, consiga promover a proteção dos alunos e alunas que nela estejam, garantindo a efetividade do direito à educação, com qualidade e para todos, sendo a escola a instituição central na garantia deste direito fundamental.

Percebemos no estudo realizado que a legislação vigente no Brasil foi abrindo espaço, não de forma tranquila, mas sempre muito disputada, para a concepção de educação como um direito social, que pode acontecer em tempo integral e contribuir para a educação integral e o desenvolvimento do ser humano. Desta forma, a escola em tempo integral pode contribuir para que este direito seja garantido da melhor forma possível, não somente aumentando o número de aulas, mas ampliando as oportunidades de vivência democrática, de participação dos estudantes nas decisões e na vida da escola.

Também identificamos neste estudo que o ensino médio brasileiro sempre marcado pela dualidade formativa, caminha nos dias atuais para um campo de disputa mercadológica, onde se prepara os filhos de quem tem posse para progredir nos estudos e os filhos da classe trabalhadora para entrar mais rápido no mercado

de trabalho, com uma mão de obra mais barata possível. A educação integral em tempo integral pode oportunizar a estes jovens do ensino médio um novo caminho, uma chance de romper com este determinismo social e lutar para as mudanças de realidade.

Também identificamos a partir da realização deste estudo os fundamentos e a lógica de Financiamento da Educação vigente no Brasil. Percebemos claramente que após os momentos históricos de presença e ausência da vinculação dos recursos para a educação nas constituições brasileiras, ter garantido na Constituição Federal o percentual mínimo a ser investido em educação no país é uma conquista da sociedade, porém não há garantia de que esta vinculação seja realmente exercida por parte dos entes federados simplesmente porque a legislação afirma em seu texto a obrigatoriedade de tal vinculação.

Preocupa-nos aqui a questão da troca de governo realizada impositivamente no ano de 2016, pois pela história do financiamento da educação, nos governos mais autoritários ou menos democráticos, a vinculação dos recursos para a educação deixou de fazer parte da legislação. É necessário que fiquemos vigilantes às atuações do atual governo e que atentemos ainda para um melhor controle social dos recursos aplicados na educação, a fim de denunciar os problemas encontrados e evitar desvios.

Foi detectado ainda que, a partir da década de 1990, com a política de fundos implementada no país, o olhar para o financiamento da educação despertou mais pesquisas acadêmicas nesta área de estudo, mas ainda há muitos cidadãos alheios a estas discussões sobre o financiamento, inclusive por parte das pessoas que trabalham com a educação.

O estudo realizado permitiu verificar que a lógica vigente de financiamento da educação passa por uma ordem de distribuição dos recursos disponíveis pelo número de alunos matriculados (gasto), sem considerar a demanda que existe para o atendimento e os insumos e condições necessárias para oferecer um ensino de qualidade nas escolas existentes, para quem já está matriculado e muito menos para os que ainda precisam entrar na escola (custo).

A outra lógica de financiamento, que versa sobre o cálculo do Custo Aluno-Qualidade, exige uma mudança de pensamento, de escolha, de orçamento financeiro por parte dos entes federados para que se inverta a situação, ao invés de se pensar em quanto se tem para gastar com a educação dos matriculados, a

proposta do CAQ/CAQi convida a sociedade brasileira a pensar na necessidade de se pensar primeiro numa infraestrutura adequada, na valorização docente, na gestão democrática do espaço escolar e no acesso e permanência com sucesso dos alunos que serão atendidos, como insumos indispensáveis para a oferta de uma educação com qualidade social.

No ensino médio em tempo integral, este custo exige espaços apropriados, equipamentos adequados ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas, com um destaque para as tecnologias na escola de ensino médio que deveriam ser usadas como ferramentas primordiais no trabalho pedagógico do ensino médio, ainda mais em tempo integral.

Os dados da pesquisa revelaram que a escola foi selecionada por ter no ano da implantação, uma infraestrutura considerada boa para o atendimento dos jovens do ensino médio em tempo integral; por sua boa localização geográfica em relação ao acesso de estudantes de várias partes da cidade de Belém até à escola e ainda; por possuir um projeto pedagógico já bem solidificado de referência para obter bons resultados no ensino médio. Desta forma, a ampliação do tempo só melhoraria ainda mais os resultados de aprendizagem na escola, como observado nestes primeiros anos de ensino médio em tempo integral.

Desta forma, os dados revelaram neste estudo que, mesmo sem um investimento crescente de recursos por parte do governo estadual para a manutenção da escola, a mesma apresentava índices preocupantes no que se refere às taxas de aprovação, reprovação e abandono, por exemplo, e após a implementação do tempo integral no ensino médio, tais índices foram melhorados de forma significativa, chegando até mesmo a zerar o índice de abandono.

Ao analisarmos a infraestrutura da escola *Integrale*, percebemos que os espaços pedagógicos, áreas livres, salas refrigeradas, tudo o que já existia na escola no ano de implantação permaneceu do mesmo jeito ou foi sendo depreciado no período de 2012 até 2015, não havendo nenhuma reforma, ou melhoria na infraestrutura da escola promovida pela Secretaria de Educação. Isso causou problemas de ordem estrutural, comprometendo o atendimento dos jovens do ensino médio com qualidade no tempo integral.

Apesar do esforço coletivo da equipe pedagógica e da comunidade educativa como um todo para não dispensar os alunos, para que a escola funcionasse realmente em tempo integral, a irregularidade do fornecimento da merenda escolar,

citada como principal problemática durante a entrevista realizada para esta pesquisa, ocasionou preocupações para a gestão da escola, a qual teve que se organizar além dos esforços administrativos para dar conta de mobilizar a todos realizando coletas de recursos financeiros pessoais entre professores, funcionários da escola, para melhorar a alimentação dos alunos e não deixar que eles voltassem para casa e ficassem em algum turno sem aula.

Embora nossa pesquisa não tenha se voltado para a análise da concepção ou da organização curricular, ou mesmo do fazer pedagógico do ensino médio em tempo integral, destacamos que a escola estudada revela uma preocupação primordial com a formação dos estudantes do ensino médio, com o sucesso dos alunos na vida, embora estejam com o trabalho pedagógico voltado quase que exclusivamente para o preparo do ENEM.

