UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Alessandra Rodrigues dos Santos

O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?

São Paulo
2014

Alessandra Rodrigues dos Santos

O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção de título
de mestre

Área: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

São Paulo
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.64
S237p Santos, Alessandra Rodrigues dos
O Programa Mais educação, uma proposta de educação em tempo
integral? / Alessandra Rodrigues dos Santos; orientação Rubens Barbosa de
Camargo. São Paulo: s.n., 2014.

222 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Educação integral 2. Programa Mais Educação 3. Financiamento da
educação 4. Ensino fundamental I. Camargo, Rubens Barbosa de, orient.

Nome: SANTOS, Alessandra Rodrigues dos

Título: O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção de título
de mestre

Área: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Dedico a consolidação deste trabalho a quem aprendi desde cedo a respeitar as pessoas, a lutar por justiça e pelos sonhos, a ser quem sou hoje, ao meu pai, João Pedro, que partiu do meio desta jornada e sei que sentiria feliz se estivesse aqui, e à minha mãe, Ana Rodrigues, que sempre me encoraja, fortalece e me incentiva na busca pelos meus objetivos.

Sou mulher, trabalhadora, mãe e represento a luta de muitas mulheres que vivem as várias jornadas para consolidação de sonhos e objetivos. Não foi uma trajetória fácil, foram muitas renúncias, perdas e ganhos durante essa caminhada! Mas que só foi possível porque tive apoio de amigos, familiares e uma força divina durante esses anos.

Agradeço ao meu marido, Anderson Coelho, que tanto amo e sei que renunciou parte de suas buscas pessoais para me acompanhar e apoiar nesta trajetória. Sem seu apoio, não teria conseguido chegar até aqui.

Às minhas filhas, Mariana e Maísa, mesmo sem entender as minhas ausências, souberam me abraçar quando não tinha mais forças e me encorajar a continuar na caminhada. Amo muito vocês!

Aos meus irmãos, Jeferson e Adriana, que tanto amo, cada um do seu jeito souberam me ouvir, apoiar e respeitar.

Aos meus sobrinhos Bruno, Diego e Beatriz, de quem estive tão ausente, demonstraram com atitudes o carinho e o amor que nos une.

Pelo apoio incondicional, agradeço à minha sogra, Maria de Lourdes, e o meu sogro, Antonio Coelho, às minhas cunhadas, Alessandra Aparecida e Ana Cecilia, ao meu cunhado, Adriano Coelho, que estiveram juntos no cuidado das minhas filhotas e compreenderam as minhas ausências. Agradeço também ao Marco Antônio.

Agradeço ao meu cunhado Rodrigo pela disponibilidade em apoiar na complexa tarefa que é escrever.

Ao Instituto Paulo Freire, que na reinvenção do legado de Freire me desafia a cada dia. Aprendi que ainda tenho muito o que aprender. Agradeço à diretoria, em especial, às queridas amigas Francisca Pini e Angela Antunes, que compreenderam as minhas necessidades e aceitaram o desafio do meu distanciamento. Às minhas amigas que me fortaleceram no dia a dia com palavras e gestos que encorajaram a continuar: Janaína Abreu, Juliana Fonseca e Sonia Couto. À minha equipe, que aceitou o desafio da minha ausência, em especial a amiga e companheira Simone Lee, que ao compreender o tamanho dos meus desafios, aceitou-os e me apoiou de forma incondicional, à Renata Roza, ao Luiz Marine, à Jany, à Samara e à Andreza.

Agradeço à querida Roberta Stan que pelas palavras, gestos e atitudes demonstrou tamanha sabedoria e humildade.

Agradeço ao Bernardo e à Maria Suely, por todo apoio e suporte na consolidação deste trabalho.

À minha amiga Telma Esteves, com quem aprendi nas longas conversas a compreender outros olhares sobre a educação e a escola pública.

Ao meu orientador Rubens de Camargo, que me desafiou ao aprofundamento daquilo que julgava necessário e a ousar em busca de novos conhecimentos.

Agradeço ao professor Moacir Gadotti, às professoras Lisete Arelaro e Márcia Jacomini pela cuidadosa orientação e participação na banca de qualificação.

Ao pessoal da secretaria da pós-graduação da Faculdade de Educação, em especial ao coordenador Marcelo Ribeiro pela compreensão, flexibilidade e rigorosidade.

Agradeço à Riane, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, pela atenção e disponibilidade.

À Miriele Rocha, à Maria Antonia, aos funcionários do Centro de Referência Mario Covas, à equipe da Casa Civil da Bahia, em especial à Carolina Silva e Eliana Bandeira pelas informações que contribuíram na elaboração deste trabalho.

Aos revisores Agnaldo Alves e Esther Schapochnik, que contribuíram com olhar atento e cuidadoso neste trabalho.

RESUMO

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?**. São Paulo: FEUSP, 2014.

Esta dissertação teve por objetivo identificar se o Programa Mais Educação (PME), programa do governo federal apresentado pelo MEC em abril de 2007 que se destina à educação básica é uma possibilidade de estimular e qualificar às iniciativas de educação pública para uma educação em tempo integral. Delimitou-se em focar no Programa Mais Educação para o ensino fundamental nos períodos de 2008 a 2013. Sua análise foi realizada a partir de estudo teórico sobre educação integral e educação em tempo integral, bem como pesquisa de documentos disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação (MEC) em *sites* e diretrizes gerais, em especial foram analisados os relatórios do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Censo Escolar (INEP) sobre o Programa Mais Educação e a Educação em Tempo Integral no Brasil de 2008 a 2013. Na perspectiva de compreender e identificar a concepção de educação subentendida nas propostas de ampliação do tempo de escolarização foram estudados alguns autores clássicos e contemporâneos que conceituam educação e educação integral. Foram abordados os preceitos legais das Constituições Nacionais e legislação da educação brasileira a partir da década de 1930. Dentre várias experiências de educação em tempo integral foram selecionadas algumas implantadas no Brasil a partir dos anos de 1950: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido por Escola-Parque, em Salvador – BA; o Centro Integrado de Educação Pública, no Estado do Rio de Janeiro, o CIEP; o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em São Paulo; o Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro; Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo (ETI-SP) e a experiência do Centro Educacional Unificado, o CEU, no município de São Paulo (apesar de sua proposta não ser de ETI, sua organização e estrutura proporcionam a permanência do estudante no espaço escolar em período integral). Na perspectiva do financiamento da educação foram realizados cálculos que permitiram observar e comparar valor aluno ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral do FUNDEB e do PME, permitindo a percepção de que o Programa ainda precisa superar desafios para se concretizar como fomento para implementação de escolas de tempo integral.

Palavras-chave: Educação. Educação Integral. Tempo Integral. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **The Program *Mais Educação* (more education), a proposal of full-time education?**. São Paulo: FEUSP, 2014.

This thesis had the purpose of analyzing if the Program *Mais Educação* (PME) [more education], implemented by the federal government through the Ministry of Education (MEC) starting in April, 2007, intended for primary education is an opportunity to stimulate and qualify public education initiatives for a full-time education. The research focused on the Program *Mais Educação* for primary education in period from 2008 through 2013. The starting point of analysis was a theoretical study of wholesome education and full-time education as well as the research of documents made available by the very Ministry of Education on websites and guidelines. Special attention was paid to the reports by the National Fund for the Development of Education (FNDE) and the School Census (by INEP) about the Program *Mais Educação* and Full-Time Education in Brazil from 2008 through 2013. In order to understand and identify the underlying concept of education in the proposals to expand the time schooling, the works of some classical and contemporary authors were reviewed in terms of how they define education and wholesome education. The legal precepts of the National Constitutions and the Brazilian educational legislation were covered, from the 1930's on. Among several experiences of full-time education, some were selected as they had been implemented in Brazil from the 1950's on: the Carneiro Ribeiro Education Center, known as the School-Park, in Salvador – BA; the Integrated Center of Public Education, in the State of Rio de Janeiro, namely the CIEP; the Specific Center for Teacher Education and Improvement Training (CEFAM), in São Paulo; the Neighborhood School Program in Nova Iguaçu, RJ; the Full-Time School Project in the State of São Paulo (ETI-SP) and the experience of the Unified Educational Center, CEU, in the city of São Paulo (although it was not a proposal of being an ETI, its organization and structure allowed students to remain within the school premises full time). In the perspective of educational funding, calculations were made to observe and compare the value of each student in the Full-Time Elementary School in FUNDEB and PME, which led to the view that the Program still needs to overcome a number of challenges in order to become a real incitement for the implementation of full-time schools.

Key words: Education. Integral Education. Full Time. Program *Mais Educação* (more education).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	51
Figura 2 -	Estrutura do Programa Especial de Educação (PEE)	54
Figura 3 -	Estrutura do treinamento de pessoal	56
Figura 4 -	Projeto Arquitetônico do Prédio do CIEP	58
Figura 5 -	Projeto Arquitetônico do Prédio do CIEP	59
Figura 6 -	Projeto Arquitetônico do Prédio do CIEP	60
Figura 7 -	Localização dos CEUs na cidade de São Paulo	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito da rede estadual contemplando os valores de custeio.....	146
Gráfico 4.2 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de custeio com correção pelo INPC/ DEZ 2013.....	147
Gráfico 4.3 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de custeio.....	148
Gráfico 4.4 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de custeio com correção pelo INPC/ DEZ 2013.....	149
Gráfico 4.5 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de capital.....	150
Gráfico 4.6 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de capital com correção pelo INPC/ DEZ 2013.....	151
Gráfico 4.7 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de capital.....	152
Gráfico 4.8 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de capital com correção pelo INPC/DEZ 2013.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 -	Número total de CEFAMs criados no Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação de 1988 a 2005.....	69
Tabela 2.2 -	Matrículas de estudantes dos CEFAMs, ano a ano, desde sua criação ao encerramento das atividades no Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação (1988 a 2005).....	70
Tabela 2.3 -	Descrição dos agentes educadores segundo a função, o vínculo, o total de horas de trabalho e as responsabilidades assumidas no Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu.....	86
Tabela 2.4 -	Agrupamentos dos estudantes no Programa Bairro-Escola.....	88
Tabela 2.5 -	Demonstração da distribuição e organização dos horários das escolas que participam do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu.....	89
Tabela 2.6 -	Alterações propostas pelas resoluções nº 02 e 85 de 2013 sobre a reorganização do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, para os anos iniciais, para a base comum nacional.....	92
Tabela 2.7 -	Alterações propostas pelas resoluções nº 02 e 85 de 2013 sobre a reorganização do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, para os anos iniciais, para a base comum nacional.....	93
Tabela 2.8 -	Dados consultados na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo informam o número de estudantes atendidos pela Escola de Tempo Integral desde 2006.....	95
Tabela 3.1 -	Valor mínimo nacional aluno valor/ano das séries iniciais do ensino fundamental e valor mínimo aluno em Escola de Tempo Integral das escolas de ensino fundamental (2007-2014) – valores correntes.....	106
Tabela 3.2 -	Turmas e Matrículas no Ensino Fundamental de 2001 e 2011 – Brasil.....	107
Tabela 3.3 -	Percentual de Turmas e Matrículas no Ensino Fundamental. Anos de 2001 e 2011 – Brasil.....	107
Tabela 3.4 -	Matrículas em números e percentual no Ensino Fundamental de Tempo Integral, das redes municipais e estaduais, segundo região geográfica e a Unidade de Federação, comparado com o total de matrículas no Ensino Fundamental (2010 a 2013).....	108
Tabela 3.5 -	Matrículas do Ensino Fundamental 2013, por duração dos turnos.....	108
Tabela 3.6 -	Número de Matrículas do Ensino Fundamental por Tempo de Duração dos Turnos no Brasil, nos anos de 2008 a 2013.....	109
Tabela 4.1 -	Critérios para inscrição dos estudantes nas unidades escolares para o Programa Mais Educação de 2009 a 2013.....	127
Tabela 4.2 -	Valores do ressarcimento de despesas para os monitores do Programa Mais Educação nos anos de 2009 a 2013 (em R\$ correntes).....	136
Tabela 4.3 -	Repasse mensal dos valores em custeio e capital do PDDE para o Programa Mais Educação dos anos de 2009 a 2013 (valores nominais em R\$).....	137
Tabela 4.4 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino	141

fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando o número de estudantes matriculados no Programa Mais Educação (2008 a 2013).....

Tabela 4.5 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando o número de estudantes matriculados no Programa Mais Educação (2008 a 2013).....	142
Tabela 4.6 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando o número de escolas no Programa Mais Educação (2008-2013).....	143
Tabela 4.7 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando o número de escolas no Programa Mais Educação (2008 a 2013).....	144
Tabela 4.8 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores totais no Programa Mais Educação.....	154
Tabela 4.9 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores totais no Programa Mais Educação (em R\$ valores nominais).....	155
Tabela 4.10 -	Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores médios por aluno das redes estaduais e das redes municipais (em R\$, valores nominais).....	157
Tabela 5.1 -	Número total de matrículas do Ensino Fundamental em Turmas de Atividades Complementares, segundo a região geográfica – 2010 a 2013.....	160
Tabela 5.2 -	Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral, segundo à dependência administrativa, ano, a região geográfica e a Unidade de Federação.....	162
Tabela 5.3 -	Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral, segundo as redes municipais e estaduais, região geográfica e matrículas do Programa Mais Educação, conforme as redes municipais e estaduais, região geográfica em números e percentual de 2010 a 2013.....	163
Tabela 5.4 -	Diferença do valor nominal do FUNDEB para as escolas de tempo integral do EF para as escolas urbanas (séries iniciais) de 2007 a 2014.....	164
Tabela 5.5 -	Total de matrículas no Ensino Fundamental nas escolas em Tempo Integral, nas turmas de atividades complementares e no Programa Mais Educação, segundo a região geográfica de 2010 a 2013.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AE	Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CA	Classes de Alfabetização
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQI	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centros de Educação Infantil
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CEU	Centro Educacional Unificado
CGBE	Coordenadoria-Geral do Bairro-Escola
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COES	Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPP	Coordenador Político-Pedagógico
CPT	Consultoria Pedagógica de Treinamento
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DRHU	Departamento de Recursos Humanos

DSE	Departamento de Suprimento Escolar
EEx	Entidades Executoras
EM	Entidades Mantenedoras
ETI	Escola em Tempo Integral
ETI-SP	Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBEAC	Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NI	Nova Iguaçu
OE	Orientador Educacional
ONG	Organização Não Governamental
OP	Orientador Pedagógico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE/FEFS	Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PEI	Programa de Ensino Integral
PIB	Produto Interno Bruto

PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PND/NR	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSEC	Plano Setoriais de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
UDN	União Democrática Nacional
UE	Unidade Educacional
UEx	Unidades Executoras próprias
UGL	Unidade Gestora Local
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBAN	Universidade Bandeirantes de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	21
1.1. As contribuições do pensamento anarquista para o conceito de educação integral.....	36
1.2. Educação e educação integral.....	40
1.3. Considerações acerca dos conceitos: educação, educação integral e educação de tempo integral.....	44
2. APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	48
2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro	48
2.2 Centro Integrado de Educação Pública	54
2.3 Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério	62
2.4 Centro Educacional Unificado	70
2.5 Programa Bairro-Escola	79
2.6 Escola de Tempo Integral da rede estadual da Educação de São Paulo.....	90
2.7 Algumas reflexões acerca das experiências de Educação em Tempo Integral.....	96
3. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	99
4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	114
4.1. Dispositivos legais que fundamentam o Programa Mais Educação.....	115
4.2. Conceitos que estruturam o Programa Mais Educação.....	117
4.3. Recursos do Programa Mais Educação.....	133
4.3.1. Matrículas no Programa Mais Educação.....	140
4.3.2. Número de escolas do Programa Mais Educação.....	142
4.3.3. Verbas de custeio do Programa Mais Educação.....	145
4.3.4. Verba de capital do Programa Mais Educação.....	149
4.3.5. Repasses das verbas de custeio e capital no Programa Mais Educação.....	153
4.3.6. Quanto custa cada estudante no Programa Mais Educação para o ensino fundamental?	156
5. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	159
5.1. Escola de Tempo Integral e o Programa Mais Educação.....	162
5.2. Escolas de tempo integral ou Programa Mais Educação ou Atividades Complementares.....	165

tares.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES.....	182
ANEXOS.....	196

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende contribuir para os estudos sobre a ampliação do tempo de permanência diária na escola dos estudantes do ensino fundamental, a Escola de Tempo Integral (ETI).

Neste estudo foi necessário recorrer a alguns autores clássicos e contemporâneos que conceituam educação e educação integral na perspectiva de compreender e identificar a concepção de educação subentendida nas propostas de ampliação da jornada diária do estudante.

O estudo aborda os preceitos legais das Constituições Nacionais e legislação da educação brasileira a partir da década de 1930, no entanto, destaca-se que essa abordagem temporal justifica-se pelo limite que a pesquisa permite e dada a importância atribuída à Educação em Tempo Integral no Brasil nas últimas décadas.

No entanto, o debate sobre a ampliação da jornada diária do estudante, não é novo, nem é exclusividade dessas últimas décadas. O que diferencia o debate nacional atual das discussões que ocorreram no Brasil, em outros anos, é a forma com que a ampliação do tempo de escolarização vem sendo tratada na esfera pública.

Na atual LDB, afirma-se que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, recomenda-se aos sistemas de ensino conjugar esforços de modo que suas escolas ampliem progressivamente e funcionem em regime de tempo integral.

O primeiro Plano Nacional de Educação¹ (Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001) que vigorou até 2011 e o atual PNE aprovado recentemente como Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, apresentam metas e quantificam certas condições de como será garantida a ampliação do tempo. Nesse contexto, outras leis e dispositivos foram criados com o propósito de orientar e efetivar o tempo integral.

Se anteriormente o que se fez foi aumentar o número de turnos a fim de atender a todos que chegavam às escolas na perspectiva da universalização da educação pública, vemos na atualidade brasileira o desafio de garantir a universalização e a qualidade da educação e, simultaneamente, a ampliação desse tempo de escolarização.

Meu interesse pelo tema nasceu das experiências que vivi como estudante e como profissional da educação. Chamava-me a atenção o fato dessa proposta pedagógica diferenciada não se estender em todas as unidades de ensino, tornando-se uma oportunidade comum a todos estudantes.

¹ Este é considerado o 1º Plano Nacional de Educação em forma de lei, pois o anterior, de 1962, na vigência da LDB 4.024, de 1961, foi uma iniciativa do MEC e foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2001).

Diante dessa inquietação, da proposta de universalização da escola de tempo integral, procurei compreender qual o respaldo legal e conceitual para que apenas algumas escolas se diferenciassem das demais nestas questões.

Conforme definição de Minayo et. al. (1994, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”.

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa pautou-se por dois procedimentos: o de caráter bibliográfico e o de análise documental.

Num primeiro momento, foram feitos: levantamento e revisão bibliográficas sobre as experiências de Educação em Tempo Integral ocorridas no Brasil após 1950, a definição do conceito de educação e educação integral, tendo por base autores que influenciaram as experiências e o Programa Mais Educação.

Num segundo momento, foi realizada a análise documental sobre a temática partindo de pesquisas em leis, decretos, resoluções, portarias, revistas, periódicos educacionais, artigos, *sites*, livros e dados obtidos com as secretarias de educação e Censo Escolar (INEP), a fim de que fosse possível compreender as características e os contextos das experiências identificadas, de modo particular, o Programa Mais Educação.

Os documentos constituem também um fonte poderosa [...] representam uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39)

Houve a necessidade de realizar entrevista “semiestruturada”, com uma ex-gestora do Programa Bairro-Escola da rede de educação de Nova Iguaçu (RJ), para completar os materiais e documentos disponibilizados para a análise.

Dentre várias experiências de educação em tempo integral, foram selecionadas algumas implantadas no Brasil a partir dos anos 1950, na tentativa de analisar o contexto sociopolítico em que elas existiram, o que justificou sua implantação, quem a idealizou, qual o formato originalmente previsto e qual o implantado, qual o vínculo estabelecido com as escolas que atendiam em tempo parcial e qual sua proposta pedagógica. Para tanto, foi necessário pesquisar materiais que na época dessas experiências serviram de diretrizes para a implantação e desenvolvimento, assim como os livros, artigos e textos que expressam as concepções dos seus idealizadores. Foi realizado contato com órgãos oficiais para consulta de materiais específicos, como legislação da época e dados quantitativos de matrículas e escolas.

As experiências selecionadas foram: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido por Escola-Parque, em Salvador (BA); o Centro Integrado de Educação Pública, no Estado do Rio de Janeiro, o CIEP; o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em São Paulo (onde estudei); o Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro (onde atuei como profissional); Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo (ETI-SP); a experiência do Centro Educacional Unificado, o CEU, no município de São Paulo (apesar de sua proposta não ser de ETI, sua organização e estrutura proporcionam a permanência do estudante no espaço escolar em período integral).

A análise das experiências desenvolvidas no Brasil foi importante para compreender o contexto dessas propostas de educação em tempo integral, pois não foram poucas as experiências isoladas e com curta duração de tempo. Das seis experiências selecionadas, duas delas não estão mais em vigência (CEFAM e Bairro-Escola), as demais se modificaram quando observadas suas propostas iniciais. Além disso, algumas dessas experiências estudadas foram inspiradoras para o desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME), que é objeto de investigação desta pesquisa.

O Programa Mais Educação é um programa do governo federal apresentado pelo MEC em abril de 2007 e destina-se à educação básica. Como objeto de estudo desta dissertação, delimitou-se em focar no Programa Mais Educação para o ensino fundamental nos períodos de 2008 a 2013. Sua análise foi realizada a partir de pesquisa de documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) em *sites* e as diretrizes gerais.

Foram obtidos e analisados os relatórios no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE²) e do Censo Escolar (INEP) sobre o Programa Mais Educação e a Educação em Tempo Integral no Brasil de 2008 a 2013.

A escolha dos documentos oficiais para análise não foi aleatória, “há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a seleção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40) e nessa pesquisa foi guiada pelo interesse em identificar se a falta de legislação no âmbito das experiências contribuíam para que elas tivessem menos tempo de existência.

Diante disso, esta dissertação tem por objetivo identificar se o Programa Mais Educação do Governo Federal é uma possibilidade de estimular e qualificar as iniciativas de educação pública para uma educação em tempo integral.

Para isso, algumas questões se colocam:

– Quais concepções de educação orientam as escolas de tempo integral?

2 FNDE/MEC/SAE/PDDE-EDUCAÇÃO INTEGRAL. Situação Proponente/UEx – Processos Estaduais. Pagamento PDDE. 2008 a 2013.

FNDE/MEC/SAE/PDDE-EDUCAÇÃO INTEGRAL. Situação Proponente/UEx – Processos Municipais. Pagamento PDDE. 2008 a 2013.

– O Programa Mais Educação é uma iniciativa que garante ao governo federal efetivar a educação em tempo integral como política pública nacional?

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos e as considerações finais, além desta introdução.

No capítulo 1, apresenta-se a concepção de educação de alguns autores sobre a Educação Integral, buscando estabelecer uma relação com os conceitos de Educação em Tempo Integral: Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo e Vitor Paro. Proponho uma reflexão sobre a finalidade da educação e em especial a realizada em escolas de tempo integral (ETI), mostrando que não é apenas por meio da extensão do tempo na escola que haverá garantia da realização de uma Educação Integral. Além disso, apresento a concepção que se tem dos estudantes das ETI.

No capítulo 2, descreve-se, a partir da legislação disponível e de informações de livros, dissertações, *sites*, artigos entre outros, o funcionamento das ETIs nas propostas do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), do “Programa Bairro-Escola”, de Nova Iguaçu; da Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de São Paulo. Também, por sua relevância, apresento as propostas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque) de Salvador (BA) e dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro e dos Centros Educacionais Unificados (CEU) da cidade de São Paulo.

No capítulo 3, faz-se uma identificação na legislação nacional sobre a concepção de ETI, bem como uma análise nos planos nacionais de educação. Serão apresentados elementos para a implantação de ETI como política pública no Brasil.

No capítulo 4, é feita uma análise do Programa Mais Educação, proposto pelo governo federal, que visa fomentar a educação integral em tempo integral, verificando de que forma este programa pretende contribuir para a implantação de uma política pública de tempo integral no país. Neste capítulo, destaca-se o estudo sobre o detalhamento dos recursos para o PME com base em números de estudantes matriculados, em número de escolas e valores das verbas de custeio e de capital. O cruzamentos de dados e informações possibilitam identificar o custo de cada estudante no PME para o ensino fundamental.

No capítulo 5, a análise se faz considerando os estudos e dados do censo escolar sobre o Programa Mais Educação e as Escolas de Tempo Integral, permitindo uma análise sobre as contribuições e desafios do Programa para a ampliação da educação em tempo integral.

Nas considerações finais da pesquisa, apresentam-se possíveis aspectos a serem observados nas propostas de ampliação do tempo de escolarização.

1. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Estudar a Educação em Tempo Integral nos faz refletir sobre qual concepção de educação direciona a ampliação da permanência diária do estudante na escola. Esta reflexão permeou o presente capítulo, que aborda a concepção de educação a partir de Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Vitor Paro e Moacir Gadotti, e as contribuições do pensamento anarquista quando conceitua a educação integral, já que no Brasil há tendência para uma educação liberal desde os anos 1930.

Gadotti (2003, p. 114) explica que “o pensamento pedagógico positivista contribuiu para o avanço da educação, principalmente pela crítica que exerceu sobre o pensamento humanista cristão”, mas também mostra que ele possibilitou a consolidação da “concepção burguesa da educação” (p. 110).

Gallo faz uma análise do pensamento positivista e do socialismo:

O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade de [...] emancipação; o socialismo em suas diversas matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalista. No contexto dessa emancipação humana do jugo de todas imposições, seja da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de educação integral. Esse conceito obteve ecos e interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional, dos reformistas católicos aos socialistas anticlericais (GALLO, 2002, p. 13).

Se educação integral nos leva a diferentes interpretações, o mesmo acontece com o conceito de educação, por isso a necessidade de estudar como alguns autores os definem. Este capítulo ocupou-se em apresentar algumas definições sobre Educação e Educação Integral, passando por diferentes matizes, por considerar que influenciaram as propostas de educação em tempo integral que serão apresentadas no capítulo 2 e o Programa Mais Educação que é objeto de estudo dessa dissertação.

Rousseau “[...] enfatiza a especificidade fundamental da criança, que não é um ‘adulto em miniatura’”, promovendo outra percepção dela, destaca Aranha (1989, p. 156). Além disso, Rousseau (2004, p. 21) defende a “[...] escola e Estado laicos, liberados da tutela da igreja”. Aranha (1989, p. 156) comenta que “até então, os fins da educação se encontravam na formação do homem para Deus ou para a vida em sociedade, e Rousseau quer que o homem integral seja educado ‘para si mesmo’”.

Segundo Rousseau (2004, p. 8), “moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”. Ele argumenta que, “se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo”. Para ele, é por meio da educação que os

homens se formam e, para isso, defende uma educação muito próxima às tendências da natureza, e justifica que a infância é uma fase importante da vida e um momento fértil para aprendizagem.

Em *Emílio ou Da Educação*, ao abordar a educação, Rousseau afirma que:

nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Rousseau (2004, p. 9) defende que a educação dos homens é a única sobre a qual se tem algum comando, mesmo assim, “só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança?”. A educação da natureza, para ele, não depende de nós; e a das coisas, só em certos aspectos, por isso afirma que “a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo” (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

O alvo é definido pelo autor como o mesmo alvo da natureza, a perfeição por meio do desenvolvimento das três educações citadas (1- natureza; 2- homens; 3- das coisas). A natureza é dada como hábito e, para exemplificar, o autor descreve a situação de uma planta que tem uma posição natural vertical e, quando forçada a ficar em outra posição, até assume o sentido forçado, no entanto, uma vez posta em liberdade, ela tenderá a voltar à posição original, mesmo que mantenha certa inclinação.

Rousseau considera que desde o nascimento somos afetados por objetos externos. Passamos pela consciência de nossas sensações, depois pela conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, tudo na busca pela felicidade. Com o desenvolvimento das sensibilidades e mais esclarecimentos, as relações podem ser firmadas ou alteradas, “forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza” (2004, p. 11).

Ele argumenta que a educação deve relacionar tudo com as “disposições primitivas”, e que isso só é possível se as três educações não forem opostas:

[...], porém, se são opostas, se, em vez de educar um homem para si mesmo, queremos educá-lo para os outros? Este acordo torna-se então impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer os dois ao mesmo tempo (ROUSSEAU, 2004, p. 11).

Por esta concepção, se existem finalidades contrárias, não se atinge nenhum dos dois objetivos, ou seja, a formação do homem para si mesmo ou para a sociedade. A concepção de Rousseau sobre educação não possibilita que se pretenda formar o homem para as ações externas a ele, ao mesmo tempo em que se pretenda formá-lo para si mesmo.

Ao fazer a análise da ordem social e da ordem natural, Rousseau (2004, p. 14-15) estabelece a função para a educação: a primeira está atrelada à lógica da manutenção, ao afirmar que “onde todos os postos são marcados, cada um deve ser educado para o seu”. Defende que “a educação só é útil na medida em que a fortuna se harmonize com a vocação dos pais”; a segunda, “sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela”.

Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 2004, p. 15).

Para Rousseau, a educação útil está diretamente vinculada à formação do homem, caso contrário, ela poderá tornar-se inútil para a vida.

Rousseau (2004, p. 15) considera que a pessoa bem educada é aquela que “melhor souber suportar os bens e os males desta vida”, e que “a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios”. Ou seja, quanto mais concreta e próxima dos processos naturais da vida a educação estiver, mais importância ela terá. Por isso, defende que as ideias devam ser “generalizantes” e com vistas à formação do “homem abstrato”, justificando que existe “mobilidade das coisas humanas”, portanto, não é interessante educar a criança para uma determinada condição, pois, se houver alteração de sua condição, provavelmente ela terá tido uma educação inútil para sua vida.

Desta forma, a educação, segundo Rousseau (2004, p. 16), não deve ensinar as crianças “a suportar as dificuldades, mas exercitá-las para senti-las”. Para o autor, a “educação começa junto com a vida, ao nascer a criança já é discípula, não do preceptor, mas da natureza. O preceptor só estuda com esse primeiro mestre e impede que seus esforços sejam contrariados” (2004, p. 46). Diz ele:

Nascemos capazes de aprender, mas sem saber e nada conhecendo. Acorrentado a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimentos e de vontade (ROUSSEAU, 2004, p. 46).

Pode-se identificar uma inovação do pensamento de Rousseau para aquela época, pois concebeu a concepção da criança como um ser em desenvolvimento, diferente de um adulto em miniatura. Considera³ a educação tradicional “muito racionalizada, técnica e impositiva”. É considerado o pai da educação moderna, por reconhecer a criança em fase de desenvolvimento, ao contrário da educação tradicional. Propõe uma pedagogia centrada na criança e as fases de desenvolvimento até a fase adulta: a idade da natureza (o bebê) de 2 a 12 anos (o *puer*); a idade da força de 12 a 15 anos; a idade da razão e das paixões de 15 a 20 anos; e a idade da sabedoria e do casamento de 20 a 25 anos.

Segundo Gadotti (2003, p. 90), Rousseau “inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu um marco que divide a velha e a nova escola”. Seu postulado permitiu um resgate da “relação entre a educação e a política. Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender”.

A defesa que Rousseau faz da liberdade marca essencialmente a definição do que é o liberalismo, como comenta Gallo:

Jean-Jacques Rousseau definia a liberdade como uma característica *natural* do homem, isto é, todos nós somos livres desde que nascemos. Mas ele também dizia que a sociedade nos aprisiona e que era então preciso que construíssemos uma nova sociedade, na qual indivíduos pudessem ser livres. Essa é a essência do que chamamos de liberalismo e também do seu irmão mais novo, o neoliberalismo. Se a liberdade é uma característica, uma dádiva natural de cada um de nós, basta que a sociedade – uma criação humana e artificial, portanto – não interfira nela, através de um excesso de leis e regulamentações (GALLO, 2002, p.14-15).

Outro autor importante para a educação brasileira, John Dewey aborda a educação como vida e não preparação para ela. A educação, para ele, é concebida como um fenômeno direto da vida, por isso, por meio da reflexão é possível reorganizar e reconstruir experiências, o que faz do ser humano um ser diferenciado. Dessa forma, a educação tem por finalidade melhorar a qualidade da experiência por meio da inteligência:

[...] o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identifica com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não estou, agora, me preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração (DEWEY, 1978, p. 18).

3 ATTA Mídia e Educação. **Rousseau**, Coleção Filósofos e a Educação. (DVDs), Vila Mariana, SP: Copyright © Paulus, 2006.

Dewey influenciou, no Brasil, o movimento da chamada Escola Nova e os ideais do educador Anísio Teixeira.

De acordo com Dewey (1978, p. 14), a experiência “é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Nesta relação existe uma mútua readaptação, inicialmente orgânica, portanto, sem a percepção das modificações, o que a faz pouco significativa. Dewey (1978, p. 16) afirma que a experiência somente passa a ser significativa quando “se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências”.

Dewey (1978, p. 16) explica que a experiência resulta, quando é significativa, na aprendizagem de novos aspectos, por isso, a vida, quando é possível realizar diversas experiências, “é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. Por isso, a experiência educativa, “é uma experiência inteligente”, pois é reflexiva:

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. [...] educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (DEWEY, 1978, p. 17).

Em qualquer momento da vida, todas as pessoas podem participar do “caráter educativo das experiências”, mesmo que seja de forma diferente. Isso significa que a forma de uma criança se relacionar com suas experiências não é igual a de um adulto; a criança terá, segundo Dewey, toda a condição e disponibilidade para adquirir todas as experiências, enquanto um adulto terá menor “plasticidade” pelo acúmulo já adquirido na vida.

A criança aprende os costumes, crenças, linguagens e outras manifestações pela transmissão da geração adulta para a geração infantil, por isso Dewey (1978, p. 19) afirma que “a vida social se perpetua por intermédio da educação”, por meio do ensinar e aprender a complexidade que a vida revela. Para a continuidade dessas aprendizagens, Dewey diz que é necessário que a sociedade, definida não como simples proximidade física entre pessoas, mas como uma consciência e uma compreensão comuns e uma participação inteligente na atividade coletiva, é “comunicação ou mútua participação”. Assim, a sociedade “não somente assegura a continuidade [do que foi aprendido] *por* transmissão, *mediante* a comunicação, mas também a sua própria existência se

traduz *em* transmissão e *em* comunicação”(grifos do autor).

Para o autor (1978, p. 19), comunicação é educação, para comunicar é necessário ter um agente que recebe e outro que comunica, e ambos nesta relação se transformam, pois “quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência”.

Dewey (1978, p. 20) afirma que existe uma diferença entre a educação indireta, aquela que decorre naturalmente da vida, e a educação direta e formal. Esta última é considerada necessária à infância para que a inserção da criança na cultura do adulto, bastante complexa, não seja tão direta. Dessa forma, a educação da infância surge para “[...] fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar”. Ele alerta para o risco de transformar a educação num fim em si mesma, ou seja, que se ofereça uma educação de instrução para a escola e não para a vida. Critica as escolas que não relacionam o que foi trabalhado com a vida dos estudantes:

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida e nem com a própria realidade (DEWEY, 1978, p. 21).

A atividade educativa para Dewey (1978, p. 22) é uma resposta aos estímulos, sejam estes específicos ou gerais, do próprio indivíduo ou externo a ele. A educação é “resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade”. Por isso, discorre sobre a “redireção” na educação, como correção, ajustamento e ordenação das experiências educativas.

Nesse sentido, o meio social pode treinar ou educar as pessoas. No primeiro caso, existe uma “conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente”. Assim, ele define o treino como “uma forma preliminar e incompleta de educação” (p. 23). Já a educação verdadeira é aquela que supera esta forma rudimentar de educação, é aquela em que a criança associa a experiência comum, modificando-a a partir de estímulo interno. Por isso, Dewey afirma que toda educação é social.

No treino, o indivíduo não se prepara para a participação, para as aprendizagens da vida, pois a experiência deve ser vivenciada pelo próprio sujeito, a fim de que consiga reelaborar suas experiências anteriores em face da nova vivência.

Assim, há a necessidade de a educação ir além do uso das linguagens e superar a perspectiva de educar por palavras. Mesmo que a linguagem sirva para sistematizar, resumir e ou ampliar conceitos, existe a necessidade de vivenciar as situações e os conceitos para compreendê-los. Dewey (1978, p. 23) afirma que “[...] é por intermédio de uma experiência em que a criança percebe

o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa”.

A escola deve promover momentos de diferentes experimentações; todo o conteúdo deve não apenas dialogar, mas efetivamente partir e se integrar com a vida, com os contextos e com a realidade dos estudantes.

Para Dewey (1978, p. 24), “não se educa diretamente mas indiretamente através de um meio social”, ficando evidente que as relações sociais e o meio social não acontecem isolados do desenvolvimento da aprendizagem; por isso, a escola também não deve isolar-se da sociedade para ensinar:

A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor (DEWEY, 1978, p. 27).

A escola não deve planejar as ações educativas de forma isolada da sociedade em que está inserida, pelo contrário, deve procurar garantir situações reais e mais orgânicas possíveis.

Na teoria de John Dewey (1978, p. 31), “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento”. Portanto, a educação pode ser concebida como reconstrução contínua da experiência, tendo por premissa a democracia, que vise “não a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas a renovação e revisão”.

O educador Anísio Teixeira “foi intensamente influenciado pela filosofia de John Dewey”, como comenta Fonseca (2011, p. 28). Clarice Nunes explica que a escolha de Anísio Teixeira por Dewey se deu

como uma plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestre para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições (NUNES, 2010, p. 19).

Em 1924, na Bahia, Anísio Teixeira foi nomeado Inspetor-Geral de Ensino por Francisco Marques de Góes Calmon, ali permanecendo até 1929. Nesse período, realizou a reforma da instrução pública, a Lei n.º 1.846 de 14 de agosto de 1925, que já anunciava a concepção de educação integral expressa no “art. 1º. O Ensino Público no Estado da Bahia tem por objetivo educar physica, moral e intellectualmente o indivíduo, tornando-o apta para a vida em sociedade.” Nunes (2000, p. 10-11) conta que, em 1925, Teixeira realizou uma viagem à Europa e, em 1927 e

meados de 1928, aos Estados Unidos e, nessas oportunidades, conhece e observa diversos sistemas escolares: “Nos Estados Unidos trava contato com a obra do filósofo americano John Dewey, que marcou decisivamente sua trajetória intelectual”. Em 1930, Anísio Teixeira faz a tradução dos dois ensaios de John Dewey, “A criança e o interesse escolar” e “Interesse e esforço”, que compuseram o livro *Vida e Educação*. Em 1931, assume a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, que na época era no Rio de Janeiro, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista. “Nesse cargo teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária, à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando na criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal”, explica Nunes (2000, p. 11).

Em 1932, Anísio Teixeira torna-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 27 educadores que, segundo Gadotti (2003, p. 236), foi “o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da Associação Brasileira de Educação (ABE) em favor de um *Plano Nacional de Educação*”.

Entre os anos de 1937 e 1945, Anísio Teixeira se afasta da educação e permanece na Bahia, dedicando-se à exploração e exportação de manganês, calcário e cimento, à comercialização de automóveis e à tradução de livros. E em 1946 teve uma curta atuação na UNESCO como conselheiro de Ensino Superior (NUNES, 2000, p. 11).

Convidado por Otávio Mangabeira (1946-1950), governador da Bahia, para a Secretaria de Educação e Saúde, idealiza e implementa a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, concebido para oferecer à criança uma educação integral.

Em 1951, Anísio Teixeira assume, no Rio de Janeiro, a secretaria-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴ (CAPES), posteriormente transformada por ele em órgão, a convite do Ministro da Educação Ernesto Simões Filho. Em 1952, substituiu Murilo Braga no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ali permanecendo até 1964.

Com o objetivo de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira, Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) enquanto era diretor do INEP. Criou também os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre, que realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado.

4 Atualmente a CAPES é Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>> Acesso em: 10 jun 2014.

Anísio Teixeira participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e foi também um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), substituindo Darcy Ribeiro quando este precisou se afastar para assumir a Chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Em 1964, com a instauração da ditadura militar, Teixeira foi compulsoriamente aposentado e afastado do seu cargo:

Com a instauração do governo militar, em 1964, Anísio Teixeira foi afastado do seu posto e aposentado compulsoriamente. Embarcou para os Estados Unidos e lecionou como *visiting scholar* na Columbia University (1964), na New York University (1965) e a University of California (1966). Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação até o final do seu mandato. Organizou reedições de antigos trabalhos, como *Pequena introdução à filosofia da educação* (1967); *Educação é um direito* (1967); *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969). Tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional. No início de 1971, aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica interrompeu a sua trajetória (NUNES, 2000, p. 12-13).

Teixeira (1977, p. 11) afirmava que a escola “[...] corporifica ideias e aspirações sociais”, explicando que, antes da Convenção Revolucionária Francesa,

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das “classes” senão “castas”, instituições que incorporavam a família e a religião, com suas forças modeladoras e adaptadoras. Formado assim o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta na vida comum, ou o caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz nos *ateliers* e oficinas da época. A escola e a universidade eram, apenas, aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias, em regime de aprendizagem associada das pequenas e grandes artes intelectuais (TEIXEIRA, 1977, p. 11-12).

Na Convenção Francesa, quando se formulou o pensamento de uma educação escolar para todos os cidadãos, o que se aspirava era a possibilidade de formar o indivíduo para “buscar, pela escola, a sua posição na vida social”. Contudo, a educação passou a ter como foco a “formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática” (TEIXEIRA, 1977, p.12).

Com o movimento de renovação pedagógica da nova escola, que acolheria crianças de todas as posições sociais, houve a coexistência entre uma “escola que formava para a inteligência, mas não formava para o intelectual”, que seria formado na educação posterior, e a escola tradicional, que teve de se transformar para atender toda a diversidade resultante de uma sociedade em mudança, o que não aconteceu tão rapidamente:

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos, tudo passou nela a ser algo muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida cotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens (TEIXEIRA, 1977, p. 13).

A este tipo de escola Teixeira (1977, p. 13) chamava de “escola enrodilhada em si mesma”. Era uma escola que reforçava o dualismo grego existente entre o “conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional”.

Em sua análise, era a aproximação entre o conhecimento prático e o conhecimento racional, “com a transformação completa de um e de outro” que resultaria no aparecimento da ciência experimental. Para Teixeira (1977, p. 14), “a ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar o 'saber', para produzir outros conhecimentos”.

Contudo, a escola, segundo Teixeira,

teria de deixar de ser a instituição especial de preparo daqueles 'homens racionais ou escolásticos', devotados às atividades do espírito, para se constituir em agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não 'empírico', no velho sentido deste termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico de sua natureza unitário (TEIXEIRA, 1977, p. 16).

A aspiração de uma educação para todos demandou um caráter novo também para a forma de lidar com o conhecimento, com a ideia de que “o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação” e não mais apenas por meio de palavras e exposição. Os estudos da área da psicologia demonstraram “que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento” (TEIXEIRA, 1977, p.17).

Sobre a atividade escolar tradicional, Teixeira diz que:

consiste em 'aulas', que os alunos 'ouvem', algumas vezes tomando notas, e 'exames' em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns 'trabalhos' para casa e em casa se supõe que o aluno 'estuda', – o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas (TEIXEIRA, 1977, p.18).

Para o autor, essa forma de educação é a de 'cultura geral' e humanística, na qual o conhecimento “é um corpo de informações sistematizadas sobre as cousas, que se aprendem, *compreendendo-as e decorando-as* para reprodução nos exames” (1977, p. 19, grifo do autor). Ele diz que essa forma de educação é defendida porque dá a segurança de que não haverá a destruição da nossa civilização humanista e cristã, por isso afirma que na:

escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédios, instalações, bibliotecas, professores... Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!... (TEIXEIRA, 1977, p. 20, grifo do autor).

Para Teixeira, a cultura geral pode se apresentar de duas formas. Uma como algo completo, em que nada pode ser ignorado nem ser superficial, e a outra que seria a de uso comum e não altamente especializada:

ou teremos uma cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como as praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias (TEIXEIRA, 1977, p. 21).

Diante dessas duas possibilidades, Teixeira afirma que, no primeiro caso, apenas os indivíduos de alta capacidade, treinados e habilitados por especialistas, poderiam ser os detentores da cultura geral e os “filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião”. Entretanto, para outros alunos, a cultura geral somente será ministrada pelos “livros de popularização”, o que não garante a possibilidade de aprofundamento.

Se a escola não garantia a formação para a cultura geral, sua atração estaria relacionada com a “força da tradição”, porque passar pela escola corresponderia ser da “classe média ou superior”, o que significava, no Brasil, não ser operário, nem membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1977, p. 22).

A análise do fluxo entre as séries iniciais feita por Teixeira na década de 1950 demonstrou o quanto a escola já filtrava e selecionava os estudantes, promovendo a exclusão gradativa deles dos sistemas de ensino:

[...]Estão na 1.^a série 57% dos alunos matriculados no ensino primário, na 2.^a série – 20%, na 3.^a série – 14% e na 4.^a série apenas 8%. Que sucede a esses 8%? [...] Enquanto entre a 3.^a série primária e a 4.^a, a queda é brusca, de 580.000 para 330.000, da 4.^a série primária para a 1.^a série secundária, tomados os aprovados naquela série, temos que 243.000 chegam ao secundário 210.000 alunos.[...] Bem sabemos que, não havendo articulação entre o ensino primário e o médio, aqueles 210.000 alunos não são rigorosamente os mesmos que terminam o primário. Isto porém, torna ainda mais significativo o fato. Na realidade, se atentarmos que o ensino secundário e médio só existe nas Capitais e em 1/3 dos municípios do interior e apesar disto logra essa matrícula, é que a escola secundária é muito mais desejada do que a primária. E por quê? Porque 'classifica', dá status ao aluno e o lança entre os privilegiados e semiprivilegiados da nação (TEIXEIRA, 1977, p. 27)

Segundo Teixeira (1977, p.27), “as escolas não foram criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita”. Por isso, não era atribuído à escola o propósito de reverter este quadro que garantia a estratificação social, inclusive impondo condições que eram próprias da classe dominante

para fazer com que os alunos saíssem da escola, como é o caso da exigência do “uniforme e os sapatos”.

Esta escola, para Teixeira (1977, p.29), “nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para 'privilegiados'”. Ainda nesse mesmo sentido, Teixeira afirma que toda a “democracia da escola pública consistiu apenas em permitir ao 'pobre' uma educação pela qual pudesse ele participar da elite”.

Houve, portanto, uma grande procura da população por escolas, levando à multiplicação de turnos, ao congestionamento de prédios, ao maior número de candidatos aos concursos de admissão do que da quantidade de vagas existentes. Em 1967, há um aumento significativo do número de escolas e de professores, e “a matrícula atinge os 12 milhões de alunos e o número de professores a cerca de 300.000, mas a não retentividade da escola primária continua a mesma” (TEIXEIRA, 1997, p.33).

Para Teixeira, a escola primária deveria ter como finalidade:

[...] ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. [...] Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos da vida real, organizando a escola em miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1977, p.35-36).

Além disso, Teixeira propõe uma escola regionalizada, que esteja “enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região”, com a finalidade de combater “os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções” (1977, p.36). Ele acreditava que a “descentralização” seria uma solução, além de racional, inteligente e segura.

Segundo Cordeiro (2001, p. 242), Anísio Teixeira “entendia a escola pública como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza”. Defendia a escola pública e laica para todos:

Para Anísio, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Quando se referia à universalização da educação básica para todos, assegurando em inúmeras situações que a educação não era privilégio de poucos, considerava a escolarização tradicional, à qual se contrapunha a proposta do Centro Popular, como apenas uma oportunidade de especialização, já que a educação era realizada no âmbito da classe e da sociedade, cabendo à escola apenas os ofícios intelectuais e sociais (CORDEIRO, 2001, p. 242).

Apesar da explícita adesão de Anísio Teixeira às ideias de Dewey, elas não aconteceram de forma incondicional:

o liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Ao contrário dele (Dewey) que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais arraigadas, Anísio Teixeira denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira (NUNES, 2000, p. 14).

Fonseca (2011, p. 37) explica que Anísio Teixeira e Paulo Freire “avaliavam as condições de nossa formação histórica priorizando o viés cultural e denunciando o peso das relações humanas hierarquizadas e autoritárias, sedimentadas ao longo do tempo na mentalidade do homem brasileiro”. Para este autor, que se ocupou de analisar as convergências e divergências entre Paulo Freire e Anísio Teixeira, o primeiro “constituiu as bases de suas ideias educacionais num mesmo momento histórico e num contexto teórico próximo do escolanovista baiano. Assim, ruptura não é o termo mais adequado para investigar esse processo, mas sim superação de ideias e aprofundamento de outras” (Fonseca, 2011, p. 41).

Segundo Gadotti (2003, p.254), Paulo Freire formou-se em 1946 em Direito pela Universidade do Recife, no entanto, não seguiu carreira nesta área. Em 1947, assumiu o cargo de assistente e depois como diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE. Nos anos de 1957 a 1963, lecionou História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife. Em 1963, presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, convidado pelo Ministério da Educação, no governo de João Goulart. Em 1964, a ditadura obrigou-o a quinze anos de exílio. Permaneceu no Chile até 1969, assessorando o governo democrata-cristão de Eduardo Frei em programas de educação popular.

Na Suíça, fundou e manteve, com outros exilados, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), assessorando governos de vários países em programas educacionais (Nicarágua, San Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau). Entre os anos de 1972 e 1974, lecionou na Universidade de Genebra. Com a Lei da anistia⁵, volta do exílio em 1979 e leciona na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). No final da década de 1980, foi

5 Lei nº. 6.683 de 28 de agosto de 1979. Que concede anistia e das outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm> . Acesso em: maio 2014.

Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991). Faleceu em 1997.

Paulo Freire é considerado progressista por considerar a “questão da transformação radical da sociedade e o papel da educação nessa transformação” (Gadotti, 2003, p. 237). Para Freire, a desumanização, além de uma “viabilidade ontológica”, é também uma realidade histórica, mas passível de humanização, por isso ambas, desumanização e humanização, “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”:

[...] se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2005, p. 32).

A relação opressor e oprimido é explicitada nas possibilidades da desumanização e humanização, ambos os conceitos associados à distorção do ser mais e ser menos.

Para Paulo Freire, a tarefa “humanista e histórica dos oprimidos é liberta-se a si e aos opressores”, por isso, diz ele:

a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. [...] estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa (FREIRE, 2005, p. 33).

Na relação opressores-oprimidos, a mediação se dá pela “prescrição”, que Freire (2005, p. 37) define como a “imposição da opção de uma consciência a outra”, que possui um sentido alienador, pois “transforma a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – pauta dos opressores.”

Freire considera que a educação está intrinsecamente relacionada ao homem:

educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela (FREIRE, 2003, p. 27-28).

Assim, em sua concepção de educação, é possível identificar a necessidade desta ser pautada

por interesses intrínsecos às necessidades da vida, e a relação deve ser mediada pelo diálogo, diferentemente da prescrição.

A educação bancária, caracterizada pela consciência bancária segundo Freire, possibilita que

em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. [...] Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2005, p. 66).

A educação “bancária” impõe ao educador e educando posição fixa e invariável: o primeiro é aquele que possui o conhecimento e o segundo aquele que não sabe, negando a educação e o conhecimento como “processos de busca”.

Freire (2005, p. 67) considera que a educação, quando bancária, serve aos dominadores, “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação bancária' mantém e estimula a contradição” entre as pessoas na sociedade, por isso, nega a “dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica”. Na perspectiva de superar a educação bancária, Freire defende a educação “libertadora, problematizadora”, que visa à libertação, por isso, afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Dessa maneira, a superação da situação opressora somente se dá por meio do reconhecimento crítico e da razão da situação, para que seja possível uma ação transformadora.

Na educação libertadora e problematizadora, a premissa é a superação da verticalidade presente na educação bancária e da contradição entre educador e educando:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscentes que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2005, p. 79).

Portanto, a educação não acontece simplesmente de fora para dentro. É necessário que haja busca, interesse e desejo por aprender algo. É um processo que acontece por meio das relações e diálogo. O aprendente precisa ser sujeito.

O que indica a validade da educação, nesta perspectiva, não é a quantidade de conhecimentos acumulados e sim a qualidade desses conhecimentos, caracterizada pela relevância para e com a vida, com seus anseios e desejos, explica Freire.

Em Freire, a “Leitura do Mundo” é um princípio, pois é nesse movimento que é identificada e desvelada a realidade que se torna mote para o estudo e a análise:

É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites”, mais além das quais se acha o “inédito viável”. [...] a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem (FREIRE, 1992, p. 54).

Na superação da educação bancária, o diálogo assume a centralidade e é por meio dele que a educação se consolida, pela vivência do respeito e da amorosidade. Nesse sentido, o estudante é partícipe de sua aprendizagem e afirma Freire (2003, p. 96): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

1.1. As contribuições do pensamento anarquista para o conceito de educação integral

Após Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia e da classe operária, os trabalhadores lutam para conquistar do Estado uma educação que ofereça melhores oportunidades de formação e que seja mais justa e igualitária. Ela torna-se uma bandeira de luta para os partidos políticos. Gallo (2002, p.14) mostra que a proposta “anarquista difere radicalmente das demais teorias educacionais socialistas, que de modo geral ou exigiam do Estado burguês uma reforma educacional que beneficiasse o proletariado, ou propunham métodos de trabalho revolucionário no próprio sistema escolar burguês, levando-o a uma gradual transformação”. A proposta anarquista defende a ideia de que são os próprios “trabalhadores que deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais e religiosas” (2002, p. 14), porque rejeitam qualquer proposta de educação oferecida pelo Estado.

Segundo Gallo (2002, p.14), a educação anarquista também é chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, pois os anarquistas veem na liberdade o princípio básico da vivência social:

Os anarquistas vão trabalhar com um conceito diferente de liberdade, que procura superar esse paradoxo do liberalismo. Segundo Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês do século XIX, a liberdade é resultante de uma oposição de forças, uma de afirmação, a necessidade e a outra de negação, a espontaneidade. Quanto mais simples é um ser vivo, mais ele é regido pela necessidade; quanto mais complexo, mais ele é influenciado pela força da espontaneidade. Essa força da espontaneidade, ainda segundo Proudhon, atinge seu grau máximo no ser humano, justamente sob o nome de liberdade. Mas o homem não é pura espontaneidade, e sim, o resultado de uma composição de forças da natureza, só podendo ser livre por causa da síntese dessa pluralidade de forças (GALLO, 2002, p. 15).

Gallo afirma que, na perspectiva proudhoniana, “minha liberdade não termina onde começa a do outro, mas ela começa junto com a do outro, e juntas são mais fortes” (GALLO, 2002, p.16). Dessa forma, a liberdade se concebe na comunhão com o outro e não na oposição ao outro.

Outro anarquista, discípulo de Proudhon, é o russo Mikhail Bakunin, que aprofunda a concepção de liberdade:

A liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas produzido pela cultura, pela civilização. [...] enquanto o homem produz cultura, ou seja, se autoproduz, ele conquista também a liberdade. Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se “humaniza”, mais livre ele fica e, quanto mais livre, mais humano. Conclui-se então que ao assumir-se totalmente homem, conquista-se o máximo de liberdade. Mas o máximo de liberdade [...] ocorre quando todos os indivíduos são livres, pois as liberdades se completam, se auxiliam. Uma sociedade libertária – anarquista – seria então a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades (GALLO, 2002, p. 16).

Nesta perspectiva, a liberdade é um produto social e coletivo, não um fator individual. Gallo afirma que “ser livre é também ser reconhecido pelo outro como livre; se não há ninguém que me reconheça como tal, não tenho como adquirir consciência dela”. Além disso, afirma que não existe liberdade “que se sustente sobre a opressão”, pois “a liberdade individual é a capacidade que cada um deve ter de não obedecer a mais ninguém e determinar seus atos através de suas próprias convicções, só é válida e reconhecida por outras consciências igualmente livres” (GALLO, 2002, p. 17).

Numa sociedade capitalista, baseada na exploração e na desigualdade, torna-se impossível ser livre, pois, para Gallo, uma parte da população se “mantém em condições subumanas, para que a outra parcela da população possa realizar-se. No entanto, mesmo essa parcela dominante, a rigor, não se realiza como homem, pois esta concepção de homem calcada na exploração é antissocial e anti-humana, portanto. Se o explorado não é livre, tampouco o explorador o é” (GALLO, 2002, p.17).

Na perspectiva anarquista de Bakunin, comenta Gallo (2002, p. 17), a educação assume importante função, pois será por meio desta, “seja aquela institucional, realizada nas escolas, seja aquela informal, realizada pela família e pela sociedade como um todo – que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade, desde seus primórdios”. A educação tem o papel de desalienação, importante para a luta pela liberdade.

O pensamento pedagógico brasileiro, afirma Gadotti (2003, p.233), “até o final do século XIX reproduzia o pensamento religioso medieval”. E atribui ao pensamento iluminista, trazido da Europa pelos intelectuais e estudantes de formação laica, positivista, liberal, os primeiros passos em direção ao rompimento com a educação tradicional jesuítica.

Nas primeiras décadas do século XX, houve uma atuação forte dos anarquistas no Brasil, principalmente em denúncias, através de livros, jornais, revistas, conferências, dos males de um ensino oferecido pelo Estado (GALLO, 2002, p. 19). “A educação não era o único nem o principal agente desencadeador do processo revolucionário. Entretanto, se não ocorressem mudanças profundas na mentalidade das pessoas (em grande parte promovida pela educação), a revolução social desejada jamais alcançaria êxito (GADOTTI, 2003, p. 234).

Gadotti (2003, p. 234) comenta que “o movimento anarquista no Brasil era profundamente influenciado pelo movimento anarquista europeu” e “essa influência é claramente percebida quando se comparam duas iniciativas educacionais promovidas em São Paulo: a Escola Libertária Germinal, que não foi em frente, e a Escola Moderna (destinada à educação de crianças da classe operária), inspirada na obra de Francisco Ferrer”. Ambas foram encerradas em 1919 na capital de São Paulo e em São Caetano, cidade do ABC paulista, um ano marcado por tensões entre o movimento e as autoridades.

Foi entre os anos de 1915 e 1919 que houve um cenário “pouco favorável à sobrevivência do ensino racionalista”, como era proposto por Ferrer. “O recrudescimento do nacionalismo e a consequente decisão do governo de imprimir novas diretrizes no campo da educação foram outros fatores que contribuíram para o encerramento da mais avançada experiência libertária da esfera educacional” (GADOTTI, 2003, p.235).

A educação oferecida na época, pela análise dos anarquistas, “era veiculadora de erros e preconceitos”, pois a educação, segundo Gallo (2002, p. 19), apresentava uma noção de homem e uma visão de mundo já prontas, acabadas e elaboradas em pressupostos falsos, visando a perpetuar o estado das coisas.

Diante disso, Gallo afirma que a questão central parecia estar em torno “dos objetivos da educação”:

Qual é o objetivo – ou objetivos – da educação? Parece-me que já vai ficando claro que a educação tradicional – burguesa – e a educação anarquista pautam-se por objetivos bastante diferenciados ou, para utilizar uma expressão mais radical mas também mais precisa, estas duas perspectivas pedagógicas colocam-se objetivos *antagônicos* (GALLO, 2002, p. 19).

A educação burguesa visa a “formar as pessoas de acordo com as necessidades da sociedade, servindo operários conformados para o serviço braçal e formando filhos da burguesia para a gestão social, mas ainda assim, de acordo com os interesses da sociedade que vão gerir”, enquanto a educação libertária visa a “educar a pessoa para que ela seja o que é. Livre, consciente de suas diferenças e da importância de sua relação social” (GALLO, 2002, p. 20).

Nesta perspectiva, a educação burguesa imprime a “*pedagogia da segurança*, pois adapta os

indivíduos às instituições, ensinando o medo ao novo e também porque, com esta sistemática, garante a segurança da estrutura social”, enquanto, na proposta anarquista, a perspectiva é “dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social, é dar condições para que ele possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do indivíduo social, a sua liberdade na liberdade do outro” (GALLO, 2002, p. 20, grifo do autor).

O conceito de educação integral, desenvolvido a partir dos movimentos operários, segundo Gallo, foi sistematizado pelo pedagogo Paul Robin, um militante do movimento anarquista e pedagogo de formação. Em 1868, no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, na cidade de Bruxelas, a educação integral foi tema de uma moção escrita por Paul Robin e aprovada por unanimidade (GALLO, 2002).

Gallo conta que Robin foi diretor do Orfanato Prévost em Cempuis, na França de 1880 a 1894, e teve a oportunidade de experimentar na prática diversos conceitos elaborados sobre a educação integral, o que o levou a novos conceitos.

Os princípios filosóficos, políticos, sociais, epistemológicos que fundamentam a educação integral na proposta anarquista, pelos estudos de Gallo, são os seguintes:

A educação integral é um processo de formação humana. [...] o processo educativo é parte de um processo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes.

A educação integral deve ser também permanente. Não se pode conceber um processo educativo integral que tenha um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. [...] a formação profissional é um dos elementos-chaves na educação integral, [...] pois também a profissão, seja qual for, é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente de estudo.

O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações.

Conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores. [...] na medida em que há a possibilidade na igualdade de saberes, eles podem também ser utilizados para a superação da dominação historicamente construída.

A individualidade e a coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. [...] uma coletividade é formada necessariamente de indivíduos que se relacionam e que uns complementam as características e necessidades dos outros (GALLO, 2002, p.32-33).

A concepção e a prática da educação integral, na perspectiva anarquista, é idealizada a partir de três instâncias básicas: a educação *intelectual*, a educação *física* (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação *moral* (Gallo, 2002, p. 33, grifo do autor).

Nenhuma das três instâncias se sobrepõe à outra, por isso, uma das principais críticas à educação tradicional é o excesso de “intelectualismo”:

Na perspectiva anarquista, a educação intelectual é fundamental para garantir a todos acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, foi produzido socialmente e, portanto, nada mais justo do que ser disseminado por todos os indivíduos.

Em termos metodológicos, o processo educativo deve partir da “inquietação natural das crianças”, [...] seria possível chamar de pedagogia da pergunta: estimular muito mais a colocação de boas questões e a busca de respostas, em lugar de ditar as lições, respondendo antes mesmo que as crianças pensem em perguntar. [...] é necessário que o aprendizado seja de fato significativo, que haja uma relação efetiva com o saber.

A educação física compreenderia três aspectos: uma educação recreativa e esportiva, uma educação manual e uma educação profissional.

