



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARIN CRISTINA SANTOS

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL  
CONDIÇÕES DE QUALIDADE E FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

CURITIBA

2017



KARIN CRISTINA SANTOS

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL  
CONDIÇÕES DE QUALIDADE E FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Políticas Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

CURITIBA  
2017

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

---

Santos, Karin Cristina

Educação de Tempo Integral: Condições de Qualidade e Financiamento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. / Karin Cristina Santos. – Curitiba, 2017.  
135 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Tempo Integral. 2. Educação – Financiamento. 3. Educação Básica. I. Título.

CDD 371.01

---



## PARECER

Defesa de Dissertação de Karin Cristina Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Schneider, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Andreia Grochoska, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: CONDIÇÕES DE QUALIDADE E FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Gabriela Schneider		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Márcia Andreia Grochoska		Aprovada

Curitiba, 29 de junho de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137322 / MGAPE 2169216

*“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas Graças a Deus, não somos o que éramos.”*

*Martin Luther King*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nilce e Alaertes, que com carinho, apoio e incentivo em toda a minha trajetória acadêmica e pessoal, não mediram esforços para que eu realizasse meus sonhos.

À minha filha Isabelle, que sempre esteve comigo, superou os momentos em que ficamos distantes e compreendeu minha necessidade de isolamento por diversas vezes a fim de que me dedicasse aos estudos e à pesquisa. Te amo muito, minha filha.

Ao meu orientador Professor Dr. Marcos Bassi, que acreditou em mim, embora não fosse uma pesquisadora experiente, transmitiu-me seu conhecimento e sabedoria, e concedeu-me a oportunidade de estar entre outros pesquisadores, contribuindo para o avanço da pesquisa na área de Educação.

À banca de qualificação composta pelo Professor Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Professora Dra. Gabriela Schneider e Professora Dra. Márcia Grochoska, pelas preciosas contribuições e críticas que tanto auxiliaram o aprimoramento desta pesquisa.

Aos queridos professores que somaram para meu crescimento acadêmico durante o Mestrado, professores (as) Andrea Barbosa Gouveia, Marcos Ferraz, Paulo Vinícius, Laura Ceretta e Maria Tereza Carneiro Soares, por compartilharem comigo seus conhecimentos e lançarem desafios que me fizeram rever certezas que tinha, desfazer verdades que em mim estavam arraigadas e buscar outras fontes de investigação e pesquisa.

Aos meus companheiros e colegas de trabalho do Núcleo Regional da Educação Boa Vista, Luana, Ricardo, Priscila, Fabiana, Adriane, Acir, Marcio, Sonia, Raphael, Caroline Thauny, Estela, Kathryn, Vani, Carol, Selma, Ana Paula, Arlete, Janaína, Andreia, Paulo, Cristina, Elaine, dona Raquel, Christiane Rosa, minha querida chefe Izabel; obrigada por ajudarem na construção de mais uma parte da minha história.

À todas as pedagogas dos Núcleos Regionais da Educação que colaboraram para a coleta de dados dessa pesquisa.

Às minhas amigas e pedagogas, companheiras de trabalho, Márcia Bley, Laura Carbonera, Rita Costa e Solange Pacheco, pela motivação e palavras de ânimo.

À querida Waldirene Bellardo, por sua importante participação no amadurecimento do tema dessa pesquisa e por dividir comigo seu conhecimento.

Às minhas queridas amigas e irmãs do coração, Jaquiline e Letícia.

À minha amiga Regi, companheira na jornada acadêmica, que por muitas vezes ouviu minhas angústias e ajudou-me com suas palavras de apoio, à Patrícia (Pati) que muito generosamente realizou a tradução do meu resumo e à Shana, que nos momentos que antecediam à minha defesa manifestou seu apoio e carinho.

Em especial, agradeço às minhas preciosas amigas Maíra Gallotti Frantz, Lucinéia Percigilli, Ana Lúcia Maichak, Virgínia Alves, Valéria Kasim, Elisandra Schwanka e Sandra Moro, pessoas às quais tenho muita estima, pois participaram da minha história pessoal e profissional, deixando cada uma, um pouquinho de si comigo.

Aos meus colegas de turma Val, Rojanira, Sol, Soeli, Marina, Anne, Tirzá, Carol, Bárbara, Elba e Gioconda, que com carinho me acolheram e dividiram comigo seus conhecimentos. Em especial ao meu amigo e irmãozinho do coração, Marcus Quintanilha, que com toda a sua paciência dividiu seu aprendizado, não medindo esforços em me ajudar. Obrigada por ser ombro amigo nos momentos de ansiedade e medo.

Por fim, não por último em ordem de importância, mas, ao contrário, meu primeiro e maior incentivador, Airton Cardoso, fonte inesgotável de apoio, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem nos momentos mais difíceis, e, mais do que ninguém é o responsável por muitos dos momentos de felicidade e equilíbrio em minha vida pessoal e de sucesso na minha jornada profissional. Obrigada por seu amor, seu companheirismo, sua dedicação e por me ajudar em todos os momentos. Te amo!

## RESUMO

O presente estudo teve como foco a análise das condições de qualidade das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e as possíveis relações com o financiamento da educação. Para a aferição das condições de qualidade foi utilizado como método de análise quantitativa o Índice de Condições de Qualidade (ICQ) desenvolvido pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O exame dos resultados das condições de qualidade das escolas foi cotejado ao financiamento da educação no período de 2011-2015 e levou em consideração os recursos repassados pelos Governos Federal e Municipal. A investigação se deu no sistema público de educação da Rede Municipal de Curitiba, o qual teve início na década de 1960, com a implantação da primeira unidade escolar do município, conhecida como Centro Experimental Papa João XXIII, oficialmente chamado de Grupo Escolar. O grupo também foi o pioneiro da Rede Municipal a ofertar a educação de tempo integral na cidade. No período sob análise havia um número singular de escolas de tempo integral (93 unidades) com atendimento a 12.037 estudantes matriculados em escolas da rede pública da cidade - aproximadamente 15% do total de alunos matriculados. A partir de análises estatísticas de dados, por meio da comparação de atributos das variáveis condições de qualidade e financiamento da educação, verificou-se a dependência entre estas e as variáveis explicativas do ICQ: condições da gestão escolar, condições do professor e condições materiais e estruturais das escolas. O cotejamento dos dados coletados permitiu evidenciar que o financiamento educacional, as condições materiais, a extensão de carga horária, a gestão escolar e as condições dos professores, são influenciadoras nas condições de qualidade da educação e que as escolas de tempo integral da rede investigada possuem os piores índices de condições de qualidade. Tais resultados apontam a necessidade de uma política diferenciada para o atendimento às escolas de tempo integral e ao seu entorno, pois são unidades que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, onde a comunidade apresenta a menor renda per capita, possui o maior índice de analfabetismo, o maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família e a maior taxa de absenteísmo entre os estudantes beneficiários do programa. Em síntese, o leitor encontrará nesse trabalho de pesquisa um conjunto de informações que se traduziram em conhecimento e as respectivas análises sobre as atuais condições de qualidade das escolas de tempo integral e/ou com extensão de carga horária da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Palavras-chave: Educação de Tempo Integral, Condições de Qualidade, Financiamento da Educação, Educação Básica.



## **ABSTRACT**

The present paper focused on the analysis of quality conditions of Curitiba's Municipal Education Full-time schools and the possible relations with the education funding. The method of quantitative analysis was used to assess the Quality Conditions Index (ICQ) developed by a team from the Nucleus of Educational Policies (NUPE) researchers - Federal University of Paraná (UFPR). The examination of quality conditions of schools was compared to the financing of education in the period between 2011-2015 and took into account the resources passed on by the Federal and Municipal Governments. The investigation took place in Curitiba's municipal education system, which began in the 1960s with the first municipal school unit, known as the Experimental Center Pope John XXIII, officially called as School Group. The group was also the pioneer of the Curitiba Municipal Education to offer full-time education in the city. In the period under review there were a unique number of full-time schools (93 units) serving 12,037 students enrolled in public schools in the city - approximately 15% of all students enrolled. Based on statistical analysis of data, by comparing the attributes of the variable conditions of quality and financing of education, we verified the dependence between these variables and the explanatory variables of the ICQ: school management conditions, teacher conditions and material and structural conditions of schools. The collected data showed that educational funding, material conditions, workload extension, school management and teachers' conditions are influential in the quality conditions of education and that the investigated full-time schools of Curitiba Municipal Education have the worst rates of quality conditions. Such results point to the need of a differentiated policy towards schools and their surrounding, since they are located in areas of greater social vulnerability, where the population has the lowest income per capita, the highest illiteracy, the greater number of beneficiaries of the Bolsa Família Program, and the higher absenteeism rates among the beneficiaries of this program. In summary, the reader will find in this research work a set of information that translated into knowledge and the respective analyzes on the current quality conditions of full-time schools and / or with workload extension of Curitiba Municipal Education.

**Key words:** Full-time Education, Quality Conditions, Funding of Education, Basic Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ações agregadas ao PDDE.....	88
Figura 2 – Mapa das Regiões Administrativas de Curitiba.....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por ano de busca (2000-2015) - Temas: Educação de Tempo Integral, Financiamento e Qualidade.....	26
Gráfico 2 – IDHM de Curitiba, 1991-2010.....	36
Gráfico 3 – Porcentagem de matrículas na rede em tempo integral na educação básica no Brasil.....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Valores de referência do CAQi para etapas e modalidades do Fundeb 2015.....	51
Quadro 2 – Comparativo síntese do CAQi e CAQi Tempo Integral.....	53
Quadro 3 – Estratégias para o alcance da Meta 6 do PNE 2014-2024 e Indicadores recentes.....	74
Quadro 4 – Comparativo Fundef/Fundeb.....	80
Quadro 5 – Escala de implantação financeira do Fundeb 2008.....	83
Quadro 6 – Critérios de consideração dos alunos na distribuição dos recursos do Fundeb.....	84
Quadro 7 – Evolução dos fatores de ponderação do Fundeb por aluno/ano 2007-2015.....	86
Quadro 8 – Programa Mais Educação – Recursos a serem repassados às escolas conforme número de estudantes matriculados – 2014.....	91
Quadro 9 – Dados do ICME do Município de Curitiba 2011-2015.....	93
Quadro 10 – Dados do ICG do Município de Curitiba 2011-2015.....	96
Quadro 11 – Dados do ICP do Município de Curitiba 2011-2015.....	97
Quadro 12 – Dados do ICQ do Município de Curitiba 2011-2015.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações relativas à Educação de Tempo Integral, Financiamento e Qualidade da Educação – 2000-2015 .....	27
Tabela 2 – Levantamento bibliográfico das publicações e referidos assuntos discutidos, 2000-2015.....	28
Tabela 3 – Índice de Gini da Renda Domiciliar per capita.....	35
Tabela 4 – Comparativo Índice de Gini e IDHM do Município de Curitiba.....	36
Tabela 5 - Componentes do IDHM 1991-2010.....	37
Tabela 6 – Número e distribuição percentual de matrículas, por dependência administrativa, segundo modalidade de ensino em Curitiba, 2014.....	38
Tabela 7 – Estabelecimentos de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba 2011-2015.....	43
Tabela 8 – CAQi – Custo de bens e serviços.....	49
Tabela 9 – Níveis de Condições de Qualidade por intervalos numéricos.....	62
Tabela 10 – Escolas participantes do PME no Brasil no período de 2011 a 2015.....	91
Tabela 11 – Recursos para a escola – Média dos recursos advindos do Governo Municipal por unidade escolar – Programa Descentralização de Recursos.....	102
Tabela 12 – Recursos para a escola – Média dos recursos advindos do Governo Federal por unidade escolar – PDDE e PDDE Integral/Mais Educação.....	103
Tabela 13 – Número de escolas, matrículas e total de recursos das Escolas de Tempo Integral – 2011-2015.....	104
Tabela 14 – Relação renda média domiciliar per capita do entorno escolar, Analfabetismo do entorno escolar, estudantes beneficiários do Bolsa Família, baixa frequência escolar entre beneficiários do Bolsa Família (2010) e média ICQ (2011-2015) .....	106
Tabela 15 – Média dos recursos Federais e Municipais (descentralização - transferências Fundeb e demais impostos vinculados à educação), valores por aluno e média do ICQ - 2011-2013-2015.....	110
Tabela 16 – Índices parciais do ICQ das Escolas Municipais.....	111

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAQ – Custo Aluno Qualidade  
CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública  
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional da Educação  
CONAE – Conferência Nacional da Educação  
CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica  
CREI – Centro de Referências de Educação Integral  
DPI – Departamento de Planejamento e Informações  
EC – Emenda Constitucional  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EF – Ensino Fundamental  
EIIPE – Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas  
EM – Entidades Mantenedoras  
FJP – Fundação João Pinheiro  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FPE – Fundo de participação dos Estados  
FPM – Fundo de participação dos Municípios  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICG – Índice de Condições de Gestão  
ICME – Índice de Condições Materiais e Estruturais  
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços  
ICP – Índice de Condições do Professor  
ICQ – Índice de Condições de Qualidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPlexp – Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações  
IPVA – Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores  
ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações  
ITR – Imposto Territorial Rural  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome  
NCQ – Níveis de Condições de Qualidade  
NSE – Nível Social e Econômico  
NUPE – Núcleo de Políticas Educacionais  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PB – Prova Brasil  
PBF – Programa Bolsa Família  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDDE/Integral – Programa Dinheiro Direto na Escola – Educação Integral  
PDRF – Programa de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais  
PIÁs – Espaços de Contraturno Socioambiental  
PME – Programa Mais Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
RM – Região Metropolitana  
RREO – Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação  
SEA – Secretaria Executiva Adjunta

UDH – Unidades de Desenvolvimento Humano  
UEIs – Unidades de Educação Integral  
UEx – Unidades Executoras  
UF – Unidades da Federação  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNB – Universidade de Brasília  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo

#### **LISTA DE ABREVIações**

s/d – sem data

não p. – não paginado

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS E O CAMPO DA PESQUISA</b> .....	25
1.1 O campo da pesquisa.....	34
1.1.1 A Educação de Tempo Integral no Município de Curitiba.....	39
<b>CAPÍTULO 2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SUAS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES E AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL</b> .....	45
2.1 O CAQI como Parâmetro à definição das condições de qualidade.....	47
2.2 O ICQ como metodologia de análise das condições de qualidade do ensino.....	55
<b>CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, LEGISLAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO</b> .....	64
3.1 A legislação educacional contemporânea reguladora e o financiamento da Educação de Tempo Integral.....	68
3.2 O Financiamento da Educação e a Escola de Tempo Integral.....	77
3.3 O Programa Mais Educação como um dos indutores de Políticas Públicas para a Educação de Tempo Integral.....	87
<b>CAPÍTULO 4 AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA</b> .....	93
4.1 O ICQ e as condições de financiamento das escolas investigadas.....	100
4.2 Análise da relação entre os dados socioeconômicos e do financiamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o Índice de Condições de Qualidade.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118

<b>ANEXOS</b> .....	130
ANEXO 1 - FIGURA 2 - Mapa das Regiões Administrativas de Curitiba e Bairros.....	130
ANEXO 2 - Questões do questionário de contexto da Prova Brasil – subsídio à construção do ICME, ICG e ICP.....	131



## INTRODUÇÃO

O objeto desse trabalho de pesquisa centra-se no exame da constituição das condições de qualidade de escolas do Ensino Fundamental (EF) – 1º ao 9º Anos – que dispõem de atendimento de tempo integral ou extensão de carga horária na Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba, a partir do seu cotejamento com informações referentes aos recursos descentralizados recebidos pelas escolas, no período de 2011-2013-2015.

O debate sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil é tema improtelável frente às demandas sociais para o enfrentamento das desigualdades que foram sendo ao longo do tempo ampliadas. Esse debate exige reflexão, discussão e análise sobre essa modalidade educativa, bem como a respeito da (in) suficiência de recursos destinados à educação pública e suas implicações na qualidade da educação.

Nessa perspectiva, a questão que motivou o projeto de pesquisa, que ora se traduz nessa dissertação, foi a análise das condições de qualidade das escolas de ensino fundamental e sua relação com o financiamento da educação, em especial no Município de Curitiba, no que tange à Educação de Tempo Integral.

Por essas razões, sejam elas de cunho pessoal, profissional ou acadêmico – científico – pois muito do que diz respeito ao tema se funde à minha própria história – é que este trabalho propõe a análise do financiamento da educação de Curitiba e seu impacto nas condições de qualidade das escolas da rede municipal.

Minha inserção como pesquisadora no campo da política educacional teve seu início em 1992, quando ingressei na Universidade Federal do Paraná, no curso de Pedagogia, sendo um longo caminho de experiências, iniciadas com o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, quando emergiu minha militância em prol da educação. Ao mesmo tempo, iniciava a carreira profissional no Magistério, na Prefeitura Municipal de Curitiba; a princípio como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 1996 como Pedagoga e nos últimos dez anos como Gerente Pedagógica de um Núcleo Regional da Educação do Município.

A carreira no Magistério deu-se, em grande parte, em escolas de tempo integral, cujo período de atendimento se estendia por até 9 (nove) horas diárias e onde, além das disciplinas do núcleo comum, atividades complementares, como

práticas artísticas, acompanhamento pedagógico, atividades relativas às tecnologias e à cultura corporal eram desenvolvidas em contraturno. Como Pedagoga minha atribuição era orientar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico de toda a unidade escolar, quer fosse o trabalho desenvolvido pelos professores que atendiam os estudantes no período regular de aulas ou dos professores que desenvolviam atividades em contraturno escolar.

No desempenho das atividades laborais no Núcleo Regional da Educação, os horizontes foram ampliados e, além de acompanhar, orientar e avaliar o trabalho dos pedagogos das escolas da regional, realizava assessoramentos e formações também com os gestores dessas unidades escolares. Porém, ao me inserir no campo da pesquisa, em 2015, para que pudesse me distanciar do objeto de estudo a fim de percebê-lo criticamente, licenciei-me da função exercida pelo período de dois anos.

Essa condição permitiu-me relação estreita com o objeto de análise dessa pesquisa, pois tornou-se premente para minha condição enquanto educadora, compreender como se constituem as condições de qualidade e o processo de financiamento da educação, para que minha ação não seja leiga, mas pautada no conhecimento científico e permitindo-me assim, contribuir para uma educação que redunde em melhores condições de qualidade à escola pública.

O conhecimento, portanto, dessa realidade “interior” do funcionamento do sistema de ensino da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba viabilizou apurar elementos essenciais para a compreensão dos processos que culminam nas condições de qualidade das escolas de tempo integral.

Destarte, foram desenvolvidas diversas tarefas na produção deste trabalho a fim de tanger seus objetivos. A primeira delas foi mapear a produção acadêmica em relação à educação de tempo integral no Brasil e o seu financiamento a partir dos anos 2000. A escolha desse período deveu-se ao fato de serem as produções mais recentes nessa seara, mesmo porque a discussão sobre a educação de tempo integral é ainda recente.

A segunda tarefa constituiu-se em examinar os fundamentos legais sobre o financiamento da educação no período, colocando em destaque os programas e políticas relacionados à educação de tempo integral.

Um terceiro objetivo nesse conjunto de tarefas processou-se por meio do levantamento e análise dos programas e políticas relacionadas à melhoria das

condições de qualidade das escolas de tempo integral, implementadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba no período de 2011-2013-2015.

E por fim, como objetivo específico final, seguiu-se o exame das condições de qualidade das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, por meio do Índice de Condições de Qualidade (ICQ).

O presente estudo avaliou o financiamento e as condições de qualidade das escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo para tanto, realizada comparação de atributos entre variáveis de dois grupos: o primeiro, o das escolas de tempo integral e o segundo, o das escolas de tempo parcial. O segundo grupo serviu de parâmetro para a análise das condições de qualidade do primeiro grupo, visto que o ICQ foi criado para avaliar as condições de qualidade de escolas de tempo parcial.

A pesquisa em questão teve como opção metodológica a utilização de dados quantitativos referentes ao financiamento da educação da cidade de Curitiba nos anos de 2011, 2013 e 2015, bem como os resultados do ICQ do município e de cada uma das respectivas escolas de sua rede de ensino, com enfoque nas unidades que ofertam a educação de tempo integral. O intuito foi examinar, além do ICQ, os recursos de financiamento da educação, bem como a evolução dos valores nesse período, cotejando seus resultados.

Justifica-se o período escolhido, primeiramente porque é um período posterior à implantação do Fundeb, a partir do qual passaram a ser contempladas todas as etapas da educação básica com os recursos distribuídos por este fundo, e, segundo, por ser coincidente com a aplicação da Prova Brasil/Saeb (os dados do ICQ advêm dos questionários de contexto desta) e também porque é interesse dessa pesquisa investigar, além da descentralização de recursos do município, a influência dos recursos advindos Programa Mais Educação (aderido pelas escolas do município em 2012), a maior ação de política com recurso público já investido em educação, especialmente na educação de tempo integral, foco desse estudo.

Como ferramenta para tratamento dos dados quantitativos foram utilizadas planilhas de cálculo e software estatístico, o qual permitiu o cálculo do ICQ e o filtro dos dados, coletados na base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e Fundo Nacional de Educação (FNDE).

Um dos limitadores para a ampliação do recorte histórico utilizado na pesquisa foi o *gap* de informações existentes nos anos de 2005, 2007 e 2009 devido

a fatores como a ausência de respostas dos responsáveis nos questionários de contexto da Prova Brasil e aprimoramento do instrumento utilizado como fonte de informações advindas dos questionários da prova.

Por serem considerados, portanto, mais consistentes no que tange tais aspectos, foram utilizados os dados relativos ao ICQ dos anos de 2011, 2013 e 2015. Essa limitação e disponibilidade bianual de informações em anos intermitentes foi o que determinou o cotejamento com o financiamento da educação nesses mesmos anos.

O delineamento da pesquisa deu-se a partir da análise estatística dos dados, comparando-se os atributos das variáveis financiamento e condições de qualidade, no sentido de analisar a dependência entre elas, sendo as variáveis de interesse o financiamento e as condições de qualidade e as variáveis explicativas as condições da gestão escolar, as condições do professor, as condições materiais e estruturais.

O cotejamento dos dados referentes ao Índice de Condições de Qualidade das escolas de tempo integral em relação às escolas de tempo parcial, permitiu averiguar se o financiamento educacional, as condições materiais e estruturais de uma e/ou de outra, aliadas à extensão de carga horária, dados sobre a gestão escolar, formação dos professores, etc., são significativos ou não nos resultados das condições de qualidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Ao se verificar as informações do ICQ no período de recorte da pesquisa, foram identificadas com resultados 171 escolas no ano de 2011, 174 no ano de 2013 e em 2015, 178. Em 2011, das 171 unidades escolares, somente 44 obtiveram resultados do ICQ, pois as demais deixaram de responder algum ou todos os questionários de contexto da Prova Brasil, inviabilizando assim, os resultados do referido índice. Em 2013, houve aumento no número de escolas respondentes aos questionários de contexto da Prova Brasil, possibilitando obter-se o ICQ de 134 unidades. Em 2015, esse número aumentou para 151 escolas.

Para que se pudesse obter resultados fidedignos quanto ao ICQ das escolas municipais no período estudado, optou-se por trabalhar com as unidades que mantiveram os resultados do referido índice em todos os anos, ficando, portanto, filtradas do total geral, 44 unidades educativas (as mesmas de 2011 e que responderam a todas as questões dos questionários de contexto da Prova Brasil nos demais anos pesquisados), sendo 24 ofertantes do ensino em tempo integral e 20 do ensino em tempo parcial. Assim, partiu-se do contexto geral da Rede Municipal

de Ensino de Curitiba, com a análise dos dados como um todo, para a seleção do grupo das unidades que apresentaram resultados do ICQ nos três anos investigados.

A descrição de dados coletados, análise e discussão dos resultados deu-se a partir de pesquisa documental, consulta às páginas do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), ao Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao portal de dados contábeis do Governo Municipal, dentre outras bases, como o Sistema de Gestão de Prestação de Contas do FNDE (SiGPC) e o Portal do Tesouro Nacional. Foram também consultadas as Leis Orçamentárias Anuais do Município de Curitiba (LOAs), o Portal do Tesouro Nacional e o Portal da Transparência do Município de Curitiba, onde foram verificadas as despesas com Educação, cotejando-as à evolução da arrecadação do município e aos gastos com educação e MDE observados nos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO – Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), cuja publicação é regulada pelo artigo 72 da LDB.

Em relação à abordagem do problema, foi realizada a coleta e tabulação dos dados de repasses de verbas do governo federal às escolas, Fundeb, despesas com MDE (Manutenção e Desenvolvimento da Educação), e em específico da receita das escolas, por meio de análise quantitativa.

Importante salientar, no que tange ao repasse de verbas do Programa Mais Educação (PME)<sup>1</sup>, que para esse trabalho optou-se por agrupar os recursos repassados às escolas por biênio, haja vista que o referido programa iniciou em 2012 com o repasse da primeira parcela do recurso, finalizando a etapa de repasses em 2013, com a segunda parcela. Tendo continuidade em 2014, o PME também realizou os repasses em duas parcelas, a primeira nesse mesmo ano e a segunda em 2015.

A fim de que fossem ajustados os dados financeiros de modo a minimizar possíveis distorções devidas à inflação, aproximando-os ao contexto econômico

---

<sup>1</sup> Instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/10, como estratégia do Ministério da Educação na previsão de ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do EF (Ensino Fundamental), defendendo a ideia de ampliação da jornada escolar e a organização do Currículo das Escolas de Tempo Integral.

atual, foi realizada a atualização monetária dos dados financeiros coletados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INPC/IBGE) de dezembro/2016, utilizando-se para isso a Calculadora do Cidadão, do Banco Central do Brasil<sup>2</sup>.

Calculado pelo IBGE, o INPC faz a correção de valor por índice, com base em uma determinada cesta de produtos, ou seja, baseado no padrão de vida das pessoas (ou quantidade de bens por elas consumidos) de forma a estabelecer e recuperar o mesmo poder de compra da moeda em diferentes períodos históricos. Portanto, é um indicador que demonstra a variação do custo de vida no país mensalmente, daí a importância de se ajustar os valores dos dados coletados para que não haja distorção da análise.

A apresentação e a análise dos dados foram organizadas a partir de quadros, tabelas e/ou gráficos sobre a arrecadação municipal, a aplicação desta em Educação, informações de contexto social do entorno escolar e os resultados das condições de qualidade das Escolas do Município de Curitiba no período estudado a fim de que se apresentassem informações necessárias ao debate proposto nesse trabalho.

Definido assim o objeto de pesquisa, foi preciso identificar e reconhecer os marcos legais referentes às políticas públicas para a educação de tempo integral e o financiamento da educação, o que foi imperativo para que fosse possível compreender os caminhos percorridos pela Educação de Tempo Integral no Brasil e o seu financiamento. A partir daí buscou-se construir um contexto para o debate sobre o financiamento e das condições de qualidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para atender aos objetivos a que se propôs a pesquisa, o trabalho foi dividido em 4 capítulos. O primeiro deles dedica-se à exposição dos caminhos percorridos na pesquisa no que tange à delimitação do tema e campo da pesquisa. São trazidas, nesse capítulo, informações de organização e contextualização do município de Curitiba e da sua rede de ensino.

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

O segundo capítulo trata sobre a concepção da qualidade da educação, das condições de qualidade e as múltiplas significações desses conceitos, sendo o custo aluno qualidade um dos parâmetros à definição das condições de qualidade.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da construção da trajetória da educação de tempo integral no Brasil, onde o leitor se aproximará das discussões sobre o tema por meio da apresentação e discussão das concepções de autores que habitam esse campo do conhecimento. Nesse capítulo também é apresentada a legislação que embasa a educação de tempo integral no país e como se dá o seu financiamento em âmbito nacional; uma seção nesse capítulo ensejará o Programa Mais Educação enquanto um dos indutores de políticas para a educação de tempo integral, assim como também foi o Fundeb, ao estabelecer valores por estudante de tempo integral.

O quarto capítulo foi construído no intuito de apresentar ao leitor a análise de cada um dos índices parciais do ICQ das escolas do município de Curitiba, buscando indícios que evidenciem a sua relação com o financiamento da educação no período estudado. Nele são apresentados os resultados do cotejamento dos dados, comparando as informações de financiamento, matrículas de estudantes e ICQ das escolas de tempo integral ou com extensão de carga horária às escolas de tempo parcial, no intuito de salientar as diferentes necessidades de investimento entre uma e outra.

Diante do exposto, cumpre destacar que a pesquisa em questão, traz ao centro do debate uma questão pouco abordada por pesquisadores da área, porém, das mais complexas no que tange à educação pública: as condições de qualidade de escolas de tempo integral e o financiamento da educação, com enfoque, nesse estudo, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para tanto, uma indagação inicial foi levantada no sentido de focalizar o objeto desta pesquisa:

- Os recursos recebidos pelas escolas de ensino fundamental que ofertam o tempo integral são suficientes para o atendimento aos estudantes, constituindo condições de qualidade adequadas?

Assim, analisar se o financiamento da educação é fator condicionante das condições de qualidade na oferta educacional em escolas de tempo integral é o problema que orientou essa pesquisa, sendo o seu objetivo a análise das condições de qualidade de escolas que ofertam o Ensino Fundamental em tempo integral do

município de Curitiba, tendo como contexto o financiamento da educação no período de 2011-2015.