Destacamos ainda, que alguns alunos, frutos dessa formação, têm voltado à escola para agradecer ou dar um *feedback*, sobre como suas vidas agora estão, sobre a vida na universidade, noutras escolas, ou os novos rumos que seguiram após viverem o ensino médio em tempo integral.

Segundo os dados revelados na pesquisa, os pais que procuram a escola para matricular seus filhos de ensino médio em tempo integral apostam que uma escola como essa torna-se uma oportunidade de ver seu filho, protegido, bem tratado, com uma boa preparação para as provas do vestibular, para melhorar de vida, para prosseguir nos estudos com a ajuda da escola pública, já que estes pais muitas vezes não têm nem o que dar de comer aos filhos, muito menos teriam para pagar cursinho preparatório para o vestibular. Estes pais fazem um esforço grande para manter seus filhos nessa escola, que prepara bem para essas provas e que tranquiliza naquelas 9h por dia o pai que sabe onde está o filho.

Para a gestão, uma escola de ensino médio em tempo integral, apesar de desafiadora, é muito boa para se trabalhar, pois com os professores também em tempo integral, a própria condução das ações pedagógicas é facilitada, já que a carga horária dos professores está fixa na escola, estes dividem outros momentos com os alunos, além do tempo da sala de aula e passam a conhecer os alunos como gente, como pessoa.

Resolver problemas de desempenho, dificuldade de aprendizagem ou mesmo atitudes de indisciplina torna-se mais fácil devido ao aumento da convivência com os alunos, tanto de professores quanto dos demais funcionários da escola, que passam

a ver o aluno mais tempo e a responsabilizar-se por ele durante mais tempo também.

Do ponto de vista do financiamento, concluímos neste estudo que os valores utilizados pela escola *Integrale*, embora no primeiro ano tenham estado muito distantes do que seria necessário para iniciar a política em tempo integral com qualidade, nos últimos anos analisados, a distância não é tão grande assim faltando pouco para que o governo estadual do Pará invista em uma educação de qualidade.

Em se tratando do Custo Aluno-Qualidade Inicial, ou seja, o ponto de partida para que o governo iniciasse um investimento de qualidade na educação do ensino médio em tempo integral, faltaria menos ainda, fazendo com que percebamos a necessidade de uma opção política diferenciada para o investimento com qualidade na educação paraense.

A escola estudada implementou a política com a ajuda massiva dos recursos do Governo Federal (FUNDEB e PROEMI) e recursos próprios, tendo pouco ou quase nada de investimento do governo estadual, de forma que a infraestrutura já existente na escola foi se tornando insuficiente, bem como as formas de organização interna que a gestão da escola encontrou para dar início ao funcionamento da política de tempo integral, durante os anos investigados, demonstrou-se insuficiente e problemática.

Ressaltamos que as mudanças advindas do novo governo Federal a partir de 2016, acarretam sérios impactos no financiamento do ensino médio em tempo integral no país e conseqüentemente no caso paraense. Tais mudanças impactam diretamente na forma de distribuição dos recursos financeiros, mas chegam também no desenho curricular, na forma de organização das escolas e na gestão do tempo e dos espaços escolares.

Apesar de termos verificado que os repasses via FNDE para a SEDUC-PA já foram realizados desde janeiro de 2017, até o fechamento desta pesquisa, a escola *Integrale* não tinha informações concretas sobre a forma de repasse dos recursos, se este ficaria a cargo da gestão da escola, da direção, do órgão colegiado (Conselho Escolar) e nem o valor por aluno a ser repassado para a escola.

Embora o foco desta pesquisa não seja olhar para as políticas recentes, a mudança gerada pela Reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, incita novas inquietações e preocupações sobre como ficará o financiamento do ensino médio em tempo integral, já que a verba é repassada diretamente para as

secretarias de educação, e a atual legislação não dá indicativos de como este recurso chegará efetivamente às escolas.

Trata-se, pois de uma opção política, do atual governo de recentralização das verbas públicas, nas mãos dos Secretários de Educação, dos Governadores, tirando da escola a pouca autonomia que se tinha em relação ao desenvolvimento e efetivação de seus projetos pedagógicos. No caso da escola pesquisada, ficou muito claro que o desenvolvimento dos projetos financiados pelo FNDE, tornaram-se o carro-chefe da escola, do seu trabalho pedagógico, preocupa-nos, portanto, sua descontinuidade, ocasionada pelo que chamamos em outro estudo de *(des)regulamentação do ensino médio em tempo integral*.

Por fim, o estudo revelou que a lógica governamental de se aproveitar de escolas sem muito gasto para implantar o tempo integral, foi a utilizada pelo governo estadual paraense no caso do ensino médio, a partir de 2012. Tal lógica deverá ser reforçada com a atual política de fomento ao ensino médio em tempo integral, trazida pela legislação modificada em 2017.

Contudo, devemos continuar lutando pela implantação do CAQi para sairmos da lógica dos gastos (de recursos disponíveis) e adentrarmos na lógica dos custos necessários para um ensino médio em tempo integral de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A.; CARVALHO, F.; AGUAI, P. **A (des)regulamentação da política de Fomento à Implantação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral**. FINEDUCA, 2017. (resumo expandido.)

ANDRE, Marli. **O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 161.

ARAUJO, Ronaldo M. L. e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. IN: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n 38, p. 61-80, maio/ago 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 38.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação-UNB – Brasília, 2008.

BRASIL. Casa Civil Federal. **Lei nº 13.005: Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 93, de 08 de setembro de 2016. (Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc93.htm, acesso em: 01.03.2018.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CARREIRA, D.; REZENDE PINTO, J. M. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. Campanha Nacional pelo Direito a Educação. São Paulo: Global, 2007, p. 80.

CAVALIERE, Ana Maria. **Notas sobre o conceito da educação integral**. IN: COELHO, L.M. (org.) Educação integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CARVALHO, Fabrício A. F. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual do Pará – 1996 a 2009**. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2012, p. 38.

_____. **O Controle dos Recursos da Educação: Uma Análise da Atuação do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2006.

_____. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual do Pará – 1996 a 2009**. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2012.