Recreativa e esportiva teria como funções básicas a socialização e os exercícios corporais, para melhor conhecimento do corpo e seus limites, além do amadurecimento físico.

A educação manual seria voltado para aquilo que hoje, em bom 'pedagogês', chamamos de refinamento sensório-motor.

A educação profissional. Aqui o termo é politecnia [...] é importante a formação profissional do futuro trabalhador, para que ele possa encontrar uma boa colocação no mundo do trabalho, também é importante que ele conheça as mais diversas profissões. Tanto porque é fundamental que ela possa escolher dedicar-se a uma atividade que lhe dê prazer e que ele possa desenvolver competentemente, quanto porque só o conhecimento do universo da produção em seu sentido global pode possibilitar a superação da alienação do trabalho parcelado capitalista.

[...] a intenção com a educação moral era de criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade (GALLO, 2002, p. 34-37).

O que se apresenta nessa perspectiva é a visão de pessoas que precisam desenvolver-se como um todo e a superação de que isso só ocorre pelo desenvolvimento intelectual.

1.2. Educação e educação integral

Ao abordar os conceitos educação e educação integral, Vitor Paro levanta questões acerca do uso que se faz desses termos no cotidiano. Numa visão simplista e de senso comum, educação é sinônimo de transmissão de conhecimento, por isso, nela há alguém que ensina os conteúdos necessários e há alguém que aprende o que lhe é ensinado. Portanto, nesta forma de conceber a educação, não se fazem considerações sobre as variáveis que possam interferir nessa relação, pois ela é linear. Quando, por algum motivo, a pessoa que deveria aprender não consegue, a orientação dada nessa concepção é exercitar a “repetição” até que se aprenda.

Paro comenta as propostas de educação que se respaldam e se orientam por esta concepção:

[...] o problema desses conteudistas não é a falta de conteúdo, mas a pobreza desse “conteúdo”. O conteúdo é o que importa, e esse conteúdo se restringe a conhecimentos e informações. Como o que importa é isso, fica inteiramente minimizada a preocupação com quem ensina e, principalmente, com quem aprende. Organizar o conhecimento, fazendo-o mais palatável possível – é assim que se entende o método (PARO, 2009, p. 14).

Paro propõe uma reflexão acerca do conceito de educação em um sentido mais amplo e rigoroso. Sua análise parte da comparação entre o homem e o animal. Ele afirma que o animal se contenta com um pouco de afeto e aprende por meio de treinamento. O homem, ao contrário, “produz cultura”, por isso, é sujeito e histórico, não se contenta com o que é básico e está

constantemente em busca de satisfação de suas necessidades. Para ensinar um animal, basta treiná-lo, mas para ensinar o homem é necessário muito mais que treinamento:

[...] em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se à cultura (tudo que o homem produz ao fazer história) (PARO, 2010b, p. 23-24).

Diante disso, o autor argumenta que ao “tomar a cultura como objeto de apropriação do educando” e não apenas uma parte ou um recorte da cultura, amplia-se “o campo dos chamados conteúdos da educação”, com vistas à “formação do homem em sua integralidade” (PARO, 2010b, p. 24).

Ter o homem e não os conteúdos como objetivo da educação exige, segundo Paro (2010b, p. 24), “ter clareza a respeito de sua especificidade histórica. O que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito. É como sujeito que o homem se diferencia do restante da natureza”.

E é pela sua condição de sujeito, por produzir cultura e ser histórico, que o homem precisa da educação como “atualização histórico-cultural”:

Atualização aqui significa a progressiva diminuição de defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o seu desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e crescimento. Significa que ele vai-se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que à sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas etc. etc. (PARO, 2010b, p. 25).

Paro apresenta duas características decorrentes desse conceito crítico da educação: o primeiro é que a educação visa à “formação do homem em sua integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames”; o segundo é que o conteúdo é a própria “cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações” como faz a educação tradicional (PARO, 2010b, p.26).

Ao considerar o homem como ser histórico, Paro mostra que isso implica que ele deva ser considerado como um ser social e, por isso, também como ser político. E ele explica que a política significa:

a produção da convivência entre pessoas e grupos. Essa convivência, como sabemos, pode ser produzida basicamente de duas formas: pela dominação – quando uma das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto – ou pelo diálogo – quando há troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas envolvidas. Neste último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos* (PARO, 2010b, p. 27, grifo do autor).

Numa sociedade democrática ou que pretenda formar para a democracia, conceber o homem político significa “tomar o homem histórico como objeto da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade”. E, ao considerar “a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura” e, como uma construção histórica ela, se transmite historicamente (PARO, 2010b, p. 28).

Desta maneira, Paro alerta quanto à finalidade da educação, pois “[...] se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim” (2010b, p.30).

Paro explica que a resposta dada pelo Estado, por meio da ampliação do tempo de permanência diária do estudante na escola, parece não ter relação direta com a divulgação do saber sistematizado, mas é uma solução para “problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica” (1988, p. 14).

O tratamento dado às questões sociais que adentram o universo escolar possibilita diferentes tratamentos e origina diversos programas como justificativa. Sobre isso, Paro diz

[...] se nossa preocupação é com a educação escolar enquanto atendimento ao direito de acesso ao saber sistematizado, essa função supletiva, na escola, deve ter o claro propósito de subordinar-se a esse objetivo, independentemente da circunstância de que, com isso, ela acabe por atender também a outros propósitos plenamente defensáveis do ponto de vista social e humanitário [...] (PARO, 1988, p. 14-15).

A Educação Integral, na perspectiva de Moacir Gadotti, ultrapassa as paredes da escola e está relacionada à vida cotidiana e à forma como aprendemos nela:

[...] nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação em tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências (GADOTTI, 2009, p. 21-22).

Desta maneira, o conceito de Educação Integral está diretamente atrelado às possibilidades que o indivíduo possui de aprender o tempo todo, por isso não separa o lugar que se aprende das possibilidades de se aprender. Para o autor, é necessário que mais tempo na escola esteja intrinsecamente relacionado com a formação integral do ser humano; não se separa um aspecto do

outro. Desse modo, Gadotti (2009, p.29) afirma que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

Quanto à função da escola neste contexto, Gadotti (2009, p.29) argumenta que “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem sua função de ensinar”.

Gadotti também destaca como desafio para a educação integral o que chama de “sociedade da informação”, que está “[...] acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de 'sociedade aprendente', já que ela criou múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem” (2009, p. 31):

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (GADOTTI, 2009, p. 32).

Gadotti afirma que as diversas e diferentes experiências de educação integral possuem dois aspectos em comum: “a dimensão quantitativa – mais tempo na escola e no seu entorno –, quanto uma dimensão qualitativa – a formação integral do ser humano” (2009, p.32). Ele considera que as duas dimensões são inseparáveis.

Quanto à finalidade da extensão do tempo na escola, a escola de tempo integral, Gadotti apresenta algumas justificativas, dentre as quais está a ampliação das responsabilidades assumidas pela escola, “ela (a escola) ampliou suas responsabilidades assumindo também a 'proteção social’” (2009, p.33).

Nesta mesma direção, Castro argumenta que:

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares. E, muitas vezes, a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais que ignoram os problemas presentes num determinado contexto social (CASTRO, 2006, p.82).

Gadotti também alerta a escola que se propõe a ser de tempo integral para a necessidade de “[...]incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal” e ainda argumenta que “a maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola” (2009, p.35). Por isso, ele afirma que o tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um

conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condição de implantar essa *inovação educacional*” (GADOTTI, 2009, p. 36, grifo do autor).

Em relação aos objetivos da educação de tempo integral, segundo Gadotti,

[...] toda escola deve almejar uma educação integral [...], todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. [...] a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos:

- 1) educar para e pela cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras (GADOTTI, 2009, p. 37-38).

Esses objetivos têm como principal foco a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, a “educação integral não se confunde com escolarização”, pois a “escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 40). Da mesma forma, Gadotti reafirma que “educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral”.

1.3. Considerações acerca dos conceitos: educação, educação integral e educação em tempo integral

A educação em tempo integral traz consigo a busca de uma proposta mais abrangente do que a escolarização, como “espaços, tempos e métodos de formação integral da criança, que supostamente não são atingidos nos espaços, tempos e métodos de escolarização” (ARROYO, 1988, p. 4). Para esse autor, o que se espera de uma educação em tempo integral é justamente “proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro”. A educação em tempo integral nessa perspectiva implica a permanência do estudante por mais tempo na escola, uma vez que se amplia o tempo para “experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola”.

Essa proposta atribuiu à escola e à educação uma dimensão de totalidade, pois as identificam como possibilidades de assegurar tudo por meio delas. Arroyo destaca que a característica de totalidade é um dos traços da escola de tempo integral, além do caráter “preventivo”. Para ele, os dois traços estão intimamente relacionados. Assim, descreve que:

se é necessário criar instituições, tempos e espaços isolados para a formação de determinados tipos de homens, é porque nas relações sociais cotidianas não são formadas. As propostas de instituições de tempo integral se alimentam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das relações sociais (ARROYO, 1988, p. 4)

Essas características estão presentes em muitas experiências de Educação em Tempo Integral, por meio do discurso e/ou expectativa de que a escola teria a possibilidade de apresentar um mundo mais interessante aos estudantes por meio da ETI; portanto, ela passaria a representar uma possibilidade de tirar das ruas os estudantes e colocá-los num espaço considerado protegido, pela oportunidade de mostrar um mundo diferenciado daquele que as crianças e adolescentes conhecem, pois de acordo com essa visão, o mundo dessas crianças e adolescentes precisa ser acrescido de elementos mais interessantes.

O que Arroyo nos alerta é o quanto parece ruim ser alimentado pela visão negativa do mundo destes estudantes; assim, o ponto de partida para a educação nunca será a sua vida e o contexto, mas sua condição social e se este não for considerado bom, é necessário que se apresentem coisas melhores, que devam superar o seu universo.

A história da Educação em Tempo Integral, segundo Miguel Arroyo (1988, p. 3), possui “as funções social, política e pedagógica pretendidas por seus idealizadores”. Nesse sentido, ao tratar da educação em tempo integral realizada nas escolas públicas, cabe uma reflexão acerca da visão que se configura sobre as pessoas que são alvo dos programas e projetos de ampliação do tempo de escolarização. Quem são essas pessoas? Qual a imagem que os programas fazem dessas pessoas no momento de sua idealização?

Para Arroyo (1988, p.5), as instituições totais têm seu público-alvo alterado porque até a Idade Moderna era destinada aos sábios, clérigos, monges, homens da burocracia. No entanto, mais recentemente, a tendência dessas instituições tem sido atender às classes mais pobres. Já a formação dos futuros gestores, intelectuais, técnicos, dirigentes que “se dedicam inteiramente à formação intelectual, moral, social, política, cultural”, acontece cada vez menos em instituições totais.

A educação destinada aos trabalhadores pobres, conforme explica Arroyo (1988, p. 5), tem relação com a imagem que se construiu historicamente da pobreza material e física como “expressão do não-trabalho, da ociosidade”, que passa a ser desprezada e condenada, enquanto a “pobreza interior, do espírito, teria sido glorificada e elevada à condição de bem-aventurança por Cristo”.

essa dimensão moral da pobreza e da riqueza leva a ver na pobreza, enquanto indicador de ociosidade, a fonte de todos os vícios. Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios, feras em potencial predispostas à desordem social, ao crime, à violência (ARROYO, 1988, p. 5).

Ao se fundamentar na concepção de que a ociosidade é ruim, que pode desvirtuar o homem, algumas propostas de educação se alimentam dessa forma de conceber a pobreza e veem na educação integral uma possível solução e “remédio”. Ao invés de se dedicar ao crime, o estudante poderá dedicar-se ao estudo e ao trabalho em espaços que possam ocupar o seu tempo todo.

Para Arroyo (1988), as propostas educacionais se apresentam mais receptivas à pobreza moral dos trabalhadores do que a sua pobreza material, privilegiando propostas educativas moralizadoras, no lugar de visar às transformações econômicas e sociais”. Conforme afirma o autor:

a tendência moralizante não é qualquer perversão do povo que se pretende corrigir, mas a perversão maior, a ociosidade, a vadiagem, daí que a estratégia básica seja: mais tempo na instituição educativa para ter as crianças pobres ocupadas em todo tipo de atividade. Desde recreativas, culturais, até produtivas” (ARROYO, 1988, p.6).

O cerne da questão é a relação capital e trabalho, visto que a justificativa de que a burguesia apoia a “compaixão moralizante frente à degradação moral das massas” (ARROYO, 1988, p.6), na expectativa de que o estudante seja formado como trabalhador, por isso, a defesa de escolas de ocupação integral, da escola vinculada à formação para o trabalho.

O Estado e o capitalismo, segundo afirmação de Arroyo (1988, p. 7), não “se reconhecem produtores da miséria e degradação cultural, física e moral dos seus trabalhadores e cidadãos”. Ele diz ainda que, nas propostas de educação em tempo integral, o Estado aparece como “protetor do próprio povo” e justifica que a “necessidade de alargar o tempo da escola justificado pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos”. A lógica da educação em tempo integral para Arroyo não é “humanitária, protetora e formadora, mas uma lógica brutal da sociedade mercantil”.

A visão burguesa e do Estado sobre a Educação em Tempo Integral tem características próprias de proteção e prevenção e, segundo Arroyo, a visão dos trabalhadores tem outra dimensão, a política, em que percebe e defende a escola pública de tempo integral como instrumento de fortalecimento político-cultural.

Para servir-se a favor dos trabalhadores, a educação em tempo integral precisa superar

os arremedos de escola [...] as escolas de três e até quatro turnos, ou as formas variadas de suplência onde se finge oferecer tempos e espaços educativos para uma classe que sempre foi condenada à privação cultural imposta pela degradação do trabalho e da vida social e pela elitização do saber (ARROYO, 1988, p. 9).

A ampliação do tempo na escola, na perspectiva do direito e da superação da precarização dos tempos e espaços, passa pela negação de direitos das crianças e adolescentes que é histórica, pois de acordo com Arroyo,

o direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (MOLL et al., 2012, p. 34).

As situações precárias da vida implicam fragilidade da própria infância e da adolescência, isto porque as pessoas que as rodeiam passam a buscar “longe as formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida” (ARROYO, 2012, p. 34). Por isso, Arroyo enfatiza a importância de compreender quais motivações pautam a elaboração de propostas de escolas de tempo integral.

A Educação Integral pode ou não comportar a necessidade de maior tempo na escola para a realização das atividades que contribuem para sua efetivação; aliás, segundo Paro (2009, p. 13), “é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Já a Educação em Tempo Integral, por caracterizar-se como uma educação em tempo estendido, ou seja, tempo superior a sete horas de permanência do estudante com atividade escolar, não garante que a extensão do tempo efetive uma proposta de Educação Integral.

2. APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Neste capítulo serão apresentadas algumas experiências de educação em tempo integral desenvolvidas no Brasil, em diferentes estados e municípios, desde a década de 1950.

Para Arroyo (1988, p. 4), “a escola de tempo integral é uma proposta que tem uma história bastante definida” e sua reflexão torna-se “inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico”.

Foram selecionados alguns elementos entre as experiências de educação em tempo integral para serem descritas a fim de compreendê-las. Os elementos dessas experiências que serão apresentados são: contexto sociopolítico em que elas existiram; o que justificou sua implantação; quem a idealizou; qual o formato originalmente previsto e qual o implantado; qual o vínculo estabelecido com as escolas que atendiam em tempo parcial; qual sua proposta pedagógica; qual abrangência local, municipal, estadual ou nacional; quantidade de estudantes que visava atender; condição da estrutura física; como se dava a organização pedagógica.

2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido pela denominação de “Escola-Parque”, foi implantado na cidade de Salvador, nos bairros de: Liberdade, Caixa D’água, Pero Vaz e Pau Miúdo, pelo educador Anísio Teixeira, à época secretário estadual de Educação da Bahia (de 1947 a 1951). A implantação se deu na gestão do governador Otávio Cavalcanti Mangabeira (1947-1951), da antiga União Democrática Nacional (UDN). O CECR foi criado na gestão do governo estadual da Bahia, mas foi implantado apenas na cidade de Salvador, e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

A demanda do governador ao secretário Anísio Teixeira era que desenvolvesse “um plano para resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança baiana, enfim, da infância abandonada” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

No discurso de inauguração do CECR, realizado em 21 de outubro de 1950, Teixeira enfatizou a centralidade da educação para solucionar as questões que ali eram encontradas:

A região era o centro de uma das chamadas “invasões”, denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio as favelas. O governador Otávio Mangabeira resolvera desapropriar as terras e dar aos “invasores” condições de construir seus barracos e suas casas. Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação primária, que revelasse aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza? (TEIXEIRA, 1977, p. 144).

Neste mesmo pronunciamento apresentou as diretrizes e metas do complexo:

[...] desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização – essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê alimentos à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.
[...] O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.
[...] em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo diplomas [...]. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos escolas (EBOLI, 1971, p. 14-15).

A proposta do CECR consistia em oferecer mais do que uma escola, pois todo o investimento na estrutura desse complexo educacional⁶ tinha como objetivo ressignificar a escola que existia, e a intenção de que a partir dessa reformulação o “povo brasileiro” voltasse a acreditar nela.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tratava-se “de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de 'estudo', de 'trabalho', de 'recreação', de 'reunião', de 'administração', de 'decisão' e de vida e convívio no mais amplo sentido do termo” (TEIXEIRA, 1977, p. 134). Por isso, a defesa de uma arquitetura escolar que combinasse os aspectos da escola tradicional e das diversas situações da vida.

Da época da inauguração, em 1950, até 1964, passaram-se quatorze anos, e Eboli (1971, p. 20) relata que, considerando a proposta original do CECR, a obra não foi totalmente concluída, as residências destinadas às crianças abandonadas não foram construídas. As residências atenderiam cerca de 5% do total de estudantes, com o objetivo de acolher as crianças que não tinham um lar, como se fossem hóspedes, num sistema de internato, enquanto os demais estudantes permaneceriam em semi-internato. A construção desse complexo não foi algo simples e rápido, mesmo com todo o apoio do governador; foram enfrentadas muitas dificuldades, inclusive financeiras. Segundo Teixeira (1967, p. 252), “em 1947, ficaram, apenas, concluídas três das quatro escolas-classe. Posteriormente, com o auxílio do INEP, se construiu o pavilhão lentamente, a seguir, se construíram os demais prédios”.

6 Sua organização pretendia se constituir verdadeiras comunidades com as diversas funções e variedade de atividades a serem organizadas e distribuídas em por um conjunto de edifícios (TEIXEIRA, 1977, p. 132).

Nunes apresenta relato de críticas que eram feitas ao CECR:

Uma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal *O Momento* fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um “monumento na obscuridade”. [...] As ofensas pessoais iam longe (NUNES, 2009, p. 128).

Ao ser analisado como experiência para ser modelo de escola possível de ser generalizada, Teixeira comenta que a primeira objeção ao plano de construção é em relação ao custo do “empreendimento”.

As construções necessárias para 4.000 alunos compreendem mais de 20.000 metros quadrados de construção e pessoal necessário para fazê-lo funcionar – cerca de 200 profissionais, à razão de 1 para cada 20 alunos. Além disso, como a escola fornece lanche gratuito, todo o material escolar e ainda uniformes, o custo por aluno sobe consideravelmente (TEIXEIRA, 1977, p. 135).

Para sua construção não foram utilizados os métodos convencionais, porque o custo ficaria maior e o tempo para a construção também. Ainda assim, Teixeira alerta para a importância deste gasto mesmo a custo de alguns esforços, e justifica que:

é necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre e com igualdade de oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou rico uma educação que os ponha num mesmo nível ante as perspectivas da vida (TEIXEIRA, 1977, p. 136).

Ao considerar o impacto produzido pela rapidez das transformações decorrentes das forças econômicas na sociedade, Teixeira comenta que há a necessidade de analisar “as molas e as instituições” em que ela se institui, pois a sociedade se apresenta como desigual e injusta, o que torna ainda mais complexa a situação. Concebe a escola como a instituição mais “deliberada, a mais intencional, a mais dirigível”, e atribui a ela a responsabilidade de “suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos” (TEIXEIRA, 1977, p.142).

A proposta arquitetônica do CECR, o complexo educacional, foi desenvolvida pelo escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro, no Rio de Janeiro, e contou com os arquitetos Diógenes Rebouças, da Bahia, e Hélio Duarte, de São Paulo. Estavam previstos dois grandes setores.

O primeiro setor era o de instrução e foi chamado de escola-classe, conforme Eboli (1971, p. 20), composto por quatro escolas: “Escola-Classe 1, na Liberdade; Escola-Classe 2, no Pero Vaz; Escola-Classe 3, na rua Marquês de Maricá, e Escola-Classe 4, na rua Saldanha Marinho, Caixa

D'água". Somente a escola-classe 4 acomodava os estudantes do antigo ginásio.

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escola-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 – ou seja, com doze salas de aula, no mínimo – e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração (TEIXEIRA, 1962, p. 25).

Figura 1 – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
Fonte: EBOLI, 1971, p. 21.

A escola-parque estava localizada no meio das outras unidades do Centro Educacional. Nela, os estudantes eram agrupados, considerando suas preferências e idades, em grupos de 20 a 30 estudantes para realizar diferentes atividades nos setores. Complementava de forma alternada o horário das escolas-classe. Assim, o estudante passava o dia inteiro no complexo, das 7h30min às 16h30min, resultando em 8 horas.

[...] juntar o ensino propriamente dito da sala de aula, com a auto-educação, resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social. No “centro de educação elementar”, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da “escola-classe”, onde aprende a “estudar”, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1977, p. 134).

O Centro Educacional atendia crianças de 7 a 15 anos, organizadas em grupos. As escolas-classe 1, 2 e 3 atendiam crianças de 7 a 13 anos, em grupos organizados por idade: Turma A, 7 e 8 anos; Turma B, 8 e 9 anos; Turma C, 10 anos; Turma D, 11 anos e; Turma E, 12 e 13 anos. A escola-classe 4 recebia os estudantes de 11, 12 e 13 anos avaliados por professores, que consideravam a maturidade referente à educação primária, realizavam os exames de conclusão do ensino primário e então passavam a frequentá-la. Já os estudantes que não eram avaliados satisfatoriamente tinham a possibilidade de frequentar as aulas como “aluno extra”.

A permanência dos estudantes na escola-classe era de quatro horas, com as seguintes matérias: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após a vivência na escola-classe, os estudantes eram encaminhados para a escola-parque e permaneciam por mais quatro horas nas atividades oferecidas pelos setores. Fazia parte da rotina diária o tempo destinado ao deslocamento, almoço, higiene e descanso.

Eboli (1971, p. 20) afirma que a escola-parque tinha uma função importantíssima quanto ao alcance do “objetivo da obra, que é a educação integral dos jovens da classe popular”. A estrutura da escola-parque estava projetada para garantir que os estudantes vivessem situações reais e estimulasse as demais dimensões que a escola-classe não tinha a responsabilidade de garantir.

[...] na escola-parque, [...] predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1962, p. 25).

A partir dos 15 anos, os estudantes, mesmo bem avaliados, segundo Eboli (1971, p. 24), eram encaminhados para o ensino noturno; mas não estava assegurada a inclusão de todos os estudantes, pois a quantidade de vagas era inferior à demanda existente.

A direção geral era exercida pela professora Carmem Spínola Teixeira⁷. O funcionamento das escolas-classe foi apoiado na experiência da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRINEP), vinculado ao INEP, que funcionou de 1956 a 1962.

A experiência das Escolas de Aplicação visava à “desgradação escolar” (ÉBOLI, 1971, p. 22): a promoção automática, manter o estudante dentro de uma turma com a mesma faixa etária, garantir o tempo de vida escolar básico de 7 anos, independentemente do seu aproveitamento, regularizar a frequência escolar com início aos 7-8 anos e o término aos 13 anos.

Teixeira (1977, p. 146) compara a proposta de educação oferecida pelo centro com “algo que lembra uma pequenina universidade infantil”.

Para o exercício do magistério no centro foram recrutados “entre os professores normalistas do Estado para as escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (TEIXEIRA, 1977, p. 132).

Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe e, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de pequeninos gênios para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância, nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1977, p. 146).

A diretoria, vice-diretoria, professores e serventes dessas escolas eram designados e mantidos pelo Estado, e logo no período da instalação do centro recebiam gratificação do INEP (NUNES, 2009, p. 126).

A partir dessa experiência realizada na cidade de Salvador, na Bahia, segundo Teixeira no livro **Educação não é privilégio**, o sistema escolar de Brasília foi idealizado (TEIXEIRA, 1977, p. 132).

No discurso da inauguração do CECR, na cidade de Salvador, na Bahia, Teixeira relatou que ainda seriam construídos outros nove centros pela cidade, a fim de atender o total de crianças que na época era de 40 mil. No entanto, não foi possível cumprir esse objetivo. Atualmente, ainda existe o CECR, e desde 2002 foram agregadas outras escolas ao trabalho que é realizado, e se fizeram outras adaptações desde sua inauguração.

⁷ Nascida em 19 de março de 1909, em Caetité – Bahia, era a filha caçula do Dr. Deocleciano Pires Teixeira e de D. Anna Spínola Teixeira. Fez o curso primário em sua cidade natal e formou-se pela Escola Normal, em Salvador. Faleceu em 14 de maio de 2002, em Salvador.
Disponível em: <<http://semanacarmemsteixeira.blogspot.com.br/2009/03/carmem-spinola-teixeira.html>> Acesso em : 1º maio 2014.

2.2 Centro Integrado de Educação Pública

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) foi criado com a proposta de ser Escola de Tempo Integral, com vistas à democratização da escola e inclusão social, e surge no âmbito do Programa Especial de Educação (PEE).

O PEE emerge em 1983 com a expectativa de responder aos problemas educacionais da época, entre os quais, conforme Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 64), “democratizar a escola [...] e atenuar as diferenças de possibilidades sociais”. O Programa tinha o “objetivo de implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares” (MAURÍCIO, 2004, p. 40).

Figura 2: Estrutura do Programa Especial de Educação (PEE)
Fonte: RIBEIRO, Darcy, 1986, p.37.

Houve um “anticongresso destinado a debater e revisar um corpo de teses elaborado pela Comissão coordenadora” (RIBEIRO, 1986, p. 16-17), que teve a participação de todo professorado

do Rio de Janeiro. Para a redação final das bases do PEE, houve a participação direta de 100 professores que representaram os 52 mil professores, além da atuação também da comissão coordenadora.

As metas estabelecidas pelo PEE foram:

[...] expandir a rede pública com o objetivo de extinguir o terceiro turno, garantindo pelo menos 5 horas de aula a todas as crianças[...]
 [...] instituir progressivamente uma nova rede de escolas de dia completo – os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – que o povo começou a chamar de *Brizolões*.
 [...] aperfeiçoamento do magistério, tanto o que está a serviço quanto o que está ingressando agora, na carreira. Isso se faz nos CIEPs [...] através de programas de Treinamento em Serviço[...] (RIBEIRO, 1986, p. 17).

A criação do CIEP ocorreu na gestão estadual de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), entre os anos de 1983 e 1986 e, em sua segunda gestão, entre os anos de 1991 e 1994. Havendo, portanto, dois Programas Especiais de Educação (PEE). Segundo Ana Maria Villela Cavalieri (2002, p. 1), “os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso, tendo sido a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, descaracterizadas em relação a sua proposta original”.

É atribuído ao professor o sucesso do PEE, por meio do seu “engajamento ativo e consciente” frente às novas propostas pedagógicas definidas e impressas pelo CIEPs, que centralizam os estudantes das camadas populares em substituição ao aluno ideal, que não mais existe.

A proposta do CIEP, a princípio, surgiu como uma rede paralela, no contexto do PEE, orientados por uma Consultoria Pedagógica de Treinamento⁸ (CPT), com o desejo de uma transformação mais profunda da própria escola. Mas, para Ribeiro, não se tratava de uma rede paralela, pois “uma vez construídos e equipados, eles serão entregues à administração das Secretarias de Educação do Estado e do Município, incorporando-se normalmente à rede preexistente” (1986, p. 43).

Segundo Paro et al. (1988, p. 51), na compreensão da coordenadora do CPT,

[...] a única alternativa de que o governo dispunha, em curto prazo, para tentar introduzir mudanças significativas na educação propiciada pelo Estado aos segmentos de baixa renda da população, de acordo com o projeto CIEP, era mesmo a de criar uma rede de escolas não submetida por inteiro e também não apartada por inteiro das Secretarias Municipal e Estadual, apesar de não haver a intenção de criar e menos ainda de institucionalizar essa rede.

De acordo com Ribeiro (1986), a CPT já estava trabalhando mesmo antes de o primeiro centro ser criado, com os profissionais que atuariam posteriormente no CIEP e da própria rede. O

⁸ Criada com a finalidade de realizar a formação e o treinamento do pessoal do Ciep, por meio de treinamento intensivo e treinamento em serviço.

regimento interno do CIEP definiu no artigo 18 que o corpo docente de cada unidade seria constituído por professores e especialistas em educação designados pela autoridade competente.

A CPT tinha em seu quadro cerca de 60 professores e constituída em grupos de trabalho de Classes de Alfabetização (CA) a 4ª série e grupo de 5ª a 8ª série. Com vistas à criação de um espaço em que discutissem e refletissem sobre os problemas e soluções relacionados à educação pública.

[...] objetivo primeiro é orientar a construção da prática pedagógica no interior de cada unidade de ensino, o que implica repensar o papel político da Escola a partir do conteúdo, da metodologia, do processo de gestão e do seu papel social específico no fortalecimento de uma sociedade democrática.

Não se acredita ser possível construir uma nova escola a partir da total negação da experiência acumulada historicamente. [...] A reflexão sobre a teoria e a prática vivida no dia a dia é objeto concreto de trabalho da Consultoria, que procura sistematizar, articular e dar organicidade à ação já desenvolvida na escola e incorporando-a ao processo político-pedagógico do Programa Especial de Educação (RIBEIRO, 1986, p. 84).

Para Faria, que atuou como coordenadora-geral do CPT, “tentávamos saídas possíveis buscando escapar das armadilhas do tradicionalismo, assim como do escolanovismo” (1991, p. 16), considerando que na época da idealização do CIEP o que vigorava era uma “transitoriedade do processo histórico” frente às contradições do real, sem reificar a estrutura social.

Figura 3: Estrutura do Treinamento de pessoal
Fonte: RIBEIRO, Darcy, 1986, p. 85

Para Ribeiro, a solução encontrada pelos governantes para a crescente demanda populacional que chegava às escolas se deu por meio de um “desdobramento do regime escolar em turnos”, o que avaliou como uma “falsa” resolução. Ele percebeu que a “ampliação do número de escolas, por si só, não resolveria a questão da jornada escolar muito reduzida, adotada pela maioria das escolas, como também não resolveria os problemas de ineficácia pedagógica”, que implicavam nos “altos índices de repetência e evasão escolar” (RIBEIRO, 1986, p. 42).

De acordo com Paro et al. (1988, p. 25), o discurso oficial de criação dos CIEPs partiu do princípio de que a “escola pública é antipopular”, pois a escola estava “voltada para uma criança ideal e, por isso, marcada pelo descaso com que trata a criança oriunda das camadas populares e pelos preconceitos que alimenta em relação a ela”. Partindo dessa concepção, a criança oriunda das camadas populares precisa de mais tempo para ter acesso e experimentar o que a sua condição social, econômica e cultural não permite.

O projeto arquitetônico dos CIEPs é de Oscar Niemeyer, com capacidade⁹ de acomodar 1.000 alunos. A construção foi realizada com concreto pré-moldado, para o atendimento a 600 estudantes das 8 horas às 17 horas, e os outros 400 das 17 horas às 22 horas. Cada prédio do CIEP era composto por três blocos, a saber: bloco principal – com três andares e as salas de aula, centro médico, cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação; bloco 2 – com quadra de vôlei, basquete, futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é denominado Salão Polivalente, que poderia ser utilizado também para apresentações teatrais, shows de música, festas etc.; bloco 3 – com formato octogonal, onde fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para os estudantes residentes (RIBEIRO, 1986, p.41-42).

9 Disponível em:
<<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/os-centros-integrados-de-educacao-publica>> Acesso em: 1º abr. 2013.

Figura 4 – Projeto Arquitetônico do Prédio do CIEP

Fonte: RIBEIRO, Darcy, 1986, p. 104.

Figura 5 – Projeto Arquitetônico do Prédio do CIEP
 Fonte: RIBEIRO, Darcy, 1986, p. 106 .

Figura 6 – Projeto Arquitetônico do Prédio do CIEP
 Fonte: RIBEIRO, Darcy, 1986, p. 107.

Paro et al. (1988, p. 19) descreve que estas Escolas de Tempo Integral estavam localizadas geralmente em regiões com maior concentração de “população carente”. Nelas eram oferecidas aulas relativas ao currículo de 1º grau, complementadas com sessões de estudos dirigidos, esportes e participação em eventos culturais. Além disso, estavam previstas assistência médico-odontológico e

quatro refeições diárias. Cada CIEP oferecia cursos de CA à 4ª série, ou então de 5ª a 8ª série, de modo a agrupar em cada unidade as crianças da mesma faixa etária.

Faria (1991, p. 14) comenta que a proposta consistia na oferta mais ampla do que as atividades específicas inerentes ao 1º grau. Seriam como centro comunitário de educação, de cultura e de lazer.

No livro que apresenta as diretrizes dos CIEPs, Ribeiro afirma que o centro é fundamentalmente uma boa escola de 1º grau, funcionando em regime de dia completo, com 8 horas diárias, incluindo o horário de almoço, distribuídas nos dois turnos:

Um período, pela manhã ou tarde, de quatro e meia a cinco horas de duração, quando os alunos permanecem em salas de aula e recebem de seus professores os conteúdos pertinentes a cada série. [...] Outro período de cerca de quatro a quatro horas e meia que compreende: o almoço, quando as crianças são acompanhadas pelo professor e cujo horário é organizado de modo a comportar determinado número de alunos e professores de cada vez no refeitório [...] A recreação que, quando existe, é geralmente de uma hora logo após o almoço, ou então pela manhã. Esse tempo de recreação é utilizado, ou deixando as crianças livremente no pátio, ou encaminhando-as para o “audiovisual”, que consiste numa sala onde as crianças assistem programas de TV [...]. As atividades de Educação Física (que incluem também o banho), música e Artes Cênicas. Essas atividades não são diárias. A Educação Física, por exemplo, acontece 3 vezes por semana[...] (PARO et al., 1988, p. 85).

Estava previsto nos CIEPs alojamento para estudantes permanecerem também em período noturno, o Projeto Alunos-Residentes, com orientação e acompanhamento de casais que se responsabilizariam por eles, como uma espécie de caseiros, para os estudantes de 7 a 14 anos, a fim de suprir a ausência de pais e responsáveis (FARIA, 1991, p. 14).

Para Ribeiro (1986, p. 43) os CIEPs “exercem adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade”. A cultura foi considerada aspecto primordial para a viabilização pedagógica dos CIEPs, pois por meio de sua valorização que poderia haver aproximação e penetração na forma de o estudante ver, entender e relacionar-se com/e no mundo. Dessa forma, os animadores culturais assumiram importante papel na vida dos CIEPs.

Faria (1991, p. 15) afirma que a proposta pedagógica enfatizava o estudo dirigido com a perspectiva de “elevar o rendimento global dos alunos, favorecendo a integração das atividades físicas no currículo escolar e abrindo espaço para a animação cultural, procurando integrar a escola à vida comunitária”. Além disso, os animadores culturais eram “artistas conhecidos, residentes, de preferência, na própria comunidade”.

No que diz respeito ao horário de trabalho docente, segundo Paro (1988, p. 86), a coordenadora da CPT defende que “é praticamente impossível uma proposta educacional de tempo integral, que garanta a interdisciplinaridade e a articulação de todas as atividades, realizar-se com

professores que não são contratados em tempo integral”.

Após 18 anos, a estrutura do CIEP ainda permanece difundida pelo estado do Rio de Janeiro, mas, em suas diferentes aparências e reformulações, não expressam necessariamente a proposta original.

O CIEP, em sua proposta original, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, era bem avançado, tinha como proposta a articulação da estrutura física do espaço com as propostas pedagógicas e as pessoas envolvidas (FARIA, 1991, p. 14).

2.3. Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério surgiu como uma proposta do Ministério da Educação que:

em 1981, a partir de diagnósticos que indicavam o declínio vertiginoso nas taxas de matrículas nos Cursos de Habilitação para o Magistério, apontando, igualmente, que a formação de professores para a Pré-escola e para as primeiras séries do 1º Grau constituía um problema de âmbito nacional, a Coordenadoria do Ensino Regular de 2º Grau (hoje extinta) dá início a um projeto objetivando melhorar a qualidade de seus cursos de habilitação (SÃO PAULO, 1992, p. 8).

O projeto visava “financiar e apoiar tecnicamente as iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação”, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura apoiar a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, os CEFAMs.

A proposta básica destes centros era:

formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;
funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esses e a comunidade;
realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;
criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais, em suas áreas específicas (SÃO PAULO, 1992, p. 8-9).

Segundo Fusari (1989, p. 76), os dados estatísticos dos anos de 1980 revelaram os altos índices de evasão e repetência nas escolas de 1º grau, e a constatação de que a Habilitação Específica para o Magistério não estava alcançando os objetivos. Conforme Moreira (2008, p. 24), não havia a integração entre “teoria e prática, o conteúdo e o método, o núcleo comum e o profissionalizante”, resultando numa formação inadequada do docente, além da falta de prestígio social em relação ao curso de formação de professores.

Outra questão apontada se refere ao pouco investimento na formação dos professores:

estudos objetivando analisar as políticas públicas direcionadas à formação de recursos humanos para a área da Educação evidenciam, em primeiro lugar, que a despreocupação dos governantes é espelhada pela enorme defasagem existente entre os investimentos alocados e as reais necessidades do setor”. [...] interagindo com a escassez de recursos, a descontinuidades das ações administrativas é outro fator que contribui para debilitar os possíveis efeitos de iniciativas governamentais destinadas à melhoria da qualificação dos docentes (SÃO PAULO, 1992, p. 8).

Cavalcante (1994, p.58) escreve que em 1983 os CEFAMs foram implantados em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 centros. Em 1987, por meio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, houve a extensão para mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, chegando ao total de 120 unidades ao final desse ano. Após quatro anos, em 1991, já existiam 199 centros em todo o país, com 72.914 matrículas. Com o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, a descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC fez com que as bolsas passassem a ser financiadas, em alguns estados, com recursos dos respectivos governos.

De acordo com dados de São Paulo (1992, p. 9), em 1983, “sem que houvesse um intervalo mínimo que permitisse o levantamento de indicadores avaliativos” sobre o funcionamento do CEFAM, houve a criação de outros dois projetos pelo MEC que tinham relação direta com o CEFAM, mas com verbas e administração próprias: o “Normalista e o Ajudando a Vencer”.

A partir da constatação do aumento de matrículas no ensino público de 1º grau, na década de 1970, resultando na difusão, mas em menor proporção do ensino de 2º grau, este passou a ser concorrido por estudantes com menores condições socioeconômicas. Este cenário levou à necessidade de “assegurar a permanência desse alunado nos cursos de Habilitação para o Magistério, bem como garantir-lhe não só a continuidade dos estudos, mas igualmente condições de obter uma boa formação para atender ao aumento da oferta do 1º Grau”. (SÃO PAULO, 1992, p. 9). A proposta estava relacionada ao interesse em “apoiar a instalação de campos avançados” nos locais onde seriam instalados os CEFAMs, a fim de criar estágios nas escolas de 1º grau, em sistema de monitoria em que os estudantes seriam remunerados.

A proposta foi interrompida porque, entre o período de sua idealização e sua implantação, houve “mudança na constituição das equipes de dirigentes no Ministério da Educação, o que, por sua vez, determinou a interrupção da proposta”, com a alegação de que o projeto se reduzia à “remuneração dos alunos” dentro da escola (SÃO PAULO, 1992, p. 9).

No período de 1985 a 1989, o Ministério da Educação foi conduzido por cinco diferentes titulares, com gestões de duração média pouco superior a um ano, inviabilizando, pela rotina de descontinuidade administrativa, a proposição e implantação de qualquer programa mais consistente, voltado à melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1992, p. 10).

O Projeto Ajudando a Vencer tinha como pressuposto “preparar os estudantes normalistas dos CEFAMs para a prática da alfabetização, através de um sistema monitorado de estágios a serem realizados nas classes de 1ª e 2ª séries das escolas públicas do 1º Grau” (SÃO PAULO, 1992, p. 9-10). O programa foi implementado em alguns estados (11), porém não sobreviveu mais que um ano, sob a justificativa de que não havia recursos para a continuidade.

Neste contexto, Tanuri (2000, p. 61) afirma que o CEFAM se destaca como movimento que se instala com foco na revitalização do Ensino Normal. Sua proposta pedagógica se contrapõe aos modelos de formação docente existentes na época e, ainda, com a finalidade de reorientar os cursos de Habilitação Específica do Magistério em tempo parcial.

A leitura da proposta do CEFAM elaborada e divulgada pelo MEC/COES, no início dos anos 80, se de um lado revela uma tentativa concreta para a superação dos principais problemas de Habilitação-Magistério, decerto revela-se um tanto idealista e, por que não dizer, pretensiosa, tendo em vista os problemas objetivos da realidade brasileira (para além da educacional) que abrigasse a referida proposta (FUSARI, 1989, p. 76).

De 1982 a 1988, ocorreram em São Paulo estudos e encontros com educadores, com vistas a revitalizar a Habilitação Específica para o Magistério, decorrente da constatação de que os professores passavam por “má formação”, e isso implicava para o Estado “um duplo custo – o primeiro, direto, ocasionado pela má aplicação dos recursos que a sociedade lhe destina e o segundo, [...] decorrente da necessidade de reciclar e/ou aperfeiçoar o ex-aluno”, que seria contratado pelo Estado (SÃO PAULO, 1992, p.10-11).

No Estado de São Paulo, os CEFAMs foram implantados em 1988, na gestão de Orestes Quércia (PMDB), pelo Decreto n.º 28.089/88, com a justificativa da importância da Habilitação Específica para o Magistério na formação integral do professor. E foi extinto na gestão de Geraldo Alckmin (PSDB), por meio da Resolução SE n.º 119, de 7 de novembro de 2003. A última turma formada pelo CEFAM ocorreu em dezembro de 2005.

Uma das justificativas que embasaram o término do Projeto CEFAM foram as novas deliberações da LDB 9.394/96 acerca da formação dos docentes, que em seu artigo 87 e parágrafo 4º deliberou que, em relação à admissão de professores, após o fim da década da Educação (iniciado em 1996 com a publicação da LDB), somente seriam admitidos aqueles com habilitação em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

O Projeto CEFAM no Estado de São Paulo permaneceu por quatro gestões governamentais: Orestes Quércia, PMDB (1987 a 1990); Luiz Antonio Fleury Filho, PMDB (1991 a 1994); Mário Covas, PSDB (1995 a 1998), reeleito, tendo permanecido no cargo até março de 2001, quando faleceu; Geraldo Alckmin (PSDB), vice-governador, assume o cargo de 2001 a 2002, e depois é eleito para o mandato de 2003 a 2006, deixando o cargo para candidatar-se a presidente.

O CEFAM idealizado pelo MEC e o que foi implantado em São Paulo apresentavam certas diferenças:

na proposta federal, os Centros Específicos de formação e Aperfeiçoamento de Professores não correspondiam à criação de um novo tipo de escola, mas ao redimensionamento das escolas normais regulares nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e na sua abrangência. Em segundo lugar e em decorrência de sua apresentação como 'medida complementar necessária à melhoria e à superação das distorções presentes nos Cursos de Habilitação para o Magistério', o projeto de São Paulo previa, em sua estruturação, a existência, nos Cefams, de um conjunto de condições que, de um lado, atendiam às reivindicações, já históricas, dos educadores em exercício na Rede de Ensino e, de outro, incorporavam sugestões originárias de pesquisas e/ou reflexões sobre a problemática da formação dos professores ao nível do 2º Grau. Neste sentido, o projeto paulista diferenciava-se, por sua abrangência, do projeto do MEC (SÃO PAULO, 1992, p.11).

Quanto ao espaço físico do CEFAM, nem todas as unidades contavam com instalações próprias. De acordo com as orientações da CENP¹⁰, poderia haver duas possibilidades: a) centros funcionando em escolas já existentes; b) Centros funcionando em locais independentes.

O CEFAM foi criado sem contar com uma estrutura física própria. Assim, foi preciso buscar, em cada região, espaços ociosos onde os Centros pudessem ser implantados – o que levou a que maioria dos CEFAMs funcionassem em escolas já estruturadas e organizadas. Para os diretores dessas escolas, que não participaram do processo de implantação da proposta do CEFAM e que pouco sabiam a esse respeito, bem como para as equipes docente e discente e para a comunidade, esta “invasão” constituiu-se numa ameaça e gerou muitos conflitos. (SÃO PAULO, 1992, p.32)

Assim, nos centros que funcionam em escolas existentes, o diretor da escola era o diretor do centro, cabendo a ele as providências para o seu funcionamento. O corpo docente seria constituído por um coordenador pedagógico (selecionado pela DRE) e professores afastados ou designados após o processo de seleção feito pela DRE e CENP. Estava previsto também um secretário à disposição do CEFAM.

Nos centros funcionando em locais independentes, os diretores e professores eram afastados ou designados seguindo critérios de seleção definidos conjuntamente pelas equipes da DRE e CENP responsáveis pelos centros. Além disso, os cargos operacionais e administrativos eram compostos por: 1 secretário, 1 escriturário, 1 inspetor de alunos, serventes, merendeira, professores

10 SÃO PAULO. **Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação do Magistério**. São Paulo: SE/CENP, 1987.

encarregados da biblioteca e da oficina pedagógica (SÃO PAULO, 1988c, p. 45).

Nas duas situações, a coordenação pedagógica era exercida por um docente ou especialista em educação, licenciado em Pedagogia, mestrado ou doutorado na área da educação. No centro instalado em local diferente da unidade escolar, este profissional deveria ter ainda habilitação em Administração Escolar.

A figura do coordenador, conforme previsto no Projeto CEFAM, é central: ele é o grande articulador e mediador da implementação desta proposta na prática.

De acordo com legislação, compete ao coordenador pedagógico:

- coordenar e integrar as atividades relativas ao desenvolvimento da proposta pedagógica do CEFAM;
- assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do Sistema de Supervisão Escolar;
- decidir, conjuntamente com o diretor da escola, as questões de natureza técnico-administrativa (SÃO PAULO, 1992, p.25).

O corpo docente era composto por quadro de professores efetivos do Estado ou contratados mediante seleção específica. Era necessário apresentar um projeto, *curriculum vitae* e participação em entrevistas. O horário do professor era composto por: horas-aula, horas de enriquecimento curricular, horas de trabalho pedagógico e horas-atividades. As organizações destas horas contribuíam para que os docentes se fixassem em período integral no CEFAM.

O ingresso dos estudantes, na primeira seleção, em cada escola, assumiu características próprias. De acordo com documento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1992, p.30), “todas pautaram-se nos parâmetros básicos da proposta: atender 50% de alunos do curso noturno e dar prioridades aos oriundos da escola pública”. No decorrer dos anos, houve o aumento de demanda, e a seleção passou a ser mais exigente, inclusive com a realização de provas, o vestibulinho.

Pesquisa realizada pela Secretaria de Educação em 1991 e publicada em 1992 revelou que os estudantes do CEFAM eram:

predominantemente do sexo feminino (96%) e a maioria (58%) concentra-se na faixa entre 17 e 19 anos de idade; 35% encontra-se na faixa de 20 a 25 anos e somente 5,7% têm mais de 26 anos. Na época do ingresso desta turma [1988] não era permitida a matrícula de alunos mais velhos, o que foi alterado posteriormente (SÃO PAULO, 1992, p.70).

Em relação à quantidade de estudantes que cada CEFAM atendia anualmente, estava previsto:

Artigo 2º - No primeiro ano de funcionamento cada CEFAM oferecerá até 120 vagas para a 1ª série do Curso de formação de Professores e dará início a programa de aperfeiçoamento para docentes da Habilitação Específica de Magistério (SÃO PAULO, 1988d).

A pesquisa também apontou “perdas de alunos” ao longo do curso, mais precisamente na 1ª turma de concluintes. Dentre os motivos identificados, estão: a retenção e, principalmente, as desistências, pelos seguintes motivos:

na época da matrícula as informações sobre o curso eram pouco precisas. Muitos alunos atraídos pela bolsa [...] abandonaram o curso devido ao nível de exigência deste. [...] outros, oriundos do noturno, não conseguiam manter-se somente com a bolsa oferecida, acabando por abandonar o curso para trabalhar.
A incidência de casos de gravidez entre alunas adolescentes (SÃO PAULO, 1992, p.68-69).

No projeto anexado ao Parecer n.º 352, de 4 de maio de 1988, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo estava explícita a preocupação com a realização dos estágios pelos estudantes dos centros. Foi criada a bolsa para que os estudantes pudessem realizá-los durante o dia, portanto, os estágios poderiam dar condições de aproximar a “teoria e a prática”.

Uma contradição que vive o sistema público de 2º grau é a seguinte: cerca de 50% dos alunos da Habilitação Magistério estudam no período noturno. Ou seja, desses alunos que frequentam o 2º grau, muitos trabalham oito horas ou mais [...]. A solução aqui aventada é a de que os alunos matriculados nos Centros, desde o primeiro ano, recebam auxílio financeiro para que sua formação profissional se torne viável. Assim, os cursos de formação de professores funcionarão em regime de período integral, durante as 4 séries, estando previsto que a partir da 2ª série os alunos cumpram 300 horas anuais de estágio, em pré-escolas e/ou escolas públicas de 1ª a 4ª séries do 1º grau. (SÃO PAULO, 1988c).

O CEFAM estava planejado para atender os estudantes em período integral ao longo de quatro anos de estudos, com a garantia de recebimento de uma bolsa de estudo equivalente a um salário mínimo. O período integral era composto por disciplinas curriculares no período da manhã e “enriquecimento curricular” e realização de estágios no período da tarde. Portanto, o estudante permanecia cerca de nove horas na unidade educacional. A proposta original recebeu algumas alterações ao longo da existência do CEFAM. A quantidade de horas destinada ao estágio, que inicialmente era de 300 horas, passou para 780 horas.

Na resolução SE 181/96, os estágios supervisionados tinham como objetivo ser “o espaço privilegiado para a realização de um trabalho multidisciplinar que busca comprovar na prática os elementos teóricos adquiridos ao longo do curso”.

Com base na atual LDB, a Lei nº 9.394/96, a Resolução n.º 11, de 23 de janeiro de 1998, da Secretaria Estadual da Educação, estabeleceu alterações em relação à quantidade de horas e duração das aulas.

Artigo 1º – O curso normal, de nível médio, destinado à formação de professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental será organizado, na rede estadual, em quatro séries com 1.000 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar.

§ 1º – O curso normal, ministrado em período integral nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), será organizado de forma a garantir a mesma carga horária e duração previstas no caput do artigo, acrescidas das atividades de enriquecimento curricular.

[...] Artigo 3º – As aulas terão duração de 50 minutos, sendo que os intervalos de 5 a 10 minutos, entre uma aula e outra, e o tempo destinado ao recreio de, no mínimo, 15 minutos, serão a elas somados para a composição da jornada diária de efetivo trabalho escolar (SÃO PAULO, 1998).

Na realidade do CEFAM, essas alterações impactaram profundamente, pois no período da manhã, havia 6 horas-aula diárias e passaram para 5 horas diárias, portanto, de 30 horas semanais para 25 semanais, e de 120 horas mensais para 100 horas mensais. Os estudos realizados por Godoy (2000, p. 238) apontam que isso significou uma “diminuição em torno de 24% do número de aulas semanais nos componentes que compõem a base comum, e de 6,25% nos componentes da parte diversificada, representando uma redução de 30,25% em relação ao módulo organizacional anterior”.

Quanto às horas de estágio supervisionado, a alteração se deu por aglutinação nos dois anos finais do curso, o que resultou num total de 720 horas. Houve redução de 60 horas; antes, as 780 horas eram distribuídas ao longo de três anos.

De acordo com o CEE (SÃO PAULO, 1998), “Ao privilegiar a formação integral do docente, visando à sua atuação da Pré-escola à 4ª série, faz-se necessário uma reordenação do quadro curricular do curso”. Nesse sentido, o Parecer foi propositivo, ao orientar que devia ser garantida a integração entre a parte comum (formação geral) e a parte diversificada (formação especial).

Aos docentes que atuariam nesses centros, também eram previstas especificidades para que se tornassem referência na formação de professores, conforme documento do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE):

Nesse sentido o trabalho dos docentes titulares dos Centros de Formação deverá ser apelado por algumas medidas facilitadoras, entre as quais se destacam:

— alocação da carga horária suplementar para a coordenação do curso e de área.

— alocação de carga horária suplementar para a elaboração do material instrucional; preparação de recursos didáticos; acompanhamento, monitoria e avaliação das atividades do estágio supervisionado; reunião para planejamento c/ou avaliação dos planos de curso, etc.

— alocação de carga horária suplementar para a preparação ou difusão de cursos destinados aos docentes já em exercício em escolas da rede pública, seja para os que lecionam nas primeiras séries do 1º grau, seja para os que atuam nos cursos de Habilitação (SÃO PAULO, 1988, p. 9).

O horário do professor era composto por: horas-aula, horas de enriquecimento curricular, horas de trabalho pedagógico e horas atividades. As organizações destas horas contribuíam para que os docentes se fixassem em período integral no CEFAM. No entanto, houve alteração dessa carga horária docente, de forma que isso não foi mais garantido.

De 1988 a 2005 foram criadas apenas 54 unidades de CEFAMs no Estado de São Paulo, sendo que a abertura de unidades deu-se até 1994, conforme Tabela 2.1:

Tabela 2.1 - Número total de CEFAMs criados no Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação de 1988 a 2005.

Ano	Quantidade de CEFAMs Criados
1988	44
1990	1
1991	2
1992	1
1993	3
1994	3
TOTAL	54

Fonte: Dados recebidos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Junho/2014).

Em relação à quantidade de matrículas conforme Tabela 2.1, é possível perceber que de 1988 a 1991 há um salto quantitativo desse número, pois de 2.083 salta para 13.238, ou seja, há um aumento de cerca de 6 vezes o que existia inicialmente. Provavelmente deve-se à inclusão de turmas ano a ano até 1991, considerando que em 1991 todas as unidades criadas em 1988 contam com turmas do 1º ao 4º ano.

Ainda existe um aumento das matrículas, um pouco menor quando comparado com os quatros primeiros anos, mas ainda assim é crescente entre 1991 e 2003. A partir de 2003 até 2005, é possível constatar uma queda considerável até o término e encerramento com a última turma formada em 2005.

Tabela 2.2. Matrículas de estudantes dos CEFAMs, ano a ano, desde sua criação ao encerramento das atividades no Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação (1988 a 2005)

Ano	Nº de Alunos
1988	2.083
1989	6.549
1990	10.479
1991	13.238
1992	15.280
1993	16.231
1994	17.548
1995	18.081
1996	18.682
1997	19.503
1998	20.197
1999	20.544
2000	20.975
2001	20.111
2002	20.563
2003	21.429
2004	12.154
2005	5.661

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (junho/2014)

Em 2005, ocorreu a formação da última turma do CEFAM. Apesar das inúmeras manifestações contrárias ao encerramento das atividades, não houve nenhum tipo ou possibilidade de negociação com o Estado de São Paulo. Alguns dos prédios construídos para o CEFAM transformaram-se nas atuais Diretorias de Ensino, escolas técnicas entre outras.

2.4. Centro Educacional Unificado

O Centro Educacional Unificado (CEU) foi implantado no município de São Paulo na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), do Partido dos Trabalhadores (PT). Houve continuidade da proposta pelas gestões subsequentes: José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 2005 a 2006, porque saiu para candidatar-se a governador do Estado de São Paulo, e assumiu como prefeito o vice Gilberto Kassab (2006 a 2008), do partido Democratas (DEM). Na eleição que definiria o prefeito para os anos de 2009 a 2012, Gilberto Kassab candidatou-se pelo Partido Social Democrata (PSD) e foi eleito. E em 2013, Fernando Haddad, do PT, foi eleito e comanda a atual gestão municipal.

Existe na cidade de São Paulo um total de 45 CEUs, “sendo que vinte e um deles foram inaugurados na gestão de Marta Suplicy entre agosto de 2003 e o final de 2004” (Sanches, 2014,

p.94). Nota-se que a construção dos demais CEUs ocorreu conforme previsto pela gestão de Marta Suplicy por meio das gestões posteriores: “no tocante à localização e quantidade de equipamentos, os demais governos apenas seguiram o planejamento” (Sanches, 2014, p.94).

A proposta do CEU “não ignorou as experiências anteriores, mas, antes, iniciou seu planejamento considerando os avanços e fracassos de realizações já desenvolvidas” (SILVA et al., 2004, p. 14-15). Dessa forma, a proposta foi planejada a partir da discussão articulada entre o Gabinete da prefeita, a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (SSO) da prefeitura, com o objetivo de encontrar espaços físicos para construção de novas escolas.

No entanto, Sanches afirma que o Projeto inicial do CEU

não foi gestado no debate com a rede municipal de educação, ou ainda com os diversos setores da sociedade civil organizada, nem mesmo partiu dos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação. Também não foi uma proposta que surgiu nos debates promovidos pelo Orçamento Participativo durante o primeiro ano de governo, na medida em que não se pode solicitar algo que sequer foi concebido. Ele foi criado no gabinete da prefeita Marta Suplicy. [...] embora tenha sido posteriormente apresentado e discutido com a comunidade, [...] Tal processo manteve a tradição de implantação de projetos elaborados por um grupo de intelectuais, de maneira centralizada, a ser executado pelo aparato burocrático existente (SANCHES, 2014, p. 106-107).

A proposta que se apresentava era de um projeto de educação popular que tinha como princípio a Educação Cidadã. Com uma proposta intersetorial, porque foi concebido a partir da soma de diversas áreas: “meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer” (SILVA et al., 2004, p.15).

As localidades onde foram construídos os CEUs resultou da pesquisa da professora Aldaíza Sposati, que identificou localidades com pouca ou nenhuma presença do poder público. Além disso, a proposta de utilização do CEU avança para além dos estudantes regularmente matriculados nas três unidades educacionais, pois é aberta à comunidade para utilizar os espaços oferecidos.

Apostando nos resultados positivos da reversão da polaridade cultural existente na cidade de São Paulo, o CEU se propôs a levar para os bairros periféricos espaços de cultura e lazer, hoje concentrados nas zonas centrais, caracterizando-se como um pólo de desenvolvimento de políticas sociais, culturais e educacionais, tornando-se intrínsecas as relações entre elas (SILVA et al., 2004, p. 26-27).

Quanto à localização dos 45 complexos, pode-se observar na Figura 7.

Figura 7 – Localização dos CEUs na cidade de São Paulo
 Fonte: SANCHES, 2014, p.96.

Segundo Silva et al (2004, p.27), o projeto arquitetônico foi organizado com vistas a favorecer a "integração das diversas unidades educacionais, culturais e esportivas, reunidas em um mesmo espaço, facilitando a comunicação interna e com a comunidade local".

Enquanto complexo educacional, todos os espaços e equipamentos do CEU potencializam o princípio da Cidade Educadora, bem como o da **rede de proteção social**. Nesse sentido, os CEUs foram criados visando a tornar intencionalmente educacionais todas as ações e todos os espaços que o compõem, bem como promover o desenvolvimento humano sustentável e integral do cidadão e da cidadã como sujeitos de direitos e deveres (SILVA et al., 2004, p. 28-grifo do autor).

Considerado¹¹ como um complexo educacional, esportivo e cultural, é caracterizado como espaço público múltiplo. Cada CEU é equipado com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, Telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos à comunidade, inclusive aos finais de semana, e cada complexo possui: 1 Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos; 1 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de 4 e 5 anos; 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2004, o Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004, aprovou o Regimento Padrão dos CEUs. Esse documento era composto por Títulos, Capítulos, Seções e Subseções que versavam sobre a organização, conceitos e estrutura dos CEUs. Foi revogado em 2005 pelo Decreto n.º 46.701, de 1º de dezembro de 2005, e em 2014 novo decreto revoga os anteriores, o Decreto 54.823, de 7 de fevereiro de 2014.

No primeiro regimento padrão, o art. 1º diz que o CEU “é composto de núcleos, unidades e espaços que potencializam a intersetorialidade das políticas públicas do Município de São Paulo, a constituição da rede de proteção social e os princípios da Cidade Educadora” (SÃO PAULO, 2004).

Já no Decreto em vigor desde fevereiro de 2014, no art. 1º afirma que

Os Centros Educacionais Unificados - CEUs são compostos por núcleos, unidades, espaços e territórios de natureza multidimensional que potencializam a intersetorialidade das políticas públicas municipais por meio de ações articuladas voltadas ao desenvolvimento educacional, social, cultural, esportivo e tecnológico da comunidade (SÃO PAULO, 2014).

É possível perceber a extensão para os territórios, no que tange ao fortalecimento da intersetorialidade.

É apresentado como objetivo no art. 6º:

11 Informações do site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ceus/Anonimo/apresentacao.aspx?MenuID=11>> Acesso em: 20 jun. 2014.

- I - promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- II - ser um pólo de desenvolvimento da comunidade;
- III - ser um pólo de experiências educacionais inovadoras;
- IV - promover o protagonismo infanto-juvenil. (SÃO PAULO, 2004).

O Decreto nº 54.823/2014, no art. 2º, reafirma a vinculação do CEU à Secretaria Municipal de Educação:

Os CEUs integram o sistema educacional da Prefeitura do Município de São Paulo e vinculam-se institucionalmente à Secretaria Municipal de Educação, que deverá administrá-los com base em diretrizes, planos e políticas estabelecidas para as áreas de educação, cultura e esportes, orientadas para o desenvolvimento educacional integral dos cidadãos e cidadãs (SÃO PAULO, 2014).

No entanto, parece existir um esforço de instituir uma gestão compartilhada entre outras secretarias, conforme art. 3º do mesmo Decreto:

A gestão dos CEUs será compartilhada entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação, obedecidas as decisões do Comitê Intersecretarial de Gestão Compartilhada dos CEUs, constituído pelas três Pastas, conforme portaria intersecretarial específica (SÃO PAULO, 2014).