## Capítulo 1 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS E O CAMPO DA PESQUISA

*"Na vida, não existem soluções. Existem forças em marcha: é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções." (Antoine de Saint-Exupéry)*

No intuito de se obter uma visão detalhada sobre o que há de produção no Brasil em relação ao financiamento da Educação de Tempo Integral, bem como sua relação com a qualidade da educação, realizou-se levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Scholar (GOOGLE ACADÊMICO), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

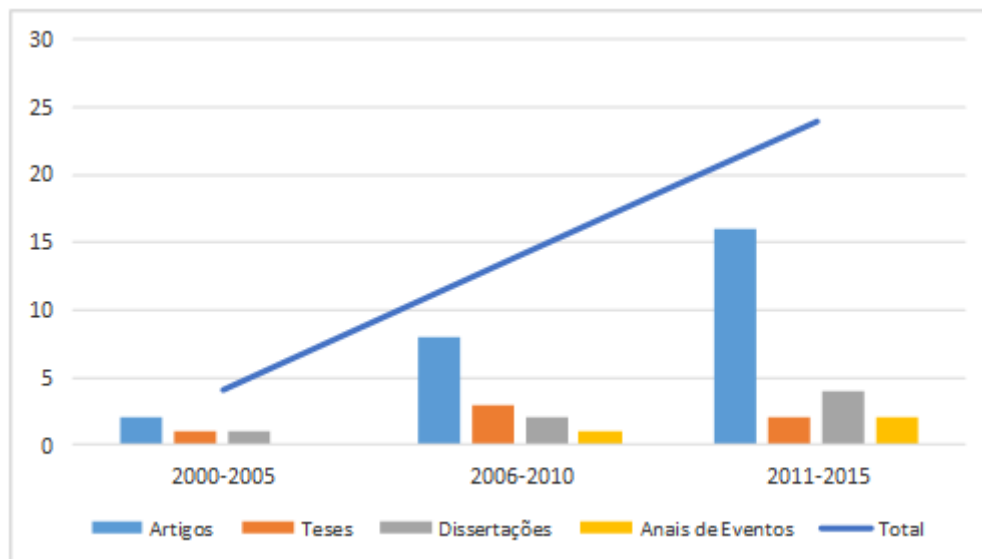
Antes de serem lançados os termos-chave nas bases de dados selecionadas, alguns conceitos precisaram ser clarificados.

Em primeiro lugar, observou-se a diferença entre os termos "Educação Integral" e "Educação de Tempo Integral". Assim, ao invés de Educação Integral, cujo conceito remete à formação e desenvolvimento pleno do indivíduo, utilizou-se o termo Educação de Tempo Integral, o qual refere-se à ampliação da jornada diária do estudante na escola.

Desse modo, foram utilizados os seguintes descritores: Educação de Tempo Integral, Condições de Qualidade, Financiamento da Educação, Educação Básica.

Em busca realizada para o período dos últimos quinze anos (2000-2015), foram encontrados nas bases de pesquisa 42 trabalhos (GRÁFICO 1), todos demonstrando que os assuntos educação de tempo integral, financiamento e qualidade estão, cada vez mais, se tornando alvo dos objetos de pesquisas de estudiosos recentes devido à sua importância para a efetivação do direito à educação, o que revela a importância dessa pesquisa.

GRÁFICO 1  
DISTRIBUIÇÃO POR ANO DE BUSCA (2000-2015)  
TEMAS: EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, FINANCIAMENTO E QUALIDADE



Fonte: Elaborado pela autora

Desses 42 (quarenta e dois) resultados, foram selecionados 33 (trinta e três) trabalhos, sendo os demais excluídos pelos seguintes motivos: ausência de relação com a temática educação de tempo integral; foco em áreas diversas, como saúde e alimentação, educação de jovens e adultos, educação para os pobres, educação do campo, políticas públicas de estado, profissionalização, etc.

Na busca de trabalhos na base de dados da ANPAE, foram destacados 3, sendo 2 sobre o financiamento da educação e 1 sobre o Programa Mais Educação.

Da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2 artigos foram escolhidos; um deles por ter relação direta com a educação de tempo integral (o tempo na escola) e o outro por tratar do direito à qualidade da educação.

Na base de dados do Google Acadêmico, foram selecionados 15 trabalhos, sendo 11 artigos, 2 dissertações, 1 tese e 1 trabalho de anais de evento, das seguintes instituições: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista Retratos da Escola, Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa

Maria (UFSM), Universidade de São Paulo (USP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), Universidade Federal do Pará (UFPA).

No banco de periódicos e artigos da SCIELO (Scientific Eletronic Library Online), 7 foram as publicações selecionadas, as quais versavam sobre a política recente de fundos sobre o financiamento da educação, concepção de educação integral, avaliação da qualidade em educação, direito e financiamento da educação, ampliação da jornada escolar, Programa Mais Educação e o papel do governo da União no financiamento da educação básica no país por meio da transferência de recursos a estados e municípios.

Por fim, no que tange aos trabalhos sobre a educação em Curitiba, foram selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR 6 trabalhos, sendo 1 tese e 3 dissertações sobre o financiamento educacional, 1 dissertação sobre índice de condições materiais da escola e 1 dissertação sobre análise da qualidade do ensino a partir dos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

No total dessa revisão teórica, foram selecionados, portanto, 33 trabalhos, sendo 23 artigos, 7 dissertações, 2 teses e 1 publicação em anais de eventos, conforme TABELA 1.

TABELA 1- PUBLICAÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, FINANCIAMENTO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2000-2015

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>Artigos</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Livros</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
ANPAE	3	-	-	-	-	3
CAPES	2	-	-	-	-	2
GOOGLE ACADÊMICO	11	2	1	-	1	15
SCIELO	7	-	-	-	-	7
SiBi/UFPR	-	5	1	-	-	6
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>33</b>

Fontes: SCIELO, CAPES, GOOGLE ACADÊMICO, SiBi/UFPR. Dados organizados pela autora.

Embora houvesse um número maior de publicações referentes à temática abordada neste trabalho, foram classificadas as que mais se aproximavam da discussão pretendida na pesquisa em questão.

Cumprir apontar também que nessa revisão bibliográfica não foi encontrada nenhuma publicação que versasse sobre condições de qualidade de escolas de tempo integral, tema dessa pesquisa. A maior parte dos trabalhos versavam sobre a

qualidade enquanto resultados de aprendizagem dos estudantes, em especial, com base nos resultados da Prova Brasil/IDEB.

A maioria das publicações selecionadas, como se pode observar na TABELA 2, tem como tema central o financiamento da educação, porém, apenas 5 delas estão diretamente relacionadas à educação de tempo integral.

TABELA 2 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS PUBLICAÇÕES E REFERIDOS ASSUNTOS DISCUTIDOS, 2000-2015

Assunto	Artigos	Dissertações	Teses	Anais de Eventos	Total
Financiamento	11				11
Ampliação da Jornada Escolar/Tempos e Espaços Escolares	06	02	01	01	10
Qualidade	04	02	01		7
Programa Mais Educação	05		-	-	5
Total	26	04	02	01	33

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado

Nesse conjunto estão as pesquisas que abordam a concepção da Educação em Tempo Integral, seus desafios e perspectivas de financiamento (MONLEVADE, 2012; MENEZES, 2012); a relação entre o financiamento e as condições de oferta de educação de qualidade em escolas do município de Porto Alegre (MOSNA, 2008); a dinâmica fiscal das Políticas de Fundos Contábeis para o financiamento da educação no Brasil – Fundef/Fundeb (COSTA, s/d; PINTO, 2007; GEMAQUE, 2011); o papel da União no financiamento da educação básica do país por meio de ações de assistência financeira aos entes federados (FARENZENA, s/d); oferta de Educação de Tempo Integral sob a perspectiva da Gestão Financeira do Programa Mais Educação (GARCIA, s/d); Educação em Tempo Integral como alternativa de superação da baixa qualidade do ensino público e seu financiamento (SCALABRIN, 2012); Gestão e Financiamento da Educação Integral (SILVA, 2012); Projeções para o financiamento da educação básica até o ano de 2024, quando termina a vigência do PNE e condições para a qualidade e expansão da educação (AMARAL, 2010); Programa de Descentralização de Recursos Municipal (DELLA TORRE, 2010) e Planejamento Orçamentário e Recursos para a Educação Municipal (QUIRINO, 2012).

Sobre o tema atinente à ampliação da jornada escolar, segundo colocado em número de publicações selecionadas, Schellin (2015) traz contribuições a essa

pesquisa quando sugere a reflexão sobre o IDEB da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no ano de 2011 e a relação dos resultados com a ampliação da jornada escolar.

Também Barros (2008), Coelho, Hora e Rosa (2013) e Costa (2015) trazem ao debate a reflexão sobre projetos de ampliação da jornada escolar e práticas de organização curricular, tempos e espaços diferenciados, enquanto contribuição para a qualidade educacional brasileira.

Nessa mesma temática, Moll (2013) levanta a importância do tempo integral como condição de qualidade para consolidar o direito à educação.

Rocha (2012, p. 150) controversamente em sua pesquisa afirma que “ficar quatro ou nove horas na escola não faz diferença quando nos reportamos ao elemento aprendizagem”.

Trazendo os aspectos legais-normativos da proposta do Tempo Integral, Coelho e Menezes (s/d) apresentam em sua pesquisa os documentos oficiais que revelam a ótica que envolve o binômio legal-real no sentido de compreender a legislação brasileira e sua relação com a ampliação do tempo da/na escola.

Por fim, em se tratando de jornada escolar, Castro, Kravetz e Zabala (2014) no VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIPE), trazem a experiência da implementação do programa de jornada ampliada nas escolas primárias da província de Córdoba e expõem que esse programa propõe o fortalecimento das aprendizagens das crianças que frequentam os últimos anos da sua escolaridade primária mediante a ampliação de seu tempo diário na escola.

Na discussão sobre a qualidade da educação, buscou-se evidenciar trabalhos que trouxessem diferentes olhares sobre o tema, relacionando-os à aferição dessa qualidade e não somente ao seu conceito.

Ampliando o escopo dessas discussões, Coelho e Fernandes (2013) tratam em seu trabalho sobre alternativas para reversão do baixo aproveitamento escolar, sendo uma delas o aumento dos anos de escolaridade e a outra, a ampliação da jornada escolar. As autoras analisam também a expressão qualidade escolar, pautando-se na jornada e no tempo escolar numa perspectiva sociopolítica. Em relação ao tempo, levantam a necessidade de reflexão sobre esse importante elemento na escola e a implantação de políticas públicas concernentes, e, sobre a qualidade, o conceito é aprofundado em suas múltiplas possibilidades, tomando como referência a qualidade social.

Em se tratando da exigência do direito à educação de qualidade, Cabral e Di Giorgi (2012) trazem um estudo pioneiro que analisa a legislação nacional e as definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial, ou seja, é possível se exigir judicialmente o direito à qualidade da educação caso este seja violado.

Em seu trabalho, Schneider (2010; 2014) trouxe a essa pesquisa maior embasamento quanto à mensuração de elementos que contribuem para as condições de qualidade de uma escola, como a estrutura física, os materiais pedagógicos e demais equipamentos necessários ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo.

A qualidade nesse caso não é entendida apenas como a ampliação do acesso à escola ou a diminuição dos índices de evasão e repetência, mas como algo muito maior, sendo o índice de condições materiais e estruturais uma das dimensões desse conjunto de fatores.

O tema “Programa Mais Educação”, uma das estratégias do Governo Federal para a ampliação qualitativa e quantitativa da Educação de Tempo Integral, ocupou o quarto lugar no levantamento bibliográfico relativo à educação de tempo integral e financiamento.

Dentre as publicações selecionadas destacou-se aqui a produção das autoras Leclerc e Moll (2012), que trata da ampliação da jornada escolar fomentada pelo Programa Mais Educação como uma pauta política e pedagógica indutora da educação de tempo integral.

Silva e Silva (2013) corroborando os estudos de Leclerc e Moll, entendem a concepção de educação de tempo integral do Programa Mais Educação como um instrumento capaz de democratizar o ensino, inová-lo e melhorar a qualidade da educação. Para esses autores a concepção de educação integral, presente no Programa do Governo Federal, surgiu como uma estratégia para o fomento da “educação integral em tempo integral”.

Para Leclerc e Moll (2012) o PME pode ser uma experiência enriquecedora

[...] em termos de ampliação de jornada escolar, [...] tanto do ponto de vista da construção compartilhada de uma política pública, quanto em relação aos inéditos viáveis produzidos em termos de currículo escolar com a legitimação de saberes e práticas sociais e culturais “normalmente” estranhas à escola. Nesse sentido, falamos em tempo ampliado e qualificado como aquele que explicita e articula atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica

educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente, nos diferentes momentos da sua trajetória pela educação básica (p.106).

Bittencourt e Costa analisaram o Programa Mais Educação a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, observando para tanto as influências internacionais das políticas educacionais, os debates de grupos de interesse na elaboração de documentos de base orientadora do programa, bem como em avaliações iniciais deste. A partir de tal análise, as autoras concluíram que há arenas de disputa onde as políticas públicas da educação se constituem, as quais são formadas por agentes em “posições assimétricas de poder e de influência” e que o governo, bem como seus interlocutores, por muitas vezes efetiva políticas sem o “necessário diálogo com os sujeitos imersos nos espaços escolares” (2015, p.1).

Conforme o levantamento bibliográfico realizado, percebeu-se que os estudos relativos à educação de tempo integral no Brasil não são incipientes, porém, poucos se debruçam sobre o financiamento desta modalidade de ensino, sendo a maior parte deles dedicados à discussão da estrutura dos tempos e espaços escolares numa perspectiva metodológica qualitativa.

Gatti (2004) corrobora essa afirmativa quando salienta que no Brasil há pouca tradição nos trabalhos que utilizam metodologias quantitativas na área de educação, com exceção da análise de dados de avaliação de rendimento escolar. A autora alerta ainda que existem problemas ligados a essa área que necessitam que dados quantitativos sejam qualificados para sua melhor contextualização. Nessa direção, o presente trabalho de pesquisa privilegiou a análise das condições de qualidade de escolas que oferecem tempo integral e sua relação com o financiamento, numa abordagem quantitativa.

Sobre a escola de tempo integral, Arco-Verde (2003), por exemplo, em seus estudos, debate os tempos e espaços escolares, apontando que no Brasil do século XIX a instituição escolar tinha uma organização frágil, prédios escolares improvisados, professores mal preparados, estrutura educativa precária, com diferentes modos de organização de tempos e espaços escolares.

O tempo escolar também é o mote da pesquisa de Chanes Junior (2008) que busca desvelar se a proposta de tempo integral para as escolas públicas no Brasil caracteriza-se como avanço ou como lógica de controle e segregação social.

Para ele, de acordo com seus estudos e observações, a proposta de tempo integral é um avanço quando se pensa na apropriação de um tempo ampliado e no vislumbre da construção de uma nova escola. Mas pode também caracterizar-se como lógica de controle e segregação social quando é direcionada para a classe social menos favorecida com intuito de combater a violência, tirando da rua a criança ou o adolescente e ainda, sem o financiamento adequado a uma escola que oferta o ensino de tempo integral.

Esse autor corrobora a necessidade de se pensar simultaneamente as questões da ampliação do tempo escolar e a qualidade do atendimento às crianças que frequentam as escolas por mais de quatro horas diárias.

Outras pesquisas alicerçadas em estudos empíricos, discutem a qualidade a partir das avaliações externas e afirmam que estudantes que passam mais tempo na escola não obtêm resultados tão satisfatórios quanto os que a frequentam metade do tempo. Exemplo disso é a pesquisa de Schelin (2015), a qual, a partir do recorte do ano de 2011, traz um comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas com estudantes matriculados em tempo parcial (escolas regulares) e de escolas com maioria de estudantes matriculados em tempo integral, no Município de Curitiba.

O trabalho supracitado afirma, por meio de levantamento de dados da Prova Brasil e IDEB, que os estudantes das escolas de tempo integral não apresentam desempenho satisfatório em comparação aos estudantes das escolas de tempo parcial, ou seja, embora ofereça extensão de carga horária, a escola de tempo integral não tem obtido os resultados esperados.

Também a pesquisa de Rocha (2012) sustenta que a extensão de carga horária na escola não faz diferença no aprendizado das crianças. Tal estudo trabalhou com a análise dos resultados de alunos nas avaliações em larga escala da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba em 2010, bem como da Provinha Brasil realizada por estudantes que frequentavam o 2º Ano do Ensino Fundamental em 2009 em uma unidade escolar de educação em tempo integral.

Em ambas as pesquisas, há que se destacar que tais estudos relacionam a concepção de tempo integral à aprendizagem e não a outros ganhos sociais, como a permanência do estudante por mais tempo na escola, as oportunidades que esses estudantes têm em relação à cultura, ao esporte; ou seja, a qualidade aqui se



relaciona à aprendizagens específicas (medidas por uma avaliação) ou a resultados em avaliações de larga escala.

Outro fator a ser salientado é que não é possível definir um único critério para determinar se esta ou aquela escola é melhor ou pior, quer dizer, somente um indicador como o IDEB ou os resultados de outras avaliações externas não dão conta de determinar a multidimensão do que seria a qualidade da educação de uma escola, de um sistema de ensino ou mesmo de um país.

Tais instrumentos são de fato importantes para a compreensão de como está o desempenho dos estudantes em relação a conteúdos básicos para o seu desenvolvimento acadêmico, porém não podem ser a única medida para a qualidade da educação pública. Ou seja, somente um instrumento de avaliação como a Prova Brasil ou outro tipo de avaliação externa à escola, não pode subsidiar efetivamente discussões sobre as políticas públicas necessárias às condições para a qualidade da educação.

Confirmando tal ideia, Alavarse et al. (2015) enfatiza que as avaliações em larga escala têm sido utilizadas como uma forma de gestão de redes de ensino e de culpabilização dos profissionais da educação pelos seus resultados, além disso, chama a atenção para a forma subestimada como seus resultados vêm sendo utilizados.

Estudos como de Oliveira (2013), Bauer (2010; 2012; 2013), Machado e Alavarse (2014) ao discutirem a contribuição das avaliações em larga escala, também não negam sua validade, entretanto, não as entendem como “indicador único e principal de qualidade de ensino”.

Esses mesmos autores não concordam com a forma como as avaliações em larga escala têm sido utilizadas ou com o efeito dos seus resultados e influência nas medidas educacionais, nos programas e políticas públicas, como por exemplo o repasse de recursos financeiros às escolas com melhores resultados ou a bonificação para professores cujos alunos tiveram melhor rendimento nas avaliações externas.

Importante salientar que não se está aqui negando a importância destes instrumentos para a discussão de políticas públicas para a qualidade da educação, todavia, o olhar que se deve ter sobre tais instrumentos é o de subsídio à tomada de decisões e não ranqueamentos que não sustentam o uso adequado dos dados obtidos.

Sobre a qualidade da educação, Ximenes (2014, p. 1029) aponta que “[...] em cada contexto e segundo cada posição, a ideia de ‘qualidade’ mobiliza as mais diferentes concepções político-pedagógicas”.

Para Dourado (2009) a qualidade, ou a aprendizagem efetiva, depende não somente de um fator, mas de um conjunto de “determinantes” que afetam diretamente esse processo e que envolve as relações sociais amplas, a concentração de renda, a desigualdade social, o direito à educação, acompanhamento dos sistemas de ensino, o trabalho da gestão escolar, as condições de estrutura e de trabalho, o currículo, a formação docente, entre outras.

Portanto, a pesquisadora adotou o termo “condições de qualidade” por expressar a concepção a ser tratada neste trabalho e, para tanto, utilizou como procedimento técnico, enquanto ferramenta para essa “medida” (condição da escola para oferta do ensino de qualidade) o ICQ, o qual, na sua composição, afere três dimensões diferentes: Índice de Condições do Professor, Índice de Condições de Gestão e Índice de Condições Materiais e Estruturais (ICP, ICG e ICME, respectivamente)<sup>3</sup>.

Nessa direção, é importante conhecer o contexto onde estão inseridas as escolas ou unidades educativas foco dessa pesquisa, a fim de subsidiar a discussão em relação à metodologia utilizada na pesquisa em questão, levando-se em consideração as concepções e os conceitos de condições de qualidade da educação, o que é retratado na seção a seguir.

### 1.1 O campo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Curitiba, capital do estado do Paraná e investigou as condições de qualidade das escolas pertencentes à sua Rede Municipal de Educação.

Segundo o IBGE (BRASIL/IBGE, 2010) em 2010 Curitiba possuía 1.751.907 habitantes, com previsão para 1.879.355 habitantes em 2015.

Conforme o mesmo censo, em 2010, 835.115 habitantes eram homens e 916.792, mulheres; destes 350.583 tinham menos de 15 anos de idade, 1.269.159 tinham entre 15 e 64 anos e 132.165 pessoas, mais de 65 anos de idade.

---

<sup>3</sup> O capítulo 2 dessa pesquisa será dedicado a maiores esclarecimentos a respeito do ICQ enquanto metodologia utilizada nesse trabalho.

O município é dividido em bairros (75), agrupados por Regionais Administrativas (Anexo 1) as quais têm por objetivo o atendimento descentralizado de atividades relativas a órgãos públicos e prestação de serviços que seriam a priori atendidos na sede administrativa da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Para se tenha uma ideia mais ampla das condições sociais e econômicas dos curitibanos, recorreu-se ao Índice de Gini, o qual busca captar o grau de concentração de renda de determinado grupo, apontando a diferença entre os rendimentos de grupos mais pobres e mais ricos. O índice varia de zero (quando todos possuem mesmo valor de renda) a um (quando uma só pessoa detém toda a riqueza).

Na TABELA 3, analisando-se o período que vai de 1991 a 2000 observou-se aumento na desigualdade de distribuição de renda na cidade (+ 0,0407). Essa condição se modificou no período de 2000 para 2010, quando houve queda nessa desigualdade (-0,029), porém, a distribuição de renda continuou se mantendo desigual entre os indivíduos, estando longe de ser apropriada à totalidade de moradores da cidade de Curitiba.

TABELA 3 – ÍNDICE DE GINI<sup>4</sup> DA RENDA DOMICILIAR PER CAPITA EM CURITIBA

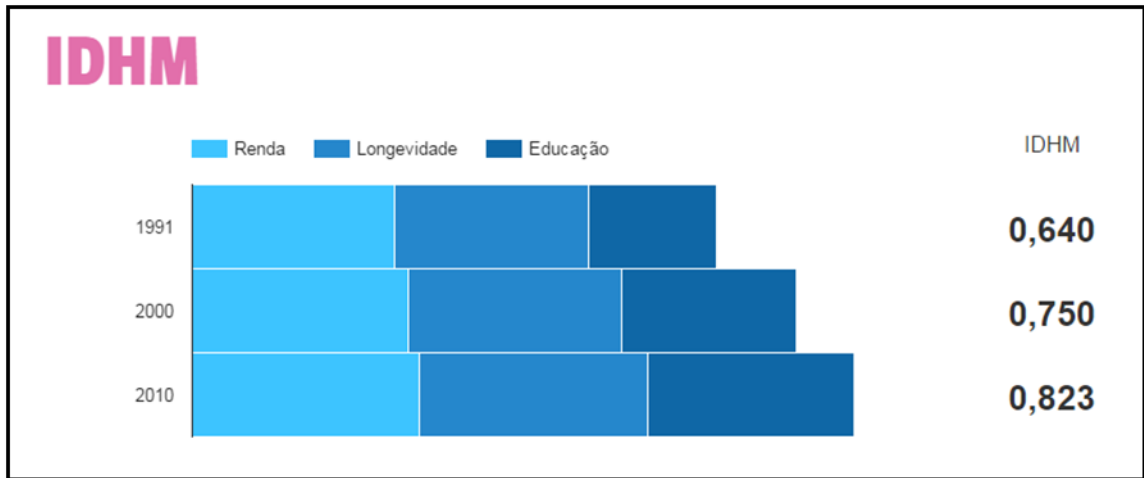
Curitiba	1991	2000	2010
	0,5535	0,5942	0,5652

Fonte: IBGE - Censo Demográfico; Tabulações especiais do IPEA

Levando-se em conta também o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do município, o qual considera as dimensões renda, longevidade e educação – GRÁFICO 2 – de acordo com o Atlas Brasil (2013), houve uma evolução de 0,640 em 1991, para 0,750 em 2000 e em 2010 o índice foi de 0,823, considerado um nível muito alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>4</sup> Nota: Mede o grau de concentração da distribuição de renda domiciliar per capita de uma determinada população em um determinado espaço geográfico. Interpretação: Quando o índice tem valor igual a um (1), existe perfeita desigualdade, isto é, a renda domiciliar per capita é totalmente apropriada por um único indivíduo. Quando ele tem valor igual à zero (0), tem-se perfeita igualdade, isto é, a renda é distribuída na mesma proporção para todos os domicílios. Quanto mais próximo da unidade, maior a desigualdade na distribuição de renda (IPARDES, 2017, p. 36).

GRÁFICO 2  
IDHM CURITIBA 1991-2010



Fonte: PNUD, Ipea e FJP - Atlas Brasil 2013

Todavia, a dimensão renda aferida pelo IDHM (renda per capita), como se pode observar no GRÁFICO 2, está distante do que afere o índice de Gini (concentração de renda entre grupos – pobres e ricos). Isso ocorre porque o IDHM não leva em consideração a concentração de renda entre os mais pobres e os mais ricos, mas a renda per capita dos cidadãos do município (TABELA 4).

Tabela 4 - COMPARATIVO ÍNDICE DE GINI E IDHM DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Período	Índice de Gini Concentração de renda	IDHM Renda per capita	Diferença
1991	0,5535	0,755	0,2015
2000	0,5942	0,809	0,2148
2010	0,5652	0,850	0,2848

Fonte: IBGE – dados organizados pela autora

Ainda em relação ao IDHM, quanto à dimensão educacional, segundo o PNUD, esta é calculada a partir da taxa de alfabetização da população e taxa de matrícula de alunos em todos os níveis de ensino. O índice varia do pior (zero) a 1 (um), ou seja, até 0,49 o desenvolvimento humano é considerado baixo, de 0,50 a 0,79, médio e acima de 0,80 é considerado alto (ATLAS BRASIL, 2013).

Em Curitiba, embora a dimensão educacional permaneça inferior às demais dimensões e na posição de médio desenvolvimento, foi a dimensão que mais

cresceu no período (Educação – 0,292; Longevidade – 0,127 e Renda – 0,095) –

#### TABELA 5.

TABELA 5 – COMPONENTES DO IDHM 1991-2010

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Curitiba - PR			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
<b>IDHM Educação</b>	0,476	0,655	0,768
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	52,87	63,51	73,96
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	44,63	72,01	94,44
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	65,04	79,29	89,06
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	41,51	68,67	71,63
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	29,65	45,95	57,79
<b>IDHM Longevidade</b>	0,728	0,796	0,855
Esperança de vida ao nascer (em anos)	68,70	72,75	76,30
<b>IDHM Renda</b>	0,755	0,809	0,850
Renda per capita (em R\$)	878,39	1.225,28	1.581,04

Fonte: PNUD, Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e FJP (Fundação João Pinheiro) - Atlas Brasil, 2013

#### Em Curitiba, conforme é apresentado na TABELA 5

[...] a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 94,44%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 89,06%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 71,63%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 57,79%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 49,81 pontos percentuais, 24,02 pontos percentuais, 30,12 pontos percentuais e 28,14 pontos percentuais (ATLAS BRASIL, 2013).

Outros dois critérios que interferem nos resultados do IDHM, no que se refere a dimensão Educação, são a expectativa de anos de estudo (número de anos de estudo de uma criança que inicia sua escolaridade) e o indicador de escolaridade da população adulta com Ensino Fundamental completo (18 anos ou mais).

Isso significa que quanto maior o índice de crianças e jovens matriculados e concluintes das diferentes etapas do ensino fundamental e médio, maior será o índice na dimensão Educação do IDHM. Uma realidade, no caso de Curitiba, que contribui significativamente para o aumento do IDHM, embora não seja, no conjunto, o mais elevado dos indicadores.

Um fator também importante para que se possam cotejar informações relativas às dimensões intra e extraescolares, são as informações educacionais concernentes ao município investigado.

Conforme demonstra a TABELA 6, sobre as modalidades de ensino que competem ao Município, pode-se afirmar que em 2014 eram 132.886 as crianças e estudantes matriculados nos Centros de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial.

Já na Rede Particular de Ensino o número de matrículas foi de 94.253 nas mesmas modalidades, sendo que a Rede Particular atendeu uma maior porcentagem de crianças na Educação Infantil (Pré-Escola) e também na Educação Especial – 46,9% contra 38,3% do Município (CURITIBA/SME/DPI, 2015). No que tange às matrículas da Educação Especial e Educação Infantil essa evolução pode ser atribuída aos conveniamentos realizados entre o município e as redes particulares de ensino ou instituições filantrópicas.

Cumprido destacar que a Rede Municipal atende a maior proporção de estudantes, especialmente no que tange ao Ensino Fundamental – séries iniciais.

TABELA 6 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO MODALIDADE DE ENSINO – CURITIBA, 2014.

MODALIDADE DE ENSINO	% DE MATRÍCULAS / DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA									
	ESTADUAL		FEDERAL		MUNICIPAL		PRIVADA		TOTAL	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE)	0	0,0	95	0,3	23.441	<b>62,0</b>	14.263	37,7	37.799	100,0
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA)	0	0,0	12	0,0	11.427	<b>41,2</b>	16.304	58,8	27.743	100,0
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	0	0,0	0	0,0	85.682	<b>71,4</b>	34.341	28,6	120.023	100,0
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	72.848	69,9	489	0,5	6.703	<b>6,4</b>	24.174	23,2	104.214	100,0
ENSINO MÉDIO	56.485	71,1	2.085	2,6	0	<b>0,0</b>	20.900	26,3	79.470	100,0
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (NÍVEL TÉCNICO)	5.754	32,0	1.023	5,7	0	<b>0,0</b>	11.215	62,3	17.992	100,0
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (FUNDAMENTAL)	7.877	67,5	0	0,0	2.486	<b>21,3</b>	1.314	11,3	11.677	100,0
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (MÉDIO)	8.850	83,1	51	0,5	0	<b>0,0</b>	1.749	16,4	10.650	100,0
ENSINO ESPECIAL	1.204	14,6	13	0,2	3.147	<b>38,3</b>	3.857	46,9	8.221	100,0

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2014/Elaboração: SME/Departamento de Planejamento e Informações (CURITIBA/SME/DPI, 2015)

Para o atendimento da população em idade escolar do município, a Secretaria Municipal da Educação possuía em 2015 185 Escolas que ofertavam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (sendo que 11 destas também ofertam os Anos Finais); 199 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 80 Centros de Educação Infantil Conveniados, 3 Escolas Municipais de Educação Especial. Das 185 escolas de Ensino Fundamental, 93 ofertavam a Educação de Tempo Integral.