CEBRAP. **O que pensam os jovens do Ensino Médio?** Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <https://www.walmartbrasil.com.br/wm/wp->

content/uploads/2015/07/O-que-pensam-os-jovens-de-baixa-renda-sobre-a-escola.pdf. Acesso em 20.10.2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6° Ed. Vol. 16. São Paulo: Cortez, 2003, p. 28.

COELHO, L. M. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

COSTA, Claudio N. **O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da escola Miriti**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2015.

FAJARDO, Vanessa. **53% dos Jovens Brasileiro estão no Ensino Médio, média da OCDE É DE 95% - Dados integra a mais recente edição do estudo “Education at a Glance” (“Um olhar sobre a educação”, na tradução livre do Inglês)**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/53-dos-jovens-brasileiros-estao-no-ensino-medio-media-da-ocde-e-de-95.ghtml>>. Acesso em: 22 de Dezembro de 2017.

FAGNANI, Eduardo. Avaliação do ponto de vista do Gasto e Financiamento das Políticas Públicas. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2007.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanches (Org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3º Ed. V. 22. Coleção Questão de Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2000, p. 53.

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito. (Apresentação) 2013. IN: PISTRÁK, M. M. **A Escola Comuna**. (1924). Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 43.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (59ª Ed., 2015)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Apresentação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argus, 2007, p. 105.

GATTI, Bernadete. **Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave**. Revista Diálogo Educacional. V 6. N° 19. Set./Dez. 2006, p. 28.

GOUVEIA, Andrea Barbosa e SOUSA, Ângelo Ricardo. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb**. IN: Revista Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015.

GUIMARÃES, José Luiz. **Do FUNDEF ao FUNDEB: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira**. Revista Política Educacional. UNESP-SP. 7-jan, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/35>. Acesso em: 20.02.2018.

GRAMSCI, Antonio. Organização da escola e da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed Cortez, São Paulo, 1991. Pp. 117-129.

_____. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP. **IDEB – Resultados e Metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 31 de Dezembro de 2017.

LIMA, Antônio Bosco de. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. IN: LIMA, A.B (org.) **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004, p. 31.

MARÇAL, Flávia L. G. **Direito Humano à Educação na Amazônia: uma questão de justiça.** Belém: Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p. 93.

MARLI, André. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** IN: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Nº 40. V. 22. Salvador: Jul/Dez 2013, p.98. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 02 de Janeiro de 2018.

MADZA, Edinir; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira.** São Paulo: Petrópolis. Ação Educativa, 2009.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Políticas públicas, tempo, escola.** IN: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.* Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaina S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica.** In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.* Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. **Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE.** Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2007. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca_virtual/files/pub_1291081139.pdf> Acessado em: 07 Dez. 2015

_____. **Educação em tempo integral: Direito e financiamento.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011.** Brasília, 2011^a

_____. **Portaria Interministerial n. 17, de 24/04/2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. - Brasília : MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 20.01.2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador – documento orientador.** Brasília: MEC, SEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em 15.01.2017

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos e descontos.** Distrito Federal: Editora Ideia. 1997.

MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. IN: COELHO, L.M. (Org.) **Educação integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 36, 37.

MORGADO, José Carlos. **O Estudo de Caso na Investigação em Educação**. Portugal: De Facto Editores, 2016, p. 55, 66, 74, 155.

NOSELA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou uniforme?. IN: **Ensino Médio: controvérsias à luz do pensamento de Gramsci**. UNINOVE e UFSCar/ São Paulo, 2015.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 16. São Paulo, Abr. 2001, p. 12,13.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Dez, 1048.

PAES NETO, Gabriel P. **O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2013.

PARO, Vitor. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. (p. 13-20). In: COELHO, L. M. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. . rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor [et al.]. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.

PIRES, M. F. C. **O Materialismo Histórico Dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. (IN: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>, extraído em: 14.11.2015)

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna.** (1924). Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORTALCAQI&CAQ. **Site Oficial.** Disponível em: <
<http://www.custoalunoqualidade.org.br/>>. Acesso em: 02 de Janeiro de 2018.

Portal do MEC (2017). <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/128-perguntas-frequentes-911936531/fundeb-1960787641/142-de-onde-vem-os-recursos-do-fundeb>. Acesso em: 10.03.2018

RAMOS, Marise. **Pacto pelo Ensino Médio.** Texto não publicado, usado em aula na disciplina Tópicos específicos da educação básica - Ensino Médio, ministrada pelo prof. Dr. Ronaldo Lima Araújo no primeiro semestre de 2016.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90.** Brasília: Plano Editora, 2003.

REIS, Marcelo Menezes. **Número Índice.** IN:
<http://www.inf.ufsc.br/~marcelo.menezes.reis/Cap5.pdf>. Acesso em: 10/10/2017.

ROCHA, Denise Cristina Corrêa da; MONLEVADE, João Antonio Cabral de e AGUIAR, Rui Rodrigues. **Tema 5 Financiamento e gestão orçamentária da educação IN:** Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: do FUNDEB ao FUNDEF.** Brasília: Liber livro, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Carmem L. **A GESTÃO DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. UFPA, 2013.

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (coleção educação contemporânea)

SCALABRIN, Ionara. **Educação em Tempo Integral: como pagar a conta?.** IN: Revista Fineduca – Revista de Financiamento da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ano 2012, vol. 2.

SHIROMA, Eneida O; EVANGELISTA, Olinda. **ESTADO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE HEGEMONIA E REDES DE GOVERNANÇA.** Dourados-MS: Revista Educação e Fronteiras *On-line*, mai./ago. 2014.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. **O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível.** Revista de Financiamento da Educação - FINEDUCA. Volume 6, 2016. ISSN: 2236-5907.

UNIBANCO. **Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro.** São Paulo: Instituto Unibanco, 2013, p. 11.

<http://www.agenciapara.com.br/Noticia/108509/escola-estadual-augusto-meira-aprova-mais-de-40-alunos-em-varios-vestibulares> (acesso em: 10/06/2017)

<http://www.qedu.org.br/>

<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3357027>,

acesso em 07/06/2016

<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>, extraído em:
11.11.2015.

<http://www.seduc.pa.gov.br/portal>: extraído em 10.11.2015.

