



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RONEIDI PEREIRA DE SÁ ALVES

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS-TOCANTINS

**GOIÂNIA
2013**

RONEIDI PEREIRA DE SÁ ALVES

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS-TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Margarida Machado

GOIÂNIA

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

A474c Alves, Roneidi Pereira de Sá.
Os caminhos da educação integral em Palmas - Tocantins
[manuscrito] / Roneidi Pereira de Sá Alves. - 2013.
188 f. : il., figs., tabs.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Machado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2013.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Anexos.

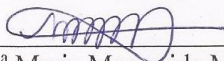
1. Educação integral – Palmas (TO). 2. Política educacional – Palmas (TO). 3. Financiamento educacional – Palmas (TO). I. Título.

CDU: 37.018(811.7)

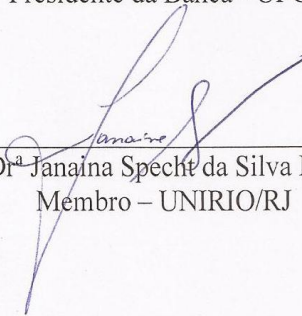
RONEIDI PEREIRA DE SÁ ALVES

Os caminhos da Educação Integral em Palmas Tocantins

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e três dias do mês de agosto de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Maria Margarida Machado
Presidente da Banca - UFG



Profª Drª Janaina Specht da Silva Menezes
Membro – UNIRIO/RJ



Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral
Membro - UFG

Ao meu filho, Jândeson, que foi meu fiel e incansável motorista das madrugadas durante as idas e vindas a Goiânia.

Ao meu filho Iuri pelo auxílio com as questões tecnológicas e as tarefas domésticas.

Ao Jandres, meu companheiro de 22 anos que, com a paciência de sempre, soube me apoiar. Compartilho com você esta realização, porque você tem sido coautor dos momentos mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do curso de mestrado, contei com inúmeras pessoas que me ensinaram, encorajaram, auxiliaram e compartilharam comigo momentos importantes.

À minha orientadora professora Dr^a Maria Margarida Machado, por me oportunizar uma orientação marcada pelo respeito, competência, dedicação e paciência. Pelo alento nas minhas horas de desalento. Expresso aqui o meu sincero reconhecimento e agradecimento.

Aos professores do curso de pós-graduação da UFG pela forma comprometida pela qual se dedicam ao curso. Em especial, aos professores e professoras Ivone Barbosa, Mirian Fábria, Ged Guimarães e José Adelson.

A professora Sandra Valéria Limonta e ao professor Nelson Cardoso do Amaral pela leitura crítica do trabalho, que resultou em importantes contribuições para o aprimoramento do trabalho.

À Professora Janaína Menezes gostaria de agradecer por sua vinda à Goiânia para debater este trabalho. A você toda a minha admiração e reconhecimento.

Aos colegas do mestrado pelo convívio, aprendizagem e apoio.

A Paulinha, pelas leituras de última hora e pelas incansáveis conversas nos momentos mais difíceis.

Aos meus cunhados Edivaldo Aguiar e Kédima Moreira pela acolhida durante a minha estadia em Goiânia.

A Ercilene que não me faltou com a escuta paciente nos momentos de desorientação.

Ao professor Antonio de Paula, amigo de todas as horas.

A todos os colegas de trabalho da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Finanças que prontamente me auxiliaram com todas as informações necessárias, a todos você minha gratidão.

Ao professor Eron Bringel pelo apoio irrestrito a este trabalho.

A Prefeitura Municipal de Palmas, pela liberação de parte do tempo necessário a realização desse trabalho.

In memoriam, meu irmão Ivomar Albuquerque que na dimensão que esteja sinto tua presença me dando força.

Aos diretores e professores das escolas investigadas pela acolhida, confiança e pelos ensinamentos.

A minha família: irmãos, sobrinhos, cunhados, mãe, pai, por compreender as minhas ausências.

A todos os amigos queridos que foram companheiros incansáveis desta jornada.