### 1.1.1 A Educação de Tempo Integral no Município de Curitiba

A educação de tempo integral na cidade de Curitiba teve seu início na década de 1960, quando o município assumiu a educação primária.

Por meio do Decreto Municipal nº 1.273, de 12/09/1963, o então Prefeito Ivo Arzua transformou a antiga Escola isolada da Vila Pimpão, na época administrada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, em Grupo Escolar Papa João XXIII, surgindo então, a primeira escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em 1965, através do Decreto Municipal nº 907, o Grupo Escolar Papa João XXIII passa a ser denominado Centro Experimental. Criado com o intuito de promover uma política educacional, foi voltado ao atendimento integral e integrado à criança, com a oferta educacional, bem como serviços de assistência social, serviços de saúde, cultura e lazer. Atualmente, após passar por várias modificações organizacionais, a referida escola atende estudantes de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em período regular de aulas.

Arco-Verde (2003) relata que ainda nos anos 1960, foram criados na cidade os Centros Comunitários, as Escolas Integradas (das quais fizeram parte as escolas da Vila Nossa Senhora da Luz), os Núcleos Comunitários e o Projeto de Atividades Extra-Curriculares, com o intuito de expandir o atendimento da educação de tempo integral. Tais políticas comunitárias da gestão municipal exprimiam propostas do Conselho Interamericano Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU). As Escolas Integradas foram idealizadas pela Diretoria de Educação do Departamento de Bem-estar-social, que buscava a integração (no mesmo espaço físico) das atividades que envolviam diferentes unidades educativas. Já os Núcleos Comunitários vinham numa perspectiva renovada, cujo objetivo era enfrentar as más condições de saúde e de pobreza da comunidade a partir de atendimentos nas áreas física, escolar, sanitária e de serviço social.

#### Para Ratto

[...] os Núcleos Comunitários fizeram parte das estratégias implementadas para superar o fracasso entendido como incompetência trazida pelo aluno e sua família, cujo padrão sociocultural era comprometido pelas condições precárias de vida. A improdutividade escolar nunca era analisada sob o prisma da escola (1994, p. 114, apud. ARCO-VERDE, 2003, p. 164).

A proposta inicial da administração municipal era, segundo Arco-Verde (2003), que todas as escolas da rede se tornassem Núcleos Comunitários, porém apenas cinco funcionaram como projeto-piloto, conforme descreve-se a seguir.

Existiam três grupos de Núcleos Comunitários, um que abarcava as unidades num mesmo espaço físico (unidades de saúde, de serviço social e escolares), outro grupo cujas unidades de saúde não ficavam na mesma área física, e as demais, cujas unidades de saúde e de serviço social ficavam próximas à escola ou eram atendidos por profissionais que praticavam suas atividades de forma “volante”, ou seja, não tinham um local físico de trabalho permanente (ARCO-VERDE, 2003).

Em 1975, foi criado o Projeto de atividades extra-curriculares com atividades desenvolvidas nos Centros de Atividades Criadoras (CACs), em salas da própria escola, onde eram ministradas aulas de leitura ou atividades de educação física. Embora fosse proposta de governo desenvolver uma “rede integrada de atendimento às crianças, com atividades além das tradicionalmente escolares com a extensão do tempo da escola”, a necessidade de estender o atendimento dos estudantes especificamente no que tangenciava os conteúdos curriculares, fez com que tais projetos fossem então substituídos; as propostas educacionais foram simplificadas, atendendo a projetos tradicionais, a exemplo de outras redes de ensino (ARCO-VERDE, 2003).

Mesmo havendo grande expansão na rede municipal ao atendimento a estudantes em escolas de tempo parcial (quatro horas diárias), novas propostas para a extensão de carga horária continuaram a ocorrer.

Como relatam os estudos realizados por ARCO-VERDE (2003, p. 151), experiências efetivas de ampliação da jornada escolar em Curitiba ocorreram com a “implantação do Projeto de Escolas Integradas em período integral” em 1987 – o prefeito na época era Roberto Requião de Mello e Silva do Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB – quando foram construídas oito escolas, denominadas Escolas de Tempo Integral (ETIs). Os estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que frequentavam tais unidades de ensino passavam um período que variava de oito a nove horas diárias e o objetivo da Rede Municipal de Educação era a melhoria da qualidade de ensino e a diminuição da reprovação e da evasão escolar.



Em 1989 houve mudança no governo municipal da cidade, assumindo então, pela terceira vez, o prefeito Jaime Lerner, do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Nesse mandato criou-se então um segundo programa de educação de tempo integral com a implantação de 29 espaços de contraturno escolar, anexos às escolas de tempo parcial, os chamados Centros de Educação Integral (CEIs).

Conforme Arco-Verde (2003), no período em que realizou a pesquisa, ao somar-se estes espaços às Escolas de Tempo Integral, totalizavam 37 os CEIs, os quais atendiam mais de 35% dos estudantes da Rede Municipal de Curitiba.

De acordo com Schellin (2015), os prédios dos CEIs possuíam estrutura circular, eram anexos às escolas e foram designados “Complexo II”, os quais eram compostos por três pisos onde os docentes desenvolviam atividades em contraturno escolar. Conforme a autora, devido à necessidade de rápida execução e por tratar-se de uma obra com aporte de materiais de baixa qualidade, os prédios dos CEIs apresentaram, e ainda hoje apresentam, diversos problemas estruturais em relação à acústica, infiltração, rachaduras, etc., questões que impactam nas condições de trabalho do professor, bem como nas condições estruturais da escola.

Em seguida, ainda na década de 1990, foi criado pela Secretaria Municipal da Saúde o Programa de atenção à infância e adolescência, mais conhecido como projeto PIÁ Ambiental, cujo objetivo era desenvolver atividades artísticas, de recreação, bem como ações ligadas à educação ambiental, com crianças e adolescentes, moradores de áreas degradadas ambientalmente e que conviviam com lixo e esgoto expostos.

Segundo Rodrigues (2001, p. 6) o padrão de construção dos espaços utilizados pelo programa PIÁ ambiental eram

[...] simples, muitas vezes, utilizou-se do local da associação de moradores para sua instalação. No projeto as crianças e adolescentes de 4 a 12 anos recebem alimentação, praticam inúmeras atividades educativas e recreativas, além de receberem o repasse das informações ambientais sobre saúde pública, higiene pessoal e cuidados com a preservação e conservação da flora e fauna local.

Inicialmente essas unidades foram gerenciadas por diretores indicados e posteriormente, de forma paulatina, foram vinculadas às escolas de ensino fundamental, sendo então denominadas Unidades de Educação Integral (UEIs).

Em 2008 alguns desses “projetos” foram vinculados às escolas da rede municipal de ensino. Assim, as escolas foram responsabilizadas pela gestão

administrativa e pedagógica desses espaços, mesmo que estes estivessem distantes fisicamente delas.

Existiam nesse período, UElS vinculadas e UElS não vinculadas às escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino. As unidades não vinculadas, eram unidades educativas que funcionavam independentemente, sob a direção de um profissional do magistério indicado pela Secretaria Municipal da Educação. Somente em 2013 todas as UElS passaram a ser vinculadas a uma unidade escolar, sendo desta a responsabilidade pela sua manutenção e pelo acompanhamento pedagógico.

Grande parte dessas Unidades de Educação Integral localizam-se até hoje em espaços que foram herdados de outros órgãos e secretarias, encontram-se bastante prejudicados em termos de conservação de estrutura e dependem da mantenedora para que passem por reformas e/ou adequações (SCHELLIN, 2015).

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba (CURITIBA, 2006, vol. 4) a jornada escolar estabelecida para os alunos de tempo integral deveria ser de 4 horas diárias destinadas ao trabalho com os componentes da base nacional comum em turno regular de aulas e 4 horas diárias para práticas educativas (arte, esporte, lazer, cultura, educação ambiental, ciência e tecnologia da informação e comunicação, práticas do movimento e iniciação desportiva, dentre outras) a serem desenvolvidas em espaços específicos, acrescidas de mais uma hora diária para o almoço, o que totalizaria 9 horas diárias de trabalho com os estudantes.

Passadas mais de cinco décadas do início da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, das 185 Escolas de Ensino Fundamental do Município, 42 são Escolas de Tempo Integral (conhecidas como CEIs) e 51 possuem ao menos uma UEI a elas vinculadas, ou seja, 93 equipamentos da Prefeitura do município até o ano de 2015 ofertavam o tempo integral, conforme pode-se verificar na TABELA 7.

TABELA 7 - ESTABELECIMENTOS DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – 2011-2015

Tipo	Número Escolas-UEIs/Ano		
	2011	2013	2015
Escolas Municipais de Tempo Integral/CEIs	37	41	42
Unidades de Educação Integral não vinculadas	5	-	-
Unidades de Educação Integral vinculadas	49	51	51
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>

Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações  
Dados organizados pela autora

No período estudado foram criadas 5 novas Escolas de Tempo Integral e houve ampliação do número de matrículas ofertadas nesta modalidade de ensino. Dos 84.130 estudantes 12.037 estavam matriculados em período integral (CURITIBA/SME/DPI, 2016), ou seja, 14,3% estavam matriculados em tempo integral, uma distância de quase 11% da meta estabelecida pelo Plano Municipal de Educação<sup>5</sup> (2015/2025).

O número de escolas de tempo integral avançou aproximadamente em 12% e o número de unidades de educação integral cresceu 10,2%. Vale ressaltar que o número de UEIs é 8,4% maior que o número de escolas de tempo integral e que o número de matrículas das UEIs é menor que o das escolas de tempo integral (CEIs).

Outra questão importante a ser salientada é que as condições de estrutura do prédio onde são alocados os estudantes das UEIs é externo à escola, portanto, quando se fala em condições de qualidade da escola, está se avaliando as condições do conjunto (escola + UEI), o que pode transmitir uma ideia equivocada das condições reais de estrutura do equipamento UEI, pois, ao contrário das condições estruturais da escola, a unidade de educação integral a ela vinculada conta com um espaço inadequado, com estruturas – na maioria das vezes – desgastadas e/ou mal conservadas. Além disso, dependem da gestão da escola para a aquisição de materiais e equipamentos para o desenvolvimento das

<sup>5</sup> Mesma meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação.

atividades educativas e isso, muitas vezes, demanda embate, pois para esse atendimento, a escola deve direcionar parte da verba<sup>6</sup> que recebe à essa demanda.

Para que se pudesse ampliar o escopo das discussões correlatas às condições de qualidade em relação ao conceito de qualidade da educação, no capítulo 2 serão abordadas algumas das concepções usuais em relação à qualidade, o CAQi como instrumento que pode auxiliar no debate sobre o financiamento e as condições de qualidade da educação e a metodologia do ICQ para aferição dessas condições.

---

<sup>6</sup> Importante ressaltar que as escolas que possuem UEs a ela vinculadas recebem uma verba específica para manutenção dessas unidades, embora, a gestão desses recursos demande vontade política da escola de origem.

## **Capítulo 2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SUAS MÚLTIPLAS SIGNIFICAÇÕES E AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

No que tange à educação de tempo integral, as discussões sobre a qualidade são ainda incipientes e trazer ao debate esse tema é premente para que se possam provocar demandas para a melhoria das condições de qualidade dessa modalidade educativa.

Definir o que seria essa qualidade em educação e, em especial, na educação de tempo integral, é um complexo e grande desafio, pois além de polissêmico, seu conceito é histórico e reflete o cenário político e social do momento, que responde às demandas e exigências da sociedade naquele período.

Em outros termos, o conceito de qualidade da educação não é neutro, é amplo e envolve muito mais do que os resultados de rendimento escolar ou a quantidade de insumos necessários para o desenvolvimento do trabalho escolar, porém, sem tais fatores não é apreendido.

Alguns estudiosos consideram que a qualidade de ensino está fundamentada na relação espaço-tempo educativo; outros afirmam que somente a jornada ampliada não garante incremento qualitativo à educação, porém, pode colaborar para tal (TEIXEIRA, 1959).

Para Cavalieri (2007) a qualidade do ensino está relacionada à ampliação do tempo na escola como oportunidade de uma “outra qualidade de experiência escolar”; porém, a autora ressalva que o tempo somente não garante o incremento qualitativo do ensino.

Coelho, Menezes e Bonato (2011) chamam a atenção para o fato de que a ampliação do tempo escolar não incide diretamente em maior ou menor qualidade, pois nem sempre a extensão do tempo na escola resultará em extensão da qualidade desse tempo. Para as autoras, as atividades em extensão de carga horária na instituição escolar deveriam ampliar a formação educativa dos alunos, constituindo-os como cidadãos participantes na sociedade e críticos em relação ao que esta mesma sociedade lhes propõe.

Entender, portanto, a qualidade em um sentido mais amplo, significa compreender que ela envolve dimensões que extrapolam os fatores intraescolares, pois estes, aliados aos fatores extraescolares, interferem significativamente nos seus resultados. Assim, o entendimento do que vem a ser qualidade da educação,

enquanto fenômeno complexo, deve ser tratado a partir de diferentes pontos de vista que convirjam entre si.

No que tange ao ordenamento jurídico, a Constituição Federal Brasileira propõe a todos o direito à educação, ressaltando, por meio da emenda constitucional nº. 14/1996, que este direito circunscreve a garantia não somente do acesso, mas da permanência e também do padrão de qualidade da educação como um dos pilares onde o ensino deve estar estruturado.

Para Guará (2009, p. 78)

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e adolescência, permite pensar na exigibilidade desse direito para todas as crianças. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania. A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia social que, na perspectiva da equidade, incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação integral.

O direito à educação, portanto, protegido juridicamente, aponta para a importância da educação cuja qualidade é parte da sua natureza. Tanto é que a Constituição, em seu art. 212, prevê que todos os entes federados façam os devidos investimentos na educação no intuito de assegurar a sua qualidade (CURY, 2014).

Corroborando tal afirmativa, a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3º, inciso IX, evoca a garantia do padrão de qualidade quando determina princípios e fins da educação nacional. E ainda, no artigo 4º, inciso IX acrescenta a necessidade de definição da variedade e quantidades mínimas por aluno de insumos imprescindíveis para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Oliveira e Araújo, chegar à conclusão do que seja qualidade de ensino é muito difícil, mesmo para especialistas da área.

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (2005, p. 8).

Embora a literatura aborde variadas limitações e dissensos sobre o conceito, a qualidade será tratada nesse trabalho enquanto mapeamento de diferentes elementos que a qualifiquem, avaliem e precisem a origem, a essência e as

características desejáveis ao processo educativo, tencionando a criação, a coordenação e a propalação do conhecimento para o exercício da cidadania e a evolução do processo de ensino e de aprendizagem (DOURADO e OLIVEIRA, 2007).

Portanto, não se concebe nesse trabalho de pesquisa a qualidade da educação de forma reducionista, a qual venha a ser traduzida somente como resultados da aprendizagem escolar medida por avaliações de rendimento, pois sabe-se que a qualidade passa por questões bem mais amplas.

Ao contrário, levaram-se em conta fatores intra e extraescolares de maneira articulada, como as dimensões sociais, econômicas e culturais, haja vista que o processo educativo ocorre em um contexto heterogêneo, plural, onde as questões de cunho social refletem na escola e podem conseqüentemente originar cenários positivos ou ao contrário, negativos, como abandono escolar, reprovação, desvalorização social da escola, absenteísmo, analfabetismo, etc.

## 2.1 O CAQi como parâmetro à definição das Condições de Qualidade

Para se ter um parâmetro de definição de condições de qualidade, a pesquisa em questão remeteu-se ao CAQi<sup>7</sup> (Custo Aluno Qualidade Inicial) o qual, segundo Conceição et al. (2011), tem sua origem nas Leis do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e do Fundeb.

O CAQi foi criado pela campanha nacional pelo direito à educação e representa os valores a serem investidos pelo país por aluno/ano, em cada etapa e modalidade da educação básica, no intuito de garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino.

Expresso na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, Princípios da educação, nos incisos I (igualdade de condições para o acesso e permanência na escola) e VII (garantia de padrão de qualidade), outro instrumento basilar para que se concretize uma educação pública de qualidade é o CAQ (Custo Aluno Qualidade), o qual ainda está em fase de discussão e cálculo pelos responsáveis da campanha nacional e objetiva a aproximação do Brasil, em termos educacionais,

---

<sup>7</sup> O CAQi busca indicar quais são as condições e os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que o professor possa ensinar e o aluno possa aprender. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 16 set. 2016.

aos países mais evoluídos.

A discussão sobre o Custo Aluno Qualidade teve seu início em 2002 com a realização de oficinas em nível nacional, as quais versaram sobre temas diversos como qualidade e insumos, equidade e metodologia de cálculo de custo aluno. O fruto desses estudos foi a publicação do livro *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil* (CARREIRA e PINTO, 2007).

Em 2008 a necessidade de implantação do CAQi foi aprovada pela Coneb (Conferência Nacional da Educação Básica e em 2010 pela Conae (Conferência Nacional de Educação). O documento final da Conae que aprovava o CAQi deveria servir de suporte para a elaboração do PNE 2011-2020, e ao CNE (Conselho Nacional de Educação) caberia a tarefa de colocar em prática o CAQi.

Somente em 2010 o CNE aprovou o Parecer n.º 8/2010 que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional, conforme o CAQi; porém, até o momento, o mesmo não foi homologado pelo Ministério da Educação.

Ainda que não homologado, o Parecer CNE/CEB 8/2010 aponta importantes desafios para o alcance da qualidade, dentre eles a valorização da carreira do magistério, melhor organização da gestão e a ampliação do financiamento da educação.

Nessa direção, Cara (2014) afirma que os recursos financeiros destinados pela União ao financiamento da educação tendo em vista o parâmetro do CAQi está muito aquém e desproporcional ao “seu poder de arrecadação e da sua capacidade de investimento”. Citando dados do INEP, o pesquisador afirma que, em 2009, a cada R\$1,00 investido na educação pública, a União aplicou apenas R\$0,20, sendo que em 2012, apenas R\$0,18. Em contrapartida, os estados e o Distrito Federal juntos aplicaram R\$0,40 e os municípios R\$0,42.

Em termos práticos, segundo o ordenamento normativo atual, o CAQi é uma referência comparativa à definição dos valores mínimos do Fundeb, que não correspondem a um padrão mínimo de qualidade. Tanto é assim que menos de 1% das escolas brasileiras têm infraestrutura mínima segundo os critérios do CAQi, sendo que além da infraestrutura das escolas, o mecanismo considera muitos outros insumos, como remuneração dos profissionais, número de alunos por turma, etc. (CARA, 2014, p. 81).

Conforme Carreira e Pinto (2007), o CAQi estabelece custos de manutenção da educação por etapas e modalidades, definindo patamares mínimos de qualidade



da educação. A tendência de valores do CAQi é evoluir à medida que a qualidade da educação pública e os padrões de exigência dos cidadãos se elevam.

Os autores salientam que o valor do CAQi é calculado tendo como parâmetro os insumos imprescindíveis para o trabalho educativo e a aprendizagem dos estudantes, sendo que deve haver diferenciação de valores de acordo com a modalidade e o nível de ensino, como se pode observar nos exemplos da TABELA 8. Além disso, reforçam que o CAQi deve garantir que a remuneração dos profissionais do magistério, bem como dos trabalhadores em educação seja apropriada e justa, bem como deve ponderar sobre os parâmetros de infraestrutura e qualificação docente, contribuindo para o enfrentamento das disparidades existentes no país, na busca pela equidade.

TABELA 8 CAQi – CUSTO DE BENS E SERVIÇOS

<b>CUSTOS DE BENS E SERVIÇOS</b>				
<b>BENS E SERVIÇOS</b>	<b>UNIDADE</b>	<b>CRECHE*</b>	<b>PRÉ-ESCOLA/ 1ª A 4ª SÉRIE</b>	<b>5ª A 8ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO</b>
Água/luz/telefone	reais/aluno-mês	10	4	3
Material de limpeza	reais/aluno-mês	3	1	1
Material didático	reais/aluno-ano	100	100	100
Projetos de ações pedagógicas	reais/aluno-ano	100	100	100
Material de escritório	reais/aluno-mês	1,5	1	1
Conservação predial	% do valor do prédio	2	2	3
Manutenção e reposição de equipamentos	reais/aluno-mês	4	4	4

\* Tempo integral.

Fonte: CARREIRA e PINTO (2007, p. 86)

Observa-se, na TABELA 8, que os valores para as matrículas em tempo integral relativos a material didático e projetos de ações pedagógicas são os mesmos que para as matrículas de ensino em tempo parcial e as creches de tempo integral. Esse retrato inicial do CAQi não previu para esse tipo de bens e serviços tal diferenciação, o que seria necessário haja vista as peculiaridades do trabalho pedagógico em tempo integral.

No que tange ao Ensino Fundamental, foco desse estudo, o cálculo do CAQi foi construído a partir de estudos realizados em várias escolas que atendiam o ensino fundamental, chegando-se à definição de parâmetros para determinar os custos mínimos para uma escola

A escola de anos iniciais teve como parâmetro o funcionamento em dois períodos, 400 alunos, 8 salas de aula com aproximadamente 25 alunos por turma e jornada semanal de 25 horas de aula. Metade dos professores com formação em nível superior e jornada semanal de 40 horas, sendo 8 destas para planejamento/hora atividade. Para a unidade destinada aos anos finais, pensou-se em uma escola que atenderia também em dois períodos, com 600 estudantes, 10 salas de aula, com aproximadamente 30 alunos por turma, jornada semanal dos alunos de 25 horas e dos professores, de 40 horas semanais, sendo 8 horas destinadas à hora-atividade (CARREIRA E PINTO, 2007).

Carreira e Pinto (2007) explicam que para a construção do CAQi, foi considerado o desenho de uma escola com padrão de qualidade inicial levando em conta os custos de manutenção das etapas de ensino, agregando diferentes insumos necessários para o bom funcionamento da escola. Foram então referenciados critérios para o estabelecimento de valores relacionados a bens e serviços, como água, luz, telefone, materiais de expediente e de limpeza, fixando-se valores mensalmente por aluno na moeda corrente, considerando a etapa de ensino que cada um frequentava.

Além disso foram formulados os custos iniciais para a implantação de prédios e equipamentos e materiais, além dos custos de manutenção e atualização para cada etapa de ensino.

O cálculo de custo aluno considera as condições econômicas, de gênero, etnia, necessidades educacionais especiais, localização regional, etapas e modalidades da educação básica, os insumos necessários em relação à infraestrutura, acesso e permanência, salário dos profissionais da educação, em suma, todas as condições básicas que contribuam para assegurar aos estudantes um aprendizado com qualidade, representado pelo QUADRO 1 a seguir.

QUADRO 1 - VALORES DE REFERÊNCIA DO CAQi PARA ETAPAS E MODALIDADES DO FUNDEB – 2015

Etapa/Modalidade	CAQi CNE (% PIB per capita)	Base de cálculo	CAQi Campanha CNE 2015	Fundeb mínimo 2015	Diferença CAQi Campanha – CNE – Fundeb mínimo	Razão: CAQi Campanha – CNE / Fundeb mínimo 2015
Creche (tempo integral)	39,00	CAQi Campanha – CNE	10.005,59	3.349,27	6.656,32	2,99
Creche (tempo parcial)	30,00	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	7.696,61	2.576,36	5.120,25	2,99
Pré-escola (tempo integral)	19,63	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	5.036,15	3.349,27	1.686,88	1,50
Pré-escola (tempo parcial)	15,10	CAQi Campanha – CNE	3.873,96	2.576,36	1.297,60	1,50
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Urbano (parcial)	14,40	CAQi Campanha – CNE	3.694,37	2.576,36	1.118,01	1,43
Ensino Fundamental Anos Finais – Urbano (parcial)	14,10	CAQi Campanha – CNE	3.617,41	2.834,00	783,41	1,28
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rural (parcial)	23,80	CAQi Campanha – CNE	5.105,98	2.962,82	3.143,16	2,06
Ensino Fundamental Anos Finais – Rural (parcial)	18,20	CAQi Campanha – CNE	4.669,28	3.091,64	1.577,64	1,51
Ensino Fundamental (Tempo Integral)	18,72	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	4.802,69	3.349,27	1.453,42	1,43
Ensino Médio Urbano (parcial)	14,50	CAQi Campanha – CNE	3.720,03	3.220,46	499,57	1,16
Ensino Médio Rural (parcial)	18,20	CAQi Campanha – CNE (EF II Rural)	4.669,28	3.349,27	1.320,01	1,39
Ensino Médio Tempo Integral	18,72	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	4.802,69	3.449,27	1.453,42	1,43
Ensino Médio Integrado à Ed. Profissional	18,72	CAQi Campanha – CNE + Fundeb	4.802,69	3.449,27	1.453,42	1,43
Educação Especial (conta 2x)	31,68	CAQi Campanha – CNE + Fundeb	8.127,62	5.668,00	2.459,62	1,43
Educação de Jovens e Adultos (Aval. no processo)	14,40	CAQi Campanha – CNE	3.694,37	2.061,09	1.633,28	1,79
EJA (integrado à Ed. Profissional)	17,28	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	4.433,25	3.091,64	1.341,61	1,43
Educação Indígena e Quilombola	23,80	CAQi Campanha – CNE (EF I Rural)	6.105,98	3.091,64	3.014,34	1,97
Creches Conveniadas (tempo integral)	33,00	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	8.466,27	2.834,00	5.632,27	2,99
Creches Conveniadas (tempo parcial)	24,00	CAQi Campanha – CNE + Fundeb*	6.157,29	2.061,09	4.096,20	2,99

Fonte: Adaptado do Portal Custo Aluno-Qualidade Inicial da Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Ainda que os formuladores do CAQi entendam como fundamental a extensão de carga horária para todos os estudantes da educação básica, a fim de não a inviabilizar, foi prevista no cálculo a jornada de apenas 5 horas para alunos da pré-escola, do ensino fundamental e médio; assim a jornada de tempo integral foi direcionada apenas às creches, com a intenção de ampliá-la para toda a educação básica (CARREIRA E PINTO, 2007).

Apesar disso, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, utilizando como ponto de partida a jornada integral para as creches, previu a extensão da

jornada em todas as etapas da educação básica, por meio de uma simulação do CAQi para um sistema de tempo integral, como é demonstrado no QUADRO 2.

Os valores para as creches não sofreram grandes modificações, pois já previam o atendimento em tempo integral. O que foi diferenciado em relação à educação de tempo integral e o ensino parcial foram as seguintes condições: tamanho médio da escola/quantidade de alunos (variando de 50 a 100% a depender da etapa de ensino atendida pela escola); a jornada diária dos estudantes (variando entre 10 horas para as creches e 7 horas para as demais etapas de ensino); a média de alunos por turma (sem modificações na quantidade de creches e pré-escolas, variando de 12 a 22 alunos, nem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que varia entre 25 e 30 alunos); a participação no total de “pessoal + encargos” (sem mudanças para as creches, diferença de 4,2% para as pré-escolas, 3,3% para os anos iniciais do ensino fundamental, 0,9% para os anos finais do ensino fundamental, 1,8% para o ensino médio, 2,3% para os anos iniciais do ensino fundamental do campo e -3,3% para os anos finais do ensino fundamental do campo).

Importante refletir que os valores gastos com pessoal e encargos são pouco diferenciados entre uma modalidade e outra e, no que tange aos anos finais do ensino fundamental do campo, estes valores são 3,3% inferiores aos da mesma etapa no ensino de tempo parcial.

Já em relação aos custos de MDE, com exceção da creche, que pouco tem seus valores modificados, o CAQi tempo integral da pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e anos iniciais do ensino fundamental do campo, têm seus valores aumentados em até 32,6%. Somente o CAQi tempo integral do ensino fundamental do campo – anos finais, tem seus valores menores que os CAQi (-5,3%).

Sobre o custo total (com base em valores reais de 2005), os valores para o CAQi tempo integral da pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental do campo são aumentados em até 34%, sendo o menor valor, 17,8%. Novamente os valores do CAQi tempo integral para os anos finais do campo são negativos (-2,3%) se comparados aos valores do CAQi anos finais do campo (para o ensino de tempo parcial).

## QUADRO 2 - COMPARATIVO SÍNTESE DO CAQi E CAQi TEMPO INTEGRAL

\*Exclui gastos com alimentação

Tipo de Escola	Creche		Pré-escola		Ensino Fundamental				Ensino Médio		Ensino Fundamental do campo			
	CAQi	CAQi Tempo integral	CAQi	CAQi Tempo integral	CAQi		CAQi Tempo integral		CAQi	CAQi Tempo integral	CAQi		CAQi Tempo integral	
					Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais			Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Tamanho Médio/Alunos	120	120	264	132	400	600	200	300	900	450	60	100	60	100
Jornada diária dos alunos (horas)	10	10	5	7	5	5	7	7	5	7	5	5	7	7
Média de alunos por turma	12	12	22	22	25	30	25	30	30	30	12	25	15	25
Participação no total de "pessoal + encargos"	79,3	79,3	74,3	78,5	73,5	73,3	76,8	74,2	74,3	76,1	74,9	74,2	77,2	70,9
Custo MDE (R\$)	3.783	3.785	1.659	2.463	1.618	1.591	2.254	2.116	1.645	2.242	1.997	2.166	2.456	2.051
Custo total (R\$ em 2005)	4.139	4.140	1.789	2.724	1.724	1.697	2.467	2.330	1.746	2.445	2.390	2.319	2.909	2.264
Custo total (% PIB <i>per capita</i> )	39,3	39,4	17	25,9	16,4	16,1	23,5	22,1	16,6	23,2	22,7	22	27,7	21,5
Diferenciação entre os níveis (EF 1ª a 4ª série = 1)	2,4	1,68	1,04	1,10	1	0,98	1	0,94	1,01	0,99	1,39	1,34	1,18	0,92

Fonte: Dados CARREIRA e PINTO (2007), quadro comparativo organizado pela autora.