<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas>

<http://campanhaeducacao.org.br>

<http://www.custoalunoqualidade.org.br/calculos-do-caqi-e-do-caq>

<http://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-professor/>

<http://www.portalg1.com.br>. (Acesso em 13 de setembro de 2017)

APÊNCIDE A - Roteiro da entrevista com diretores das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

- 1- Como se deu o processo de implantação do Ensino Médio de Tempo Integral em sua escola, com relação ao quantitativo de turmas, de professores lotados, de funcionários para o atendimento desta nova clientela em tempo integral?
- 2- Quais as vantagens ou incentivos oferecidas, pela SEDUC ou outro órgão, para a escola aderir ao projeto de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio?
- 3- Algum recurso recebido pela escola sofreu alteração, para mais ou para menos do ano de 2012 a 2015?
- 4- A escola contou com verbas de projetos do governo estadual, federal ou outro? Quais e por quanto tempo?
- 5- Se a escola recebeu recursos de programas como PROEMI, por exemplo, em que áreas estes recursos foram aplicados na escola em relação ao Ensino Médio de tempo Integral?
- 6- Quais as dificuldades (internas e externas) são percebidas pela gestão da escola para o funcionamento do Ensino Médio de Tempo Integral?
- 7- Quais as vantagens da oferta do Ensino Médio de tempo integral, para a gestão, para os atores internos e externos da comunidade escolar?
- 8- Como foi o processo de prestação de contas destes recursos, no período de 2012 a 2015?
- 9- Como você avalia a quantidade de recursos destinada ao ensino médio de tempo integral, entre o real e o ideal?
- 10- Que possibilidades você enquanto gestor de escola pública vê em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada “GASTOS E CUSTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E(M) TEMPO INTEGRAL NO PARÁ: 2012 A 2015” desenvolvida pelo(a) acadêmico(a)/pesquisador(a) ALINY CRISTINA SILVA ALVES e permito que obtenha GRAVAÇÃO (fotografia / filmagem / gravação) de minha fala para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa, de de 2017.

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: ALINY CRISTINA SILVA ALVES

Professor Orientador: Prof. Dr. FABRÍCIO AARÃO FREIRE CARVALHO

APÊNDICE C – TABELAS SEM DEFLACIONAMENTO

TABELA 5 – Valor aluno/ano estabelecido pelo FUNDEB para o Ensino Médio - 2012 A 2015

Ano	ENS MEDIO URBANO	ENS MÉDIO RURAL	ENS MÉDIO INTEGRAL	ENS INT A ED PROFISSIONAL
2012	2.516,02	2.725,69	2.725,69	2.725,69
2013	2.666,08	2.888,25	2.888,25	2.888,25
2014	2.856,96	2.971,24	2.971,24	2.971,24
2015	3.181,64	3.308,91	3.308,91	3.308,91
Diferença média entre EM Urbano e EM TI				

Fonte: FNDE – 2012 a 2015

Valores nominais (sem deflacionamento)

TABELA 7 – Recursos do PROEMI Recebidos pelas ESCOLAS ESTADUAIS DO PARÁ - 2012 A 2015

Ano	Nº ESCOLAS	Nº ALUNOS	VALOR DEVIDO	VALOR PAGO
2012	-	-	-	-
2013	344	231.833	16.984.602,00	16.644.888,00
2014	335	178.951	P1* 8.018.526,28	4.069.263,14
2015	264	158.421	P2* 3.849.263,14	3.606.617,83

Fonte: FNDE

P1*: Parcela 1 referente ao ano de 2014, pago em 2014.

P2*: Parcela 2 referente ao ano de 2014, pago somente em 2015.

Valores nominais (sem deflacionamento)

TABELA 14 – RECURSOS RECEBIDOS PELA ESCOLA INTEGRAL VIA FNDE

ANO	PROGRAMA	VALOR	OBS
2007	PDDE	11.904,00	
2008	PDDE	41.987,20	
2009	PDDE	30.818,80	19.945,00 (ens. Médio)
	PDDE-ED INTEGRAL (MAIS ED)	74.370,10	Ens. fundamental
2010	PDDE	130.329,60	90.000 (PDDE ENS MED INOV)
			18.000 (PDDE ACESS.)
			15.702,00 (MAN. ENS MEDIO)
			6.627,60 (PDDE MAN. ENS FUND)
		48.120,00	PDDE INTEGRAL (FUND)
2011	PDDE	18.863,80	12.164,80 (MAN. ENS.

			MEDIO)
			6.699,00)MAN. ENS. FUND.)
	PDDE/PDE ESCOLA	26.500,00	PDE – EDUC. BÁSICA
2012			6.837,60 (MAN ENS FUND.)
	PDDE	161.699,60	140.000,00 (ENS. MÉD. INOVADOR)
			14.862,00 (MAN. ENS. MÉDIO)
2015	PDDE	18.440,00	(PDDE MANUTENÇÃO ED BÁSICA)

Fonte: www.fnde.gov.br

TABELA 15 - Recursos recebidos/FUNDO ROTATIVO (2012 A 2015)

ANO	SEMESTRE	CONSUMO	SERVIÇO	TOTAL
2012	2º	-	-	-
	1º	-	-	-
2013	2º	R\$ 2.880,75	R\$ 2.880,75	R\$ 5.761,50
	1º	-	-	-
2014	2º	R\$ 3.023,50	R\$ 3.023,50	R\$ 6.047,00
	1º	R\$ 3.023,50	R\$ 3.023,50	R\$ 6.047,00
2015	2º	R\$ 2.698,75	R\$ 2.698,75	R\$ 5.397,50
	1º	R\$ 1.507,00	R\$ 1.507,00	R\$ 3.014,00

Fonte: www.seduc.pa.gov.br/transparencia

(-) Dados não disponíveis no site da SEDUC.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Bom professora, sou Aliny Alves, sou estudante de pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, e na nossa pesquisa, o interesse é revelar um pouco do financiamento do ensino médio em tempo integral, foi uma política que começou no estado em 2012 e que agora, a escola aqui foi uma das pioneiras dessa implementação do ensino médio e a gente queria ver um pouquinho de como foi essa relação da implantação do ensino médio de tempo integral com os recursos que se tinha ou que não tinha, ou que aumentou ou que diminuiu para implementação do ensino médio em tempo integral, então vou te fazer algumas perguntas, mas se no decorrer a gente precisar de mais alguma informação a gente vai acrescentando.