RESUMO

ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os Caminhos da Educação Integral em Palmas-Tocantins**.188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Este estudo integra a linha de pesquisa “Estado e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo da pesquisa foi analisar a experiência de educação em tempo integral, implantada na Rede Municipal de Ensino de Palmas no período de 2005-2011. Optou-se por adotar dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, visando identificar e analisar reflexões já elaboradas sobre a Educação Integral. Integra o rol dos documentos acessados pela pesquisa a proposta de implantação da escola de tempo integral da Região Norte da Rede Municipal de Ensino de Palmas; relatórios oficiais; projetos arquitetônicos das escolas investigadas; folha de pagamento e modulação escolar. Consideramos base de informação os documentos oficiais tais como: Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções. Nessa experiência, o termo educação integral faz alusão à ampliação de tempos e espaços de permanência do aluno na escola, à diversificação de atividades e ações pedagógicas instituídas para atendimento às diversas áreas do conhecimento humano e a reorganização do currículo escolar, em conformidade com Coelho; Cavaliere (2002), Guará (2010) e Moreira (2006). Mais tempo, nessa proposta, foi concebido como possibilidade de alcance da qualidade da educação. Constata-se na experiência pesquisada existência de espaços adequados e de espaços inadequados à oferta de tempo integral, indicativo de jornada de 40 horas em uma só escola. Constata-se, ainda, o custo-aluno-ano praticados em Palmas - superior aos percentuais estabelecidos pelo Fundeb para o Estado do Tocantins. Por fim, cabe destacar a necessidade de melhor compreensão acerca do financiamento público municipal e transparência no uso dos recursos, que possibilitem análises advindas de pesquisas como a que se propôs fazer.

Palavras-chave: Educação Integral, Políticas Educacionais e Financiamento

ABSTRACT

ALVES, Roneidi de Sá Pereira. The paths of the full-time Education in Palmas-Tocantins.188f. (Master's theses in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2013.

This study integrates the line of research entitled "State and Education Policy" of the Graduate Education, of the Faculty of Education, at the Federal University of Goiás. The aim of this research was to analyse the experience of full-time education, in the Municipal Education System, in Palmas, from 2005 to 2011. It was chosen to adopt two instruments: a bibliographical and documentary research, to identify and analyse the reflections already elaborated on Full-time Education. It is Integrated in the list of documents of this research: the proposal of the implementation of the full-time schooling in the Northern Region of the Municipal Education System of Palmas; official reports; architectural projects of the schools surveyed, payroll and modular structure of the school. It is considered as the base of information the official documents such as laws, ordinances, decrees, resolutions and opinions. In this experiment, the term holistic education refers to the extension of time and space for students remaining in school, diversification of activities and pedagogical actions, aiming to meet the diverse areas of human knowledge and the reorganisation of the curriculum in accordance with the point of view of the following authors, such as Rabbit; Cavaliere (2002), Guara (2010) and Moreira (2006). This proposal was conceived as a possibility to achieve a better quality of education, providing more time to the students in the schools. It is noticed the existence of suitable and inadequate space to offer a full-time study, which is the indicative of 40 hours, in one school. It appears, though, the cost of student charged in Palmas-year - is higher than the percentage set by Fundeb for the state of Tocantins. Finally, it is highlighted the need for a better understanding of public finance and municipal transparency of use of resource, enabling analysis resulting from research as they offered to do.