Caberia, assim, uma discussão sobre os motivos de valores reduzidos para os anos finais do ensino fundamental do campo, que podem ser originados pelo número menor de estudantes na escola ou por causa do trabalho infantil e consequente evasão escolar. Porém, o cenário da educação do campo precisa ser modificado no que tange à infraestrutura, a formação dos professores, investimento em tecnologia, etc., condições que influem diretamente na qualidade da educação, e valores reduzidos de financiamento em qualquer dos quesitos do CAQi tempo integral podem significar déficit nessas condições.

Sendo uma referência importante para os estudos da área, o CAQi tempo integral necessita ser mais discutido por especialistas, pois não há como avançar em qualidade se o financiamento não for adequado às reais necessidades das diferentes modalidades de ensino.

Levantar o debate, pois, sobre as questões de financiamento educacional, via políticas públicas que envolvam os três entes, é primordial, pois entende-se que a garantia do direito à educação e a sua qualidade estão diretamente associadas às fontes de recursos para que se desenvolvam as políticas que produzam efeito real e positivo. Assim, o financiamento da educação<sup>8</sup> não deve ser encarado apenas como uma estratégia para a realização de políticas públicas, mas como operacionalizador de aspectos fundamentais para a qualidade da escola.

Corroborando essa afirmativa, Carreira e Pinto (2007, p. 25) salientam que a qualidade do ensino

[...] está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, se relaciona à qualidade dos insumos utilizados. Em outras palavras, a ideia central é que a garantia de insumos adequados seja a condição necessária – ainda que não suficiente.

Para Dourado e Oliveira (2009) a educação como política pública precisa ser assegurada e isso envolve o aumento do financiamento da educação, a revisão da legislação no que diz respeito ao regime de colaboração entre os entes federados, a melhor articulação entre as políticas e os projetos educacionais, a execução da gestão democrática em todos os níveis do sistema educacional, a melhoria dos planos de cargos e salários dos trabalhadores em educação, dentre outras questões.

O financiamento da educação apresenta-se, nesse contexto, como um

---

<sup>8</sup> No caso dessa pesquisa, o enfoque maior será dado ao financiamento da educação de tempo integral.

instrumento necessário à universalização do acesso do estudante à escola, a sua permanência na instituição e ao seu sucesso a partir de políticas públicas que sustentem a equidade e a qualidade da educação<sup>9</sup>.

Por esse motivo, a pesquisa em questão utilizou o CAQi enquanto parâmetro dos custos mínimos necessários para uma educação de qualidade e o ICQ enquanto importante instrumento para aferição das condições de qualidade da escola, o que permitiu relacionar o financiamento e as condições de qualidade, a fim de se focalizar o objeto dessa pesquisa, buscando analisar se o financiamento é fator condicionante das condições de qualidade na oferta educacional em escolas de tempo integral.

## 2.2 O ICQ como metodologia de análise das condições de qualidade de ensino

O Índice de Condições de Qualidade (ICQ) foi escolhido como metodologia nessa pesquisa por se fundamentar na avaliação de questões educacionais importantes para a qualidade do ensino, tais como o contexto escolar, o nível sócio econômico, as condições relacionadas à gestão escolar, às condições de trabalho do professor, às condições materiais e estruturais existentes no espaço escolar, para além das condições de aprendizagem dos estudantes.

Trata-se de uma metodologia para avaliação de políticas educacionais desenvolvida pelo Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – UFPR. O papel dessa metodologia é auxiliar a estabelecer elementos mais objetivos para a avaliação da relação entre política e qualidade educacional. O índice é composto por elementos compostos e articulados advindos das variáveis presentes nos questionários de contexto da Prova Brasil, e organizados em subíndices de Condições Materiais das Escolas; de Gestão Escolar; de Condições do Trabalho do Professor. Nesses subíndices, encontram-se aspectos referentes, por exemplo, a salário e formação docente, existência e uso de equipamentos escolares, forma de provimento do diretor de escola, existência e funcionamento do conselho escolar, dentre vários outros (GOUVEIA e SOUZA, 2013, p. 841).

Tal metodologia busca precisar elementos objetivos a fim de que se avalie como se dá a materialização entre a política educacional e a qualidade, possibilitando, assim, o debate sobre as relações que se podem estabelecer entre o financiamento da educação e as condições de qualidade da escola.

---

<sup>9</sup> Ressalta-se aqui, que a concepção assumida nessa pesquisa no que tange à qualidade, não passa apenas pelo financiamento, foco desse trabalho, mas entende-se que, para que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, de estrutura da escola, sejam satisfatórias, o financiamento é componente essencial às discussões e efetivação das políticas educacionais.

Segundo Gouveia et al. (2016, p. 43) “visto que recursos financeiros não alteram de forma automática e imediata os resultados escolares”, o ICQ utilizou os questionários socioeconômicos do Saeb/Prova Brasil para a construção de um índice e respectivos indicadores que permitissem debater as relações existentes entre financiamento e resultados.

O objetivo do ICQ, segundo seus autores, é tomar “a ideia de qualidade como as condições disponíveis para a realização do ensino e para a efetivação da aprendizagem, dimensionáveis em indicadores quantificáveis” (GOUVEIA et al., 2011b, p. 115).

A metodologia do ICQ, bem como cada uma de suas dimensões, de acordo com Gouveia et al. “[...] nem sempre [...] são as que melhor expressariam aquela dimensão, porém são as melhores informações disponíveis neste momento para a realidade brasileira”. Além do IDEB, que afere as condições de aprendizagem dos estudantes, não se tem conhecimento de nenhuma outra metodologia que mensure as condições de qualidade de uma escola (2011b, p. 118).

No entanto, existem algumas fragilidades nesse tipo de metodologia apontadas pelos pesquisadores (GOUVEIA et al., 2011b), das quais destacam-se a necessidade de testagem da metodologia em um maior número de casos para que as análises estatísticas tenham maior consistência (uso de informações censitárias) e a necessidade de teste mais aprofundado, levando em consideração as descrições já existentes quanto à qualidade das escolas (diferentes redes de ensino, localização das escolas e porte dos municípios). Porém, há que se destacar que tais lacunas já vêm sendo sanadas em pesquisas recentes que se valeram da metodologia, como é o caso da pesquisa de Silva (2017).

Conquanto existam ainda alguns limites relativos à base de dados utilizada para esta pesquisa (Microdados da Prova Brasil – INEP), entende-se que o ICQ possibilita o alcance dos objetivos a que se propõe, pois baseia-se em questões fundamentais para as condições de qualidade da escola e passou por testagens anteriores, as quais vem sendo aprofundadas pelos pesquisadores.

Outrossim, importa salientar também que o ICQ avalia as condições de qualidade mínimas para as escolas de tempo parcial, ou seja, afora o índice de gestão e do professor, o indicador que se refere às condições materiais e estruturais do índice não seria o mais adequado para compor o instrumento de mensuração das condições de qualidade de escolas de tempo integral, pois estas possuem jornada



ampliada de atendimento aos alunos de até cinco horas a mais que as escolas de tempo parcial e necessitam de insumos diferenciados para que as condições de qualidade ofertadas sejam satisfatórias e equânimes.

No que tange, portanto, às condições materiais e estruturais, o indicador examina a conservação e a existência ou não, de questões básicas como por exemplo: estado de conservação de portas, janelas, piso, banheiros, instalações hidráulicas e elétricas, iluminação, ventilação, limpeza da escola, existência de computadores e internet, conservação de equipamentos eletrônicos como televisão, antena parabólica, máquinas fotocopadoras, projetor de slides, retroprojetor, impressora, etc.; além da conservação de materiais pedagógicos como livros de estudo, de literatura, revistas científicas, jornais, etc.

Não que não se possa avaliar as escolas de tempo integral a partir de critérios estabelecidos para escolas de tempo parcial, no entanto é preciso pensar a escola que oferta a extensão de carga horária a partir da amplitude de sua dimensão.

O que se levanta aqui como discussão é que o ICQ permite que se façam algumas ilações no sentido das condições que seriam minimamente necessárias à uma escola; porém, para uma escola que oferece o tempo ampliado, deve-se ter em mente que esse tempo escolar abarca diferentes necessidades e propósitos, envolvendo outros aspectos como a necessidade de outros espaços físicos que não apenas a sala de aula, espaços apropriados para a higiene, banheiros com chuveiro, armários para a guarda de materiais dos estudantes, a ampliação das possibilidades culturais, maior apropriação de outros espaços da própria cidade aonde a escola está inserida, vivências esportivas e de lazer.

Assim, o tempo escolar poderia ser também uma dimensão a ser avaliada pelo ICQ, pois este é um elemento que, se devidamente qualificado e articulado às questões curriculares, estruturais, de condição do trabalho docente e da gestão, pode influir nas condições de qualidade da aprendizagem do estudante. No entanto, isso dependeria do recolhimento desse tipo de informação pelo questionário de contexto da Prova Brasil, a fim de que o ICQ pudesse extraí-la.

Para a avaliação desse tempo, poderia se considerar o uso de espaços externos à escola para a realização de atividades de cunho cultural, científico ou mesmo de lazer; a oferta de apoio ou acompanhamento pedagógico em contraturno; a proposição de atividades que vislumbrem a educação alimentar, visto que o

momento de almoço dos estudantes também é pedagógico; a readequação de espaços da escola para atendimento aos estudantes; a proposição de atividades artísticas e físicas, bem como espaços próprios para a alimentação e para a higiene.

Os dados que permitem o cálculo do ICQ advêm dos questionários de contexto da Prova Brasil (PB), quais sejam, o questionário da escola (respondido pelo aplicador da PB, o qual é isento de relações com a unidade), o questionário do professor (respondido pelos professores que atuam com as turmas que realizam a PB) e o questionário do diretor (respondido pelo gestor da unidade escolar). O questionário da escola é formado por seis blocos de questões contendo 72 perguntas; o questionário respondido pelos docentes possui 152 questões e o questionário do diretor é constituído por 212 perguntas. Importante salientar que existe também um questionário dirigido aos estudantes, porém, este não é utilizado para os fins desta metodologia (SILVA, 2016).

A metodologia do ICQ atribui um valor para cada alternativa das respostas possíveis ao questionário respondido pelo diretor da instituição, pelos professores que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que atuam com as turmas que realizaram a Prova Brasil e também pelo aplicador da referida avaliação, o qual é um agente externo à escola. Tais questões são consolidadas nas variáveis relativas a cada índice: o Índice de Condições Materiais da Escola (ICME), o Índice de Condições do Professor (ICP) e o Índice de Condições de Gestão (ICG). Todos eles são índices parciais e podem ser estudados separadamente; em conjunto, resultam no índice de condições de qualidade da escola como um todo.

Importante salientar que todas as dimensões do ICQ estão articuladas, pois para se pensar em condições de qualidade, a interdependência entre fatores como formação de professores, gestão, equipamentos e materiais didáticos, estrutura, etc. são fundamentais para tal avaliação.

O **ICME** busca aferir as condições materiais e estruturais da escola, ou seja, o índice pretende examinar se a escola assegura as condições mínimas necessárias para a busca da qualidade do ensino e da aprendizagem. Esse índice possui relação direta com o financiamento da educação, pois, a partir dos recursos recebidos pelas escolas, seja pela via da descentralização municipal ou de programas do governo federal, como é o caso do Programa Mais Educação, do PDDE, do PDE, e outros, os gestores têm a possibilidade a partir da gestão desses recursos, de ampliar ou aprimorar as condições de estrutura e de materiais da escola.

A partir do referido índice, Schneider (2010) acredita que as políticas educacionais podem ser melhor avaliadas e assim trazer ao debate as desigualdades presentes nas escolas do país para que se proponham ações que garantam um padrão de qualidade mínimo, de acordo com as peculiaridades locais onde está inserida a escola. E ainda ressalta que não basta a divisão igualitária do dinheiro, mas alerta a indispensabilidade de se considerar as necessidades concretas dos estudantes. Segundo a autora, a garantia de condições de qualidade da educação é inescusável para que se faça valer a justiça social na educação.

Para aferição do ICME, Gouveia et al. (2016) esclarecem que o indicador trabalha com quatro grupos de variáveis, a partir dos questionários de contexto da Prova Brasil, tratados como indicadores parciais, a saber: Indicador de conservação das condições físicas, indicador de iluminação e ventilação, indicador para computadores e internet e indicador para equipamentos eletrônicos.

Os pesquisadores (GOUVEIA et al., 2011c) consideram, para efeitos de resultados, a variação de zero (unidades escolares com piores condições de qualidade material) a um (unidades com melhores condições materiais).

Um fator interessante observado pelos criadores do índice é que há uma certa propensão de as escolas com melhores resultados de proficiência nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb apresentarem o ICME análogo a 1, embora haja uma larga dispersão se comparadas às escolas com ICME mais baixo (GOUVEIA et al., 2011c).

E assim ficou constituída a fórmula do ICME, sendo indicador conserv - o indicador de conservação de condições físicas; o indicador ilumin - o de condições de iluminação e ventilação; o indicador pc - referente aos computadores e internet e o indicador equip - o de equipamentos eletrônicos.

$$\text{ICME} = \text{indicador conserv} + \text{indicador ilumin} + (\text{indicador pc}) \cdot 2 + (\text{indicador equip}) \cdot 3/7$$

O trabalho docente é outro elemento fundamental para a condição de qualidade da educação, e o ICQ trata também de outra parte que o compõe, o **ICP**, o qual busca ponderar as condições de trabalho docente. O indicador é composto por quatro dimensões<sup>10</sup>, sendo a primeira – indicador de escolaridade; a segunda –

<sup>10</sup> Cada uma das dimensões explicitadas no texto é descrita no anexo 2 dessa pesquisa.

indicador de salário por hora; indicador de experiência a terceira e, por fim, a quarta – indicador de situação trabalhista do professor.

Assim como o ICME, o ICP tem uma variação de zero (o pior índice de condição docente) a um (o melhor perfil de condição docente).

Neves e Quirino (2014, p. 9) esclarecem que “O cálculo de correlações entre o indicador e a proficiência média dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) embasou o peso do índice [...]”.

De acordo com as pesquisadoras, os maiores pesos se devem às variáveis salário por hora e escolaridade, sendo a variável salário por hora a que possui o maior peso. As demais variáveis (experiência e situação trabalhista) possuem o mesmo peso, embora menor que as citadas anteriormente (NEVES e QUIRINO, 2014).

A fórmula para cálculo do indicador é a seguinte:

$$\text{ICP} = (\text{indicador salário} * 4) + (\text{indicador escolaridade} * 2) + \text{indicador exper.} + \text{indicador trabalhista} / \text{total de variáveis\_peso}$$

Consoante Gouveia e Souza, o

ICP tem um peso importante na composição final do ICQ e a política educacional recente tem apresentado uma agenda afirmativa na discussão das condições de trabalho dos professores, com o debate sobre remuneração e o piso salarial profissional nacional, por exemplo (2013, p. 844).

Por fim, a terceira parte que compõe o ICQ é o **ICG** o qual possui quatro dimensões: indicador do salário do diretor, indicador da forma de provimento (indicador prov), indicador de conselho de escola (indicador conselho) e indicador projeto político pedagógico da escola (indicador ppp).

Esses indicadores foram cotejados com os resultados de desempenho dos estudantes na Prova Brasil e sua fórmula está baseada na seguinte composição:

$$\text{ICG} = (\text{indicador salário} * 5) + \text{indicador prov} * 2 + (\text{indicador conselho} * 2) + (\text{indicador ppp}) / 10$$

Cabe assinalar que a regulação de algumas das variáveis que compõem o ICP e o ICG, como o salário do professor, salário do diretor, situação trabalhista, forma do provimento do cargo, são de responsabilidade da gestão municipal, não

tendo relação direta com a gestão escolar, embora influencie significativamente nas condições de qualidade das escolas.

Depreende-se, portanto, a partir da literatura que trata das dimensões que compõem o ICQ (as condições materiais e estruturais da escola, as condições de trabalho do professor, a gestão escolar), a importância dessa tríade para a composição da metodologia em questão.

Silva (2016) salienta que dos três indicadores propostos para a composição do ICQ, as condições de trabalho do professor têm maior relevância quando se discutem axiomas básicos para um ensino de qualidade; em seguida, na cadeia de importância, está o índice de condições materiais da escola.

Desta forma, os criadores do índice entendem que sua composição contém, nos indicadores parciais, pesos diferentes, sendo o maior para o Índice de Condições do Professor, seguido pelo Índice de Condições Materiais e Estruturais e com um peso menor, o Índice de Condições de Gestão (SOUZA et al., 2011), ficando assim constituída a fórmula:

$$\text{ICQ} = (\text{ICP} * 0,6) + (\text{ICME} * 0,3) + (\text{ICG} * 0,1)$$

Quanto à diferenciação dos pesos para cada índice parcial, Silva (2016, p. 6) esclarece que

[...] para a equipe de pesquisadores, enquanto os professores influenciam 60%, as condições materiais 30%, a gestão impacta sobre 10% dos resultados escolares. Os autores nos alertam para o fato de que isto ocorre nesta base de dados, tendo em vista seu desenho e proposta, isto é, com os construtos elaborados em sua base e a noção de resultado com a qual ela trabalha, pois é bastante razoável supor que com outra base de dados, ou com outras variáveis ou ainda, com outro tipo de pesquisa, é possível se chegar a percentuais distintos daqueles indicados.

Para melhor compreensão do índice gerado pelo ICQ, mais recentemente SILVA (2017) julgou necessário aprofundamento da sua análise, categorizando, para tanto, as condições de qualidade em quatro faixas, conforme TABELA 9:

TABELA 9 – NÍVEIS DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE POR INTERVALOS NUMÉRICOS

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>INTERVALO</b>
Insuficiente	1	Abaixo ou igual a 0,4332
Regular	2	Entre 0,4332 e 0,6102 inclusive
Bom	3	Entre 0,6102 e 0,7872 inclusive
Ótimo	4	Acima de 0,7872

Fonte: SILVA (2017)

Essa categorização permite aproximar aspectos analíticos quantitativos da pesquisa aos seus aspectos qualitativos e, nesse caso, colaborou para as análises qualitativas do ICQ das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, permitindo analisar o comportamento das variáveis, reduzindo a subjetividade da avaliação e apresentando indícios acerca da interpretação dos resultados do índice.

Importante reforçar que cada índice parcial varia de zero a um, sendo o índice 0 (zero) a indicação de “ausência completa de condições de qualidade e 1 indicando a situação plena de qualidade permitida pelo cálculo das variáveis” (GOUVEIA e SOUZA, 2013, p. 842).

Gouveia, Souza e Schneider (*in* Efetividade das Políticas Educacionais nos Sistemas de Ensino Brasileiro – Leituras a partir do Índice de Condições de Qualidade, 2016) afirmam que o objetivo, quando da criação do ICQ, era relacionar políticas educacionais a resultados estudantis, porém, segundo os autores, seria necessário controlar também as condições de contexto sócioeconômico e cultural dos estudantes e familiares, determinantes dos resultados escolares.

Dessa forma, analisaram os questionários de contexto da Prova Brasil relativo aos alunos e cotejaram aos dados da Prova Brasil das edições 2007, 2009 e 2011, compondo um indicador socioeconômico, o qual permitiu contextualizar a leitura de dados das condições de qualidade (GOUVEIA et al., 2016).

Uma fragilidade observada pelos pesquisadores, é a ausência de respostas a algumas questões dos questionários de contexto da Prova Brasil (referência para a construção do ICP, do ICME e do ICG), pois, conforme observam Gouveia e Souza (2013), todas as questões que constituem os índices parciais devem ser respondidas a fim de se obter a leitura efetiva dos dados. Ou seja, se houver falha

dos respondentes no questionário de contexto, o cálculo do ICQ é inviabilizado, causando limites de resultados à pesquisa.

Embora haja tal limitação, é importante evidenciar que a leitura dos dados permite ilações sobre as condições de qualidade das redes de ensino ou das escolas investigadas, como foi o caso dessa pesquisa.

### Capítulo 3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, LEGISLAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Embora há muito se discuta as diferenças existentes entre educação integral e educação de tempo integral, ainda persiste nos meios acadêmico e educacional uma certa confusão entre os termos. No entanto é preciso compreender que o tempo integral, na concepção dessa pesquisa, é visto na perspectiva da educação integral, onde a jornada escolar é ampliada sem se perder de vista a compreensão de um sujeito multidimensional, que, para além de sua dimensão cognitiva, tem desejos e necessidades que precisam ser satisfeitas, e a expansão dessa jornada deve representar ampliação de oportunidades que representem situações onde os estudantes possam aprender e ampliar seu repertório cultural.

Gadotti (2009) evidencia que não se pode confundir a educação integral com a ampliação de carga horária para os estudantes os quais, nesse período, realizam atividades para além da base nacional comum curricular.

Ratificando a ideia de concepção de educação integral em tempo ampliado, Coelho e Horta (2011, p. 1) salientam-na

[...] como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, na escola, e cujo currículo parte do pressuposto de que é a educação integral que contempla o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Como consequência, pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

Nesse sentido a escola de tempo integral torna-se articuladora de experiências educativas intencionais vivenciadas pelos estudantes e que possibilitarão seu desenvolvimento intelectual, social, cultural, físico, emocional.

Cavaliere (2007), por meio de seus estudos na última década, identificou ainda outras concepções de educação de tempo integral: a de cunho assistencialista, a redentora, a democrática e a multissetorial.

A primeira delas, de cunho assistencialista, tem a visão de uma escola para os pobres, e seu objetivo é o suprimento de deficiências na formação dos



estudantes, sendo substituta da família, busca a ocupação do tempo e a socialização das crianças.

Outra concepção, vê a escola de tempo integral como uma instituição redentora, que auxiliará na prevenção ao crime, ou seja, estando na escola, o estudante não estará sujeito à delinquência.

Na concepção democrática da educação, a escola de tempo integral visa a emancipação de todos e de cada um dos estudantes. O tempo integral ampliaria as possibilidades dos alunos no que tange ao aprofundamento do conhecimento científico, do espírito crítico e das vivências democráticas.

A mais recente é a concepção multissetorial da educação de tempo integral, a qual apregoa que a educação também pode estar fora da escola, ou seja, o tempo integral não está centralizado dentro da instituição. Caberia, nesse caso, ao Estado garantir uma educação contemporânea e diversificada que alavancasse a qualidade.

O MEC (BRASIL, 2009) orienta que uma educação de tempo integral promova a formação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania e, para tanto, requer uma concepção de Estado que intervenha na constituição de sustentáculos a ela, tendo como foco a qualidade da aprendizagem. Deste modo o poder público deve interceder na ordenação de demandas de diferentes áreas sociais, no planejamento, na coordenação, implementação, monitoramento e avaliação das ações pedagógicas que acontecem nos espaços e tempos escolares.

Para Gonçalves (2006, p. 131)

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Nesse sentido Cavaliere (2010) afirma que a escola de tempo integral, no seu sentido mais restrito, refere-se à escola cujo tempo de permanência do estudante é ampliado. Em contrapartida, a educação integral considera a formação do indivíduo em suas diferentes dimensões (cognitiva, estética, ética, lúdica, física, motora, dentre outras).

A autora ainda acrescenta que

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é

dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014, p. 1205).

Conforme Arroyo (1998, p. 4) “Os destinatários da escola pública de tempo integral são as crianças das camadas populares, filhos dos trabalhadores pobres e mais especificamente os milhares de milhares de crianças que estão em abandono”.

Mas nem sempre foi assim. No Brasil, no período colonial, os colégios e internatos onde estudavam os filhos da elite republicana eram de tempo integral. Nesse tempo a escola que servia a poucos da classe trabalhadora era de tempo parcial, pois se fazia necessário conjugar estudo e trabalho. As escolas direcionadas às camadas populares eram organizadas pobre e deficientemente somente para alfabetizar, pois as poucas iniciativas de educação integral para os pobres realizadas pelas políticas públicas nacionais buscavam a qualificação dos trabalhadores em nível médio. Tais escolas tiveram seu início em casas alugadas, não havia prédios específicos; as casas eram pequenas, mal organizadas, com espaço insuficiente para comportar os alunos, tinham pouco ou nenhum aparato para o trabalho pedagógico e ainda, eram malcuidadas (MOLL e colaboradores, 2012).

Nóvoa assevera essa constatação quando externa a percepção de uma escola crescendo “a duas velocidades”, ou seja, “uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e [outra] no acolhimento social para os pobres” (2009, p. 61).

Algumas experiências pioneiras de escolas voltadas ao atendimento em tempo integral ao estudante no Brasil ocorreram por volta de 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro por Anísio Teixeira, o qual sonhava com a passagem da escola de uma parcela mínima da população à escola para todos.

Os estudantes permaneciam o dia todo nesses centros educacionais e tinham as disciplinas do currículo escolar comum e em contraturno atividades diversificadas como educação física, atividades artísticas, dentre outras. Foi esta a primeira experiência do país no que tange à educação pública de tempo integral.

Nos anos 1960 surgiram os ginásios vocacionais de São Paulo, que atendiam estudantes com idade entre 11 e 13 anos e ofertavam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Estes foram extintos em 1969, no período da ditadura militar.

Na década de 1980 foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, na gestão do então governador Leonel Brizola. Os centros deveriam ofertar aos estudantes, além do ensino formal, atividades culturais, assistência médica, alimentação e esportes. As escolas eram construídas fora da rede regular de ensino e deveriam seguir a um projeto de arquitetura único.

A partir de 1992, no governo de Collor de Melo, os CIEPs passaram a ser chamados de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e na gestão de Itamar Franco na presidência da república foram batizados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), porém mantiveram os mesmos objetivos de seus antecessores, os CIEPs. Segundo o Portal Educabrazil, ao todo foram construídos 400 CIEPs e 500 CIACs<sup>11</sup> os quais existem até os dias de hoje.

Entre os anos 2001 e 2004, na gestão da prefeita Marta Suplicy, em São Paulo, foram construídos vários CEUs (Centros Educacionais Unificados). O projeto foi gestado quando Paulo Freire ainda era o secretário de educação do município e era considerado um complexo educacional, esportivo e cultural; um espaço público com funções educativas, equipado com teatros, piscinas, bibliotecas, laboratórios de ciências, quadras poliesportivas, etc.

Essas e outras experiências, fundamentaram-se em diferentes princípios políticos e ideológicos e, embora tenham contribuído naquele momento histórico para a educação brasileira – mesmo que não em sua plenitude – foram consideradas “[...] truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira” (MOLL e colaboradores, 2012, p. 94).

---

<sup>11</sup> Fonte: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 02 de abr. 2017

### 3.1 A legislação educacional contemporânea reguladora e o financiamento da Educação de Tempo Integral

Haja vista a relevância de alguns programas voltados ao fomento da educação em tempo integral, julga-se necessário que estes programas se tornem políticas públicas de Estado, a fim de garantirem uma vivência digna dos tempos e espaços da infância na escola.

Isso pode vir a acontecer a partir do avanço da legislação brasileira que nas duas últimas décadas tem colocado a educação de tempo integral na agenda política, asseverando os marcos legais que asseguram a educação como direito fundamental a cada cidadão.

Em 1993, o Plano Decenal da Educação, redigiu como estratégia para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, dentre outros objetivos gerais, o de universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse mesmo plano, enquanto objetivo específico para o alcance das metas, previu-se a ampliação da jornada escolar e do ano letivo (BRASIL, 1993-2003, p. 38-39).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº. 9394/1996), no parágrafo 2º, dispôs que o Ensino Fundamental deveria ser ministrado progressivamente em tempo integral, conforme critérios a serem elaborados pelos sistemas de ensino, reiterando o princípio do direito à educação integral para o Ensino Fundamental, prevendo também, a valorização de experiências extraescolares (artigo 3º, inciso X); além de tratar a jornada escolar como período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, seja em atividades internas ou externas a ela, conforme expresso no Artigo 34 da Lei.

A ideia de ampliação do tempo escolar outorgada pela LDB transpôs-se para o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2001, o qual tinha, dentre outras metas, duas relacionadas à educação de tempo integral no Ensino Fundamental<sup>12</sup>: a meta n.º 21 indicava a ampliação progressiva da jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral que abrangesse um período de no mínimo sete horas

---

<sup>12</sup> Importante destacar que não se está discutindo a educação de tempo integral para a primeira etapa da Educação Básica – a educação infantil, mas a educação de tempo integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

diárias, e a meta de nº. 22 orientava o provimento nas escolas de tempo integral (preferencialmente para as crianças de famílias com menor renda), de no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas (BRASIL, 2001).

O plano reivindicava o tempo estendido aos filhos das camadas mais pobres da sociedade, da educação infantil ao ensino fundamental. Direcionando as escolas de tempo integral ao pobre, a lei menosprezava a função da educação em tempo integral, como se estar na escola fosse um favor e a aprendizagem fosse uma gratificação pelo estudante frequentá-la.

Outra questão do PNE/2001, semelhante à LDB de 1996, foi indicar a implementação progressiva da educação de tempo integral e não definir metas concretas e as responsabilidades de cada ente.

As políticas que balizaram as metas desse PNE foram o Programa Escola Aberta<sup>13</sup>, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007 e o Programa Mais Educação<sup>14</sup>, criados na ocasião do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa oportunidade foram recomendados também o monitoramento de experiências de escolas de tempo integral e o estabelecimento de mecanismos de cooperação entre a união, os estados, os municípios e o Distrito Federal a fim de se ampliar significativamente o número de escolas ofertantes do tempo integral no ensino fundamental.

Sobre os indicadores que contribuíram para o monitoramento dessa meta, tem-se a informação de que em 2007, apenas 1,2% dos estudantes de ensino fundamental do país permaneciam pelo menos sete horas diárias na escola (BRASIL, 2009).

O PDE, juntamente com o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, tem como foco prioritário a Educação Básica, abarca vários programas do Ministério da Educação e atinge todos os níveis e modalidades de ensino por meio de trinta ações. Vale ressaltar que o PDE se propôs a equalizar oportunidades de acesso e permanência do estudante à educação de qualidade, esperando assim

---

<sup>13</sup> O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno (Disponível em Portal MEC, <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>). Acesso em: 07 set. 2016.

<sup>14</sup> Uma seção específica será destinada ao debate sobre o PME.

reduzir as desigualdades sociais e regionais, e garantindo o cumprimento do direito à educação numa perspectiva de autonomia, de inclusão e de respeito à diversidade (BRASIL/INEP, 2009).