O funcionamento dos CEUs se dava da seguinte maneira:

Os CEUs funcionavam durante todos os dias da semana. Das 06h30min da manhã, com a chegada de pessoas para caminhadas, curso e educandos, até as 11 h da noite com a saída do último aluno ou espectador do teatro ou cinema. Aos sábados fechava mais tarde dependendo da programação, quando havia baile ou festivais de música, teatro ia até bem mais tarde. No domingo fechava às 7 da noite. As segundas-feiras eram dedicadas para a avaliação e planejamento e para debater as propostas pedagógicas que deveriam ser o elo entre a educação, cultura e esportes, independente da programação da escola, mas dialogando com ela (PEREZ, 2007, p. 134).

As unidades educacionais que constituíam o CEU funcionavam como as demais unidades educacionais, o que a diferenciava era a proposta de gestão que pretendia ser compartilhada. O regimento nº. 45.559, de 30 de novembro de 2004, preconiza que a estrutura do CEU “privilegiará as relações horizontais”:

Responde legalmente pelo CEU o Gestor, que tem sua equipe de trabalho formada por representantes do Núcleo de Ação Educacional, Núcleo de Esportes e Lazer, Núcleo de Ação Cultural e da Secretaria Geral:

Art. 34 - O Núcleo de Ação Educacional do CEU é a unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria de Educação, e articula-se com os profissionais dos demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços para planejamento, desenvolvimento, implantação, execução e avaliação de projetos internos e externos.

Art. 35 - Ao Núcleo de Ação Educacional do CEU compete:

- I) promover a ação pedagógica conjunta dos profissionais envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste regimento;
- II) planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos;
- III) expor a concepção e promover a execução educacional das ações desenvolvidas, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos, Unidades Educacionais,

Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços.

[...]

Art. 40 - O Núcleo de Ação Cultural do CEU é a unidade que se reporta ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria de Educação, e articula-se com os profissionais dos Núcleos de Ação Educacional e de Esporte e Lazer, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais e dos Equipamentos e Espaços para planejamento, desenvolvimento, implantação, execução e avaliação de projetos internos e externos.

[...]

Art. 50 - O Núcleo de Esporte e Lazer do CEU é unidade subordinada ao Gestor, ouvidas as orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação, da Coordenadoria de Educação e demais Secretarias Municipais, e articula-se com os profissionais dos demais Núcleos de Ação, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais e dos Equipamentos e dos Espaços para planejamento, desenvolvimento, implantação, execução e avaliação de projetos internos e externos (PORTARIA SME 4.672/2006).

A tese de doutoramento de Sanches nos mostra que houve a elaboração de uma Emenda à Lei Orgânica do Município (LOM) 24/01 aprovada na Câmara dos Vereadores da cidade de São Paulo em 26/12/2001, alterando o art. 208¹² da referida LOM com a finalidade de incluir gastos considerados relevantes e relacionados à educação, mas não necessariamente exclusivos da Educação. Com isso, os gastos referentes “ao telecentro, à biblioteca, às atividades culturais e esportivas nos CEUs de São Paulo, entre outros gastos, puderam ser inclusos na verba da educação, conforme o direcionamento político do governo petista” (SANCHES, 2014, p. 102).

O projeto arquitetônico do CEU foi inspirado na proposta da Escola Parque de Anísio Teixeira, experiência apresentada na subseção 2.1. deste trabalho e nos parques infantis, proposta de Mário de Andrade.

Os parques infantis foram criados em 1935 por Mário de Andrade, que na época ocupava o cargo de diretor do Departamento¹³ de Cultura e de Recreação (DC) da prefeitura de São Paulo.

A primeira experiência do Departamento de Cultura é o Parque Infantil (PI), que segundo Faria (1995, p.38), “não eram escola, nem pré-escola, como as já existentes. Tratava-se de um projeto tanto para alunos da escola que o frequentavam em período alternado, como para aqueles em idade pré-escolar que o frequentavam o dia todo”. De acordo com Faria (1995, p.43), a proposta do PI era atender crianças de 3 a 12 anos de idade, e foi pioneira no atendimento “educacional-municipal-pública-paulistana, para as crianças de família operária, que estava

12 O Município aplicará, anualmente, no mínimo 31% (trinta e um por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e inclusiva (SÃO PAULO, 2001).

13 O Departamento de Cultura e de Recreação foi legalmente organizado pelo Ato nº 861, de 30 de maio de 1935. Segundo Faria, tal departamento foi “planejado para ampliar-se no futuro num futuro próximo, em algo que seria o Instituto Paulista de Cultura e o Instituto Brasileiro de Cultura” (Faria, 1995, p. 35). Na gestão do prefeito Fábio Prado (1934-1938), foi nomeado pelo então interventor federal no Estado, Armando de Salles Oliveira. Segundo Faria, “os próprios objetivos educativos e culturais do DC faziam parte do projeto do Partido Democrático (PD) no poder. Fábio Prado, considerado pelos historiadores como 'dissidente da oligarquia paulista', fundou, em 1926, o Partido Democrático em São Paulo, em oposição ao Partido Republicano Paulista (PRP)” (1995, p.36).

inaugurando a rede de Educação Infantil da cidade de São Paulo”. Eram oferecidas atividades educacionais, não escolares, centradas nos jogos e brincadeiras e no folclore brasileiro. Em 1937, foi criado o clube de menores operários, destinado ao atendimento de meninos trabalhadores de 12 a 21 anos, no período noturno, que também utilizavam o PI.

Segundo Sanches (2014, p. 103), Maria Aparecida Perez, à época Secretária de Educação do Município de São Paulo, reuniu-se com o diretor do Departamento de Edificações (EDIF)¹⁴, engenheiro Ademir Moraes da Mata, para apresentar a proposta do CEU, em que se propunha aliar “aos espaços escolares 'polos de cultura, esporte e lazer’”, além de ampliar a rede de proteção social à criança e aos adolescentes, e de propor um 'espaço social' em que ocorresse o 'resgate de nossa condição humana'.

A definição dada por Perez para o que é CEU:

O Centro Educacional Unificado foi o principal projeto da Secretaria Municipal de Educação, carinhosamente chamado de “CEU”. Integra no mesmo espaço físico, equipamentos de diversos órgãos da administração municipal: Secretarias da Educação, de Cultura e de Esporte, e ainda conta com a presença efetiva das Secretarias Municipais de Assistência Social, Saúde, Transporte e Infraestrutura Urbana, Segurança Urbana e das Subprefeituras, vivenciando a intersetorialidade, demonstrando como o poder público, de forma integrada, pode aproximar-se das comunidades locais compreendendo melhor suas necessidades, permitindo otimizar os recursos públicos ao atender as demandas apresentadas integradamente (PEREZ, 2007, p. 133).

Esse projeto foi desenvolvido a “partir da conversa com os engenheiros do EDIF com Paulo Freire à época em que era Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991) durante o governo de Luiza Erundina de Souza (PT – 1989-1992)” (SANCHES, 2014, p. 103).

Entre os arquitetos que pensaram esse novo modelo de escola, inspirados pelas ideias freireanas estão “Alexandre Delijaicov, Wanderlei Ariza e André Takyia” (SANCHES, 2014, p. 103-104), que conceberam o CEU em estrutura de concreto pré-fabricada, mas seus blocos procuraram respeitar as especificidades dos terrenos em que foram implantados¹⁵.

Foram constituídos grupos de trabalho com diferentes finalidades, com vistas a implementar a proposta pretendida pelo CEU (para desapropriação, para licitação etc.) com o envolvimento de diferentes secretarias municipais: “Secretaria Municipal de Educação – SME, Secretaria Municipal de Negócios Jurídicos – SNJ, Secretaria de Serviços e Obras – SSO, Secretaria do Governo Municipal – SGM, Secretaria Municipal de Habitação – Sehab), que se reunia semanalmente” (SANCHES, 2014, p. 104).

Quanto à função do CEU, parece não existir um consenso, conforme ponderações de

14 O Departamento de Edificações (EDIF) foi criado em 1976 e desde 2005 faz parte da Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras (SIURB). Em 2001, integrava a Secretaria de Serviços e Obras, atualmente denominada Secretaria Municipal de Serviços.

15 Informações do site <http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp> Acesso em: 20 jun 2014.

Sanches, pois

A dubiedade de função, associada inclusive à sigla CEU, apontada por Souza e que transpareceu nos relatos (inclusive de pessoas que eram protagonistas no desenvolvimento do projeto, como Alexandre Delijaicov, Paulo Roberto Padilha e Roberto da Silva) pareceu decorrer de finalidades complementares, direcionamentos políticos diferentes e possíveis para o mesmo projeto, pois se tratava de um projeto que, afinal, pretendia-se que fosse intersetorial. [...] Tal dubiedade parecia estar relacionada ainda à forma de ter sido concebido o projeto (SANCHES, 2014, p. 106).

Como função social do CEU, o art. 7º do 1º Decreto que aprova o Regimento do CEU descreve que:

O CEU tem por finalidade ou função social a promoção, defesa e garantia de direitos constitucionalmente assegurados, públicos e gratuitos, devendo atender à comunidade local em suas necessidades de desenvolvimento e educação, respeitando suas características socioculturais, sem quaisquer preconceitos ou discriminações de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação sócio-econômica, credo religioso, político, idade ou de qualquer outra natureza (SÃO PAULO, 2004).

Sanches atribui a ampliação e percepção diferenciada por diferentes atores sobre o CEU à forma como o projeto foi elaborado, pois “diversas secretarias participaram de sua implantação, executando partes distintas, o que pode ter contribuído para ampliar uma percepção diferenciada sobre a sua função primordial”(SANCHES, 2014, p. 107).

O CEU recebeu muitas críticas principalmente voltadas “ao volume de investimento de dinheiro público” (SANCHES, 2014, p. 114). Na tese de doutoramento de Reinaldo Tadeu Boscolo Pacheco, intitulada **O Espetáculo da Educação: Os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços de públicos de lazer**, afirma que:

observou-se também que há conflitos sobre o entendimento do papel da escola como equipamento de lazer e como instituição que deve também educar para o lazer e por meio dele. Além disso, observou-se não haver uma relação entre o processo educativo desenvolvido concretamente pelas unidades educacionais internas e os outros setores do complexo educacional, configurando-se a dificuldade de integração das escolas com os núcleos de educação, cultura, esportes e lazer. Há entraves, entendidos como todo discurso ou ação, por parte dos agentes envolvidos, que induza a uma dificuldade de estabelecer ações efetivamente integradas e eficientes do ponto de vista educacional, se manifestam de maneira explícita e implícita, por vezes até pessoal, dificultando a execução de ações integradas. Como não há clareza em termos de concepção de integração, as questões pessoais acabam se sobrepondo às questões profissionais (PACHECO, 2009, p. 219).

Outra crítica feita por Pacheco diz que

a política educacional, ao buscar equalizar problemas sociais diferentes e que necessitariam políticas sociais distintas, atendeu muito mais a interesses de uso do montante de investimentos do setor de educação para o atendimento de outras demandas sociais, legítimas e importantes, tais como a reforma urbana, a cultura, o lazer, os esportes. O discurso sobre os benefícios de uma ação integrada no campo das políticas sociais foi legitimador dessa política educacional. Embora seja possível e desejável a efetivação de

políticas sociais integradas, busca-se questionar [...] se esse tipo de política educacional não atendeu muito mais a uma oportunidade de fidelização político-partidária, tratando cidadãos como clientes, do que de construção de uma escola pública aberta, democrática, pluralista, republicana e que incorpore à sua dinâmica estratégias educacionais para além da educação formal (PACHECO, 2009, p. 20).

É importante ressaltar que, embora mantido pelas gestões que sucederam ao governo que implementou o CEU, houve algumas mudanças no projeto arquitetônico. “Os teatros ficaram menores, o número de piscinas diminuiu (de três para duas), a qualidade das construções decresceu, os espaços das escolas ficaram restritos (principalmente as áreas de convivência e recreação), priorizaram-se as questões de acessibilidade” (SANCHES, 2014, p.116).

Com a proposta de uso de todos os espaços com tempos ociosos existentes na cidade de São Paulo para serem organizados e utilizados em atividades, citando as escolas, Centros Educacionais Unificados, clubes da cidade, o Sambódromo, espaços do centro da cidade foram identificados como potencialmente importantes para o desenvolvimento do Programa “São Paulo é uma Escola”, conforme Decreto¹⁶ 46. 017, de 1º de julho de 2005, que “consiste na oferta aos alunos de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular das aulas, inseridas em horário pós-escola” (SÃO PAULO, 2005, art. 1º). Abarcava as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM e de Educação Especial – EMEE.

No Decreto¹⁷ 46.210, de 15 de agosto de 2005, apresenta uma ampliação, pois afirma que “consiste na oferta aos alunos de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular de aulas, inseridas em horários pré e pós-escola, nos finais de semanas, feriados, recessos e férias escolares” (art. 2º).

No CEU, a responsabilidade de planejamento das atividades, a elaboração da agenda semanal e a supervisão dos trabalhos serão de responsabilidade do Gestor e dos coordenadores do Núcleo de Ação Cultural, do Núcleo de Educação e de Esportes e lazer (SÃO PAULO, 2005a, art. 4º).

Em 2011, o Decreto¹⁸ nº 52.342, de 26 de maio de 2011, reorganiza as ações previstas no Programa “São Paulo é uma Escola” e apresenta um novo programa, chamado de Programa “Ampliar”, que “consiste na oferta de atividades curriculares de caráter educacional, abrangendo as atividades de recuperação de aprendizagem e/ou as de cunho social, esportivo ou cultural, em ampliação ao período regular das aulas” (art. 1º). Por este Decreto explicita-se a intenção de

16 Institui o Programa “São Paulo é uma Escola” nas unidades educacionais específicas.

17 Dispõe sobre o Programa “São Paulo é uma Escola”, instituído nas unidades educacionais da rede municipal de ensino nos termos do Decreto nº 46.017, de 1º de julho de 2005.

18 Institui o Programa “Ampliar” nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

ampliação do tempo de permanência na escola para até 7 (sete) horas diárias, conforme é apresentado no art. 2º do Decreto. Na Portaria¹⁹ nº 2.570/11 SME é preconizado que

Art. 5º

[...] Parágrafo 7º – As Unidades Educacionais vinculadas aos Centros Educacionais Unificados – CEUs integrarão o Programa “Ampliar”, observadas as normatizações e especificidades próprias desses equipamentos.

Art. 13 – Os Centros Educacionais Unificados – CEUs – participarão do Programa “Ampliar” por meio da integração de suas atividades às programadas pelas Unidades Educacionais que o compõe e/ou do entorno.

Segundo Sanches, a proposta do CEU estava destinada

às camadas populares, nos locais com os piores índices de qualidade de vida do município de São Paulo. As demais respostas eram difusas, mesmo para os membros do Partido dos Trabalhadores, que apresentaram o projeto de diferentes formas: como centro educacional, praça de equipamentos, centro de reestruturação urbana (SANCHES, 2014, p. 119).

Contudo, o que existiu no CEU foi o aumento da acessibilidade da população aos espaços e atividades de esporte, lazer e culturais, que antes eram inacessíveis. Porém, quando se coloca em pauta a concepção de educação em tempo integral, Sanches afirma que

Considerando o conceito de educação integral, podemos afirmar que não houve em nenhum momento, portanto, uma proposta de educação integral efetivamente planejada para o CEU e implementada. Os espaços e os equipamentos sociais diferenciados (teatro, biblioteca, telecentro, piscina etc.) inseridos em um mesmo espaço não produziram inovações educacionais por si mesmos, muito menos o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como proposto nos documentos por SME. A proposta de intersetorialidade, que poderia ter promovido ações educacionais interessantes, foi abandonada logo no início do governo Serra (PSDB). Seria necessário um planejamento organizado intencionalmente para que houvesse uma educação integral, o que nunca existiu no CEU (SANCHES, 2014, p. 123-124).

O CEU é um projeto que ainda existe na cidade de São Paulo, no entanto, de sua proposta original a atual, muitas mudanças aconteceram. E apesar de implantados, conforme o número previsto, mesmo que por gestões que se diferenciavam. Atualmente ficam disponíveis as comunidades em todos os dias da semana não somente para os estudantes matriculados e com os períodos de aula (turno e contraturno) conservados.

2.5. Programa Bairro-Escola

Nova Iguaçu é um município da Baixada Fluminense, localizado a 28 km de distância da cidade do Rio de Janeiro. Os dados do IBGE 2010 mencionam uma população de 796.256 habitantes numa área territorial de 521,247 km².

Santos (2010, p. 68) descreve que é um município marcado pela “exclusão social, desigualdade social, baixa escolaridade, violência urbana, exclusão digital, baixa infraestrutura”. É justamente sob esse olhar que muitas pessoas e instituições enxergavam a cidade de Nova Iguaçu.

¹⁹ Regulamenta o Decreto nº 52.342, de 26/05/11, que institui o Programa “Ampliar” nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

Nesse sentido, o propósito do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu visava a

[...] interromper o ciclo de reprodução da pobreza e desigualdades sociais na cidade com a busca por novos paradigmas de desenvolvimento mais humanos, igualitários e inclusivos, ambiental e socialmente sustentáveis. Com a certeza de que os processos educativos têm implicação direta com essa possibilidade foi criado o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (MOLL, 2012, p. 380).

A meta era “reduzir as desigualdades sociais de origem, construídas no âmbito da família, da escola e do bairro, integradamente, buscando nexos e conexões”. Era necessário juntar o que estava “separado, encadeando os problemas para encontrar soluções integradas” (MOLL, 2012, p. 381).

O Programa Bairro-Escola foi implantado em Nova Iguaçu na gestão de Lindberg Farias (PT), eleito para duas gestões – 2005 a 2012. Em meados do seu segundo mandato, candidatou-se a senador pelo Rio de Janeiro e foi eleito; portanto, deixou o cargo de prefeito dois anos antes do término da segunda gestão. Na ocasião, quem assumiu a prefeitura foi a vice, Sheila Gama, que permaneceu até 2012.

O programa Bairro-Escola do Município de Nova Iguaçu teve início em 2005, inspirado nos princípios da Cidade Educadora, identificando lugares e mobilizando pessoas para o processo de educação e construção da cidadania. Na escola, o programa dispõe de coordenação do horário integral, de aprendizagem, das oficinas culturais e esportivas. Estagiários e estudantes do Ensino Médio ou Superior que acompanham as crianças na mobilidade pelo bairro. No bairro, agentes do Trânsito, da Defesa Civil, do Ordenamento Urbano, da Limpeza Urbana e da Saúde, atuam como educadores, na atenção voltada para a proteção da criança. O programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu está ligado à proteção integral da criança. Comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores atuam como parceiros do Bairro-Escola. A mobilidade, a caminhada pelo bairro, é parte da “leitura do mundo” de que falava Paulo Freire (GADOTTI, 2009, p. 69).

A Coordenadoria-Geral do Bairro-Escola (CGBE), na época sob a responsabilidade de Maria Antônia Goulart da Silva²⁰, conforme Lavinias (2011, p. 5), tinha a função de “promover [...] convergência de esforços, estabelecendo sinergias na consecução de um conjunto de ações de cunho setorial”. Constituído como um Programa intersetorial da cidade de Nova Iguaçu, o Bairro-Escola tinha uma estrutura com *status* de secretaria municipal, e para a coordenadora-geral foi executado como uma “política intersetorial”. A CGBE representava o governo no desenvolvimento de suas funções de articuladora e integradora das ações educativas executadas pelas secretarias municipais.

É possível identificar tal função citada por Lavinias, por meio de uma das diretrizes orçamentárias para o exercício de 2007 da cidade de Nova Iguaçu. A Lei Ordinária n.º 3.790, de 2006, no seu artigo 3º, prevê

²⁰ Maria Antônia Goulart da Silva é bacharel em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Foi coordenadora-geral do Programa Bairro-Escola na Prefeitura de Nova Iguaçu até 2010. E era a primeira-dama da cidade.

IX – A atenção às necessidades da população e integração do Orçamento Participativo e do fortalecimento dos Conselhos Municipais, cuja convergência dos investimentos em educação, melhoria da qualidade de ensino, ampliação do número de vagas, execução de projetos, oficinas e fóruns, modernização administrativa, valorização do magistério, ampliação e manutenção de bibliotecas públicas, gestão da rede escolar, construção, reforma, ampliação e manutenção de toda a rede educacional pública, provisão de merendas e material didático, programa de redução da evasão municipal, promoção de passe e transporte escolar, atendimento ampliado, bolsa de estudo, segurança, diagnóstico de violência, programa travessia na escola, projetos especiais – escola cidadã, convergindo para o programa "Bairro-Escola", cujo objetivo é a integração dos eixos de governo "Escola Cidadã" e "Desenvolvimento Urbano e Integrado" (NOVA IGUAÇU, 2006).

Segundo Maria Antônia Goulart da Silva, que coordenou o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu por quase seis anos, o

desenho Bairro-Escola de Nova Iguaçu foi inspirado em experiências anteriores a ele, como a das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro, os CEUS de Marta Suplicy, o Bairro-Escola da Cidade Escola Aprendiz, as Cidades Educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadoras (MOLL, 2012, p.412).

No mesmo artigo, que faz parte de um livro organizado pelo MEC em 2012, Maria Antônia Goulart da Silva afirma que,

[...] as diretrizes gerais traçadas pelo Programa foram sendo aprofundadas e detalhadas de forma concomitante ao desenvolvimento das ações desde seu início. Dessa forma, os elementos apresentados neste texto não estavam presentes de forma global no início do programa, tendo sido incorporados no seu processo de amadurecimento. Também as equipes envolvidas no Programa Bairro-Escola passaram por mudanças desde seu início, permitindo que novos olhares e procedimentos fossem incorporados ao programa no processo (MOLL, 2012, p. 385-386).

As mudanças são de difícil análise, uma vez que os registros iniciais não traziam de forma explícita as concepções do Programa. Ressalta-se a dificuldade em encontrar legislação e materiais de referências produzidas no âmbito da gestão municipal sobre o Programa, pois a maioria dos materiais era de divulgação, assim como constatado por Santos (2010, p. 66), “caracterizam-se mais como peças de divulgação, panfletos apologéticos do governo e do programa”. Todavia, o material produzido para o MEC²¹ em 2012 é o que mais conceitua o trabalho desenvolvido.

É relevante mencionar que a criação do Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu é recente, ocorreu apenas em 2008 pela Lei 3.881, de 5 de novembro de 2008. De acordo com o censo escolar de 2007, havia um total de 54.171 de matrículas no Ensino Fundamental, e no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu, de acordo com o diagnóstico realizado, estavam matriculados 10% dos estudantes nas escolas de “horário integral”, ou seja, um

21 MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

total de 5.504 estudantes em 29 escolas do município, de um total de 102 unidades educacionais. Em 2008, dados do censo escolar registraram um total de 52.497 matrículas no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Nova Iguaçu, e dados do Programa Bairro-Escola apontavam para matrículas de 8.704 de estudantes. Isto é, houve aumento de 16% de estudantes matriculados no horário integral e adesão de 42% das escolas. Para os anos seguintes os números de matrículas e escolas se demonstraram confusos e divergentes, principal motivo que levou a pesquisadora não apresentar os dados.

O movimento das Cidades Educadoras foi iniciado oficialmente em 1990, quando se realizou o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. No entanto, a concepção de cidade como educadora aparece muito antes na concepção de Paulo Freire:

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer (FREIRE, 2001, p.13).

A concepção de Cidade Educadora permitiu conceber que todos os espaços dentro da cidade eram potenciais espaços de aprendizagem, sejam escolares ou outros quaisquer. Além disso, a cidade passou a acomodar projetos comuns com vistas à melhoria da qualidade de vida. E a educação passou a ter lugar privilegiado, pois é por meio dela que as ações e transformações aconteciam. No âmbito da educação regular, a Educação Cidadã se materializa por meio da Escola Cidadã, por isso,

Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido, Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma **Cidade Educadora** e de uma **Educação Integral**. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado Escolar, o Conselho de Gestão Compartilhada, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros. Esse ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população. Este é o “cenário” da cidade ou do município que educa, no qual as práticas escolares possibilitem qualificar o entendimento tanto da leitura da palavra escrita como da leitura do mundo (GADOTTI, 2009, p. 63, grifos do autor).

A educação, no contexto do Bairro-Escola, não era responsabilidade apenas da Secretaria de Educação, havia uma rede de parceiros que envolviam pessoas da comunidade, empresas, órgãos governamentais e não governamentais, entre outros. Para cada secretaria envolvida na ação intersetorial, existiam comitês gestores, grupos que se articulavam diante das propostas e demandas.

A coordenadora-geral do Programa Bairro-Escola destaca que o que diferencia este Programa dos demais de Educação Integral é ser executado como “política intersetorial”. Seu argumento

se deve à certeza de que a “proteção integral não se restringe a uma única política setorial.” Defende a importância do “olhar especialista de cada setor”, mas alerta para a complexidade quanto ao “desenvolvimento integral das pessoas e do território”, por isso defende o envolvimento de mais setores da política em torno de objetivos comuns e na perspectiva de superar a limitação quando cada setor atua individualmente.

Não é possível avançar na radicalização democrática brasileira sem um programa de educação que para além dos conteúdos, habilidades e competências do currículo escolar, garanta aos alunos da rede pública, portanto às camadas mais pobres da sociedade, o acesso à ampliação de repertórios e experimentações nos campos da cultura, do esporte, do lazer e das novas tecnologias (MOLL, 2012, p.381).

O Programa tinha como um dos princípios a intersetorialidade, numa dinâmica que a coordenadora do Programa definiu como cogestão. Estiveram envolvidas as Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Meio Ambiente e de Governo. Para o diálogo entre as secretarias de forma mais horizontal, foi instituído o Comitê Gestor do Bairro-Escola.

[...] como instância de gestão do Programa, responsável por definir e deliberar sobre a política municipal de educação integral. Composto pela Coordenação Geral do Bairro-Escola e pelos Secretários Municipais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, Assistência Social, Saúde e Meio Ambiente (MOLL, 2012, p.383).

A intersetorialidade pressupõe que sejam definidas estratégias comuns a partir de lugar comum de ação que envolvam as diferentes secretarias. Estava prevista reunião semanal do Comitê Gestor de Educação Integral. A política de educação Integral tinha os seguintes objetivos:

desenvolvimento integral das crianças e adolescentes;
ampliação do tempo escolar, com a expansão da jornada escolar de 4 para pelo menos 7 horas diárias;
ampliação de espaços educativos, incorporando espaços localizados fora das escolas públicas municipais, mas a ela programaticamente ligados, onde é realizado parte do atendimento complementar dos estudantes da rede pública de ensino;
ampliação de oportunidades educativas, incorporando à matriz curricular regular atividades complementares nos campos da cultura, do esporte, do lazer, da saúde e do meio ambiente;
ampliação dos atores sociais envolvidos no processo educativo, abrangendo não apenas os professores e demais profissionais da educação, mas também equipes de ONGs conveniadas ao programa Bairro-Escola ou a um de seus projetos, universitários bolsistas e agentes sociais locais das comunidades como monitores voluntários (MOLL, 2012, p. 383).

Além da intersetorialidade, outros 4 princípios orientavam o Programa:

Gestão democrática: participação se expresse em diferentes aspectos: na presença, na oportunidade de manifestar a opinião, no planejamento, na avaliação e nas diferentes instâncias de gestão;

Intergeracionalidade: é o reconhecimento de que saberes estão presentes em diferentes gerações [...], a construção dessa perspectiva é possível através da formação de equipes intergeracionais nas oficinas, entre outras alternativas;

Territorialização: cada território apresenta inúmeros potenciais educativos que muitas vezes passam despercebidos para a maioria das pessoas;

Foco na aprendizagem: foi estabelecida uma matriz de impactos desejados pelo Programa para cada ciclo de aprendizagem que norteia o processo de planejamento e avaliação das atividades propostas (MOLL, 2012, p. 388-389).

Segundo Moll (2012, p. 385), um dos desafios apresentados pela coordenadora do Programa foi a construção de um “programa de educação integral a partir de programas e projetos existentes e que foram desenhados de forma independente uns dos outros”. E, na perspectiva de integrar os programas e projetos, foi criado no âmbito do Comitê Gestor do Bairro-Escola o “traçado metodológico”, com a finalidade de traçar as diretrizes para permitir a integração entre os projetos e programas existentes.

[...] O traçado parte das especificidades e diretrizes dos programas e projetos que são articulados, estabelecendo os elos de conexão entre eles. [...] foi possível criar um cardápio de ações educativas construídas a partir de parâmetros comuns que vão sendo articulados em arranjos distintos em cada escola, em cada bairro. [...] a proposta é que as atividades educativas complementares à jornada escolar regular resultem da articulação dos esforços multissetoriais nos microterritórios (os bairros) da cidade e tomem a realidade local, seus sujeitos e identidades como pauta inicial das ações oferecidas às crianças, adolescentes e jovens. [...] busca-se a convergência de meios que propiciem o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens e demais agentes sociais envolvidos no Bairro-Escola[...] (MOLL, 2012, p.385).

O Bairro-Escola pode ser considerado um programa de baixo custo, porque, da forma como estava idealizado, poderia integrar pessoas a partir de iniciativas pessoais, como pessoas voluntárias ou estagiárias, ou mesmo a partir de incentivos fiscais oriundos da Lei Municipal n.º 3.815, de 29 de dezembro de 2006, que instituiu a política de incentivos fiscais para os parceiros do Programa.

O Bairro-Escola promove também a integração de programas sociais e educativos municipais, estaduais e federais em funcionamento nas localidades, potencializando a utilização de recursos humanos, materiais, programáticos e financeiros envolvidos, através da intersetorialidade e da territorialização, fundamentos do Bairro-Escola (MOLL, 2012, p, 385).

A coordenadora-geral do Programa Bairro-Escola, quando indagada sobre o quantitativo de parceiros do Programa durante a existência do Programa, disse que:

Houve uma grande mudança no quadro de parcerias conforme o programa foi evoluindo. Acho que isso se deve ao amadurecimento do programa, da relação das escolas com o seu entorno e do processo de participação das organizações da sociedade civil na política da cidade. O programa de parcerias não pretendia apenas ampliar os espaços disponíveis para as escolas, mas buscar uma nova conexão entre a escola e a cidade e entre o conjunto de organizações que atuam na cidade. Ao longo do processo, algumas organizações desistiram e outras entraram. No que se refere às escolas, sempre houve uma resistência a essa

abertura. Trata-se de um processo que precisa ser formativo e continuado para que se rompa essa lógica da escola fechada.

O estabelecimento dos editais para apresentação de projetos pelas organizações da sociedade civil foi um grande marco no amadurecimento das parcerias do Bairro-Escola. A criação de um processo transparente e aberto, com audiências públicas para apresentação de defesa dos projetos, encorajou a população a participar de uma forma mais articulada. Além disso, após a pré-qualificação dos projetos, as escolas foram chamadas para, junto com seus alunos, escolher as atividades que seriam realizadas em parceria com que organizações. O envolvimento dos estudantes variou de acordo com cada escola e ainda foi muito tímido, mas onde ele ocorreu houve um empoderamento dos alunos e uma maior participação das famílias nos conselhos. (informação pessoal²²)

Na sua resposta há evidências dos limites de se pensar numa ação que conta com parcerias na realização de ações estruturais, como é o fato da dificuldade de manutenção das parcerias do início ao final do Programa, o que deve ter causado a sensação de recomeço em alguns momentos, além do possível gasto a mais, considerando que eram necessários investimentos e novas adaptações. A não apresentação de dados quantitativos também limita a possibilidade de uma análise mais criteriosa dessa situação.

Em Nova Iguaçu, apenas um decreto foi publicado em 2009 (n.º 8.345²³, de 11 de maio), que implantou a jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, nas escolas municipais.

Na prática pedagógica, as aulas foram consideradas como “horário de estudo de uma turma na escola[...] onde são construídos novos conceitos que fazem parte de uma leitura de mundo significativa”, as oficinas eram organizadas e divididas em 4 módulos bimestrais, e eram “estruturadas a partir de uma descrição geral, respeitando as especificidades de cada faixa etária atendida”, a mobilidade era considerado o “trajeto dos estudantes da escola para os espaços parceiros”, o horário intermediário era o intervalo entre os “dois turnos – entre as 11h e às 14h”, compreendia as atividades acerca da alimentação, higiene e preparação para o período da tarde. Essas atividades eram desenvolvidas pelas “mães educadoras” e coordenadas pela Coordenadora Político-Pedagógica (CPP), atividades especiais que envolviam “debates, passeios, visitas externas, conferências etc., atendimento de saúde era o “acompanhamento da saúde das crianças” (MOLL, 2012, p.392-393).

Os campos do conhecimento ou macrocampos desenvolvidos pelo Programa Bairro-Escola eram: (1) acompanhamento pedagógico, (2) esporte e lazer, (3) arte e cultura, (4) promoção à saúde e (5) meio ambiente.

Os profissionais que atuavam diretamente no programa eram chamados agentes educadores: Diretor-geral, diretor adjunto, coordenador político-pedagógico (CPP), coordenador de aprendizagem, orientador pedagógico (OP), orientador educacional (OE), coordenador do núcleo de esporte educacional segundo tempo, coordenador do Ponto de Cultura Escola Viva, professor

²² Maria Antônia Goulart. Mensagem recebida por e-mail em 07/07/2014.

²³ Anexo A

comunitário, professores, conselheiros escolares, universitários bolsistas, monitores do Programa Mais Educação, mães educadoras, agentes culturais, agentes de esporte e lazer, agentes de meio ambiente, agentes de desenvolvimento local e agentes de trânsito, conforme Tabela 2.3:

Tabela 2.3 - Descrição dos agentes educadores segundo a função, o vínculo, o total de horas de trabalho e as responsabilidades assumidas no Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu

FUNÇÃO	VÍNCULO	TOTAL DE HORAS	RESPONSABILIDADE
Diretor-geral	Professor da rede municipal, lotado na unidade, eleito pela comunidade escolar para o mandato de três anos	40h/semanal	Responsável por executar a gestão financeira de recursos oriundos de Programas Federais como PDE, PDDE, programa Mais Educação e outros.
Diretor adjunto	Professor da rede municipal, lotado na unidade, eleito pela comunidade escolar para o mandato de três anos	40h/semanal	Responsável pelo acompanhamento dos programas educacionais nos aspectos gerais de seu funcionamento: infraestrutura, organização de tempos-espacos e encaminhamentos das demandas administrativas e pedagógicas ao diretor-geral.
Coordenador político-pedagógico (CPP)	Professor da rede municipal, lotado na unidade, eleito por seus pares para um mandato de três anos, podendo ser reeleito por igual período	40h/semanal	Responsável por gerar clima organizacional favorável à manifestação e à discussão de propostas e de práticas exitosas focadas na educação integral. Cabe ao CPP viabilizar a integração de todos os projetos/ propostas da escola, sendo o mediador entre os programas propostos pelas diferentes esferas governamentais e a equipe de direção, bem como demais atores envolvidos nas práticas do cotidiano escolar.
Coordenador de aprendizagem	Professor da rede municipal, lotado na unidade e indicado pelo diretor	40h/semanal	Responsável por acompanhar, orientar e avaliar as atividades complementares, garantindo a integração das ações propostas e a sua articulação com as aulas do turno regular. Deve acompanhar as oficinas, observando a atuação dos agentes educadores e intervindo pedagogicamente quando necessário.
Orientador pedagógico (OP)	Professor da rede municipal, lotado na unidade e indicado pelo diretor	16h/semanal	Tem o papel de integrar e articular as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, propondo a construção e a dinamização de um currículo participativo. O OP deve orientar e estimular o trabalho de atores sociais que desempenham funções na educação integral. Mediar o diálogo entre professores e a equipe gestora local.
Orientador educacional (OE)	Professor da rede municipal, lotado na unidade e indicado pelo diretor	16h/semanal	Função de assistir o educando, individualmente ou em grupo, visando o desenvolvimento integral e harmônico de sua personalidade, integrando as redes de saberes que exercem influência em sua formação – escola, família e comunidade –, preparando-o para o exercício da cidadania.
Coordenador do núcleo de esporte educacional segundo tempo	Profissional de educação física de nível superior com licenciatura plena ou bacharel, contratado pela Secretaria de Esportes do Município. Preferencialmente, professor de educação física da rede municipal, para favorecer a integração entre as atividades de educação física do turno regular com as oficinas de esporte e lazer do turno complementar.	Não consta	Acompanhar, orientar e avaliar as atividades esportivas desenvolvidas no horário integral pelos profissionais que atuam no núcleo que está sob sua coordenação e responsabilidade. Apoiar a escola no seu planejamento e acompanhamento de ações e eventos esporte e lazer em colaboração com os professores da unidade escolar.
Coordenador do Ponto de Cultura Escola Viva	Não consta	Não consta	Coordenador do Ponto de Cultura que atende os alunos dos anos finais das unidades de ensino. Promoção e a articulação das ações das oficinas do Ponto de Cultura com as atividades regulares da unidade escolar e a realização de ações culturais que interfiram no território.

CONTINUA.

CONTINUAÇÃO

Professor Comunitário	Professor escolhido pelo diretor entre os professores ou especialistas efetivos da escola.	Não consta	Responsável pela aproximação entre a escola e a comunidade. Pelo planejamento das ações propostas pela comunidade escolar aos finais de semana e deve promover a integração entre as atividades do final de semana e o currículo da escola.
Professores	Vinculados às escolas municipais por meio de concurso público.	Não consta	Desenvolvimento de projeto pedagógico. Promover aproximações conceituais e procedimentais com as atividades do Bairro-Escola, definidas com os CPPs.
Conselheiros escolares	Cada escola possui um conselho escolar eleito pelos diferentes segmentos (alunos, responsáveis, funcionários, professores e diretor – que é membro nato)	Não consta	Decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, propondo sugestões, soluções e encaminhamentos.
Universitários bolsistas	Ingresso por meio do Programa Nova Iguaçu Cidade Universitária	12h semanal: 8h com oficinas e 4h em atividades de planejamento e formação.	Não consta
Monitores do Programa Mais Educação	Selecionados diretamente pela escola, preferencialmente a partir do banco de projetos pré-aprovados pelo Sistema Municipal de editais para parcerias do Bairro-Escola para as atividades de educação integral	4h semanais às atividades de planejamento e formação	Atua junto com o universitário, ora no apoio ao desenvolvimento do repertório básico do Bairro-Escola, ora como agente cultural na experimentação da linguagem específica da oficina
mães educadoras	Selecionadas pela escola entre as mães de alunos matriculados, com preferência aos integrantes do Programa Bolsa Família.	20h semanal, sendo 10h de formação e 10 horas de atuação na escola	Atuam como elo com o representante dos responsáveis no conselho escolar da escola, promovendo aproximação entre famílias e escola, e apoiam os processos de comunicação e de informação.
agentes culturais	Vinculados aos Pontos de Cultura Viva e remunerados por convênios específicos	32h semanais	Realizam oficinas culturais com alunos do segundo segmento do ensino fundamental e com os jovens dos programas de juventude.
agentes de esporte e lazer	Vinculados aos Polos de Esporte e Lazer e remunerados por convênio específicos.	De acordo com o convênio	Oficinas esportivas com alunos do segundo segmento do ensino fundamental e com os jovens dos programas de juventude. Atendem outros públicos da comunidade com atividades de recreação, esporte e lazer.
Agentes do meio ambiente	Vinculados aos projetos do fundo municipal de meio ambiente que os remuneram	carga horária variada	Executam os projetos ambientais objetos dos convênios firmados com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e apoiam as escolas nos projetos de educação ambiental.
Agentes de desenvolvimento local	Contratados pelo Programa de Gestão de parcerias do Bairro-Escola, vinculadas à ATA (instituição conveniada para a gestão do programa de parcerias do Bairro-Escola)	Não consta	Atuam mobilizando a comunidade e criando estratégias de desenvolvimento local. Acompanham os parceiros do Bairro-Escola de forma regular.
Agentes de trânsito	Funcionários públicos ligados à Secretaria Municipal de Trânsito e Serviços Públicos.	Não consta	Fiscalizam o cumprimento das normas de trânsito, controle do tráfego e educação no trânsito. Estabelecem relação com as escolas para o reconhecimento dos trajetos e orientação das equipes das escolas para a mobilidade com segurança

Fonte: A autora com base em MOLL, 2012.

A Unidade Gestora Local (UGL) é a responsável pela execução do Programa de Educação Integral na escola, formada por alguns dos agentes educadores (diretor-geral, diretor adjunto, coordenador político-pedagógico (CPP), coordenador de aprendizagem, orientador pedagógico

(OP), orientador educacional (OE), coordenador de esporte, coordenador do Ponto de Cultura Escola Viva, um representante do conselho escolar, um representante dos parceiros, professor comunitário (escola aberta).

Segundo Silva (MOLL, 2012, p. 405), a UGL reunia-se “quinzenalmente ou sempre que necessário, valendo-se do diálogo participativo e do compartilhamento das responsabilidades”.

O Programa Bairro-Escola foi concebido antes do Programa Mais Educação, dessa forma, a fim de compreender como se deu a coexistência dos dois programas no município, quando foi perguntado²⁴ a Maria Antonia, ela afirma que:

Em Nova Iguaçu sempre houve complementação com outros programas do município e/ou federais. Como o Bairro-Escola foi instituído antes e, por exemplo, previa uma dupla de monitores para cada turma, no caso das atividades financiadas pelo Mais Educação um monitor era pago pelo Mais Educação e o outro pela Prefeitura ou outro programa. Dessa forma, o Mais Educação foi articulado à política de educação integral municipal, assim como os programas Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes, e Cultura Viva, do Ministério da Cultura. O objetivo principal era evitar sobreposições e fortalecer a política municipal de educação integral, oferecendo soluções integradas e articuladas aos desejos e necessidades das escolas e comunidades ao invés de implementar ações fragmentadas e sobrepostas. (informação pessoal²⁵)

Para a participação nas oficinas do Programa Bairro-Escola, os estudantes estavam organizados em 5 agrupamentos:

Tabela 2.4: Agrupamentos dos estudantes no Programa Bairro-Escola

Turma	Ano de escolaridade	Idade
A	1º, 2º e 3º ano	6 a 8 anos
B	4º e 5º ano	9 e 10 anos
C	6º e 7º ano	11 e 12 anos
D	8º e 9º ano	13 e 14 anos
E	Ensino médio	15 a 17 anos

Fonte: MOLL, 2012, p. 402

As atividades educativas eram consideradas complementares à jornada escolar, por isso, o calendário escolar de 200 dias letivos era utilizado como referência para definição da carga horária anual (MOLL, 2012, p. 403).

²⁴ Com o Programa Mais Educação, implantado a partir de 2008, havia escolas que recebiam recursos do Mais Educação e do próprio município? Como se dava a gestão desses dois programas?

²⁵ Recebido por e-mail em 07/07/2014.

Tabela 2.5 - Demonstração da distribuição e organização dos horários das escolas que participam do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu.

Atividades	Turmas A e B	Turmas C, D e E
Aulas	20h	20h
Acompanhamento pedagógico	3h	6h*
Cultura e artes	6h	3h
Esporte e lazer	6h	3h
Prevenção e promoção à saúde, alimentação e higiene	10h	3h
Total de horas semanal	45horas	35horas
Total de horas diárias	9 horas	7 horas

*Engloba atividades de orientação social conforme regulamentação do Projovem adolescente.

Fonte: MOLL, 2012, p. 403

Se estavam previstos 200 dias letivos com atividade diária de 4 horas, o mesmo cálculo pode ser realizado para as atividades complementares, ou seja, 200 dias letivos vezes o total de horas diárias complementares para cada turma: nas turmas A e B, eram 5 horas diária x 200 dias letivos, o que perfazia um total de 1.000 horas de atividades educativas complementares; nas turmas C, D e E, eram 3 horas diária x 200 dias letivos, perfazendo um total de 600 horas complementares.

De acordo com os estudos e análise de Santos (2010, p. 153), após quatro anos de implantação do Programa Bairro-Escola, os resultados demonstraram avanços na educação do município, no entanto, não havia

evidências de que esses avanços se deveram ao que é específico do Programa [...] inovações relativas à gestão intersetorial, parcerias e mobilização comunitária. Os dados sugerem que tais elementos inovadores serviram mais de obstáculo do que como fatores geradores de bons resultados. Segundo ainda os dados, os elementos do programa que geraram efeitos positivos são aqueles que são comuns a outros programas e projetos educacionais, como por exemplo, mais tempo de aprendizagem, mais materiais pedagógicos e recursos em geral, mais oferta de atividades variadas, tempo integral para alunos e parte dos professores e atuação de estagiários. [...] a realização da proposta de educação integral do Programa Bairro Escola, sob a forma de escola de horário integral, esbarrou na dificuldade de ampliar o tempo sem ampliar o espaço, recorrendo a parcerias, que se mostraram limitadas exigindo um alto nível de organização e investimentos para que possam funcionar em larga escala (SANTOS, 2010, p. 158-159).

Na gestão do atual prefeito Nelson Bornier (2013-2016), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi criado um novo programa com o nome de “Programa Escola Viva de Educação Integral²⁶”. Não existem evidências de como se deu a mudança do programa, mas na opinião de Maria Antônia Goulart isso se deve ao fato de que o Programa Bairro-Escola

[...] exige uma visão dos gestores de que as políticas públicas precisam ser intersetoriais e integradas. Precisa haver uma clara intencionalidade e um esforço permanente para que as Secretarias Municipais articulem suas ações e para que as políticas sejam pensadas a partir dos territórios e das pessoas, e não a partir da burocracia. (informação pessoal²⁷)

26 Lei nº 4.381, de 30 de abril de 2014, que institui o Programa Escola Viva de Tempo Integral.

27 Maria Antônia Goulart. Recebida por e-mail em 07/07/2014.

As informações antes disponíveis em sites oficiais da prefeitura de Nova Iguaçu sobre o Programa Bairro-Escola deixaram de existir, não foi possível evidenciar e pesquisar como se deu essa mudança.

2.6. Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Educação de São Paulo

Em 2014, a rede estadual de educação de São Paulo tem dois modelos de escolas com propostas que ampliam a jornada diária de escolarização dos estudantes sob as seguintes denominações: Projeto de Escola de Tempo Integral (ETI-SP) e Programa de Ensino Integral (PEI).

O Projeto Escola de Tempo Integral foi instituída pela Resolução SE n.º 89, de 9 dezembro de 2005, e iniciou em 2006. O Programa de Ensino Integral²⁸ foi criado em 2011 no contexto do Programa Educação Compromisso de São Paulo, com início das ações em 2012.

À frente da Secretaria de Educação desde 2005 estava Gabriel Benedito Isaac Chalita, e no comando do governo do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, ambos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Desde 2006, quando houve a criação da ETI-SP, o PSDB se manteve no governo. Dentre os nomes que estiveram à frente do governo estadual por ocasião de votação direta ou substituição na condição de vice-governadores, podem ser relacionados: Geraldo Alckmin (PSDB), Cláudio Lembo (PFL), José Serra (PSDB) e Alberto Goldman (PSDB).

A implantação da ETI-SP deveria ocorrer por adesão; preferencialmente, “em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁹ e nas periferias urbanas”.

Parágrafo único – São critérios para adesão ao Projeto:

1 – espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e

2 – intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2005).

Apesar de serem duas propostas de ampliação da jornada diária do estudante,

a diferença do novo modelo em relação às escolas de tempo integral já existentes está, entre outras coisas, na integração das disciplinas do currículo e na nova jornada de trabalho de seus professores, que prevê dedicação plena e exclusiva à unidade de ensino, para que se propicie maior aproximação entre docente e aluno (SÃO PAULO, 2013, p. 52).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) fez uma avaliação

28 Instituído pela Lei complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

29 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.” Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

sobre os seis anos de existência das ETI-SP e afirmou que existiam “duas escolas: a regular (currículo básico) e a de jornada ampliada (com oficinas curriculares)” dentro de uma mesma unidade educacional.

Diante disso, consta no documento que orienta a proposta de educação integral na rede estadual de educação de São Paulo (2011), que também se fez uma análise de como as escolas no Brasil se organizam para ampliar a jornada diária dos estudantes e identificaram a existência de

pelo menos duas estruturas organizacionais para realizar a ampliação do tempo de permanência na escola, que vêm se consolidando no Brasil: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral (Escola de Tempo Integral); e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no período alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, também, fora dele (Aluno em Tempo Integral). Esta última modalidade procura adequar o espaço físico existente às novas propostas de ensino, adaptar e utilizar todos os ambientes disponíveis na própria escola ou na comunidade (SÃO PAULO, 2011, p.7).

Segundo documento da Secretaria de Educação de São Paulo (2011, p.7), houve a necessidade de implantar “mais um modelo para se oferecer a Educação Integral, na perspectiva de Tempo Integral”. No documento, afirma-se que não se tratava “de abolir o modelo existente, mas revê-lo, revitalizá-lo e acrescentar outra forma também possível”, a fim de atender as diversidades da rede estadual de educação.

Desde 2012, portanto, passaram a existir duas propostas de escolas que ampliam a jornada diária do estudante na mesma rede de educação no Estado de São Paulo.

A resolução que criou a ETI-SP também deliberou sobre a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas do ensino fundamental, de cinco para nove horas diárias. Com uma carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. (SÃO PAULO, 2005).

Em 2013 foram publicadas duas resoluções, uma em janeiro e outra em dezembro, que visavam a reestruturação do currículo, como mostram as Tabelas 2.6 e 2.7. A primeira foi alvo de muitas críticas porque excluiu as áreas de Ciências da Natureza e as Ciências Humanas dos três primeiros anos do ensino fundamental. Na carta aberta do grupo de trabalho (GT) de História e Educação da Associação Nacional de História (ANPUH), chamam de “sequestro cognitivo” e

argumentam que a exclusão dessas áreas “promovem a amnésia social, promovem também o apagamento e o silenciamento do passado ao deliberadamente ignorar o debate acumulado”, além disso,

a proposta indica de forma absolutamente equivocada, que disciplinas como História, Geografia e Ciências não contribuem para o processo de alfabetização e letramento das crianças. Cria-se uma artificial e inverídica oposição entre esses conhecimentos, como se o ensino dessas disciplinas fosse incompatível com Língua Portuguesa e Matemática, negando todas as discussões teóricas e as práticas bem-sucedidas, acerca da interdisciplinaridade, e as potencialidades que trabalhos dessa natureza representam para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, ao invés de aprofundar a formação dos professores quanto ao conhecimento da especificidade dessas disciplinas escolares visando ampliar as possibilidades de trabalhos que assegurem formas significativas de aprendizagem para os alunos, a SEE/SP prefere promover a subtração de disciplinas básicas do currículo, restringindo o conhecimento de uma expressiva parcela das crianças paulistas, aviltando, inclusive, a formação do professor. (<http://falagrupoelo.blogspot.com.br/2013/03/sp-sem-passado-ensino-de-historia-e.html?q=ANPUH>)

Tabela 2.6 - Alterações propostas pelas resoluções nº 02 e 85 de 2013 sobre a reorganização do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, para os anos iniciais, para a base comum nacional

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Resolução SE 2, de 18-1-2013					Resolução SE-85, de 19-12-2013				
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%	44%	44%	36%	32%	32%
	Educação Física/ Artes	15%	15%	15%	15%	15%	16%	16%	16%	16%	16%
Matemática	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%	24%	24%	32%	32%	32%
Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%	4%	4%	4%	8%	8%
Ciências Humanas	História/ Geografia	-	-	-	10%	10%	12%	12%	12%	12%	12%

Fonte: SÃO PAULO, 2013 a, b.

Tabela 2.7 - Alterações propostas pelas resoluções nº 02 e 85 de 2013 sobre a reorganização do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, para os anos iniciais, para a base comum nacional

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Resolução SE 2, de 18-1-2013				Resolução SE-85, de 19-12-2013			
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	22%	22%	22%	22%	22%	22%	22%	22%
	Educação Física/	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%
	Artes	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%
Matemática	Matemática	22%	22%	22%	18%	22%	22%	22%	18%
Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%
Ciências Humanas	História	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%
	Geografia	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%
	Ensino Religioso*	-	-	-	4%	-	-	-	4%

* Ensino religioso, se não houver demanda, acrescenta-se uma aula para matemática.

Fonte: SÃO PAULO, 2013 a, b.

Mesmo que as disciplinas tenham voltado ao currículo na segunda resolução em dezembro do mesmo ano, após muitas críticas, movimentos e manifestações, essa ação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo demonstrou uma concepção equivocada de educação partindo do conceito mais amplo, conforme apresentado no 1º capítulo desta dissertação.

Além do currículo básico do ensino fundamental, estavam previstas no Artigo 2º da Resolução SE n.º 7, de 18 de janeiro de 2006, oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º – Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (SÃO PAULO, 2006).

A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo³⁰, no documento de planejamento de 2012, afirma que as “oficinas curriculares estão prioritariamente voltadas para a formação integral do sujeito e sua estruturação fornece elementos facilitadores para sua compreensão” (SÃO PAULO, 2012, p. 5). Nesta proposta é atribuída as oficinas curriculares a responsabilidade da formação integral.

Os momentos relacionados à higiene e alimentação também foram orientados a serem

30 A partir de 2011, o Decreto n.º 57.141, de 18 de julho, altera a estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior (COGSP e CEI), de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e os Departamentos de Recursos Humanos (DRHU) e Suprimento Escolar (DSE) foram extintos.

planejados e receberam a denominação de “atividades sociais”, porque demandam organização do tempo para que aconteçam, portanto, a necessidade de uma rotina para criação de costumes e atitudes.

Foram definidos como principais objetivos das oficinas curriculares:

- Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno – A escola é um dos espaços de construção do conhecimento; um espaço formal onde a formação de sujeitos possibilita o desenvolver-se física, mental, espiritual e socialmente de forma sadia, em condições de liberdade e dignidade; em um ambiente de afeto e segurança em parceria com os pais e sociedade, gratuito e laico em atendimento aos documentos oficiais na garantia de proteção e atenção às suas necessidades educacionais.
- Atender as diferentes necessidades de aprendizagem – Respeito a sua forma de aprender, investigação e reflexão sobre práticas de ensino em convergência com o contexto sociocultural e sensibilização para os interesses motivadores dos alunos.
- Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social – A escola precisa promover um ensino-aprendizagem que viabilize relações com a vida social dos alunos, para que se desenvolvam sujeitos protagonistas de melhorias no seu meio socioambiental, além de ações práticas que ampliem o aprendizado do currículo básico.
- Promover cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo – desenvolvimento ético e reflexão de valores que se constroem nas relações sociais (SÃO PAULO, 2012, p. 5).

As duas propostas de ampliação do tempo de escolarização contam com parceria de instituições para o seu desenvolvimento: O Programa de Ensino Integral parte de “o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação³¹ (ICE) e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados” (SÃO PAULO, s/d. p.11).

No estudo realizado pelo observatório da educação³² acerca da rejeição das escolas sobre o novo modelo de escola de tempo integral, afirmou que essa proposta “implica num novo modelo de gestão”, o “ICE mantém uma equipe em São Paulo, atuando na Secretaria. Todo o custo da consultoria é pago pelas empresas parceiras. É uma espécie de Parceria Público-Privada, mas sem qualquer tipo de formalização”.

Chega um projeto novo na escola, já estruturado e planejado, elaborado pela Secretaria. “Uma surpresa boa” disseram os funcionários do governo para os professores de uma escola, que aumenta a permanência escolar de 5 para 8h diárias: é o ensino integral. Os professores terão dedicação exclusiva, ganharão mais. Quanto? Ainda não sabem dizer. As leis e as regras ainda estão sendo elaboradas, algumas perguntas não podem ser respondidas

31 Disponível em <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/>>. Acesso em: 7 jul 2014

32 Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004528-metade-das-escolas-consultadas-rejeitou-modelo-de-tempo-integral-para-2013>>. Acesso em: 1º jul 2014.

nesta apresentação. O projeto pedagógico já está pronto, foi feito por consultorias nacionais e internacionais e parceiros. Inovação. Depois dessa apresentação, os professores têm três dias para decidir se aderem ou não ao modelo. Essa escola nova tem também um novo regime de trabalho: os professores não têm estabilidade, podem ser transferidos para outras escolas da rede, e são entrevistados para poderem entrar, ou para os que já são da escola, a entrevista serve para ver se podem continuar. [...] É, enfim, uma nova estrutura, um novo estilo e gestão (empresarial). Como se fosse uma escola diferente, dentro da mesma rede de educação (produzido pelo Observatório com base em depoimentos de professores de uma escola da rede). Site <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004528-metade-das-escolas-consultadas-rejeitou-modelo-de-tempo-integral-para-2013>>

Nas diretrizes do Programa de Ensino Integral, consta que em 2012 o Programa iniciou em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandiu para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Dados de Gomes (2009, p.83) indicam que o Projeto Escola de Tempo Integral “estabeleceu parceria entre as ETI-SP e as seguintes instituições: Instituto Ayrton Senna, Philips, Amcham, Grupo Silvio Santos, Cultura é Currículo, Itaú Cultural, Bernardo Sabino”.

Tabela 2.8 - Dados consultados na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo informam o número de estudantes atendidos pelo Projeto Escola de Tempo Integral desde 2006:

Ano	Escolas Participantes	Alunos - EF - Anos Iniciais	Alunos - EF - Anos Finais	Total de alunos
2006	508	49.390	103.028	152.418
2007	492	44.860	92.083	136.943
2008	467	40.385	87.166	127.551
2009	399	36.388	68.697	105.085
2010	321	28.815	52.488	81.303
2011	209	26.736	50.853	77.589
2012	307	38.028	34.630	72.658
2013	289	26.576	48.805	75.381
2014	255	30.740	25.153	55.893

Fonte: Dados recebidos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Junho/2014).

É possível perceber que no primeiro ano do Projeto Escola de Tempo Integral houve maior adesão das escolas e, a partir do ano seguinte até 2011, ocorreu uma queda do número de escolas. Vale observar que a partir de 2012 novamente aumentou a quantidade de escolas e nos anos de 2013 e 2014, novo decréscimo na quantidade de escolas. Quanto ao número de matrículas, não houve aumento, ao contrário, desde o primeiro ano de existência do Projeto, diminuiu-se a quantidade de matrículas.

Essa diminuição de matrículas, segundo o *site* Educação e Participação, se deve ao fato de

que os resultados do Ideb não foram satisfatórios e, quando comparados com as demais escolas da rede estadual sem turno integral, foram semelhantes e alguns casos até maior:

Os dados do índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb) revelam que não há diferença de aprendizagem entre Alunos da rede normal e os de tempo integral. Apesar de ter sido adotado no Estado há sete anos, o projeto de tempo integral no Ensino fundamental não obteve o resultado que se esperava.³³

Quanto à diminuição de escolas e matrículas numa rede estadual quando a tendência nacional tem sido o inverso, ou seja, tem ocorrido ampliação de escolas e de matrículas nas escolas de tempo integral, é necessário buscar as razões que levaram a essa diminuição. Menciona-se o resultado do IDEB, utilizado como parâmetro de avaliação, mas esse índice possui limitações que não comportam toda a complexidade por que a educação pode ser avaliada. Além disso, outra questão importante refere-se ao tempo em que se avalia e se redimensiona as propostas em educação, geralmente curtos.

Outro fator é a criação do novo modelo de escola, o PEI, implantado inicialmente para as escolas de ensino médio e depois estendido às escolas de ensino fundamental.

Segundo informações de *sites*,³⁴ a diminuição se deve à municipalização das escolas. Em relação à diminuição, não foram identificados materiais ou pesquisas que indicassem os motivos, no entanto, parte dos materiais identificados sobre a questão também apontavam para a forma como tem sido realizada e conduzida a educação no estado, sem participação da sociedade e maior envolvimento de instituições privadas, como revelam estudos realizados pelo Observatório da Educação³⁵.

2.7. Algumas reflexões acerca das experiências de Educação em Tempo Integral

Das seis experiências apresentadas neste capítulo, é possível identificar que o CECR, o CIEP e o CEU trazem uma proposta de educação que concebe importância diferenciada ao espaço e estrutura física. Os prédios e complexos foram planejados para oferecer aos estudantes diversas possibilidades educativas, sociais e culturais dentro desses espaços. A justificativa dessas

33 Disponível em:

<<http://www.educacaoeparticipacao.org.br/todas-noticias/126-outras-noticias/176-escolas-de-tempo-integral-do-estado-nao-garantem-melhor-aprendizado>> Acesso em: 10 jul 2014.

34 Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,sp-reduz-em-40-numero-de-escolas-do-fundamental-em-periodo-integral-imp-810200>> Acesso em: 10 jul 2014.

35 Criado pela ONG Ação Educativa em 2002 a partir da constatação que a informação que circula publicamente, notadamente por meio da imprensa, é pautada e referenciada por governos. Tem como objetivos produzir e disseminar informações, promover a pluralidade de opiniões no debate público sobre educação e subsidiar os meios de comunicação, agentes educacionais e movimentos sociais na promoção da educação como direito humano. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/quem-somos>> Acesso em: 7 jul 2014.

construções encontrou respaldo em situações de pobreza e miséria vivida na sociedade, são espaços localizados em áreas consideradas periféricas. Especialmente as propostas do CECR e do CIEP previram, inclusive, espaços dormitórios para “crianças abandonadas”, no entanto, ambas propostas originais não foram concluídas como idealizadas.

Das três experiências, um aspecto comum é a crítica que receberam em relação ao gasto, pois foram experiências consideradas de alto custo. Uma forma de viabilizar a construção foi a utilização de concreto pré-moldados e o envolvimento de engenheiros que projetaram estruturas diferenciadas para atender aos ideais das escolas que se pretendia instalar.

Nota-se que esses prédios ainda hoje encontram-se visíveis em suas diferentes formas, porém não se tem assegurada a existência da proposta político-pedagógica originalmente idealizada.

Essas experiências se apresentam, conforme definição de Arroyo, como “experiência educativa total”, em que se concebe a educação dentro desses espaços de possibilidades educativas, culturais e sociais.

O Bairro-Escola se diferencia pela ousadia em utilizar espaços do bairro como espaço educativo para o atendimento em tempo integral das escolas municipais. Para isso, os espaços ociosos do bairro e outros oferecidos pela comunidade eram adaptados, se necessário, com recursos públicos, para que os estudantes os utilizassem no contraturno com atividades extracurriculares. Podiam ser praças públicas, espaços de lideranças comunitárias, associações. Apesar de demonstrar-se como proposta interessante, pois concebe a educação de forma ampliada e pela saída do espaço escolar, merece reflexão a falta de investimento em prédios escolares decorrentes ou motivadores dessa proposta. É possível inferir que a falta de investimentos nos prédios escolares ocorre em detrimento do investimento realizado em espaços de parceiros, ou que essa proposta pode ser interessante porque é econômica, uma vez que não exige investimento em prédios, pois outros espaços são utilizados.