Keywords: Full-time Education, Educational Policy and Financing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da Estrutura Física (2005-2011).....	87
Quadro 2 - Receitas Vinculadas a Educação para a Rede Pública Municipal de Ensino, mínimo 25% (2005-2011)	107
Quadro 3 - Comportamento do Fundef/ Fundeb em Palmas (2005- 2011).....	108
Quadro 4 - Evolução do repasse dos valores da quota de participação do Salário Educação para o município de Palmas (2005-2011)	108
Quadro 5 - Valores consolidados para as três principais fontes de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino (2005- 2011)	109
Quadro 6 - Repasses anuais para as Unidades Executoras das Escolas públicas municipais (2005 – 2011)	113
Quadro 7 - Repasses anuais para as Unidades Executoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (2005 – 2011).....	113
Quadro 8 - Custo-aluno das instalações na escolas da amostra- 2011 (R\$).....	135
Quadro 9 - Custo-aluno-ano e relação matrícula/pessoal nas escolas da amostra	137
Quadro 10 - Custo-aluno-ano e custo-aluno total em valores monetários com pessoal docente e não docentes - 2011	138
Quadro 11 - Valores bens e serviços no CAQI e nas escolas da amostra (R\$).....	142
Quadro 12 - Custo-aluno ano na administração central (administração e supervisão e formação profissional) -2011	143

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Escola Municipal de Tempo Integral A.....	124
Figura 2 - Escola Municipal de Tempo Integral B.....	126
Gráfico 1 - Evolução do Produto Interno Bruto – PIB: Brasil, Região Norte, Tocantins (2005-2009).....	68
Gráfico 2 - Indicadores de desempenho escolar na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino (2005-2011).....	81
Gráfico 3 - Evolução das Matrículas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Palmas - TO (2005-2011)	99

Gráfico 4 - Evolução dos valores mínimos aplicados em educação e gasto em MDE em Palmas (2005-2011)	116
--	------------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População do Tocantins por faixa etária.....	67
Tabela 2 - Matrículas no Tocantins por dependência administrativa: 2011	69
Tabela 3 - Taxa de atendimento de 07 a 14 anos: Brasil, Região Norte, Tocantins (1991-2000-2010).....	69
Tabela 4 - Taxas de abandono ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010).....	70
Tabela 5 - Taxas de distorção idade-série ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010).....	71
Tabela 6 - População de 0 a 17 anos residente no Tocantins e atendida em creche e/ou escola - 2010.....	72
Tabela 7 - Taxas de aprovação ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010).....	73
Tabela 8 - Percentual de crianças que atingiram o nível adequado em Matemática e Língua Portuguesa na escala SAEB em 2009: Brasil, Região Norte, Tocantins.	74
Tabela 9 - Taxas de reprovação ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010).....	74
Tabela 10 - Evolução do PIB: Palmas (2005-2009)	76
Tabela 11- Evolução das Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa no município de Palmas - TO (2005-2011).....	77
Tabela 12 - Matrículas na Educação Básica por dependência administrativa: Brasil (2005-2011)	78
Tabela 13 - População de Palmas por grupo de idade e com frequência em escola/creche (2010).....	79
Tabela 14 - Evolução das matrículas na Rede Municipal de Ensino (2005-2011).....	79
Tabela 15 - Indicadores de desempenho escolar no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino (2005-2011)	81
Tabela 16 – Evolução Salarial dos Professores com formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais (2005-2011).....	84
Tabela 17- Comparativo entre receitas de impostos e transferências e o gasto total em MDE pela Prefeitura de Palmas (2005-2011)	114