Bem, primeiramente, como foi pra você, que se deu o processo de implementação do ensino médio em tempo integral na escola, com relação ao quantitativo de turmas, de professores lotados. De funcionários, né, o atendimento dessa nova clientela, como foi que aconteceu o ensino em tempo integral?

Olha, a escola começou a atender essa clientela no ensino integral no ano de 2012, inicialmente a escola atendia alunos do ensino fundamental, alunos do ensino médio e alunos do EJA, fundamental maior, 5ª a 8ª série. A partir da implementação do ensino integral iniciamos com 12 turmas, ou com seis turmas desculpa e gradativamente foi aumentando e assim que foi aumentando o ensino integral foi diminuindo as turmas de ensino fundamental, EJA e agora estamos atendendo também o Mundiar, então hoje a escola de 2017, ela conta com 16 turmas de ensino integral e 5 turmas de Mundiar e apenas duas de EJA.

Então dessas 16, elas estão entre 1º, 2º e 3º ano?

Sim, 1º, 2º e 3º ano, isso, então assim, com relação ao quantitativo de professores, inicialmente nós contávamos inicialmente com 32 professores pro ensino integral fora os professores do ensino regular, né, de 5 a 8 série, então era um quantitativo muito grande e funcionários apesar de a gente ter 12 funcionários de apoio, incluindo merendeira, de apoio, de apoio de inspeção né, que fica nos corredores para dar um suporte maior com os alunos, ainda era pouco, porque havia não só ensino integral, mas também o ensino regular. Hoje esse quantitativo diminuiu, mas em compensação as turmas hoje, apenas integral e Mundiar, mas ainda tem uma necessidade muito grande de aumentar esse quantitativo de funcionários de apoio principalmente, limpeza né, que são os serventes e na merenda. Ainda há uma necessidade muito grande em relação ao quantitativo de funcionários. Professor a gente tem um quantitativo razoável que atende a necessidade do quantitativo de turmas que a gente atende na escola, então professor a gente está ok.

Esses professores todos são lotados no tempo integral?

Sim, todos no tempo integral, isso vem facilitando muito o nosso trabalho.

Hoje você saberia dizer a quantidade de professores que tem hoje no tempo integral?

Eu não tenho essa informação precisa, mas são mais de 30, acho que são mais de 50 professores, 3 professores por área de conhecimento, mas professores de língua portuguesa e matemática nós temos 5 professores, a carga horária é maior, então pras outras disciplinas a gente tem três professores, é o mínimo que a gente tem em cada série, em cada disciplina.

E assim professora, quais foram as justificativas que foram dadas pela Seduc ou outro órgão que levaram à escola aderir esse projeto de ensino médio em tempo integral?

Inicialmente a principal é, como é que eu posso dizer, justificativa foi a questão da escola ser uma escola de grande porte né, ser uma escola que já tinha uma infraestrutura é, favorecida né, melhor que outras escolas e por fazer parte né desse corredor, de fácil acesso, bem localizada, fácil acesso pros alunos, e principalmente pela estrutura da escola estava propício para ser uma escola de tempo integral.

Você lembra se foi tocado em algo a respeito do IDEB?

Não, nesse momento não, 2012 ainda não estava assim não ouvi essa discussão nesse momento.

Algum recurso recebido pela escola sofreu alteração seja para mais ou para menos nesse período de 2012 a 2015?

Sim, houve bastante aumento nos recursos destinados pra escola, até porque o número de alunos veio aumentando, aí acabou aumentando tanto o fundo rotativo que tinha uma per capita maior por ser uma escola de tempo integral e que havia a necessidade de se comprar gás, todo esse recurso era destinado pelo fundo rotativo, que não era suficiente né mas aumentou e além das verbas que veio do PROEMI que foi uma verba razoável e foi a partir dessa verba que a escola fez algumas reformas adequou alguns espaços para atender o tempo integral então houve um aumento significativo dos recursos estaduais e federais.

Então com esses recursos do PROEMI a escola conseguiu organizar melhor o espaço que ela já tinha né e conseguiu melhorar ainda mais para poder atender o ensino integral?

Isso, além dos espaços tem a questão das oficinas, dos projetos que foi através desses projetos que foi aprovado pelo MEC que veio esses recursos, esses projetos todos foram colocados em prática e até hoje é o carro-chefe do ensino integral, a parte pedagógica né. Essa parte de ensino é o carro-chefe da escola de tempo integral aqui na escola...

Você poderia citar pelo menos um desses projetos o que mais se destaca no ensino médio?

Sim um dos projetos que mais se destaca assim é o projeto Química das Sensações, que são projetos que os alunos fazem experimentos esses projetos já foram até para mostra em outros estados, na Federal sempre que tem, esse projeto é apresentado pela professora e que levam alguns alunos para apresentar o projeto, então em feiras que envolve apresentações sempre a escola tá se inscrevendo e participam na apresentação dos alunos.

Eu tenho visto algumas fotos de projetos de física também...

Também, aqui o de física é um projeto que chegou desde 2015 e que também está se destacando bastante. Na verdade são esses projetos de química e de física e também tem o não lembro exatamente o nome, mas é o projeto dos professores de filosofia né, que é o amor e paz, todo ano a gente faz apresentação, que hoje tá até se mudando o nome mas também é um projeto que tem dado certo na escola, que tem trabalhando o lado dos valores, da ética, da Cidadania, então é um projeto que também tem dado certo onde tem apresentações e que os alunos também se envolvem bastante mas além desses três tem ainda uns sete projetos que também fazem parte.

Aí professora, a escola recebeu recursos desde o início, mas teve algum ano em que a escola deixou de receber, desses recursos federais, tipo do PROEMI ou todo ano a escola recebe?

Todo ano recebe, dependendo do número de alunos aí vai aumentando o volume dos recursos então desde 2012 para cá, a cada 2 anos na verdade, não é de ano em ano, mas a cada 2 anos a escola recebe esse recurso Federal e o estadual tem que entrar se não a gente não consegue né

O Estadual é semestral né

É na verdade é a cada bimestre **(tem dado?)**. De dinheiro exatamente não, mas é, geralmente varia de 5 e 6 mil, que é o fundo rotativo.

Ah, e esse recurso não é via conselho escolar?

Não isso é a direção da escola que administra, e o que fica a cargo do Conselho são os recursos federais, que vem através dos projetos.