Um dilema das propostas apresentadas é a criação de um sistema e estrutura de educação que acontece de maneira paralela às demais escolas que funcionam com horário parcial, como se fosse a possibilidade de isolamento de uma proposta-piloto, mas em nenhuma das experiências estudadas identificaram-se elementos suficientes que interferissem nas demais experiências, por mais que tenham pretendido ser experiências-piloto e desencadeadoras de inovações.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao planejamento dessas propostas. São experiências que carecem de envolvimento e participação maior, pois em geral são pensadas a partir de diagnósticos feitos pelos gestores, mas com pouco envolvimento dos principais interessados em utilizar estes espaços. O envolvimento e a participação que se referem são aqueles que ocorrem e se realizam desde a concepção da proposta.

Uma questão que se coloca diz respeito ao tempo para o planejamento e avaliação das experiências que se propõem inovadoras, pois parece que um dos dificultadores é justamente a mudança de gestão; a durabilidade das experiências parece associada à gestão dos partidos e não aos tempos das experiências.

Parece recorrente a dualidade do turno regular e do contraturno, a coexistência de duas escolas dentro de uma mesma escola, para uma mesma pessoa. As experiências estudadas demonstraram que as inovações são pensadas sempre no horário do contraturno, e pouco alimentam ou respaldam os horários regulares.

Desse modo, as experiências se concretizaram como boas propostas de educação, mas não conseguiram se efetivar como educação integral.

3. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo apresenta a legislação brasileira a partir da década de 1930 e no que ela respalda a ampliação da jornada diária do estudante do ensino fundamental, a escola de tempo integral. Foram analisadas as metas estabelecidas no primeiro Plano Nacional de Educação, a Lei n.º 10.172/01, vigente de 2001 a 2010, e as metas estabelecidas no novo Plano Nacional de Educação, a Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014 (PL n.º 8.035/2010), que define as metas até 2023 para a Educação Nacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 e assinado por 27 educadores, entre os quais está Anísio Teixeira, foi escrito por Fernando de Azevedo e é considerado o primeiro grande resultado político e doutrinário de dez anos de luta da Associação Brasileira de Educação (ABE) em favor de um Plano Nacional de Educação (GADOTTI, 2003, p. 235).

Na introdução destacam-se a visão e o valor que atribuem à educação, quando afirmam que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. O argumento demonstra o quanto esses educadores, signatários do manifesto, depositam grande importância e responsabilidade a ela. Além disso, conferem à educação o “preparo intensivo das forças culturais”, por considerar que por meio delas as pessoas desenvolvem as “aptidões à iniciativa e os fatores fundamentais” para a riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 2010, p. 33).

A “educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO, 2010, p. 40). O Manifesto declara aversão à concepção de educação que estava vigente e, por isso, defende outro posicionamento e outra concepção de educação, que passa a ser delineada pelo texto contido no documento.

O Manifesto dos Pioneiros combate “a educação elitista e acadêmica tradicional” e defende a “laicidade e a co-educação”; além disso, atribui ao Estado a responsabilidade de tornar a educação obrigatória e gratuita. “Diante do caráter social da educação, o Manifesto critica o sistema dual (que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres), reivindicando uma escola básica única (ARANHA, 1989, p. 245).

O termo “educação integral” é citado pelo Manifesto em diversos trechos e apresentado com o sentido de proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo:

A educação nova [...] tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o **desenvolvimento natural e integral do ser humano** em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. [...]

Mas, do direito de cada indivíduo à sua **educação integral** decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...]

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua **educação integral**, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. [...]

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para seu **desenvolvimento integral**, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação.[...] integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas (AZEVEDO, 2010, p. 40,43, 51, 90, grifos nossos).

Segundo o texto do Fórum Nacional de Educação, a elaboração da Constituição de 1934 foi influenciada pelo movimento e ideais dos Pioneiros:

o Capítulo da Educação na Constituição de 1934 e a proposta do Plano Nacional de Educação de 1937, abortados pelo Estado Novo, mas retomados na Constituição de 1946, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e no Plano Nacional de Educação de 1962 [...]. Em todos esses momentos estiveram presentes alguns signatários do Manifesto, de modo muito especial, Anísio Teixeira (FNE, 2011, p. 5).

O uso do termo **integral** vem acompanhado de ensino, quando utilizado na Constituição Federal de 1934, no art.150,

Parágrafo único – O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e* , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) **ensino primário integral** gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (BRASIL, 1934, grifo nosso)

No período de 1937 a 1988, o Brasil teve quatro Constituições refletindo o momento político vigente. Na Constituição de 1937, que é também chamada como “Estado Novo”, a educação integral é atribuída à família:

Art. 125. A **educação integral** da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, grifo nosso).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, porque inaugura “um novo arcabouço jurídico-institucional no país, com ampliação das liberdades civis e os direitos e garantias individuais”, traz no artigo 205 que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda que não sejam mencionados os termos **tempo** ou **educação integral**, essa Constituição afirma que a educação tem como objetivo o desenvolvimento pleno da pessoa, para atuar na sociedade como cidadão, como forma de preparo para o trabalho, e atribui à família e ao Estado responsabilidades e deveres.

O Brasil teve momentos marcados por planejamento dos chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), sobretudo nos anos 1970, quando foram elaborados quatro PNDs: três durante o regime militar e um durante o governo de José Sarney, este último chamado de Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR). De acordo com o Fórum Nacional de Educação (2011, p.13) “os três primeiros PNDs, do regime militar, foram orientados pelo binômio segurança e desenvolvimento e [...] definiam as diretrizes e metas nacionais gerais para cada área, que eram detalhadas nos respectivos Planos Setoriais”. O Plano Setorial da Educação foi chamado de Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC).

O I PND 1972-1974 [...] tinha como objetivos principais: elevar o Brasil, no espaço de uma geração, à categoria de nação desenvolvida; duplicar, até o final da década, a renda per capita; e fazer a economia crescer entre 8 e 10% até o final do Plano.

O I Plano Setorial de Educação e Cultura para esse período (I PSEC 1972-1974) [...] tinha um caráter economicista, constituído por dez programas e vinte e um projetos.

O II PND 1975-1979 – foi elaborado sob o impacto das crises do petróleo e monetária internacional, com tensões econômicas em âmbito mundial [...] o plano tinha como objetivo principal o aumento da mão de obra, das exportações e do mercado interno.

O II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC 1975-1979), na primeira parte apresentava uma visão sintética do panorama cultural, em que avalia os avanços do primeiro PSEC. Na segunda parte, definia os objetivos gerais e específicos para cada etapa e nível de educação e as estratégias globais e específicas para alcançá-los. Na parte III apresentava a programação detalhada das ações estratégicas.

O III PND 1980-1985 – já se deu sob o impacto das “diretas já”, da abertura política, e tinha como objetivo síntese “a construção de uma sociedade desenvolvida, equilibrada e estável, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível”.

Esse objetivo seria alcançado pelo(a): crescimento da renda e emprego, redução da pobreza e das disparidades regionais, controle da inflação e do endividamento externo, desenvolvimento do setor energético e aperfeiçoamento das instituições políticas.

O III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSEC 1980-1985) foi elaborado a partir da realização em Brasília, em julho de 1979, de um seminário sobre política e planejamento da educação e cultura, com a participação dos secretários de educação e cultura das unidades federadas. A ele seguiram-se os encontros nacionais de planejamento realizados em Manaus, Natal, Goiânia, Vitória, e Florianópolis nos meses de agosto a setembro do ano de 1979, quando foram identificados os desafios a superar [...]: redução das desigualdades sociais; crescimento demográfico; universalização da educação básica; eficiência do sistema escolar; desenvolvimento cultural; flexibilidade regional e programática.

O III PSEC tinha como propósito fundamental superar esses desafios. Na primeira parte apresentava a concepção fundamental e as linhas prioritárias nacionais da política setorial de educação, cultura e desportos e as estratégias comuns e específicas de cada região para alcançá-las. Na segunda parte, definia as prioridades e estratégias regionais e ações complementares, por etapa e nível de educação e para a cultura e o desporto. Na terceira

situava como diretriz fundamental de ação a integração das atividades do Ministério da Educação e Cultura com atividades correlatas de outros Ministérios, em sentido interministerial, intersetorial e interdisciplinar.

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR – 1986-1989) enfatizou a retomada do desenvolvimento com base no tripé: crescimento econômico, reformas (administrativa, orçamentária e financeira – pela descentralização e combate à inflação –, tributária, agrária e do sistema financeiro de habitação) e combate à pobreza, à desigualdade e ao desemprego.

O IPND/NR não previa planos setoriais, uma vez que as políticas setoriais eram contempladas nele. No capítulo da Educação, após a análise da situação, [...] Para alcançar esses objetivos, o I PND/NR definiu para a educação oito programas e detalhou suas ações: Programa Educação para Todos (universalização do ingresso e permanência na escola das crianças de 7 a 14 anos); Programa Melhoria do Ensino de 2º grau; Programa Ensino Supletivo; Programa Educação Especial; Programa Nova Universidade; Programa Desporto e Cidadania; Programas Novas Tecnologias Educacionais; Programa Descentralização e Participação (FNE, 2011, p. 13-16).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em dezembro de 1961 (Lei nº. 4.024), e no artigo 1º apresenta a seguinte redação sobre a educação integral:

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

d) o **desenvolvimento integral** da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum (BRASIL, 1961, grifo nosso).

É possível identificar nesse artigo que o termo integral está relacionado ao desenvolvimento da pessoa, não se menciona a ampliação da jornada escolar.

Na Lei nº. 5.692 de 1971 é apresentado o termo integral com relação ao ensino médio atual (antigo 2º grau).

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

§ 1º. A preparação para o trabalho, como elemento de formação **integral** do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982.)

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação **integral** do adolescente (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Nessa lei, a intencionalidade da formação integral se demonstra vinculada à preparação para o trabalho.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.394/96, a concepção de educação destaca o processo formativo que se desenvolve em diversas esferas: contempla a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil para além das instituições de ensino e pesquisa. Ressalta que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

E, ao tratar da ampliação do tempo, essa lei também sinaliza que o tempo mínimo de trabalho no ensino fundamental deve ser de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliado para o tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, conjugando esforços para que as redes escolares públicas urbanas funcionem em regime de tempo integral:

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

[...]

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

[...]

§5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de **tempo integral** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em consonância com a LDB, o primeiro Plano Nacional de Educação³⁶, Lei n.º 10.172/01, instituiu diretrizes e metas para efetivar os esforços da União, dos estados e dos municípios para a ampliação da jornada para o turno integral, levando em conta o desenvolvimento integral do educando, estabelecendo como diretriz o desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada no intuito de diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O plano atribui como diretriz o turno integral e as classes de aceleração como modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. Para isso, destaca como meta a ampliação progressiva da jornada, abrangendo um período de sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente:

Diretrizes:

[...] A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em **tempo integral**, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O **turno integral** e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001, grifo nosso).

36 Este é considerado o 1º Plano Nacional de Educação em forma de lei, pois o anterior, de 1962, na vigência da LDB 4.024, de 1961, foi uma iniciativa do MEC e foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2001).

Nas diretrizes (item 2.2) do PNE 2001-2011, afirma-se que a “ampliação da jornada escolar para o turno integral tem dado bons resultados”, no entanto, ainda não há evidências de que isso seja verdadeiro.

A construção de “referenciais para acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos” é considerada desafio “a ser transposto” (p.169), conforme consta no relatório³⁷ que teve como objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais a partir da solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). Segundo consta no documento, na maioria das propostas, não houve preocupação “em saber que resultados tais atividades trouxeram à escola e aos alunos” (p.169).

Neste estudo, revelou-se que “[...] nos últimos anos, especialmente no ano de 2008, ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliaram a jornada escolar” (p.15). Foi constatada também a necessidade de ampliar o número de alunos para equiparar as grandes desigualdades regionais e estender a jornada ampliada para as séries finais do ensino fundamental, pois “há uma tendência de priorizar o atendimento em jornada escolar ampliada aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental – observada nos resultados nacionais, mas fortemente influenciada pelas regiões Sudeste e Nordeste” (p.110).

A ampliação da jornada permite ser analisada pelos seguintes ângulos: pelo volume e valores de recursos que são recebidos e distribuídos, pelas diferentes concepções que orientam as ações, entre outros.

Desde 2007, parte da origem dos recursos para a Educação Básica, oriunda da receita de impostos, é distribuída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB³⁸), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.

Esse fundo é de âmbito estadual, um por estado e um do Distrito Federal, perfazendo o total de 27 fundos de natureza contábil. De acordo com o manual do FUNDEB, sua existência se justifica como:

mecanismo de ampla redistribuição de recursos vinculados à educação no país, se fazia

37 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content> . Acesso em: 21 dez. 2013.

38 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em <<http://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> . Acesso em: nov. 2013.

necessária para que todas as etapas e as modalidades desse nível de ensino, e os entes governamentais que as oferecem à sociedade, pudessem contar com recursos financeiros com base no número de alunos matriculados, concorrendo, dessa forma, para a ampliação do atendimento e a melhoria qualitativa do ensino oferecido (FNDE, 2013).

A composição dos fundos decorre de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. É considerado o valor mínimo estabelecido pelo FUNDEB por estudante, ano a ano e, quando este não é atingido pelos estados e Distrito Federal, faz-se a complementação com verbas de recursos federais. A vigência estabelecida para o fundo compreende o período 2007-2020³⁹.

Em relação à educação básica em tempo integral (artigo 36), foi previsto pelo FUNDEB um percentual a mais do valor aluno ano para o atendimento em tempo integral:

Art. 36

[...]

VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);

[...]

X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);

§2º

I - creche pública em tempo integral - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

III - creche conveniada em tempo integral - 0,95 (noventa e cinco centésimos);

V - pré-escola em tempo integral - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos)

(BRASIL, 2007).

E, a partir de 2011, a Portaria n.1.322, de 21 de setembro de 2011 altera as ponderações, conforme art. 1º.

Art. 1º Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2012:

I - creche em tempo integral:

a) pública: 1,30;

b) conveniada: 1,10;

II - pré-escola em tempo integral: 1,30;

[...]

IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30

(BRASIL, 2011).

No levantamento realizado ano a ano, de 2007 a 2014, é possível visualizar os valores mínimos anuais dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental e da Escola em Tempo Integral do Ensino Fundamental pelo FUNDEB para escolas urbanas. Em 2013 são 10 (dez) estados brasileiro que recebem o valor mínimo nacional por aluno: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, cumpre verificar se o adicional de 1,25 realmente é suficiente para ampliar a

³⁹ Conforme EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

jornada no ensino fundamental.

Tabela 3.1 - Valor mínimo nacional aluno valor/ano das séries iniciais do ensino fundamental e valor mínimo aluno em Escola de Tempo Integral das escolas de ensino fundamental (2007-2014) – valores correntes

ANO	SÉRIES INICIAIS URBANA	ESCOLA TEMPO INTEGRAL
2007	R\$ 947,24	R\$ 1.184,05
2008	R\$ 1.132,34	R\$ 1.415,43
2009	R\$ 1.221,34	R\$ 1.526,67
2010	R\$ 1.414,85	R\$ 1.768,56
2011	R\$ 1.729,28	R\$ 2.248,06
2012	R\$ 1.867,15	R\$ 2.427,30
2013	R\$ 2.022,51	R\$ 2.629,27
2014	R\$ 2.285,57	R\$ 2.971,20

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-legislacao>>

O Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007⁴⁰, no artigo 4º, define o que considera educação em tempo integral,

Art. 4º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em **tempo integral** a 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, observado o disposto no art. 20 deste Decreto [...]

Art. 20. Será considerada educação básica em **tempo integral**, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007, grifo nosso).

O primeiro Plano Nacional de Educação, apesar de prever a ampliação da jornada diária na perspectiva do tempo integral para as escolas, não definiu claramente o alcance em termos quantitativos, apenas utilizou o termo “progressivamente”.

Metas:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de **tempo integral**, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Dados do Censo Escolar (INEP) de 2001 e de 2011, em relação ao número de turmas e de matrículas do ensino fundamental, no que diz respeito ao tempo de duração dos turnos, demonstram que existe uma considerável diferença nesses 10 anos: turnos com “mais de 4 até 5 horas” possui a maior concentração de matrículas e de turmas. Ao ser analisado em termos de percentual, é possível identificar que os turnos com “menos de 4 horas” e os turnos de “4 horas” apresentam um

⁴⁰ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

percentual com decréscimo ao longo dos anos, e os turnos com “mais de 4 até 5 horas” e turnos com duração de “mais de 5 horas” apresentam um crescimento no número de matrículas e de turmas. Parece indicar uma tendência no aumento das matrículas em turnos com mais de 5 horas, conforme Tabela 3.2.

Tabela 3.2 - Turmas e Matrículas no Ensino Fundamental de 2001 e 2011 – Brasil

Ano	Total Geral		Menos de 4 horas		4 horas		Mais de 4 Até 5 horas		Mais de 5 horas	
	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas
2.001	1.245.259	35.298.089	94.497	2.995.017	471.137	12.207.540	638.560	18.864.865	41.065	1.230.667
2.011	1.273.679	30.358.640	35.502	755.232	441.943	9.334.803	696.189	17.383.478	100.045	2.885.127

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no censo Escolar – INEP

Tabela 3.3 - Percentual de Turmas e Matrículas no Ensino Fundamental.
Anos de 2001 e 2011 – Brasil

Ano	Menos de 4 horas		4 horas		Mais de 4 Até 5 horas		Mais de 5 horas	
	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas
2.001	7,59%	8,48%	37,83%	34,58%	51,28%	53,44%	3,30%	3,49%
2.011	2,79%	2,49%	34,70%	30,75%	54,66%	57,26%	7,85%	9,50%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no censo Escolar – INEP

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece metas para os próximos 10 anos apresenta, entre suas metas, a 6ª, que visa “Oferecer educação em **tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25 % (vinte e cinco) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Dados estatísticos do INEP indicam que, em 2013, o total de matrículas do ensino fundamental foi de 29.069.281 estudantes, e de matrículas nas escolas de tempo integral foi de 3.171.638, considerando as escolas nas seguintes administrações: federal, estadual, municipal e privada. Em termos percentuais, esses números nos informam que em 2013 o percentual de atendimento de matrículas do ensino fundamental em tempo integral foi de 10,91%. Ao analisar apenas as escolas de tempo integral públicas, o percentual foi de 10,59%. Isso demonstra que a concentração do atendimento em tempo integral nas escolas do Ensino Fundamental está sendo realizado pelas escolas públicas.

O desafio apresentado pelo próximo PNE é a garantia de que nos próximos 10 anos o alcance das matrículas possa chegar “em pelo menos, 25%”. Se em 2011, após 10 anos do PNE, o número de matrículas nas escolas de tempo integral do ensino fundamental foi de 1.756.058, e nas escolas públicas foi de 1.684.672, do total de 30.358.640 matrículas, demonstra que em termos percentuais as matrículas em tempo integral alcançaram somente 6%. Em 2013, após dois anos, houve um aumento das matrículas do ensino fundamental em tempo integral para 11% nas escolas públicas – o salto em dois anos foi de 5%. Esse cálculo demonstra que, se de dois em dois anos

houver um aumento de 5%, em 2022 teremos alcançado a meta de 31% para o ensino fundamental, mantidas as mesmas condições.

Tabela 3.4 - Matrículas em números e percentual no Ensino Fundamental de Tempo Integral, das redes municipais e estaduais, segundo região geográfica e a Unidade de Federação, comparado com o total de matrículas no Ensino Fundamental (2010 a 2013)

Ano	Região Geográfica/Unidade da Federação	Total de matrículas no Ensino Fundamental	Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral.			Percentual de matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral		
			Total	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal
2010	Brasil	31.005.341	1.261.638	405.723	855.915	4%	1%	3%
	Norte	3.283.848	132.799	63.744	69.055	4%	2%	2%
	Nordeste	9.564.009	305.128	60.817	244.311	3%	1%	3%
	Sudeste	11.847.131	546.272	185.566	360.706	5%	2%	3%
	Sul	4.049.228	178.283	51.063	127.220	4%	1%	3%
2011	Centro-Oeste	2.261.125	99.156	44.533	54.623	4%	2%	2%
	Brasil	30.358.640	1.684.672	511.757	1.172.915	6%	2%	4%
	Norte	3.256.268	185.792	76.161	109.631	6%	2%	3%
	Nordeste	9.316.892	467.261	84.330	382.931	5%	1%	4%
	Sudeste	11.610.001	705.124	241.502	463.622	6%	2%	4%
2012	Sul	3.940.404	200.875	51.868	149.007	5%	1%	4%
	Centro-Oeste	2.235.075	125.620	57.896	67.724	6%	3%	3%
	Brasil	29.702.498	2.100.354	636.389	1.463.965	7%	2%	5%
	Norte	3.224.439	237.651	90.083	147.568	7%	3%	5%
	Nordeste	9.076.655	678.210	143.539	534.671	7%	2%	6%
2013	Sudeste	11.339.899	749.182	247.666	501.516	7%	2%	4%
	Sul	3.847.399	280.828	93.659	187.169	7%	2%	5%
	Centro-Oeste	2.214.106	154.483	61.442	93.041	7%	3%	4%
	Brasil	29.069.281	3.077.871	834.414	2.243.457	11%	3%	8%
	Norte	3.195.061	388.550	145.048	243.502	12%	5%	8%
2013	Nordeste	8.827.838	1.258.379	199.328	1.059.051	14%	2%	12%
	Sudeste	11.127.426	876.590	275.351	601.239	8%	2%	5%
	Sul	3.744.349	328.761	117.771	210.990	9%	3%	6%
	Centro-Oeste	2.174.607	225.591	96.916	128.675	10%	4%	6%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo Escolar – INEP

Ao observar a distribuição das matrículas por duração dos turnos em 2013, a maioria das matrículas estão concentradas em turmas com duração de “mais de 4 até 5 horas”, pois estão com percentual de 55,33% do total de matrículas do ensino fundamental. No caso das turmas com turno de “mais de 5 horas”, o percentual é de 11,85% em relação ao total de matrículas do ensino fundamental. Os turnos com mais de 5 horas possuem 3.444.043 matrículas e, se comparadas com as matrículas das escolas de tempo integral que têm 3.171.638 matrículas, apresentam uma diferença de 272.405 matrículas, que não são consideradas como escolas de tempo integral.

Tabela 3.5 - Matrículas do Ensino Fundamental 2013, por duração dos turnos

Total Geral		Menos de 4 horas		4 horas		Mais de 4 até 5 horas		Mais de 5 horas	
Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas
1.253.718	29.069.281	29.740	609.432	434.151	8.930.537	664.827	16.085.269	125.000	3.444.043

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo escolar INEP

Dados do Censo Escolar de 2008 a 2013, período em que o Programa Mais Educação⁴¹ foi implantando, demonstram que as matrículas do ensino fundamental nos turnos com duração de “menos de 4 horas” estão caindo ano a ano: em 2008 havia um total de 1.214.922 estudantes matriculados e, em 2013, este número foi para 609.432, representando uma variação negativa de 49,84%. Em relação aos turnos com “4 horas”, é possível perceber que de 2008 a 2013 também existe uma queda, a variação negativa é de 14,78%, portanto, um pouco menor, se comparado com os turnos de duração de menos de 4 horas. Esses dados indicam que há uma tendência na ampliação das matrículas para os turnos com “mais de 5 horas”, pois em 2008 havia um total de 2.616.508 matrículas e, em 2013, esta quantidade aumentou para 3.444.043, com a variação de 31,63%.

Com isso, é possível afirmar que há uma tendência da ampliação das matrículas para o ensino fundamental com “mais de 5 horas”. No entanto, a concentração de matrículas está nos turnos com duração de “mais de 4 até 5 horas”, com percentual de 55%, conforme demonstra a Tabela 3.6.

Tabela 3.6 - Número de Matrículas do Ensino Fundamental por Tempo de Duração dos Turnos no Brasil, nos anos de 2008 a 2013

BRASIL	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Menos de 4 horas	1.214.922	1.033.826	820.388	755.232	739.509	609.432
4 horas	10.479.677	10.097.763	9.673.101	9.334.803	9.157.214	8.930.537
Mais de 4 até 5 horas	17.775.593	17.832.228	17.601.634	17.383.478	16.754.430	16.085.269
Mais de 5 horas	2.616.508	2.741.711	2.910.218	2.885.127	3.051.345	3.444.043

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo Escolar INEP

Para o próximo PNE, são definidas estratégias para o alcance do percentual previsto na meta 6 (seis): “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas,

41 O capítulo 4 analisa de forma específica o Programa Mais Educação.

auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de **educação em tempo integral**, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais

6.8. 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.

6.9. 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 (BRASIL, 2014, grifo nosso) .

Existe um esforço em quantificar a meta do atendimento da educação em tempo integral, o que representa um avanço, quando este é comparado com o Plano Nacional anterior. É estabelecida a meta de 25%, pelo menos do número de alunos da educação básica, o que significa que estão incluídos nessa meta, conforme definição da LDB sobre as etapas que compõem a educação nacional⁴²: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Quanto às estratégias, percebe-se a intencionalidade da extensão do tempo para a docência de forma progressiva (meta – 6.1). Para a ampliação do tempo do estudante, são apresentadas possibilidades que se assemelham às experiências que já existem no Brasil, como “construção de escolas com padrão arquitetônico” (meta – 6.2), esta ao que parece destina-se às “comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”. Outra estratégia apresentada estimula a utilização de espaços da cidade (meta – 6.4) que ofereçam espaços públicos para se estabelecer articulação.

A análise de Daniel Cara e Luiz Araújo, expressa por meio de Nota Técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴³, elencou algumas fragilidades do PL⁴⁴ n.º 8.035/2010, por não

42 Conforme LDB 9.394/96, no artigo 21: a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

43 O objetivo desta Nota Técnica (NT) é calcular qual deve ser a “meta de aplicação de recursos públicos em políticas educacionais como proporção do produto interno bruto (PIB)” (CF/88, Art. 214, Inciso VI) para o cumprimento de dois princípios da Constituição Federal de 1988: garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “padrão de qualidade”. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica_10PIB_Campanha_17ago2011.pdf> Acesso em: 25 nov 2013

44 O PL foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em dia 26/06/2014, na forma da Lei nº 13.005.

estabelecer responsabilidades específicas de previsão de recursos em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios para a ampliação da jornada:

[...] não estabelecer responsabilidades específicas e mutuamente solidárias e complementares à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, deixa de cumprir com o objetivo constitucional do PNE, que é o de ‘articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Além de não especificar a quantidade de recursos previstos para cada um dos entes federados, há também a crítica para a falta de um diagnóstico e uma planilha de custos determinando a quantidade de recurso de responsabilidade de cada um. Isso também não colabora com o controle social, não permitindo uma análise precisa da situação do país em termos de acesso e qualidade da educação que está sendo oferecida.

[...] o PNE chegou ao Congresso Nacional desacompanhado de diagnósticos e planilhas de custos. [...] não colabora com o controle social ao não determinar em que passo o País está em termos de acesso e qualidade da educação (INESC, 2011, p. 68).

O que fica em pauta, segundo a Nota Técnica da Campanha, é a dificuldade em atingirmos a qualidade mínima da educação básica, pois somente “após muita pressão da sociedade civil e do parlamento, o MEC apresentou [...] dois documentos orientadores: o primeiro intitulado ‘O PNE 2011-2020: metas e estratégias’[...] e o segundo intitulado ‘Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE [...]’”(p. 3). Na análise da planilha de custo do MEC, evidencia-se que a projeção de valores está bem abaixo dos estudos realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Nesse sentido, na NT problematiza:

mesmo que os valores apresentados fossem compatíveis com o valor realmente aplicado, seria equivocado projetar para os próximos 10 anos gastos de *custo aluno/ano* que não conseguiram resolver o problema da qualidade da educação brasileira, especialmente no que se refere à garantia de oferta de um padrão mínimo de qualidade para todos os brasileiros e todas as brasileiras (NT Campanha, 2011, p.4).

Contudo, a aprovação do PNE para os próximos dez anos, após quatro anos de tramitação, apresenta como uma das metas na Meta 20:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

De acordo com o Parecer do CNE/CEB n. 8/2010, que “Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9394/96 (LDB) e trata dos padrões mínimos de qualidade de

ensino para a Educação Básica pública”, há no Brasil tamanha complexidade ao se referir à “existência de muitos ‘Brasis’” e ao fazer alusão ao fato de que “maioria dos brasileiros não tem a mesma oportunidade de aprendizagem, gerando desigualdades sociais profundas, tanto locais como regionais” (BRASIL, 2010, p. 7), que para superação da situação de desigualdade histórica, é necessário investimento em educação.

Em 2007, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação lançou a publicação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), com a perspectiva de que o estudo se transformasse numa referência para o financiamento da educação no Brasil, o que ocorreu em 5 de maio de 2010, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 8/2010⁴⁵, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional de acordo com o CAQi, que é “calculado a partir dos insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem **que levem gradualmente a uma educação de qualidade, que pode ser inicialmente aferida para um IDEB igual a 6**, como esperado pelo MEC. Esse valor do IDEB corresponde aos padrões atuais de qualidade dos países da comunidade europeia”.

No contexto do CAQi, os padrões mínimos podem ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, os seguintes:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em **tempo integral** numa mesma escola. [...].
2. A existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, limpeza predial e setor de secretaria da escola, por exemplo.
3. A existência de Creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários.
4. A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. Assim, o CAQi foi construído, no que se refere ao número de salas e alunos, com as seguintes características: uma Creche com 130 crianças (10 salas e 10 turmas); uma Pré-Escola com 240 alunos (6 salas e 12 turmas); uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 480 alunos (10 salas e 18 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 600 alunos (10 salas e 20 turmas); uma escola de Ensino Médio com 900 alunos (15 salas e 30 turmas). Para as escolas nas áreas rurais, na modalidade de escola de Educação do Campo, as referências foram: uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 60 alunos (2 salas e 4 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 100 alunos (2 salas e 4 turmas). (CNE, 2010, grifo nosso).

Segundo a NT da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o custo adicional é bastante tímido e “muitas matrículas atuais da educação integral são precárias, haja vista que o MEC calcula

45 A resolução resulta do Termo de Cooperação firmado entre a Câmara de Educação Básica do CNE e a Campanha em 5 de novembro de 2008, o primeiro estabelecido entre o Conselho e uma organização da sociedade civil. Disponível em <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=PautasPoliticas&pgs=CustoAlunoQualidade>> Acesso em: 12 nov. 2013.

que o valor adicional desta modalidade para o próximo PNE é de – apenas – R\$ 369,75”. Enquanto a recomendação da NT da Campanha é de R\$ 2.396,44 custo aluno/ano da etapa e modalidade.

É possível afirmar que há uma discrepância grande entre os valores calculados pelo MEC e os valores do CAQi. Com isso, a questão que se coloca é o quanto o Programa Mais Educação, instituído com vistas a “*fomentar a educação integral* de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no **contraturno escolar**” (BRASIL, 2007, grifo nosso) se apresenta como uma alternativa viável e de qualidade, ou como uma alternativa que responda precariamente às demandas por mais tempo na escola?

4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Com o objetivo de apresentar o Programa Mais Educação (PME) instituído em 2007⁴⁶ pelo governo federal, este capítulo retrata os dispositivos legais que o fundamentam, os conceitos que o estruturaram e quais são os recursos previstos para o seu desenvolvimento. É importante contextualizar que o Programa Mais Educação destina-se à educação básica, no entanto, neste estudo ocupou-se em focar no Programa Mais Educação para o ensino fundamental nos períodos de 2008 a 2013, pois trata-se do objeto de estudo desta dissertação.

O Programa Mais Educação é um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo MEC em abril de 2007, quando lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴⁷. De acordo com os documentos elaborados pelo MEC, a proposta do PDE surge da constatação de que

Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (BRASIL, 2007b, p. 6).

Com o propósito de superar o isolamento de cada ente federado sob a responsabilidade com a educação e consequentemente a fragmentação que se impôs (e ainda se impõe) por muitos anos, o regime de colaboração entre os entes federados é posto como premissa para o desenvolvimento do PDE, e à União é reafirmada sua “função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios”, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, no artigo 211. Diante disso,

implicou revisão da postura da União, que a partir do PDE assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (BRASIL, 2007b, p.11).

O PDE, como plano executivo, foi organizado em cinco eixos: Educação Básica; Educação

⁴⁶ Portaria Interministerial n.º 17 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/2010.

⁴⁷ Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Superior; Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. É fundamentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas, reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007b, p.5).

A proposta inicial do Programa Mais Educação (PME) se deu na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por duas gestões – 2003 a 2010 – pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o qual permanece na gestão da atual presidenta, Dilma Rousseff, do mesmo partido.

No âmbito federal, a execução e gerência do PME é do Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. A operacionalização ocorre por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

É importante contextualizar que a coordenação do PME esteve vinculada à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão⁴⁸ (SECADI) até 2011, e após essa data passou a ser coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

4.1. Dispositivos legais que fundamentam o Programa Mais Educação

A legislação que baliza o PME não ficou restrita à área de Educação. Além da Constituição Federal⁴⁹, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵⁰, do Plano Nacional de Educação⁵¹, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁵² (FUNDEB), foram considerados: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política Nacional de Assistência Social, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

A portaria⁵³ que instituiu o Programa Mais Educação descreve que este visa “fomentar a

48 A partir de 2011, com a reestruturação (Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011) do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse contexto, o Programa Mais Educação passa a vincular-se à Secretaria de Educação Básica (SEB).

49 Constituição Federal: Art. 217 e Art. 227.

50 Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996: Art. 1º, Art. 9º, III e Art. 34.

51 Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001.

52 Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Art. 10.

53 Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no **contraturno escolar**” (BRASIL, 2007, grifo nosso). Essa portaria preconiza no

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007c, grifo nosso)

No artigo 3º, recomenda-se que as atividades estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

O Decreto⁵⁴ nº 7.083/10, que regulamenta o Programa Mais Educação, apresenta em sua finalidade a ideia de que a melhoria da aprendizagem tem relação com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em **tempo integral** (BRASIL, 2010).

Os objetivos do Programa Mais Educação são apresentados no Decreto nº 7.083/2010,

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:
 I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
 II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
 III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
 IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
 V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de **educação integral** (BRASIL, 2010, grifo nosso).

O Decreto nº 6.253/07, que dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, define que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, art.4º). Do mesmo modo, no Decreto nº 7.083/10, que regulamentou o PME, no parágrafo 1º explicita que a atividade escolar pode ser desenvolvida dentro ou fora da unidade educacional, desde que seja igual ou superior a sete horas diárias e durante todo o período letivo.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁵⁵ concebe a alimentação como

54 Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação.

55 Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro

direito aos alunos da educação básica (art. 3º), que deve ser oferecida obrigatoriamente pelo Estado e, em suas diretrizes, assegura que deva ser respeitada a “cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis”, a fim de contribuir para a melhoria do “rendimento escolar”.

Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Na Resolução⁵⁶ CD/FNDE nº 38 são apresentados os requisitos que as entidades executoras deverão garantir para serem atendidas com recursos do PNAE:

- a) ter nutricionista que assuma a responsabilidade técnica do Programa;
 - b) possuir cozinhas e refeitórios adequados para o fornecimento de, no mínimo, 3 (três) refeições diárias;
 - c) inserir em seu plano político-pedagógico o tema Alimentação Saudável e Adequada.
- (BRASIL, 2009)

Além disso, a alimentação prevista para as unidades educacionais devem suprir no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais diárias dos estudantes para garantia da permanência de sete horas em sala de aula (Art. 42). Recomenda-se no art. 43 da mesma resolução que a quantidade mínima seja de três refeições diárias. A quantidade de dias considerada para a realização desse cálculo são os 200 (duzentos) dias letivos.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, presta assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Na seção 4.3, haverá mais detalhamento, pois serão tratados os repasses destinados ao PME.

4.2. Conceitos que estruturam o Programa Mais Educação

Em 2009 foram produzidos no âmbito do MEC materiais com o objetivo de subsidiar a proposta imbricada pelo Programa Mais Educação, com vistas a orientar a execução e concepção do programa.

Foi elaborada uma série que se propôs a “contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação”, que o MEC chamou de trilogia, composta pelos seguintes cadernos: “Gestão Intersetorial no Território”, “Educação Integra”¹ e “Rede de Saberes

Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

56 RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 38, DE 16 DE JULHO DE 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

Mais Educação”.

Com a finalidade de apresentar cada caderno desta série, são apresentadas a seguir as imagens destes materiais, para facilitar a compreensão do leitor:

O caderno “Gestão Intersetorial no Território” aborda os marcos legais do PME, as temáticas acerca da Educação Integral, a Gestão Intersetorial e sua estrutura organizacional e operacional, os projetos e programas ministeriais que o compõem e sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009a).

Nesse caderno, a Educação Integral se

constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009 a, p. 18).

O segundo caderno, “Educação Integral”, foi escrito por um coletivo com vistas a ser referência para o debate nacional:

O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. (BRASIL, 2009b, p.6-7)

O terceiro caderno tem o nome de “Rede de Saberes Mais Educação” e traz sugestões para elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral a partir do diálogo entre saberes escolares e comunitários, no qual se utilizam as “Mandalas de Saberes” como símbolo dessa possibilidade. Neste caderno, a Educação Integral se apresenta como uma proposta capaz de

[...] levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar. [...] Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários (BRASIL, 2009c, p.14-15).

Nota-se que a proposta apresentada por esse caderno visa a superar um termo marcado pela própria legislação que estrutura o PME: o “contraturno”.

A discussão sobre a Educação Integral, segundo o MEC

[...] implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009b, p. 18, grifo do autor).

Essas formas de conceber a educação, de acordo com as referências elaboradas pelo MEC, implicam novas relações com os sujeitos, os tempos, os espaços e com o conhecimento. A educação integral em tempo integral ainda segundo o MEC é um desafio posto, visto que as

políticas públicas setoriais, a princípio, são planejadas para “funcionar isoladamente”, mesmo tendo sua base legal respaldada pela “proteção e desenvolvimento integral” dos cidadãos, neste sentido, a intersetorialidade “se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se” (BRASIL, 2009a, p. 25).

Nesse contexto, o Programa Mais Educação “supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas” (BRASIL, 2009a, p.25). A implementação do programa deve iniciar pela apresentação da proposta, articulação e coordenação de programas setoriais. Além disso, como política pública, pós-Constituição de 1988, outra característica importante destacada pelas orientações é a “descentralização e o fortalecimento dos governos

locais” (BRASIL, 2009a, p.26).

Conforme textos que orientam a implantação e execução do PME, a educação integral acontecia de forma isolada e a partir das diversas e diferentes iniciativas, resultando em propostas “pontuais e esporádicas”. Por isso, quando foi idealizado na esfera do governo federal, constituiu-se como parceria entre os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e o Ministério da Educação, com a possibilidade de incluir outros ministérios. Nesse sentido, a implementação da educação integral no Brasil, no âmbito do Programa Mais Educação é concebida “a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo IDEB” (BRASIL, 2009c, p.13).

Para o MEC, a defesa que se faz da educação integral é pela oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza pelo Estado, por isso a necessidade de “uma agenda pela qualidade da educação que considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009b, p. 10).

O desafio, segundo o MEC, é da “[...] articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar” (BRASIL, 2009b, p. 13).

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la (BRASIL, 2009b, p.17).

Nesse sentido, a defesa do MEC é pela oportunidade de viabilizar a realização do trabalho pedagógico na escola, por meio dos projetos sociais, mesmo que isso represente

[...] duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 17).

Segundo seus proponentes, foi firmado o compromisso com o aprimoramento do PME com a participação da sociedade, por isso a

participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 5).

A educação, segundo afirmação que consta dos cadernos da Série “Mais Educação”, “abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela”. No entanto, esta responsabilidade formal foi atribuída em grande medida à escola, implicando distanciamento da comunidade. Há necessidade de superar esse afastamento por meio de uma educação integrada e compartilhada. Por isso, o programa propõe a educação intercultural, que

surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo (BRASIL, 2009c, p.15).

A perspectiva de uma educação integral intercultural, segundo caderno “Rede de Saberes”, é aquela “situada entre as culturas/saberes, é preciso atenção quanto aos processos que falseiam os vínculos entre escola e comunidade” (BRASIL, 2009c, p.21). Propõe-se a superação da valorização dos conhecimentos escolares e da vida cotidiana como opostas, ou como um tenha que se sobrepor ao outro. Diante disso, afirma-se que o sucesso somente será possível quando houver “diálogos entre escolas e comunidades” (p. 21).

É urgente e necessário afastar o modelo escolar isolado, pois a demanda é pela aproximação com a realidade e a comunidade.

Outra concepção explicitada no mesmo caderno é a educação comunitária, aquela que agrega

a sociedade em torno do processo educativo ao: pactuar com ela esse compromisso; identificar referências; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas. [...] Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da implicação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação escolar e integral (BRASIL, 2009a, p. 19).

O Programa Mais Educação ao apresentar o currículo propõe a “Mandala”, isso porque “[...] como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza” (BRASIL, 2009c, p.23). Pressupõe-se um formato aberto que “pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira” (BRASIL, 2009c).

A “Mandala de Saberes” foi estruturada para “recuperar e construir o diálogo entre os temas

transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias” (BRASIL, 2009c, p.21). E “[...] funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para a educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados” (BRASIL, 2009c, p.23). Nesse sentido, é importante a aproximação dos programas oferecidos pelos ministérios em relação às demandas e necessidades dos estudantes, bem como a valorização pela escola das experiências que se dão dentro e fora do espaço escolar. Com isso, a escola deve ser um espaço que necessariamente possa dialogar com os currículos escolares e a cultura local (BRASIL, 2009c).

Dentre as experiências de educação em tempo integral que embasam a proposta do Programa Mais Educação, algumas são citadas nos livros e materiais do MEC como as mais importantes, pelo destaque histórico e influência nas experiências de Educação Integral mais recentes. São elas: a Escola-Parque, idealizada por Anísio Teixeira para Bahia e depois implantada também em Brasília; a experiência dos CIEPs por Darcy Ribeiro (PDT) no estado do Rio de Janeiro, e a experiência dos CEUs, implantada no município de São Paulo na gestão de Marta Suplicy(PT).

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009b, p. 16).

No entanto, os textos que compõem a série “Mais Educação”, quando abordam a concepção de educação integral, parecem não demonstrar com objetividade se a concebem como sinônimo de Educação em Tempo Integral, pois ora ela aparece mais relacionada ao desenvolvimento da pessoa, ora relacionada à extensão do tempo.

O quarto caderno que compõe a série Mais Educação é o “Passo a Passo”, constituído por perguntas e respostas básicas sobre o Programa. Nesse material, afirma-se que “a proposta educativa deste Programa constitui-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e de criação de territórios educativos” (BRASIL, 2013, p.3).

Além dos cadernos apresentados, desde 2009, anualmente, foram produzidos manuais que orientam a adesão das escolas ao Programa Mais Educação nas unidades escolares, nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Esses documentos foram elaborados no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Desde a primeira versão em 2009, houve alteração na nomenclatura do manual: “Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE”; em 2010, houve manutenção do título e acréscimo da expressão “Integral” ao final do texto; em 2011, o texto estava como “Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/ Educação Integral”; em 2012 e 2013, assumiu o título de “Manual Operacional de Educação Integral”. Neste capítulo, ao citar alguns dos manuais, será utilizado o último título, seguido do ano, assim facilitará a compreensão do que é abordado.

Os manuais apresentam uma descrição do que é o Programa Mais Educação com referência à legislação que a fundamenta; os critérios de adesão ao Programa; orientações quanto ao financiamento; a formação das turmas; a gestão; a alimentação e a organização dos kits. Nos manuais são apresentados também os macrocampos que definem o currículo, bem como os kits de materiais de acordo com a opção da escola. Ao analisar os cinco manuais (2009 a 2013), é possível identificar gradativo detalhamento das explicações a partir de 2012, com a inclusão da escola do campo e dos macrocampos e a apresentação de outros Programas e Ações.

Nos cinco manuais podem-se identificar nove orientações:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
 - II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
 - III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
 - IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
 - V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
 - VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
 - VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
 - VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
 - IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.
- (BRASIL, 2013, p. 4)

Nesses manuais, a definição de educação integral aparece diluída e de forma subjetiva ao longo do texto. No primeiro manual há um esforço em definir o que o programa compreende como Educação Integral, dessa forma, apenas no manual de orientação para 2009 afirma-se que:

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de

comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (FNDE, 2009).

Nos manuais a partir de 2010, afirma-se que a Educação Integral, “[...] associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (FNDE, 2013, p.4).

E, fazendo referência ao Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o programa, os manuais na primeira parte do texto mostram que os princípios do PME são

traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (2013, p.4)

A adesão das escolas, segundo orientações do manual de 2009 a 2013, acontece por meio do preenchimento de um formulário eletrônico denominado “Plano de Atendimento”, que capta dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Para 2009, houve a seleção de unidades escolares conforme os seguintes critérios:

Termo de Compromisso Todos pela Educação assinado pelo Estado ou Município;
Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, conforme Resolução CD/FNDE nº 04, de 17/03/2009;
Unidades escolares estaduais ou municipais onde foi iniciado o Programa em 2008;
Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas nas cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes, com IDEB, apurado em 2007, baixo em relação à média do município e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008;
Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional que atuarão como polos locais;
Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça (FNDE, 2009, p.1).

Em 2010, os critérios tiveram relação com as escolas contempladas nos anos anteriores com baixo IDEB:

Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;
Escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;
Escolas localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;
Escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das

Grandes Cidades/SEB/MEC;
Escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes (FNDE, 2010, p.9).

Em 2011, alguns critérios permaneceram, inclusive as escolas contempladas em anos anteriores e com baixo IDEB:

Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; Escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola;
Escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais (FNDE, 2011, p.7).

O manual que orientou a adesão para 2012 é o primeiro a diferenciar os critérios para as unidades escolares do campo, no entanto, aparece uma primeira orientação que abrange todas as unidades, e depois, em outro capítulo do manual, a especificidade do campo:

Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
Escolas que participam do Programa Escola Aberta; Escolas do campo (FNDE, 2012, p.7).

Ainda no mesmo manual, num capítulo mais à frente do documento, é apresentado o critério específico para as escolas do campo (p. 42-43):

Escolas estaduais e municipais do ensino fundamental localizadas no campo.
Escolas com UEx próprias;
Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
Escolas localizadas em municípios de população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%);
Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%);
Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%);
Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais;
Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais;
Escolas situadas em Comunidades de Remanescentes de Quilombos com 74 matrículas ou mais (FNDE, 2012, p. 42-43).

Em 2013, os critérios para a adesão das unidades escolares urbanas e do campo contemplam escolas que participavam do programa em anos anteriores e baixo IDEB:

Unidades escolares urbanas em 2013;
Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e

que possuam IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4,6 e IDEB anos finais < 3,9, totalizando 23.833 novas escolas;
 Escolas localizadas em todos os municípios do País;
 Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.
 Unidades escolares do campo em 2013:
 Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
 Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
 Municípios com 30% da população “rural”;
 Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
 Municípios com escolas quilombolas e indígenas (FNDE, 2013, p. 21).

Constatou-se que o IDEB sempre foi um critério para a definição da adesão das unidades escolares, prioritariamente as escolas com o índice abaixo de 4,2, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, e 3,8 dos anos finais do ensino fundamental. Ressalta-se que em 2013 o índice passou a ser abaixo de 4,6 para os anos iniciais e de 3,9 para os anos finais. Essa mudança tem relação com a média brasileira do IDEB.

Outra constatação quanto à adesão ao programa pelas unidades escolares é a perspectiva da manutenção das escolas que estavam em etapas/anos anteriores.

Em relação ao quantitativo de alunos por turma, desde 2009 a orientação era de no mínimo 20 e no máximo 30 estudantes, com a recomendação de que fossem “de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade”. Em 2013, recomenda-se a mesma quantidade, com exceção para a atividade de “Orientação de Estudos e Leitura (escolas urbanas 2012), que terá suas turmas formadas por 15 alunos. As turmas poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade” (FNDE, 2013, p. 23).

Nos cinco manuais há orientação de que a “Educação Integral” deva ser “implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este” (FNDE, 2013, p. 22). Observa-se que em alguns momentos o termo Educação Integral aparece como sinônimo do PME.

Tabela 4.1 - Critérios para inscrição dos estudantes nas unidades escolares para o Programa Mais Educação de 2009 a 2013

Ano	2009	2010	2011	2012	2013
Critérios	Alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades ensino e de aprendizagem;	Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;	Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;	Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;	Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
	Alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase;	estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;	estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;	estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;	estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
	Alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandonos após a conclusão;	estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;	estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;	estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;	estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
	Alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;	estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e	estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;	estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;	estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
	A Educação Integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos.	estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas.	estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.	estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.	estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos manuais 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013

Apenas em 2012 recomenda-se que as escolas do campo devam considerar “a importância do atendimento a todos os estudantes matriculados nas escolas do campo” (FNDE, 2012, p. 43).

É possível identificar a manutenção dos critérios, com exceção de apenas um que é alterado entre 2010 para 2011. No manual de 2010, recomenda-se que sejam “estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas”, e a partir de 2011 este critério deixa de existir e é acrescentado “estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família”.

As descrições desses critérios demonstram uma intencionalidade sobre o público-alvo do Programa Mais Educação, o recorte é feito a partir da necessidade de manter o estudante na escola, uma vez que em todos os anos aparecem os termos “extemporâneo” ou “espontâneo”.

Quanto à gestão do Programa Mais Educação nas unidades escolares, em 2010, o manual orienta a criação de Comitês Locais com a participação paritária entre conselho e direção de escola, Comitês Metropolitanos com participação de integrantes do Comitê Local e também de universidades locais, caso exista, sempre na perspectiva da gestão intersetorial. Não houve previsão de recursos para a criação desses grupos.

Recomenda-se a criação dos Comitês Locais do Programa Mais Educação a partir da indicação da escola e Conselho Escolar de quatro representantes, sendo um coordenador geral, um representante pedagógico para intersetorialidade, um representante de assuntos comunitários e um representante para execução financeira e prestação de contas do plano de ação local. Recomenda-se que seja paritário com 2 representantes da direção da escola e dois do conselho escolar.

Recomenda-se, ainda, a criação de Comitês Metropolitanos do Programa Mais Educação com a participação do coordenador geral dos Comitês Locais e Indicação de 3 (três) representantes de cada EEx e representantes de Universidades locais, quando houver.

A gestão intersetorial do Programa se dará de forma articulada, nos territórios, em três níveis, buscando-se a aproximação entre programas, ações e projetos já existentes. Não há recursos disponíveis e diretos destinados aos gestores do Programa (FNDE, 2010, p. 4).

Nos anos de 2010 e 2011, houve maior detalhamento sobre a formação e atribuição dos Comitês, dessa forma foram concebidos com o objetivo de “fomentar, articular e integrar os atores e políticas sociais envolvidos com a Educação nas escolas e nas regiões onde ele está acontecendo, tendo caráter consultivo para qualificação do Programa” (FNDE, 2010, p.17).

A proposta era da formação de dois comitês, os locais, que deveriam ser

[...] constituídos de professores da escola, pais de alunos, representantes dos estudantes e representantes da comunidade desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades na implementação do Programa Mais Educação. Sugere-se que seja coordenado por um colegiado composto por um coordenador geral, um representante pedagógico para intersetorialidade, um representante de assuntos comunitários, um representante para execução financeira e prestação de contas da UEx e outros membros que participem das ações do Programa (FNDE, 2010, p. 17).

Em 2012 e 2013, é acrescentado o termo integral quando orienta a criação de comitês locais em substituição ao nome do Programa Mais Educação. Afirma-se que seu papel é de “instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação Integral” (FNDE, 2013, p. 44).

Os Comitês Metropolitanos, Regionais ou Estaduais deveriam ser incentivados pelos coordenadores no âmbito do município, do estado e do Distrito Federal. A sua constituição deveria ser

pela representação de cada secretaria estadual, municipal e distrital que desenvolve o Programa Mais Educação, por representantes de secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no Programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras) e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações. A composição pode contemplar representantes das universidades, profissionais de todas as secretarias estaduais, municipais e distrital responsáveis pela garantia de direitos das crianças e adolescentes, representante da Entidade Executora - EEx responsável pelo PDDE/Integral, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário e demais entidades parceiras, de acordo com a realidade da região (FNDE, 2010, p. 17-18).

Para 2012 e 2013, surgiram novas nomenclaturas, pois nos manuais, os mesmos Comitês são chamados de “Comitês Territoriais”.

As atribuições dos Comitês até 2011 estavam relacionadas a acompanhar, compartilhar, monitorar e registrar, sendo, por isso, descritas da seguinte forma:

Acompanhar a execução do Programa Mais Educação, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial;
Compartilhar informações dos Programas e serviços federais, distrital, estaduais e municipais para crianças e adolescentes;
Monitorar o Programa a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência;
Incentivar a formação de pessoas para atuarem no Programa Mais Educação em âmbito local/regional;
Mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; e
Produzir registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo Comitê para implementação do Programa Mais Educação e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral (FNDE, 2010, p. 18, grifo nosso).

Em 2012 e 2013 acrescentam-se outros termos e há a exclusão apenas de “Incentivar a formação de pessoas para atuarem no Programa Mais Educação em âmbito local/regional”, e acrescenta-se as seguintes atribuições que demonstram interesse na aproximação da Educação Integral:

Acompanhar a execução do Programa Mais Educação e de suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos) na perspectiva da Educação Integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial;
[...] Estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento do Programa e de suas ações, como formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas coletivamente;[...] (FNDE, 2013, p. 44).

A partir dos manuais de 2012 e 2013 acrescentam o termo integral ao nome do Comitê, passando a ser chamado de “Comitê de Educação Integral” e reconhecido como instância de gestão dos Programas de Educação Integral que têm como objetivo “enraizar suas propostas e de ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros” (FNDE, 2013, p.78).

A orientação é de que o próprio Comitê defina seu funcionamento a partir das demandas

locais. São apresentadas algumas características dessas instâncias:

periodicidade mensal de reuniões, utilização de instrumentos de registro das ações (lista de presença, pauta, memória e relatórios), criação de comissões para o aprofundamento e realização de atividades específicas e busca pelo consenso e pela perspectiva intersetorial em sua dinâmica, visando tornar-se um amplo fórum de debate sobre a implementação e a execução de políticas públicas educacionais e sociais. Em seus encontros, o caráter de reunião deve ser preservado e todos os participantes têm garantido o espaço para o diálogo (FNDE, 2012, p.78).

Na perspectiva da abertura e funcionamento das escolas públicas aos finais de semana, em 2012 o manual operacional da Educação Integral incluiu o Programa Escola-Aberta⁵⁷, que recebe recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS) do FNDE. Como uma política do governo federal, o Programa Escola Aberta visa a fomentar ações para a “melhoria da qualidade da educação por meio do envolvimento e da participação da comunidade, ampliando o diálogo e a cooperação entre alunos, pais e equipes que atuam nas escolas” (FNDE, 2012, p.67).

Esse programa é coordenado pela SEB em parceria com o FNDE e cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e com a participação das “Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, Prefeituras, suas escolas e as comunidades escolares e do entorno.” (FNDE, 2012, p. 68).

Em 2013, o Programa Escola Aberta é substituído pela ação Relação Escola-Comunidade, deixando portanto de ser programa para ser uma ação dentro do PME. Dessa forma, os Comitês devem

fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do Programa Mais Educação, e com suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos), nas escolas e nas regiões onde estão acontecendo, tendo caráter consultivo para qualificação da Educação Integral (FNDE, 2013, p. 43-44).

As escolas que integram o PME podem optar por essa ação que apoia a abertura das escolas públicas aos finais de semana e consiste no desenvolvimento de ações de “educação não formal, no âmbito do lazer, das artes, da cultura, do esporte, do ensino complementar e da formação inicial para o trabalho e para a geração de renda” (FNDE, 2013, p. 32).

A Relação Escola-Comunidade tem como objetivo “promover espaços para o exercício da cidadania, para a organização comunitária e para a aproximação entre comunidade e escola com o reconhecimento e respeito aos diferentes saberes” (FNDE, 2013, p. 33).

⁵⁷ Criado pela Resolução CD/FNDE nº 052/2004, dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.

Sob a orientação da Secretaria de Educação, as atividades aos finais de semana estão previstas para acontecer com o apoio de pessoas e/ou instituições na condição de voluntários. A escolha dessas pessoas se dá em acordo com a demanda da comunidade e é organizada por uma equipe local composta por integrantes da comunidade.

A ação Relação Escola-Comunidade visa aproximar a escola e a comunidade, numa relação de parceria para a utilização da escola aos finais de semana com “atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos alunos e à população do entorno” (FNDE, 2013, p.33). Um dos objetivos é contribuir para a redução da violência escolar em unidades localizadas nas regiões que apresentam risco e maior vulnerabilidade social.

As atividades são desenvolvidas em formato de oficinas, palestras e cursos sem formatos predefinidos, a depender dos objetivos da ação. Recomenda-se a parceria com instituições locais e integração com projetos da Secretaria de Educação. No período de férias, as atividades podem se estender para a semana.

As escolas que optaram pela ação Relação Escola-Comunidade puderam contar com a previsão de repasse de recursos do FNDE por meio do PDDE/Educação Integral, a fim de garantir a abertura e funcionamento aos finais de semana. A EEx responde pela gestão e coordenação da ação com as escolas de suas redes de ensino e disponibilização de “técnicos com experiência ou vinculados a projetos que apoiem a relação escola-comunidade e/ou a proposta de intersetorialidade com ações nas áreas de cultura, saúde, meio ambiente, esporte, desenvolvimento local, entre outras” (FNDE, 2013, p. 34). Além disso, a garantia dos insumos à gestão da ação como equipamentos e material de consumo, gastos com a qualificação das equipes e acompanhamento das atividades, bem como apoio técnico e provimento das condições necessárias para a abertura das escolas aos finais de semana (FNDE, 2013, p. 34). A adesão das escolas acontecia de forma voluntária e era necessário a validação das Secretarias de Educação.

A gestão do programa era intersetorial e a articulação em três níveis, a saber: nacional (federal – Ministérios), regionais (estados, municípios – Comitês e Conselhos) e locais (escolas – Equipe e Comitê Local). Recomendava-se a participação de outras instituições, seja de “iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC etc.) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades do Programa, tanto no nível de planejamento como de execução” (FNDE, 2012, p. 74).

No âmbito da unidade escolar, a orientação era de que houvesse um “grupo de trabalho responsável pelo diagnóstico da comunidade, planejamento e execução das ações sob a orientação de uma coordenação, que responderá sobre as atividades na escola.” (FNDE, 2013, p. 37).

Diferente da rotina da escola, o tempo das atividades no final de semana é variado (o sinal não toca para troca de aulas ou para indicar o horário do recreio) e o voluntário está presente na escola para contribuir com a integração escola-comunidade e não apenas para “dar sua oficina”. Assim, é a própria Equipe Local que deve se dividir a fim de garantir que a escola esteja aberta para receber os alunos e a comunidade (FNDE, 2013, p. 37-38).

A gestão local da ação Relação Escola-comunidade é composta pela equipe local formada pela coordenação e oficinairos. O manual operacional da Educação Integral orienta que “todos que têm responsabilidades e participação na abertura da escola devem integrar o grupo (porteiro, segurança, merendeira, universitários, colaboradores, parceiros etc.)” (FNDE, 2013, p. 38).

As atribuições poderiam ser reorganizadas de acordo com a realidade de cada unidade escolar, no entanto, de forma geral existem as seguintes atribuições: coordenador comunitário: pode ser qualquer pessoa da comunidade escolar que tenha vínculo e boa relação com a escola. É importante que seja uma liderança. Sua responsabilidade compreende a coordenação das atividades aos finais de semana e de integrar a escola e a comunidade; Educador comunitário: considerado como contrapartida da secretaria, é um profissional da escola, mas devia ter a disponibilidade para atuar no mínimo por 4 horas durante a semana. Sua responsabilidade compreende a organização das atividades com suporte e orientação pedagógica com o objetivo de integrar a escola e a comunidade; Direção da escola: é o responsável legal pela escola, por isso precisa garantir a gestão democrática por meio da integração do Projeto Político-Pedagógico da escola e assina os termos de compromisso e as prestações de contas; Oficinairos: são pessoas voluntárias que, segundo orientação do manual da Educação Integral, podem ou não serem “ressarcidas”; Colaboradores: universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escolar (FNDE, 2013, p. 38).

A equipe gestora no âmbito da Secretaria de Educação pode ser composta pelo Coordenador Interlocutor e o Supervisor com as seguintes atribuições:

Coordenador interlocutor - Profissional com vínculo na secretaria, preferencialmente efetivo, com experiência em projetos educacionais, sociais e/ou culturais, com disponibilidade mínima de 20 horas por semana. Tem as responsabilidades de realizar a interface com a instância estadual (Comitê Metropolitano, se houver) e federal (SEB/MEC), fomentar e articular o Comitê Municipal, coordenar a implementação e execução da ação Relação Escola-Comunidade na secretaria e nas unidades da rede, elaborar e realizar ações de qualificação de atores e atividades das escolas, além de organizar e manter disponíveis os registros das ações.

Supervisor(es) – Profissionais da EEx, preferencialmente, com experiência em projetos educativos e/ou sociais, responsáveis por: acompanhar; orientar e apoiar as atividades das unidades escolares durante o final de semana; fornecer, recolher e sistematizar as informações das escolas e promover a troca entre as unidades escolares e a secretaria, facilitando a comunicação (FNDE, 2013, p. 39).

Para os jovens de 15 a 17 anos está prevista a ação “Mais Educação para Jovens de 15 a 17

anos a fim de oferecer atividades diferenciadas e específicas, por meio da construção de Projeto de Vida” (FNDE, 2013, p. 41). Essa ação permite a formação de turmas com 15 estudantes e, para tanto, houve a previsão de repasses para ressarcimento do monitor tutor, despesas de custeio e capital, calculados a partir desse quantitativo.

4.3. Recursos do Programa Mais Educação

O FNDE⁵⁸ é uma autarquia federal que visa a financiar a execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) por meio de repasses de recursos e financiamento aos estados, municípios e Distrito Federal. São três as formas com que a autarquia organiza os repasses de dinheiro: constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um dos programas e ação do FNDE, dentre outros, que tem por objetivo a educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública. Esse programa foi criado em 1995 “com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal” (2009d, art. 22). Até 2008, o PDDE contemplava apenas as escolas públicas do ensino fundamental, pois a ampliação para toda a educação básica, compreendendo também a educação infantil e o ensino médio, aconteceu somente a partir de 2009, com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário [...] será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica [...] de acordo, respectivamente, com dados do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação [...]

§ 2º A assistência financeira de que trata o § 1º será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica:

Art. 23. Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2009d).

São transferidos de forma automática, uma vez por ano, recursos financeiros para as escolas da educação básica em caráter suplementar às escolas públicas e conforme art. 22 da Lei nº

58 Criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 13 mar 2014.

11.494/2009. Como o recurso é depositado diretamente na conta-corrente para escola e tendo por base o número de estudantes informado no Censo Escolar do ano anterior, permite que o uso desses recursos e a prestação de contas aconteçam de forma direta à escola. Por isso, o programa permite às escolas

o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (BRASIL, FNDE, 2013, art. 2º).