Em linhas gerais, o PDE de 2007 objetivava melhorar a qualidade da educação básica no país, sendo uma das ações para essa melhoria a ampliação da educação de tempo integral. Foi criado para tanto, o Programa Mais Educação (PME), que buscava impulsionar a educação de tempo integral a partir da proposição de mais recursos para essas escolas. Com o programa, as instituições escolares poderiam incrementar as suas condições materiais e estruturais.

Em documento sobre os resultados da avaliação do PNE 2001-2008 (BRASIL, 2009), sob a coordenação e supervisão da Secretaria Executiva Adjunta (SEA) e com o apoio do INEP, foram identificados os progressos, obstáculos e desafios ao cumprimento das metas do plano. Tal avaliação permitiu desvelar o papel do Governo Federal enquanto um importante articulador da política nacional da educação como indutor de iniciativas de cooperação técnica e financeira entre Distrito Federal, estados e municípios.

Um fator importante do PNE 2001-2008 assinalado pelos avaliadores, dentre eles o pesquisador Luiz Fernandes Dourado, foi a “Ação estrutural e fundamental no processo de busca de organicidade das políticas e programas e ações no campo educacional, sobretudo a aprovação em 2007 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Ministério da Educação”.

Os avaliadores afirmam que o PNE trouxe importantes modificações aos rumos da política e das ações do governo quando fixou objetivos e metas para a educação, assim como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>15</sup>, quando acrescentou avanços à Educação de Tempo Integral, porque, para além da focalização do financiamento do atendimento ao Ensino Fundamental, como fazia o antigo Fundef, ampliou a destinação de recursos para todas as etapas da educação básica e para as diferentes modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, além

---

<sup>15</sup> O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, com vigência de 2007 a 2020, é um fundo de natureza contábil, formado por recursos provenientes de impostos e transferências dos entes federados e de parcela de recursos federais a título de complementação. Tem como objetivo redistribuir estes recursos a todas as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento da Educação Básica levando-se em conta a distribuição proporcional do número de alunos matriculados. Uma seção à parte será dedicada ao financiamento da educação, onde será abordada mais detalhadamente a questão do Fundeb.

de associar a condição do tempo de permanência do estudante na escola a essas etapas e incluir recursos para as matrículas em tempo integral (MENEZES, 2012).

Três anos depois, em 2013, o Governo Federal, por meio da Resolução do FNDE nº 34, de 06/09/2013, instituiu a destinação de recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>16</sup> para escolas públicas no intuito de assegurar a realização de atividades de educação de tempo integral aos finais de semana, de acordo com as orientações do PME. O programa veio a contribuir com a expansão da educação integral e de tempo integral nas escolas públicas do país.

Assim como o PNE 2001-2011, também o PNE 2014-2024 reiterou a importância da modalidade escolar em tempo integral, propondo metas para o fomento da jornada escolar ampliada em no mínimo sete horas diárias.

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº. 13.005/14, foi aprovado o Plano Nacional da Educação 2014-2024, com duração decenal, o qual também veio a colaborar com o fomento à Educação de Tempo Integral no país traçando metas e estratégias específicas para a política educacional, além de estabelecer diretrizes para a educação nacional (BRASIL/MEC, 2014b).

O PNE de 2014 buscou aperfeiçoar o objetivo do plano anterior (2001-2011), ou seja, articular o sistema nacional de educação, definindo diretrizes e estratégias que venham caucionar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis, em regime de colaboração entre os entes federados. O plano de 2011 buscava a compensação das contradições sociais, tendo um caráter compensatório e sua prioridade era o atendimento em tempo integral a crianças das camadas sociais mais necessitadas, preconizando nos objetivos 21 e 22, “a ampliação progressiva da jornada escolar [...] bem como o provimento de no mínimo duas refeições por dia, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas [...]” (BRASIL, 2001, p. 6 e 21).

Conquanto o PNE de 2014 não deixe evidente em seu texto, como o PNE 2001-2011, a compensação da desigualdade social ainda é o mote da educação de tempo integral no Brasil, pois a camada social que busca esse tipo de atendimento é a mais pobre, a qual não tem condições de arcar com despesas extras para que suas crianças/adolescentes possam realizar cursos diversos (língua estrangeira,

---

<sup>16</sup> O PDDE é um programa de “assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública de ensino e às escolas de educação especial de entidades filantrópicas ou por elas mantidas” (MADZA e BASSI, 2009, p. 57).

natação, teatro, música, etc.), ou tenham uma alimentação adequada em casa enquanto os pais estão fora e, ainda, o mais crucial, não têm alguém que possa cuidar de seus filhos enquanto trabalham para o sustento da casa.

Assim, no intuito de superação das desigualdades, ampliação do acesso, da qualidade e da equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, o PNE 2014 faz referência à Educação de Tempo Integral na meta de número 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014b).

O atual PNE traçou nove estratégias que tratam da ampliação da jornada escolar que se coadunam a fim de que a meta 6 seja cumprida (QUADRO 3).

A primeira das estratégias define a duração da permanência dos estudantes na escola ou sob sua responsabilidade em no mínimo sete horas.

A segunda sugere a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, porém, o FNDE apresenta padrões para construção apenas para escolas de educação infantil e pré-escola em tempo integral, não mencionando que padrões arquitetônicos, qual o mobiliário mais adequado e outros insumos necessários à educação de tempo integral no ensino fundamental.

A quarta, quinta e sexta estratégias sugerem a articulação da escola com outros espaços públicos, de forma gratuita, para a oferta de atividades em contraturno para os estudantes. Apesar de não vincular o espaço escola para tais atividades, a lei estabelece a responsabilidade da escola pelo estudante. As atividades podem ser desenvolvidas em teatros, museus, bibliotecas, planetários, praças, parques; espaços que possibilitem a prática de esportes ou outros espaços cuja estrutura possibilite que os estudantes conheçam ambientes diferenciados do meio escolar. Também poderão ser realizadas parcerias com entidades privadas de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, para oferta dessas atividades.

A justificativa para o estabelecimento dessas parcerias é que o estado não dispõe de recursos para investir na ampliação ou construção de espaços para o desenvolvimento de tais atividades e nem tampouco na contratação de pessoal.

Porém, cabe aqui refletir até que ponto tais parcerias podem desresponsabilizar o estado da construção de espaços para que o estudante tenha acesso aos bens culturais – que não existem nesse entorno ou que são diferentes



dos quais está habituado no entorno da sua comunidade – e que impactos negativos têm em relação à economia do país e a vida dos cidadãos. É o estado renunciando a gestão da política pública e favorecendo a empresa privada.

A terceira estratégia sugere a institucionalização e a manutenção de programa nacional de ampliação e reestruturação de escolas públicas a partir de instalação de quadras de esportes, cozinhas, refeitórios, enfim, estruturas adequadas para a permanência dos estudantes em tempo integral na escola, o que exige do poder público a responsabilização em relação ao financiamento, pois tais questões exigem maior aporte nesse quesito.

As estratégias sétima e oitava relacionam-se às escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação e orientam considerar-se as peculiaridades de atendimentos a esses grupos sociais específicos.

A nona, e última estratégia demonstra a preocupação em relação à otimização do tempo de permanência do estudante na instituição, principalmente no que tange ao efetivo trabalho escolar, no trabalho do currículo combinado às atividades recreativas, esportivas e culturais.

Em sua meta de número 20, o PNE destaca a ampliação do investimento em educação pública para 10% até o final de 2024 e o custo-aluno-qualidade. Tal meta é essencial para o cumprimento das demais metas e estratégias e também para que a educação pública do país supere as desigualdades, aumente sua qualidade, valorize os profissionais da educação, efetive a gestão democrática na educação e amplie a Educação de Tempo Integral conforme a meta estabelecida.

Até o momento as estratégias citadas apresentam a seguinte conjuntura (QUADRO 3):

## QUADRO 3

## ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DA META 6 DO PNE 2014-2024 E INDICADORES RECENTES

<b>Estratégia</b>	<b>Indicadores da Meta</b>
1) Ampliar o tempo com jornada igual ou superior a 7 horas diárias de aula durante todo o ano letivo	42% das escolas públicas brasileiras ofertavam em 2014 educação de tempo integral em relação ao total de escolas de educação básica.
2) Construir escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social	Estratégia em andamento, considerando os programas do FNDE – Plano de Ações Articuladas (PAR)
3) Destinar recursos para ampliação e reestruturação de escolas públicas por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaço para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, etc., bem como a produção de materiais didáticos e de formação de professores para a atuação na educação em tempo integral	Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia.
4) Articular a escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos	Estratégia em andamento, considerando os programas do Ministério da Cultura e do Esporte em parceria com o Ministério da Educação.
5) Estimular parcerias com instituições privadas	Estratégia em andamento. Convênios existentes não levantados.
5) Favorecer parcerias ONG-Escolas	Estratégia em andamento. Convênios existentes não levantados.
7) Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais	14,4% de escolas que oferecem Educação em Tempo Integral no campo e 11,2% de matrículas em tempo integral no campo.
8) Garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.	7,7% de pessoas com necessidades especiais matriculadas na educação de tempo integral
9) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais	Estratégia em andamento, considerando os Programas Mais Educação e Segundo Tempo

Fonte: OBSERVATÓRIO PNE, 2016 - Informações organizadas pela autora

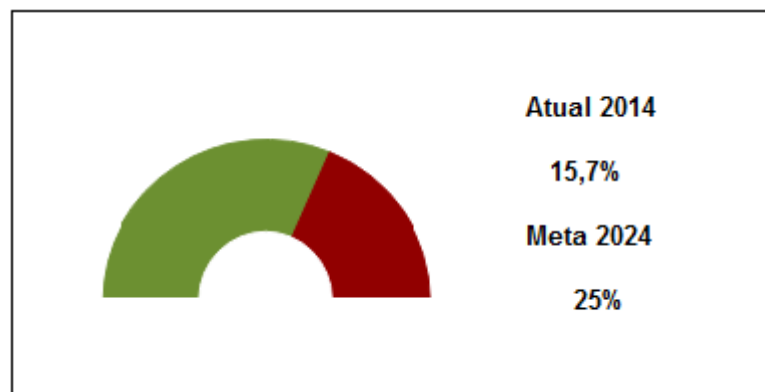
Considerando o prazo para a efetivação dessas estratégias (até o final de 2024), o Brasil tem avançado em relação às escolas que ofertam o tempo integral. No ano de 2011, segundo os dados do censo escolar do INEP, eram 40.707 escolas públicas com matrículas na educação básica em tempo integral (26,1% do total de escolas). Em 2012 43.816, um percentual de 28,3%, passando em 2013 a 52.226 escolas, ou seja, 34,4% de escolas com matrículas em tempo integral do total de escolas da educação básica. No ano de 2014 esse número cresceu para 62.575,

totalizando 42% das escolas, faltando 8% para o alcance da meta de 50% do total de escolas da educação básica.

No que diz respeito à porcentagem de matrículas de estudantes na rede pública de educação básica em tempo integral, cuja meta é de 25% do total de estudantes matriculados na educação básica, em 2011 foram matriculados 3.211.811 estudantes, ou seja, 7,5% do total de matrículas. Em 2012 esse número passou para 3.817.926 (+ 9%). No ano de 2013 saltou para 12%; nesse período eram 4.955.607 os alunos matriculados em tempo integral na educação básica e em 2014 o número de matrículas passou para 6.395.102 (+15,7%) nessa etapa e modalidade de ensino.

Essa evolução é apresentada no GRÁFICO 3 e demonstra a aproximação do país do cumprimento à meta de número 6 do PNE 2014/2024; no entanto há ainda um grande desafio, o seu financiamento, pois expandir a jornada escolar nas escolas pressupõe a ampliação dos recursos para despesas com alimentação, material didático-pedagógico, pagamento de profissionais, infraestrutura adequada, etc.

GRÁFICO 3  
MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO  
BRASIL, 2014-2024



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar – Elaborado por: Todos pela Educação

No que tange ao financiamento, o novo PNE não teve um diagnóstico para definição de custos e/ou recursos para a educação, além de não definir de forma clara a responsabilidade de cada ente federado no cumprimento das metas e

estratégias do plano; e quando isso não é definido, torna-se inevitável sua inexecução (DAVIES, 2014).

Ao encontro do que emana o PNE 2014-2024, em termos de legislação municipal, mais recentemente, em 2015, a Lei n.º 14.681 de 24 de junho aprovou o Plano Municipal de Educação de Curitiba, o qual, na meta de número 6 propõe estratégias para o fomento à educação de tempo integral na sua rede de ensino (a mesma do atual Plano Nacional da Educação).

Tanto o PNE como o Plano Municipal de Educação de Curitiba vislumbram a necessidade da ampliação do acesso à educação e a qualidade da aprendizagem, via educação de tempo integral, quando salientam a importância dessa modalidade de ensino ao estabelecer diretrizes, metas e estratégias, ou ao criar programas, por meio de políticas públicas educacionais.

Depreende-se a partir desse debate, a presença de uma concepção de educação de tempo integral que não se limite apenas a ser um dispositivo para que crianças sejam atendidas no período em que seus pais ou familiares estão trabalhando – não que essa não seja uma necessidade candente da sociedade hodierna – mas que vislumbre uma educação multidimensional, que possibilite a minimização dos efeitos da desigualdade social e melhores resultados de aprendizagem a esse público.

Nesse sentido, o plano municipal da educação do município apresenta no seu texto uma concepção de educação integral e em tempo integral que considera para além da expansão da jornada diária dos estudantes a perspectiva da promoção de atividades educativas que desenvolvam habilidades que extrapolem as questões cognitivas (estratégia 6.1); o aprofundamento da educação científica e tecnológica, a ampliação do repertório artístico e cultural, a pluralidade cultural, a historicidade, a promoção da saúde, a fim de potencializar, dentre outras questões, o letramento linguístico, matemático e científico (estratégia 6.17); a utilização de metodologias diferenciadas que priorizem a interação, a ludicidade e a experimentação prática no sentido de aprofundar os conhecimentos escolares dos estudantes (estratégia 6.18) e a elaboração de currículos próprios para a educação de tempo integral (estratégia 6.19).

A vigência do atual plano é de 10 anos (2015-2025) e dentre as metas que se referem ao financiamento da educação de tempo integral está a de número 23, que expõe a garantia de ampliação do investimento em educação no intuito de

atingir 2,8% do PIB municipal em 10 anos. Para tanto, foram traçadas estratégias, como a de número 6.20, que declara a ampliação dos recursos direcionados à educação no intuito de garantia de maior aporte de recursos para a educação de tempo integral e a de número 23.11, que registra o compromisso de se destinar recursos para a ampliação progressiva de vagas na educação de tempo integral.

Ao expressar a concepção da educação de tempo integral por meio de legislação específica, a rede de ensino assume o compromisso de efetivar uma educação integral integrada, em tempo ampliado, porém tal efetivação dependerá da vontade política, do financiamento da educação pública e da mobilização da sociedade para que a lei possa transpor-se do legal para o real (MENEZES, 2012).

### 3.2 O financiamento da educação e a escola de tempo integral

A Constituição Federal de 1988, assim como a LDB – Lei nº. 9394/1996, determinaram que os sistemas de ensino sejam organizados a partir do regime de colaboração entre as três esferas (Federal, Estadual e Municipal) em matéria educacional, definindo a aplicação anual de cada ente federado em Manutenção e desenvolvimento do Ensino (MDE), ou seja, à União cabe aplicar anualmente, no mínimo 18% da receita resultante de impostos em MDE e aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, nunca menos que 25%.

Como MDE entende a lei: a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal; a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente o aprimoramento da qualidade e a expansão do ensino; a realização de atividades-meio, necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; amortização e custeio de operações de crédito; aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1997).

A fim de delimitar as despesas que não cabem em MDE, a LDB no seu artigo 71 define que não são consideradas: pesquisa não vinculada à educação; subvenção a instituições assistenciais; formação de quadros especiais para a administração pública; programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, dentre outras formas de

assistência social; obras de infraestrutura da cidade; trabalhadores em educação desviados de função.

Para ampliar o financiamento da educação, a Constituição Federal no seu artigo nº 212, §5º, determina que a Educação Básica terá uma fonte adicional de financiamento, a contribuição social do Salário Educação (SE), o qual é recolhido por empresas, conforme a lei.

Foi por meio da Lei nº. 4.440/64 que foi criado o SE que objetiva suplementar as despesas públicas com o Ensino Fundamental, sendo “um dos princípios que rege o emprego desses recursos [...] a redução dos desníveis socioeducacionais do país, razão pela qual existem os diferenciais regionais<sup>17</sup>” para o repasse desses valores (BRASIL, MEC, 2006, p. 46).

Após definição em um segundo Decreto (nº. 76.923/75) a base de cálculo passou de 1,4%, para 2% e, por fim, para 2,5% do salário mínimo local mensalmente, por empregado (BRASIL, FNDE, 2016).

Segundo texto da Lei nº. 9.766/1998 (Brasil, 1998), são as empresas vinculadas à Previdência Social, com ou se fins lucrativos, e as empresas e demais entidades públicas ou privadas que contribuem com o SE, o qual é arrecadado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que envia os recursos arrecadados para o FNDE, deduzindo 1% do saldo total como taxa de serviços (BRASIL, FNDE, 2016).

Conforme Madza e Bassi, o FNDE desconta 10% dos recursos recebidos e distribui os 90% restantes, sendo

- Cota federal: 1/3 dos recursos, os quais o próprio FNDE gerencia, junto com os 10% inicialmente descontados, destinando-os para vários de seus programas.
- Cota 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. (2009, p. 56)

Outro importante repasse do SE se dá ao PDDE, cujos recursos advêm majoritariamente dessa contribuição. A intenção do Programa é, a partir da redistribuição direta às Unidades Executoras das escolas, desburocratizar o repasse dos recursos federais e descentralizar a gestão financeira desses recursos.

---

<sup>17</sup>Para contribuir com a redução das desigualdades sociais, as escolas que se situam nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste recebem valores adicionais, exceto o Distrito Federal. As escolas localizadas nas Regiões Sul e Sudeste não são contempladas.

O PDDE tem como objetivos “melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica” (BRASIL/FNDE, 2016, não p.).

Para tanto são transferidos recursos, anualmente, em parcela única, conforme o número de estudantes matriculados, de acordo com os dados repassados pela escola ao Censo Escolar do ano anterior. Quando a escola pública possui unidade executora (como, no caso do município de Curitiba, as APPFs das escolas) o FNDE repassa os recursos diretamente às escolas.

Os recursos podem ser usados para a manutenção, conservação e pequenos reparos na escola, a aquisição de materiais de consumo e permanentes, implementação do projeto político pedagógico da unidade escolar, desenvolvimento de atividades educativas diversas concernentes ao projeto da escola e da rede de ensino mantenedora, dentre outras questões (BRASIL/FNDE, 2016).

Ainda em relação ao financiamento da educação, em 1996, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n.º 14, foram modificados os artigos 211, 212, 213 e 214 da Constituição Federal, introduzindo o Fundef, o qual foi implantado automaticamente no ano de 1998 em todo o território brasileiro.

De acordo com Pinto

Na versão aprovada ficou estabelecido que Estado, Distrito Federal e Municípios aplicarão pelos menos 60% dos recursos vinculados constitucionalmente à educação com o ensino fundamental e erradicação do analfabetismo ficando a à União com o dever de complementar os recursos do Fundo quando o valor por aluno em algum Estado da Federação for inferior a R\$ 300,00/aluno-ano para o ano de 1997 - art. 6º da Lei 9.424/96 (1996, p. 18).

Esse fundo previa a subvinculação de recursos da educação para o ensino fundamental a fim de que estes fossem distribuídos da forma a atender as necessidades de cada ente federado. Cada Estado e/ou Município, no âmbito de cada unidade federativa, recebia o equivalente ao número de alunos matriculados em sua rede de ensino fundamental, com a definição de um valor mínimo por aluno/ano. Porém, o fundo não trouxe novos recursos ao financiamento da educação no país e a aprovação dessa lei apenas desobrigou a União para com o Ensino Fundamental (PINTO, 1996).

Em 2006 a Emenda Constitucional n.º 53 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007, a qual sistematizou a operacionalização dos recursos vinculados para a educação.

As principais diferenças entre os fundos podem ser observadas no quadro a seguir:

QUADRO 4  
COMPARATIVO FUNDEF/FUNDEB<sup>18</sup>

(Continua)

Parâmetro	FUNDEF	FUNDEB
1.Vigência	Dez anos (até 2006)	14 anos (até 2020)
2.Alcance	Apenas o Ensino Fundamental	Educação infantil, ensino fundamental e médio
3.Número de Alunos atendidos	30,2 milhões (Censo Escolar de 2005)	48,1 milhões, a partir do quarto ano de vigência do fundo (previsão baseada no censo de 2005)
4.Fontes de recursos que compõem o fundo	<p>15% de contribuição de estados, DF e municípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Fundo de Participação dos Estados (FPE)</li> <li>* Fundo de Participação dos Municípios (FPM)</li> <li>* Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)</li> <li>* Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (Iplexp)</li> <li>* Desoneração de exportações (Lei Complementar nº 87/96)</li> </ul> <p>Complementação da União</p>	<p>Contribuição de estados, DF e municípios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 16,66% no primeiro ano;</li> <li>* 18,33% no segundo ano</li> <li>* 20% a partir do terceiro ano, sobre: 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 (Iplexp); Desoneração de Exportações (Lei Complementar nº 87/96)</li> </ul> <p>Contribuição de estados, DF e municípios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 6,66 no primeiro ano;</li> <li>* 13,33% no segundo ano;</li> <li>* 20%, a partir do terceiro ano, sobre: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); quota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos municípios</li> </ul> <p>Complementação da União</p>

<sup>18</sup> Fonte: FNDE – Ministério da Educação – Disponível em:

<[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro\\_comparativo\\_fundeb\\_fundef.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf)> Acesso em 29 dez. 2015



(Continuação)

5.Montante de recursos	R\$ 35,2 bilhões (previsão de 2006, sem complementação da União)	Consideradas as estimativas (em valores de 2006) e a escala de implantação gradual do fundo, os montantes previstos de recursos (contribuição de Estados, DF e municípios, sem complementação da União), seriam: *R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano *R\$ 45,9 bilhões no segundo ano *R\$ 50,7 bilhões no terceiro ano
6.Total geral de recursos do fundo	R\$ 35,5 bilhões previstos para 2006	Previsões (em valores de 2006): *R\$ 43,1 bilhões no primeiro ano *R\$ 48,9 bilhões no segundo ano *R\$ 55,2 bilhões no terceiro ano
7.Salário-educação	Vinculado ao ensino fundamental. Parte da quota federal é utilizada no custeio da complementação da União ao Fundef, permitida até o limite de 20% do valor da complementação	Vinculado à educação básica. Não pode ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao Fundeb.
8.Utilização dos recursos	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental. O restante dos recursos, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público	*Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. *O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.
9.Complementação da União ao fundo	R\$ 313,7 milhões (valor previsto para 2006 pela Portaria MF nº 40, de 3.3.2006). Não há definição, na Constituição, de parâmetro que assegure o montante de recursos da União para o fundo	Consideradas as estimativas, em valores de 2006: *R\$ 2 bilhões no primeiro ano *R\$ 3 bilhões no segundo ano *R\$ 4,50 bilhões no terceiro ano *10% do montante resultante da contribuição dos estados e municípios a partir do quarto ano *Valores reajustáveis com base no índice oficial da inflação *Esses valores oneram os

		<p>18% da receita de impostos da União vinculada à educação, por força do art. 212 da Constituição, em até 30% do valor da complementação</p> <p>*Não poderão ser utilizados recursos do salário-educação (a contribuição do salário-educação será estendida a toda educação básica pública)</p> <p>*Até 10%, poderá ser distribuída aos fundos por meio de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação</p>
10. Distribuição dos recursos	Com base no número de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior	<p>Com base no número de alunos da educação básica (creche, pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, observada a escala de inclusão:</p> <p>*Alunos do ensino fundamental regular e especial: 100%, a partir do primeiro ano</p> <p>*Alunos da educação infantil, ensino médio e EJA: 33,33% no primeiro ano; 66,66% no segundo e 100% a partir do terceiro</p>
11. Valor mínimo nacional por aluno ao ano (detalhamento a ser definido na regulamentação da PEC)	<p>Fixado anualmente, com as diferenciações: Até 2004:</p> <p>*1ª à 4ª série λ 5ª à 8ª série e educação especial A partir de 2005:</p> <p>*Séries iniciais urbanas</p> <p>*Séries iniciais rurais</p> <p>*Quatro séries finais urbanas</p> <p>*Quatro séries finais rurais e educação especial</p>	<p>Fixado anualmente com diferenciações previstas para:</p> <p>*educação infantil (até três anos)</p> <p>*educação infantil (pré-escola)</p> <p>*séries iniciais urbanas</p> <p>*séries iniciais rurais</p> <p>*quatro séries finais urbanas</p> <p>*quatro séries finais rurais</p> <p>*ensino médio urbano</p> <p>*ensino médio rural</p> <p>*ensino médio profissionalizante</p> <p>*educação de jovens e adultos</p> <p>*educação de jovens e adultos integrada à educação profissional</p> <p>*educação especial</p> <p>*educação indígena e de quilombolas</p>

Fonte: FNDE – Ministério da Educação – Disponível em <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro\\_comparativo\\_fundeb\\_fundef.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf)> Acesso em 29 dez. 2015

O Fundo foi implementado com a intenção de destinar recursos ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento para toda a Educação Básica pública, tendo uma complementação financeira importante da União às verbas destinadas à educação.

Para sua implantação financeira, o Fundeb contou com uma escala que iniciou em 2007 com previsão de término em 2010, sendo que a partir de então operou sem alterações expressivas, conforme se observa no QUADRO 5.

QUADRO 5  
ESCALA DE IMPLANTAÇÃO FINANCEIRA DO FUNDEB, 2008

UFs	Origem dos recursos	Contribuição à formação do Fundo			
		2007	2008	2009	2010 a 2020
Estados, Distrito Federal e municípios	FPE, FPM, ICMS, LC 87/96 e IPIexp (*)	16,66%	18,33%	20%	20%
	ITCMD, IPVA, ITRm e outros eventualmente instituídos (*)	6,66%	13,33%	20%	20%
União	Complementação federal (**)	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$ 4,5 bilhões	10% da contribuição total de Estados, DF e municípios

(\*) Inclusive receitas correspondentes à dívida ativa, juros e multas relacionadas aos respectivos impostos.  
(\*\*) Valores originais, a serem atualizados com base no INPC/IBGE.

Fonte: Manual de Orientação do FUNDEB (BRASIL/MEC, 2008, p. 8).

Como mencionado anteriormente, o fundo destina-se à Educação Básica,

[...] independentemente da modalidade de ensino (regular, especial ou educação de jovens e adultos), da idade dos estudantes, do turno de atendimento (matutino e/ou vespertino, ou noturno), da localização da escola (zona urbana, rural, área indígena ou quilombola) observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e Municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os Municípios receberão os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base no número de alunos do ensino fundamental e médio (BRASIL/FNDE, p. 4, 2014b).

Tais recursos são redistribuídos aos estados, Distrito Federal e municípios que atendem a Educação Básica a partir das matrículas nas escolas públicas e conveniadas, conforme o Censo Escolar pelo INEP, de acordo com os critérios constantes no QUADRO 6.

QUADRO 6  
CRITÉRIOS DE CONSIDERAÇÃO DOS ALUNOS NA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO  
FUNDEB – 2008

Segmento da educação básica	Matrículas nas escolas			
	Estaduais	Distritais	Municipais	Conveniadas (*)
Educação infantil (creches)	Não	Sim	Sim	Sim
Educação infantil (pré-escola)	Não	Sim	Sim	Sim (por 4 anos)
Ensino fundamental regular	Sim	Sim	Sim	Não
Ensino médio	Sim	Sim	Não	Não
Educação especial	Sim	Sim	Sim	Sim
Educação de jovens e adultos (ensino fundamental)	Sim	Sim	Sim	Não
Educação de jovens e adultos (ensino médio)	Sim	Sim	Não	Não

(\*) A partir de 2008

Fonte: Manual de Orientação do FUNDEB (BRASIL/MEC, 2008, p. 10)

Nessa distribuição são considerados alunos atendidos nas etapas da educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental e do ensino médio. As modalidades atendidas são as de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado em escolas localizadas nas zonas urbana e rural, nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial.

#### Para Coelho e Menezes

[...] o Fundeb, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei (2007, p. 12).

Parte dos recursos financeiros do Fundeb são repassados pela União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios no intuito de minorar as desigualdades regionais, buscando assim a equidade econômica e social entre os entes federados. Essa complementação, em valores crescentes nos primeiros 3 anos, ficou definida em 10% do valor total da soma dos fundos estadual, municipal e do DF a partir de 2010 até 2020.

Somente quando da implantação do Fundeb algumas ações concretas, principalmente em relação ao financiamento, vieram a subsidiar a educação de tempo integral no Brasil. Uma delas foi o estabelecimento de fatores de ponderação que resultaram em valores por aluno para a matrículas da rede pública municipal e

estadual identificadas como de tempo integral, ligeiramente superiores aos valores por aluno para matrículas de tempo parcial.

Esses fatores de ponderação possuíam, e possuem ainda hoje, diferentes pesos para contemplar os diferentes tipos de atendimento da educação básica dentro de um intervalo de 0,8 a 1,3 no qual as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental urbano receberam o peso de referência 1, resultando em diferentes e correspondentes valores por aluno/ano.

Assim, as diferenças nos fatores de ponderação para cada segmento em que a educação básica foi dividida representam os valores por aluno/ano. Por exemplo, no segmento destacado no QUADRO 7 – Ensino Fundamental em Tempo Integral<sup>19</sup> – o fator de ponderação é de 1,30, isso significa que o valor por aluno/ano para esse segmento é 0,30% superior ao valor dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano.