Eu até soube que esse ano a escola não receberia mais a escola não receberia mais, devido a essa mudança.

É ainda está nesse impasse, a gente ainda não sabe como vai ficar, mais vai ser difícil manter a escola sem esse recurso né, mas com essa mudança, diz que vem uma outra verba mas que agora vai ser via estadual o Governo Federal repassa para Secretaria de Educação que vai repassar para as escolas, mas aí já não vai mais ter gerência do Conselho.

Mas eles chegaram a falar alguma coisa para vocês sobre o valor por aluno?

Não, foi uma reunião, mas só as diretoras participaram. E ainda vai ter uma reunião para repassar isso para os professores, mas é mais uma coisa interna ainda, não passaram, em média seria R\$ 2.000,00 por aluno a média que estava sendo discutida lembra que anteriormente era mil e pouco aí agora e aumentar e a necessidade a ser suprida de cada aluno porque se esse é o montante realmente entrar aí não vai ter mais mesmo problema com a escola de tempo integral os problemas serão resolvidos, teoricamente né.

Com relação às dificuldades, que dificuldades internas ou externas você percebe para a gestão para que o ensino médio em tempo integral funcione?

Bem, na minha opinião, assim, como quem já fez parte da direção da escola e, o que mais não tem tido dificuldade da implementação do tempo integral, de implementar não, de continuar é a questão da infraestrutura da escola a gente não tem infraestrutura adequada na questão da alimentação dos alunos falta uma alimentação mais balanceada então assim a questão do ensino a escola tem feito a

parte dela tem garantia da qualidade no ensino e é por isso que os alunos cada vez mais tem procurado a escola porque sabe que o ensino é de qualidade, que nós temos professores qualificados, temos professores que realmente estão envolvidas na educação dos alunos, mas a gente perde pra infraestrutura da escola não tem espaço de descanso, não tem as áreas de lazer, que isso pra necessidade dos alunos, não temos de recurso de material, que falta, é muito material pedagógico, então espaços dos laboratórios também não estão funcionando como deveriam funcionar em sua plenitude. Laboratório de informática passou dois anos sem funcionar, não tinha professores lotados e as máquinas também estavam com defeito e agora nós estamos com problema maior e as máquinas também estavam com defeito. E agora nós estamos com problema maior que é em relação aos ar condicionados que estão sem manutenção e a parte elétrica da escola é isso que tenha ocasionado muito a perda dos nossos ar condicionados e é o que tem casado muita dificuldade no ensino integral aqui na escola.

Com relação à alimentação é a SEDUC que prover isso é a parte que cabe ao estado Que tipo de alimento eles tem mandado?

Olha, Geralmente vem frango muito frango a gente passa meses comendo só frango e às vezes, varia um pouquinho vem um picadinho um peixe vem uma fruta de vez em quando tem a polpa de fruta para fazer o suco e assim de carboidrato tem o arroz tem macarrão sardinha feijão e isso tem vindo básico, a proteína desregula mais e os temperos as frutas verduras desde o início houve essa dificuldade.

Como é que vocês faziam para resolver, isso atrapalhou as aulas?

Olha era muito difícil. Inicialmente a gente tinha que fazer as coletas com os professores dificilmente os alunos contribuía porque a gente não pediu pra eles, mas a direção os gestores e funcionários professores todo mundo contribui praticamente todos os dias para comprar um tempero. Então você tinha uma força para tentar não fazer eles voltarem para casa. Isso porque se era escola de tempo integral sub entende-se que eles têm que passar o tempo integral na escola então dificilmente a gente fazia eles voltarem para casa por falta de alimentação só quando não tinha mesmo, arroz, feijão e carne, mas por falta de tempero eles nunca voltaram para casa, a gente dava o nosso jeitinho, como hoje a gente ainda dá de vez em quando.

Já ia te perguntar isso de 2012 para cá a situação melhorou?

Melhorou, as coletas já diminuíram bastante, mas ainda rola de vez em quando. Mas já tem melhorado bastante, a tendência é que aos poucos isso venha diminuindo cada vez mais, mas inicialmente foi muito difícil.

Em relação ao externo assim a escola tem sido bastante procurada para as matrículas O que você acha que justifica essa procura da escola?

Olha, a meu ver inicialmente quando o pai vem procurar a matrícula na escola ele vem com o propósito é fazer com que ele passe o dia inteiro naquela escola para tentar estudar mesmo e tentar melhorar nas provas de vestibulares, nas provas do Enem, que a escola é uma escola de referência para a prova do Enem, então eles procuram a escola nesse intuito de melhorar o desempenho do aluno para que ele seja aprovado nessas/nesses vestibulares que existem, os públicos principalmente. E outro que a gente vê é a questão dele está mais tempo na escola, estando mais tempo na escola, tá livre né, entre aspas, da violência. Em vez dele tá lá fora, ele

está dentro da escola estudando então ele está de certa forma, como é que o pai diz? Mais protegido, o termo que o pai usa, aqui na escola ele está protegido, eu estou despreocupado, mas pra gente não, pra gente mais interno é a questão do desempenho mesmo desse aluno, ele entra aqui de uma forma, a gente conversa com ele, quando ele entra aqui no primeiro ano e ele vai passando na medida dos anos, a gente percebe uma evolução realmente nesse aluno, a gente vê que a educação dele foi realmente melhorada e que ele tem os valores né, a gente conversa com ele e vê que é um aluno que realmente tem princípios, tem valores ele consegue ver o outro de outra forma, ele muda os seus hábitos a gente percebe muito isso nos nossos alunos do terceiro ano, então a gente vai conversar com eles e a gente vê que a maturidade deles já está muito diferente de quando eles entraram apesar de não ser só da idade, mas o intelectual mesmo deles a gente percebe que eles melhoraram muito o seu desempenho escolar também a gente percebe uma coisa que é impressionante a questão das notas deles quando eles entram no primeiro ano é só nota baixa são quatro 532 quando passa primeira avaliação do segundo ano a gente já percebe uma melhora bem significativa e no terceiro mais ainda a gente vê que eles entram aqui parece que eles veem uma outra realidade, uma escola que eles pensam que vai ser igual era no ensino fundamental. Aí se der para com aquela dificuldade né que eles vem no ensino que é um ensino mais intensificado e aí eles acabam entrando no ritmo a partir da segunda terceira avaliação muitos só na quarta que eles conseguem tirar uma média mesmo, mas na segunda avaliação muito já conseguem aí quando vai para o segundo ano, eles já vão mais centrados, o desempenho deles já melhora, já é bem melhor no segundo ano aí chega no terceiro, eles já são os que querem realmente fazer os que não querem no decorrer dos anos eles vão saindo, não quero tá muito difícil. E aí no terceiro ano realmente só fica aqueles que querem são esses alunos que a gente vê um desempenho bem melhor um compromisso mesmo de estar de vir a aula no sábado quando é chamado eles ficam até mais tarde então são alunos realmente interessados os que ficam para o terceiro ano realmente é tem interesse e tem um futuro né de passar de ter uma perspectiva de passar numa universidade ele se tornar um cidadão mais crítico, mais reflexivo, mais consciente é o que a gente espera né, que ele saia daqui com uma perspectiva bem melhor de vida.