Apesar da expectativa de que a prestação de contas esteja facilitada por existirem menos instâncias, durante a pesquisa, e no contato com profissionais do FNDE, houve relato⁵⁹ desses profissionais da existência de devoluções de recursos por diversos motivos, entre eles a dificuldade de prestação de contas.

O recurso do PDDE é transferido automaticamente por meio das Entidades Executoras (EEx), Unidades Executoras próprias (UEx) e Entidades Mantenedoras (EM), conforme definição do art. 5º da Resolução CD/FNDE nº. 10, de 18 de abril de 2013:

I – Entidade Executora (EEx) - prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEx, bem como pelo recebimento, análise e emissão de parecer das prestações de contas das UEx, representativas de suas escolas ou dos polos presenciais da UAB a ela vinculados;

II – Unidade Executora Própria (UEx) - entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas e dos polos presenciais da UAB, integrada por membros da comunidade escolar, comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, colegiado escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras entidades, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas e polos, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos; e

III – Entidade Mantenedora (EM) - entidade privada sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social, ou de atendimento direto e gratuito ao público, representativa das escolas privadas de educação especial, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos (FNDE, 2013).

As escolas públicas que possuem mais de 50 estudantes matriculados devem obrigatoriamente constituir suas Unidades Executoras Próprias (UEx). No caso das escolas que possuem até essa quantidade, o art. 6º, no parágrafo 1º, faculta e recomenda a criação de sua (UEx). E às escolas públicas com até 99 estudantes matriculados, o parágrafo 2º faculta a “formação de

⁵⁹ Em dezembro de 2013. Informação recebida por e-mail.

consórcio, desde que esse congregue, no máximo, cinco unidades escolares, integrantes de uma mesma rede de ensino, com vistas a constituição de uma única UEx” (BRASIL, 2013).

No caso do Programa Mais Educação, os recursos são destinados às escolas via PDDE. Para receber o repasse referente à implantação da “educação integral nas escolas, com a oferta de sete horas diárias de aula e atividades culturais e de lazer” (folder FNDE), é aberta uma conta bancária específica, pelo FNDE, em nome da Unidade Executora representativa da unidade escolar (FNDE, 2013, p. 24).

Os recursos para o Programa Mais Educação por meio do PDDE destinam-se a:

Custeio: Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; aquisição dos materiais pedagógicos necessários as atividades, conforme os kits sugeridos; aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral.

Capital: Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (FNDE, 2013, p. 24).

Os repasses para o Programa Mais Educação considera para fins de cálculo e destinação dos recursos o período de dez (10) meses. No entanto, nos anos de 2008 a 2013 houve algumas variações quanto ao repasse de recursos do PDDE para o Programa Mais Educação, conforme é apresentado nos Manuais Operacionais de Educação Integral (FNDE, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

No Manual Operacional da Educação Integral para 2009 (FNDE, 2009, p. 4), os recursos seriam liberados numa única parcela para seis meses letivos para as despesas de pequenas compras e contratação de serviços, ressarcimento de monitores e aquisição de kits, de acordo com as atividades escolhidas. O saldo financeiro de 2008 poderia ser reprogramado para o ano seguinte. O Manual Operacional da Educação Integral das ações do programa para 2010 (FNDE, 2010, p. 14) informa que, para as escolas que não iniciaram em 2009 e receberam recursos do PDDE/Integral, foi feito um repasse referente aos quatro meses, complementando os seis meses que foram recebidos em 2009. Esse repasse referiu-se ao pagamento de custeio, ressarcimento de transporte e alimentação de monitores para o desenvolvimento em dez meses letivos de atividades previstas pelo programa. No âmbito da gestão financeira do projeto, compreendeu-se que os recursos relativos à aquisição de materiais foram repassados em 2009. No entanto, as escolas que não receberam recursos em 2009 tiveram o repasse relativo aos dez meses de atividades para o pagamento de custeio e de capital, ressarcimento de transporte e alimentação de monitores e aquisição de materiais. Os recursos, nos casos de não utilização total, puderam também ser reprogramados para o ano seguinte.

No manual para 2012 (FNDE, 2012, p.11), foi orientado que haveria o repasse de uma primeira parcela que correspondeu aos seis meses letivos para materiais de consumo e ressarcimento de monitores, mais 100% dos valores dos kits (custeio e capital) e uma segunda parcela que seria liberada em 2013 referentes aos quatro meses letivos. Foi orientado que ao término dos dez meses letivos, e havendo saldo “proveniente da economicidade ou resultado de aplicação financeira, recomenda-se a utilização dos mesmos na qualificação das atividades e/ou na operacionalização do processo de execução”.

Para o recebimento de repasses, não pode haver pendências de prestação de contas, tanto da UEx quanto da EEx em todas as ações do PDDE.

O pagamento dos monitores é compreendido no âmbito do PME como ressarcimento de despesas sobre atividade de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608⁶⁰, de 1998. Para o ressarcimento de despesas dos monitores foram considerados os seguintes parâmetros para a definição das turmas, sendo permitida a quantidade máxima de cinco turmas para cada monitor.

Tabela. 4.2 - Valores do ressarcimento de despesas para os monitores do Programa Mais Educação nos anos de 2009 a 2013 (em R\$ correntes).

Tipo de Escola	Ano	Valor do Ressarcimento para o monitor por turma
Escolas Públicas Urbanas	2009	R\$ 60,00
	2010	
	2011	
	2012	
Escolas Públicas do Campo	2013	R\$ 80,00
	2012	R\$ 120,00
	2013	

Fonte: Manuais Operacionais da Educação Integral dos anos de 2009 a 2013

A Tabela 4.2 demonstra que os valores para pagamento dos monitores, mesmo sendo na condição de voluntários, não teve alteração e/ou correção ao longo dos cinco anos. É válido refletir sobre a condição de voluntário, assim como prevista no Programa Mais Educação, mesmo que respaldada pela Lei do Voluntariado, contribui para a precarização do trabalho. O grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) produziu um artigo em que estuda os limites e desafios da proposta do Programa Mais Educação, e um dos aspectos abordado é a condição de trabalho dos profissionais no programa:

As intenções do PME aludem ao fortalecimento da ideia de que todos os indivíduos da sociedade são responsáveis pela educação brasileira, que todos devem ser solidários em

60 Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

prol da melhoria desta, sendo estas as alternativas para a mudança do quadro educacional no país. No entanto, outros fatores são omitidos, como maiores investimentos do Estado, inclusive na contratação de profissionais qualificados para comporem uma nova proposta pedagógica e social – a educação integral. [...] Com isso, confere aos monitores, que trabalham como voluntários, a responsabilidade de desenvolver nos alunos diferentes habilidades, com atividades que devem estar integradas aos conteúdos tradicionais (SILVA, p. 9-10).

A falta de vínculo formal pode impactar diretamente em todo o processo escolar, pois conforme estudo “pode haver uma intensa rotatividade dos sujeitos, que permanecem nesses programas até encontrar um trabalho que lhes ofereça melhores salários e/ou garantias trabalhistas”. No entanto, a aceitação das condições se dá justamente porque o desemprego é uma das questões que mais assolam parte da população que se encontra nas comunidades nas quais estão inseridas as escolas contempladas com o programa, contribuindo para uma aceitação do trabalho precário em troca de recompensas muito aquém de um salário digno (SILVA, p.13).

A pesquisa afirma a necessidade de garantir qualificação, valorização e inserção dos voluntários, visto que já é incentivada a busca por monitores voluntários da própria comunidade, caso contrário poderá comprometer o alcance “do seu principal objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.” (SILVA, p.13).

Mosna também problematiza a questão dos voluntários:

O voluntariado foi a solução possível encontrada para o Programa deslanchar, mas dada a sua ampliação e consolidação, há que se pensarem dispor de profissionais estáveis. Adicionalmente, por conta da ampliação da jornada escolar, as escolas têm necessidades de outros profissionais, como aqueles para desenvolverem os serviços de alimentação escolar e limpeza, e há que se pensar em outras demandas (MOSNA, 2014, p.213).

Para o cálculo dos repasses de verbas de custeio e de capital às UEx ou EEx, é considerado o número de estudantes inscritos no programa, conforme Tabela 4.3, destinados à compra de outros materiais permanentes e de consumo e à contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades:

Tabela 4.3 - Repasse mensal dos valores em custeio e capital do PDDE para o Programa Mais Educação dos anos de 2009 a 2013 (valores nominais em R\$)

Número de Estudantes	Valor em Custeio 2009	Valor em Custeio 2010	Valor em Custeio 2011	Valor em Capital 2011	Valor em Custeio 2012	Valor em Capital 2012	Valor em Custeio 2013	Valor em Capital 2013
Até 500	R\$ 500,00	R\$ 500,00	R\$ 400,00	R\$ 100,00	R\$ 400,00	R\$ 100,00	R\$ 3.000,00	R\$ 1.000,00
501 a 1000	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 800,00	R\$ 200,00	R\$ 800,00	R\$ 200,00	R\$ 6.000,00	R\$ 2.000,00
1001 a 1500	R\$ 1.500,00							
1501 a 2000	R\$ 2.000,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.200,00	R\$ 300,00	R\$ 1.200,00	R\$ 300,00	R\$ 7.000,00	R\$ 2.000,00
Acima de 2000	R\$ 2.500,00							

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos Manuais Operacionais da Educação Integral (2009 a 2013)

Os dados da Tabela 4.3. foram organizados com base nas informações que constam nos Manuais Operacionais da Educação Integral elaborados pelo FNDE e SEB de 2009 a 2013. É possível observar que nos anos de 2009 e 2010 não havia informação dos valores para despesas de capital, apenas nos anos de 2011, 2012 e 2013. Além disso, consta nos manuais em todos os anos os valores repassados mensalmente de acordo com faixas de quantidade de estudantes. No entanto, em 2013, essa informação não fica clara, mas pode-se supor que o valor já esteja calculado por mês dada a discrepância, caso o valor de 2013 fosse mensal, quando comparado com os anos anteriores.

Ao analisar os valores é possível perceber que não houve aumento dos repasses mensalmente de acordo com as categorias econômicas de custeio e de capital. Dos anos de 2009 e 2010, os valores tiveram uma queda do valor estipulado para 2011, sendo esta mantida em 2012. E no ano de 2013, a hipótese de que houve outra queda de mais R\$ 100,00, pois se calcularmos o valor de R\$ 3.000,00 dividido por dez (10) meses, teremos o valor de R\$ 300,00. O valor de capital, quando aparece, foi mantido o mesmo valor em todos os anos. Outra observação é em relação à quantidade de estudantes para cálculo de repasses que, a partir de 2010, passa a ser organizada num intervalo de número de estudantes menor, ou seja, em 2009 havia cinco (5) intervalos, e após 2010 passou a ter apenas três (3): até 500, de 501 a 1.000 e acima de 1.000. Se a quantidade de estudantes for maior que mil e um (1001) estudantes, o valor equivalente para o repasse será o mesmo, independentemente do número de estudantes.

No Programa Mais Educação estão previstos kits pedagógicos que consistem num conjunto de materiais indicados para o desenvolvimento das atividades conforme os respectivos macrocampos. A seleção deve ser feita pelas escolas e de acordo com o Plano de Trabalho da escola. A aquisição dos kits pode ocorrer de duas formas:

por meio do repasse de recursos financeiros do FNDE/MEC para as UEx, ficando estas, neste caso, responsáveis pela aquisição; ou pelo repasse do material que será adquirido pelo FNDE/MEC e enviado às escolas (materiais referentes as atividades de banda fanfarra, hip-hop, cineclube, vídeo, rádio escolar e algumas publicações, conforme as planilhas) (FNDE, 2013, p. 10).

Na planilha dos kits⁶¹ há a descrição dos materiais pedagógicos e de apoio, com os valores estimados de custeio e de capital. Esses elementos formam a base para efeito de cálculo de repasses de recursos e para a prestação de contas. É possível considerar que os materiais que compõem os kits pedagógicos foram alterados desde o início do PME, em virtude das atividades oferecidas, no entanto, quando se observam os valores, não houve alteração ou reajuste de valores, o que pode representar para o programa um déficit, considerando que os valores dos kits são utilizados como

61 Ver Apêndice B – valores totais de cada ano, valores de custeio e de capital.

base para fins de cálculos de repasses de recursos.

Cada UEx é responsável pela qualidade dos materiais, bem como pela compatibilidade destes de acordo com as atividades previstas no Plano de Trabalho da escola.

Nos casos em que a escola economizar recursos decorrentes das compras, o valor excedente pode ser realocado, desde que observadas as regras de uso das verbas de custeio e de capital, ou seja, o que for economizado pode ser utilizado dentro da mesma categoria econômica e voltadas às atividades de educação integral (FNDE, 2013, p. 23).

Em relação à oferta de alimentação ou merenda escolar, é possível identificar em cada Manual Operacional da Educação Integral orientação específica: em 2009, afirma-se que os recursos para a “merenda no Programa Mais Educação serão garantidos por resolução específica do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE) que sofrerão um acréscimo, a ser definido, por aluno participante do Programa” (FNDE, 2009, p. 6). A partir de 2010, anualmente as resoluções⁶² do PNAE confirmaram o mesmo valor destinado à alimentação escolar de R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os estudantes participantes do Programa Mais Educação. De 2008 a 2013, não houve alteração de valor repassado por estudante do Programa Mais Educação. A questão a ser ponderada diante dessa constatação é o quanto os valores em cada ano do PME para alimentação por aluno estiveram em defasagem frente à economia brasileira. Ao fazer a correção desses valores ano a ano pelo INPC (IBGE), é possível identificar uma defasagem de R\$ 0,24 por estudante.

As análises que seguem foram realizadas com base em relatórios com planilhas recebidos do FNDE sobre a “situação proponente / UEX – Processos Estaduais de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 – Pagamentos PDDE” e “situação proponente / UEX – Processos Municipais de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 – Pagamentos PDDE”.

Foram colhidos dados das planilhas de pagamentos efetuados pelo FNDE às Unidades Executoras (UEx) das redes estaduais e municipais referentes ao período de 2008 a 2013⁶³. As planilhas estavam organizadas ano a ano, segundo administração (estadual e municipal), pelos estados, municípios, Distrito Federal e por regiões geográficas do Brasil sobre o PDDE-Educação Integral, com dados de repasses conforme: unidade da federação, quantidade de processos, número de unidades executoras, quantidade de escolas, quantidade de alunos, destinação, valor de custeio, valor de capital e valor total.

Considerando que esta dissertação aborda a educação em tempo integral nas escolas de

62 Resolução CD/FNDE 38, de 10 de agosto de 2009. Resolução/CD/FNDE 67, de 28 de dezembro de 2009. Resolução CD/FNDE nº 26/2013.

63 Nos relatórios de 2013 constam as escolas que receberam recursos e prestaram contas até o dia 27/12/2013. Entretanto, conforme algumas escolas podem ter recebido recursos após o período da extração dos relatórios pela equipe do FNDE.

ensino fundamental, os dados das planilhas recebidas pelo FNDE com os repasses do PDDE foram reorganizadas no intuito de sistematizar apenas os necessários. Por isso, os dados referentes ao ensino médio não foram incluídos e calculados, bem como o número de Unidades Executoras. Para fins de cálculo do FNDE, considera-se a quantidade de repasses efetuados, por isso, a quantidade de escolas nas planilhas originais em 2008 aparece duplicada, o que não aconteceu quando tratadas as informações para as análises.

4.3.1. Matrículas no Programa Mais Educação

Na Tabela 4.4 é possível perceber que o estado do Mato Grosso do Sul (MS) manteve o menor número de matrículas quase em todos os anos do programa, exceto em 2010, quando o estado de Roraima (RR) teve um número inferior, chegando a 10.815 matrículas. No primeiro ano do programa, em 2008, o estado da Bahia (BA) foi o que mais matriculou alunos no programa. Entre os anos de 2009 a 2011, o estado do Rio de Janeiro (RJ) também foi o que mais matriculou. Nos últimos anos, o estado do Rio Grande do Sul (RS) teve o maior número das matrículas.

Ao analisar a variação das redes estaduais, é possível perceber que o estado com maior variação foi Goiás (GO), que chegou a 7.674%, pois em 2008 tinha 4.136 matrículas e, em 2013, alcançou 321.516. É importante ressaltar que os estados de Maranhão (MA), Roraima (RR), Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e São Paulo (SP) não participaram no primeiro ano do programa. E em 2013 não há dados do estado de MG.

Observando as escolas das redes estaduais, conforme as cinco regiões geográficas do Brasil é notável que a variação foi maior na região Centro-Oeste com percentual de 1.679%. E a região que teve a menor variação foi a região Nordeste com o percentual de 372%.

Dos dez estados que recebem o valor mínimo do FUNDEB por aluno, há oito (8) estados que estão concentrados na região Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte.

Tabela 4.4 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando o número de estudantes matriculados no Programa Mais Educação (2008 a 2013)

UF	2008 Nº Alunos	2009 Nº Alunos	2010 Nº Alunos	2011 Nº Alunos	2012 Nº Alunos	2013 Nº alunos	Variação
BRASIL	474.819	1.317.315	3.898.568	2.886.525	3.721.817	3.483.992	634%
DF	22.906	38.358	131.671	99.369	128.246	86.729	279%
GO	4.136	71.628	181.397	119.232	179.262	321.516	7.674%
MS	412	1.761	15.290	8.695	10.468	11.613	2.719%
MT	2.837	34.316	76.060	40.062	115.729	118.912	4.091%
TOTAL CO	30.291	146.063	404.418	267.358	433.705	538.770	1.679%
AL	32.379	41.311	69.072	32.811	43.257	53.480	65%
BA	92.182	120.289	397.815	269.732	272.123	166.501	81%
CE	32.431	54.286	151.455	63.944	62.046	93.845	189%
MA	0	27.132	73.689	47.783	78.386	100.504	270%
PB	5.839	10.360	80.232	92.897	179.025	233.609	3.901%
PE	61.464	85.507	264.118	173.104	263.300	350.694	471%
PI	18.058	41.324	63.642	49.350	78.167	93.303	417%
RN	23.882	57.729	88.564	64.427	107.567	138.661	481%
SE	3.383	10.617	24.180	26.823	73.982	42.361	1.152%
Total NE	269.618	448.555	1.212.767	820.871	1.157.853	1.272.958	372%
AC	3.478	19.880	37.934	29.057	54.180	61.218	1.660%
AM	14.938	94.480	143.946	117.983	149.711	167.628	1.022%
AP	5.532	35.392	52.240	35.422	37.608	48.140	770%
PA	40.710	142.677	305.898	185.622	149.793	186.779	359%
RO	7.200	45.351	56.307	69.214	92.220	58.482	712%
RR	0	11.363	10.815	17.297	24.278	40.650	258%
TO	2.381	9.259	12.445	39.233	103.483	142.010	5.864%
Total N	74.239	358.402	619.585	493.828	611.273	704.907	850%
ES	0	26.735	93.191	52.978	77.048	85.638	220%
MG	0	18.206	198.595	180.029	341.095	0	1.774%
RJ	56.125	184.240	610.668	322.243	241.523	186.865	233%
SP	0	29.431	329.800	267.474	259.146	135.823	361%
Total SE	56.125	258.612	1.232.254	822.724	918.812	408.326	628%
PR	13.729	28.286	224.787	191.141	213.327	103.134	651%
RS	28.520	64.586	171.550	236.710	351.371	402.650	1.312%
SC	2.297	12.811	33.207	53.893	35.476	53.247	2.218%
Total S	44.546	105.683	429.544	481.744	600.174	559.031	1.155%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Na Tabela 4.5, percebe-se que nas escolas das redes municipais em 2009, 2010 e 2011 houve maior concentração de matrículas no estado do Rio de Janeiro, o que coincide com os mesmos períodos em que houve concentração de matrículas nas escolas da rede estadual. No primeiro ano do programa, o estado do Ceará, com 119.936 estudantes, teve o maior número de matrículas entre as redes municipais, e nos anos de 2012 e 2013 a concentração das matrículas esteve nas escolas municipais da Bahia, com respectivamente 892.473 e 1.032.148 estudantes. Interessante observar que as escolas das redes municipais com baixo número de matrículas estavam concentradas na Região Norte, pois, em 2010, 2011 e 2013, o estado do Acre teve apenas 5.838; 6.918; 21.910 respectivamente estudantes matriculados e, em 2012, foi no estado de Roraima com 15.172 estudantes. A maior variação foi de 13.695% na Bahia, que em 2008 matriculou 7.482 estudantes e em 2013 chegou a 1.032.148 matriculados, e a menor variação de 48% foi nas escolas da rede municipal do Amazonas. Nas redes das escolas municipais de Sergipe (SE), Amazonas (AM), São Paulo (SP) e Paraná (PR) não houve a participação no PME no primeiro ano do Programa. E em 2013 não constavam informações de Roraima (RR).

Tabela 4.5 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando o número de estudantes matriculados no Programa Mais Educação (2008 a 2013)

UF	2008 Nº Alunos	2009 Nº Alunos	2010 Nº Alunos	2011 Nº Alunos	2012 Nº Alunos	2013 Nº alunos	Variação
Brasil	449.765	1.825.768	3.563.980	4.110.031	7.624.417	8.994.004	1900%
GO	22.756	67.148	105.258	160.627	218.659	270.726	1090%
MS	6.368	20.008	35.985	49.662	70.299	84.133	1221%
MT	15.587	26.358	44.435	56.090	105.763	127.394	717%
TOTAL CO	44.711	113.514	185.678	266.379	394.721	482.253	979%
AL	7.664	38.256	51.543	72.960	237.584	309.682	3941%
BA	7.482	69.857	252.492	293.407	892.473	1.032.148	13695%
CE	119.936	232.383	372.849	408.404	680.944	879.061	633%
MA	17.326	40.323	115.325	197.367	575.599	675.049	3796%
PB	32.905	77.871	99.569	103.876	256.579	318.560	868%
PE	51.533	158.435	258.086	270.168	628.066	750.005	1355%
PI	5.561	32.458	34.213	36.265	201.363	201.531	3524%
RN	12.017	53.897	67.064	83.627	180.756	174.543	1352%
SE	0	25.608	27.414	34.748	148.306	161.742	532%
TOTAL NE	254.424	729.088	1.278.555	1.500.822	3.801.670	4.502.321	1670%
AC	2.740	6.099	5.838	6.918	17.653	21.910	700%
AM	0	145.467	159.468	169.041	204.583	215.344	48%
AP	2.645	20.857	23.863	21.773	33.776	37.646	1323%
PA	10.803	88.434	232.453	351.258	626.067	765.171	6983%
RO	16.091	32.302	34.863	44.054	56.548	39.161	143%
RR	1.769	9.426	10.017	11.315	15.172	0	758%
TO	2.567	11.435	15.208	30.047	64.794	82.376	3109%
TOTAL N	36.615	314.020	481.710	634.406	1.018.593	1.161.608	3072%
ES	5.545	64.473	102.932	114.895	182.062	177.220	3096%
MG	45.545	95.341	323.590	314.261	460.080	541.021	1088%
RJ	41.917	334.054	736.449	671.708	878.709	954.259	2177%
SP	0	48.936	146.096	216.657	319.130	544.210	1012%
TOTAL SE	93.007	542.804	1.309.067	1.317.521	1.839.981	2.216.710	2283%
PR	0	2.375	43.867	47.312	132.380	179.048	7439%
RS	20.249	115.346	229.362	288.922	367.596	352.041	1639%
SC	759	8.621	35.741	54.669	69.476	100.023	13078%
TOTAL S	21.008	126.342	308.970	390.903	569.452	631.112	2904%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

A variação do número de matrículas dos estudantes do ensino fundamental do PME nas escolas das redes municipais (tabela 4.5) foi maior quando comparadas com as escolas das redes estaduais (Tabela 4.4). No período de 2008 a 2013, houve uma variação de 1900% entre as escolas das redes municipais no Brasil, enquanto para as escolas estaduais ela foi de 634%. No entanto, em 2008, no primeiro ano do PME, as redes municipais atenderam a 449.765 estudantes e, em 2013, este número chegou a 8.994.004 matrículas, enquanto nos mesmos anos as redes estaduais tiveram 474.819 e 3.483.992 de matrículas.

É possível afirmar que em 2013 as matrículas de estudantes concentrou-se nas escolas das redes municipais, provavelmente influenciado e decorrente do movimento da municipalização.

4.3.2. Número de escolas do Programa Mais Educação

Ao analisar a quantidade de escolas das redes estaduais conforme Tabela 4.6, chama a atenção a pouca adesão das escolas do MS, pois obteve o menor número de escolas em quase todos os anos, exceto em 2010, pois RR teve a menor adesão, com 11 unidades educacionais. Esses números estão compatíveis com o número de matrículas desses estados. Em 2008 o estado da BA

teve o maior número de escolas. No estado do RJ houve maior concentração de escolas, assim como aconteceu com as matrículas nos anos de 2009, 2010 e 2011. Nos anos 2012 e 2013, a quantidade de escolas foi maior no estado do RS. Nem todas as variações seguiram a mesma perspectiva que o número de matrículas, pois em relação à quantidade de escolas a maior variação ocorreu nas escolas da rede estadual de TO, com 9.150%, e a menor variação no estado de AL com 148%.

Tabela 4.6 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando o número de escolas no Programa Mais Educação (2008-2013)

UF	2008 Nº Escolas	2009 Nº Escolas	2010 Nº Escolas	2011 Nº Escolas	2012 Nº Escolas	2013 Nº Escolas	Variação
BRASIL	759	1.927	4.124	5.370	8.300	7.352	869%
DF	25	32	100	107	158	131	424%
GO	10	144	207	296	539	826	8.160%
MS	2	4	22	24	31	27	1.250%
MT	7	55	86	77	276	242	3.357%
TOTAL CO	44	235	415	504	1.004	1.226	2.686%
AL	44	58	70	58	81	109	148%
BA	130	129	348	441	501	342	163%
CE	54	82	149	146	154	146	170%
MA	0	50	116	133	231	238	376%
PB	14	27	132	229	454	548	3.814%
PE	97	131	250	296	476	545	462%
PI	51	97	113	153	292	294	476%
RN	45	120	151	166	294	403	796%
SE	6	17	27	51	169	73	1.117%
Total NE	441	711	1.356	1.673	2.652	2.698	512%
AC	5	29	48	49	147	155	3.000%
AM	18	91	112	153	226	249	1.283%
AP	6	48	58	50	90	118	1.867%
PA	56	187	306	287	253	305	445%
RO	11	63	60	108	169	83	655%
RR	0	13	11	26	65	107	723%
TO	4	16	18	92	299	370	9.150%
Total N	100	447	613	765	1.249	1.387	1.287%
ES	0	51	111	105	178	173	239%
MG	0	24	224	349	834	0	3.375%
RJ	103	272	614	611	510	369	258%
SP	0	34	287	395	412	133	291%
Total SE	103	381	1.236	1.460	1.934	675	555%
PR	17	31	221	320	389	132	676%
RS	49	102	237	541	995	1.096	2.137%
SC	5	20	46	107	77	138	2.660%
Total S	71	153	504	968	1.461	1.366	1.824%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Nas escolas das redes municipais, conforme Tabela 4.7, é possível perceber que na Região Norte houve menor adesão ao programa. No primeiro ano do programa, em 2008, não houve adesão de escolas das redes municipais dos estados de SE, AM, SP e PR. Em 2010 e 2011, a menor quantidade de escolas municipais concentrou-se no AC, com 12 e 18 escolas respectivamente e, em 2012, no estado de RR, com 33 escolas, e em 2013, no AP, com 86 escolas. A maior concentração de escolas das redes municipais foi no estado do RJ nos anos de 2009, 2010 e 2011, com 477, 1.079 e 1.161 respectivamente. É interessante notar que de 2011 para 2012 não houve queda na quantidade de escolas do RJ, pelo contrário, houve a inclusão de mais 495 escolas. Porém, na BA que nos anos de 2012 e 2013 houve a maior quantidade de escolas é interessante observar o

crescimento de 2011 para 2012, que passou de 698 escolas para 2.761, e em 2013 ampliou ainda mais o atendimento, para além de 4.090 escolas.

Tabela 4.7 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando o número de escolas no Programa Mais Educação (2008 a 2013).

UF	2008 Nº Escolas	2009 Nº Escolas	2010 Nº Escolas	2011 Nº Escolas	2012 Nº Escolas	2013 Nº Escolas	Variação
Brasil	621	2.612	5.409	7.554	19.784	27.667	4.355%
GO	38	119	194	302	459	638	1.579%
MS	6	21	42	79	117	162	2.600%
MT	32	61	91	142	343	404	1.163%
TOTAL CO	76	201	327	523	919	1.204	1.484%
AL	8	51	72	120	517	840	10.400%
BA	18	124	476	698	2.761	4.090	22.622%
CE	131	292	491	772	2.210	2.802	2.039%
MA	17	34	180	376	1.903	2.811	16.435%
PB	59	125	192	247	813	1.291	2.088%
PE	90	290	443	570	1.611	2.403	2.570%
PI	10	65	63	80	687	856	8.460%
RN	17	95	114	165	495	577	3.294%
SE	0	44	44	69	421	594	1.250%
TOTAL NE	350	1.120	2.075	3.097	11.418	16.264	4.547%
AC	6	12	12	18	52	101	1.583%
AM	0	150	192	247	411	539	2.59%
AP	4	36	39	38	74	86	2.050%
PA	13	115	318	559	1.823	2.497	19.108%
RO	33	53	54	81	120	99	200%
RR	3	18	18	22	33	0	1.000%
TO	4	20	25	61	204	306	7.550%
TOTAL N	63	404	658	1.026	2.717	3.628	5.659%
ES	8	84	143	164	305	381	4.663%
MG	49	102	400	467	817	1.443	2.845%
RJ	47	477	1.079	1.161	1.656	1.974	4.100%
SP	0	51	197	292	523	884	1.633%
TOTAL SE	104	714	1.819	2.084	3.301	4.682	4.402%
PR	0	5	104	139	400	639	12.680%
RS	27	151	353	567	849	922	3.315%
SC	1	17	73	118	180	328	32.700%
TOTAL S	28	173	530	824	1.429	1.889	6.646%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Considerando que um dos critérios apresentados pelo PME para a definição das escolas que participariam do programa é o IDEB, ao observar os resultados de 2007, 2009 e 2011, verifica-se que o estado do Rio de Janeiro não atingiu a meta para os anos iniciais do ensino fundamental nos anos de 2009 e 2011 (4,0 e 4,3, quando a meta para estes anos seriam 4,1 e 4,5), e para os anos finais apenas em 2011 não atingiu a meta, que era de 3,3, enquanto o índice foi de 3,2. No entanto, nos anos de 2009, 2010 e 2011, o Rio de Janeiro foi um dos estados que mais teve escolas que aderiram ao programa.

A adesão das escolas ao PME em 2013 foi de 7.352 escolas nas redes estaduais e de 27.667 escolas nas redes municipais, o que permite afirmar que a adesão das escolas ao PME foi três vezes maior nas escolas das redes municipais.

Quando observada por região, o Nordeste destaca-se, pois teve 2.698 e 16.264 escolas respectivamente nas redes estaduais e municipais.

E ao observar a variação quanto a adesão de escolas no Programa, percebe-se que foi maior nas escolas das redes municipais com 4.355% enquanto que nas escolas das redes estaduais foi de 869%.

4.3.3. *Verbas de custeio do Programa Mais Educação*

As verbas de custeio podem ser utilizadas para o pagamento de serviços e/ou compra de materiais que garantam o desenvolvimento das atividades da Educação Integral, e para tanto, como referência, foram elaboradas listas com sugestão de kits⁶⁴ que podem ser escolhidos pela escola, conforme orientação dos Manuais Operacionais da Educação Integral, a partir do Plano de Trabalho.

Para observar as verbas de custeio destinadas às escolas das redes estaduais e das redes municipais, foram elaborados gráficos com os resultados por região geográfica do Brasil e tabela⁶⁵ com os dados por estado e região. Além disso, foi feita correção pelo INPC (IBGE) com data-base dezembro de 2013 para analisar o quanto os valores repassados para o Programa Mais Educação foram se ampliando, permanecendo estável ou sofrendo depreciação. Foi possível constatar a ampliação de recursos decorrente do aumento de matrículas, no entanto, ao observar a linha de crescimento, nota-se que a maior concentração de recursos de custeio esteve na região Nordeste, tanto pela rede estadual quanto pela rede municipal. Também foi possível constatar que os valores corrigidos não representam aumento de verbas recebidas, pois estas se mostraram em déficit.

No Gráfico 4.1. é possível notar que a região Sudeste tem um crescimento do valor de custeio até 2010, após este período demonstra uma queda progressiva. E pode ter contribuído para essa queda o fato de São Paulo e Rio de Janeiro terem recebido um valor menor de custeio a partir de 2011, o que não aconteceu com os estados do Espírito Santo e Minas Gerais. Na região Sudeste, o estado de São Paulo tem uma variação de apenas 29% e Minas Gerais de 2.792%. É importante retomar que os dados de 2013 são das informações recebidas pelo FNDE até 27 de dezembro de 2013.

A região Nordeste, ao contrário, tem um aumento das verbas de custeio, podendo ser considerada maior entre os anos de 2009 para 2010, chegando em torno de 40% esse aumento. Pode ter sido influenciado pelo aumento dos recursos de custeio recebidos pela rede estadual da Bahia, que aumentou em três (3) vezes de 2009 para 2010. Outro estado que se destaca é Pernambuco, que recebia R\$ 4.010.159,49 e em 2009 passou a receber R\$ 11.534.090,75. O menor aumento de recebimento das verbas de custeio de 2009 para 2010 foi no estado de Sergipe, em que a diferença recebida chegou a apenas R\$ 141.685,60.

64 Ver Apêndice B.

65 Ver Apêndice C.

Em 2012, as regiões Sudeste e Norte receberam verbas de custeio com valores bem próximos, permanecendo na mesma linha. No entanto, quando é analisada a quantidade de escolas no mesmo ano, essa relação não é a mesma. Tem-se nas redes estaduais em 2012 na região Norte o total de 1.249 escolas e 611.273 estudantes, enquanto na rede estadual na região Sudeste em 2012 tem-se 1.934 escolas e a matrícula de 918.812 estudantes. A região Centro-Oeste é a que menos recebeu verbas de custeio ao longo dos anos, exceto em 2013, quando existe uma baixa da região Sudeste.

Gráfico 4.1. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito da rede estadual contemplando os valores de custeio.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Ao serem analisadas as verbas de custeio com os valores corrigidos pelo INPC expressas no gráfico 4.2. para dezembro de 2013, destaca-se no Brasil uma alta expressiva em 2010, o valor seria mais que duplicado, e uma queda de 2012 para 2013, demonstrando uma defasagem de recursos de custeio. Destacam-se as informações contidas no quadro de recebimento dos monitores (Tabela 4.2) e dos valores recebidos de custeio (Tabela 4.3), em que existe a manutenção de valores ao longo dos anos. É sabido que essa manutenção de valores não corresponde às reais necessidades quando efetuadas as correções monetárias – no caso deste trabalho, foi utilizado o INPC.

Gráfico 4.2. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de custeio com correção pelo INPC/ DEZ 2013

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Os valores de custeio das redes municipais (Gráfico 4.3.) demonstram que houve crescimento em todas as regiões, principalmente da região Nordeste, que se destaca de forma considerável em relação às demais regiões do país – do ano de 2011 para 2012 o aumento de recursos foi maior que o dobro. Todos os estados contribuíram para este aumento, que se deu em cada um dos estados da região Nordeste.

Na região Sul, quando analisadas em comparação com as demais regiões, dos anos de 2008 a 2013, as verbas de custeio recebidas nas escolas das redes municipais foi menor. Já a variação dos recursos recebidos nos estados da região Sul demonstra uma variação maior, chegou-se a 4.625%. É interessante observar que o estado do Paraná, apesar de não ter recebido recursos em 2008, de 2009 para 2010, apresenta um aumento em quase vinte oito (28) vezes. Destaca-se o aumento do Rio Grande do Sul, que recebeu o maior volume da verba de custeio na região Sul.

A região Centro-Oeste teve a menor variação em relação aos demais estados, pois chegou-se a 1.138%, mas ainda assim não é uma variação pequena, pois foi constatado que houve aumento em todas as regiões.

Gráfico 4.3. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de custeio.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

O Gráfico 4.4. apresenta os valores de custeio das redes municipais corrigidos pelo índice do INPC para 2013, e demonstram que a variação sofre um impacto. No Brasil, a correção levou a uma diminuição da variação em 808,14%. Essa diferença não é pequena quando os valores são analisados em valores nominais. Em 2011, a defasagem foi de R\$ 37.020.990,82 em relação aos anos anteriores.

Gráfico 4.4. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de custeio com correção pelo INPC/ DEZ 2013

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Os Gráficos 4.1 e 4.3 demonstram que os valores que as redes estaduais e municipais receberam do PDDE-Integral para custeio teve aumento. No entanto, também houve um aumento considerável de matrículas que em 2008 era um total de 924.584 estudantes e em 2013 somava on total de 12.477.996, da mesma forma, houve aumento em número de escolas, que passou de 1.380 em 2008 e chegou a 35.019 em 2013.

4.3.4. Verba de capital do Programa Mais Educação

As verbas de capital podem ser utilizadas para a aquisição de bens ou materiais de uso permanente para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral; para tanto, como referência, foram elaboradas listas com sugestão de kits⁶⁶ pedagógicos que podem ser escolhidos pela escola, conforme consta no manual operacional da Educação Integral, a partir das atividades previstas no plano de trabalho da escola.

É possível identificar que nos anos de 2009 para 2010 as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte têm uma ligeira queda no recebimento das verbas de capital, as regiões Sudeste e Sul, ao contrário, demonstram um pequeno aumento nesse mesmo período (Gráfico 4.5.). Em todas as regiões houve um aumento das verbas de capital recebidas entre os anos de 2010 a 2012,

66 Ver Apêndice B.

destacando-se a região Nordeste, seguida da região Sudeste. Interessante observar que de 2012 para 2013 há uma considerável queda do recebimento de verbas de capital nas regiões Sul e Sudeste.

As regiões Norte e Centro-Oeste receberam progressivamente um volume maior das verbas, mas não ultrapassaram os R\$ 10.000.000,00.

Gráfico 4.5. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de capital.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Nas escolas das redes estaduais (Gráfico 4.6.) as verbas de capital, quando corrigidas pelo INPC dezembro de 2013, dos anos de 2009 para 2010 teve um aumento menor em termos de percentual (8%), quando comparadas com os valores sem a correção (14%), conforme o Gráfico 4.5.

No montante de recursos de capital recebidos pelas escolas das redes estaduais, no Brasil houve uma queda em 2013, ficando abaixo dos R\$50.000.000,00.

Gráfico 4.6. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de capital com correção pelo INPC/ DEZ 2013

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Observa-se no Gráfico 4.7. que no Brasil, em relação ao recebimento das verbas de capital pelas escolas das redes municipais, houve um aumento progressivo desde 2009, mas tornando-se ainda mais expressivo a partir de 2011.

Percebe-se que a região Nordeste contribui de forma considerável para esse aumento, pois foi nessa região que o aumento foi maior e mais expressivo, o que se deu a partir de 2011. Nota-se que a região Sul e Centro-Oeste mantiveram o crescimento do recebimento da verba, no entanto, um pouco mais tímido.

Gráfico 4.7. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de capital.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Com os valores de capital corrigidos pelo INPC, o Gráfico 4.8. demonstra que em 2012 os recursos dessa categoria econômica ultrapassariam os R\$ 120.000.000,00, o que não aconteceu quando observamos o Gráfico 4.7. em que o valor esteve abaixo.

Nas regiões Sul e Centro-Oeste, mesmo com a correção, não chegariam aos R\$ 20.000.000,00.

Gráfico 4.8. Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de capital com correção pelo INPC/DEZ 2013

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Ao analisar os valores recebidos pelas escolas das redes estaduais (Gráfico 4.5) e escolas das redes municipais (Gráfico 4.7) referente aos valores nominais, referente às verbas de capital, é possível perceber que tanto nas redes estaduais quanto nas redes municipais houve um maior volume de recursos para a região Nordeste, o que aconteceu de forma progressiva.

A tendência de crescimento, quando observadas as duas redes se mostraram de forma diferente, na região Sudeste nas escolas das redes municipais não houve queda no recebimento dessas verbas, como aconteceu nas redes estaduais, pois a quantidade de escolas também foi ampliada.

4.3.5. Repasses das verbas de custeio e capital no Programa Mais Educação

Da soma das verbas de custeio e de capital, recebidas pelas unidades educacionais das redes estaduais é possível perceber uma variação maior na região Centro-Oeste (1.929%), e observando essa mesma região, nota-se que o valor do primeiro ano é significativamente menor quando observado em comparação com o ano de 2013. Os dois estados que mais contribuíram para essa variação alta foram GO e MS. Em valores nominais, a região Nordeste foi a que mais recebeu recursos desde o início do programa, conforme demonstra Tabela 4.8.

Tabela 4.8 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores totais no Programa Mais Educação (em R\$ valores nominais)

UF	2008 TOTAL	2009 TOTAL	2010 TOTAL	2011 TOTAL	2012 TOTAL	2013 TOTAL	VARIAÇÃO
BRASIL	R\$ 32.039.722,20	R\$ 72.839.943,62	R\$ 168.512.800,49	R\$ 216.949.459,20	R\$ 258.889.542,77	R\$ 257.009.330,49	702%
DF	R\$ 1.192.612,50	R\$ 970.961,44	R\$ 3.739.512,18	R\$ 4.342.078,47	R\$ 4.953.278,77	R\$ 3.870.945,44	225%
GO	R\$ 399.568,90	R\$ 4.763.113,24	R\$ 7.367.188,66	R\$ 11.131.083,16	R\$ 14.062.996,88	R\$ 26.958.999,03	6.647%
MS	R\$ 76.469,10	R\$ 233.768,40	R\$ 1.047.607,20	R\$ 1.080.382,90	R\$ 1.060.747,82	R\$ 863.913,46	1.030%
MT	R\$ 307.972,20	R\$ 2.647.474,88	R\$ 3.388.768,42	R\$ 3.091.910,92	R\$ 9.328.997,32	R\$ 8.418.835,37	2.634%
TOTAL CO	R\$ 1.976.622,70	R\$ 8.615.317,96	R\$ 15.543.076,46	R\$ 19.645.455,45	R\$ 29.406.020,79	R\$ 40.112.693,30	1.929%
AL	R\$ 1.717.284,80	R\$ 1.372.151,81	R\$ 1.514.791,64	R\$ 1.835.877,42	R\$ 1.977.102,16	R\$ 3.048.093,08	77%
BA	R\$ 6.404.347,60	R\$ 5.961.238,74	R\$ 17.696.303,01	R\$ 25.516.439,38	R\$ 20.769.624,14	R\$ 13.900.896,37	117%
CE	R\$ 2.015.383,80	R\$ 1.699.336,00	R\$ 3.868.679,52	R\$ 4.725.236,22	R\$ 4.773.173,10	R\$ 5.792.800,35	187%
MA	0	R\$ 1.634.130,34	R\$ 2.967.759,86	R\$ 4.551.159,92	R\$ 6.268.682,14	R\$ 7.795.746,06	377%
PB	R\$ 510.183,40	R\$ 787.785,50	R\$ 4.946.202,31	R\$ 8.464.561,88	R\$ 13.945.623,15	R\$ 21.958.371,28	4.204%
PE	R\$ 3.701.132,40	R\$ 4.718.177,97	R\$ 12.031.495,79	R\$ 12.951.014,40	R\$ 15.738.949,06	R\$ 22.409.512,16	505%
PI	R\$ 2.183.552,00	R\$ 2.648.725,26	R\$ 3.688.545,04	R\$ 5.476.698,04	R\$ 8.113.947,13	R\$ 10.100.817,53	363%
RN	R\$ 1.710.530,00	R\$ 5.263.050,09	R\$ 8.175.187,20	R\$ 8.824.135,18	R\$ 10.431.044,38	R\$ 15.507.742,02	807%
SE	R\$ 230.260,10	R\$ 449.216,00	R\$ 584.295,32	R\$ 1.659.715,42	R\$ 5.779.860,20	R\$ 4.177.060,52	1.714%
Total NE	R\$ 18.472.674,10	R\$ 24.533.811,71	R\$ 55.473.259,69	R\$ 74.004.837,86	R\$ 87.798.005,46	R\$ 104.691.039,37	467%
AC	R\$ 189.593,00	R\$ 924.692,10	R\$ 1.604.317,82	R\$ 1.626.594,82	R\$ 4.134.500,84	R\$ 4.468.005,06	2.257%
AM	R\$ 806.395,60	R\$ 3.292.435,96	R\$ 4.960.734,07	R\$ 5.725.471,31	R\$ 6.613.219,37	R\$ 6.898.934,11	756%
AP	R\$ 222.242,80	R\$ 1.527.130,95	R\$ 1.330.421,60	R\$ 2.142.792,12	R\$ 3.979.751,10	R\$ 6.185.613,56	2.683%
PA	R\$ 2.496.318,10	R\$ 10.072.831,66	R\$ 15.348.644,62	R\$ 14.422.738,34	R\$ 8.359.775,24	R\$ 14.434.353,72	478%
RO	R\$ 428.696,20	R\$ 2.336.199,10	R\$ 2.338.848,66	R\$ 4.508.602,40	R\$ 6.382.491,38	R\$ 1.500.273,80	250%
RR	0	R\$ 729.201,82	R\$ 530.106,60	R\$ 1.776.666,94	R\$ 1.904.579,24	R\$ 3.464.862,71	375%
TO	R\$ 205.559,80	R\$ 434.053,60	R\$ 487.206,50	R\$ 3.237.044,42	R\$ 8.381.891,01	R\$ 14.470.784,20	6.940%
Total N	R\$ 4.348.805,50	R\$ 19.316.545,19	R\$ 26.600.279,87	R\$ 33.439.910,35	R\$ 39.756.208,18	R\$ 51.422.827,16	1.082%
ES	0	R\$ 999.484,72	R\$ 2.399.955,45	R\$ 2.567.711,95	R\$ 4.281.839,18	R\$ 4.071.573,04	307%
MG	0	R\$ 617.451,96	R\$ 6.454.860,34	R\$ 10.498.207,00	R\$ 20.398.944,23	0	3.204%
RJ	R\$ 4.282.456,60	R\$ 12.658.641,01	R\$ 30.089.565,87	R\$ 22.958.999,28	R\$ 15.721.643,50	R\$ 11.086.681,42	159%
SP	0	R\$ 1.402.846,20	R\$ 15.985.558,21	R\$ 20.345.785,43	R\$ 14.775.902,65	R\$ 1.735.840,00	24%
Total SE	R\$ 4.282.456,60	R\$ 15.678.423,89	R\$ 54.929.939,87	R\$ 56.370.703,66	R\$ 55.178.329,56	R\$ 16.894.094,46	294%
PR	R\$ 709.736,40	R\$ 830.970,72	R\$ 5.977.471,59	R\$ 9.656.696,86	R\$ 10.368.216,21	R\$ 988.515,20	39%
RS	R\$ 2.057.302,60	R\$ 3.329.460,14	R\$ 8.410.821,55	R\$ 20.415.663,82	R\$ 34.307.199,22	R\$ 38.721.372,41	1.782%
SC	R\$ 192.124,30	R\$ 535.414,01	R\$ 1.577.951,46	R\$ 3.416.191,20	R\$ 2.075.563,35	R\$ 4.178.788,59	2.075%
Total S	R\$ 2.959.163,30	R\$ 4.695.844,87	R\$ 15.966.244,60	R\$ 33.488.551,88	R\$ 46.750.978,78	R\$ 43.888.676,20	1.383%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Na Tabela 4.9, observa-se que em 2008, primeiro ano do PME, não houve repasses de recursos para escolas das redes municipais do estado do Sergipe, Amazonas, São Paulo e Paraná, pois não participaram do programa. Da mesma forma, em 2013 não houve repasses de recursos para o estado de Roraima.

A maior variação se deu na região Sul com 5.656%, seguido das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e a menor variação foi na região Centro-Oeste, com 1.358%.

Quanto ao volume de recursos, a região Nordeste alcançou o recebimento de R\$ 573.557.785,78 em 2013, um pouco mais que três vezes o valor da segunda região que mais recebeu recursos em 2013 (SE).

Tabela 4.9 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores totais no Programa Mais Educação (em R\$ valores nominais)

UF	2008 TOTAL	2009 TOTAL	2010 TOTAL	2011 TOTAL	2012 TOTAL	2013 TOTAL	VARIAÇÃO
Brasil	R\$ 24.768.554,20	R\$ 81.708.437,63	R\$ 201.914.351,52	R\$ 306.144.214,56	R\$ 636.005.448,82	R\$ 987.406.231,58	3887%
GO	R\$ 1.595.300,40	R\$ 3.038.961,46	R\$ 5.963.767,10	R\$ 10.708.755,94	R\$ 14.035.874,81	R\$ 23.866.725,91	1396%
MS	R\$ 270.739,00	R\$ 1.040.739,60	R\$ 1.604.137,36	R\$ 3.351.430,54	R\$ 4.164.881,31	R\$ 7.066.964,16	2510%
MT	R\$ 1.325.083,20	R\$ 1.856.763,44	R\$ 3.828.012,42	R\$ 6.869.461,66	R\$ 12.104.077,48	R\$ 15.588.576,99	1076%
TOTAL CO	R\$ 3.191.122,60	R\$ 5.936.464,50	R\$ 11.395.916,88	R\$ 20.929.648,14	R\$ 30.304.833,60	R\$ 46.522.267,06	1358%
AL	R\$ 280.682,90	R\$ 1.401.462,82	R\$ 1.691.091,46	R\$ 5.058.787,40	R\$ 15.199.854,97	R\$ 27.312.023,30	9631%
BA	R\$ 673.869,60	R\$ 3.315.810,54	R\$ 19.108.208,94	R\$ 29.003.507,09	R\$ 90.863.184,88	R\$ 136.081.133,44	20094%
CE	R\$ 5.398.916,20	R\$ 8.007.908,04	R\$ 16.424.792,77	R\$ 26.818.802,46	R\$ 64.593.676,66	R\$ 106.150.727,58	1866%
MA	R\$ 672.503,90	R\$ 1.952.712,90	R\$ 8.024.628,85	R\$ 16.651.722,96	R\$ 59.212.520,58	R\$ 105.633.011,53	15607%
PB	R\$ 1.900.932,00	R\$ 3.881.386,18	R\$ 6.340.411,28	R\$ 9.675.844,67	R\$ 25.203.851,71	R\$ 42.819.609,64	2153%
PE	R\$ 3.493.790,10	R\$ 8.419.706,82	R\$ 17.307.433,30	R\$ 23.604.626,80	R\$ 53.605.786,56	R\$ 86.449.504,14	2374%
PI	R\$ 398.733,10	R\$ 1.693.046,04	R\$ 2.037.388,64	R\$ 2.949.850,18	R\$ 19.771.321,01	R\$ 29.905.856,34	7400%
RN	R\$ 636.790,00	R\$ 2.951.216,04	R\$ 3.741.875,83	R\$ 6.328.708,89	R\$ 15.697.817,20	R\$ 20.880.059,16	3179%
SE	0	R\$ 979.861,40	R\$ 1.090.702,24	R\$ 2.398.882,42	R\$ 12.907.775,18	R\$ 18.325.860,65	1770%
TOTAL NE	R\$ 13.456.217,80	R\$ 32.603.110,78	R\$ 75.766.533,31	R\$ 122.490.732,87	R\$ 357.055.788,75	R\$ 573.557.785,78	4162%
AC	R\$ 316.867,60	R\$ 297.133,82	R\$ 312.393,70	R\$ 582.950,20	R\$ 1.319.691,40	R\$ 3.036.891,02	858%
AM	0	R\$ 3.878.902,16	R\$ 6.188.014,06	R\$ 8.630.121,65	R\$ 13.029.307,84	R\$ 17.348.809,68	347%
AP	R\$ 133.465,20	R\$ 1.201.826,36	R\$ 1.434.892,64	R\$ 1.598.559,64	R\$ 3.547.909,32	R\$ 6.122.061,83	4487%
PA	R\$ 498.682,20	R\$ 4.400.263,40	R\$ 12.876.833,57	R\$ 21.562.600,84	R\$ 56.157.443,71	R\$ 84.158.493,16	16776%
RO	R\$ 1.073.433,10	R\$ 1.960.584,40	R\$ 2.220.652,90	R\$ 3.332.453,22	R\$ 4.132.614,96	R\$ 3.302.698,93	208%
RR	R\$ 153.799,70	R\$ 906.752,60	R\$ 416.775,00	R\$ 1.639.838,86	R\$ 1.916.246,72	0	1146%
TO	R\$ 173.574,40	R\$ 728.285,56	R\$ 1.250.986,20	R\$ 3.288.802,94	R\$ 7.055.963,78	R\$ 11.986.352,90	6806%
TOTAL N	R\$ 2.349.822,20	R\$ 13.373.748,30	R\$ 24.700.548,07	R\$ 40.635.327,35	R\$ 87.159.177,73	R\$ 125.955.307,52	5260%
ES	R\$ 261.732,80	R\$ 2.176.869,96	R\$ 4.183.644,61	R\$ 5.917.690,39	R\$ 9.344.842,17	R\$ 12.785.653,98	4785%
MG	R\$ 2.246.721,00	R\$ 4.782.922,32	R\$ 18.156.529,88	R\$ 21.290.576,13	R\$ 29.735.032,29	R\$ 51.900.245,67	2210%
RJ	R\$ 2.150.552,40	R\$ 15.950.633,82	R\$ 41.868.318,96	R\$ 50.327.099,46	R\$ 57.068.026,91	R\$ 74.493.894,50	3364%
SP	0	R\$ 1.552.841,12	R\$ 7.636.182,57	R\$ 14.115.285,62	R\$ 18.272.626,76	R\$ 38.167.511,91	2358%
TOTAL SE	R\$ 4.659.006,20	R\$ 24.463.267,22	R\$ 71.844.676,02	R\$ 91.650.651,60	R\$ 114.420.528,13	R\$ 177.347.306,06	3707%
PR	0	R\$ 143.395,50	R\$ 3.912.636,73	R\$ 5.390.559,11	R\$ 12.913.726,31	R\$ 20.339.684,24	14084%
RS	R\$ 1.053.006,00	R\$ 4.614.333,57	R\$ 11.893.118,88	R\$ 20.658.185,08	R\$ 28.481.293,17	R\$ 32.985.026,74	3032%
SC	R\$ 59.379,40	R\$ 574.117,76	R\$ 2.400.921,63	R\$ 4.389.110,41	R\$ 5.670.101,13	R\$ 10.698.854,18	17918%
TOTAL S	R\$ 1.112.385,40	R\$ 5.331.846,83	R\$ 18.206.677,24	R\$ 30.437.854,60	R\$ 47.065.120,61	R\$ 64.023.565,16	5656%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Observando-se as verbas totais de cada rede a variação foi maior entre as escolas das redes municipais da região norte com 5.260% e a menor variação foi na região Sudeste entre as escolas das redes estaduais com 294%.

Ao observar as duas redes (estaduais e municipais) em relação ao recebimento total de verbas, as escolas das redes municipais tiveram a maior variação (3.887%).

Por meio do PDDE-Integral em 2013 houve o repasse de R\$ 1.244.415.562,07 para o Brasil, sendo que, desse montante, 79% foram destinados às escolas das redes municipais e 21% às escolas das redes estaduais. De forma geral, os recursos totais que as redes receberam em 2013 esteve concentradas nas escolas das redes municipais. Observando a distribuição dos recursos do PME em 2013 percebe-se que aproximadamente 55% do valor total de repasse do PDDE-Integral foram destinados a Região Nordeste, 16% para a Região Sudeste, 13% para a Região Norte, 9% para a região Sul e 7% para a Região Centro-Oeste.

4.3.6. *Quanto custa cada estudante no Programa Mais Educação para o ensino fundamental?*

Apesar de existir no Programa Mais Educação um valor referência para a destinação de recursos para as escolas, nas categorias econômicas de custeio e de capital via PDDE/Integral, conforme apresentado neste capítulo, essa subseção tratou de calcular o valor médio por aluno a partir de recursos recebidos pelas redes estaduais e municipais destinadas ao desenvolvimento do Programa Mais Educação de 2008 a 2013. Para esse cálculo, foi considerado o número de matrículas das respectivas redes e os valores totais recebidos.

Ao analisar a Tabela 4.10 explicita-se quanto o Programa Mais Educação obteve valores extremamente diferentes em cada estado e região geográfica do Brasil, nas suas respectivas redes estaduais e municipais.

No ano de 2010, entre as escolas das redes estaduais, o Brasil obteve o menor valor quando observado os demais anos, chegando ao valor médio de R\$ 43,22 por aluno e, entre as escolas das redes municipais no Brasil, o menor valor médio foi de R\$ 44,75 em 2009.

Ainda observando a média do Brasil, entre as escolas das redes estaduais, o ano que obteve o maior valor médio por aluno foi em 2011, com R\$ 75,16, e nas escolas das redes municipais foi em 2013 com o R\$ 109,78.

De 2008 para 2013, os menores valores médios por aluno das redes estaduais de educação se deram nos seguintes estados: em 2008 no Amapá com o valor de R\$ 40,17; em 2009, 2011 e 2012 respectivamente no Distrito Federal com os seguintes valores R\$ 25,31, R\$ 43,70 e R\$ 38,62; em 2010 no estado de Alagoas com o valor de R\$ 21,93; e em 2013 no Paraná com R\$ 9,58. Observando os menores valores médios por aluno das redes municipais percebe-se que no estado de Alagoas em 2008 e 2010 teve respectivamente R\$ 36,62 e R\$32,81; em 2009 e 2011 no estado do Amazonas com R\$ 26,67 e 51,05; em 2011 no Espírito Santo o valor foi de R\$51,33 e em 2013 no estado de São Paulo com R\$ 70,13.

Mesmo entre os menores valores médios por aluno obtidos nesses anos é possível perceber uma grande diferença entre eles, destaca-se o Paraná em 2013 com R\$ 9,58 e São Paulo com R\$ 70,13.

Os maiores valores médios por alunos das redes estaduais se deram nos seguintes estados: 2008 e 2009 no estado do Mato Grosso do Sul com R\$ 185,60 e R\$ 132,75 respectivamente; no Rio Grande do Norte em 2010 e 2011 com o R\$ 92,31 e R\$ 136,96 e; no Amapá em 2012 e 2013 com R\$ 105,82 e R\$ 128,49. Ao observar os maiores valores médios por alunos das redes municipais percebe-se que a maioria dos estados estão na região Norte: em 2008 no Acre foi de R\$ 115,65; Roraima em 2009, 2011 e 2012 respectivamente os valores R\$ 96,20, R\$ 144,93 e R\$ 126,30; em 2010 no estado do Paraná com o valor de R\$ 89,19 e; em 2013 no estado do Amapá com R\$ 162,62.

É pertinente ressaltar que o estado de Alagoas é um dos que recebe complementação para garantir o valor mínimo da verba por aluno pelo FUNDEB, pois o estado já possui um valor inferior ao estipulado como mínimo nacional.

Tabela 4.10 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do ensino fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores médios por aluno das redes estaduais e das redes municipais (em R\$, valores nominais).