Ao se pensar nas diferentes formas de atendimento entre as escolas de tempo parcial e as escolas de tempo integral - pois além de atender os estudantes em relação à aprendizagem no que tange ao núcleo comum, as escolas de tempo integral possuem questões específicas concernentes à modalidade, como o acolhimento desde a alimentação diária dos alunos (café da manhã, lanche matutino, almoço e lanche vespertino) à atividades educativas complementares (práticas artísticas, educação física, reforço escolar, etc.) – deve-se (re) avaliar o fator de ponderação direcionado a estas últimas, o qual talvez precise ser rediscutido a partir dos resultados de pesquisas recentes que avaliam as condições de qualidade dessas escolas.

---

<sup>19</sup> Jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

## QUADRO 7

EVOLUÇÃO DOS FATORES DE PONDERAÇÃO DO FUNDEB POR ALUNO/ANO  
2007-2015

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 (BRASIL, 2015)

Após a implantação do Fundeb em 2007, várias foram as alterações nos fatores de ponderação desde a sua criação, conforme se vê no QUADRO 7.

A partir da análise dessas informações percebeu-se que, no período de 2007 até o momento, as maiores modificações ocorreram na modalidade da educação infantil, a qual foi subdividida em segmentos diferenciados e avançou de um fator de ponderação 0,80 em 2007 para um fator de até 1,30.

Na pré-escola também foram operadas mudanças nos fatores de ponderação, os quais passaram de 0,90 a até 1,30. Do mesmo modo ocorreu com os anos iniciais do ensino fundamental do campo que avançaram de 1,05 a 1,15; o ensino fundamental de tempo integral de 1,25 para 1,30, bem como avançaram, o ensino médio urbano de 1,25 para 1,30 e a educação de jovens e adultos, tanto na

modalidade avaliação no processo (de 0,70 para 0,80) como a integrada à educação profissional (de 0,70 para 1,20).

Quanto às demais modalidades (anos iniciais do ensino fundamental urbano, anos finais do ensino fundamental urbano, educação especial, ensino médio em tempo integral, ensino médio integrado à educação profissional, educação indígena e quilombola), não tiveram mudanças em seus fatores de ponderação.

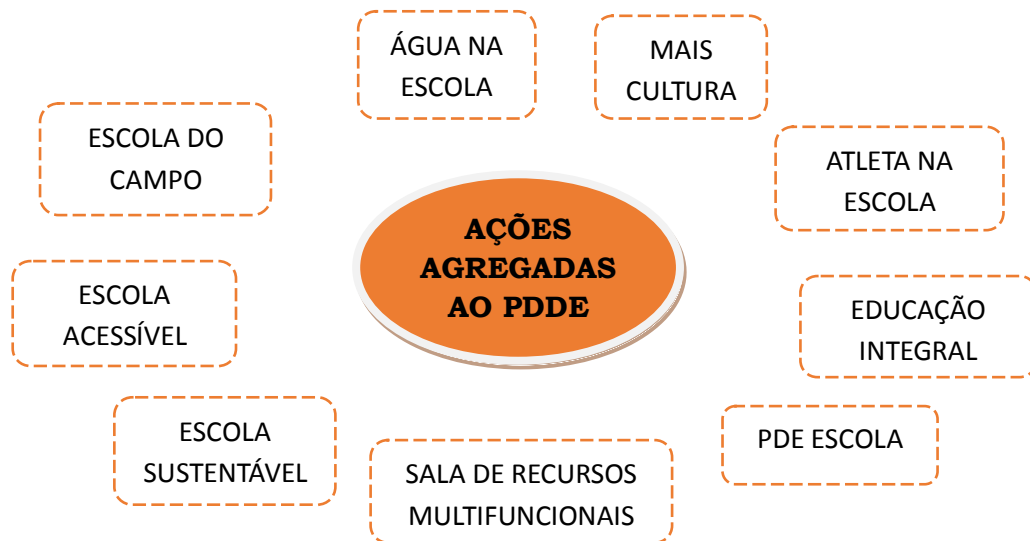
Sobre os recursos repassados pelo município às escolas por meio do Programa de Descentralização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e os recursos advindos do PDDE às escolas do município, cumpre salientar que serão apresentados no capítulo 4, seção 4.1, onde são analisadas as escolas investigadas.

### 3.3 O Programa Mais Educação como um dos indutores de políticas públicas para a Educação de Tempo Integral

No que concerne aos programas voltados à educação de tempo integral, financiados em âmbito nacional, o FNDE instituiu a Resolução n.º 14/2014, que criou o PDDE Integral, o qual destina recursos financeiros a todas as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que desenvolvem atividades em tempo integral e/ou que funcionem aos finais de semana para atendimento à comunidade do entorno, em conformidade com o Programa Mais Educação.

O PDDE Integral (Programa Mais Educação) está agregado ao PDDE, assim como estão outras ações do programa: Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo, que compõem o PDDE Estrutura e Ensino Médio Inovador; PDE Escola, Atleta na Escola, Escola Sustentável, Mais Cultura na Escola, que compõem o PDDE Qualidade (BRASIL/FNDE, 2014b). Também são ações do PDDE as Salas de Recurso Multifuncional e o PDE Escola (FIGURA 1).

FIGURA 1  
AÇÕES AGREGADAS AO PDDE



Fonte: FNDE – PDDE junho/2013 – Adaptado pela autora.

As escolas contempladas por esses programas recebem recursos adicionais a fim de que possam, por exemplo, realizar reformas de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais, promover ações sobre saúde, valores olímpicos e paraolímpicos, atividades esportivas, de lazer, culturais, dentre outras ações.

Com o PDDE Integral – Programa Mais Educação, o governo federal visou fomentar a educação de tempo integral nas escolas e os recursos destinados às escolas de tempo integral eram direcionados para custear despesas com monitoria, pequenos reparos, compras de materiais permanentes e de consumo, enquanto apoio para as atividades pedagógicas.

Inicialmente o PME foi idealizado para atender em caráter prioritário as escolas que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que se situavam em regiões de alta vulnerabilidade social (BRASIL, 2009), mas a partir de 2008, 1380 unidades escolares passaram a participar do programa e em 2010 foram atendidos mais de 2 milhões de estudantes.

Dados da Diretoria de Currículos da Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC mostram que, em 2013, 49.581 escolas participaram do



Programa Mais Educação. Dessas unidades, 29.896 encontravam-se na área urbana e 19.684 no campo.

Em 2012, o Ministério da Educação juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS)

Estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do PBF<sup>20</sup>. O debate sobre esse processo de articulação interministerial, portanto intersetorial, foi desencadeado em Reunião Técnica, realizada em Brasília, em dezembro de 2011, com a participação de dez coordenadores estaduais do PBF e representantes estaduais e municipais dos programas de Educação Integral aqui tratados. Tal ação retoma o aspecto, presente na estratégia desencadeada pelo Programa Mais Educação, de enfrentamento das profundas desigualdades educacionais ainda presentes no país. Ao constituir-se, preferencialmente, nas escolas das regiões mais periféricas, mais vulneráveis, mais violentas estabelece uma perspectiva de discriminação positiva, na medida em que essas escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como são prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão (LECLERC e MOLL, 2012, p. 105).

Nessa ocasião o MEC previu a adesão ao PME por aproximadamente 60.000 escolas do país, sendo o intuito do programa fomentar experiências pedagógicas diferenciadas

[...] na construção de uma agenda de Educação Integral articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo (BRASIL/MEC, 2014d).

Outro objetivo, não menos importante, foi promover “a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007).

Quanto aos recursos do programa, estes são repassados uma vez ao ano às Escolas de Tempo Integral com a oferta de, no mínimo, sete horas diárias e seu valor é calculado de acordo com o número de alunos matriculados em conformidade com o Censo Escolar do ano anterior. A verba destina-se à aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais (BRASIL/FNDE, 2014a).

---

<sup>20</sup> Programa Bolsa Família (referenciado pela autora).

Importante salientar que os recursos do PME devem ter como foco principal o benefício do estudante, conforme as prioridades definidas previamente pelos Conselhos Escolares.

Para acompanhamento e fiscalização do PME são constituídos os Comitês Metropolitanos ou Regionais (Comitês da Educação Integral), compostos por representantes das secretarias de educação, gestores das escolas, dentre outras instâncias, como por exemplo, as universidades. Nas escolas são constituídos os Comitês Locais, formados por representantes da comunidade escolar e de seu entorno.

Dentre outras atribuições, cabe aos Comitês do PME registrar todas as ações realizadas na implantação, na execução, bem como os resultados alcançados na implementação da Educação em Tempo Integral, socializando-os com a comunidade, exercendo assim, a gestão democrática.

Conforme o Manual Operacional de Educação Integral do MEC (BRASIL, 2014a, p. 20), os recursos do Programa são transferidos por intermédio do PDDE/Integral (Programa Dinheiro Direto na Escola/Integral) para sua implementação e destinam-se a:

a) **Custeio**: para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de educação ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias, educação patrimonial e outras previstas neste manual. A atividade do monitor deverá ser considerada de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas.

b) **Capital e Custeio**: para a aquisição dos kits pedagógicos para o desenvolvimento das atividades.

c) **Capital e Custeio** para aquisição de materiais permanentes, contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo, de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação.

No QUADRO 8 é possível verificar os valores recebidos pelas escolas em 2014 conforme seu porte/número de matrículas.

**QUADRO 8**  
**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - RECURSOS A SEREM REPASSADOS ÀS ESCOLAS**  
**CONFORME NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS - 2014**

Número de Alunos	Valor em Custeio (R\$)	Valor em Capital (R\$)	Valor Total (R\$)
Até 300	17.000,00	3.000,00	20.000,00
301 a 600	19.000,00	4.000,00	23.000,00
Acima de 601	20.000,00	5.000,00	25.000,00

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral 2014 (BRASIL/MEC, 2014a)

No ano de 2014, segundo o MEC (BRASIL, 2014a), foram repassados mais de R\$ 1 bilhão de reais em recursos para as escolas públicas de tempo integral por meio do PDDE.

O PME, assim como outros programas e ações do governo federal para a promoção da ampliação da jornada escolar, segundo Parente

[...] ainda é muito frágil e permanece distante, de forma geral, de uma política pública de educação que não seja permeável às discontinuidades das políticas governamentais em vigor, o que pode inibir a continuidade do crescimento de estabelecimentos e matrículas públicas em tempo integral por todo o país (2014, p. 631).

Porém, segundo o MEC (BRASIL, 2014f) o Programa Mais Educação trouxe significativo avanço na ampliação do tempo integral nas escolas públicas do país. Conforme demonstra a TABELA 10, o programa atendeu, em 2014, mais de 58 mil escolas, um avanço de aproximadamente 75% em relação ao ano de 2011. Porém, esse número decresceu para pouco mais de 51 mil escolas atendidas em 2015, ou seja, uma queda de 12,3% em relação ao ano de 2014.

TABELA 10 - ESCOLAS PARTICIPANTES DO PME – BRASIL, 2011-2015

	Escolas Públicas de Educação Básica no Brasil	Escolas participantes do PME
2011	193.047	14.995
2012	192.676	32.074
2013	190.706	49.469
2014	188.673	58.651
2015	186.441	51.440

Fonte: Portal Brasileiro de Dados Abertos (Brasil, 2014f) - Dados organizados pela autora.

Embora o Programa tenha trazido à Educação de Tempo Integral muitos avanços, a crise pela qual passa o país, tanto política como economicamente, afetou diretamente a educação e os gastos da área foram reduzidos, acarretando também o atraso no repasse de verbas para o Programa Mais Educação (CREI - Centro de Referências em Educação Integral, 2015).

Isso significa o enfretamento de fortes disputas no campo da educação, principalmente no que diz respeito ao orçamento. Embora cortes tenham ocorrido, como também ocorreram em outros momentos conjunturais da política, é importante dar continuidade ao debate sobre a importância do financiamento para a educação de tempo integral, a necessidade do avanço das políticas para essa modalidade de ensino, a imprescindibilidade da manutenção das políticas já existentes e a ampliação de programas para a educação.

## CAPÍTULO 4 AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

O debate levantado na seção anterior reitera que, além de outras questões já discutidas, o financiamento da educação reflete nas condições de qualidade das escolas enquanto fatores extraescolares.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) as questões extra-escolares dizem respeito também ao espaço social e dos direitos, das obrigações e das garantias, as quais geram reflexos relevantes sobre o conceito e a definição do que vem a ser a qualidade na educação. No que tange às dimensões intra-escolares, dividem-se em quatro níveis, segundo os autores, a saber, as condições de oferta de ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, acesso e permanência e desempenho escolar.

Importa salientar que as observações realizadas nessa pesquisa ficaram restritas aos dados do ICQ e do financiamento do município de apenas três anos – conforme já relatado na introdução – o que não permite constatar tendências consistentes, sendo que os resultados e análises realizadas a seguir devem ser consideradas com certa reserva.

Como já mencionado, o ICQ é um instrumento metodológico que possibilita a apreensão das condições de qualidade e é composto de três índices parciais: o ICME, o ICG e o ICP.

Conforme os dados de contexto capturados pela metodologia (ICQ) para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2011, 2013 e 2015, nas variáveis relativas ao **ICME** tem-se o seguinte quadro (QUADRO 9):

QUADRO 9  
DADOS DO ICME DO MUNICÍPIO DE CURITIBA – 2011-2015

Variáveis	2011	2013	2015
Indicador conserv - Condições Físicas	0,81	0,89	0,90
Indicador ilumin - Iluminação/Ventilação	0,82	0,91	0,90
Indicador pc - Computadores e internet	0,84	0,94	0,89
Indicador equip - Equipamentos Eletrônicos	0,80	0,85	0,82
ICME	0,81	0,89	0,87

Fonte: Portal INEP - Microdados – 2011,2013,2015 – dados organizados pela autora

ICME é um indicador que compreende 28 questões do questionário de contexto da Prova Brasil, e como os demais indicadores, varia de 0 a 1.

Cabe ressaltar que o questionário que corresponde às variáveis relativas ao ICME é preenchido pelo aplicador da Prova Brasil, sendo esse um ator isento de relações próximas à escola, assim, há que se ponderar sobre a qualidade das respostas desse sujeito, o que pode em alguns casos, conduzir a resultados distantes da realidade da instituição, por este não a conhecer a fundo.

As questões que se relacionam às condições físicas (“indicador conserv”) referem-se às respostas de 13 itens<sup>21</sup>, cujas respostas podem ser as seguintes: Inexistente (0), Ruim (0,30), Regular (0,75) e Bom (1).

Em relação às condições de iluminação e ventilação (“indicador ilumin”) as respostas ao questionário respectivo tangenciam sobre as duas questões, sendo as respostas possíveis: Existe (1), Não Existe (0).

Compondo “o indicador pc” estão as condições de oferta e conservação de computadores e internet. São em número de 5 as questões de contexto que têm como base de cálculo a média das 5 respostas, sendo as respostas possíveis: Existe (1) ou Não Existe (0).

A última variável do ICME, “indicador equip”, que avalia as condições de oferta e uso de equipamentos eletrônicos na escola, foi a que apresentou dentro do índice, o menor valor para as escolas do município de Curitiba em todos os anos pesquisados. Numa escala de 0 a 1, as escolas municipais atingiram a média 0,86 nos três anos pesquisados. As questões apresentadas no questionário de contexto da Prova Brasil se referiram a existência ou não de recursos eletrônicos e a conservação destes, e as possíveis respostas: Inexistente (0); Ruim (0,30), Regular (0,75) e Bom (1).

Nesse período, o ICME oscilou positivamente, crescendo significativamente em 2013 e mostrando um ligeiro recuo em 2015. No entanto, se comparados os dados de 2011 e 2015, a melhora das condições de qualidade é evidenciada pelo indicador. Outra questão a ser salientada é que algumas variáveis crescentes impulsionaram o ICME para cima, como é o caso do indicador de iluminação e ventilação e de computadores e internet nos anos de 2013 e 2015. No sentido

---

<sup>21</sup> Os itens relativos ao ICME estão dispostos no Anexo 2.

inverso, as outras duas variáveis, condições físicas e equipamentos eletrônicos, impulsionam para baixo o referido índice.

Os dados indicam que as escolas do município apresentam condições materiais e estruturais próximas ao nível adequado, cujo índice é 1 (numa escala de 0 a 1). Porém, há que preocupar-se ainda em elevar tais condições, em especial as condições físicas (telhado, paredes, pisos, portas, janelas, banheiros, cozinha, instalações hidráulicas e elétricas) e as concernentes aos equipamentos eletrônicos (Máquina copiadora; Impressora; Retroprojeter; Projetor de Slides; Videocassete ou aparelho de dvd; Televisão; Mimeógrafo/máquina de xerox; Câmera fotográfica; Antena Parabólica; Aparelho de fax; Aparelho de som)<sup>22</sup>.

Como afirma Schneider (2014), é procedente o investimento nas condições materiais da escola, pois as que apresentam melhores condições, em geral, têm melhor desempenho nas avaliações externas.

Portanto, investir nas condições materiais das escolas pode influenciar qualitativamente nos resultados das condições de qualidade da educação.

Quanto ao ICG (QUADRO 10), este é formado por 4 variáveis, sendo a primeira, o salário do diretor; a segunda, a forma de provimento no cargo; a terceira, a formação e atuação do Conselho de Escola; e a quarta, informações quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

O índice que avalia as condições de Gestão da escola, a qual tem impacto importante na oferta de um ensino de qualidade, no município de Curitiba apresentou variáveis abaixo dos índices desejáveis, ou seja, o ICG aponta níveis baixos de condições de salário e do projeto político pedagógico da escola. Já os indicadores “forma de provimento” e “conselho de escola” estão adequados, próximos à escala máxima (=1).

---

<sup>22</sup> Importante assinalar que os dados são baseados nas informações do questionário de contexto da Prova Brasil.

QUADRO 10  
DADOS DO ICG DO MUNICÍPIO DE CURITIBA – 2011-2015

Variáveis	2011	2013	2015
Indicador salário - Salário Diretor (a)	0,71	0,66	0,67
Indicador prov - Forma de Provimento	0,70	0,95	0,98
Indicador conselho - Conselho de Escola	0,99	0,98	1
Indicador ppp - Projeto Político Pedagógico	0,58	0,52	0,62
ICG	0,66	0,77	0,80

Fonte: Portal INEP - Microdados – 2011,2013,2015 – dados organizados pela autora

O ICG movimentou-se de forma semelhante ao ICME, ou seja, cresceu significativamente em 2013 e em ritmo bem menor em 2015. A variável forma de provimento parece ter sido decisiva nesse movimento ascendente – isso indica que as escolas municipais de Curitiba na sua grande maioria têm seus diretores eleitos por voto, o que é importante para os rumos da gestão democrática na escola - enquanto as outras variáveis oscilaram com menor intensidade.

Quanto ao Conselho de Escola, a questão do questionário de contexto da Prova Brasil feita aos diretores da escola busca apreender a existência e a constância de reuniões do Conselho de Escola durante o ano letivo. As respostas dos diretores das escolas municipais de Curitiba revelaram a existência e a regularidade das reuniões do Conselho de Escola (a variável atingiu a pontuação de 0,99 em 2011 para 1 em 2015).

O resultado da variável salário do diretor traduz informação importante para o estudo do salário dos diretores a partir das questões advindas do questionário de contexto da Prova Brasil respondidas por eles, pois evidencia condições que vão desde o salário a questões concernentes à gestão escolar.

Outra variável a não atingir a qualidade máxima, segundo a metodologia do ICQ, é a que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP), e relaciona-se à existência e forma de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. A questão que balizou a quantificação da variável foi a seguinte: Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Político Pedagógico?

Embora tenha havido evolução no período de 2011-2015 (de 0,58 em 2011 para 0,62 em 2015), o que o resultado dessa variável demonstra é preocupante, pois o Projeto Político Pedagógico da Escola é um documento de suma importância para



o direcionamento e o compromisso que a instituição assume na construção de uma boa escola, e segundo os respondentes, não tem se constituído um documento de caráter político e direcionador da gestão democrática da escola.

Para além das condições materiais, estruturais e de gestão, constitui também o índice de condições de qualidade da escola, o **ICP**, índice que tem maior impacto nos resultados do ICQ, o qual é formado por quatro variáveis: Escolaridade, Salário por hora, Experiência e Situação Trabalhista. Embora o indicador tenha apresentado no município de Curitiba índices satisfatórios com exceção da variável “Salário por hora”, o ICP piorou no período e apresentou os índices mais baixos entre os três componentes do ICQ.

QUADRO 11  
DADOS DO ICP DO MUNICÍPIO DE CURITIBA – 2011-2015<sup>23</sup>

Variáveis	2011	2013	2015
Indicador escolaridade - Escolaridade	0,75	0,82	0,74
Indicador salário - Salário por hora	0,78	0,57	0,74
Indicador exper. - Experiência	0,76	0,80	0,80
Indicador trabalhista - Situação Trabalhista	0,91	0,92	0,91
ICP	0,78	0,71	0,74

Fonte: Portal INEP – Microdados – 2011,2013,2015 – dados organizados pela autora

A variável escolaridade busca identificar qual o grau de escolaridade do professor que responde ao questionário de contexto. Os dados desta variável no QUADRO 11, apontam que a formação dos professores do município de Curitiba é adequada para a função, porém, ainda há que se caminhar para formações acadêmicas mais elevadas, como Especialização, Mestrado e Doutorado.

No que tange à situação trabalhista, a quantificação para Curitiba é favorável, 0,92 do valor máximo 1. Isso é explicado porque os docentes do município são na sua maioria estatutários, ou seja, suas funções são direcionadas pelo estatuto próprio do magistério de Curitiba e não por contratos temporários<sup>24</sup> ou pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

<sup>23</sup> Os números não expressam a totalidade de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mas o número de respondentes do questionário da Prova Brasil aplicada a estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental.

<sup>24</sup> Ressalta-se aqui que na RME de Curitiba é comum a prática de se contratar servidores por meio da Remuneração Integral de Trabalho (RIT), o que não é saudável à qualidade da escola, pois tal tipo de contratação gera rotatividade dos profissionais, seja por vencimento do contrato, por desistência do

A quantificação do ICP na variável experiência para as escolas do município de Curitiba foi de 0,71-0,78 do valor máximo 1,0 o que reflete uma maioria de docentes<sup>25</sup> com experiência considerável. Tal situação pode repercutir positivamente nas condições de qualidade da escola.

Sobre a variável salário por hora, este leva em conta duas questões do questionário de contexto respondido pelos professores, tendo como opções de resposta onze itens na primeira questão e quatro opções de resposta na segunda. A primeira questão indaga sobre o salário bruto (com adicionais, se houver) do professor levando em consideração todas as atividades que exerce dentro e fora da área da educação. A segunda questão diz respeito à carga horária semanal de trabalho do professor (horas-aula mais horas para atividades, se houver – sem considerar aulas particulares).

Tal variável (salário do Professor) é, para o município de Curitiba, o que mais impacta negativamente no seu ICP<sup>26</sup> por ter um peso considerável na constituição do ICQ (inicialmente em 2011 0,78, decaindo em 2013 para 0,57 e por fim, crescendo em 2015 para 0,74).

Analisados os indicadores parciais, apresenta-se no QUADRO 12 a leitura do Índice de Condições de Qualidade ofertado pelas escolas do município de Curitiba para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a evolução dos números do ICQ, as condições de qualidade das escolas mensuradas pioraram no período, já que recuaram de 0,78 para 0,74, fortemente condicionadas pelo ICP, visto que os outros dois indicadores variaram de forma ligeiramente positiva.

---

próprio funcionário ao não se adequar às funções ou por motivo de desaprovação da gestão da escola.

<sup>25</sup> Importante salientar que os questionários de contexto da Prova Brasil, aplicados aos professores, não correspondem à grande maioria dos professores da Rede Municipal, pois o instrumento é respondido somente por professores regentes dos anos/séries que realizam a avaliação, o que é um limitador para essa pesquisa.

<sup>26</sup> Importante salientar que o índice de condições do professor é o qual mais impacta fortemente o ICQ, sendo que as variáveis escolaridade e salário possuem pesos 4 e 2 respectivamente, enquanto as demais variáveis (experiência e situação trabalhista) têm peso 1.

QUADRO 12  
DADOS DO ICQ DO MUNICÍPIO DE CURITIBA – 2011-2015

Ano	ICME	ICG	ICP	ICQ
2011	0,81	0,66	0,78	0,78
2013	0,89	0,71	0,77	0,77
2015	0,87	0,80	0,67	0,74

Fonte: Portal INEP - Microdados – 2011,2013,2015 – dados organizados pela autora

O que se observa é que em média as escolas de Curitiba apresentaram, no período estudado, condições que atendem em torno de 70% do que se espera enquanto condições mínimas adequadas de qualidade.

Os melhores índices parciais são os apresentados nas condições materiais e estruturais, conforme já apontado anteriormente, seguido pelo índice de condições de gestão e o índice de condições do professor.

Gouveia e Souza (2011, p. 6) asseveram as informações supra descritas, quando esclarecem que

O ICP tem um peso importante na composição final do ICQ, e, a política educacional recente tem apresentado uma agenda afirmativa na discussão das condições de trabalho dos professores, em especial com o debate sobre remuneração e o piso salarial profissional nacional [...]. Por outro lado, a variação, [...] dos outros dois componentes – ICG e ICME – pode ter naturezas muito distintas. No caso do ICG, a priorização de elementos de gestão das escolas como eixo da política pode incrementar a valorização dos gestores, o que se pode fazer com valorização salarial, porém também se podem incrementar os outros elementos que se relacionam com efetividade de ação dos conselhos escolares e discussão dos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Tais elementos podem ter uma repercussão mais rápida nas informações coletadas pelos questionários, [...]. Por outro lado, no caso do ICME, o investimento nas condições materiais das escolas requer investimento contínuo em infraestrutura e equipamentos que parecem ser mais difíceis de homogeneizar dada a ausência, por exemplo, de parâmetros nacionais fixos para comparar as condições de oferta.

A partir de tais análises, observou-se que os resultados do ICQ para o município de Curitiba pioraram, e embora as escolas da Rede Municipal de Ensino apresentem razoáveis condições de qualidade, sabe-se que o ICQ afere as condições mínimas necessárias à uma educação de qualidade, e observando que as escolas da rede não alcançaram o valor máximo do indicador (1), conclui-se que existe ainda uma distância significativa para o alcance de uma qualidade maior e mais sólida.

Há que se refletir, especialmente, sobre as condições de gestão, no que tange à construção do Projeto Político Pedagógico, cujo indicador foi o mais baixo, dando indícios que existe uma necessidade urgente de discussão na Rede Municipal de Ensino sobre a importância do PPP no direcionamento dos rumos da construção de uma boa escola, que apresente condições que resultem em melhor qualidade de ensino e de aprendizagem.

Por fim, em relação às condições materiais, importa a continuidade e a busca por aperfeiçoamento de todas as variáveis, em especial a das condições físicas e equipamentos eletrônicos.

Assim, pode-se coligir que o ICQ, ao articular os três índices parciais para a sua composição, aponta possíveis necessidades da respectiva rede de ensino em dimensões importantes da escola (condições materiais e estruturais, gestão escolar e condições de trabalho do professor), o que leva a refletir sobre quais políticas públicas educacionais são prementes para a melhoria das condições de qualidade da escola pública.

#### 4.1 O ICQ e as condições de financiamento das escolas investigadas

Posteriormente ao levantamento e análise dos dados de todas as escolas da RME de Curitiba no período de 2011-2015 no que diz respeito ao financiamento, número de matrículas, valores por aluno, ICP, ICME, ICG e ICQ, foi realizado filtro para localização das unidades que responderam a todos os questionários de contexto da Prova Brasil e que obtiveram, portanto, os resultados do ICQ nos três levantamentos realizados.

Assim, em 2011, de 180 escolas, apenas 44 tiveram calculados os resultados do referido índice. Desta forma, para que se pudesse analisar o comportamento dos grupos de escolas nesse recorte histórico (2011-2015), foram selecionadas estas unidades escolares para os três anos. As unidades foram divididas em três grupos – CEIs (10 unidades), UEs e escolas parcialmente integrais (14 unidades), escolas de tempo parcial (20 unidades) – tendo comparados os dados mencionados anteriormente.

Para a análise da relação entre as condições de qualidade e o financiamento da educação desse grupo de escolas, cumpriu destacar, o número de matrículas, os dados de recursos repassados via descentralização (municipal) e via PDDE às essas unidades educativas da Rede Municipal de Curitiba no período de 2011-2015.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba possuía, até o ano de 2015, 185 unidades escolares, das quais 93 ofertavam o tempo integral, em Centros de Educação Integral ou Unidades de Educação Integral vinculadas a escolas de tempo parcial.

Todas as escolas da Rede Municipal possuem Unidades Executoras, as APPFs, e os recursos advindos de programas municipais ou federais são depositados em conta específica da unidade.

Os recursos descritos na TABELA 11 advêm do Programa de Descentralização repassados pelo Programa de Descentralização da Prefeitura Municipal de Curitiba e são destinados à cobertura de custeio, manutenção, materiais permanentes, reformas, ampliações, para que contribuam à garantia do funcionamento da instituição, de acordo com o art. 7º da Lei n.º 12.596/2008. Como já mencionado anteriormente, esses recursos são oriundos da receita de impostos da cidade e influenciam significativamente nos investimentos materiais e estruturais da escola.

Tais recursos são repassados trimestralmente, pelo número de alunos com frequência regular (valor por aluno), considerando o número total de estudantes que frequentam a escola de acordo com o fluxo que a escola repassa ao Departamento de Planejamento e Informações da Secretaria Municipal da Educação.

Vale ressaltar que todas as unidades escolares recebem seus recursos conforme o número de matrículas de alunos e, embora nas escolas de tempo integral cada matrícula seja contada em dobro, como se o estudante tivesse duas matrículas (pois permanece nela o dia todo), ao final não difere dos valores recebidos por matrícula na escola de tempo parcial.

A TABELA 11 apresenta a média de matrículas e recursos recebidos pelas escolas do município via programa de descentralização no período estudado. Nela pode-se verificar que o volume de recursos acompanhou a involução do número de matrículas, ou seja, de 2011 para 2015 o número de matrículas decresceu em aproximadamente 5%, acompanhado pela queda de quase 26% na média do volume de recursos repassados por unidade.