Então, do ponto de vista financeiro, seria interessante se você tivesse mais de recursos, em que aspectos ainda falta assim, para melhorar mais ainda o ensino que vocês já oferecem?

Assim, como foi difícil na implementação, ainda está sendo difícil hoje com a questão da infraestrutura porque até hoje pouca coisa foi feito em relação à infraestrutura da escola então o número de alunos aumentou e a infraestrutura da escola não aumentou, não cresceu como deveria, a gente não tem uma sala de descanso, não tem um refeitório para que esses alunos possam sentar e fazer uma refeição.

Como é que vocês têm feito com essas 16 turmas para almoçar?

A gente acaba revezando os horários, vai o primeiro ano, depois vem o segundo, depois vem o terceiro e aí a gente muda o horário de entrada para assistir às aulas no turno da tarde e a gente vai melhorando a nossa situação, porque o refeitório que a gente tem não comporta todos de uma só vez, são cadeiras de mesas de sala de aula que a gente acabou adaptando no espaço que não era, era uma quadra e que acabou sendo refeitório, então a gente não tem uma cozinha industrial para fazer

alimentação deles adequada, que seja mais rápida, então a gente acaba ainda que seja mais rápida, então a gente acaba ainda cometendo alguns atropelos, a sala de descanso que até hoje, há quatro anos atrás, até hoje, não se tem ainda uma sala de descanso e eles reclamam muito sobre isso, nesse intervalo do almoço eles ficam divididos, fica na biblioteca, que é o melhor espaço que a gente tem da escola, é aconchegante, refrigerado, eles vão pra outras partes da escola, pra pracinha, fica numa sala que a gente adaptou, que é uma sala que comporta mais de 100 alunos, vai alunos, um grupo pra lá e aí eles ficam espalhados. Isso tem dificultado bastante porque a gente não tem o número de funcionários pra tá acompanhando esses alunos nesse horário, então é um horário muito complicado essa mudança de, do meio do turno, que eles passam do almoço pro turno da tarde, então é muito difícil, mas eles têm colaborado bastante, os alunos são parceiros, eles estão cada dia que passa, parece que eles estão mais conscientes e a gente acaba aqui tendo essa parceria que vem facilitando um pouco trabalho nesse horário.

Então a gente poderia dizer que o estado começou essa política meio de cima para baixo, porque não era tanta vantagem, mas como a escola tinha uma estrutura boa, a escola foi escolhida, mas hoje os alunos, os pais vestiram a camisa dessa política, para eles é interessante?

Sim. Com certeza porque é como a gente colocou, é o ensino integral. Então vai preparar esse aluno para vida subentende-se que eles estão aqui porque diz acreditar na educação da escola que a gente tem oferecido isso, um ensino de qualidade, então eles estão saindo daqui mais por politizados, mais conscientes, críticos, sabem o que querem, ele já sai daqui sabendo que eles vão estar numa universidade, o que eles vão fazer, se eles vão para uma escola técnica, muitos alunos têm saído daqui e tem retornado depois para dar um retorno pra gente, a gente fica muito feliz, seja alunas medicina, odonto, tem voltado e a gente tem esse retorno dos alunos. Então assim é muito positivo, a escola de tempo integral não é uma política, assim não é só uma política, é uma política pública mesmo e que se cada um fizer a sua parte os professores, os alunos, a família, o estado, cada um fizer vai dar certo como tem dado certo.

A escola não sofreu nenhuma reforma, não reformou nenhum espaço?

Não não, no início, sim, mas de lá pra cá não, nem os espaços fundamentais contamos, você imagina mais alunos, mais espaço, mas nós não, ou seja nós temos muitos alunos mas o espaço continua o mesmo.

Então como é que você avalia a quantidade de recursos que foi destinada naquele início entre o real e o ideal como que vocês conseguiram executar de recursos e o que você gostaria ainda falta muito?

Sim falta bastante entrou bastante recurso nos projetos e como ainda tem entrado através de projetos, nós temos aplicado a maior parte dos projetos na parte pedagógica nas Oficinas que tem dado bastante resultado a gente a gente ouvir as melhores dos alunos e agora ainda é muita coisa que a gente precisa para compra de material pedagógico bolas eles passaram um tempo sem ir para aula de natação porque não tinha recurso para comprar boias maiores então eles passaram esse tempo todo sem fazer esse esporte, que eles gostam, bola, recursos pedagógicos, a gente não tem e falta mais recursos para complementar essas atividades que são importantes para os alunos.

Tem alguma coisa que a senhora gostaria de acrescentar?