UF	REDES ESTADUAIS						REDES MUNICIPAIS					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2008	2009	2010	2011	2012	2013
BRASIL	R\$ 67,48	R\$ 55,29	R\$ 43,22	R\$ 75,16	R\$ 69,56	R\$ 73,77	R\$ 55,07	R\$ 44,75	R\$ 56,65	R\$ 74,49	R\$ 83,42	R\$ 109,78
DF	R\$ 52,07	R\$ 25,31	R\$ 28,40	R\$ 43,70	R\$ 38,62	R\$ 44,63	0	0	0	0	0	0
GO	R\$ 96,61	R\$ 66,50	R\$ 40,61	R\$ 93,36	R\$ 78,45	R\$ 83,85	R\$ 70,10	R\$ 45,26	R\$ 56,66	R\$ 66,67	R\$ 64,19	R\$ 88,16
MS	R\$ 185,60	R\$ 132,75	R\$ 68,52	R\$ 124,25	R\$ 101,33	R\$ 74,39	R\$ 42,52	R\$ 52,02	R\$ 44,58	R\$ 67,48	R\$ 59,25	R\$ 84,00
MT	R\$ 108,56	R\$ 77,15	R\$ 44,55	R\$ 77,18	R\$ 80,61	R\$ 70,80	R\$ 85,01	R\$ 70,44	R\$ 86,15	R\$ 122,47	R\$ 114,45	R\$ 122,37
TOTAL CO	R\$ 65,25	R\$ 58,98	R\$ 38,43	R\$ 73,48	R\$ 67,80	R\$ 74,45	R\$ 71,37	R\$ 52,30	R\$ 61,37	R\$ 78,57	R\$ 76,78	R\$ 96,47
AL	R\$ 53,04	R\$ 33,22	R\$ 21,93	R\$ 55,95	R\$ 45,71	R\$ 57,00	R\$ 36,62	R\$ 36,63	R\$ 32,81	R\$ 69,34	R\$ 63,98	R\$ 88,19
BA	R\$ 69,48	R\$ 49,56	R\$ 44,48	R\$ 94,60	R\$ 76,32	R\$ 83,49	R\$ 90,07	R\$ 47,47	R\$ 75,68	R\$ 98,85	R\$ 101,81	R\$ 131,84
CE	R\$ 62,14	R\$ 31,30	R\$ 25,54	R\$ 73,90	R\$ 76,93	R\$ 61,73	R\$ 45,01	R\$ 34,46	R\$ 44,05	R\$ 65,67	R\$ 94,86	R\$ 120,75
MA	0	R\$ 60,23	R\$ 40,27	R\$ 95,25	R\$ 79,97	R\$ 77,57	R\$ 38,81	R\$ 48,43	R\$ 69,58	R\$ 84,37	R\$ 102,87	R\$ 156,48
PB	R\$ 87,38	R\$ 76,04	R\$ 61,65	R\$ 91,12	R\$ 77,90	R\$ 94,00	R\$ 57,77	R\$ 49,84	R\$ 63,68	R\$ 93,15	R\$ 98,23	R\$ 134,42
PE	R\$ 60,22	R\$ 55,18	R\$ 45,55	R\$ 74,82	R\$ 59,78	R\$ 63,90	R\$ 67,80	R\$ 53,14	R\$ 67,06	R\$ 87,37	R\$ 85,35	R\$ 115,27
PI	R\$ 120,92	R\$ 64,10	R\$ 57,96	R\$ 110,98	R\$ 103,80	R\$ 108,26	R\$ 71,70	R\$ 52,16	R\$ 59,55	R\$ 81,34	R\$ 98,19	R\$ 148,39
RN	R\$ 71,62	R\$ 91,17	R\$ 92,31	R\$ 136,96	R\$ 96,97	R\$ 111,84	R\$ 52,99	R\$ 54,76	R\$ 55,80	R\$ 75,68	R\$ 86,85	R\$ 119,63
SE	R\$ 68,06	R\$ 42,31	R\$ 24,16	R\$ 61,88	R\$ 78,13	R\$ 98,61	0	R\$ 38,26	R\$ 39,79	R\$ 69,04	R\$ 87,03	R\$ 113,30
Total NE	R\$ 68,51	R\$ 54,70	R\$ 45,74	R\$ 90,15	R\$ 75,83	R\$ 82,24	R\$ 52,89	R\$ 44,72	R\$ 59,26	R\$ 81,62	R\$ 93,92	R\$ 127,39
AC	R\$ 54,51	R\$ 46,51	R\$ 42,29	R\$ 55,98	R\$ 76,31	R\$ 72,99	R\$ 115,65	R\$ 48,72	R\$ 53,51	R\$ 84,27	R\$ 74,76	R\$ 138,61
AM	R\$ 53,98	R\$ 34,85	R\$ 34,46	R\$ 48,53	R\$ 44,17	R\$ 41,16	0	R\$ 26,67	R\$ 38,80	R\$ 51,05	R\$ 63,69	R\$ 80,56
AP	R\$ 40,17	R\$ 43,15	R\$ 25,47	R\$ 60,49	R\$ 105,82	R\$ 128,49	R\$ 50,46	R\$ 57,62	R\$ 60,13	R\$ 73,42	R\$ 105,04	R\$ 162,62
PA	R\$ 61,32	R\$ 70,60	R\$ 50,18	R\$ 77,70	R\$ 55,81	R\$ 77,28	R\$ 46,16	R\$ 49,76	R\$ 55,40	R\$ 61,39	R\$ 89,70	R\$ 109,99
RO	R\$ 59,54	R\$ 51,51	R\$ 41,54	R\$ 65,14	R\$ 69,21	R\$ 25,65	R\$ 66,71	R\$ 60,70	R\$ 63,70	R\$ 75,64	R\$ 73,08	R\$ 84,34
RR	0	R\$ 64,17	R\$ 49,02	R\$ 102,72	R\$ 78,45	R\$ 85,24	R\$ 86,94	R\$ 96,20	R\$ 41,61	R\$ 144,93	R\$ 126,30	0
TO	R\$ 86,33	R\$ 46,88	R\$ 39,15	R\$ 82,51	R\$ 81,00	R\$ 101,90	R\$ 67,62	R\$ 63,69	R\$ 82,26	R\$ 109,46	R\$ 108,90	R\$ 145,51
Total N	R\$ 58,58	R\$ 53,90	R\$ 42,93	R\$ 67,72	R\$ 65,04	R\$ 72,95	R\$ 64,18	R\$ 42,59	R\$ 51,28	R\$ 64,05	R\$ 85,57	R\$ 108,43
ES	0	R\$ 37,38	R\$ 25,75	R\$ 48,47	R\$ 55,57	R\$ 47,54	R\$ 47,20	R\$ 33,76	R\$ 40,64	R\$ 51,51	R\$ 51,33	R\$ 72,15
MG	0	R\$ 33,91	R\$ 32,50	R\$ 58,31	R\$ 59,80	0	R\$ 49,33	R\$ 50,17	R\$ 56,11	R\$ 67,75	R\$ 64,63	R\$ 95,93
RJ	R\$ 76,30	R\$ 68,71	R\$ 49,27	R\$ 71,25	R\$ 65,09	R\$ 59,33	R\$ 51,31	R\$ 47,75	R\$ 56,85	R\$ 74,92	R\$ 64,95	R\$ 78,06
SP	0	R\$ 47,67	R\$ 48,47	R\$ 76,07	R\$ 57,02	R\$ 12,78	0	R\$ 31,73	R\$ 52,27	R\$ 65,15	R\$ 57,26	R\$ 70,13
Total SE	R\$ 76,30	R\$ 60,63	R\$ 44,58	R\$ 68,52	R\$ 60,05	R\$ 41,37	R\$ 50,09	R\$ 45,07	R\$ 54,88	R\$ 69,56	R\$ 62,19	R\$ 80,00
PR	R\$ 51,70	R\$ 29,38	R\$ 26,59	R\$ 50,52	R\$ 48,60	R\$ 9,58	0	R\$ 60,38	R\$ 89,19	R\$ 113,94	R\$ 97,55	R\$ 113,60
RS	R\$ 72,14	R\$ 51,55	R\$ 49,03	R\$ 86,25	R\$ 97,64	R\$ 96,17	R\$ 52,00	R\$ 40,00	R\$ 51,85	R\$ 71,50	R\$ 77,48	R\$ 93,70
SC	R\$ 83,64	R\$ 41,79	R\$ 47,52	R\$ 63,39	R\$ 58,51	R\$ 78,48	R\$ 78,23	R\$ 66,60	R\$ 67,18	R\$ 80,29	R\$ 81,61	R\$ 106,96
Total S	R\$ 66,43	R\$ 44,43	R\$ 37,17	R\$ 69,52	R\$ 77,90	R\$ 78,51	R\$ 52,95	R\$ 42,20	R\$ 58,93	R\$ 77,87	R\$ 82,65	R\$ 101,45

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

O valor total que as redes estaduais e municipais receberam referenciadas por categorias econômicas de custeio e de capital apresentam grande discrepância quando analisadas pela quantidade de estudantes matriculados, pois para essa composição os valores per capita não necessariamente possuem relação direta de gasto por estudante, isso significa que, no caso de

compra de equipamento de uso coletivo não necessariamente o valor por estudante expressa o valor do bem adquirido. Embora seja importante ponderar que há valores que independem da quantidade de estudante, como é o caso da reforma de uma quadra, por exemplo. Os valores demonstram a necessidade de se repensar a forma como se calcula os repasses.

Assim, ao observar a Tabela 4.3 pode-se inferir que os intervalos entre as faixas de estudantes que é considerado para o repasse de verbas de custeio e de capital são muito largas, o que em alguns casos podem favorecer ou prejudicar escolas que estão em situações limítrofes. Por exemplo, uma escola que atenda 1001 estudante receberá a mesma verba de uma escola que atende 1.500 estudantes, bem como uma escola que atende 1.501 receberá a mesma verba de uma escola que atende 2.500 estudantes.

O cálculo para o repasse de recursos do PDDE-Integral para as escolas se dá a partir de faixas de acordo com a quantidade de alunos (Tabela 4.3.). Para os cálculos realizados nessa pesquisa, foram considerados os valores totais recebidos de acordo com a quantidade de estudantes informados como matriculados nas redes estaduais e municipais.

Se para uma proposta de educação em tempo integral o FUNDEB já prevê um percentual de acréscimo para as escolas que se declaram em tempo integral e, mesmo assim, esse valor ainda é considerado abaixo das reais necessidades, observar um valor ainda menor é de causar estranhamento, pois o PME destina-se justamente ao estímulo e incentivo em relação à ampliação do tempo.

5. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

No capítulo 3, foi apresentada a legislação nacional que respalda a criação e a ampliação da educação em tempo integral e, no capítulo 4, são apresentados a estrutura, o conceito e o desenvolvimento do Programa Mais Educação. Com base neles, este capítulo tem por objetivo analisar se a proposta do PME pode ser considerada uma política de fomento à Educação em Tempo Integral ao observar o crescimento do número de matrículas das escolas de Tempo Integral na relação com o PME.

Nota-se a dificuldade em localizar números claros e específicos quando se busca informações do alcance do PME e das escolas consideradas tempo integral. Nesse sentido, em uma entrevista sobre as metas previstas pelo novo PNE para um *site*⁶⁷, Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, afirma que:

O dado de quantas escolas oferecem educação em tempo integral no **Brasil** não é seguro em relação ao que existe hoje. Às vezes uma escola tem uma turma com aula em tempo integral e o restante das turmas não, mas se contabiliza como ensino integral. Por outro lado, de vez em quando o governo solta um dado, depois solta outro, então, num momento é um milhão de matrículas em tempo integral, em outro são dois milhões.

As escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral e as escolas que participam do Programa Mais Educação não são consideradas no Censo Escolar (INEP) como iguais. De acordo com o *site*⁶⁸ do INEP, o Programa Mais Educação é considerado como estratégia do “Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino”.

Conforme orientação do Censo Escolar INEP, as informações do PME que devem ser inseridas no Censo consideram a mesma data base do Censo⁶⁹ Escolar da Educação Básica, a referência é a última quarta-feira do mês de maio do ano da coleta. Com isso, as atividades que iniciam após essa data ficam fora das estatísticas do ano.

O INEP apresenta cada conceito, a fim de esclarecer quanto ao uso no momento de preenchimento do Censo Escolar pelas escolas do país:

4.1. Escolarização: Processo de aprendizagem em contexto escolar. Para o Censo Escolar, turmas de escolarização aquelas que abordam conteúdos presentes no currículo obrigatório, de acordo com a etapa/nível de ensino dos alunos. Nesse sentido, são consideradas turmas de escolarização todas as turmas que tenham a informação de modalidade e etapa de ensino, ou seja, que não são de atividade complementar ou atendimento educacional

67 Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/533396-o-ensino-a-qualquer-custo-e-a-falta-de-compromisso-com-a-educacao-brasileira-entrevista-especial-com-daniel-cara>> Acesso em: 22 de jul. de 2014.

68 Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 15 de jul. de 2014.

69 Portaria nº 264 de 26 de março de 2007.

especializado (AEE).

4.2. Atividade complementar: Atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório.

4.3. Profissional/Monitor de atividade complementar: Profissional escolar em sala de aula responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares.

4.4. Atividades escolares: Atividades desenvolvidas na escola que objetivam o aprofundamento e/ou a complementação de conhecimentos previstos pelo currículo obrigatório. Nesse caso, as atividades escolares são aquelas desenvolvidas na escolarização e nas atividades complementares.

4.5. Mesmo período: Compreende-se por "mesmo período" quando as atividades escolares (escolarização e/ou atividades complementares) são realizadas no mesmo horário e dias da semana.

4.6. Tempo integral: Jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

(<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/programa-mais-educacao>)

É possível inferir que as escolas que aderem ao PME são demonstradas pelo Censo Escolar em atividades complementares, pois no momento do preenchimento existem duas orientações para fazer a inserção dos dados: “a) somente na turma de escolarização; ou b) na turma de escolarização e de atividade complementar”. De qualquer forma, os números extraídos das planilhas da Situação Proponente/ UEX – Processos Estaduais e Municipais de 2008 a 2013 não são compatíveis com os dados apresentados pelo Censo Escolar e com as atividades complementares apresentados na Tabela 5.1.

É possível perceber um grande aumento no número de matrículas de 2010 para 2013, quando observados os dados de matrículas nas turmas de atividades complementares. Destacam-se as regiões Nordeste e Sudeste, que apresentaram o maior número de matrículas comparadas com as demais regiões. No entanto, nos anos de 2010 e 2011, a concentração de matrículas se deu na região Sudeste, e em 2012 e 2013 a concentração de matrículas ocorreu na região Nordeste.

Tabela 5.1 - Número total de matrículas do Ensino Fundamental em Turmas de Atividades Complementares, segundo a região geográfica – 2010 a 2013

	2010	2011	2012	2013
Brasil	4.807.758	6.785.600	11.327.677	16.457.925
Norte	641.258	930.975	1.528.894	2.367.947
Nordeste	1.038.279	1.735.367	3.841.095	6.562.294
Sudeste	1.709.295	2.552.125	3.640.274	4.588.079
Sul	948.118	918.904	1.497.181	1.754.907
Centro-Oeste	470.808	648.229	820.233	1.184.698

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo Escolar INEP – 2010 a 2013

Somente a partir de 2010 as sinopses estatísticas (INEP) divulgam dados das escolas de ensino fundamental em tempo integral. O número de estudantes matriculados nas escolas que

atendem em tempo integral está aumentando e a distribuição entre as diferentes esferas administrativas – federal, estadual, municipal e privada – está se constituindo de forma diferenciada de 2010 a 2013, conforme demonstra a Tabela 5.2.

Apesar do aumento do número de matrículas totais, que de 1.325.336 saltou para 3.171.638 de 2010 a 2013, quando se observa esse crescimento com base na fatia que cada esfera administrativa atende dentro do mesmo ano em termos de percentual, percebe-se que há deslocamento desses percentuais.

É possível observar nas redes municipais o aumento de matrículas, que em 2010 era de 855.915 estudantes, representando 64,58 % das matrículas nas escolas de tempo integral naquele ano, quando comparadas com as demais redes; em 2011, o número de estudantes matriculados subiu para 1.172.915 (66,79%); houve um tímido aumento em 2012, e o crescimento foi maior em 2013, que chegou a 70,73%, pois obteve 2.243.457 estudantes matriculados nas redes municipais.

Ao analisar as matrículas pelas redes estaduais do Brasil, percebe-se que em 2010 havia 405.723 estudantes com percentual de 30,61%; em 2011 a rede estadual matriculou 511.757 estudantes, tendo o percentual de 29,14%. Interessante observar que esse percentual permaneceu igual para 2012, mesmo com o aumento de matrículas para 636.389 estudantes. Em 2013, o percentual de matrículas nas redes estaduais chegou a 26,31%, com 834.414 estudantes. Enquanto isso, nas redes particulares o processo foi inverso: de 4,74% em 2010, foi para 3,97% em 2011, para 3,77% em 2012, chegando a 2,92% em 2013, pois houve queda quando comparada com o crescimento do atendimento das redes públicas. Entretanto, ao observar em termos numéricos, houve aumento de matrículas de 62.759 estudantes em 2010; para 69.651 em 2011; 82.344 em 2012; e 92.608 em 2013 de matrículas nas redes particulares.

É possível afirmar que o percentual de matrículas de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas vem aumentando e nas escolas particulares vem caindo, quando observados os percentuais dentro do mesmo ano e as diferentes esferas administrativas, pois em termos numéricos as matrículas vêm crescendo em todas as esferas administrativas.

De acordo com a região geográfica, a Tabela 5.2 demonstra que a região Nordeste foi a que mais matriculou estudantes em tempo integral em 2013, com 1.268.580 estudantes, seguida das regiões Sudeste, Norte e Sul. A região Centro-Oeste foi a que menos matriculou em 2013, com apenas 229.455 estudantes.

Tabela 5.2 - Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral, segundo a dependência administrativa, o ano, a região geográfica e a Unidade de Federação.

UF	Total				Federal				Estadual				Municipal				Privada			
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Brasil	1.325.336	1.756.058	2.184.079	3.171.638	939	1.735	1.381	1.159	405.723	511.757	636.389	834.414	855.915	1.172.915	1.463.965	2.243.457	62.759	69.651	82.344	92.608
N	135.229	187.659	239.543	390.434	156	198	45		63.744	76.161	90.083	145.048	69.055	109.631	147.568	243.502	2.274	1.669	1.847	1.884
NE	310.947	474.277	687.301	1.268.580	0	59	1	6	60.817	84.330	143.539	199.328	244.311	382.931	534.671	1.059.051	5.819	6.957	9.090	10.195
SE	586.813	752.520	804.234	940.360	310	1.038	927	844	185.566	241.502	247.666	275.351	360.706	463.622	501.516	601.239	40.231	46.358	54.125	62.926
S	189.517	212.732	295.030	342.809	472	439	408	229	51.063	51.868	93.659	117.771	127.220	149.007	187.169	210.990	10.762	11.418	13.794	13.819
CO	102.830	128.870	157.971	229.455	1	1	0	80	44.533	57.896	61.442	96.916	54.623	67.724	93.041	128.675	3.673	3.249	3.488	3.784

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo Escolar INEP – 2010 a 2013

As redes municipais matricularam mais na região Nordeste. Em relação às redes estaduais, a concentração maior de matrículas se deu na região Sudeste. Um dado interessante é a concentração de matrículas das redes particulares na região Sudeste, quando se trata do Ensino Fundamental em Tempo Integral.

5.1. Escola de Tempo Integral e o Programa Mais Educação

É possível afirmar que tanto as matrículas no Ensino Fundamental em Tempo integral quanto as matrículas do Programa Mais Educação (PME) estão crescendo vertiginosamente (Tabela 5.3.).

É possível identificar a diferença entre o quantitativo de matrículas das escolas declaradas como Tempo Integral no Censo e as que aderiram ao PME (Tabela 5.3.). No PME, os números são sempre maiores que os divulgados pelo Censo Escolar: em 2010 a diferença foi de 6.200.910 matrículas; em 2011, a diferença foi de 5.311.884 matrículas; em 2012, a diferença foi de 9.162.155; e em 2013 essa diferença foi de 9.306.358. Esse número é grande, principalmente quando se retoma desde quando o PME está em vigor (2008).

Se o PME tem por objetivo fomentar a educação em tempo integral, é necessário que se tenha um plano de acompanhamento para avaliar processualmente se isso está sendo garantido. Uma das dificuldades está em obter dados sobre o número de matrículas.

Tabela 5.3 - Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral, segundo as redes municipais e estaduais, região geográfica e matrículas do Programa Mais Educação, conforme as redes municipais e estaduais, região geográfica em números e percentual de 2010 a 2013

Ano	Região Geográfica/ Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral 2010.			Matrículas no Ensino Fundamental Programa Mais Educação 2010.		
		Total	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal
2010	Brasil	1.261.638	405.723	855.915	7.462.548	3.898.568	3.563.980
	Norte	132.799	63.744	69.055	1.101.295	619.585	481.710
	Nordeste	305.128	60.817	244.311	2.491.322	1.212.767	1.278.555
	Sudeste	546.272	185.566	360.706	2.541.321	1.232.254	1.309.067
	Sul	178.283	51.063	127.220	738.514	429.544	308.970
	Centro-Oeste	99.156	44.533	54.623	590.096	404.418	185.678
2011	Brasil	1.684.672	511.757	1.172.915	6.996.556	2.886.525	4.110.031
	Norte	185.792	76.161	109.631	1.128.234	493.828	634.406
	Nordeste	467.261	84.330	382.931	2.321.693	820.871	1.500.822
	Sudeste	705.124	241.502	463.622	2.140.245	822.724	1.317.521
	Sul	200.875	51.868	149.007	872.647	481.744	390.903
	Centro-Oeste	125.620	57.896	67.724	533.737	267.358	266.379
2012	Brasil	2.184.079	636.389	1.463.965	11.346.234	3.721.817	7.624.417
	Norte	239.543	90.083	147.568	1.629.866	611.273	1.018.593
	Nordeste	687.301	143.539	534.671	4.959.523	1.157.853	3.801.670
	Sudeste	804.234	247.666	501.516	2.758.793	918.812	1.839.981
	Sul	295.030	93.659	187.169	1.169.626	600.174	569.452
	Centro-Oeste	157.971	61.442	93.041	828.426	433.705	394.721
2013	Brasil	3.171.638	834.414	2.243.457	12.477.996	3.483.992	8.994.004
	Norte	390.434	145.048	243.502	1.866.515	704.907	1.161.608
	Nordeste	1.268.580	199.328	1.059.051	5.775.279	1.272.958	4.502.321
	Sudeste	940.360	275.351	601.239	2.625.036	408.326	2.216.710
	Sul	342.809	117.771	210.990	1.190.143	559.031	631.112
	Centro-Oeste	229.455	96.916	128.675	1.021.023	538.770	482.253

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo Escolar INEP – 2010 a 2013 e com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2010 a 2013.

Percebe-se uma grande diferença em termos quantitativos de estudantes matriculados nas escolas de ensino fundamental em tempo integral e nas escolas que têm o PME. Com isso, surge a necessidade de compreender a movimentação do número de matrículas, pois o PME deveria contribuir para o aumento de matrículas e de escolas que ampliam seu tempo, as escolas de tempo integral, no entanto, os dados ainda não demonstram como isso está sendo garantido. O que temos evidenciado pelos números é a tendência do aumento de escolas e de matrículas de tempo integral.

Um dos aspectos que deve ser analisado são os recursos que chegam às escolas. Será que os valores conseguem assegurar qualidade e melhoria às propostas que estão em andamento?

Para esse exercício, foi destacado o percentual previsto pelo FUNDEB para as escolas de ensino fundamental em tempo integral.

Tabela 5.4 - Diferença do valor nominal do FUNDEB para as escolas de tempo integral do EF para as escolas urbanas (séries iniciais) de 2007 a 2014.

ANO	Valor ano
2007	R\$ 236,81
2008	R\$ 283,09
2009	R\$ 305,33
2010	R\$ 353,71
2011	R\$ 518,78
2012	R\$ 560,15
2013	R\$ 606,76
2014	R\$ 685,63

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>

Os valores com o acréscimo previstos pelo FUNDEB para as escolas de Tempo Integral (Tabela 5.4.) são considerados pouco suficiente conforme constatado pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, ao afirmar que “ O valor adicional para tempo integral é irrisório”.

Os cálculos apresentados não levam em consideração os custos para a elevação do padrão de qualidade, tal como exige a CF/88, no atendimento ofertado a 16 milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos em escolas de educação básica das regiões Norte e Nordeste do país. Os indicadores educacionais destas regiões puxam a média nacional de custo aluno/ano para baixo. Uma das causas é que o valor investido em cada estudante é extremamente baixo, sendo insuficiente para a garantia de oferta de um padrão mínimo de qualidade educacional, o que colabora com a perpetuação de iniquidades regionais. Portanto, um enfoque na equidade possui custos financeiros e estes estão ausentes da planilha governamental.

Há um gradual aumento do valor, mas ainda está distante das reais necessidades das escolas, quando se observam os estudos realizados pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação.

Ao se obter o valor médio por estudante do PME, a situação mostra-se ainda mais alarmante, pois não chega próximo ao que está previsto pelo FUNDEB. Em algumas redes, os valores médios encontram-se abaixo de R\$ 50,00.

Sobre isso, Mosna descreve em sua tese que

atualmente, não se tem segurança para afirmar se o per capita do Fundeb cobre os custos da ampliação de jornada escolar. Ao que tudo indica, parece que não, pois o crescimento do turno integral no ensino fundamental deve-se ao Programa Mais Educação, que aporta recursos diretamente na escola para viabilizar esse atendimento. Por isso seria importante uma investigação detalhada para avaliar o custo-aluno qualidade do turno integral (MOSNA, 2014, p. 209).

Comparando a Tabela 5.4 e a Tabela 4.10, percebe-se que a média per capita dos estudantes matriculados no PME evidencia valores abaixo do que é garantido pelo FUNDEB, e se já existem estudos que indicam a necessidade de rever esses valores atuais, o PME deveria garantir possibilidades nessa mesma direção, ou seja, os recursos deveriam ser compatíveis no mínimo com a proposta do CAQI.

5.2. Escolas de tempo integral ou Programa Mais Educação ou Atividades Complementares

A forma como os dados são coletados para identificar as escolas do PME pelo Censo Escolar ainda não garante que o Brasil consiga ter um cenário real em relação ao atendimento do Programa. Por outro lado, os dados das turmas de atividades complementares também não expressam o número real quanto às matrículas, pois cada estudante pode ser matriculado mais de uma vez, visto que o registro refere-se à atividade selecionada. Portanto, cada estudante pode ter mais de uma matrícula.

Em 2010, os números do PME já despontam maiores em relação ao número de matrículas, com exceção da região Sul, em que as atividades complementares têm 209.604 estudantes a mais matriculados quando comparado com o Programa.

Em 2011, a diferença entre as atividades complementares e o PME é de 210.956 estudantes matriculados a mais no Programa. Em 2012, a diferença cai bastante, pois é de apenas 18.557 estudantes matriculados. No entanto, a maior diferença aparece em 2013, com 3.979.929 estudantes matriculados.

Dados do Censo Escolar permite afirmar que as turmas em atividades complementares em alguns anos ficaram com números bem próximos quando comparados com os dados do PME. No entanto, não é possível fazer uma análise mais cuidadosa e real, principalmente se o Programa Mais Educação está fomentando a ampliação do tempo na perspectiva da escola de tempo integral, pois como já mencionado, o número de matrículas das turmas em atividades complementares pode aparecer mais de uma vez.

Tabela 5.5 - Total de matrículas no Ensino Fundamental nas escolas em Tempo Integral, nas turmas de atividades complementares e no Programa Mais Educação, segundo a região geográfica de 2010 a 2013.

Ano	UF	Escola em Tempo Integral (Total)	Turmas de Atividades Complementares	Programa Mais Educação
2010	Brasil	1.261.638	4.807.758	7.462.548
	Norte	132.799	641.258	1.101.295
	Nordeste	305.128	1.038.279	2.491.322
	Sudeste	546.272	1.709.295	2.541.321
	Sul	178.283	948.118	738.514
	Centro-Oeste	99.156	470.808	590.096
2011	Brasil	1.684.672	6.785.600	6.996.556
	Norte	185.792	930.975	1.128.234
	Nordeste	467.261	1.735.367	2.321.693
	Sudeste	705.124	2.552.125	2.140.245
	Sul	200.875	918.904	872.647
	Centro-Oeste	125.620	648.229	533.737
2012	Brasil	2.184.079	11.327.677	11.346.234
	Norte	239.543	1.528.894	1.629.866
	Nordeste	687.301	3.841.095	4.959.523
	Sudeste	804.234	3.640.274	2.758.793
	Sul	295.030	1.497.181	1.169.626
	Centro-Oeste	157.971	820.233	828.426
2013	Brasil	3.171.638	16.457.925	12.477.996
	Norte	390.434	2.367.947	1.866.515
	Nordeste	1.268.580	6.562.294	5.775.279
	Sudeste	940.360	4.588.079	2.625.036
	Sul	342.809	1.754.907	1.190.143
	Centro-Oeste	229.455	1.184.698	1.021.023

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base no Censo Escolar e relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2010 a 2013.

Dados do Censo Escolar indicam que existe a tendência de ampliação das escolas de tempo integral em todas as regiões do Brasil. De 2010 a 2013 o aumento foi de aproximadamente 251% de matrículas. Observando o crescimento das matrículas nas turmas de atividades complementares percebe-se um aumento de 342%, e dos dados obtidos do PME pelos relatórios do FNDE o aumento foi de aproximadamente 167%.

E ao observar as regiões do Brasil, a Sudeste em 2010 apresentou os maiores números de matrículas referente as escolas de Tempo Integral, das atividades complementares e do dados obtidos do PME, seguida da região Nordeste.

Em 2011, a região Sudeste teve o maior número de matrículas de ETI e de atividades complementares. Quanto as matrículas do PME a região Sudeste esteve a frente.

Em 2012 e 2013, a região Sudeste demonstra que teve um maior número de matrículas nas atividades complementares e no PME, enquanto que as ETIs tiveram maior número de matrículas na região Sudeste.

Uma das questões que se coloca frente ao desafio de aumentar progressivamente as escolas de tempo integral é como o PME contribui para esse alcance, visto que ele tem como objetivo o fomento a educação integral por meio de atividades no contraturno para as crianças, adolescentes e jovens.

O Brasil tem um total de 29.069.281 estudantes matriculados no Ensino Fundamental em 2013 e para o alcance da meta prevista pelo PNE aprovado em junho de 2014 é necessário que se estabeleça outras estratégias e formas de acompanhamento desses números, pois não temos atualmente um cenário oficial dessas matrículas o que compromete a avaliação e o acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma reflexão importante e necessária sobre educação é compreender que concepção a orienta. A educação bancária importa simplesmente em transmitir pela educação tudo o que a sociedade tem acumulado de conhecimentos, valores e crenças, inclusive e principalmente as relações sociais. Os conteúdos são os mais importantes e podem ser reproduzidos e multiplicados independentemente do interesse das pessoas. Tratar da extensão do tempo de escolarização nessa perspectiva é creditar no aumento desse tempo a possibilidade para que os estudantes tenham vivências variadas que contribuam para a melhoria da aprendizagem.

No entanto, quando a educação é compreendida por outra lógica, como instrumento de transformação e desmonte da desigualdade social, a centralidade é dada ao sujeito. Tem-se por objetivo formar o homem na integralidade de sua condição histórica, e a cultura torna-se conteúdo. Nessa visão, conforme Paro e Freire, a educação é necessária ao homem como atualização histórico-cultural, e a relação entre educador e educando deve ser dialógica e pautada pela horizontalidade. A ampliação do tempo de escolarização é assegurada como direito a aprender.

Portanto, a educação em tempo integral comportaria o conceito ampliado de educação, porque a extensão do tempo estaria pautada não pela quantidade de conteúdos, mas pela condição de sujeito do homem. Se o tempo integral estiver pautado pela educação bancária e conservadora, basta reproduzir mais do mesmo para que os estudantes aprendam, variando apenas quanto ao método. Para isso, a extensão do tempo será apenas ocupação para os estudantes e não necessariamente possibilitaria novas aprendizagens e desenvolvimento, pois seria oferecido mais daquilo que já existe.

No entanto, quando o aumento do tempo está pautada pela visão ampliada de educação, exige novas abordagens, posturas e encaminhamentos, pois não se trata apenas de ampliar o tempo para aumentar conteúdos e diversificar estratégias.

A concepção anarquista de educação pressupõe superar a perspectiva de privilegiar a educação intelectual em detrimento as demais, pois para eles, a educação é idealizada a partir de três instâncias básicas: a educação *intelectual*, a educação *física* (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação *moral* conforme demonstra Gallo. Essa visão contribui com a percepção do quanto a educação há muitos anos prioriza a educação intelectual em detrimento das demais instâncias que precisam ser desenvolvidas.

A escola de tempo integral precisa superar a dicotomia existente entre o turno regular e o contraturno. No turno com aulas regulares, é oferecida uma educação conteudista e por “matérias”, mas com discurso que varia entre visão conservadora e progressista, e é no contraturno que se

experimentam as atividades diversificadas. O turno regular e contraturno devem ser vistos de forma integrada, como uma escola única. As experiências de educação em tempo integral apresentadas no capítulo 2 mostram essa incoerência, que não foi superada em nenhuma delas. As experiências apresentadas demonstraram que as inovações aconteceram no chamado contraturno e por meio de oficinas curriculares.

Ribeiro e Teixeira fazem críticas à escola de turno que surge como resposta às demandas por vaga na época da criação do CECR e do CIEP, com a finalidade de assegurar a universalização, pois se precarizou a forma de atendimento. Uma questão que também precisa ser analisada é sobre a possível banalização da educação em tempo integral, quando não são asseguradas condições básicas para o desenvolvimento da proposta.

O movimento atual aponta para a progressiva ampliação do tempo de escolarização, principalmente respaldada pelo novo Plano Nacional de Educação, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê metas quantitativas.

Quanto a isso, há algumas questões relevantes, como o cuidado da não banalização da proposta de educação em tempo integral, que se esgotada poderá sofrer diminuição ao invés de aumento. Como exemplo, é possível identificar a experiência do Projeto de Escola de Tempo Integral em São Paulo, em que houve diminuição do atendimento sem clara justificativa, mas com algumas hipóteses que giraram em torno da recusa da comunidade a essa proposta de escola. No entanto, os estudos indicam muito mais a falta de diálogo com os participantes e professores do que necessariamente pela recusa da proposta de Escola de Tempo Integral.

A escola não é uma instituição isolada que se neutraliza diante dos problemas sociais, e nesse sentido a intersetorialidade surge como possibilidade de atuação conjunta de diferentes secretarias e setores. É importante que as ações complementares estejam a serviço da garantia pela aprendizagem.

A intersetorialidade é bastante importante na perspectiva da escola participar de uma rede de colaboradores que podem atuar na garantia de direitos básicos, a fim de facilitar e favorecer a aprendizagem. No entanto, pesquisadores e educadores alertam para a escola fazer de tudo um pouco e não garantir a aprendizagem. Por isso, a intersetorialidade na educação ainda demonstra a necessidade de mais reflexão e estudo para efetivá-la, pois nas experiências com essa perspectiva, os objetivos não estavam conectados e integrados, contribuindo para que a educação tivesse diversas finalidades.

O Censo Escolar precisa ser reavaliado para melhor identificar e sistematizar números que expressem informações sobre o PME e as escolas de tempo integral, sem isso não será possível analisar processualmente o alcance da meta prevista pelo PNE.

Não será apenas por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar que se garantirá o fomento à educação integral, pelo menos aquela prevista por uma concepção ampliada de educação. Nesse sentido, o PME demonstra bons argumentos e fundamentos que podem contribuir para o desenvolvimento de propostas de tempo integral para os estudantes do ensino fundamental, mas alguns desafios precisam ser superados.

A concepção de Educação do Programa Mais Educação não é consenso, pois mesmo os documentos que fundamentam e orientam demonstram certas inconsistências: em alguns documentos a proposta do PME esboça respeito à diversidade e a preocupação com o diálogo dos saberes construídos pelos estudantes não somente dentro da escola (proposta da mandala). Em outros documentos, a proposta do PME demonstra pretensão de solucionar todas as problemáticas sociais vividos pelos estudantes, como se todas as questões da sociedade estivessem centrados na escola. Neste caso, é possível recorrer as reflexões de Arroyo quando descreve as instituições totais e dos problemas quando se parte da visão negativa que se tem dos estudantes. Por isso, a necessidade de perceber e identificar as questões sociais de contexto dos estudantes, mas sem a pretensão de utilizá-la como justificativa, mas sim na perspectiva de valorizá-las e trabalhar a partir delas.

A serviço de quem está essa educação que se pretende realizar por meio do PME? Evidencia-se que os critérios para a inclusão de estudantes estiveram respaldados em visões mais voltadas para suprir questões materiais. E conforme define Arroyo, a questão central é mais ampla, de estrutura social.

Nas experiências do capítulo 2 observa-se que as construções de prédios em educação são consideradas gastos e não investimento, tanto que o CECR e o CIEP não concluíram o que estava previsto.

A legislação estudada sobre as escolas de tempo integral permitiu identificar que as experiências mais recentes contam com um maior número de documentos que a normatizam e apresentam as diretrizes.

Mesmo tendo assegurado muitas instâncias de participação por meio dos comitês, não foi possível identificar a garantia da participação dos alunos e estudantes nesses espaços de consultas e construção.

A participação de voluntários torna-se preocupante quando se atribui a esses colaboradores a responsabilidade pela garantia da aprendizagem. Ressalta-se que essa responsabilidade pode ser compartilhada, mas não delegada. No Brasil existem movimentos e ações com vistas à valorização dos profissionais da educação, com isso torna-se necessário que o PME também seja mais dialogado neste âmbito.

Os dados analisados demonstram que há tendência de ampliação das escolas de tempo integral, no entanto, foi observado que o PME não possui fontes oficiais que demonstrem o real alcance e efetividade da proposta, pois o Censo Escolar apresenta dados de matrículas por atividades, no caso das turmas em atividades complementares.

Com base nos relatórios analisados do PDDE-Integral de 2008 a 2013, foi identificado que os valores quando corrigidos pelo INPC/Dez 2013 apresentaram déficit. Além disso, os valores médios por estudante do PME calculados com base nos repasses de custeio e de capital, permitiram identificar valores muito baixos, o que leva a questionar se os recursos repassados são realmente suficientes para o desenvolvimento de propostas de educação em tempo integral.

É importante ponderar que já existem estudos que afirmam que o FUNDEB integral é insuficiente para o desenvolvimento de propostas de educação em tempo integral com qualidade. E no PME foi identificado valores médios abaixo de R\$ 50,00 por estudante.

Destaca-se a região Nordeste que mais recebeu recursos do PME, no entanto, os menores valores estiveram concentrados também na mesma região. E os repasses foram aumentando porque houve também aumento de matrículas. Diante disso, e observando os valores do FUNDEB, é possível afirmar que o PME somente alcançará qualidade se vier acompanhado de uma análise que leve em conta essa diversidade. Dos estados do Nordeste, apenas Sergipe não recebe complementação do FUNDEB, no entanto, o valor não é muito superior ao mínimo nacional.

Conforme define Arroyo, é necessário superar a visão de arremedos de escolas, pois a tendência não é a melhoria, mas, contrariamente, o sucateamento da educação.

Foram analisados seis anos do PME, tempo bastante curto para afirmar se é um projeto que tende a garantir o fomento à educação em tempo integral, mas já apresenta elementos que precisam ser avaliados e redimensionados processualmente em espaços coletivos e de participação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. Tradução Dinah de A. Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio, 1988.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. (Coleção Educadores)

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-Escola passo a passo**. São Paulo: City Gráfica Artes e Editora Ltda., 2007. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf> Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. **Programa Bairro-Escola**. Disponível em: <<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Diário Oficial da União. Brasília, DF

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

_____. **Portaria interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Resolução/CD/FNDE n. 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.

_____. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, Ministério da Educação, 2009a.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília. Ministério da Educação, 2009b.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral : caderno para professores e diretores de escolas. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009c.

_____. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. (2009d)

_____. **Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%C3%A3o%20digital.pdf> Acesso em: 4 abr. 2013

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. **Lei n. 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001**: dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **III Plano setorial de educação, cultura e desporto**: 1980/1985. Brasília, DF: MEC/DDD, 1980.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **O Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, 2004.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **Projeto de Lei n. 8.035/2010**: dispõe sobre o novo Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos. [sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em dia 26/06/2014, na forma da Lei nº 13.005].

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2009 BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez,

1997.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota Técnica. Por que 7% do PIB para a educação é pouco.** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica_10PIB_Campanha_17ago2011.pdf> Acesso em: 25 nov. 2013.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educação.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun., 2011.

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo redes para a educação integral. SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo: Cenpec, 2006.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM:** uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALIERI, Ana Maria. **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs):** documentos e protagonistas. 2001. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2013.

_____. **Escola pública de tempo integral:** análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ/FAPERJ, 2002. (Relatório de pesquisa)

CENTROS de Educação Infantil (CEI) conveniadas. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=53>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

CENPEC. SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/TecendoRedesparaaEducacaoINtegral.pdf>>. Acesso em: 16 de fev. de 2013.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” de futuro. **Estudos Avançados**, n. 15, p. 241-258, 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV/INL, 1971.

FARIA, Lia. **CIEP:** a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FONSECA, Sérgio C. **Paulo Freire & Anísio Teixeira:** convergências e divergências (1959-1969).

Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008**. Brasília: FNDE, 2008.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2009**. Brasília: FNDE, 2009.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010**. Brasília: FNDE, 2010.

_____. **Manual de Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011**. Brasília: FNDE, 2011.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: FNDE, 2012.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: FNDE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época; v. 23.)

FUSARI, José Cherchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores em nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação Cidadã para uma cidade educadora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos>. Acesso em: 3 mar. 2013

_____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. Resgatando a Formação Docente. **RBPAE**, v. 16, n. 2, p.235-246, jul./dez. 2000.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de Tempo Integral**: redimensionar o tempo ou a educação? 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2009.

INESC.Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?. O financiamento da Educação no PNE II. 2011.

INSTITUTO Ayrton Senna. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp>. Acesso em: 31 jan. 2013.

INSTITUTO Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/institucional>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAVINAS, Lena; FOGAÇA, Azuete. **Programa Bairro-Escola**: o fracasso de uma boa ideia, 2011. Disponível em: <www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANHAS, Cleomar. **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Inesc, 2011.

MAURICÍO, Lucia Velloso. **Em Aberto**: Revista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MOLL, Jaqueline et al. **Ciclo na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade e no financiamento do ensino fundamental**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2014. 249 f.

MOREIRA, Diego. **Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do Cefam de São Miguel Paulista**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NOVA IGUAÇU. **Decreto n. 8.345, de 11 de maio de 2009**. Implementação da Jornada Escolar de Tempo Integral no Ensino Fundamental, nas escolas municipais. Nova Iguaçu, 2006.

_____. **Lei n. 3.815, de 29 de dezembro de 2006**: institui Política de incentivos fiscais para os parceiros do Programa Bairro-Escola. Nova Iguaçu, 2006.

_____. **Lei Ordinária n. 3.790/2006**: dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2007. Nova Iguaçu, 2006. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-nova-iguacu/684934/lei-3790-2006-nova-iguacu-rj.html>>. Acesso em: 1º fev. 2013.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.

_____. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nobuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores.)

OLIVEIRA, Márcia Cristina de; SANTOS, Alessandra Rodrigues. **Educação Integral – Programa Bairro-Escola**. Nova Iguaçu, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (Org.). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUS de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. 192 p.

PARO, Vitor. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PEREZ, Maria Aparecida. Cidadania: cultura, lazer e educação para todos. Experiências. **CEE Participación Educativa**, n. 6, novembro, p. 127-149, 2007.

PROGRAMA Escola da Família. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/porta/projetos/escola-da-familia>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Centro Integrado de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, set./dez., 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Thiago Luiz Alves do. **Inovações e desafios do “Programa Bairro Escola” de Nova Iguaçu/RJ**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 352, de 4 de maio de 1988**. Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo, 1988a.

_____. Secretaria da Educação. **Estudos preliminares sobre os Centros Específicos de Formação do Magistério**. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Centro Específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério**; síntese de um processo. São Paulo, SE/CENP, 1988c.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O Projeto CEFAM**: avaliação do percurso. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. **Decreto n. 28.089, de 13 de janeiro de 1988**. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, 1988b.

_____. **Decreto n. 25.469 de 7 de julho de 1986**. Institui o Programa de Formação Integral da Criança.

_____. **Decreto n. 25.753 de 28 de agosto de 1986**. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 25.469 de 7 de julho de 1986 que Institui o Programa de Formação Integral da Criança.

_____. **Parecer CEE n. 352/88 de 4 de maio de 1988**. Projeto de Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo, 1988c. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1988/pdf/Microsoft%20Word%20-%20par_352_88_pro_0135_88_s_vini_c_ma_w_ma.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2013.

_____. **Resolução SE n. 02, de 18 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências. Disponível em: <<http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/2013/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2002%20Reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20Curricular%20ETIs%2019-01-2013.doc>> Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução SE n. 07, de 18 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://sia.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_06.HTM?Time=1/2/2008%2011:40:44%20AM> Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução SE n. 14, de 28 de janeiro de 1988**. Dispõe sobre a instalação e funcionamento

dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs na rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 1988d. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/14_1988.htm>. Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução SE n. 89, de 9 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=3/26/2013%208:48:32%20PM> Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução SE n. 93, de 12 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_08.HTM>. Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução SE n. 119, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre o processo de atendimento à demanda de alunos do Curso Normal das escolas estaduais, em 2004. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.dersv.com/Res_SE_119_07_11_2003-cefam.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução n. 11, de 23 de janeiro de 1998.** Estabelece normas para a reorganização curricular do curso normal, em nível médio, da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1093-1097_c.pdf> Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. **Resolução n. 14, de 28 de janeiro de 1988.** Dispõe sobre a instalação e funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs na rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 1988e. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/279_88.htm> Acesso em: 1 fev. 2013.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.. **Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Aluno em Tempo Integral.** São Paulo, SE/CENP, 2011.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Planejamento Escolar, 2012.** Centro de Projetos Especiais. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Decreto n. 45.559, de 30 de novembro de 2004.** Regimento Padrão dos CEUS.

_____. **Decreto n. 54.823, de 7 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a gestão compartilhada dos Centros Educacionais Unificados - CEUS entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08022014D%20548230000> Acesso em 4 set. 2013.

_____. Coordenadoria do Orçamento Participativo. **Orçamento Participativo:** instrumento de combate à pobreza e à exclusão social. São Paulo: 2003. 19 p. Disponível em: <http://www.tudecideixes.cat/web/docs/infacia_saopaulo_orsamento.pdf> Acesso em: 04 set. 2012.

_____. **Decreto 27.813, 12 de junho de 1989.** Dispõe sobre a Reorganização Parcial da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 13 de junho de 1989.

_____. **Decreto 40.430, 10 de abril de 2001.** Altera a denominação de unidades e cargos da Secretaria Municipal de Educação – SME, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 11 de abril de 2001.

_____. **Decreto 45.559, de 30 de novembro de 2004.** Regimento Padrão dos CEUS. Diário Oficial do Município, 1º de dezembro de 2004.

_____. **A virada do século: o CEU.** São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/6_ceu.asp>. Acesso em: 04 set. 2012.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Direito da Criança e do Adolescente:** por uma propedêutica jurídico protetiva transdisciplinar. 2007. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo.** 2014. 336 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOROCABA Cidade Educadora. Disponível em: <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/29/cidade-educadora.html>> .Acesso em: 16 mar. 2013.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e; VICTOR, Alessandra; ALMEIDA, Érika Christina Gomes de. **Novas configurações para o trabalho docente na Educação Integral:** reflexões sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/RRET12_6.pdf> Acesso em: 28 nov. 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

_____. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Tradução Daisy V. de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993.

APÊNDICE A - Mudanças na organização da gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

A partir de 2011 o Decreto n.º 57.141, de 18 de julho altera a estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior (COGSP e CEI), de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e os Departamentos de Recursos Humanos (DRHU) e Suprimento Escolar (DSE) foram extintos.

O planejamento de reestruturação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo iniciou em 2008 e foi concluída em 2011. A reforma da estrutura administrativa é um dos pilares do programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011, com o objetivo de melhorar a “Educação e à Valorização da carreira do magistério, quem tem como meta colocar [...] sistema de ensino entre os 25 melhores do mundo até 2030”. (SÃO PAULO, 2013, p. 7)

Segundo São Paulo (2013, p. 12) “a premissa básica do novo modelo é a gestão para resultados com foco no aluno”. Para a elaboração do novo modelo a Fundação do Desenvolvimento Administrativo¹ (FUNDAP) constatou diversos problemas que precisariam ser superados, entre eles estava a

estrutura da Secretaria estava desatualizada, pois sua reforma mais recente datava de 1976. [...] descaracterizada por inúmeras adaptações formais e informais, improvisações e transformações realizadas para atender necessidades imediatas da educação. A rede estadual atendia a comandos sobrepostos e paralelos, que dificultavam a articulação indispensável ao processo descentralizado de ensino e aprendizagem. Onde a descentralização estava presente, no entanto, mostrava-se frágil na gestão de recursos locais e no apoio ao dia a dia das escolas. (SÃO PAULO, 2013, p. 13)

¹ Órgão vinculado a Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo e contratada para elaborar os estudos de uma reforma administrativa da rede estadual. (SÃO PAULO, 2013, p. 12)

ORGANOGRAMA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

PERÍODO 1976-2010

A nova estrutura administrativa da Secretaria do Estado de São Paulo

ORGANOGRAMA ATUAL DA SECRETARIA

ESTRUTURA BÁSICA - SEE

12.1.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO											
	2013	2013	2013	2012	2012	2012	2011	2011	2010	2010	2009
	Custeio	Capital	Total do KIt	Custeio	Capital	Total do KIt	Custeio	Capital	Custeio	Total do KIt	Capital
Alfabetização Letramento	R\$ 1.800,00	R\$ -	R\$ 1.800,00	R\$ -	R\$ 1.770,60	R\$ 1.770,60	R\$ -	R\$ 1.770,60	R\$ -	R\$ 1.770,60	R\$ -
Ciências	R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 6.000,00	R\$ 469,80	R\$ 3.738,70	R\$ 4.208,50	R\$ 469,80	R\$ 3.738,70	R\$ 469,80	R\$ 4.208,50	R\$ 3.738,70
História e Geografia	R\$ -	R\$ 800,00	R\$ 800,00	R\$ -	R\$ 752,00	R\$ 752,00	R\$ -	R\$ 752,00	R\$ -	R\$ 752,00	R\$ -
Língua Estrangeira	R\$ 500,00	R\$ 1.700,00	R\$ 2.200,00	R\$ -	R\$ 1.630,00	R\$ 2.057,20	R\$ -	R\$ 1.630,00	R\$ -	R\$ 2.057,20	R\$ -
Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto	R\$ 2.500,00	R\$ 1.000,00	R\$ 3.500,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Matemática	R\$ 3.000,00	R\$ -	R\$ 3.000,00	R\$ -	R\$ 2.967,50	R\$ 2.967,50	R\$ -	R\$ 2.967,50	R\$ -	R\$ 2.967,50	R\$ -
Orientação de Estudos e Leitura	R\$ 2.300,00	R\$ 1.300,00	R\$ 3.600,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Tecnologias educacionais	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 3.000,00	R\$ 4.000,00	R\$ 7.000,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Tecnologias de apoio à alfabetização	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 7.000,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Ciências: Calorimetria – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -
Ciências: Célula Animal e Vegetal – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -
Ciências: Química Quântica – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -
Ciências: Química Orgânica – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -
Ciências: Química Experimental – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -
Ciências: Eletroquímica – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 1.098,00	R\$ -	R\$ 1.098,00	R\$ -
Ciências: Estrutura do DNA – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -	R\$ 4.200,00	R\$ -
Ciências: Física Ótica – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 5.034,00	R\$ -	R\$ 5.034,00	R\$ -
Ciências: Química Orgânica – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 618,00	R\$ -	R\$ 618,00	R\$ -
Ciências: Reações Químicas – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 1.250,00	R\$ -	R\$ 1.250,00	R\$ -
Flóscia e Sociologia – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 2.480,00	R\$ -	R\$ 2.480,00	R\$ -
História e Geografia – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 1.288,00	R\$ -	R\$ 1.288,00	R\$ -
História e Geografia – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 1.020,00	R\$ -	R\$ 1.020,00	R\$ -
Língua Estrangeira – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 1.460,00	R\$ -	R\$ 1.460,00	R\$ -
Matemática – Ensino Médio	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 1.650,00	R\$ -	R\$ 1.650,00	R\$ -
Campos de conhecimento	R\$ 4.500,00	R\$ 2.500,00	R\$ 7.000,00	R\$ 4.452,70	R\$ 3.470,90	R\$ 7.923,60	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
TOTAL			R\$ 27.900,00			R\$ 28.279,40				R\$ 59.905,80	

12.1.2 COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA											
	2013	2013	2013	2012	2012	2012	2011	2011	2010	2010	2009
	Custeio	Capital	Total do KIt	Custeio	Capital	Total do KIt	Custeio	Capital	Custeio	Total do KIt	Capital
Canais de Suvidas	R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.150,00	R\$ 1.200,00	R\$ 3.350,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Comunicação do Saneamento	R\$ 150,00	R\$ 1.200,00	R\$ 1.350,00	R\$ -	R\$ 1.350,00	R\$ 1.350,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
COM-VIDA – Conselho de Meio Ambiente e Qualidade de Vida	R\$ 2.200,00	R\$ 600,00	R\$ 2.800,00	R\$ 2.142,00	R\$ 800,00	R\$ 2.942,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Cuidado com Animais	R\$ 3.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 5.000,00	R\$ 3.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 5.000,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Uso Eficiente de Água e Energia	R\$ 4.900,00	R\$ -	R\$ 4.900,00	R\$ 4.892,00	R\$ -	R\$ 4.892,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
TOTAL			R\$ 16.950,00			R\$ 16.784,00				R\$ 0,00	

12.1.3 CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL											
	2013	2013	2013	2012	2012	2012	2011	2011	2010	2010	2009
	Custeio	Capital	Total do KIt	Custeio	Capital	Total do KIt	Custeio	Capital	Custeio	Total do KIt	Capital
Ateneamento Popular	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Banda Fênix	R\$ -	R\$ 8.000,00	R\$ 8.000,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Canto Coral	R\$ 2.100,00	R\$ 3.100,00	R\$ 5.200,00	R\$ 2.100,00	R\$ 3.025,00	R\$ 5.125,00	R\$ 2.100,00	R\$ 3.025,00	R\$ 2.100,00	R\$ 3.025,00	R\$ 3.025,00
Capoeira	R\$ -	R\$ 600,00	R\$ 600,00	R\$ -	R\$ 590,00	R\$ 590,00	R\$ -	R\$ 590,00	R\$ -	R\$ 590,00	R\$ -
Cineclube	R\$ 800,00	R\$ 700,00	R\$ 1.500,00	R\$ 800,00	R\$ 760,00	R\$ 1.560,00	R\$ -	R\$ 980,00	R\$ -	R\$ 980,00	R\$ -
Dança	R\$ 2.600,00	R\$ 400,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.600,00	R\$ 400,00	R\$ 3.000,00	R\$ -	R\$ 700,00	R\$ -	R\$ 700,00	R\$ -
Desenho	R\$ 700,00	R\$ 500,00	R\$ 1.200,00	R\$ 700,00	R\$ 400,00	R\$ 1.100,00	R\$ -	R\$ 300,00	R\$ -	R\$ 300,00	R\$ -
Educação Patrimonial	R\$ 1.800,00	R\$ -	R\$ 1.800,00	R\$ 1.790,00	R\$ -	R\$ 1.790,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Escultura/Cerâmica	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Graite	R\$ -	R\$ 4.500,00	R\$ 4.500,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Hip Hop	R\$ 500,00	R\$ 800,00	R\$ 1.300,00	R\$ 500,00	R\$ 800,00	R\$ 1.300,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Indicação Musical de Instrumentos de Cordas	R\$ 200,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.600,00	R\$ 200,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.600,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Indicação Musical por meio da Flauta Doce	R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.010,00	R\$ 940,00	R\$ 2.950,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Leitura e Produção textual	R\$ 2.500,00	R\$ 1.000,00	R\$ 3.500,00	R\$ 2.500,00	R\$ 1.000,00	R\$ 3.500,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Leitura: Organização de Clubes de Leitura	R\$ 1.800,00	R\$ -	R\$ 1.800,00	R\$ 1.764,35	R\$ -	R\$ 1.764,35	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Mosico	R\$ -	R\$ 6.700,00	R\$ 6.700,00	R\$ -	R\$ 6.658,72	R\$ 6.658,72	R\$ -	R\$ 1.764,35	R\$ -	R\$ 1.764,35	R\$ -
Percussão	R\$ 2.400,00	R\$ -	R\$ 2.400,00	R\$ 2.383,00	R\$ -	R\$ 2.383,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Pinura	R\$ 4.200,00	R\$ 2.300,00	R\$ 6.500,00	R\$ 4.200,00	R\$ 2.300,00	R\$ 6.500,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Práticas Círculos	R\$ 1.600,00	R\$ 900,00	R\$ 2.500,00	R\$ 1.590,00	R\$ 900,00	R\$ 2.490,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras	R\$ -	R\$ 7.600,00	R\$ 7.600,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Teatro	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 950,00	R\$ 530,00	R\$ 1.480,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Enredo Coletivo de Cordas	R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 2.010,00	R\$ 940,00	R\$ 2.950,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Brimboque e Artesanato Regional	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 940,00	R\$ 1.940,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Contos	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Etnologia	R\$ 500,00	R\$ 5.600,00	R\$ 6.100,00	R\$ 505,00	R\$ 5.300,00	R\$ 5.805,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Literatura de cordel	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Música	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Leitura	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Tecnologias educacionais	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 3.000,00	R\$ 4.000,00	R\$ 7.000,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
TOTAL			R\$ 88.300,00			R\$ 74.987,07				R\$ 31.411,07	

12.1.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS -	RS 7.100,00	RS 7.100,00	RS -	RS 7.100,00	RS 7.100,00	RS 7.100,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 4.100,00	RS 3.100,00	RS 7.200,00	RS -	RS 4.090,00	RS 3.100,00	RS 7.190,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 5.000,00	RS 3.000,00	RS 8.000,00	RS -	RS 4.990,00	RS 3.000,00	RS 7.990,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS 3.000,00	RS 3.000,00	RS -	RS 5.053,00	RS 3.020,00	RS 8.073,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS 8.000,00	RS 8.000,00	RS -	RS 3.000,00	RS 4.000,00	RS 7.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS 3.500,00	RS 3.500,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS 3.500,00	RS 3.500,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 37.200,00				RS 32.709,88				RS 0,00	RS 0,00
12.1.5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS 2.200,00	RS 6.000,00	RS 8.200,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 2.400,00	RS 5.000,00	RS 7.400,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.600,00	RS 700,00	RS 2.300,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 4.900,00	RS 700,00	RS 5.600,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 12.900,00				RS 12.304,00				RS 4.574,00	RS 1.596,00
12.1.6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E INICIATIVA CIENTÍFICA											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS 1.600,00	RS 700,00	RS 2.300,00	RS -	RS 1.600,00	RS 625,00	RS 2.225,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 2.400,00	RS 500,00	RS 2.900,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 2.400,00	RS 500,00	RS 2.900,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 8.100,00				RS 9.225,00				RS 0,00	RS 0,00
12.1.7 ESPORTE E LAZER											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS 7.900,00	RS -	RS 7.900,00	RS -	RS 3.500,00	RS -	RS 3.500,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 2.400,00	RS -	RS 2.400,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.200,00	RS -	RS 1.200,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.500,00	RS 2.600,00	RS 4.100,00	RS -	RS 1.526,00	RS 2.660,00	RS 4.096,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 2.200,00	RS 300,00	RS 2.500,00	RS -	RS 2.200,00	RS 300,00	RS 2.500,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 7.900,00	RS -	RS 7.900,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.200,00	RS -	RS 1.200,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.200,00	RS -	RS 1.200,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.300,00	RS 2.300,00	RS 3.600,00	RS -	RS 1.340,00	RS 2.360,00	RS 3.600,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.200,00	RS -	RS 1.200,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 8.000,00	RS -	RS 8.000,00	RS -	RS 8.000,00	RS -	RS 8.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 4.000,00	RS -	RS 4.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 6.700,00	RS -	RS 6.700,00	RS -	RS 6.620,00	RS -	RS 6.620,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.900,00	RS 400,00	RS 2.300,00	RS -	RS 1.857,00	RS 320,00	RS 2.177,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 8.000,00	RS -	RS 8.000,00	RS -	RS 8.000,00	RS -	RS 8.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 2.600,00	RS -	RS 2.600,00	RS -	RS 2.561,30	RS -	RS 2.561,30	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.300,00	RS 1.200,00	RS 2.500,00	RS -	RS 1.240,00	RS 1.200,00	RS 2.440,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.200,00	RS -	RS 1.200,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS 1.134,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.500,00	RS -	RS 1.500,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.000,00	RS -	RS 1.000,00	RS -	RS 1.000,00	RS -	RS 1.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.800,00	RS 600,00	RS 2.400,00	RS -	RS 1.800,00	RS 550,00	RS 2.350,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.200,00	RS 3.800,00	RS 5.000,00	RS -	RS 1.200,00	RS 3.800,00	RS 5.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS 3.000,00	RS 4.000,00	RS 7.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS 1.000,00	RS 1.000,00	RS 2.000,00	RS -	RS 1.000,00	RS 1.000,00	RS 2.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 88.400,00				RS 74.513,30				RS 63.313,20	RS 34.255,00
12.1.8 PROMOÇÃO DA SAÚDE											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS 2.300,00	RS 1.000,00	RS 3.300,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 3.300,00				RS 0,00				RS 0,00	RS 0,00
INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS -	RS -	RS -	RS -	RS 3.500,00	RS 1.500,00	RS 5.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS 90,00	RS 7.870,00	RS 7.960,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS 3.000,00	RS 4.000,00	RS 7.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 0,00				RS 19.980,00				RS 5.000,00	RS 0,00
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 0,00				RS 0,00				RS 0,00	RS 0,00
INICIÇÃO CIENTÍFICA											
Custeio	Capital	Total do Kit	2013	Custeio	Capital	Total do Kit	2012	Custeio	Capital	Total do Kit	2011
RS 3.500,00	RS 1.500,00	RS 5.000,00	RS -	RS 3.500,00	RS 1.500,00	RS 5.000,00	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -	RS -
TOTAL		RS 5.000,00				RS 5.000,00				RS 0,00	RS 0,00