Esse dado mostra uma contradição no que tange ao volume de recursos da Descentralização pela Prefeitura Municipal, pois as verbas diminuíram em maior proporção que o número de matrículas e como se viu anteriormente, as receitas disponíveis para MDE cresceram significativamente no período.

TABELA 11  
 RECURSOS PARA A ESCOLA  
 Média dos recursos advindos do Governo Municipal por unidade escolar – Programa  
 Descentralização de Recursos

Escola Municipal/CEI /Tipo	2011		2013		2015	
	Média Matrículas por unidade	Média recursos – Descentralização – valor por aluno	Média Matrículas por unidade	Média recursos – Descentralização – valor por aluno	Média Matrículas por unidade	Média recursos – Descentralização – valor por aluno
<b>CEIS</b>	499	214,00	489	211,00	472	183,00
<b>Escolas com UEI ou Parcialmente Integrais</b>	605	195,00	573	173,00	535	147,00
<b>Escolas de tempo parcial</b>	546	153,00	530	128,00	518	149,00

Fonte: Portal da Transparência de Curitiba (CURITIBA, 2016) - Valores corrigidos pelo INPC/IBGE – Base Dezembro/2016 – Elaborado pela autora

A média de matrículas dos CEIs era de 499 por unidade em 2011, passando a 472 matrículas por unidade em 2015, um declínio de 5,41%. Já as escolas parcialmente integrais ou UEIs passaram de 605 matrículas em média no ano de 2011 para 535 em 2015, ou seja, uma queda de 11,57%. As escolas de tempo parcial também decaíram em sua média de matrículas em aproximadamente 7,5%.

Pode-se inferir, nesse sentido, que essa queda na média de matrículas na rede pública municipal de Curitiba pode ser reflexo de questões como a baixa reprovação, fenômeno populacional (diminuição da população jovem brasileira devido à queda da natalidade evidenciada a partir dos anos 2000), a migração de alunos para o ensino privado, políticas de correção do fluxo e compatibilização idade/série e ainda a evasão escolar.

Observa-se também na TABELA 11 que as verbas relativas ao Programa de Descentralização de Recursos da Prefeitura Municipal de Curitiba são as maiores em termos de volume, se comparados aos repasses do Governo Federal<sup>27</sup>. Isso ocorre o PDDE é um programa de caráter complementar e também por conta da

<sup>27</sup> Com exceção do ano de 2013, quando o Programa Mais Educação do Governo Federal incrementou consideravelmente os recursos para as instituições de tempo integral.

arrecadação própria do município, o que faz com que seu orçamento não dependa fortemente da união.

Do Governo Federal, os recursos chegam via PDDE básico (Programa Dinheiro Direto na Escola) direcionado a todas as unidades escolares e também pelo PDDE Integral/Mais Educação; este, porém, somente às Escolas ofertantes do Ensino em Tempo Integral.

O cálculo para o repasse dos recursos do PDDE leva em consideração a quantidade de estudantes registrada no censo escolar e a localização geográfica das instituições de ensino, cujo intuito, segundo o FNDE, é a diminuição da desigualdade social. Portanto, nas regiões onde são constatados maiores desníveis socioeducacionais, o valor de repasse é “maior em relação às demais regiões do país” (BRASIL, MEC, 2006).

Escolas municipais de Curitiba, no período investigado também foram contempladas com alguns programas do PDDE, como o Atleta na Escola, Acessibilidade, PDE e em especial o Programa Mais Educação, que trouxe maior aporte de recursos às escolas de tempo integral, com o crescimento de 90,69% se comparado a 2011, como se pode observar na TABELA 12.

TABELA 12  
RECURSOS PARA A ESCOLA  
Média de recursos advindos do Governo Federal - PDDE e PDDE Integral/Mais Educação

Escola Municipal/ CEI Tipo	2011		2013		2015	
	Média Matrículas por unidade	PDDE PDE Escola – valores por aluno	Média Matrículas por unidade	PDDE PDDE Integral- Mais Educação PDDE Qualidade (Atleta na Escola; Acessibilidade) – valores por aluno	Média Matrículas por unidade	PDDE PDDE Integral- Mais Educação – valores por aluno
<b>CEI Total</b>	499	<b>22,00</b>	489	<b>238,00</b>	472	<b>173,00</b>
<b>Escolas com UEI/Parcialmente Integrais Total</b>	605	<b>23,00</b>	573	<b>134,00</b>	535	<b>122,00</b>
<b>Escolas de Tempo Parcial Total</b>	546	<b>21,00</b>	530	<b>33,00</b>	518	<b>39,00</b>

Fonte: BRASIL/FNDE 2016 - Valores corrigidos pelo INPC/IBGE – Base Dezembro/2015  
Elaborado pela autora

No que tange às UEIs ou escolas parcialmente integrais, o Programa Mais Educação também ampliou os recursos financeiros, aumentando seu volume no ano de 2013 em 18,21% se comparados a 2011. Em 2015, esses valores foram reduzidos em 15%, devido à diminuição da verba do PME.

O valor crescente desse montante de repasses ocorreu em paralelo à diminuição de recursos do Programa de Descentralização da Prefeitura Municipal, o que reforça a hipótese da opção da mantenedora pela substituição de um programa pelo outro no cômputo total dos recursos que chegam às escolas.

Importante ressaltar que o Programa Mais Educação tem possibilitado a estudantes pobres das escolas públicas da educação básica o acesso a bens culturais, artísticos e educacionais, que ao longo da história do país são destinados somente aos filhos das camadas sociais mais abastadas.

Assim, para que se possa verificar à frente a relação entre o financiamento e as condições de qualidade das escolas de tempo integral do município de Curitiba, foram comparados os dados de matrículas, recursos recebidos pelas escolas ofertantes do tempo integral, bem como o valor recebido por aluno matriculado.

A TABELA 13 traz um panorama do número de matrículas nas escolas de tempo integral e demonstra sua involução, ou seja, de 2011 para 2013 o número de matrículas decaiu aproximadamente 10%, voltando a crescer em 2015, em pouco mais de 2,5%.

TABELA 13 - NÚMERO DE ESCOLAS, MATRÍCULAS E TOTAL DE RECURSOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO - 2011-2015

Ano	Nº de Escolas de Tempo Integral/UEIs	Matrículas	Recursos PDDE, PDDE Integral, Descentralização	Valor por aluno R\$
2011	91	46.311	10.312.097,37	222,67
2013	92	41.536	12.094.666,55	291,18
2015	93	42.634	9.750.924,97	228,71

Fonte: Matrículas - GED/Recursos – Portal da Transparência do Município de Curitiba  
- Elaborado pela autora

Quanto aos recursos recebidos via governos federal e municipal, verificou-se, pelos dados levantados, uma inconstância no seu volume e distribuição, possivelmente devido à arrecadação, aos programas do Governo Federal (que vigem por vezes apenas no período da gestão), ao número de matrículas (pois os recursos são calculados sobre esse número, como apontado anteriormente) e



também às necessidades específicas das unidades escolares – como reformas e obras.

Viu-se que no período investigado houve pouco aumento no número de instituições de tempo integral (apenas 2 unidades de tempo integral no período supracitado), e embora o Município já atenda ao emanado pelo PNE 2014-2024 no que tange ao número de unidades escolares ofertantes do tempo integral, ainda há que se elevar o patamar de matrículas para que se cumpra a meta do Plano Municipal da Educação até o ano de 2025 (25% do total de matrículas), conforme já mencionado.

Para que se atingissem os objetivos propostos nessa pesquisa, fez-se necessário tratar individualmente cada unidade de ensino. As escolas foram divididas em três blocos: um relativo aos CEIs, outro às escolas parcialmente integrais ou com UEs e o terceiro bloco relativo às escolas de tempo parcial.

A pesquisa documental bem como a análise desses dados buscou responder ao problema dessa pesquisa: - Os recursos recebidos pelas Escolas de Tempo Integral são suficientes para o atendimento qualitativo aos alunos, constituindo condições de qualidade adequadas?

Essa etapa da pesquisa está expressa na seção a seguir, onde se utilizou o ICQ, metodologia que balizou as discussões sobre os resultados das condições de qualidade das escolas investigadas.

#### 4.2 Análise da relação entre os dados socioeconômicos e do financiamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o Índice de Condições de Qualidade

A organização do sistema educacional brasileiro é de responsabilidade dos entes federados (União, Estados e Municípios), os quais articulados dividem competências no âmbito social, pedagógico e também financeiro. Tal organização gera políticas públicas que impactam na garantia do acesso, gratuidade e nas condições de qualidade da educação.

Portanto, a garantia da educação enquanto direito constitucional de cada cidadão, está estreitamente relacionada ao financiamento, responsabilidade do poder público, daí a necessidade de se compreender como se dá a relação entre o financiamento e as condições de qualidade das escolas públicas.

Destarte, nessa seção analisaram-se os recursos para o financiamento das escolas da Rede Municipal de Curitiba que contava até o ano de 2015 com 184 unidades escolares de ensino fundamental de 1º ao 9º Ano. Como mencionado anteriormente, não foi possível trabalhar com o total de escolas da Rede Municipal pois algumas delas não tiveram resultados do ICQ por ausência de respostas nos questionários de contexto da Prova Brasil, sendo filtradas ao final 44 unidades.

Para formação do grupo de escolas levou-se em consideração o tipo de atendimento que elas oferecem (centro de educação integral, com unidade de educação integral e/ou parcialmente integral ou tempo parcial) relacionando a cada uma delas as seguintes informações: renda média domiciliar per capita do entorno<sup>28</sup> da escola, taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos de idade ou mais do entorno da escola, percentual de estudantes beneficiários do programa Bolsa Família e estudantes beneficiários do programa Bolsa Família com baixa frequência na escola.

A TABELA 14 apresenta dados relacionados ao contexto socioeconômico e ao ICQ e serviu de base para a discussão sobre possíveis relações entre questões extraescolares e as condições de qualidade da escola.

TABELA 14 - RELAÇÃO RENDA MÉDIA DOMICILIAR PER CAPITA DO ENTORNO ESCOLAR, ANALFABETISMO DO ENTORNO ESCOLAR, ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO BOLSA FAMÍLIA, BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR ENTRE BENEFICIÁRIOS DO BOLSA FAMÍLIA (2010) E ICQ (2011-2015)<sup>29</sup>

<b>Escola/Tipo</b>	Renda Per capita do entorno da escola	Taxa de Analfabetismo do entorno da escola	Beneficiários Bolsa Família frequentando a escola	Beneficiários Bolsa Família com baixa frequência escolar	ICQ
Média	R\$	%	%	%	Média
<b>CEIs</b>	853,29	2,62	20,65	5,92	0,73
<b>UEIs/Escolas Parcialmente Integrais</b>	797,40	3,42	23,34	6,93	0,72
<b>Escolas de Tempo Parcial</b>	1.046,60	2,31	16,39	6,95	0,75

Fonte: SME Curitiba (2015) - Dados Organizados pela autora/ FNDE (2015) – Dados trabalhados pela autora

<sup>28</sup> O entorno aqui refere-se à população que habita as redondezas da escola. Importante pontuar que alguns alunos matriculados em escolas do município de Curitiba advêm da região metropolitana de Curitiba, porém, não são maioria.

<sup>29</sup> Escolas de Ensino Regular (4 horas) não recebem recursos do PDDE Educação Integral.

Ao examinar o nível socioeconômico do entorno das escolas da RME de Curitiba, tem-se um panorama de maior vulnerabilidade social entre a comunidade que habita o entorno das escolas que ofertam a educação de tempo integral, em especial daquelas que não ofertam a educação de tempo integral a todos os estudantes (UEIs/Escolas parcialmente integrais). Nota-se que a comunidade do entorno das UEIs e escolas parcialmente integrais possui renda per capita de R\$ 797,40 e as de tempo parcial R\$ 1.046,60, um valor 23,8% superior às UEIs. Já os CEIs apresentaram renda per capita de R\$ 853,29, ou seja, 18,47% inferior à da comunidade do entorno das escolas de tempo parcial.

Na tabela é possível perceber que 20,65% dos estudantes matriculados nos Centros de Educação Integral e 23,34% dos alunos matriculados em Unidade de Educação Integral/escola parcialmente integral do município são beneficiários do Programa Bolsa Família, ao passo que nas escolas de tempo parcial em média 16,39% dos estudantes matriculados são beneficiários do Programa. Dentre esses estudantes, a porcentagem de absenteísmo é maior entre os estudantes beneficiários matriculados nas escolas de tempo parcial (6,95%) e nas Unidades de Educação de Tempo Integral (6,93). Nos CEIs essa média é pouco menor, 5,92%.

Analisando tais índices, é possível se compreender que as escolas de regiões mais pobres têm maior necessidade de atenção pelo poder público do que aquelas situadas em bairros mais ricos, devido às condições sociais da população por elas atendida, justificando políticas compensatórias, de modo a produzir uma discriminação positiva.

No que tange ao analfabetismo, ocorre o mesmo fenômeno: a maior taxa se dá entre os moradores do entorno das UEIs e escolas parcialmente integrais (3,42%) seguidas pelos CEIs (2,62%) e escolas de tempo parcial (2,31%).

Em relação ao ICQ, embora estejam relacionadas na mesma categoria segundo os Níveis de Condições de Qualidade por Intervalos Numéricos - NCQ (SILVA, 2017), ou seja, nível 3 (bom), as UEIs e escolas parcialmente integrais apresentaram o mais baixo índice (0,72 – na escala de 0 a 1), seguidas dos CEIs (0,73) e das escolas de tempo parcial (0,75).

Importante salientar novamente, que, não obstante os índices de condições de qualidade apresentarem patamares próximos, há que se considerar que originalmente o ICQ avalia condições mínimas de qualidade para as escolas de

tempo parcial. Assim, os CEIs, UEs e escolas parcialmente integrais estão em patamares aquém do que é considerado mínimo para as escolas de tempo parcial.

Ampliando-se a análise é possível identificar que as desigualdades relativas ao poder aquisitivo, ao nível de escolarização, etc. entre CEIs, UEs e escolas de tempo parcial aumentam e/ou diminuem conforme o valor mais alto ou mais baixo da renda per capita familiar, ou seja, menos renda per capita, mais analfabetismo, mais beneficiários do Programa Bolsa Família; mais renda per capita, menos analfabetismo e menos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Nesse contexto, pode-se afirmar que as UEs e escolas parcialmente integrais, bem como os CEIs, têm atendido estudantes das regiões de maior vulnerabilidade, apontando assim necessidade de maiores investimentos nas áreas social e educacional no que tange às políticas públicas educacionais.

Assim, a análise da tabela anterior (14) permite corroborar a afirmação de Dourado e Oliveira (2009) que ratificam que não é possível desconsiderar as dimensões que extrapolam os muros da escola no que tange à qualidade da educação, pois elas também têm poder de influência sobre os seus resultados.

Em relação ao financiamento foram realizadas tabelas demonstrativas dos anos de 2011, 2013 e 2015, contendo a média das matrículas por tipo de escola, dos recursos federais e municipais recebidos pelas unidades escolares, dos valores por aluno, dos índices parciais do ICQ e do ICQ geral. Foram consultados os dados oriundos do Sistema de Gestão de Prestação de Contas do FNDE para valores relativos ao PDDE, PDE e PDDE Educação Integral e do Portal da Transparência do Município de Curitiba para os valores concernentes à descentralização de recursos da Prefeitura.

A respeito dos recursos municipais (advindos dos impostos municipais, transferências de impostos do Estado e do Fundeb) para as escolas, foram coletados dados do financiamento do programa de descentralização financeira<sup>30</sup>, que consiste no repasse de recursos às Unidades da Rede Municipal de Ensino por meio das unidades executoras (APPF's no caso das escolas do ensino fundamental).

---

<sup>30</sup>Atualmente, o instrumento criado para o repasse dos recursos descentralizados para as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba é o Fundo Rotativo, regulamentado pelo Decreto Municipal 281/2016. Seu objetivo é semelhante ao programa anterior, porém as transferências são efetivadas a partir de recursos do município que se constituem receita do Fundo.

Conforme DELLA TORRE (2010, p. 100) o Programa de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais (PDRF) foi implementado na Rede Municipal em 1997 e “inaugurou um novo modelo de organização e desenvolvimento das políticas públicas, na esfera educacional municipal”.

Os repasses no período investigado foram realizados trimestralmente e foram destinados à cobertura de custeio e manutenção, conforme emana o Manual do Programa de Descentralização (2008) e destinou-se à compra de diversos materiais na categoria “consumo”, bem como ao pagamento de eventuais serviços realizados; também a planos de obras, como manutenção e reformas, compra de materiais permanentes, montagem e manutenção de laboratório de informática, etc.

Assim, para o cotejamento das informações de financiamento às condições de qualidade das escolas municipais foi necessário coletar os dados de recursos recebidos do FNDE e pelo Programa de Descentralização de Recursos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba dos anos relativos ao recorte histórico da pesquisa. A partir de tais dados, foi preciso realizar a média de cada subconjunto de escolas a fim de se captar a relação entre seu financiamento e o ICQ, conforme tipo de atendimento.

Ao se observar os valores repassados por modalidade escolar, vê-se na TABELA 15 que a diferença de valores por aluno entre as escolas de tempo parcial e os CEIs, que atendem estudantes em tempo integral, foi superior em R\$ 66,97 em 2011.

TABELA 15 - MÉDIA DOS RECURSOS FEDERAIS E MUNICIPAIS (DESCENTRALIZAÇÃO - TRANSFERÊNCIAS FUNDEB E DEMAIS IMPOSTOS VINCULADOS À EDUCAÇÃO), VALORES POR ALUNO E MÉDIA DO ICQ – 2011-2013-2015

	Ano	Média de Matrículas	Média de todos os recursos recebidos pela unidade escolar Valor por aluno	ICQ
<b>CEI</b>	2011	499	236,37	0,73
	2013	485	466,48	0,76
	2015	466	356,38	0,73
<b>UEI/Escola</b>	2011	653	227,26	0,71
	2013	612	325,09	0,80
	2015	592	270,37	0,72
<b>Escolas de tempo Parcial</b>	2011	657	169,40	0,75
	2013	623	162,63	0,78
	2015	599	161,93	0,75

Fonte: INEP e Portal da Transparência de Curitiba - Valores corrigidos pelo INPC/IBGE Base Dezembro/2016 – Elaborado pela autora

Embora o ICQ das escolas de tempo integral, das escolas com UEI e escolas parcialmente integrais, bem como das escolas de tempo parcial não sejam muito distintos, pois ficaram entre os índices 0,71-0,75, há que se pensar que o ICQ afere as condições mínimas de qualidade para as escolas de tempo parcial. O que demonstra que, se as escolas de tempo parcial não apresentaram condições mínimas, as escolas de tempo integral apresentaram condições de qualidade piores que as primeiras.

Em 2013 após o advento do Programa Mais Educação, as escolas que ofertavam o tempo integral receberam maior aporte de recursos, resultando em uma diferença entre as escolas de tempo parcial de R\$ 303,85 por aluno nos CEIs e R\$ 162,46 nas UEIs/escolas parcialmente integrais<sup>31</sup>.

Conquanto o PME ainda estivesse em vigor em 2015, os valores por aluno para os CEIs decresceram aproximadamente 20% e 11% para as UEIs/escolas parcialmente integrais. Os valores repassados às escolas de tempo parcial sofreram pouca alteração, ou seja, 0,7%, como confirmam os dados da TABELA 15.

<sup>31</sup> Para se ter dados mais consistentes, o ideal seria poder examinar em uma série histórica mais longa, a média de recursos recebidos por cada tipo de escola e a evolução do ICQ, e assim constatar se a diferença de per capita se associaria ou não a uma maior velocidade de aumento do ICQ das escolas de tempo integral.

No que tange aos índices parciais do ICQ, observou-se conforme demonstra a Tabela 16, que as escolas de tempo parcial apresentaram em 2011 os maiores índices comparados às escolas de tempo integral. O ICME foi o que apresentou as melhores condições entre os índices, porém, ainda não alcançaram o valor máximo (1), que seria o índice de condições mínimas no que tange à estrutura e materiais. Pode-se coligir também a partir desse resultado que, como o ICME pode ser resultado da ação direta da gestão escolar a partir dos recursos recebidos – o que não acontece por exemplo com as condições de salário dos profissionais da educação – assim, a escola tem autonomia para aplicar os recursos nas questões que acredita ser de maior necessidade, escolha essa que por vezes não tem promovido a melhoria da estrutura e das condições materiais.

TABELA 16 - ÍNDICES PARCIAIS DO ICQ DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Ano	Escola/Tipo	ICP	ICME	ICG	ICQ
2011	CEI	0,60	0,88	0,71	0,73
2013		0,71	0,88	0,79	0,76
2015		0,66	0,85	0,77	0,73
2011	UEI/Escola parcialmente integral	0,63	0,91	0,74	0,71
2013		0,74	0,93	0,77	0,80
2015		0,64	0,87	0,78	0,72
2011	Escolas de tempo Parcial	0,67	0,91	0,78	0,75
2013		0,72	0,91	0,79	0,78
2015		0,69	0,86	0,81	0,75

Fonte: INEP e Portal da Transparência de Curitiba - Valores corrigidos pelo INPC/IBGE - Base Dezembro/2016 – Elaborado pela autora

No que diz respeito ao ICQ das escolas da RME, houve crescimento de 2011 para 2013, e queda de 2013 para 2015, tanto nos CEIs quanto nas UEIs/escolas parcialmente integrais, bem como nas escolas de tempo parcial. No entanto, as escolas com UEI e as escolas parcialmente integrais foram as que tiveram a maior queda (de 0,80 em 2013 para 0,72 em 2015) – isso pode ser observado na TABELA 16.

Em 2013 houve avanços especialmente nos índices de condições do professor e do gestor, sendo que o ICME só apresentou pequena evolução nas escolas parcialmente integrais e UEIs. O ICQ obteve evolução nos três tipos de

regime escolar, sendo que as UEIs e escolas parcialmente integrais foram as que mais evoluíram no período (de 0,71 em 2011 para 0,80 em 2013). Os CEIs obtiveram avanço de 0,73 para 0,76 e as escolas de tempo parcial de 0,75 para 0,78.

Analisando-se os dados da TABELA 16, vê-se que se comparando os anos de 2011 e 2013, houve evolução em todos os indicadores parciais. Observou-se também que o ICP teve o maior crescimento nesse período, porém, foi o indicador parcial que mais decaiu de 2013 para 2015. Importante salientar que foi nas escolas com UEI e nas escolas parcialmente integrais que esse indicador mais decresceu (de 0,74 em 2013 para 0,64 em 2015).

Outro ponto a ser ressaltado são os resultados do ICQ 2013, que evoluíram em todos os tipos de escolas, embora tenham tido maior crescimento nas UEIs e escolas parcialmente integrais.

Em 2015 o contrário ocorreu, ou seja, todas as escolas, fossem elas de tempo parcial ou de tempo integral, decaíram em seus resultados do ICQ. E, num movimento contrário ao dos anos anteriores, as UEIs e escolas parcialmente integrais foram as que mais decresceram.

Tais resultados permitem dizer que o PME pode ter produzido efeitos positivos nas condições de qualidade das escolas de tempo integral, que embora não atingindo o nível mais adequado de condições de qualidade (1), apresentaram avanços.

Cabe também refletir que o índice 1 nas condições de qualidade refere-se ao mínimo que uma escola de tempo parcial necessita para ser considerada no nível 4 (ótimo) segundo o NCQ; portanto, se as escolas de tempo integral da RME de Curitiba estão aquém das escolas de tempo parcial em relação ao ICQ, significa que há muitos caminhos a serem percorridos para a melhoria das condições de qualidade dessas escolas, tanto nas condições do professor como nas de gestão, e nas suas condições materiais e estruturais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do uso do ICQ enquanto metodologia de pesquisa, foi possível investigar as condições de qualidade de escolas municipais de Curitiba que atendem ao ensino fundamental em tempo integral, levantando questões importantes para prováveis demandas de políticas públicas educacionais.

Embora a utilização dessa metodologia seja incipiente, pois até o momento os seus idealizadores têm discutido sua composição e funcionalidade e, ainda, as informações solicitadas aos respondentes no questionário de contexto da Prova Brasil necessitem de aprimoramento<sup>32</sup>, foram observados indícios importantes sobre a constituição das condições de qualidade das escolas da Rede Municipal de Curitiba.

Percebeu-se uma limitação em relação à base de dados utilizada pelo ICQ, a qual não permitiu, no caso dessa pesquisa, uma série histórica para que se observasse a evolução das condições de qualidade das escolas de tempo integral investigadas, porém, o indicador traz um olhar importante para a pesquisa.

A despeito disso o ICQ mostrou-se significativo recurso metodológico para aferição das condições de qualidade, na medida em que possibilitou a observação de questões que se encontram sob governabilidade da escola e também nas questões de âmbito do sistema.

O investimento das escolas nas questões materiais e estruturais, a condução da gestão escolar no que tange ao Projeto Político Pedagógico, informações quanto aos processos de formação e condições salariais, são alguns dos elementos de análise possibilitados pelo ICQ na pesquisa em questão.

Além disso, conjugando as informações relativas ao financiamento da educação e cotejando-as ao ICQ, pode-se levantar dados preciosos para o debate quanto aos gastos realizados com educação.

No período investigado constatou-se que o financiamento da educação municipal é bastante favorável e, por conta da arrecadação própria, seu orçamento não depende fortemente da união.

---

<sup>32</sup> Observou-se a necessidade de ampliação de itens a serem capturados pelos questionários da Prova Brasil/Saeb para que se possa obter informações mais precisas quanto às condições da escola e dos seus atores aferindo-se assim, de forma mais contundente, as condições de qualidade das escolas. Outro ponto observado, e que influi diretamente nos resultados do ICQ, é a ausência do preenchimento integral dos questionários de contexto da Prova Brasil por seus respondentes.

Porém, notou-se a diminuição dos montantes dos recursos da descentralização direcionados às escolas, o que denotou contradição, pois as verbas diminuíram em maior proporção ao número de matrículas e, como se viu anteriormente, as receitas disponíveis para MDE cresceram significativamente no período.

Outra importante constatação foi em relação ao Programa Mais Educação o qual ampliou o montante de recursos financeiros às escolas de tempo integral, e, na conjugação das informações de financiamento e ICQ, apurou-se a melhoria do índice. Não se pode afirmar categoricamente que o Programa tenha influenciado diretamente nos resultados do ICQ, mas pode ter sido importante para essa condição, especialmente no que se refere às condições materiais e estruturais.

No caso dessa pesquisa, houve a impossibilidade de se traçar uma série histórica maior do ICQ para que se observasse a evolução das condições de qualidade das escolas de tempo integral investigadas, porém, o indicador traz um olhar importante para tal avaliação.

A evolução do ICQ nas escolas de tempo integral ocorreu em ritmo mais acelerado nos pouco anos observados, porém, pelas suas condições sociais, permaneceram em patamares inferiores.

As escolas de tempo integral, embora tenham, no período investigado, recebido mais recursos que as escolas de tempo parcial, mesmo porquê necessitam de investimento diferenciado para a oferta de atividades extra-curriculares, não apresentaram ICQ superior; ao contrário, os resultados demonstraram que há necessidade de maiores investimentos.

É certo que os gastos e investimentos na educação não são diretamente proporcionais às mudanças que ocorrem, porque há a necessidade de um tempo para que os efeitos entre as ações e as iniciativas se constituam, e também não são por si só suficientes para alterar as condições de qualidade dessas escolas. A complexidade de todo esse processo vai além dos limites intra-escolares e, portanto, investimentos de ordem financeira são necessários para que haja melhora em relação aos resultados esperados.

No âmbito municipal, não obstante tenha-se evoluído em termos de número de unidades educacionais atendendo em tempo integral e também em relação ao número de estudantes matriculados, é preciso avançar nas condições de qualidade das escolas, principalmente no que tange aos índices de condição do professor

(valorização salarial e formação), ao índice de condições de gestão (Projeto Político Pedagógico e Conselho de Escola) e ao índice de condições materiais e estruturais (condições físicas e equipamentos eletrônicos).

No que diz respeito aos resultados do ICME das escolas municipais de Curitiba, pode-se afirmar que foram os melhores em comparação aos outros indicadores. Colige-se nesse sentido, que a gestão escolar tem maior poder de influência no incremento das condições materiais e estruturais, pois a partir do consenso da comunidade escolar e das verbas que recebe para a escola pode – seguindo as normativas da Secretaria Municipal da Educação – efetivar compra de equipamentos, reformas, pequenos reparos, etc. Para tanto precisa planejar com seriedade suas ações em vista da construção de uma boa escola, que seja esteticamente apresentável, possua um ambiente acolhedor, com materiais e equipamentos adequados ao bom desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Sobre o ICG, as dimensões PPP e Conselho de Escola foram as que mais influíram negativamente no resultado dessas condições. Isso porque, nas questões do questionário de contexto da Prova Brasil que balizam tais variáveis, as respostas dadas pelos gestores evidenciaram fragilidade.

No que se refere às respostas dos gestores à questão sobre as reuniões de Conselho de Escola, foi evidenciado que estas são realizadas com pouca ou nenhuma frequência. Esse é um dado preocupante, pois sendo um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade, que objetiva acompanhar, avaliar e redirecionar possíveis desvios em relação à educação escolar, seria necessária maior frequência de encontros desse grupo de trabalho.

No tocante à variável Projeto Político Pedagógico, as questões se referiam à sua existência e forma de construção. Nesse sentido, grande parte dos gestores revelou que não tinham conhecimento de como o projeto foi desenvolvido ou que não houve discussão com a equipe escolar, sendo este elaborado por uma parte dos profissionais da escola ou ainda pela própria equipe gestora.

Outro dado preocupante, pois o PPP tem como função precípua articular as ações pedagógicas da escola de forma intencional e planejada, e quando não se constitui enquanto um documento construído coletivamente, que reflita a identidade da escola e do conjunto de sua comunidade escolar, será apenas um documento burocrático.

Por fim, um dos índices que tem maior impacto no ICQ, segundo a metodologia, é o ICP, o qual no município de Curitiba apresentou no período estudado maior vulnerabilidade. Composto por quatro variáveis, o índice demonstrou que embora os professores da rede investigada apresentem um bom nível de escolaridade e experiência, e sua situação trabalhista seja estável, a variável que leva em conta as questões relativas ao salário ainda está aquém ao ideal proposto pelo ICQ.