Tabela 18 - Evolução dos gastos liquidados pela SEMED de Palmas-TO (2005-2011)	116
Tabela 19 - Percentual das despesas por nível de ensino em relação à despesa total (2008 -2011)	117
Tabela 20 - Número de alunos total e distribuição dos mesmos por nível, etapa e escola de tempo integral (2011)	119
Tabela 21 - Percentual de professores segundo a formação nas escolas investigadas	131
Tabela 22 - Tabela de Vencimentos de Professor com Formação Superior – Segundo o Regime de Trabalho	131
Tabela 23 - Demonstrativo de Professores Segundo o Regime de Trabalho – Estatutários, Contrato Temporário e Prestador de Serviços	132
Tabela 24 - Jornada de Trabalho dos Professores – ETI A, ETI B e ETI C	133
Tabela 25 - Quantitativo de Professores Estatutários por Ano de Admissão na Rede Municipal de Ensino- nas escolas da amostra	134
Tabela 26 - Custo das escolas da amostra (%)	136
Tabela 27 - Percentual de participação do custo com pessoal nas escolas pesquisadas (%) -2011	137
Tabela 28 - Diferença monetária e percentual entre o custo-aluno na ETI A e B - 2011.....	138
Tabela 29 - Participação percentual dos componentes que formam o insumo bens e serviços nas escolas da pesquisa -2011	140
Tabela 30 - Número de alunos, valor monetário e percentual de participação dos serviços (água, luz, energia) e custo-aluno-ano nas escolas da amostra -2011.	141
Tabela 31 - Custo-aluno ano de bens e serviços (limpeza, material de escritório, material de expediente, conservação predial e manutenção e reposição de equipamentos) nas escolas da amostra (R\$)	141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACE** - Associação Comunidade Escola
- ANDE** - Associação Nacional de Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- CAIC's** - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQI** - Custo Aluno Qualidade Inicial
- CBE** - Conferências Brasileiras de Educação
- CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CERC** - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CEU's** - Centros Educacionais Unificados
- CIAC's** - Centros Integrados de Apoio à Criança
- CIEP's** - Centros Integrados de Educação Pública
- CMEI's** - Centro Municipal de Educação Infantil
- CUB** - Custo Unitário Básico de Construção
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ETI's** - Escolas de Tempo Integral
- FEITO** - Fórum Permanente da Educação Infantil do Tocantins
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPE** - Fundo de Participação dos Estados
- FPM** - Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GET** - Grupo Tático Eleitoral
- GETC** - Grupo de Trabalho Permanente da Educação do Campo

GRC - Gratificação por Regência de Classe

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

IPUP - Instituto de Planejamento Urbano de Palmas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC - Ministério da Educação

NEEPHI - Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral

PCCR - Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Palmas

PDS - Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Partido Progressista

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PT - Partido dos trabalhadores

PTA - Plano de Trabalho

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SECESP - Secretaria de Educação, Cultura e dos Esportes

SEMED - Secretaria Municipal da Educação

SEPLAN - Secretaria de Planejamento e da Modernização da Gestão Pública

SGE - Sistema de Gerenciamento Escolar

SIAFEM - Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios

IN - Projeto Salas Integradas

SICAP - Sistema Integrado de Controle e Auditoria Pública

SINTET – Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

SINDUSCON/TO - Sindicato da Indústria de Construção Civil do Estado do Tocantins

SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

TCE-TO – Tribunal de Contas do Estado do Tocantins

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNITINS- Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Capítulo I	26
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
1.1 Educação Jesuítica: a formação integral do homem cristão	27
1.2 Educação Integral: Movimento Escolanovista	37
1.3 Educação Integral em tempos de transição	47
1.5 Programa Mais Educação	55
1.6 Educação Integral e a ampliação da jornada escolar: o sentido do tempo ampliado.....	59
Capítulo II	66
EDUCAÇÃO EM PALMAS: o contexto de origem das Experiências da Educação Integral	66
2.1 O Estado do Tocantins e a Capital - Palmas	66
2.1.1 Palmas: Capital do Estado do Tocantins	75
2.2 A Educação na Realidade da Capital do Tocantins	76
2.2.1 A Educação na Rede Municipal de Ensino de Palmas	79
2.2.2 Políticas de Valorização Profissional	82
2.2.3 Ampliação dos Equipamentos Escolares.....	87
2.3 A Implantação da Experiência da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Palmas	88
2.3.1 As diferentes alternativas da educação em tempo integral em Palmas.....	94
Capítulo III	100
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EXPERIÊNCIA DE PALMAS	100
3.1 Estrutura do Financiamento a partir da Constituição Federal de 1988.....	100
3.2 Financiamento da Educação no Município de Palmas - TO.....	106
3.2.1 Gastos educacionais na educação municipal de Palmas (2005-2011).....	114

3.4 O custo aluno/ano em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO.	118
3.4.2 A infraestrutura que sustenta as escolas investigadas	123
3.4.3 Os profissionais da educação nesta experiência de tempo integral	130
3.3.5 Os custos de implantação	134
3.3.6 Custo com pessoal nas Escolas Pesquisadas	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS	172

INTRODUÇÃO

A trajetória de implantação da educação em tempo Integral em Palmas teve início em 2005, com a criação, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação (Semed), do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica¹, responsável pela concepção da proposta pedagógica e do projeto arquitetônico padrão da Escola de Tempo Integral (8.200m² de área construída).