APÊNDICE C – Tabelas série históricas

Tabela 1- Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de custeio do Programa Mais Educação.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	VARIAÇÃO
UF	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	
BRASIL	R\$ 32.039.722,20	R\$ 64.880.144,52	R\$ 159.287.751,95	R\$ 196.274.748,40	R\$ 210.199.920,85	R\$ 209.402.622,38	554%
DF	R\$ 1.192.612,50	R\$ 895.000,70	R\$ 3.587.252,90	R\$ 3.991.932,65	R\$ 4.105.787,25	R\$ 3.225.180,51	170%
GO	R\$ 399.568,90	R\$ 4.309.815,70	R\$ 7.045.737,60	R\$ 10.168.727,10	R\$ 12.026.834,80	R\$ 21.963.922,20	5.397%
MS	R\$ 76.469,10	R\$ 191.213,60	R\$ 1.007.637,40	R\$ 976.999,40	R\$ 920.437,10	R\$ 720.859,79	843%
MT	R\$ 307.972,20	R\$ 2.393.107,60	R\$ 3.172.547,30	R\$ 2.827.587,40	R\$ 7.595.912,50	R\$ 7.295.861,88	2.269%
TOTAL CO	R\$ 1.976.622,70	R\$ 7.789.137,60	R\$ 14.813.175,20	R\$ 17.965.246,55	R\$ 24.648.971,65	R\$ 33.205.824,38	1.580%
AL	R\$ 1.717.284,80	R\$ 1.236.715,83	R\$ 1.446.815,20	R\$ 1.670.651,10	R\$ 1.726.496,00	R\$ 2.346.416,48	37%
BA	R\$ 6.404.347,60	R\$ 5.617.952,32	R\$ 17.115.241,95	R\$ 24.061.496,10	R\$ 18.240.988,50	R\$ 11.588.893,85	81%
CE	R\$ 2.015.383,80	R\$ 1.497.605,40	R\$ 3.620.777,40	R\$ 4.186.691,50	R\$ 3.575.743,80	R\$ 4.598.305,53	128%
MA	0	R\$ 1.315.824,60	R\$ 2.827.239,30	R\$ 4.035.426,50	R\$ 5.090.969,30	R\$ 6.191.096,18	371%
PB	R\$ 510.183,40	R\$ 666.635,90	R\$ 648.623,95	R\$ 7.654.273,20	R\$ 11.257.230,65	R\$ 17.888.092,95	3.406%
PE	R\$ 3.701.132,40	R\$ 4.010.159,49	R\$ 11.534.090,75	R\$ 12.001.580,90	R\$ 13.489.690,40	R\$ 18.406.885,19	397%
PI	R\$ 2.183.552,00	R\$ 2.037.151,64	R\$ 3.363.700,50	R\$ 4.830.842,20	R\$ 6.692.579,25	R\$ 8.254.179,57	278%
RN	R\$ 1.710.530,00	R\$ 4.684.848,09	R\$ 7.591.327,40	R\$ 7.897.294,30	R\$ 8.594.396,00	R\$ 12.629.198,69	638%
SE	R\$ 230.260,10	R\$ 406.886,00	R\$ 548.571,60	R\$ 1.482.106,70	R\$ 4.049.002,80	R\$ 3.306.739,79	1.336%
Total NE	R\$ 18.472.674,10	R\$ 21.473.779,27	R\$ 52.734.008,05	R\$ 67.820.362,50	R\$ 72.717.096,70	R\$ 85.209.808,23	361%
AC	R\$ 189.593,00	R\$ 756.913,00	R\$ 1.522.982,10	R\$ 1.445.287,40	R\$ 3.360.329,60	R\$ 3.695.981,83	1.849%
AM	R\$ 806.395,60	R\$ 2.934.916,40	R\$ 4.714.895,55	R\$ 5.192.104,05	R\$ 5.557.033,35	R\$ 5.259.481,04	552%
AP	R\$ 222.242,80	R\$ 1.333.090,15	R\$ 1.258.113,10	R\$ 1.939.234,70	R\$ 3.104.844,70	R\$ 5.332.663,45	2.299%
PA	R\$ 2.496.318,10	R\$ 9.325.544,22	R\$ 14.726.888,30	R\$ 13.260.777,20	R\$ 7.129.605,70	R\$ 12.115.866,16	385%
RO	R\$ 428.696,20	R\$ 2.109.772,00	R\$ 2.204.979,00	R\$ 4.097.636,50	R\$ 5.579.530,50	R\$ 1.447.873,80	238%
RR	0	R\$ 668.548,10	R\$ 503.697,90	R\$ 1.674.169,50	R\$ 1.585.109,30	R\$ 2.950.058,66	341%
TO	R\$ 205.559,80	R\$ 371.551,20	R\$ 458.051,50	R\$ 2.916.918,30	R\$ 6.890.169,65	R\$ 11.904.240,60	5.691%
Total N	R\$ 4.348.805,50	R\$ 17.500.335,07	R\$ 25.389.607,45	R\$ 30.526.127,65	R\$ 33.206.622,80	R\$ 42.706.165,54	882%
ES	0	R\$ 822.723,30	R\$ 2.038.672,65	R\$ 2.125.459,05	R\$ 3.248.185,10	R\$ 3.127.721,92	280%
MG	0	R\$ 549.124,70	R\$ 5.869.212,10	R\$ 9.271.949,00	R\$ 15.879.944,55	0	2.792%
RJ	R\$ 4.282.456,60	R\$ 11.406.818,77	R\$ 28.582.234,95	R\$ 20.828.432,10	R\$ 13.235.318,50	R\$ 8.885.263,41	107%
SP		R\$ 1.304.693,10	R\$ 15.233.395,35	R\$ 18.599.996,95	R\$ 12.425.024,15	R\$ 1.677.440,00	29%
Total SE	R\$ 4.282.456,60	R\$ 14.083.359,87	R\$ 51.723.515,05	R\$ 50.825.837,10	R\$ 44.788.472,30	R\$ 13.690.425,33	220%
PR	R\$ 709.736,40	R\$ 634.889,80	R\$ 5.333.216,95	R\$ 8.232.874,50	R\$ 8.070.305,95	R\$ 935.315,20	32%
RS	R\$ 2.057.302,60	R\$ 2.955.052,44	R\$ 7.814.276,35	R\$ 17.869.572,50	R\$ 25.069.277,30	R\$ 30.374.284,98	1.376%
SC	R\$ 192.124,30	R\$ 443.590,47	R\$ 1.479.952,90	R\$ 3.034.727,60	R\$ 1.699.174,15	R\$ 3.280.798,72	1.608%
Total S	R\$ 2.959.163,30	R\$ 4.033.532,71	R\$ 14.627.446,20	R\$ 29.137.174,60	R\$ 34.838.757,40	R\$ 34.590.398,90	1.069%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Tabela 2 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de custeio, com correção (INPC dez/2013)

	1,3220029	1,2691344	1,1963462	1,1267695	1,0634383	1	variação
UF	CORREÇÃO 2008	CORREÇÃO 2009	CORREÇÃO 2010	CORREÇÃO 2011	CORREÇÃO 2012	CORREÇÃO 2013	
BRASIL	R\$ 42.356.605,66	R\$ 82.341.623,29	R\$ 190.563.296,75	R\$ 221.156.400,12	R\$ 223.534.646,49	R\$ 209.402.622,38	394%
DF	R\$ 1.576.637,18	R\$ 1.135.876,18	R\$ 4.291.596,38	R\$ 4.497.987,96	R\$ 4.366.251,41	R\$ 3.225.180,51	105%
GO	R\$ 528.231,24	R\$ 5.469.735,36	R\$ 8.429.141,40	R\$ 11.457.811,55	R\$ 12.789.796,75	R\$ 21.963.922,20	4058%
MS	R\$ 101.092,37	R\$ 242.675,76	R\$ 1.205.483,17	R\$ 1.100.853,13	R\$ 978.828,06	R\$ 720.859,79	613%
MT	R\$ 407.140,14	R\$ 3.037.175,18	R\$ 3.795.464,91	R\$ 3.186.039,24	R\$ 8.077.784,28	R\$ 7.295.861,88	1692%
TOTAL CO	R\$ 2.613.100,94	R\$ 9.885.462,47	R\$ 17.721.685,86	R\$ 20.242.691,87	R\$ 26.212.660,51	R\$ 33.205.824,38	1171%
AL	R\$ 2.270.255,49	R\$ 1.569.558,60	R\$ 1.730.891,87	R\$ 1.882.438,70	R\$ 1.836.021,97	R\$ 2.346.416,48	3%
BA	R\$ 8.466.566,10	R\$ 7.129.936,55	R\$ 20.475.754,67	R\$ 27.111.759,93	R\$ 19.398.165,80	R\$ 11.588.893,85	37%
CE	R\$ 2.664.343,23	R\$ 1.900.662,53	R\$ 4.331.703,28	R\$ 4.717.436,29	R\$ 3.802.582,91	R\$ 4.598.305,53	73%
MA	R\$ 0,00	R\$ 1.669.958,26	R\$ 3.382.356,99	R\$ 4.546.995,50	R\$ 5.413.931,74	R\$ 6.191.096,18	271%
PB	R\$ 674.463,93	R\$ 846.050,55	R\$ 5.606.370,14	R\$ 8.624.601,59	R\$ 11.971.370,23	R\$ 17.888.092,95	2552%
PE	R\$ 4.892.907,77	R\$ 5.089.431,36	R\$ 13.798.765,64	R\$ 13.523.015,31	R\$ 14.345.453,43	R\$ 18.406.885,19	276%
PI	R\$ 2.886.662,08	R\$ 2.585.419,22	R\$ 4.024.150,31	R\$ 5.443.245,65	R\$ 7.117.145,10	R\$ 8.254.179,57	186%
RN	R\$ 2.261.325,62	R\$ 5.945.701,87	R\$ 9.081.855,69	R\$ 8.898.430,35	R\$ 9.139.609,87	R\$ 12.629.198,69	458%
SE	R\$ 304.404,52	R\$ 516.393,02	R\$ 656.281,55	R\$ 1.669.992,63	R\$ 4.305.864,65	R\$ 3.306.739,79	986%
Total NE	R\$ 24.420.928,73	R\$ 27.253.111,97	R\$ 63.088.130,14	R\$ 76.417.915,94	R\$ 77.330.145,70	R\$ 85.209.808,23	249%
AC	R\$ 250.642,50	R\$ 960.624,33	R\$ 1.822.013,85	R\$ 1.628.505,76	R\$ 3.573.503,20	R\$ 3.695.981,83	1375%
AM	R\$ 1.066.057,32	R\$ 3.724.803,36	R\$ 5.640.647,37	R\$ 5.850.304,48	R\$ 5.909.562,10	R\$ 5.259.481,04	393%
AP	R\$ 293.805,63	R\$ 1.691.870,57	R\$ 1.505.138,83	R\$ 2.185.070,51	R\$ 3.301.810,77	R\$ 5.332.663,45	1715%
PA	R\$ 3.300.139,77	R\$ 11.835.368,97	R\$ 17.618.456,86	R\$ 14.941.839,30	R\$ 7.581.895,77	R\$ 12.115.866,16	267%
RO	R\$ 566.737,62	R\$ 2.677.584,22	R\$ 2.637.918,25	R\$ 4.617.091,83	R\$ 5.933.486,43	R\$ 1.447.873,80	155%
RR	R\$ 0,00	R\$ 848.477,39	R\$ 602.597,07	R\$ 1.886.403,13	R\$ 1.685.665,94	R\$ 2.950.058,66	248%
TO	R\$ 271.750,65	R\$ 471.548,41	R\$ 547.988,17	R\$ 3.286.694,57	R\$ 7.327.270,30	R\$ 11.904.240,60	4281%
Total N	R\$ 5.749.133,48	R\$ 22.210.277,25	R\$ 30.374.760,39	R\$ 34.395.909,59	R\$ 35.313.194,50	R\$ 42.706.165,54	643%
ES	R\$ 0,00	R\$ 1.044.146,44	R\$ 2.438.958,28	R\$ 2.394.902,43	R\$ 3.454.244,44	R\$ 3.127.721,92	200%
MG	R\$ 0,00	R\$ 696.913,05	R\$ 7.021.609,59	R\$ 10.447.349,34	R\$ 16.887.341,24	R\$ 0,00	2323%
RJ	R\$ 5.661.420,04	R\$ 14.476.786,10	R\$ 34.194.248,17	R\$ 23.468.842,02	R\$ 14.074.944,61	R\$ 8.885.263,41	57%
SP	R\$ 0,00	R\$ 1.655.830,89	R\$ 18.224.414,64	R\$ 20.957.909,26	R\$ 13.213.246,56	R\$ 1.677.440,00	1%
Total SE	R\$ 5.661.420,04	R\$ 17.873.676,48	R\$ 61.879.230,68	R\$ 57.269.003,06	R\$ 47.629.776,84	R\$ 13.690.425,33	142%
PR	R\$ 938.273,58	R\$ 805.760,49	R\$ 6.380.373,83	R\$ 9.276.551,88	R\$ 8.582.272,44	R\$ 935.315,20	0%
RS	R\$ 2.719.760,00	R\$ 3.750.358,71	R\$ 9.348.579,82	R\$ 20.134.889,27	R\$ 26.659.629,63	R\$ 30.374.284,98	1017%
SC	R\$ 253.988,88	R\$ 562.975,92	R\$ 1.770.536,03	R\$ 3.419.438,50	R\$ 1.806.966,87	R\$ 3.280.798,72	1192%
Total S	R\$ 3.912.022,46	R\$ 5.119.095,12	R\$ 17.499.489,68	R\$ 32.830.879,66	R\$ 37.048.868,94	R\$ 34.590.398,90	784%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Tabela 3- Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de custeio;

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	CUSTEIO	VARIAÇÃO
BRASIL	R\$ 24.768.554,20	R\$ 71.170.862,87	R\$ 188.549.566,10	R\$ 275.621.880,40	R\$ 518.720.161,30	R\$ 821.787.195,18	3218%
GO	R\$ 1.595.300,40	R\$ 2.754.174,50	R\$ 5.577.419,20	R\$ 9.663.500,00	R\$ 11.847.537,15	R\$ 20.155.875,35	1163%
MS	R\$ 270.739,00	R\$ 820.297,50	R\$ 1.510.874,80	R\$ 3.051.897,40	R\$ 3.584.997,45	R\$ 6.008.890,74	2119%
MT	R\$ 1.325.083,20	R\$ 1.619.745,38	R\$ 3.557.744,00	R\$ 6.135.927,90	R\$ 9.903.101,30	R\$ 13.348.020,85	907%
TOTAL CO	R\$ 3.191.122,60	R\$ 5.194.217,38	R\$ 10.646.038,00	R\$ 18.851.325,30	R\$ 25.335.635,90	R\$ 39.512.786,94	1138%
AL	R\$ 280.682,90	R\$ 1.291.073,00	R\$ 1.621.016,30	R\$ 4.587.539,20	R\$ 12.345.633,55	R\$ 22.250.118,63	7827%
BA	R\$ 673.869,60	R\$ 2.881.241,90	R\$ 18.001.273,10	R\$ 26.355.353,35	R\$ 72.504.211,00	R\$ 112.012.218,26	16522%
CE	R\$ 5.398.916,20	R\$ 7.316.514,96	R\$ 15.378.127,15	R\$ 23.974.556,40	R\$ 51.752.215,20	R\$ 87.627.033,15	1523%
MA	R\$ 672.503,90	R\$ 1.760.270,50	R\$ 7.604.196,45	R\$ 15.432.044,70	R\$ 48.750.262,30	R\$ 88.734.270,71	13095%
PB	R\$ 1.900.932,00	R\$ 3.388.192,34	R\$ 5.821.434,50	R\$ 8.578.922,45	R\$ 20.411.301,25	R\$ 34.772.974,61	1729%
PE	R\$ 3.493.790,10	R\$ 7.370.445,50	R\$ 16.276.453,40	R\$ 21.460.032,20	R\$ 44.264.646,80	R\$ 71.292.387,77	1941%
PI	R\$ 398.733,10	R\$ 1.480.927,80	R\$ 1.812.427,50	R\$ 2.615.137,80	R\$ 15.924.919,85	R\$ 25.173.456,99	6213%
RN	R\$ 636.790,00	R\$ 2.395.368,00	R\$ 3.528.298,75	R\$ 5.704.079,65	R\$ 12.873.286,00	R\$ 17.151.206,52	2593%
SE	0	R\$ 900.231,40	R\$ 1.021.641,10	R\$ 2.079.077,50	R\$ 10.002.596,10	R\$ 17.835.875,68	1881%
TOTAL NE	R\$ 13.456.217,80	R\$ 28.784.265,40	R\$ 71.064.868,25	R\$ 110.786.743,25	R\$ 288.829.072,05	R\$ 476.849.542,32	3444%
AC	R\$ 316.867,60	R\$ 279.035,10	R\$ 300.476,70	R\$ 536.085,20	R\$ 1.085.880,20	R\$ 2.511.989,99	693%
AM	0	R\$ 3.509.219,90	R\$ 5.857.025,50	R\$ 7.782.449,85	R\$ 10.829.759,70	R\$ 14.364.797,47	309%
AP	R\$ 133.465,20	R\$ 1.017.893,10	R\$ 1.262.303,20	R\$ 1.454.753,20	R\$ 2.881.687,10	R\$ 5.467.864,74	3997%
PA	R\$ 498.682,20	R\$ 3.993.755,20	R\$ 12.202.749,45	R\$ 19.410.627,40	R\$ 44.815.015,85	R\$ 69.173.736,58	13771%
RO	R\$ 1.073.433,10	R\$ 1.723.292,88	R\$ 2.090.118,20	R\$ 3.050.411,10	R\$ 3.507.492,50	R\$ 2.679.908,07	150%
RR	R\$ 153.799,70	R\$ 797.586,50	R\$ 407.526,00	R\$ 1.481.072,70	R\$ 1.678.452,60		991%
TO	R\$ 173.574,40	R\$ 608.739,60	R\$ 1.216.171,20	R\$ 3.035.009,40	R\$ 5.874.504,40	R\$ 9.987.115,20	5654%
TOTAL N	R\$ 2.349.822,20	R\$ 11.929.522,28	R\$ 23.336.370,25	R\$ 36.750.408,85	R\$ 70.672.792,35	R\$ 104.185.412,05	4334%
ES	R\$ 261.732,80	R\$ 1.906.046,80	R\$ 3.779.739,15	R\$ 5.150.549,85	R\$ 7.673.984,05	R\$ 10.396.220,10	3872%
MG	R\$ 2.246.721,00	R\$ 4.155.791,70	R\$ 16.888.887,70	R\$ 19.091.172,45	R\$ 24.953.992,85	R\$ 43.045.274,49	1816%
RJ	R\$ 2.150.552,40	R\$ 13.544.566,88	R\$ 39.124.665,20	R\$ 45.875.548,20	R\$ 48.652.806,95	R\$ 63.076.343,02	2833%
SP	0	R\$ 1.354.681,40	R\$ 7.047.527,95	R\$ 12.790.865,80	R\$ 15.299.633,40	R\$ 32.159.723,33	2274%
TOTAL SE	R\$ 4.659.006,20	R\$ 20.961.086,78	R\$ 66.840.820,00	R\$ 82.908.136,30	R\$ 96.580.417,25	R\$ 148.677.560,94	3091%
PR	0	R\$ 130.005,50	R\$ 3.643.706,15	R\$ 4.747.052,35	R\$ 10.161.623,25	R\$ 16.625.275,90	12688%
RS	R\$ 1.053.006,00	R\$ 3.675.208,73	R\$ 10.763.870,60	R\$ 17.642.548,40	R\$ 22.428.197,35	R\$ 27.245.849,96	2487%
SC	R\$ 59.379,40	R\$ 496.556,80	R\$ 2.253.892,85	R\$ 3.935.665,95	R\$ 4.712.423,15	R\$ 8.690.767,07	14536%
TOTAL S	R\$ 1.112.385,40	R\$ 4.301.771,03	R\$ 16.661.469,60	R\$ 26.325.266,70	R\$ 37.302.243,75	R\$ 52.561.892,93	4625%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Tabela 4 - Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de custeio, com correção (INPC/dez 2013)

	1,3220029	1,2691344	1,1963462	1,1267695	1,0634383	1	
	CORREÇÃO 2008	CORREÇÃO 2009	CORREÇÃO 2010	CORREÇÃO 2011	CORREÇÃO 2012	CORREÇÃO 2013	VARIAÇÃO
Brasil	R\$ 32.744.100,48	R\$ 90.325.390,35	R\$ 225.570.556,92	R\$ 310.562.328,37	R\$ 551.626.886,51	R\$ 821.787.195,18	2410%
GO	R\$ 2.108.991,76	R\$ 3.495.417,60	R\$ 6.672.524,27	R\$ 10.888.537,06	R\$ 12.599.124,77	R\$ 20.155.875,35	856%
MS	R\$ 357.917,74	R\$ 1.041.067,78	R\$ 1.807.529,33	R\$ 3.438.784,91	R\$ 3.812.423,59	R\$ 6.008.890,74	1579%
MT	R\$ 1.751.763,83	R\$ 2.055.674,58	R\$ 4.256.293,51	R\$ 6.913.776,41	R\$ 10.531.337,21	R\$ 13.348.020,85	662%
TOTAL CO	R\$ 4.218.673,33	R\$ 6.592.159,96	R\$ 12.736.347,11	R\$ 21.241.098,38	R\$ 26.942.885,57	R\$ 39.512.786,94	837%
AL	R\$ 371.063,61	R\$ 1.638.545,16	R\$ 1.939.296,69	R\$ 5.169.099,25	R\$ 13.128.819,55	R\$ 22.250.118,63	5896%
BA	R\$ 890.857,57	R\$ 3.656.683,21	R\$ 21.535.754,67	R\$ 29.696.408,32	R\$ 77.103.754,89	R\$ 112.012.218,26	12474%
CE	R\$ 7.137.382,87	R\$ 9.285.640,82	R\$ 18.397.563,98	R\$ 27.013.798,93	R\$ 55.035.287,75	R\$ 87.627.033,15	1128%
MA	R\$ 889.052,11	R\$ 2.234.019,84	R\$ 9.097.251,53	R\$ 17.388.357,29	R\$ 51.842.896,06	R\$ 88.734.270,71	9881%
PB	R\$ 2.513.037,62	R\$ 4.300.071,45	R\$ 6.964.451,04	R\$ 9.666.468,16	R\$ 21.706.159,50	R\$ 34.772.974,61	1284%
PE	R\$ 4.618.800,64	R\$ 9.354.085,93	R\$ 19.472.273,17	R\$ 24.180.509,75	R\$ 47.072.720,74	R\$ 71.292.387,77	1444%
PI	R\$ 527.126,31	R\$ 1.879.496,41	R\$ 2.168.290,75	R\$ 2.946.657,51	R\$ 16.935.169,69	R\$ 25.173.456,99	4676%
RN	R\$ 841.838,23	R\$ 3.040.043,93	R\$ 4.221.066,80	R\$ 6.427.182,98	R\$ 13.689.945,38	R\$ 17.151.206,52	1937%
SE	R\$ 0,00	R\$ 1.142.514,64	R\$ 1.222.236,45	R\$ 2.342.641,12	R\$ 10.637.143,79	R\$ 17.835.875,68	1461%
TOTAL NE	R\$ 17.789.158,95	R\$ 36.531.101,40	R\$ 85.018.185,08	R\$ 124.831.123,30	R\$ 307.151.897,37	R\$ 476.849.542,32	2581%
AC	R\$ 418.899,89	R\$ 354.133,04	R\$ 359.474,16	R\$ 604.044,45	R\$ 1.154.766,59	R\$ 2.511.989,99	500%
AM	R\$ 0,00	R\$ 4.453.671,69	R\$ 7.007.030,20	R\$ 8.769.027,13	R\$ 11.516.781,24	R\$ 14.364.797,47	223%
AP	R\$ 176.441,38	R\$ 1.291.843,15	R\$ 1.510.151,64	R\$ 1.639.171,54	R\$ 3.064.496,43	R\$ 5.467.864,74	2999%
PA	R\$ 659.259,31	R\$ 5.068.612,11	R\$ 14.598.712,93	R\$ 21.871.302,93	R\$ 47.658.004,27	R\$ 69.173.736,58	10393%
RO	R\$ 1.419.081,67	R\$ 2.187.090,28	R\$ 2.500.504,97	R\$ 3.437.110,19	R\$ 3.730.001,86	R\$ 2.679.908,07	89%
RR	R\$ 203.323,65	R\$ 1.012.244,46	R\$ 487.542,18	R\$ 1.668.827,55	R\$ 1.784.930,78	R\$ 0,00	778%
TO	R\$ 229.465,86	R\$ 772.572,37	R\$ 1.454.961,79	R\$ 3.419.756,02	R\$ 6.247.172,97	R\$ 9.987.115,20	4252%
TOTAL N	R\$ 3.106.471,76	R\$ 15.140.167,10	R\$ 27.918.377,87	R\$ 41.409.239,80	R\$ 75.156.154,15	R\$ 104.185.412,05	3254%
ES	R\$ 346.011,52	R\$ 2.419.029,56	R\$ 4.521.876,57	R\$ 5.803.482,48	R\$ 8.160.808,55	R\$ 10.396.220,10	2905%
MG	R\$ 2.970.171,68	R\$ 5.274.258,21	R\$ 20.204.956,62	R\$ 21.511.350,84	R\$ 26.537.031,73	R\$ 43.045.274,49	1349%
RJ	R\$ 2.843.036,51	R\$ 17.189.875,76	R\$ 46.806.644,54	R\$ 51.691.168,51	R\$ 51.739.258,31	R\$ 63.076.343,02	2119%
SP	R\$ 0,00	R\$ 1.719.272,77	R\$ 8.431.283,28	R\$ 14.412.357,46	R\$ 16.270.216,13	R\$ 32.159.723,33	1771%
TOTAL SE	R\$ 6.159.219,71	R\$ 26.602.436,29	R\$ 79.964.761,01	R\$ 93.418.359,28	R\$ 102.707.314,73	R\$ 148.677.560,94	2314%
PR	R\$ 0,00	R\$ 164.994,45	R\$ 4.359.134,01	R\$ 5.348.833,80	R\$ 10.806.259,35	R\$ 16.625.275,90	9976%
RS	R\$ 1.392.076,99	R\$ 4.664.333,83	R\$ 12.877.315,69	R\$ 19.879.085,44	R\$ 23.851.004,06	R\$ 27.245.849,96	1857%
SC	R\$ 78.499,74	R\$ 630.197,32	R\$ 2.696.436,15	R\$ 4.434.588,35	R\$ 5.011.371,26	R\$ 8.690.767,07	10971%
TOTAL S	R\$ 1.470.576,72	R\$ 5.459.525,60	R\$ 19.932.885,84	R\$ 29.662.507,60	R\$ 39.668.634,68	R\$ 52.561.892,93	3474%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

CAPITAL

Tabela 5- Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de capital;

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	VARIAÇÃO
UF	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	
BRASIL	R\$ -	R\$ 7.959.799,10	R\$ 9.225.048,54	R\$ 20.674.710,80	R\$ 48.689.621,92	R\$ 47.606.708,11	498%
DF	R\$ 0,00	R\$ 75.960,74	R\$ 152.259,28	R\$ 350.145,82	R\$ 847.491,52	R\$ 645.764,93	750%
GO	R\$ 0,00	R\$ 453.297,54	R\$ 321.451,06	R\$ 962.356,06	R\$ 2.036.162,08	R\$ 4.995.076,83	1.002%
MS	R\$ 0,00	R\$ 42.554,80	R\$ 39.969,80	R\$ 103.383,50	R\$ 140.310,72	R\$ 143.053,67	236%
MT	R\$ 0,00	R\$ 254.367,28	R\$ 216.221,12	R\$ 264.323,52	R\$ 1.733.084,82	R\$ 1.122.973,49	341%
TOTAL CO	R\$ -	R\$ 826.180,36	R\$ 729.901,26	R\$ 1.680.208,90	R\$ 4.757.049,14	R\$ 6.906.868,92	736%
AL	R\$ 0,00	R\$ 135.435,98	R\$ 67.976,44	R\$ 165.226,32	R\$ 250.606,16	R\$ 701.676,60	418%
BA	R\$ 0,00	R\$ 343.286,42	R\$ 581.061,06	R\$ 1.454.943,28	R\$ 2.528.635,64	R\$ 2.312.002,52	573%
CE	R\$ 0,00	R\$ 201.730,60	R\$ 247.902,12	R\$ 538.544,72	R\$ 1.197.429,30	R\$ 1.194.494,82	492%
MA	0	R\$ 318.305,74	R\$ 140.520,56	R\$ 515.733,42	R\$ 1.177.712,84	R\$ 1.604.649,88	404%
PB	R\$ 0,00	R\$ 121.149,60	R\$ 259.958,36	R\$ 810.288,68	R\$ 2.688.392,50	R\$ 4.070.278,33	3.260%
PE	R\$ 0,00	R\$ 708.018,48	R\$ 497.405,04	R\$ 949.433,50	R\$ 2.249.258,66	R\$ 4.002.626,97	465%
PI	R\$ 0,00	R\$ 611.573,62	R\$ 324.844,54	R\$ 645.855,84	R\$ 1.421.367,88	R\$ 1.846.637,96	202%
RN	R\$ 0,00	R\$ 578.202,00	R\$ 583.859,80	R\$ 926.840,88	R\$ 1.836.648,38	R\$ 2.878.543,33	398%
SE	R\$ 0,00	R\$ 42.330,00	R\$ 35.723,72	R\$ 177.608,72	R\$ 1.730.857,40	R\$ 870.320,73	1.956%
Total NE	R\$ 0,00	R\$ 3.060.032,44	R\$ 2.739.251,64	R\$ 6.184.475,36	R\$ 15.080.908,76	R\$ 19.481.231,14	537%
AC	R\$ 0,00	R\$ 167.779,10	R\$ 81.335,72	R\$ 181.307,42	R\$ 774.171,24	R\$ 772.023,23	360%
AM	R\$ 0,00	R\$ 357.519,56	R\$ 245.838,52	R\$ 533.367,26	R\$ 1.056.186,02	R\$ 1.639.453,07	359%
AP	R\$ 0,00	R\$ 194.040,80	R\$ 72.308,50	R\$ 203.557,42	R\$ 874.906,40	R\$ 852.950,11	340%
PA	R\$ 0,00	R\$ 747.287,44	R\$ 621.756,32	R\$ 1.161.961,14	R\$ 1.230.169,54	R\$ 2.318.487,56	210%
RO	R\$ 0,00	R\$ 226.427,10	R\$ 133.869,66	R\$ 410.965,90	R\$ 802.960,88	R\$ 52.400,00	-77%
RR	0	R\$ 60.653,72	R\$ 26.408,70	R\$ 102.497,44	R\$ 319.469,94	R\$ 514.804,05	749%
TO	R\$ 0,00	R\$ 62.502,40	R\$ 29.155,00	R\$ 320.126,12	R\$ 1.491.721,36	R\$ 2.566.543,60	4.006%
Total N	R\$ 0,00	R\$ 1.816.210,12	R\$ 1.210.672,42	R\$ 2.913.782,70	R\$ 6.549.585,38	R\$ 8.716.661,62	380%
ES	0	R\$ 176.761,42	R\$ 361.282,80	R\$ 442.252,90	R\$ 1.033.654,08	R\$ 943.851,12	434%
MG	0	R\$ 68.327,26	R\$ 585.648,24	R\$ 1.226.258,00	R\$ 4.518.999,68		6.514%
RJ	R\$ 0,00	R\$ 1.251.822,24	R\$ 1.507.330,92	R\$ 2.130.567,18	R\$ 2.486.325,00	R\$ 2.201.418,01	76%
SP	0	R\$ 98.153,10	R\$ 752.162,86	R\$ 1.745.788,48	R\$ 2.350.878,50	R\$ 58.400,00	-41%
Total SE	R\$ 0,00	R\$ 1.595.064,02	R\$ 3.206.424,82	R\$ 5.544.866,56	R\$ 10.389.857,26	R\$ 3.203.669,13	101%
PR	R\$ 0,00	R\$ 196.080,92	R\$ 644.254,64	R\$ 1.423.822,36	R\$ 2.297.910,26	R\$ 53.200,00	-73%
RS	R\$ 0,00	R\$ 374.407,70	R\$ 596.545,20	R\$ 2.546.091,32	R\$ 9.237.921,92	R\$ 8.347.087,43	2.129%
SC	R\$ 0,00	R\$ 91.823,54	R\$ 97.998,56	R\$ 381.463,60	R\$ 376.389,20	R\$ 897.989,87	878%
Total S	R\$ 0,00	R\$ 662.312,16	R\$ 1.338.798,40	R\$ 4.351.377,28	R\$ 11.912.221,38	R\$ 9.298.277,30	1.304%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Tabela 6- Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes estaduais contemplando os valores de capital, com correção;

	1,1961344	1,1963462	1,1267695	1,0634383	1	VARIAÇÃO
UF	CORREÇÃO 2009	CORREÇÃO 2010	CORREÇÃO 2011	CORREÇÃO 2012	CORREÇÃO 2013	
BRASIL	R\$ 10.102.054,85	R\$ 11.036.351,77	R\$ 23.295.633,55	R\$ 51.778.408,76	R\$ 47.606.708,11	371,26%
DF	R\$ 96.404,39	R\$ 182.154,81	R\$ 394.533,63	R\$ 901.254,94	R\$ 645.764,93	569,85%
GO	R\$ 575.295,50	R\$ 384.566,75	R\$ 1.084.353,46	R\$ 2.165.332,74	R\$ 4.995.076,83	768,26%
MS	R\$ 54.007,76	R\$ 47.817,72	R\$ 116.489,37	R\$ 149.211,79	R\$ 143.053,67	164,88%
MT	R\$ 322.826,27	R\$ 258.675,32	R\$ 297.831,68	R\$ 1.843.028,77	R\$ 1.122.973,49	247,86%
TOTAL CO	R\$ 1.048.533,92	R\$ 873.214,60	R\$ 1.893.208,14	R\$ 5.058.828,25	R\$ 6.906.868,92	558,72%
AL	R\$ 171.886,46	R\$ 81.323,36	R\$ 186.171,98	R\$ 266.504,19	R\$ 701.676,60	308,22%
BA	R\$ 435.676,60	R\$ 695.150,19	R\$ 1.639.385,71	R\$ 2.689.047,99	R\$ 2.312.002,52	430,67%
CE	R\$ 256.023,24	R\$ 296.576,76	R\$ 606.815,76	R\$ 1.273.392,18	R\$ 1.194.494,82	366,56%
MA	R\$ 403.972,76	R\$ 168.111,24	R\$ 581.112,69	R\$ 1.252.424,94	R\$ 1.604.649,88	297,22%
PB	R\$ 153.755,12	R\$ 311.000,20	R\$ 913.008,57	R\$ 2.858.939,55	R\$ 4.070.278,33	2547,25%
PE	R\$ 898.570,61	R\$ 595.068,63	R\$ 1.069.792,71	R\$ 2.391.947,81	R\$ 4.002.626,97	345,44%
PI	R\$ 776.169,12	R\$ 388.626,53	R\$ 727.730,66	R\$ 1.511.537,04	R\$ 1.846.637,96	137,92%
RN	R\$ 733.816,05	R\$ 698.498,45	R\$ 1.044.336,03	R\$ 1.953.162,23	R\$ 2.878.543,33	292,27%
SE	R\$ 53.722,46	R\$ 42.737,94	R\$ 200.124,09	R\$ 1.840.660,05	R\$ 870.320,73	1520,03%
Total NE	R\$ 3.883.592,43	R\$ 3.277.093,29	R\$ 6.968.478,21	R\$ 16.037.615,97	R\$ 19.481.231,14	401,63%
AC	R\$ 212.934,23	R\$ 97.305,68	R\$ 204.291,67	R\$ 823.283,35	R\$ 772.023,23	262,56%
AM	R\$ 453.740,37	R\$ 294.107,98	R\$ 600.981,96	R\$ 1.123.188,67	R\$ 1.639.453,07	261,32%
AP	R\$ 246.263,85	R\$ 86.506,00	R\$ 229.362,29	R\$ 930.408,97	R\$ 852.950,11	246,36%
PA	R\$ 948.408,20	R\$ 743.835,81	R\$ 1.309.262,37	R\$ 1.308.209,40	R\$ 2.318.487,56	144,46%
RO	R\$ 287.366,42	R\$ 160.154,46	R\$ 463.063,84	R\$ 853.899,35	R\$ 52.400,00	-81,77%
RR	R\$ 76.977,72	R\$ 31.593,95	R\$ 115.490,99	R\$ 339.736,57	R\$ 514.804,05	568,77%
TO	R\$ 79.323,95	R\$ 34.879,47	R\$ 360.708,35	R\$ 1.586.353,63	R\$ 2.566.543,60	3135,52%
Total N	R\$ 2.305.014,74	R\$ 1.448.383,35	R\$ 3.283.161,48	R\$ 6.965.079,94	R\$ 8.716.661,62	278,16%
ES	R\$ 204.334,00	R\$ 432.219,30	R\$ 498.317,08	R\$ 1.099.227,34	R\$ 943.851,12	320,73%
MG	R\$ 86.716,48	R\$ 700.638,05	R\$ 1.381.710,11	R\$ 4.805.677,34	R\$ 0,00	-100,00%
RJ	R\$ 1.588.730,67	R\$ 1.803.289,62	R\$ 2.400.658,12	R\$ 2.644.053,23	R\$ 2.201.418,01	38,56%
SP	R\$ 124.569,48	R\$ 899.847,18	R\$ 1.967.101,21	R\$ 2.500.014,24	R\$ 58.400,00	-53,12%
Total SE	R\$ 2.024.350,62	R\$ 3.835.994,15	R\$ 6.247.786,52	R\$ 11.048.972,14	R\$ 3.203.669,13	58,26%
PR	R\$ 248.853,04	R\$ 770.751,59	R\$ 1.604.319,61	R\$ 2.443.685,78	R\$ 53.200,00	-78,62%
RS	R\$ 475.173,69	R\$ 713.674,58	R\$ 2.868.858,04	R\$ 9.823.959,98	R\$ 8.347.087,43	1656,64%
SC	R\$ 116.536,41	R\$ 117.240,20	R\$ 429.821,55	R\$ 400.266,69	R\$ 897.989,87	670,57%
Total S	R\$ 840.563,15	R\$ 1.601.666,38	R\$ 4.902.999,20	R\$ 12.667.912,45	R\$ 9.298.277,30	1006,20%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Tabela 7- Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito das redes municipais contemplando os valores de capital:

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	CAPITAL	VARIAÇÃO
Brasil	R\$ 0,00	R\$ 10.537.574,76	R\$ 13.364.785,42	R\$ 30.522.334,16	R\$ 117.285.287,52	R\$ 169.406.837,60	1508%
GO	R\$ 0,00	R\$ 284.786,96	R\$ 386.347,90	R\$ 1.045.255,94	R\$ 2.188.337,66	R\$ 3.710.850,56	1203%
MS	R\$ 0,00	R\$ 220.442,10	R\$ 93.262,56	R\$ 299.533,14	R\$ 579.883,86	R\$ 1.058.073,42	380%
MT	R\$ 0,00	R\$ 237.018,06	R\$ 270.268,42	R\$ 733.533,76	R\$ 2.200.976,18	R\$ 2.240.556,14	845%
TOTAL CO	R\$ 0,00	R\$ 742.247,12	R\$ 749.878,88	R\$ 2.078.322,84	R\$ 4.969.197,70	R\$ 7.009.480,12	844%
AL	R\$ 0,00	R\$ 110.389,82	R\$ 70.075,16	R\$ 471.248,20	R\$ 2.854.221,42	R\$ 5.061.904,67	4485%
BA	R\$ 0,00	R\$ 434.568,64	R\$ 1.106.935,84	R\$ 2.648.153,74	R\$ 18.358.973,88	R\$ 24.068.915,18	5439%
CE	R\$ 0,00	R\$ 691.393,08	R\$ 1.046.665,62	R\$ 2.844.246,06	R\$ 12.841.461,46	R\$ 18.523.694,43	2579%
MA	R\$ 0,00	R\$ 192.442,40	R\$ 420.432,40	R\$ 1.219.678,26	R\$ 10.462.258,28	R\$ 16.898.740,82	8681%
PB	R\$ 0,00	R\$ 493.193,84	R\$ 518.976,78	R\$ 1.096.922,22	R\$ 4.792.550,46	R\$ 8.046.635,03	1532%
PE	R\$ 0,00	R\$ 1.049.261,32	R\$ 1.030.979,90	R\$ 2.144.594,60	R\$ 9.341.139,76	R\$ 15.157.116,37	1345%
PI	R\$ 0,00	R\$ 212.118,24	R\$ 224.961,14	R\$ 334.712,38	R\$ 3.846.401,16	R\$ 4.732.399,35	2131%
RN	R\$ 0,00	R\$ 555.848,04	R\$ 213.577,08	R\$ 624.629,24	R\$ 2.824.531,20	R\$ 3.728.852,64	571%
SE	0	R\$ 79.630,00	R\$ 69.061,14	R\$ 319.804,92	R\$ 2.905.179,08	R\$ 4.277.786,17	5272%
TOTAL NE	R\$ 0,00	R\$ 3.818.845,38	R\$ 4.701.665,06	R\$ 11.703.989,62	R\$ 68.226.716,70	R\$ 100.496.044,66	2532%
AC	R\$ 0,00	R\$ 18.098,72	R\$ 11.917,00	R\$ 46.865,00	R\$ 233.811,20	R\$ 524.901,03	2800%
AM	0	R\$ 369.682,26	R\$ 330.988,56	R\$ 847.671,80	R\$ 2.199.548,14	R\$ 2.984.012,21	707%
AP	R\$ 0,00	R\$ 183.933,26	R\$ 172.589,44	R\$ 143.806,44	R\$ 666.222,22	R\$ 654.197,09	256%
PA	R\$ 0,00	R\$ 406.508,20	R\$ 674.084,12	R\$ 2.151.973,44	R\$ 11.342.427,86	R\$ 14.984.756,58	3586%
RO	R\$ 0,00	R\$ 237.291,52	R\$ 130.534,70	R\$ 282.042,12	R\$ 625.122,46	R\$ 622.790,86	162%
RR	R\$ 0,00	R\$ 109.166,10	R\$ 9.249,00	R\$ 158.766,16	R\$ 237.794,12		118%
TO	R\$ 0,00	R\$ 119.545,96	R\$ 34.815,00	R\$ 253.793,54	R\$ 1.181.459,38	R\$ 1.999.237,70	1572%
TOTAL N	R\$ 0,00	R\$ 1.444.226,02	R\$ 1.364.177,82	R\$ 3.884.918,50	R\$ 16.486.385,38	R\$ 21.769.895,47	1407%
ES	R\$ 0,00	R\$ 270.823,16	R\$ 403.905,46	R\$ 767.140,54	R\$ 1.670.858,12	R\$ 2.389.433,88	782%
MG	R\$ 0,00	R\$ 627.130,62	R\$ 1.267.642,18	R\$ 2.199.403,68	R\$ 4.781.039,44	R\$ 8.854.971,18	1312%
RJ	R\$ 0,00	R\$ 2.406.066,94	R\$ 2.743.653,76	R\$ 4.451.551,26	R\$ 8.415.219,96	R\$ 11.417.551,48	375%
SP	0	R\$ 198.159,72	R\$ 588.654,62	R\$ 1.324.419,82	R\$ 2.972.993,36	R\$ 6.007.788,58	2932%
TOTAL SE	R\$ 0,00	R\$ 3.502.180,44	R\$ 5.003.856,02	R\$ 8.742.515,30	R\$ 17.840.110,88	R\$ 28.669.745,12	719%
PR	0	R\$ 13.390,00	R\$ 268.930,58	R\$ 643.506,76	R\$ 2.752.103,06	R\$ 3.714.408,34	27640%
RS	R\$ 0,00	R\$ 939.124,84	R\$ 1.129.248,28	R\$ 3.015.636,68	R\$ 6.053.095,82	R\$ 5.739.176,78	511%
SC	R\$ 0,00	R\$ 77.560,96	R\$ 147.028,78	R\$ 453.444,46	R\$ 957.677,98	R\$ 2.008.087,11	2489%
TOTAL S	R\$ 0,00	R\$ 1.030.075,80	R\$ 1.545.207,64	R\$ 4.112.587,90	R\$ 9.762.876,86	R\$ 11.461.672,23	1013%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

Tabela 8- Série histórica por estado e região geográfica, com os dados do Ensino Fundamental, no âmbito da redes municipais contemplando os valores de capital, com correção;

	1,1961344	1,1963462	1,126795	1,0634383	1	
	CORREÇÃO 2009	CORREÇÃO 2010	CORREÇÃO 2011	CORREÇÃO 2012	CORREÇÃO 2013	VARIAÇÃO
Brasil	R\$ 13.373.598,62	R\$ 15.988.910,25	R\$ 34.391.635,20	R\$ 124.725.666,78	R\$ 169.406.837,60	1167%
GO	R\$ 361.432,93	R\$ 462.205,84	R\$ 1.177.762,51	R\$ 2.327.162,08	R\$ 3.710.850,56	927%
MS	R\$ 279.770,65	R\$ 111.574,31	R\$ 337.504,81	R\$ 616.670,71	R\$ 1.058.073,42	278%
MT	R\$ 300.807,77	R\$ 323.334,60	R\$ 826.523,47	R\$ 2.340.602,37	R\$ 2.240.556,14	645%
TOTAL CO	R\$ 942.011,35	R\$ 897.114,75	R\$ 2.341.790,79	R\$ 5.284.435,15	R\$ 7.009.480,12	644%
AL	R\$ 140.099,52	R\$ 83.834,15	R\$ 530.988,10	R\$ 3.035.288,37	R\$ 5.061.904,67	3513%
BA	R\$ 551.526,01	R\$ 1.324.278,49	R\$ 2.983.858,87	R\$ 19.523.635,97	R\$ 24.068.915,18	4264%
CE	R\$ 877.470,74	R\$ 1.252.174,44	R\$ 3.204.809,71	R\$ 13.656.101,94	R\$ 18.523.694,43	2011%
MA	R\$ 244.235,27	R\$ 502.982,70	R\$ 1.374.296,26	R\$ 11.125.966,16	R\$ 16.898.740,82	6819%
PB	R\$ 625.929,27	R\$ 620.875,90	R\$ 1.235.978,50	R\$ 5.096.581,71	R\$ 8.046.635,03	1186%
PE	R\$ 1.331.653,64	R\$ 1.233.408,89	R\$ 2.416.463,79	R\$ 9.933.725,79	R\$ 15.157.116,37	1038%
PI	R\$ 269.206,56	R\$ 269.131,40	R\$ 377.143,70	R\$ 4.090.410,31	R\$ 4.732.399,35	1658%
RN	R\$ 705.445,87	R\$ 255.512,13	R\$ 703.813,18	R\$ 3.003.714,66	R\$ 3.728.852,64	429%
SE	R\$ 101.061,17	R\$ 82.621,03	R\$ 360.346,43	R\$ 3.089.478,70	R\$ 4.277.786,17	4133%
TOTAL NE	R\$ 4.846.628,04	R\$ 5.624.819,13	R\$ 13.187.698,53	R\$ 72.554.903,62	R\$ 100.496.044,66	1974%
AC	R\$ 22.969,71	R\$ 14.256,86	R\$ 52.806,05	R\$ 248.643,79	R\$ 524.901,03	2185%
AM	R\$ 469.176,47	R\$ 395.976,91	R\$ 955.130,73	R\$ 2.339.083,73	R\$ 2.984.012,21	536%
AP	R\$ 233.436,03	R\$ 206.476,72	R\$ 162.036,71	R\$ 708.486,23	R\$ 654.197,09	180%
PA	R\$ 515.913,54	R\$ 806.437,98	R\$ 2.424.778,04	R\$ 12.061.972,20	R\$ 14.984.756,58	2805%
RO	R\$ 301.154,83	R\$ 156.164,69	R\$ 317.796,46	R\$ 664.779,17	R\$ 622.790,86	107%
RR	R\$ 138.546,45	R\$ 11.065,01	R\$ 178.892,87	R\$ 252.879,37	R\$ 0,00	-100%
TO	R\$ 151.719,89	R\$ 41.650,79	R\$ 285.966,82	R\$ 1.256.409,15	R\$ 1.999.237,70	1218%
TOTAL N	R\$ 1.832.916,92	R\$ 1.632.028,95	R\$ 4.377.407,68	R\$ 17.532.253,64	R\$ 21.769.895,47	1088%
ES	R\$ 343.710,99	R\$ 483.210,76	R\$ 864.390,56	R\$ 1.776.854,52	R\$ 2.389.433,88	595%
MG	R\$ 795.913,04	R\$ 1.516.538,91	R\$ 2.478.220,98	R\$ 5.084.340,45	R\$ 8.854.971,18	1013%
RJ	R\$ 3.053.622,32	R\$ 3.282.359,75	R\$ 5.015.872,19	R\$ 8.949.067,21	R\$ 11.417.551,48	274%
SP	R\$ 251.491,32	R\$ 704.234,72	R\$ 1.492.315,86	R\$ 3.161.595,00	R\$ 6.007.788,58	2289%
TOTAL SE	R\$ 4.444.737,67	R\$ 5.986.344,13	R\$ 9.850.799,59	R\$ 18.971.857,19	R\$ 28.669.745,12	545%
PR	R\$ 16.993,71	R\$ 321.734,08	R\$ 725.083,79	R\$ 2.926.691,80	R\$ 3.714.408,34	21758%
RS	R\$ 1.191.875,64	R\$ 1.350.971,89	R\$ 3.397.927,43	R\$ 6.437.093,93	R\$ 5.739.176,78	382%
SC	R\$ 98.435,28	R\$ 175.897,32	R\$ 510.927,39	R\$ 1.018.431,44	R\$ 2.008.087,11	1940%
TOTAL S	R\$ 1.307.304,63	R\$ 1.848.603,29	R\$ 4.633.938,61	R\$ 10.382.217,17	R\$ 11.461.672,23	777%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos relatórios da situação proponente / UEX – Processos Estaduais. Pagamentos PDDE e situação proponente / UEX – Processos Municipais – Pagamentos PDDE dos anos de 2008 a 2013.

APÊNDICE D - Tabela: Valor mínimo nacional aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental e valor mínimo aluno em Escola de Tempo Integral (2007-2014)

ANO	SÉRIES INICIAIS URBANA	SÉRIES INICIAIS RURAIS	SÉRIES FINAIS URBANA	SÉRIES FINAIS RURAIS	ESCOLA TEMPO INTEGRAL
2007¹	R\$ 947,24	R\$ 994,60	R\$ 1.041,96	R\$ 1.089,32	R\$ 1.184,05
2008²	R\$ 1.132,34	R\$ 1.188,96	R\$ 1.245,58	R\$ 1.302,20	R\$ 1.415,43
2009³	R\$ 1.221,34	R\$ 1.282,40	R\$ 1.343,47	R\$ 1.404,54	R\$ 1.526,67
2010⁴	R\$ 1.414,85	R\$ 1.627,08	R\$ 1.556,33	R\$ 1.697,82	R\$ 1.768,56
2011⁵	R\$ 1.729,28	R\$ 1.988,67	R\$ 1.902,20	R\$ 2.075,13	R\$ 2.248,06
2012⁶	R\$ 1.867,15	R\$ 2.147,22	R\$ 2.053,87	R\$ 2.240,58	R\$ 2.427,30
2013⁷	R\$ 2.022,51	R\$ 2.325,89	R\$ 2.224,76	R\$ 2.427,01	R\$ 2.629,27
2014⁸	R\$ 2.285,57	R\$ 2.628,40	R\$ 2.514,13	R\$ 2.742,68	R\$ 2.971,20

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no <http://www.fnade.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-legislacao>

-
- 1 Portaria Interministerial nº 1.030, de 6 de Novembro de 2007
 - 2 Portaria Interministerial nº 1.027 de 19 de agosto de 2008
 - 3 Portaria MEC nº 788, de 14 de agosto de 2009
 - 4 Portaria Interministerial Nº- 538-A, de 26 de Abril de 2010
 - 5 Portaria Interministerial nº 1.721, de 07 de novembro de 2011
 - 6 Portaria Interministerial nº 1.495, de 28 de dezembro de 2012
 - 7 Portaria Interministerial nº 16, de 17 de dezembro de 2013
 - 8 Portaria Interministerial nº 19, de 27 de dezembro de 2013

APÊNDICE E - Questões elaboradas para a ex-gestora do Programa Bairro-Escola

- 1- Números de escolas e matrículas de estudantes que participaram do Programa Bairro-Escola desde o início (de 2008 a 2013).
- 2- Quantos e quais parceiros aderiram ao Programa (ano a ano)? Ao longo dos anos os parceiros se mantiveram ou houve muitas mudanças? No caso de mudanças, quais eram os motivos?
- 3- Quais leis foram criadas no âmbito do Programa Bairro-Escola?
- 4- Com o Programa Mais Educação, implantado a partir de 2008, existiram escolas que recebiam recursos do Mais Educação e do próprio município? Como se davam a gestão desses dois Programas?
- 5- Havia um organograma do Programa Bairro-Escola que ficava disponível no site, no entanto, não está mais. Você pode disponibilizar?
- 6- Em sua opinião porque o Programa deixou de existir?

APÊNDICE F - Trajetória da pesquisadora

Minha primeira experiência na educação em tempo integral aconteceu no ensino médio, como estudante, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério¹ (CEFAM). Nas etapas anteriores de escolarização, a educação infantil e o ensino fundamental² foram realizados em escolas em tempo parcial, na rede pública de ensino de São Paulo, o ensino superior, em universidade privada, no período noturno.

Ingressei no CEFAM “Dr. Edmundo de Carvalho” em 1993, localizado na região oeste da capital de São Paulo. Era uma Escola em Tempo Integral (ETI) para a formação de docentes para as séries iniciais do ensino. O ingresso ali dava-se por um “vestibulinho”, processo seletivo para as vagas disponíveis. Na época, foi oferecido um total de 120 vagas, distribuídas em quatro turmas. Para o futuro professor dedicar-se integralmente ao curso, por meio de estudos mais aprofundados e estágios, cada estudante recebia uma bolsa de um salário mínimo. O CEFAM foi criado em São Paulo, por meio do Decreto nº. 28.089, de 13 de janeiro de 1988.

Estudava numa sala composta por maioria de meninas com idade entre 15 e 25 anos. No período da manhã, as aulas eram semelhantes como as que aconteciam em outras escolas, ou seja, um professor para cada disciplina. No período da tarde, havia atividades que proporcionavam integração entre os estudantes e aprofundamento com estudo, leitura, uso do laboratório, entre outras atividades de cunho prático.

No terceiro ano deste curso (1995), com 18 anos de idade, comecei a sentir um total desconforto em estudar o dia inteiro. Entrava na escola bem cedo, participava das aulas, habitualmente no mesmo formato (carteira individual ou em duplas e ouvindo o professor ministrar sua disciplina), no meio do dia havia uma pausa para o almoço e depois no período da tarde com outras formas de aulas um pouco mais animadas, em grupos, com estudos, entre outras atividades. Naquela época, parecia-me que a escola já não era tão interessante para comportar a dedicação de um dia inteiro naquele espaço. Por isso, no recesso do meio do ano procurei por oportunidades de trabalho. Encontrei uma vaga numa Organização Não Governamental (ONG)³ como assistente de coordenação de uma creche⁴ que atendia crianças de 2 a 6 anos. Foi necessário escolher entre o

¹ O Cefam foi implantado a partir de 1983 em diversos estados, em parceria com o Ministério da Educação e Secretarias de Educação. Em São Paulo, foi criado a partir de 1988. Eram escolas de Ensino Médio com Habilitação Específica do Magistério (HEM), diferenciando-se das demais por oferecer uma educação em tempo integral.

² A educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio eram respectivamente denominados de pré escola, ensino de 1º grau e ensino de 2º grau. Assumiram nova nomenclatura com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96.

³ É uma entidade jurídica constituída por diferentes pessoas com o mesmo interesse. É concebida como um terceiro setor da sociedade.

⁴ Após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, a educação infantil passou a ser uma das etapas da Educação Básica. Antes desta lei, a creche era de responsabilidade da assistência social; no caso de São Paulo, a transição da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação iniciou em 1999, prazo final estabelecido pela LDB, por meio de uma Portaria Intersecretarial n.03/99, que

curso de período integral com recebimento de bolsa ou começar a trabalhar em período integral. Dado meu anseio de liberdade e de novas descobertas, aventurei-me e optei pelo trabalho.

Um dos desafios oriundos dessa escolha – desistir do curso em horário integral para trabalhar – foi encontrar uma escola que aceitasse minha transferência de matrícula. Foi difícil, pois as escolas de formação de professores justificavam que sua “grade curricular” era muito diferente e não seria possível fazer a “adaptação” de todas as disciplinas. Comecei a procurar vagas nas escolas de ensino médio, sem HEM, mas também não foi simples, pois a discrepância entre as grades curriculares era ainda maior.

Finalmente, depois de longas buscas, em escolas públicas e privadas, consegui ser aceita numa escola de formação de ensino médio – antigo 2º grau – na região da Lapa, em São Paulo, no Colégio ECO. A conclusão do ensino médio aconteceu em 1996, sem a HEM, numa escola particular, em período parcial e no período noturno.

Apesar de desistir do curso de HEM, em período integral, oferecido pelo CEFAM, não desisti da área da educação. Trabalhei de 1995 a 2006 em creches e Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados⁵ com a Prefeitura Municipal de São Paulo. Nestes onze anos, assumi funções de auxiliar de coordenação pedagógica, coordenadora pedagógica e diretora. As creches e CEIs, nas quais trabalhei, eram unidades conveniadas e atuavam com crianças de 0 a 6 anos, em período integral, onde a criança permanecia das 7h às 17h, portanto, por 10 horas.

Do trabalho realizado nestas unidades ao longo desses onze anos de experiência, havia algo que saltava aos meus olhos como profissional: a forma como o tempo da criança era utilizado e concebido dentro do espaço institucional. A princípio, observava que era muito comum a criança permanecer “esperando”, pois, como estes espaços físicos, via de regra, não são tão grandes, quando, por exemplo, a profissional da limpeza realizava seu trabalho na sala, a educadora responsável se deslocava com as crianças do espaço e permanecia com elas sentada aguardando o

constituiu uma comissão com membros da Secretaria de Assistência Social e (SAS) e da Secretaria Municipal da Educação (SME) para a transição. Ainda em 1999, foi publicado o Decreto n. 38.869/99 que estabelecia o plano de integração das creches municipais. Somente em 2001, por meio do Decreto 40.268/01, foram publicadas as diretrizes de integração e determinando as competências de cada uma das secretarias (SAS e SME). Com a atual LDB, também houve mudança de nomenclatura e formato do atendimento, pois antes as creches atendiam de 0 a 6 anos de idade, passando então a atender apenas crianças de 0 a 3 anos; para as crianças de 4 e 5 o atendimento passou a ser em pré-escolas, pelo menos do ponto de vista formal.

⁵ “O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos”. (BRASIL, 2009, p. 14). As creches e CEIs que atuam por meio de convênios podem ser: indiretas quando, durante o período do convênio, as entidades gerenciam o próprio municipal e bens móveis necessários ao funcionamento, para desenvolverem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico, inclusive quando o imóvel for locado pela Secretaria Municipal de Educação; e particulares conveniadas, quando desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações; e, ainda, direta quando o imóvel e todos os materiais são da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=53>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

término da limpeza. Assim, não era pouco o tempo em que as crianças ficavam numa atitude de “espera” em vez de realizar diferentes tipos de atividades, pois, mesmo quando estavam esperando, a educadora poderia cantar, conversar ou mesmo brincar com elas.

Nos anos iniciais do trabalho desenvolvido nas creches, cursei o ensino superior em uma universidade privada, na Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN), em Pedagogia⁶. A formação do ensino superior foi abrangente, mas superficial. Após vivenciar quase três anos de estudo no CEFAM e após alguns anos de trabalho em creches, foi possível perceber que a graduação pouco me acrescentou. A experiência concreta de trabalho também me estimulava o questionamento dos conteúdos das diversas disciplinas, sempre na direção do aprofundamento profissional.

Com a vontade de aprofundar meus estudos aproximei das experiências com a ONG Ação Educativa⁷ (AE), inicialmente em grupos de estudos e de formação e posteriormente, como educadora, na formação de professores das redes de ensino, com educadores populares e com equipes de gestão na área da educação de jovens e adultos. De 2002 a 2010, também atuei como formadora de educadores de outra ONG, o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário⁸ (IBEAC), para a formação de jovens e adultos do Projeto realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

Em meados de 2007, no Instituto Paulo Freire⁹ (IPF), que realizava assessoria para a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu¹⁰, na baixada fluminense, nos anos de 2005 a 2008, atuei como assessora pedagógica trabalhando com a proposta do “Programa Bairro-Escola”¹¹ no contexto da implantação da “Educação Cidadã” no município. O “Programa Bairro-Escola”

⁶ Conclusão do curso de Pedagogia em 2000, com habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do ensino médio e administração escolar para o exercício nas escolas de ensino fundamental e médio.

⁷ A **Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação** é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

⁸ Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, IBEAC, é uma Organização de utilidade pública municipal, estadual e federal e registrado no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como entidade de fins filantrópicos. **Fundado em** 1981, por André Franco Montoro (1916-1999) - vereador, deputado, senador, ministro e governador de São Paulo, com o objetivo de estimular a participação e autonomia de grupos e movimentos sociais, para lutar pela democracia, pela garantia de direitos e pela transformação das realidades sociopolíticas. A ONG atua em duas áreas: Educação de Jovens e Adultos e Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.ibeac.org.br/index.php?id=1#container_empresa>. Acesso em: 29 nov. 2013.

⁹ O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1º de setembro de 1992. Constitui-se numa rede internacional que integra pessoas e instituições distribuídas em mais de noventa países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/institucional>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

¹⁰ A assessoria no Programa da Escola Cidadã (2005-2008) teve como ação a Assessoria Pedagógica à Prefeitura de Nova Iguaçu, com atuação direta junto à Secretaria Municipal de Educação para a construção do Sistema Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Projeto Eco-Político-Pedagógico das Escolas, Formação dos Profissionais da Educação, Gestão Democrática, Educação Integral e Avaliação. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-cidada/programa-escola-cidada-de-nova-iguacu>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

¹¹ O Programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu visava ações intersetoriais e a utilização dos espaços do bairro como potenciais espaços educativos.

tinha uma proposta de gestão intersetorial, com mote no bairro como espaço educativo para o atendimento em tempo integral das escolas municipais. Para isso, os espaços ociosos do bairro e outros oferecidos pela comunidade eram adaptados, se necessário, com recursos públicos, para que os estudantes os utilizassem no contra turno com atividades extracurriculares. Podiam ser praças públicas, espaços de lideranças comunitárias, associações. Nem todos os profissionais envolvidos nas escolas que possuíam o tempo integral, eram concursados e formados; houve, também, a participação de estagiários e voluntários no desenvolvimento do Programa.

Ainda no IPF, pela assessoria à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba- SP, em São Paulo, para implantar o programa Escola Cidadã de Sorocaba¹², tive contato com a ETI “Oficina do Saber”, por meio da coordenação do Projeto “Exercício da Cidadania desde a Infância”, uma das ações do Programa “Escola Cidadã” do município. Neste trabalho, orientava, acompanhava e subsidiava os estagiários, os professores das escolas e a equipe de gestão para as vivências de práticas democráticas no cotidiano da escola junto às crianças, por meio da ludicidade.

Neste percurso, foi possível identificar que muitas experiências de Escolas em Tempo Integral aconteceram, assim como ainda estão em desenvolvimento no Brasil, no entanto, eram (ou são) experiências isoladas e locais. Algumas dessas experiências, inclusive, talvez nem cheguem a conhecimento público, porque sua origem, seus sucessos e fragilidades nem sempre foram ou são divulgados.

¹² A assessoria ao Programa Escola Cidadã de Sorocaba-SP envolveu assessoria à política educacional do município, formação continuada aos diversos segmentos da área da educação e representantes da comunidade onde estão inseridas as unidades educacionais e a publicação de materiais educativos e de informação. Teve como eixos centrais o Fortalecimento da Gestão Democrática (educação para e pela cidadania), o Fortalecimento do Protagonismo Infante-Juvenil (exercício da cidadania desde a infância), a Formação para a Elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico pelas escolas e a Avaliação. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-cidada/programa-escola-cidada-de-sorocaba>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

Estado do Rio Prefeitura da

ATOS DO PREFEITO

DECRETO Nº. 8.345, DE 11 DE MAIO DE 2009.

"IMPLEMENTAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS".

O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor, em especial o art. 17 da Lei 2.378/92;

CONSIDERANDO a necessidade de integração dos diversos programas e projetos em andamento nas unidades escolares; e;
CONSIDERANDO que o Programa Bairro-Escola, cujo objetivo é oferecer atividades culturais, esportivas e de cidadania aos alunos das escolas municipais em horário além do período regular de aulas, utilizando-se dos equipamentos urbanos e institucionais da comunidade próximos à referida escola.

DECRETA:

Art. 1º - Este Decreto trata da implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, nas escolas municipais, em acordo com o disposto no § 2º do art. 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo Único - Para efeito deste Decreto, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 7 (sete) horas diárias na instituição de ensino.

Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:

- I - a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal nº 9.394/96;
- II - acompanhamento do desempenho escolar;
- III - atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;
- IV - atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania;
- V - noções de informática;
- VI - 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

Art. 3º - As ações desenvolvidas além do período regular de aulas serão constituídas por atividades organizadas em agenda semanal, articuladas com o projeto pedagógico da escola e desenvolvidas no respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º - Respeitada a legislação em vigor, os Professores interessados e inscritos para participar, em horário extra-escolar, dos programas e projetos integrantes do presente Decreto perceberão remuneração das horas-aula correspondentes, como Dobra de Carga Horária.