Olha, assim, eu como pedagoga trabalho com eles desde 2012, eu vejo assim um ponto positivo, é positivo a escola de tempo integral, porque é um aluno que realmente precisa, eles estão em desvantagem com a maioria dos alunos de escolas particulares e aqui acaba que suprimindo uma necessidade básica que eles deveriam ter com todos os outros alunos e que eles não teriam se não tivesse aqui eles acabam sendo nossos filhos por quantas horas né, eles passam aqui quase 9:30 porque agora reduziu um pouco porque eles vão até 6 e meia (18h30) e 5/6 e 6 horas e agora até 4:30 às 5 horas então é uma boa parte do tempo que eles passam na escola e a partir do momento que eles entram é nossa responsabilidade, entram 7:30 da manhã, então a gente vê, assim uma necessidade muito grande a carência que esses alunos têm, muitos a gente se comove, com o que eles falam que é, que não puderam vir nos dois três dias para escola porque não tinha dinheiro para pagar ônibus e assim a gente tem fretado bastantes dificuldades quando a gente vê uma situação dessas com os nossos alunos, que tá tirando nota baixa porque tem baixa frequência, o quê que tava acontecendo? Então a gente via que o aluno estava com baixa frequência e começou a enfrentar uma série de dificuldades aqui na escola porque estava com baixa frequência, dificuldade até mesmo de comprar uma apostila que o professor deixa na Xerox e ele com vergonha, não vem para escola porque não tem dinheiro para comprar e é isso que tem nos comovido, porque se o aluno tem dificuldade de comprar uma apostila que custa 50 centavos, aí você imagina a dificuldade que esse aluno passa dentro de casa para fazer refeições básicas, que é um lanche você sabe que é difícil né, é muito difícil esse aluno se manter na escola pública, imagina se fosse uma escola particular aí que ele não teria condições, então a gente vê a necessidade de melhorar ainda mais a refeição da escola porque às vezes é a única que ele faz, ele almoça na escola, ele merenda na escola, ele faz a refeição, a merenda da tarde e às vezes chega em casa, não tem o que jantar, então é muito triste quando uma mãe vem falar isso para gente, é muito doloroso e ao mesmo tempo é gratificante porque a gente sabe que aquelas pessoas tão sofrendo uma necessidade que é básica e a gente vê o esforço que ele faz aqui dentro da escola, então assim, a gente percebe que é muito importante essa escola é muito, essa escola de tempo integral funcionar como deveria funcionar recursos básicos porque eles merecem uma educação de qualidade recurso para se trabalhar então os professores eles questionam muito isso porque precisa.

Os professores estão no tempo integral também junto com eles com os alunos?

Estão sim tem professor que almoça aqui na escola e como alimentação ela deixa a desejar muitos acabam comprando por aqui por perto, mas a maioria convive com os alunos integral, muitos professores moram longe, então eles passam o dia inteiro na escola, trazem suas coisas, tomam banho aqui na escola e ficam a gente sabe a gente que tem os professores que praticamente moram aqui na escola, mas isso facilita a gestão, porque eles estão concentrados a carga horária Total aqui na escola então é mais fácil o diálogo com esse professor quando o aluno tem uma dificuldade é mais fácil a gente solucionar porque o professor está mais presente né então para o professor foi um ganho muito grande porque ele vai trabalhar só numa escola então ele tem um certo conhecimento maior com aquele aluno então facilitou muito o nosso conselho de classe porque quando a gente mostrava a ficha do aluno o rostinho do aluno o professor já sabia quem era então, esse é assim assado, então isso facilita muito o relacionamento tanto do professor com aluno quanto do

professor e os funcionários da escola então é bem mais fácil esse ensino de tempo integral para todo mundo porque precisava só de mais recursos porque o que está pecando é a questão dos recursos uma impressora melhor tanto para os professores quanto para os alunos.

Os professores tem algum espaço para descanso?

Não. Eles não têm, só sala dos professores, na internet, às vezes não funciona, que às vezes é uma distração que eles tem nesse horário né, para estar se distraíndo ligando tem a rede, mas não funciona, funciona um tempo depois para, e aí essa questão da manutenção que é o problema né manter que a gente tem mas manter.

Tem problema de água também na escola ou não?

Não agora solucionou, a gente teve bastante no período de início, a gente não tinha um filtro que comportasse todos os alunos só tinham no primeiro andar e era para todos os alunos agora não entraram dois filtros novos que veio pela SEDUC e foi feita a compra da escola foi atrás e a Seduc comprou, mas assim a questão do freezer para completar comportar os alimentos é bem complicado e a gente tá tentando solucionar agora tá precisando de refrigerador para guardar os alimentos, teve uma época que chegou a voltar a alimentação porque não tinha de guardar, aí é difícil porque se ficasse na escola ia estragar. E aí ia ser um prejuízo maior, então a gente tem tentado solucionar e isso junto a secretaria de educação por que de fato a escola cresceu o número de alunos, então o suporte de armazenamento também tinha que aumentar, tem que ter uma cozinha industrial porque tá muito difícil para os operacionais trabalhar em alimentação deles preparar os alimentos.

E o quantitativo desses funcionários aumentou?

Não, o que fez foi diminuir, a necessidade aumentou e o número de funcionários diminuiu, pra você fazer uma ideia, nós tínhamos 12 funcionários na época de implementação, hoje nós temos acho que oito funcionários no total, porque a necessidade é muito mais, são 16 turmas. então se eu for multiplicar pelo número de alunos, uma média de 30, então não suporta e tá desumano para esses funcionários trabalharem.

Vocês contam muito com a parceria dos alunos?

Dos alunos eles têm contribuído bastante a gente orienta não sujar muito a escola porque não tem quem vai varrer o banheiro eles arrumam com cuidado para não danificar para não sujar para deixar o mais limpo possível então eles têm contribuído bastante, mas a gente sabe que é difícil porque são muitos alunos então...

Vocês trabalham com chefe de turma representantes?

Sim, eles são parceiros que a gente tem reunião às constantes com eles têm trazido a problemática das turmas deles ar condicionado que não está funcionando então a gente tem tentado solucionar dessa forma com a parceria com os alunos são os nossos parceiros.

Bem professora, então obrigada, eu acho que eu estou satisfeita, a gente conseguiu refletir sobre muitas necessidades da escola, sobre essa realidade, porque o governo estampa em algumas propagandas e a gente precisa ver no chão da escola como é a realidade

E não é muito difícil de a gente conseguir uma escola melhor eu acho que esse estado fizer a parte dele a escola vai ser não só essa Mas como as outras que já iniciaram esse ano tem tudo para dar certo não é como tem dado certo em outros estados que a gente tem acompanhado Então se estado fizer a parte dele de realmente implementar mais recursos que é o de fato o dever dele porque a gente tá fazendo a nossa parte a nossa o que é da nossa competência que é a educação o ensino a parte pedagógica e o Estado tem que fazer o que é de direito dele que é investir mais

Ok te agradeço professora Obrigada boa tarde!