A impossibilidade de aprofundamento da pesquisa devido ao tempo destinado ao curso de Mestrado permitiu delinear algumas possíveis oportunidades de pesquisas futuras, como por exemplo a elaboração de um índice de condições de qualidade próprio para a aferição das condições de qualidade das escolas de tempo integral, pois um dos objetivos emanados pelo atual PNE é a expansão da oferta de tempo integral, sendo esta uma tendência inclusive para o Ensino Médio. O que demanda maior aprofundamento sobre as condições de qualidade das instituições que ofertarão o tempo integral para alunos e alunas das redes públicas de ensino.

A utilização do ICQ permitiu a essa pesquisa de cunho quantitativo, qualificar questões importantes para a educação do município de Curitiba, quando a partir do exame de cada uma das variáveis que compõem o índice, demonstrou, em cada período estudado e no seu conjunto, se houve ou não evolução nas condições de qualidade das escolas.

Pelo exame dos dados do entorno das escolas investigadas, viu-se que fatores extraescolares estão relacionados aos resultados dessas condições, o que aponta sinais importantes que precisam também ser investigados com maior profundidade, como é o caso do índice de analfabetismo do entorno das escolas públicas municipais, absenteísmo escolar, índice de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, renda per capita do entorno escolar, etc.

Embora se tenha visto no decorrer da pesquisa que o Estado tem trazido políticas públicas específicas para a educação de tempo integral, ainda há muito que progredir. É preciso um olhar equânime aos estudantes que passam mais tempo na escola, é necessário mais investimento para construção de escolas dedicadas ao tempo integral, com estruturas físicas adequadas; é fundamental também a valorização dos profissionais da educação; é imprescindível transparência na arrecadação e no repasse dos recursos.

Ao examinar as condições de qualidade das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tem-se a clareza que, isoladamente, os resultados do IDEB, o aumento do número de matrículas na escola de tempo integral, o aumento do número de instituições que ofertam o tempo integral ou ainda a ampliação de oferta de atividades culturais ou de lazer, não permitem aferir os impactos da educação de tempo integral nas condições de qualidade dessas escolas.

Portanto, o ICQ, se adequado às especificidades da educação de tempo integral, poderá ser um grande aliado para a avaliação, debate e proposição de uma nova agenda política sobre a educação integral e de tempo integral, pois, se, na elaboração das políticas públicas educacionais, há o intuito de melhoria da qualidade dessa modalidade da educação, é preciso desmistificar o foco do tempo integral para os mais necessitados, com ações pobres, para pobres.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BAUER, Adriana; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v.41, n. especial, p.1367-1382, dez. 2015.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luis Carlos de. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional.** Educ. Soc., Campinas, v.34, n.125, p.1153-1174, out.- dez. 2013.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Os desafios do financiamento da educação brasileira até 2050: o Brasil possui condições para um salto educacional?** ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/92.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

ANDRÉ, Maristela de. Contratos de gestão como instrumentos de promoção de qualidade e produtividade no setor público. **Revista Indicadores de Qualidade e Produtividade.** IPEA (1), Fev. 1993.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A Arquitetura do Tempo na Cultura Escolar. Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003

BARROS, Kátia Oliveira de. **A Escola de Tempo Integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3798/1/Dissert\\_Katia%20Barros.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3798/1/Dissert_Katia%20Barros.pdf)>. Acesso em 07 dez. 2015.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.91, n.228, p.315-344, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.28, n.2, p.61-82, jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais:** contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. p.281-294. Florianópolis: Insular, 2013.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; COSTA, Marília Morosini. **Programa Mais Educação como política de Educação Integral:** uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. Práxis Educativa (Brasil), vol. 10, núm. 2, pp. 559-583 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil, jul-dez. 2015.

BRASIL. Atlas Brasil. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil**, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 05 abril 2016.

\_\_\_\_\_. Confederação Nacional dos Municípios. **Evolução dos Fatores de Ponderação do Fundeb por aluno/ano 2007-2015**. Disponível em: <[http://www.cnm.org.br/portal/images/stories/Links/25072014\\_ponderaes\\_Fundeb\\_2007-2015.pdf](http://www.cnm.org.br/portal/images/stories/Links/25072014_ponderaes_Fundeb_2007-2015.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise à Emenda Constitucional n.º 59/2009**. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** – 21.<sup>a</sup> ed. atual. e ampl. - São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009** – (...) dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (...). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 14 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. FNDE. **FUNDEB – Perguntas Frequentes** – CGFSE Coordenação de Operacionalização do Fundeb – COPEF p. 4 e 5, 2014.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Liberações/Consultas Gerais**. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet\\_fnde.liberacoes\\_01\\_pc](http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc). Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Apresentação PDDE**. Página Inicial. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Novo PDDE**. Disponível em: <[http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/Amanda\\_Apresentacao\\_PDDE\\_2014\\_SIMPLIFICADA-PADRAO.pdf](http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/Amanda_Apresentacao_PDDE_2014_SIMPLIFICADA-PADRAO.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Portal do Financiamento/FUNDEB**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Quadro comparativo FUNDEF/FUNDEB**. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro\\_comparativo\\_fundeb\\_fundef.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. FNDE. **UNIDADE IV – PDDE, 2013 - Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/5686327-Unidade-iv-acoes-complementares-no-ambito-do-pdde.html>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Resolução n.º 14, de 9 de junho de 2014**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação, 2014b.

\_\_\_\_\_. FNDE. **Salário-Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. FNDE SIOPE - Sistema de Informações sobre orçamentos públicos em educação. **Relatório Resumido da Execução Orçamentária** – Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal. Acesso em 03 jun. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Informações Estatísticas do Município de Curitiba**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410690>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo 2010** (2010). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410690>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2008 Políticas, Programas e Ações do Governo Federal**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar 2016**. <[http://inep.gov.br/web/guest/artigo2/-/asset\\_publisher/GngVoM7TApe5/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Finep.gov.br%2Fweb%2Fguest%2Fartigo2%3Fp\\_p\\_id%3D101\\_INSTANCE\\_GngVoM7TApe5%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolumn-1%26p\\_p\\_col\\_count%3D1](http://inep.gov.br/web/guest/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Finep.gov.br%2Fweb%2Fguest%2Fartigo2%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_GngVoM7TApe5%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. INEP. **Microdados**. <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base** – Brasília: INEP, 2015.



\_\_\_\_\_. IPEA. **Boletim de Políticas Sociais do IPEA. Políticas Sociais Acompanhamento e análise** – Capítulo 4 (BPS, nº 23, 2015). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/150714\\_bps23\\_cap4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/150714_bps23_cap4.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/96**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fórum Paranaense de Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Curitiba: APP-Sindicato, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.766/1998**. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9766.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9766.htm)>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes Orçamentárias – LOA 2016 – Projeto de Lei n.º 7/2015-CN** – Orçamento Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa/loa-2016/ciclos/Proposta.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. il. – (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. MEC. **Escola Aberta**. Disponível em Portal MEC: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>>. Acesso em: 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. Secretaria da Educação Básica, Brasília/DF, 2014a.

\_\_\_\_\_. MEC. **Manual de Orientação do FUNDEB**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Diretoria Financeira, Brasília/DF, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. **Módulo PDDE/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância – 2.ed., atual. – Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Lei n.º 130005/2014. Brasília: 2014b.

\_\_\_\_\_. MEC. **Dados do Programa Mais Educação**. Portal Brasileiro de Dados Abertos. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/mais-educacao>>. Acesso em: 19 set. 2016. 2014f

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Versão acrescida, 136 p. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)> Acesso em: 21 jun. 2014c.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa Mais Educação – Passo a passo** por Maria Eliane Santos, et al. Brasília: MEC – Secad, 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>>. Acesso em: 24 ago. 2014d.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa alcança 12% do total de matrículas das redes públicas**. 2014e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/itemlist/tag/Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Observatório PNE. **Metas do PNE - Estratégias para a Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/estrategias>>. Acesso em: 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orçamento Município de Curitiba Lei Orçamentária Anual 2007-2015**. Portal Siga Brasil Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa/loa-2016/ciclos/Proposta.html>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. 186 p. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. PORTAL CÂMARA. Comissão Permanente de Educação. **Histórico PNE**. <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. [200?]. Acesso em: 07 set. 2016.

CABRAL, Karina Melissa; Garboggini Di Giorgi, Cristiano Amaral. **O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda** judicial. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Educação, vol. 35, núm. 1, jan-abril, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352012>>. Acesso em 07 dez. 2015.

CALLEGARI, Cesar (Organiz.). **FUNDEB - financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ground, APEOESP, 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; GIL, Juca; MINHOTO, Maria Angélica. **Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial.** RBPAE – v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kFzPXQTFa8IJ:www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19501/11325+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CARA, Daniel. **O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: Um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** Jornal de Políticas Educacionais. Nº 16 | jul-dez de 2014.

CASTRO, Alejandra; KRAVETZ; Silvia e ZABALA, Elisa. **La jornada extendida como política de inclusión educativa en la Escuela Primaria de la Provincia de Córdoba: algunas tensiones en torno al formato escolar tradicional.** Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (6. : 2014 : Santa Maria, RS) VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VI EIPE), Santa Maria, 15 a 17 de setembro 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/51046/31763>>. Acesso em 07 dez. 2015.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n.81, p.247 – 270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CÉSAR, C. C.; SOARES, J. F. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p.97-110, jan./dez. 2001.

CHANES JÚNIOR, José Garcia. **Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: sua implementação na E. E. Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.

CREI. Centro de Referência em Educação Integral. **Projeto de lei pode tirar até R\$ 360 bilhões da educação.** Brasil, jul. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/projeto-de-lei-pode-tirar-ate-r-360-bi-da-educacao/>>. Acesso em: 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Centro de Referência em Educação Integral. **Quais são as perspectivas da educação de tempo integral em 2016?** Por Caio Zinet, em 04 jan. 2016.

Disponível em: < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/01/04/quais-sao-perspectivas-da-educacao-integral-em-2016/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise à Emenda Constitucional nº. 59/2009**. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva; BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Tempo integral e educação integral no ensino fundamental**: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p. 275-292, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18\\_44.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18_44.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Políticas Públicas e Gestão para a educação integral**: formação de professores e condições de trabalho. Anpae, 2011.

CURITIBA. IPPUC. **Mapa Divisão Administrativa de Curitiba**. Disponível em: <<http://www.curitiba-parana.com/geografia-mapas/mapa-regionais.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. PME. **Plano Municipal de Educação** - Lei n.º 14.681, de 24 de junho de 2015 aprova o Plano Municipal de Educação - PME da cidade de Curitiba. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-14681-2015-Curitiba-PR.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol. 4. Ensino Fundamental. Curitiba: SME, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Manual do Programa de Descentralização**. Anexo ao Decreto de Regulamentação n.1417/08 de 18 dez. 2008. Curitiba. 2008.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Qualidade e Equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: informações e produção de conhecimentos para a prática pedagógica / Secretaria Municipal da Educação- Curitiba: SME, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. DPI – Departamento de Planejamento e Informações. **Número de Escolas Municipais por Ano de início de Funcionamento, segundo o Núcleo Regional em Curitiba**. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00058449.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. DPI – Departamento de Planejamento e Informações. **Número de Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Fluxo Escolar 2000/2014. Disponível em: <<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00058455.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência do Município de Curitiba. **Despesa por Função e Subfunção – Contas Públicas Curitiba** – Anexos II, III, VIII, X, XIV e XVIII - <http://www.curitiba.pr.gov.br/contaspublicas/16/18>. Acesso em: 12 jan. 2016.

DAVIES, Nicholas. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação**. Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v.37, n.2, p.190-200, maio-ago. 2014.

DELLA TORRE, Silvana. **O programa de descentralização financeira nas escolas municipais de Curitiba no período de 1997/2008**: aspectos administrativos, financeiros e jurídicos / Silvana Della Torre. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: Perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas v.29, n.78, p.201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v.24, n.22, p.5-34, 2007.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, 2009.

FARENZENA, Nalú. **Relações intergovernamentais nas políticas de educação básica no Brasil: a assistência da união aos governos subnacionais em foco**. *Rev. Urug. Cienc. Polít.* [online]. 2012, vol.21, n.1, pp.183-202. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a09.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

FERNANDES, Reinaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Brasília: INEP, 2007.

FRUET, Gustavo Bonato. **Curitiba Quer Mais**: Um caminho para o desenvolvimento. Plano de Governo Gestão 2013-2016 – v.1 e 2. Gustavo Fruet – Aliança PDT, PV e PT – Curitiba, julho 2012.

GARCIA, Maria Aparecida. **A Educação Integral no Município de Florianópolis sob a ótica do Financiamento do Programa Mais Educação**. TCC (Especialização). UNISUL, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105672>>. Acesso em 07 dez. 2015.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb**. SER Social, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/6355/5164](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/6355/5164)>. Acesso em 07 dez. 2015.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos do CENPEC n.2, 2006.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; Corcucci, Paulo R.; Pinto, J. M. Rezende (organ.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil** – Brasília: Ipea, 2011a.

\_\_\_\_\_; SCHNEIDER, Gabriela; SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Índice de Condições de Qualidade Educacional: metodologia e indícios**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.22, n.48, p. 115-136, jan./abr. 2011b.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros: um estudo exploratório a partir do índice de condições de qualidade**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011c.

\_\_\_\_\_. **Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros**. Cadernos de Pesquisa v.43 n.150 p.836-855 set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SILVEIRA, Adriana Dragone. (orgs.). **Efetividade das Políticas Educacionais nos Sistemas de Ensino Brasileiro – Leitura a partir do Índice de Condições de Qualidade (ICQ)**. 1.ed. – Curitiba, Appris, 2016.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Escola em Tempo Integral já: quando quantidade é qualidade**. Niterói, RJ. Janeiro/2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.1, n.1, Brasília: O Instituto, 1981.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n.45, p.91-110, jul./set. 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39, n.2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, Janaína. **Educação em tempo integral**: direito e financiamento. Educar em Revista, Editora UFPR: Curitiba, n.45, p.137-152, jul/set. 2012.

MILITÃO, Sílvio César Nunes. **Fundeb: Mais do Mesmo?** Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0492.pdf>> Acesso em: 08 set. 2016.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Como financiar a educação em jornada integral?** Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2585/2494>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.1, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 05 set. 2016.

MOTTA, P. F.; BRESSER PEREIRA, L. C. **Introdução à organização burocrática**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

NEVES; Caroline Gomes das; QUIRINO, Simony Rafaeli. **Índice de Condições do Professor**: um estudo exploratório em três capitais brasileiras. X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. **Por quê Política?** Um projeto Ibase, em parceria com ActionAid Brasil, Attac Brasil e Fundação Rosa Luxemburgo. Fórum da Sociedade Civil na Unctad, SP, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo P. *et al.* **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais, v.4, p.19, 2013.

PARANÁ. IPARDES. **Caderno Estatístico – Município de Curitiba**. <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=80000>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PARENTE. Cláudia da Mota Darós. **Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE)**. Revista Contrapontos - Eletrônica, vol.14 - n.3 - set-dez 2014. Disponível em: <[www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos)>. Acesso em: 07 set. 2016.

PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral**: Desafio para o Ensino Público. São Paulo: Cortez, 1988.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A divisão de responsabilidades pelo ensino no Brasil e o impacto das mudanças recentes na legislação**. Paidéia. FFCLRP, Ribeirão Preto, fev-ago 1996.

\_\_\_\_\_. **A política recente de fundos para o financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.877-897.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

Portal Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) & Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

QUIRINO, Simony Rafaeli. **Planejamento orçamentário e os recursos para a educação: um estudo sobre as leis de diretrizes orçamentárias (LDOs) dos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Trad. Jussara Simões. Prefácio da Edição Revista, XX-XXI, 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, Rozane de Fátima Zaionz da. **Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

RODRIGUES, Júlio Cardoso. **Avaliação do processo de implantação de um projeto de educação ambiental com crianças em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. PPGA, 2001.

SCALABRIN, Ionara Soveral. **Educação em tempo integral: como pagar a conta?** Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA). Vol. 2, 2012, nº. 2. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/39545/28654>>. Acesso em 07 dez. 2015.

SCHELLIN, Maria do Carmo Neto. **Aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política Educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

\_\_\_\_\_. **As ações do Governo Federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Perfil das condições de gestão das escolas estaduais e municipais do Paraná**. XI Anped Sul, Curitiba, 2016.

\_\_\_\_\_. **Condições de qualidade das Redes Municipais de Ensino Fundamental no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017 (No prelo).



SILVA, Vandr e Gomes; PERES, Roberta Guimarães. **Educa o Integral como política pública: marco legal, planejamento e gestão**. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/299/pd>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

SOARES, J. F. **Avalia o da qualidade da educa o escolar brasileira**. In: O sociólogo e as políticas públicas: Ensaio em homenagem a Simon Schwartzman. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, J.F.; ANDRADE, R.J. **Nível socioecon mico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: Avalia o e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, Marcos Aurélio Silva. **A descentraliza o do ensino no Brasil e a implementa o dos sistemas municipais de ensino: razões e determina es**. Curitiba, 2005.

SOUZA,  ngelo Ricardo. **Reformas educacionais: descentraliza o, gestão e autonomia escolar**. Educar, Curitiba, Editora UFPR. n.22, p.17-49, 2003.

\_\_\_\_\_. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educa o: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAKAHASHI, Adriana Roseli W nsch. Ensaio: **Avalia o, Políticas Públicas e Educa o**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.237, abr./jun. 2005.

UFPR. NUPE. **Dados do ICQ Curitiba – 2013**. Banco de Dados da UFPR, 2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e qualidade de ensino, as rela es entre o investimento financeiro em educa o, as condi es de qualidade, o perfil da demanda educacional e o desempenho estudantil no Estado do Paraná: relatório de pesquisa**. Curitiba: UFPR, 2007, mimeo.

UNESCO/OECD. **Competências da Leitura para o mundo de amanhã**. Resultados do Pisa 2000, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educa o de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/109/298>>. Acesso em: 03 set. 2016.

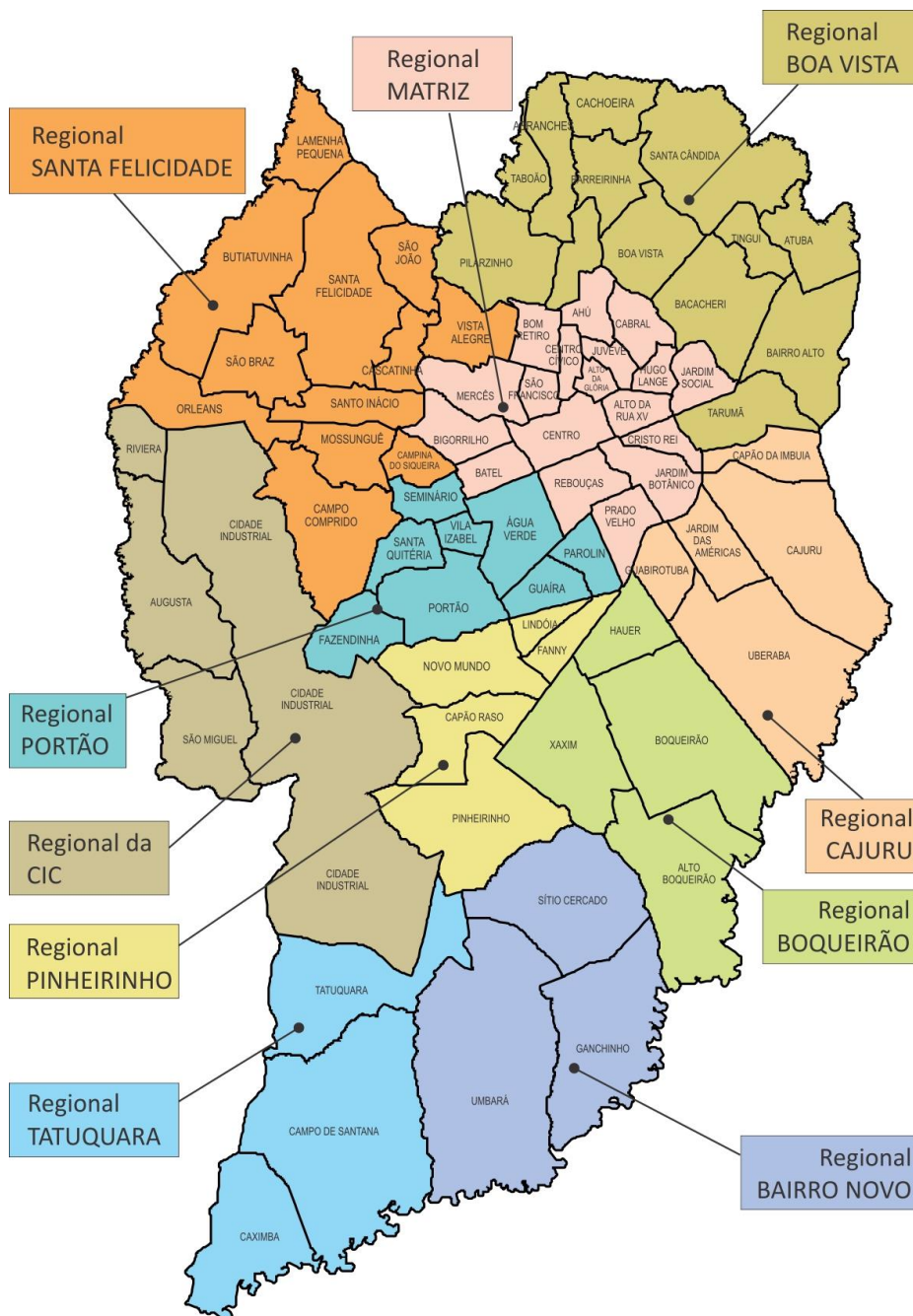
ZINET, Caio. MEC reformula Mais Educa o e reduz seu alcance a 26 mil escolas. Centro de Referências em Educa o de Tempo Integral. <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-reformula-mais-educacao-reduz-alcance-26-mil-escolas/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## FIGURA 2

## Mapa das Regiões Administrativas de Curitiba



Fonte: IPPUC 2015

## ANEXO 2

### Questões do questionário de contexto da Prova Brasil – subsídio à construção do ICME, ICG e ICP

#### ICME

As questões que se relacionam variável 1, condições físicas, referem-se às respostas de 13 itens: 1) Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Telhado; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Paredes; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Piso; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio - Entrada do prédio; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Pátio; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Corredores; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Salas de aula; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Portas; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Janelas; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Banheiros; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Cozinha; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – Instalações Hidráulicas; Avalie o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio - Instalações Elétricas. As respostas a esses itens podem ser as seguintes: Bom, Regular, Ruim e Inexistente.

A variável 2, versa sobre as condições de iluminação e ventilação as respostas ao questionário respectivo tangenciam sobre duas questões: 1) avalie a quantidade de salas de aula que atendem aos seguintes critérios: São iluminadas de forma adequada. (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas.); 2) avalie a quantidade de salas de aula que atendem aos seguintes critérios: São arejadas de forma adequada. Sendo as respostas possíveis: Todas; Mais da Metade; Menos da metade; Nenhuma.

Compondo a variável 3, estão as condições de oferta e conservação de computadores e internet. São em número de 5 as questões de contexto que têm como base de cálculo a média das 5 respostas (Bom, Regular, Ruim e Inexistente): Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas

condições de uso. 1) Computadores para uso dos alunos 2) Acesso à internet para uso dos alunos 3) Computadores para uso dos professores 4) Acesso à internet para uso dos professores 5) Computadores exclusivamente para o uso administrativo.

A última variável do ICME, a V4, que avalia as condições de oferta e uso de equipamentos eletrônicos na escola, foi a que apresentou dentro do índice, o menor valor para as escolas do município de Curitiba. Numa escala de 0 a 1, as escolas municipais atingiram a quantificação 0,85. As questões apresentadas no questionário de contexto da Prova Brasil se referiram a existência ou não de recursos eletrônicos e a conservação destes (bom, regular, ruim).

Indicador de conservação das condições físicas – estado de conservação do telhado, paredes, piso, entrada do prédio, portas, janelas, banheiros, cozinha, instalações hidráulicas e elétricas, pátio, corredor, salas de aula. Os autores explicam que “esse conjunto de variáveis são respondidas nos questionários com uma escala de 4 pontos que vai de inexistente a bom. Essa escala foi convertida em uma escala numérica: 0 – inexistente; 0,30 – ruim; 0,75 – regular e 1 – bom.”

Indicador de iluminação e ventilação – iluminação e ventilação das salas. O questionário contém a informação existe ou não existe. Essas opções foram quantificadas em 0 e 1.

Indicador para computadores e internet – existência de computador para uso dos alunos, computador com acesso à internet para uso dos alunos, computador para uso dos professores, computador com acesso à internet para uso dos professores, computador exclusivamente para uso administrativo. O questionário contém a informação existe ou não existe. Essas opções foram quantificadas em 0 e 1.

Indicador para equipamentos eletrônicos – conservação dos equipamentos eletrônicos: televisão, da antena parabólica, do vídeo cassete/dvd, aparelhos de reprografia, do projetor de slides, impressora, retroprojetor e aparelho de som. As questões para esse indicador seguem a escala de inexistente a bom e foram recodificadas para a escala numérica: inexistente – 0; 0,30 – ruim; 0,75 – regular e 1 – bom.

Fonte: GOUVEIA, SOUZA e SILVEIRA (2016)

## ICG

O ICG por 4 indicadores, sendo o indicador 1 o salário do (a) diretor (a), o segundo indicador, a forma de provimento no cargo, o terceiro, a formação e atuação do Conselho de Escola e o último, informações quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

A questão relativa ao indicador 1 é a seguinte: “Como diretor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).

A questão relativa ao indicador 2 no questionário de contexto da Prova Brasil, é a seguinte: “Você assumiu a direção desta escola por meio de. Sendo as

seguintes, as respostas possíveis: Concurso público apenas; Eleição apenas; Processo seletivo apenas; Processo seletivo e eleição; Processo seletivo e indicação; outra forma”.

O indicador 3 é balizado pela seguinte questão: “O Conselho Escolar é um colegiado geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?” Sendo as respostas possíveis as seguintes: Não existe Conselho Escolar; Nenhuma vez; Uma vez; Duas vezes; Três vezes ou mais.

O último indicador do ICG, diz respeito ao Projeto Político Pedagógico e relaciona-se à existência e forma de construção do PPP da escola. A questão que balizou a quantificação da variável foi a seguinte: Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Político Pedagógico? E as respostas possíveis foram: Não sei como foi desenvolvido; Não existe Projeto Pedagógico; Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar; Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar; Utilizando-se um modelo pronto; com adaptações, sem discussão com a equipe escolar; Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar; Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar; Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

Fonte: GOUVEIA, SOUZA e SILVEIRA (2016)

## **ICP**

Formado por indicadores: 1 Escolaridade, 2 Salário por hora, 3 Experiência e 4 Situação Trabalhista.

O indicador 1, escolaridade, leva em conta duas variáveis, advindas de respostas ao questionário do professor, grau/nível da formação inicial e formação em nível de pós-graduação. As duas variáveis foram convertidas em anos de estudos para gerar a variável escolaridade total do professor. Caso o professor responda 8 anos, significa que ele concluiu o ensino fundamental; 11 anos, o ensino médio (podendo ou não ter feito o curso de magistério); 15 anos, graduação; 15 anos e meio, curso de aperfeiçoamento; 16 anos e meio, especialização; 18 anos e meio, mestrado e 22 anos e meio, doutorado. O perfil de escolaridade foi convertido da seguinte forma: até 9 anos e meio de formação, foram considerados professores

sem formação mínima (pontuação: 0); 11 a 14 anos e meio de formação, considerados professores com formação de nível médio (pontuação: 0,25); 15 a 16 anos e meio de formação, professores com formação de nível superior (pontuação: 0,75) e acima de 16 anos e meio de formação, professores com pós-graduação (pontuação: 1).

Sobre o indicador 2, salário por hora, este leva em conta duas questões do questionário de contexto respondido pelos professores, tendo como opções de resposta onze itens na primeira questão e quatro opções de resposta na segunda. A primeira questão indaga sobre o salário bruto (com adicionais se houver) do professor levando em consideração todas as atividades que exerce dentro e fora da área da educação, sendo as seguintes possibilidades de resposta: Até R\$ 678,00; Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00; Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00; Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00; Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00; Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00; Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00; Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00; Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00; Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00; R\$ 6.781,00 ou mais. A segunda questão diz respeito à carga horária semanal de trabalho do professor (horas-aula mais horas para atividades, se houver – sem considerar aulas particulares), sendo as respostas possíveis: mais de 40 horas; 40 horas; de 20 a 39 horas; menos de 20 horas.

A escala de salários e de carga horária semanal foram convertidas em números, representando o ponto médio das faixas salarial e de carga horária do profissional, o que permitiu a padronização do salário por hora do professor. Assim, a escala foi organizada em quintis, sendo, a pontuação 0, o 1º quintil de salário por hora; 0,25 a pontuação do 2º quintil de salário por hora; 0,5, o 3º quintil de salário por hora; 0,75 o 4º quintil de salário por hora e 1 o 5º quintil de salário por hora.

O indicador 3, experiência do professor, compreende uma questão apenas: “Há quantos anos você trabalha como professor?” No questionário do professor, há 8 faixas de tempo que foram convertidas em 5 pontos, que correspondem à seguinte pontuação: 0 – até um ano; 0,25 – de 1 ano e meio a 7 anos e meio; 0,5 – de 7 anos e seis meses a 12 anos e meio; 0,75 – de 12 anos e seis meses a 17 anos e meio e 1 – mais de 17 anos e meio.

No que tange à situação trabalhista, indicador 4, as questões possíveis às respostas dos professores seriam: estatutário (pontuação 1), contratados pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho (pontuação: 0,75), prestador de serviço por

contrato temporário (pontuação: 0,5) ou prestador de serviço sem contrato (pontuação: 0,25) ou outras formas (pontuação: 0).

Fonte: GOUVEIA, SOUZA e SILVEIRA (2016)