Art. 5º - Para o desenvolvimento das atividades do programa e atendidas as condições estabelecidas na legislação aplicável, a Secretaria Municipal de Educação poderá contar com agentes recreativos, oficinairos e estudantes de nível superior, visando atuar nos projetos e programas mencionados neste decreto, desde que as respectivas universidades, faculdades ou instituições estejam credenciadas na referida Pasta, mediante chamamento público.

Art. 6º - Na escola, o planejamento das atividades, a elaboração da agenda semanal e a supervisão dos trabalhos serão de responsabilidade do Diretor de Escola e do Coordenador Político-Pedagógico.

Art. 7º - A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá critérios e normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

MENTO DA SE
ÇAS - SEMEI
TE - SEMTRA

O PREFEITO
atribuições qu
com a Lei Mun
e a Lei Federa
DECRETA:

Art. 1º - Fica al
Lei Municipal r
mento da Sec
MEF e Secret
ma do Anexo, 1
oito mil reais).

Art. 2º - Em de
terados ainda
pelo Decreto r
rianual vigente

Art. 3º - Os rec
lação parcial d

Art. 4º - Este D
revogando as

Prefeitura da

Unidade Orçam
SEMEF e Secre

Descrição do P
Atividade/ Oper
Especiais

05.001.04.129.5

05.001.04.122.5

05.001.04.122.5

17.001.04.122.5

03.003.15.451.5

Autorizo o rec
combinado co
sos abaixo dis

Nº do
Processo

2009/0282/

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2008

Pagamento

PDDE

Região: **CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
GO	01	38	38	22.756	PDDE-EDUC. INTEGRAL	835.300,40	0,00	835.300,40
GO	01	38	38	22.756	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	760.000,00	0,00	760.000,00
MS	01	06	06	6.368	PDDE-EDUC. INTEGRAL	150.739,00	0,00	150.739,00
MS	01	06	06	6.368	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	120.000,00	0,00	120.000,00
MT	02	32	32	15.587	PDDE-EDUC. INTEGRAL	685.083,20	0,00	685.083,20
MT	02	32	32	15.587	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	640.000,00	0,00	640.000,00
Total região:	3	152	152	89.422		3.191.122,60	0,00	3.191.122,60

Região: **NORDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	08	08	7.664	PDDE-EDUC. INTEGRAL	120.682,90	0,00	120.682,90
AL	01	08	08	7.664	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	160.000,00	0,00	160.000,00
BA	01	18	18	7.482	PDDE-EDUC. INTEGRAL	313.869,60	0,00	313.869,60
BA	01	18	18	7.482	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	360.000,00	0,00	360.000,00
CE	03	131	131	119.936	PDDE-EDUC. INTEGRAL	2.778.916,20	0,00	2.778.916,20
CE	03	131	131	119.936	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	2.620.000,00	0,00	2.620.000,00
MA	01	17	17	17.326	PDDE-EDUC. INTEGRAL	332.503,90	0,00	332.503,90
MA	01	17	17	17.326	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	340.000,00	0,00	340.000,00
PB	01	59	59	32.905	PDDE-EDUC. INTEGRAL	720.932,00	0,00	720.932,00
PB	01	59	59	32.905	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	1.180.000,00	0,00	1.180.000,00
PE	04	90	90	51.533	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.693.790,10	0,00	1.693.790,10
PE	04	90	90	51.533	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	1.800.000,00	0,00	1.800.000,00
PI	01	10	10	5.561	PDDE-EDUC. INTEGRAL	198.733,10	0,00	198.733,10
PI	01	10	10	5.561	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	200.000,00	0,00	200.000,00
RN	01	17	17	12.017	PDDE-EDUC. INTEGRAL	296.790,00	0,00	296.790,00
RN	01	17	17	12.017	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	340.000,00	0,00	340.000,00
Total região:	8	700	700	508.848		13.456.217,80	0,00	13.456.217,80

Região: **NORTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	06	06	2.740	PDDE-EDUC. INTEGRAL	196.867,60	0,00	196.867,60
AC	01	06	06	2.740	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	120.000,00	0,00	120.000,00
AP	01	04	04	2.645	PDDE-EDUC. INTEGRAL	53.465,20	0,00	53.465,20
AP	01	04	04	2.645	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	80.000,00	0,00	80.000,00
PA	02	13	13	10.803	PDDE-EDUC. INTEGRAL	238.682,20	0,00	238.682,20
PA	02	13	13	10.803	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	260.000,00	0,00	260.000,00
RO	01	33	33	16.091	PDDE-EDUC. INTEGRAL	413.433,10	0,00	413.433,10
RO	01	33	33	16.091	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	660.000,00	0,00	660.000,00
RR	01	03	03	1.769	PDDE-EDUC. INTEGRAL	93.799,70	0,00	93.799,70
RR	01	03	03	1.769	PDDE-SUPL. EDUC. INT.	60.000,00	0,00	60.000,00
TO	01	04	04	2.567	PDDE-EDUC. INTEGRAL	93.574,40	0,00	93.574,40

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2008

Pagamento

PDDE

TO	01	04	04	2.567	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	80.000,00	0,00	80.000,00
Total região:	6	126	126	73.230		2.349.822,20	0,00	2.349.822,20

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	08	08	5.545	PDDE-EDUC. INTEGRAL	101.732,80	0,00	101.732,80
ES	01	08	08	5.545	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	160.000,00	0,00	160.000,00
MG	03	49	49	45.545	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.266.721,00	0,00	1.266.721,00
MG	03	49	49	45.545	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	980.000,00	0,00	980.000,00
RJ	04	47	47	41.917	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.210.552,40	0,00	1.210.552,40
RJ	04	47	47	41.917	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	940.000,00	0,00	940.000,00
Total região:	3	208	208	186.014		4.659.006,20	0,00	4.659.006,20

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
RS	05	27	27	20.249	PDDE-EDUC. INTEGRAL	513.006,00	0,00	513.006,00
RS	05	27	27	20.249	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	540.000,00	0,00	540.000,00
SC	01	01	01	759	PDDE-EDUC. INTEGRAL	39.379,40	0,00	39.379,40
SC	01	01	01	759	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	20.000,00	0,00	20.000,00
Total região:	2	56	56	42.016		1.112.385,40	0,00	1.112.385,40
Total Brasil:	22	1.242	1.242	899.530		24.768.554,20	0,00	24.768.554,20

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2009**Pagamento****PDDE**Região: **CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
GO	09	119	119	67.148	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.360.829,74	284.786,96	2.645.616,70
GO	01	38	38	22.210	PDDE-INT.FUND.COMPL.	393.344,76	0,00	393.344,76
MS	03	21	21	20.008	PDDE-EDUC.INT.FUND.	632.113,41	120.442,10	752.555,51
MS	01	02	02	2.246	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	100.000,00	100.000,00
MS	01	04	04	4.442	PDDE-INT	108.000,00	0,00	108.000,00
MS	01	06	06	7.209	PDDE-INT.FUND.COMPL.	80.184,09	0,00	80.184,09
MT	03	61	61	26.358	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.402.163,62	237.018,06	1.639.181,68
MT	02	30	30	14.725	PDDE-INT.FUND.COMPL.	217.581,76	0,00	217.581,76
Total região:	3	281	281	164.346		5.194.217,38	742.247,12	5.936.464,50

Região: **NORDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	03	51	51	38.256	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.185.760,47	110.389,82	1.296.150,29
AL	01	08	08	9.389	PDDE-INT.FUND.COMPL.	105.312,53	0,00	105.312,53
BA	04	124	124	69.857	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.618.539,76	434.568,64	3.053.108,40
BA	01	17	17	8.046	PDDE-INT.FUND.COMPL.	262.702,14	0,00	262.702,14
CE	04	292	292	232.383	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.917.056,72	691.393,08	5.608.449,80
CE	02	38	38	39.414	PDDE-INT	1.030.000,00	0,00	1.030.000,00
CE	03	115	115	106.055	PDDE-INT.FUND.COMPL.	1.369.458,24	0,00	1.369.458,24
MA	01	34	34	40.323	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.479.531,85	48.442,40	1.527.974,25
MA	01	05	05	8.219	PDDE-INT QUAD.AMPI.	0,00	144.000,00	144.000,00
MA	01	17	17	21.183	PDDE-INT.FUND.COMPL.	280.738,65	0,00	280.738,65
PB	04	125	125	77.871	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.850.101,02	493.193,84	3.343.294,86
PB	01	57	57	38.518	PDDE-INT.FUND.COMPL.	538.091,32	0,00	538.091,32
PE	06	290	290	158.435	PDDE-EDUC.INT.FUND.	6.150.925,68	941.261,32	7.092.187,00
PE	01	04	04	4.047	PDDE-INT QUAD.AMPI.	0,00	108.000,00	108.000,00
PE	03	81	81	54.766	PDDE-INT.FUND.COMPL.	1.219.519,82	0,00	1.219.519,82
PI	04	65	65	32.458	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.403.007,19	212.118,24	1.615.125,43
PI	01	10	10	6.641	PDDE-INT.FUND.COMPL.	77.920,61	0,00	77.920,61
RN	04	95	95	53.897	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.252.137,41	313.848,04	2.565.985,45
RN	01	09	09	9.215	PDDE-INT QUAD.AMPI.	0,00	242.000,00	242.000,00
RN	01	17	17	15.702	PDDE-INT.FUND.COMPL.	143.230,59	0,00	143.230,59
SE	04	44	44	25.608	PDDE-EDUC.INT.FUND.	900.231,40	79.630,00	979.861,40
Total região:	9	1.498	1.498	1.050.283		28.784.265,40	3.818.845,38	32.603.110,78

Região: **NORTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	02	12	12	6.099	PDDE-EDUC.INT.FUND.	153.305,08	18.098,72	171.403,80
AC	01	06	06	3.028	PDDE-INT.FUND.COMPL.	125.730,02	0,00	125.730,02
AM	02	150	150	145.467	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.509.219,90	369.682,26	3.878.902,16
AP	02	36	36	20.857	PDDE-EDUC.INT.FUND.	998.330,00	183.933,26	1.182.263,26

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2009

Pagamento

PDDE

AP	01	04	04	3.080	PDDE-INT.FUND.COMPL.	19.563,10	0,00	19.563,10
PA	05	115	115	88.434	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.831.396,48	306.508,20	4.137.904,68
PA	01	02	02	3.039	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	100.000,00	100.000,00
PA	01	02	02	3.039	PDDE-INT	54.000,00	0,00	54.000,00
PA	02	09	09	9.842	PDDE-INT.FUND.COMPL.	108.358,72	0,00	108.358,72
RO	03	53	53	32.302	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.339.737,64	237.291,52	1.577.029,16
RO	01	06	06	2.252	PDDE-INT	128.000,00	0,00	128.000,00
RO	01	32	32	20.087	PDDE-INT.FUND.COMPL.	255.555,24	0,00	255.555,24
RR	01	18	18	9.426	PDDE-EDUC.INT.FUND.	709.755,31	89.166,10	798.921,41
RR	01	01	01	310	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	20.000,00	20.000,00
RR	01	01	01	878	PDDE-INT	24.000,00	0,00	24.000,00
RR	01	03	03	1.945	PDDE-INT.FUND.COMPL.	63.831,19	0,00	63.831,19
TO	02	20	20	11.435	PDDE-EDUC.INT.FUND.	524.145,20	95.545,96	619.691,16
TO	01	01	01	876	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	24.000,00	24.000,00
TO	01	04	04	3.066	PDDE-INT.FUND.COMPL.	84.594,40	0,00	84.594,40
Total região:	7	475	475	365.462		11.929.522,28	1.444.226,02	13.373.748,30

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	04	84	84	64.473	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.812.341,77	270.823,16	2.083.164,93
ES	01	08	08	5.329	PDDE-INT.FUND.COMPL.	93.705,03	0,00	93.705,03
MG	07	102	102	95.341	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.679.522,74	527.130,62	3.206.653,36
MG	01	02	02	1.570	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	100.000,00	100.000,00
MG	02	10	10	12.780	PDDE-INT	272.000,00	0,00	272.000,00
MG	03	48	48	48.682	PDDE-INT.FUND.COMPL.	1.204.268,96	0,00	1.204.268,96
RJ	12	477	477	334.054	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.819.626,22	2.356.066,94	15.175.693,16
RJ	01	01	01	962	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	50.000,00	50.000,00
RJ	02	04	04	3.627	PDDE-INT	102.000,00	0,00	102.000,00
RJ	04	42	42	39.980	PDDE-INT.FUND.COMPL.	622.940,66	0,00	622.940,66
SP	05	51	51	48.936	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.354.681,40	198.159,72	1.552.841,12
Total região:	4	829	829	655.734		20.961.086,78	3.502.180,44	24.463.267,22

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	05	05	2.375	PDDE-EDUC.INT.FUND.	130.005,50	13.390,00	143.395,50
RS	09	151	151	115.346	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.445.690,08	563.124,84	4.008.814,92
RS	03	15	15	11.962	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	376.000,00	376.000,00
RS	05	25	25	20.095	PDDE-INT.FUND.COMPL.	229.518,65	0,00	229.518,65
SC	03	17	17	8.621	PDDE-EDUC.INT.FUND.	477.742,37	77.560,96	555.303,33
SC	01	01	01	776	PDDE-INT.FUND.COMPL.	18.814,43	0,00	18.814,43
Total região:	3	214	214	159.175		4.301.771,03	1.030.075,80	5.331.846,83
Total Brasil:	26	3.297	3.297	2.395.000		71.170.862,87	10.537.574,76	81.708.437,63

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2010

Pagamento

PDDE

Região: CENTRO OESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
GO	11	194	194	105.258	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.577.419,20	386.347,90	5.963.767,10
MS	03	42	42	35.985	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.510.874,80	93.262,56	1.604.137,36
MT	05	91	91	44.435	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.557.744,00	270.268,42	3.828.012,42
Total região:	3	327	327	185.678		10.646.038,00	749.878,88	11.395.916,88

Região: NORDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	03	72	72	51.543	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.621.016,30	70.075,16	1.691.091,46
BA	21	475	476	252.492	PDDE-EDUC.INT.FUND.	18.001.273,10	1.106.935,84	19.108.208,94
CE	16	491	491	372.849	PDDE-EDUC.INT.FUND.	15.378.127,15	1.046.665,62	16.424.792,77
MA	07	180	180	115.325	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.604.196,45	420.432,40	8.024.628,85
PB	06	192	192	99.569	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.821.434,50	518.976,78	6.340.411,28
PE	17	443	443	258.086	PDDE-EDUC.INT.FUND.	16.276.453,40	1.030.979,90	17.307.433,30
PI	04	63	63	34.213	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.812.427,50	224.961,14	2.037.388,64
RN	04	114	114	67.064	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.528.298,75	213.577,08	3.741.875,83
SE	04	44	44	27.414	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.021.641,10	69.061,14	1.090.702,24
Total região:	9	2.074	2.075	1.278.555		71.064.868,25	4.701.665,06	75.766.533,31

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	02	12	12	5.838	PDDE-EDUC.INT.FUND.	300.476,70	11.917,00	312.393,70
AM	03	192	192	159.468	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.857.025,50	330.988,56	6.188.014,06
AP	02	39	39	23.863	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.262.303,20	172.589,44	1.434.892,64
PA	15	318	318	232.453	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.202.749,45	674.084,12	12.876.833,57
RO	03	54	54	34.863	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.090.118,20	130.534,70	2.220.652,90
RR	01	18	18	10.017	PDDE-EDUC.INT.FUND.	407.526,00	9.249,00	416.775,00
TO	02	25	25	15.208	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.216.171,20	34.815,00	1.250.986,20
Total região:	7	658	658	481.710		23.336.370,25	1.364.177,82	24.700.548,07

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	08	143	143	102.932	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.779.739,15	403.905,46	4.183.644,61
MG	44	400	400	323.590	PDDE-EDUC.INT.FUND.	16.888.887,70	1.267.642,18	18.156.529,88
RJ	33	1.079	1.079	736.449	PDDE-EDUC.INT.FUND.	39.124.665,20	2.743.653,76	41.868.318,96
SP	41	197	197	146.096	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.047.527,95	588.654,62	7.636.182,57
Total região:	4	1.819	1.819	1.309.067		66.840.820,00	5.003.856,02	71.844.676,02

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	20	104	104	43.867	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.643.706,15	268.930,58	3.912.636,73
RS	33	353	353	229.362	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.763.870,60	1.129.248,28	11.893.118,88
SC	11	73	73	35.741	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.253.892,85	147.028,78	2.400.921,63
Total região:	3	530	530	308.970		16.661.469,60	1.545.207,64	18.206.677,24

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2010

Pagamento

PDDE

Total Brasil:	26	5.408	5.409	3.563.980		188.549.566,10	13.364.785,42	201.914.351,52
---------------	----	-------	-------	-----------	--	----------------	---------------	----------------

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2011

Pagamento

PDDE

Região: CENTRO OESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
GO	26	302	302	160.627	PDDE-EDUC.INT.FUND.	9.663.500,00	1.045.255,94	10.708.755,94
MS	20	79	79	49.662	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.051.897,40	299.533,14	3.351.430,54
MT	24	142	142	56.090	PDDE-EDUC.INT.FUND.	6.135.927,90	733.533,76	6.869.461,66
Total região:	3	523	523	266.379		18.851.325,30	2.078.322,84	20.929.648,14

Região: NORDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	20	120	120	72.960	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.587.539,20	471.248,20	5.058.787,40
BA	116	697	698	293.407	PDDE-EDUC.INT.FUND.	26.355.353,35	2.648.153,74	29.003.507,09
CE	82	772	772	408.404	PDDE-EDUC.INT.FUND.	23.974.556,40	2.844.246,06	26.818.802,46
MA	61	376	376	197.367	PDDE-EDUC.INT.FUND.	15.432.044,70	1.219.678,26	16.651.722,96
PB	30	247	247	103.876	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.578.922,45	1.096.922,22	9.675.844,67
PE	68	570	570	270.168	PDDE-EDUC.INT.FUND.	21.460.032,20	2.144.594,60	23.604.626,80
PI	15	80	80	36.265	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.615.137,80	334.712,38	2.949.850,18
RN	22	165	165	83.627	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.704.079,65	624.629,24	6.328.708,89
SE	13	69	69	34.748	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.079.077,50	319.804,92	2.398.882,42
Total região:	9	3.096	3.097	1.500.822		110.786.743,25	11.703.989,62	122.490.732,87

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	04	18	18	6.918	PDDE-EDUC.INT.FUND.	536.085,20	46.865,00	582.950,20
AM	08	247	247	169.041	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.782.449,85	847.671,80	8.630.121,65
AP	02	38	38	21.773	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.454.753,20	143.806,44	1.598.559,64
PA	78	559	559	351.258	PDDE-EDUC.INT.FUND.	19.410.627,40	2.151.973,44	21.562.600,84
RO	10	81	81	44.054	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.050.411,10	282.042,12	3.332.453,22
RR	02	22	22	11.315	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.481.072,70	158.766,16	1.639.838,86
TO	09	61	61	30.047	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.035.009,40	253.793,54	3.288.802,94
Total região:	7	1.026	1.026	634.406		36.750.408,85	3.884.918,50	40.635.327,35

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	16	164	164	114.895	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.150.549,85	767.140,54	5.917.690,39
MG	83	466	467	314.261	PDDE-EDUC.INT.FUND.	19.091.172,45	2.199.403,68	21.290.576,13
RJ	49	1.161	1.161	671.708	PDDE-EDUC.INT.FUND.	45.875.548,20	4.451.551,26	50.327.099,46
SP	47	292	292	216.657	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.790.865,80	1.324.419,82	14.115.285,62
Total região:	4	2.083	2.084	1.317.521		82.908.136,30	8.742.515,30	91.650.651,60

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	42	139	139	47.312	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.747.052,35	643.506,76	5.390.559,11
RS	78	567	567	288.922	PDDE-EDUC.INT.FUND.	17.642.548,40	3.015.636,68	20.658.185,08
SC	34	118	118	54.669	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.935.665,95	453.444,46	4.389.110,41
Total região:	3	824	824	390.903		26.325.266,70	4.112.587,90	30.437.854,60

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2011

Pagamento

PDDE

Total Brasil:	26	7.552	7.554	4.110.031		275.621.880,40	30.522.334,16	306.144.214,56
---------------	----	-------	-------	-----------	--	----------------	---------------	----------------

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2012**Pagamento****PDDE****Região: CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
GO	57	459	459	218.659	PDDE-EDUC.INT.FUND.	11.847.537,15	2.188.337,66	14.035.874,81
MS	18	117	117	70.299	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.584.997,45	579.883,86	4.164.881,31
MT	52	342	343	105.763	PDDE-EDUC.INT.FUND.	9.903.101,30	2.200.976,18	12.104.077,48
Total região:	3	918	919	394.721		25.335.635,90	4.969.197,70	30.304.833,60

Região: NORDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	66	517	517	237.584	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.345.633,55	2.854.221,42	15.199.854,97
BA	224	2.747	2.761	892.473	PDDE-EDUC.INT.FUND.	72.504.211,00	18.358.973,88	90.863.184,88
CE	147	2.202	2.210	680.944	PDDE-EDUC.INT.FUND.	51.752.215,20	12.841.461,46	64.593.676,66
MA	117	1.880	1.903	575.599	PDDE-EDUC.INT.FUND.	48.750.262,30	10.462.258,28	59.212.520,58
PB	148	812	813	256.579	PDDE-EDUC.INT.FUND.	20.411.301,25	4.792.550,46	25.203.851,71
PE	141	1.608	1.611	628.066	PDDE-EDUC.INT.FUND.	44.264.646,80	9.341.139,76	53.605.786,56
PI	113	686	687	201.363	PDDE-EDUC.INT.FUND.	15.924.919,85	3.846.401,16	19.771.321,01
RN	97	493	495	180.756	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.873.286,00	2.824.531,20	15.697.817,20
SE	56	421	421	148.306	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.002.596,10	2.905.179,08	12.907.775,18
Total região:	9	11.366	11.418	3.801.670		288.829.072,05	68.226.716,70	357.055.788,75

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	08	51	52	17.653	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.085.880,20	233.811,20	1.319.691,40
AM	16	409	411	204.583	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.829.759,70	2.199.548,14	13.029.307,84
AP	05	73	74	33.776	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.881.687,10	666.222,22	3.547.909,32
PA	99	1.781	1.823	626.067	PDDE-EDUC.INT.FUND.	44.815.015,85	11.342.427,86	56.157.443,71
RO	12	120	120	56.548	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.507.492,50	625.122,46	4.132.614,96
RR	02	33	33	15.172	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.678.452,60	237.794,12	1.916.246,72
TO	68	204	204	64.794	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.874.504,40	1.181.459,38	7.055.963,78
Total região:	7	2.671	2.717	1.018.593		70.672.792,35	16.486.385,38	87.159.177,73

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	31	305	305	182.062	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.673.984,05	1.670.858,12	9.344.842,17
MG	137	816	817	460.080	PDDE-EDUC.INT.FUND.	24.953.992,85	4.781.039,44	29.735.032,29
RJ	60	1.655	1.656	878.709	PDDE-EDUC.INT.FUND.	48.652.806,95	8.415.219,96	57.068.026,91
SP	92	522	523	319.130	PDDE-EDUC.INT.FUND.	15.299.633,40	2.972.993,36	18.272.626,76
Total região:	4	3.298	3.301	1.839.981		96.580.417,25	17.840.110,88	114.420.528,13

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	91	400	400	132.380	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.161.623,25	2.752.103,06	12.913.726,31
RS	121	849	849	367.596	PDDE-EDUC.INT.FUND.	22.428.197,35	6.053.095,82	28.481.293,17
SC	49	180	180	69.476	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.712.423,15	957.677,98	5.670.101,13
Total região:	3	1.429	1.429	569.452		37.302.243,75	9.762.876,86	47.065.120,61

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2012

Pagamento

PDDE

Total Brasil:	26	19.682	19.784	7.624.417		518.720.161,30	117.285.287,52	636.005.448,82
---------------	----	--------	--------	-----------	--	----------------	----------------	----------------

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2013**Pagamento****PDDE****Região: CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
GO	01	634	638	270.726	PDDE-EDUC.INT.FUND.	16.481.662,75	3.556.850,56	20.038.513,31
GO	01	372	372	184.358	2ª PARC. 2012 INT	3.674.212,60	154.000,00	3.828.212,60
MS	01	162	162	84.133	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.894.340,14	1.020.873,42	5.915.213,56
MS	01	88	88	54.136	2ª PARC. 2012 INT	1.114.550,60	37.200,00	1.151.750,60
MT	01	403	404	127.394	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.154.361,05	2.130.556,14	12.284.917,19
MT	01	262	262	86.139	2ª PARC. 2012 INT	3.193.659,80	110.000,00	3.303.659,80
Total região:	3	1.921	1.926	806.886		39.512.786,94	7.009.480,12	46.522.267,06

Região: NORDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	831	840	309.682	PDDE-EDUC.INT.FUND.	18.759.728,03	4.900.704,67	23.660.432,70
AL	01	379	379	158.060	2ª PARC. 2012 INT	3.490.390,60	161.200,00	3.651.590,60
BA	01	3.996	4.090	1.032.148	PDDE-EDUC.INT.FUND.	93.376.432,26	23.349.715,18	116.726.147,44
BA	01	1.704	1.706	544.933	2ª PARC. 2012 INT	18.635.786,00	719.200,00	19.354.986,00
CE	01	2.789	2.802	879.061	PDDE-EDUC.INT.FUND.	69.831.794,55	17.716.494,43	87.548.288,98
CE	01	1.909	1.914	612.024	2ª PARC. 2012 INT	17.795.238,60	807.200,00	18.602.438,60
MA	01	2.731	2.811	675.049	PDDE-EDUC.INT.FUND.	72.094.866,71	16.249.140,82	88.344.007,53
MA	01	1.535	1.547	446.555	2ª PARC. 2012 INT	16.639.404,00	649.600,00	17.289.004,00
PB	01	1.277	1.291	318.560	PDDE-EDUC.INT.FUND.	28.460.752,61	7.766.235,03	36.226.987,64
PB	01	654	654	210.220	2ª PARC. 2012 INT	6.312.222,00	280.400,00	6.592.622,00
PE	01	2.357	2.403	750.005	PDDE-EDUC.INT.FUND.	58.051.945,57	14.630.716,37	72.682.661,94
PE	01	1.168	1.171	464.384	2ª PARC. 2012 INT	13.240.442,20	526.400,00	13.766.842,20
PI	01	847	856	201.531	PDDE-EDUC.INT.FUND.	20.479.701,79	4.512.799,35	24.992.501,14
PI	01	530	531	158.237	2ª PARC. 2012 INT	4.693.755,20	219.600,00	4.913.355,20
RN	01	572	577	174.543	PDDE-EDUC.INT.FUND.	13.046.129,52	3.559.652,64	16.605.782,16
RN	01	393	395	138.903	2ª PARC. 2012 INT	4.105.077,00	169.200,00	4.274.277,00
SE	01	591	594	161.742	PDDE-EDUC.INT.FUND.	14.208.474,48	4.117.386,17	18.325.860,65
SE	01	392	392	134.117	2ª PARC. 2012 INT	3.627.401,20	160.400,00	3.787.801,20
Total região:	9	24.655	24.953	7.369.754		476.849.542,32	100.496.044,66	577.345.586,98

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	97	101	21.910	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.200.018,99	508.901,03	2.708.920,02
AC	01	39	40	11.733	2ª PARC. 2012 INT	311.971,00	16.000,00	327.971,00
AM	01	527	539	215.344	PDDE-EDUC.INT.FUND.	11.447.721,87	2.876.012,21	14.323.734,08
AM	01	252	254	124.949	2ª PARC. 2012 INT	2.917.075,60	108.000,00	3.025.075,60
AP	01	81	86	37.646	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.313.647,74	622.997,09	4.936.644,83
AP	01	63	64	33.117	2ª PARC. 2012 INT	1.154.217,00	31.200,00	1.185.417,00
PA	01	2.391	2.497	765.171	PDDE-EDUC.INT.FUND.	56.913.254,78	14.492.756,58	71.406.011,36
PA	01	1.171	1.183	406.597	2ª PARC. 2012 INT	12.260.481,80	492.000,00	12.752.481,80
RO	01	99	99	39.161	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.247.393,67	605.590,86	2.852.984,53

Situação Proponente / UEX - Processos Municipais de 2013

Pagamento

PDDE

RO	01	41	41	16.033	2ª PARC. 2012 INT	432.514,40	17.200,00	449.714,40
TO	01	302	306	82.376	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.155.581,40	1.928.037,70	10.083.619,10
TO	01	164	164	55.117	2ª PARC. 2012 INT	1.831.533,80	71.200,00	1.902.733,80
Total região:	6	5.227	5.374	1.809.154		104.185.412,05	21.769.895,47	125.955.307,52

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	376	381	177.220	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.332.414,50	2.299.033,88	10.631.448,38
ES	01	210	210	124.051	2ª PARC. 2012 INT	2.063.805,60	90.400,00	2.154.205,60
MG	01	1.432	1.443	541.021	PDDE-EDUC.INT.FUND.	37.086.724,49	8.624.171,18	45.710.895,67
MG	01	481	482	266.656	2ª PARC. 2012 INT	5.958.550,00	230.800,00	6.189.350,00
RJ	01	1.966	1.974	954.259	PDDE-EDUC.INT.FUND.	49.367.966,82	10.910.351,48	60.278.318,30
RJ	01	1.077	1.077	640.339	2ª PARC. 2012 INT	13.708.376,20	507.200,00	14.215.576,20
SP	01	879	884	544.210	PDDE-EDUC.INT.FUND.	28.162.799,93	5.862.188,58	34.024.988,51
SP	01	329	329	185.947	2ª PARC. 2012 INT	3.996.923,40	145.600,00	4.142.523,40
Total região:	4	6.750	6.780	3.433.703		148.677.560,94	28.669.745,12	177.347.306,06

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	638	639	179.048	PDDE-EDUC.INT.FUND.	14.206.418,90	3.610.408,34	17.816.827,24
PR	01	254	254	77.876	2ª PARC. 2012 INT	2.418.857,00	104.000,00	2.522.857,00
RS	01	922	922	352.041	PDDE-EDUC.INT.FUND.	20.737.827,56	5.470.376,78	26.208.204,34
RS	01	632	632	273.647	2ª PARC. 2012 INT	6.508.022,40	268.800,00	6.776.822,40
SC	01	327	328	100.023	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.480.370,27	1.954.887,11	9.435.257,38
SC	01	115	115	48.532	2ª PARC. 2012 INT	1.210.396,80	53.200,00	1.263.596,80
Total região:	3	2.888	2.890	1.031.167		52.561.892,93	11.461.672,23	64.023.565,16
Total Brasil:	25	41.441	41.923	14.450.664		821.787.195,18	169.406.837,60	991.194.032,78

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2008

Pagamento

PDDE

Região: **CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
DF	01	25	25	22.906	PDDE-EDUC. INTEGRAL	692.612,50	0,00	692.612,50
DF	01	25	25	22.906	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	500.000,00	0,00	500.000,00
GO	01	10	10	4.136	PDDE-EDUC. INTEGRAL	199.568,90	0,00	199.568,90
GO	01	10	10	4.136	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	200.000,00	0,00	200.000,00
MS	01	02	02	412	PDDE-EDUC. INTEGRAL	36.469,10	0,00	36.469,10
MS	01	02	02	412	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	40.000,00	0,00	40.000,00
MT	01	07	07	2.837	PDDE-EDUC. INTEGRAL	167.972,20	0,00	167.972,20
MT	01	07	07	2.837	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	140.000,00	0,00	140.000,00
Total região:	4	88	88	60.582		1.976.622,70	0,00	1.976.622,70

Região: **NORDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	44	44	32.379	PDDE-EDUC. INTEGRAL	837.284,80	0,00	837.284,80
AL	01	44	44	32.379	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	880.000,00	0,00	880.000,00
BA	01	130	130	92.182	PDDE-EDUC. INTEGRAL	3.804.347,60	0,00	3.804.347,60
BA	01	130	130	92.182	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	2.600.000,00	0,00	2.600.000,00
CE	01	54	54	32.431	PDDE-EDUC. INTEGRAL	935.383,80	0,00	935.383,80
CE	01	54	54	32.431	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	1.080.000,00	0,00	1.080.000,00
PB	01	14	14	5.839	PDDE-EDUC. INTEGRAL	230.183,40	0,00	230.183,40
PB	01	14	14	5.839	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	280.000,00	0,00	280.000,00
PE	01	97	97	61.464	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.761.132,40	0,00	1.761.132,40
PE	01	97	97	61.464	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	1.940.000,00	0,00	1.940.000,00
PI	01	51	51	18.058	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.163.552,00	0,00	1.163.552,00
PI	01	51	51	18.058	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	1.020.000,00	0,00	1.020.000,00
RN	01	45	45	23.882	PDDE-EDUC. INTEGRAL	810.530,00	0,00	810.530,00
RN	01	45	45	23.882	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	900.000,00	0,00	900.000,00
SE	01	06	06	3.383	PDDE-EDUC. INTEGRAL	110.260,10	0,00	110.260,10
SE	01	06	06	3.383	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	120.000,00	0,00	120.000,00
Total região:	8	882	882	539.236		18.472.674,10	0,00	18.472.674,10

Região: **NORTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	05	05	3.478	PDDE-EDUC. INTEGRAL	89.593,00	0,00	89.593,00
AC	01	05	05	3.478	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	100.000,00	0,00	100.000,00
AM	01	18	18	14.938	PDDE-EDUC. INTEGRAL	446.395,60	0,00	446.395,60
AM	01	18	18	14.938	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	360.000,00	0,00	360.000,00
AP	01	06	06	5.532	PDDE-EDUC. INTEGRAL	102.242,80	0,00	102.242,80
AP	01	06	06	5.532	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	120.000,00	0,00	120.000,00
PA	01	56	56	40.710	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.376.318,10	0,00	1.376.318,10
PA	01	56	56	40.710	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	1.120.000,00	0,00	1.120.000,00
RO	01	11	11	7.200	PDDE-EDUC. INTEGRAL	208.696,20	0,00	208.696,20

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2008

Pagamento

PDDE

RO	01	11	11	7.200	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	220.000,00	0,00	220.000,00
TO	01	04	04	2.381	PDDE-EDUC. INTEGRAL	125.559,80	0,00	125.559,80
TO	01	04	04	2.381	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	80.000,00	0,00	80.000,00
Total região:	6	200	200	148.478		4.348.805,50	0,00	4.348.805,50

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
RJ	01	103	103	56.125	PDDE-EDUC. INTEGRAL	2.222.456,60	0,00	2.222.456,60
RJ	01	103	103	56.125	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	2.060.000,00	0,00	2.060.000,00
Total região:	1	206	206	112.250		4.282.456,60	0,00	4.282.456,60

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	17	17	13.729	PDDE-EDUC. INTEGRAL	369.736,40	0,00	369.736,40
PR	01	17	17	13.729	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	340.000,00	0,00	340.000,00
RS	01	49	49	28.520	PDDE-EDUC. INTEGRAL	1.077.302,60	0,00	1.077.302,60
RS	01	49	49	28.520	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	980.000,00	0,00	980.000,00
SC	01	05	05	2.297	PDDE-EDUC. INTEGRAL	92.124,30	0,00	92.124,30
SC	01	05	05	2.297	PDDE-SUPL.EDUC.INT.	100.000,00	0,00	100.000,00
Total região:	3	142	142	89.092		2.959.163,30	0,00	2.959.163,30
Total Brasil:	22	1.518	1.518	949.638		32.039.722,20	0,00	32.039.722,20

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2009**Pagamento****PDDE**Região: **CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
DF	01	32	32	38.358	PDDE-EDUC.INT.FUND.	706.496,70	75.960,74	782.457,44
DF	01	01	01	1.866	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	19.780,00	7.658,72	27.438,72
DF	01	11	11	12.647	PDDE-INT.FUND.COMPL.	188.504,00	0,00	188.504,00
GO	01	144	144	71.628	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.184.302,44	453.297,54	4.637.599,98
GO	01	08	08	3.228	PDDE-INT.FUND.COMPL.	125.513,26	0,00	125.513,26
MS	01	04	04	1.761	PDDE-EDUC.INT.FUND.	174.557,10	22.554,80	197.111,90
MS	01	01	01	202	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	20.000,00	20.000,00
MS	01	02	02	544	PDDE-INT.FUND.COMPL.	16.656,50	0,00	16.656,50
MT	01	55	55	34.316	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.313.166,80	234.367,28	2.547.534,08
MT	01	01	01	193	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	20.000,00	20.000,00
MT	01	05	05	2.187	PDDE-INT.FUND.COMPL.	79.940,80	0,00	79.940,80
Total região:	4	264	264	166.930		7.808.917,60	833.839,08	8.642.756,68

Região: **NORDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	58	58	41.311	PDDE-EDUC.INT.FUND.	695.805,09	135.435,98	831.241,07
AL	01	07	07	6.750	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	150.748,00	18.768,72	169.516,72
AL	01	38	38	28.019	PDDE-INT.FUND.COMPL.	540.910,74	0,00	540.910,74
BA	01	129	129	120.289	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.286.779,23	343.286,42	3.630.065,65
BA	01	14	14	32.729	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	489.055,50	51.039,88	540.095,38
BA	01	85	85	78.140	PDDE-INT.FUND.COMPL.	2.331.173,09	0,00	2.331.173,09
CE	01	82	82	54.286	PDDE-EDUC.INT.FUND.	786.666,50	127.730,60	914.397,10
CE	01	03	03	2.485	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	74.000,00	74.000,00
CE	01	49	49	33.464	PDDE-INT.FUND.COMPL.	710.938,90	0,00	710.938,90
MA	01	50	50	27.132	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.251.824,60	168.305,74	1.420.130,34
MA	01	13	13	16.458	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	316.978,00	61.637,16	378.615,16
MA	01	03	03	1.216	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	150.000,00	150.000,00
MA	01	03	03	1.216	PDDE-INT	64.000,00	0,00	64.000,00
PB	01	27	27	10.360	PDDE-EDUC.INT.FUND.	632.858,30	77.149,60	710.007,90
PB	01	02	02	894	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	44.000,00	44.000,00
PB	01	03	03	985	PDDE-INT.FUND.COMPL.	33.777,60	0,00	33.777,60
PE	01	131	131	85.507	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.079.458,04	312.018,48	3.391.476,52
PE	01	08	08	5.697	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	198.000,00	198.000,00
PE	01	02	02	1.647	PDDE-INT	54.000,00	0,00	54.000,00
PE	01	60	60	40.394	PDDE-INT.FUND.COMPL.	822.701,45	0,00	822.701,45
PI	01	97	97	41.324	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.634.622,90	299.573,62	1.934.196,52
PI	01	14	14	13.064	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	323.964,00	48.408,72	372.372,72
PI	01	14	14	7.584	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	312.000,00	312.000,00
PI	01	42	42	20.245	PDDE-INT.FUND.COMPL.	402.528,74	0,00	402.528,74
RN	01	120	120	57.729	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.605.478,84	578.202,00	5.183.680,84
RN	01	14	14	14.924	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	667.286,60	101.475,16	768.761,76

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2009

Pagamento

PDDE

RN	01	13	13	6.763	PDDE-INT.FUND.COMPL.	79.369,25	0,00	79.369,25
SE	01	17	17	10.617	PDDE-EDUC.INT.FUND.	311.092,80	42.330,00	353.422,80
SE	01	03	03	1.893	PDDE-INT	68.000,00	0,00	68.000,00
SE	01	03	03	1.893	PDDE-INT.FUND.COMPL.	27.793,20	0,00	27.793,20
Total região:	9	1.104	1.104	765.015		23.367.811,37	3.143.362,08	26.511.173,45

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	29	29	19.880	PDDE-EDUC.INT.FUND.	714.894,88	69.779,10	784.673,98
AC	01	04	04	3.241	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	98.000,00	98.000,00
AC	01	05	05	4.064	PDDE-INT.FUND.COMPL.	42.018,12	0,00	42.018,12
AM	01	91	91	94.480	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.740.470,20	279.519,56	3.019.989,76
AM	01	12	12	11.467	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	385.950,85	42.383,00	428.333,85
AM	01	03	03	2.770	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	78.000,00	78.000,00
AM	01	13	13	13.274	PDDE-INT.FUND.COMPL.	194.446,20	0,00	194.446,20
AP	01	48	48	35.392	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.194.806,15	194.040,80	1.388.846,95
AP	01	07	07	5.345	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	176.232,00	54.493,44	230.725,44
AP	01	03	03	3.900	PDDE-INT	90.000,00	0,00	90.000,00
AP	01	04	04	5.271	PDDE-INT.FUND.COMPL.	48.284,00	0,00	48.284,00
PA	01	187	187	142.677	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.305.626,53	747.287,44	9.052.913,97
PA	01	09	09	13.667	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	475.919,00	90.344,00	566.263,00
PA	01	02	02	3.235	PDDE-INT	60.000,00	0,00	60.000,00
PA	01	46	46	37.967	PDDE-INT.FUND.COMPL.	959.917,69	0,00	959.917,69
RO	01	63	63	45.351	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.018.707,77	178.427,10	2.197.134,87
RO	01	02	02	1.308	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	48.000,00	48.000,00
RO	01	10	10	7.820	PDDE-INT.FUND.COMPL.	91.064,23	0,00	91.064,23
RR	01	13	13	11.363	PDDE-EDUC.INT.FUND.	668.548,10	60.653,72	729.201,82
TO	01	16	16	9.259	PDDE-EDUC.INT.FUND.	283.967,30	62.502,40	346.469,70
TO	01	04	04	2.656	PDDE-INT.FUND.COMPL.	87.583,90	0,00	87.583,90
Total região:	7	571	571	474.387		18.538.436,92	2.003.430,56	20.541.867,48

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	51	51	26.735	PDDE-EDUC.INT.FUND.	822.723,30	176.761,42	999.484,72
ES	01	01	01	1.080	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	17.650,00	9.600,00	27.250,00
MG	01	24	24	18.206	PDDE-EDUC.INT.FUND.	549.124,70	68.327,26	617.451,96
RJ	01	272	272	184.240	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.071.295,14	977.822,24	11.049.117,38
RJ	01	09	09	6.200	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	445.231,60	39.436,72	484.668,32
RJ	01	01	01	912	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	24.000,00	24.000,00
RJ	01	05	05	3.192	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	250.000,00	250.000,00
RJ	01	07	07	5.781	PDDE-INT	172.000,00	0,00	172.000,00
RJ	01	90	90	56.995	PDDE-INT.FUND.COMPL.	1.163.523,63	0,00	1.163.523,63
SP	01	34	34	29.431	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.304.693,10	98.153,10	1.402.846,20
Total região:	4	494	494	332.772		14.546.241,47	1.644.100,74	16.190.342,21

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2009

Pagamento

PDDE

Região: **SUL**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	31	31	28.286	PDDE-EDUC.INT.FUND.	460.996,41	96.080,92	557.077,33
PR	01	02	02	1.342	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	100.000,00	100.000,00
PR	01	02	02	1.342	PDDE-INT	48.000,00	0,00	48.000,00
PR	01	08	08	6.974	PDDE-INT.FUND.COMPL.	125.893,39	0,00	125.893,39
RS	01	102	102	64.586	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.430.678,35	324.407,70	2.755.086,05
RS	01	01	01	891	PDDE-INT QUAD.COBER.	0,00	50.000,00	50.000,00
RS	01	01	01	891	PDDE-INT	24.000,00	0,00	24.000,00
RS	01	37	37	21.826	PDDE-INT.FUND.COMPL.	500.374,09	0,00	500.374,09
SC	01	20	20	12.811	PDDE-EDUC.INT.FUND.	443.590,47	71.823,54	515.414,01
SC	01	01	01	308	PDDE-INT QUAD.AMPLI.	0,00	20.000,00	20.000,00
Total região:	3	205	205	139.257		4.033.532,71	662.312,16	4.695.844,87
Total Brasil:	27	2.638	2.638	1.878.361		68.294.940,07	8.287.044,62	76.581.984,69

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2010**Pagamento****PDDE****Região: CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
DF	01	100	100	131.671	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.587.252,90	152.259,28	3.739.512,18
DF	01	01	01	2.055	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	7.760,00	0,00	7.760,00
GO	01	207	207	181.397	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.045.737,60	321.451,06	7.367.188,66
MS	01	22	22	15.290	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.007.637,40	39.969,80	1.047.607,20
MS	01	02	02	1.330	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	92.278,00	3.690,00	95.968,00
MT	01	86	86	76.060	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.172.547,30	216.221,12	3.388.768,42
Total região:	4	418	418	407.803		14.913.213,20	733.591,26	15.646.804,46

Região: NORDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	70	70	69.072	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.446.815,20	67.976,44	1.514.791,64
AL	01	07	07	11.480	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	47.600,00	0,00	47.600,00
BA	01	348	348	397.815	PDDE-EDUC.INT.FUND.	17.115.241,95	581.061,06	17.696.303,01
BA	01	34	34	56.579	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	1.297.104,00	53.580,00	1.350.684,00
CE	01	149	149	151.455	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.620.777,40	247.902,12	3.868.679,52
MA	01	116	116	73.689	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.827.239,30	140.520,56	2.967.759,86
MA	01	11	11	16.018	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	73.600,00	0,00	73.600,00
PB	01	132	132	80.232	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.686.243,95	259.958,36	4.946.202,31
PE	01	250	250	264.118	PDDE-EDUC.INT.FUND.	11.534.090,75	497.405,04	12.031.495,79
PE	01	01	01	1.753	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	52.320,00	5.380,00	57.700,00
PI	01	113	113	63.642	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.363.700,50	324.844,54	3.688.545,04
PI	01	14	14	12.575	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	137.440,00	0,00	137.440,00
RN	01	151	151	88.564	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.591.327,40	583.859,80	8.175.187,20
RN	01	14	14	16.894	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	207.760,00	0,00	207.760,00
SE	01	27	27	24.180	PDDE-EDUC.INT.FUND.	548.571,60	35.723,72	584.295,32
Total região:	9	1.437	1.437	1.328.066		54.549.832,05	2.798.211,64	57.348.043,69

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	48	48	37.934	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.522.982,10	81.335,72	1.604.317,82
AM	01	112	112	143.946	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.714.895,55	245.838,52	4.960.734,07
AM	01	08	08	14.298	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	169.238,00	7.588,00	176.826,00
AP	01	58	58	52.240	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.258.113,10	72.308,50	1.330.421,60
AP	01	11	11	13.915	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	214.154,00	13.380,00	227.534,00
PA	01	306	306	305.898	PDDE-EDUC.INT.FUND.	14.726.888,30	621.756,32	15.348.644,62
PA	01	11	11	15.813	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	301.460,00	14.889,00	316.349,00
RO	01	60	60	56.307	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.204.979,00	133.869,66	2.338.848,66
RR	01	11	11	10.815	PDDE-EDUC.INT.FUND.	503.697,90	26.408,70	530.106,60
TO	01	18	18	12.445	PDDE-EDUC.INT.FUND.	458.051,50	29.155,00	487.206,50
Total região:	7	643	643	663.611		26.074.459,45	1.246.529,42	27.320.988,87

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2010

Pagamento

PDDE

Região: **SUDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	111	111	93.191	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.038.672,65	361.282,80	2.399.955,45
ES	01	01	01	990	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	8.000,00	0,00	8.000,00
MG	01	224	224	198.595	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.869.212,10	585.648,24	6.454.860,34
RJ	01	614	614	610.668	PDDE-EDUC.INT.FUND.	28.582.234,95	1.507.330,92	30.089.565,87
RJ	01	10	10	12.530	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	228.494,00	6.658,72	235.152,72
SP	01	287	287	329.800	PDDE-EDUC.INT.FUND.	15.233.395,35	752.162,86	15.985.558,21
Total região:	4	1.247	1.247	1.245.774		51.960.009,05	3.213.083,54	55.173.092,59

Região: **SUL**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	221	221	224.787	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.333.216,95	644.254,64	5.977.471,59
RS	01	237	237	171.550	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.814.276,35	596.545,20	8.410.821,55
SC	01	46	46	33.207	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.479.952,90	97.998,56	1.577.951,46
Total região:	3	504	504	429.544		14.627.446,20	1.338.798,40	15.966.244,60
Total Brasil:	27	4.249	4.249	4.074.798		162.124.959,95	9.330.214,26	171.455.174,21

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2011**Pagamento****PDDE****Região: CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
DF	01	107	107	99.369	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.991.932,65	350.145,82	4.342.078,47
DF	01	01	01	1.829	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	26.440,00	8.058,72	34.498,72
GO	01	296	296	119.232	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.168.727,10	962.356,06	11.131.083,16
MS	01	24	24	8.695	PDDE-EDUC.INT.FUND.	976.999,40	103.383,50	1.080.382,90
MT	01	77	77	40.062	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.827.587,40	264.323,52	3.091.910,92
Total região:	4	505	505	269.187		17.991.686,55	1.688.267,62	19.679.954,17

Região: NORDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	58	58	32.811	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.670.651,10	165.226,32	1.835.877,42
AL	01	07	07	6.473	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	190.241,90	27.870,00	218.111,90
BA	01	441	441	269.732	PDDE-EDUC.INT.FUND.	24.061.496,10	1.454.943,28	25.516.439,38
BA	01	31	31	38.005	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	2.086.584,90	157.382,88	2.243.967,78
CE	01	146	146	63.944	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.186.691,50	538.544,72	4.725.236,22
MA	01	133	133	47.783	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.035.426,50	515.733,42	4.551.159,92
MA	01	05	05	6.793	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	214.546,00	26.920,00	241.466,00
PB	01	229	229	92.897	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.654.273,20	810.288,68	8.464.561,88
PE	01	296	296	173.104	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.001.580,90	949.433,50	12.951.014,40
PI	01	153	153	49.350	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.830.842,20	645.855,84	5.476.698,04
PI	01	15	15	10.749	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	482.716,90	83.572,00	566.288,90
RN	01	166	166	64.427	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.897.294,30	926.840,88	8.824.135,18
RN	01	13	13	12.343	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	713.357,70	77.691,44	791.049,14
SE	01	51	51	26.823	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.482.106,70	177.608,72	1.659.715,42
Total região:	9	1.744	1.744	895.234		71.507.809,90	6.557.911,68	78.065.721,58

Região: NORTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	49	49	29.057	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.445.287,40	181.307,42	1.626.594,82
AM	01	153	153	117.983	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.192.104,05	533.367,26	5.725.471,31
AM	01	08	08	9.962	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	266.747,00	38.200,00	304.947,00
AP	01	50	50	35.422	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.939.234,70	203.557,42	2.142.792,12
AP	01	09	09	6.917	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	345.098,00	56.194,88	401.292,88
PA	01	287	287	185.622	PDDE-EDUC.INT.FUND.	13.260.777,20	1.161.961,14	14.422.738,34
PA	01	10	10	14.050	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	544.256,00	69.895,72	614.151,72
RO	01	108	108	69.214	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.097.636,50	410.965,90	4.508.602,40
RR	01	26	26	17.297	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.674.169,50	102.497,44	1.776.666,94
TO	01	92	92	39.233	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.916.918,30	320.126,12	3.237.044,42
Total região:	7	792	792	524.757		31.682.228,65	3.078.073,30	34.760.301,95

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	105	105	52.978	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.125.459,05	442.252,90	2.567.711,95

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2011

Pagamento

PDDE

ES	01	01	01	1.044	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	31.390,00	10.880,00	42.270,00
MG	01	349	349	180.029	PDDE-EDUC.INT.FUND.	9.271.949,00	1.226.258,00	10.498.207,00
RJ	01	611	611	322.243	PDDE-EDUC.INT.FUND.	20.828.432,10	2.130.567,18	22.958.999,28
RJ	01	08	08	4.467	PDDE-EDUC.INT.MEDIO	277.780,00	43.518,72	321.298,72
SP	01	395	395	267.474	PDDE-EDUC.INT.FUND.	18.599.996,95	1.745.788,48	20.345.785,43
Total região:	4	1.469	1.469	828.235		51.135.007,10	5.599.265,28	56.734.272,38

Região: **SUL**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	320	320	191.141	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.232.874,50	1.423.822,36	9.656.696,86
RS	01	541	541	236.710	PDDE-EDUC.INT.FUND.	17.869.572,50	2.546.091,32	20.415.663,82
SC	01	107	107	53.893	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.034.727,60	381.463,60	3.416.191,20
Total região:	3	968	968	481.744		29.137.174,60	4.351.377,28	33.488.551,88
Total Brasil:	27	5.478	5.478	2.999.157		201.453.906,80	21.274.895,16	222.728.801,96

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2012**Pagamento****PDDE**Região: **CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
DF	01	158	158	128.246	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.105.787,25	847.491,52	4.953.278,77
GO	01	539	539	179.262	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.026.834,80	2.036.162,08	14.062.996,88
MS	01	31	31	10.468	PDDE-EDUC.INT.FUND.	920.437,10	140.310,72	1.060.747,82
MT	01	276	276	115.729	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.595.912,50	1.733.084,82	9.328.997,32
Total região:	4	1.004	1.004	433.705		24.648.971,65	4.757.049,14	29.406.020,79

Região: **NORDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	81	81	43.257	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.726.496,00	250.606,16	1.977.102,16
BA	01	501	501	272.123	PDDE-EDUC.INT.FUND.	18.240.988,50	2.528.635,64	20.769.624,14
CE	01	154	154	62.046	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.575.743,80	1.197.429,30	4.773.173,10
MA	01	231	231	78.386	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.090.969,30	1.177.712,84	6.268.682,14
PB	01	454	454	179.025	PDDE-EDUC.INT.FUND.	11.257.230,65	2.688.392,50	13.945.623,15
PE	01	476	476	263.300	PDDE-EDUC.INT.FUND.	13.489.690,40	2.249.258,66	15.738.949,06
PI	01	292	292	78.167	PDDE-EDUC.INT.FUND.	6.692.579,25	1.421.367,88	8.113.947,13
RN	01	294	294	107.567	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.594.396,00	1.836.648,38	10.431.044,38
SE	01	169	169	73.982	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.049.002,80	1.730.857,40	5.779.860,20
Total região:	9	2.652	2.652	1.157.853		72.717.096,70	15.080.908,76	87.798.005,46

Região: **NORTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	147	147	54.180	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.360.329,60	774.171,24	4.134.500,84
AM	01	226	226	149.711	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.557.033,35	1.056.186,02	6.613.219,37
AP	01	90	90	37.608	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.104.844,70	874.906,40	3.979.751,10
PA	01	253	253	149.793	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.129.605,70	1.230.169,54	8.359.775,24
RO	01	169	169	92.220	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.579.530,50	802.960,88	6.382.491,38
RR	01	65	65	24.278	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.585.109,30	319.469,94	1.904.579,24
TO	01	297	299	103.483	PDDE-EDUC.INT.FUND.	6.890.169,65	1.491.721,36	8.381.891,01
Total região:	7	1.247	1.249	611.273		33.206.622,80	6.549.585,38	39.756.208,18

Região: **SUDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	178	178	77.048	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.248.185,10	1.033.654,08	4.281.839,18
MG	01	834	834	341.095	PDDE-EDUC.INT.FUND.	15.879.944,55	4.518.999,68	20.398.944,23
RJ	01	510	510	241.523	PDDE-EDUC.INT.FUND.	13.235.318,50	2.486.325,00	15.721.643,50
SP	01	412	412	259.146	PDDE-EDUC.INT.FUND.	12.425.024,15	2.350.878,50	14.775.902,65
Total região:	4	1.934	1.934	918.812		44.788.472,30	10.389.857,26	55.178.329,56

Região: **SUL**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	389	389	213.327	PDDE-EDUC.INT.FUND.	8.070.305,95	2.297.910,26	10.368.216,21
RS	01	995	995	351.371	PDDE-EDUC.INT.FUND.	25.069.277,30	9.237.921,92	34.307.199,22
SC	01	77	77	35.476	PDDE-EDUC.INT.FUND.	1.699.174,15	376.389,20	2.075.563,35

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2012

Pagamento

PDDE

Total região:	3	1.461	1.461	600.174		34.838.757,40	11.912.221,38	46.750.978,78
Total Brasil:	27	8.298	8.300	3.721.817		210.199.920,85	48.689.621,92	258.889.542,77

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2013**Pagamento****PDDE**Região: **CENTRO OESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
DF	01	131	131	86.729	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.832.344,51	630.964,93	3.463.309,44
DF	01	37	37	28.453	2ª PARC. 2012 INT	392.836,00	14.800,00	407.636,00
GO	01	824	826	321.516	PDDE-EDUC.INT.FUND.	18.900.185,00	4.838.676,83	23.738.861,83
GO	01	387	387	210.271	2ª PARC. 2012 INT	3.063.737,20	156.400,00	3.220.137,20
MS	01	27	27	11.613	PDDE-EDUC.INT.FUND.	528.379,79	137.053,67	665.433,46
MS	01	15	15	8.254	2ª PARC. 2012 INT	192.480,00	6.000,00	198.480,00
MT	01	242	242	118.912	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.138.328,28	1.039.773,49	6.178.101,77
MT	01	196	196	101.953	2ª PARC. 2012 INT	2.157.533,60	83.200,00	2.240.733,60
Total região:	4	1.859	1.861	887.701		33.205.824,38	6.906.868,92	40.112.693,30

Região: **NORDESTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AL	01	109	109	53.480	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.113.147,68	689.276,60	2.802.424,28
AL	01	31	31	20.721	2ª PARC. 2012 INT	233.268,80	12.400,00	245.668,80
BA	01	342	342	166.501	PDDE-EDUC.INT.FUND.	9.221.053,05	2.241.202,52	11.462.255,57
BA	01	166	166	114.920	2ª PARC. 2012 INT	2.367.840,80	70.800,00	2.438.640,80
CE	01	146	146	93.845	PDDE-EDUC.INT.FUND.	3.547.227,13	1.139.294,82	4.686.521,95
CE	01	116	116	92.100	2ª PARC. 2012 INT	1.051.078,40	55.200,00	1.106.278,40
MA	01	236	238	100.504	PDDE-EDUC.INT.FUND.	5.008.231,98	1.549.449,88	6.557.681,86
MA	01	132	132	68.155	2ª PARC. 2012 INT	1.182.864,20	55.200,00	1.238.064,20
PB	01	548	548	233.609	PDDE-EDUC.INT.FUND.	14.119.359,35	3.910.278,33	18.029.637,68
PB	01	398	398	197.446	2ª PARC. 2012 INT	3.768.733,60	160.000,00	3.928.733,60
PE	01	544	545	350.694	PDDE-EDUC.INT.FUND.	14.471.153,79	3.868.226,97	18.339.380,76
PE	01	290	290	233.188	2ª PARC. 2012 INT	3.935.731,40	134.400,00	4.070.131,40
PI	01	294	294	93.303	PDDE-EDUC.INT.FUND.	6.881.927,57	1.781.837,96	8.663.765,53
PI	01	161	161	58.612	2ª PARC. 2012 INT	1.372.252,00	64.800,00	1.437.052,00
RN	01	403	403	138.661	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.172.540,89	2.794.143,33	12.966.684,22
RN	01	204	204	90.404	2ª PARC. 2012 INT	2.456.657,80	84.400,00	2.541.057,80
SE	01	73	73	42.361	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.140.593,99	820.320,73	2.960.914,72
SE	01	116	116	70.453	2ª PARC. 2012 INT	1.166.145,80	50.000,00	1.216.145,80
Total região:	9	4.309	4.312	2.218.957		85.209.808,23	19.481.231,14	104.691.039,37

Região: **NORTE**

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
AC	01	151	155	61.218	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.832.232,23	733.223,23	3.565.455,46
AC	01	98	98	40.218	2ª PARC. 2012 INT	863.749,60	38.800,00	902.549,60
AM	01	249	249	167.628	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.345.401,04	1.600.653,07	5.946.054,11
AM	01	96	96	69.208	2ª PARC. 2012 INT	914.080,00	38.800,00	952.880,00
AP	01	118	118	48.140	PDDE-EDUC.INT.FUND.	4.363.142,45	825.350,11	5.188.492,56
AP	01	63	63	32.119	2ª PARC. 2012 INT	969.521,00	27.600,00	997.121,00
PA	01	305	305	186.779	PDDE-EDUC.INT.FUND.	10.540.001,36	2.266.087,56	12.806.088,92

Situação Proponente / UEX - Processos Estaduais de 2013

Pagamento

PDDE

PA	01	120	120	95.280	2ª PARC. 2012 INT	1.575.864,80	52.400,00	1.628.264,80
RO	01	83	83	58.482	2ª PARC. 2012 INT	1.447.873,80	52.400,00	1.500.273,80
RR	01	107	107	40.650	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.557.189,86	501.604,05	3.058.793,91
RR	01	31	31	11.853	2ª PARC. 2012 INT	392.868,80	13.200,00	406.068,80
TO	01	369	370	142.010	PDDE-EDUC.INT.FUND.	9.778.055,80	2.466.143,60	12.244.199,40
TO	01	241	241	96.205	2ª PARC. 2012 INT	2.126.184,80	100.400,00	2.226.584,80
Total região:	7	2.031	2.036	1.049.790		42.706.165,54	8.716.661,62	51.422.827,16

Região: SUDESTE

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
ES	01	173	173	85.638	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.451.313,12	892.651,12	3.343.964,24
ES	01	116	116	71.225	2ª PARC. 2012 INT	676.408,80	51.200,00	727.608,80
RJ	01	369	369	186.865	PDDE-EDUC.INT.FUND.	7.609.420,21	2.150.618,01	9.760.038,22
RJ	01	120	120	91.157	2ª PARC. 2012 INT	1.275.843,20	50.800,00	1.326.643,20
SP	01	133	133	135.823	2ª PARC. 2012 INT	1.677.440,00	58.400,00	1.735.840,00
Total região:	3	911	911	570.708		13.690.425,33	3.203.669,13	16.894.094,46

Região: SUL

UF	Quant. Processos	Nº de Executoras	Qt. Escolas	Qt. Alunos	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
PR	01	132	132	103.134	2ª PARC. 2012 INT	935.315,20	53.200,00	988.515,20
RS	01	1.096	1.096	402.650	PDDE-EDUC.INT.FUND.	22.767.965,58	8.027.487,43	30.795.453,01
RS	01	749	749	327.560	2ª PARC. 2012 INT	7.606.319,40	319.600,00	7.925.919,40
SC	01	138	138	53.247	PDDE-EDUC.INT.FUND.	2.784.386,72	873.589,87	3.657.976,59
SC	01	60	60	34.487	2ª PARC. 2012 INT	496.412,00	24.400,00	520.812,00
Total região:	3	2.175	2.175	921.078		34.590.398,90	9.298.277,30	43.888.676,20
Total Brasil:	26	11.285	11.295	5.648.234		209.402.622,38	47.606.708,11	257.009.330,49