Para tanto, realizaram-se estudos teóricos acerca da história da educação brasileira, com a intenção de analisar como a educação integral desenvolveu-se no Brasil, sobretudo nas décadas de 20 e 30 do século XX. Os estudos de Coelho (2007) e Cavaliere (2002) pautaram as discussões a respeito dos tempos e espaços de aprendizagem, uma vez que, estas pesquisadoras investigaram o potencial das propostas de educação em Tempo Integral em termos teóricos e metodológicos. Experiências em educação integral, como os Centros Educacionais Unificados (CEU's) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), Pato Branco e Cascavel no Paraná, também foram visitadas no intuito de detectar as potencialidades e fragilidades presentes nestas propostas.

Nessa experiência o termo educação integral faz alusão à ampliação de tempos e espaços de permanência do aluno na escola, à diversificação de atividades e ações pedagógicas instituídas para atendimento às diversas áreas do conhecimento humano e a reorganização do currículo escolar.

Assim, a ampliação da jornada escolar diária se configura como diferentes oportunidades de aprendizagens aos alunos, tendo como princípios o reconhecimento e a valorização do aluno como sujeito nas suas várias e diversas dimensões (PALMAS, 2007).

Nessa concepção, a escola de tempo integral, aproxima-se do conceito de educação integral de Gonçalves (2006, p. 3), para esse teórico o conceito mais tradicional encontrado é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional. Nesse sentido, o indivíduo não é visto apenas na sua dimensão

¹ A pesquisadora apresenta uma trajetória profissional de 21 anos de magistério público municipal, sendo que os últimos seis anos de vivência nesta rede de ensino foram marcados por oportunidades de participar de discussões, estudos, debates e embates, que resultaram na elaboração da proposta pedagógica e arquitetônica para implantação da Escola de Tempo Integral em Palmas-TO.

cognitiva, como também na compreensão de um sujeito corpóreo que tem afetos e está inserido em um contexto de relações. Para Gonçalves (2006, p. 3), isso vale considerar a compreensão de um sujeito que deve ser percebido em sua dimensão biopsicossocial.

Esta proposta ao considerar que o tempo ampliado deve propiciar ao aluno condições de desenvolvimento de todas as suas potencialidades, revela a preocupação com a formação integral do aluno. Conforme Guará (2010, p. 2) essa é uma perspectiva que focaliza o sujeito e aproxima educação como formação integral, o que supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Existem atualmente em Palmas, 13 escolas municipais com oferta de educação em tempo integral, estando esta proposta estruturada em 05 diferentes alternativas de organização, a saber:

Projeto Salas Integradas² (SIN) - primeira experiência de ampliação de jornada escolar nesta rede, iniciada em 2005, tendo por objetivo ampliar o currículo do ensino fundamental de 800 para 960 horas anuais, por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas. Atualmente, este projeto está incorporado ao Programa Mais Educação³, atendendo em 2011, 2.730 alunos, em 11 escolas de jornada parcial.

Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI's) - nessa modalidade as crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas em tempo integral, em uma jornada diária de 10 horas.

Escola de Tempo Integral no Campo - implantada em 2008 nas cinco escolas existentes, com atendimento de 2ª a 5ª feira, em uma jornada diária de 08 horas.

Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada – com início em 2008, em três unidades educacionais, que receberam reformas e ampliações de seus espaços

² Projeto aprovado pela Resolução CME-Palmas-TO n. 021, de 12 de novembro de 2008.

³ Programa criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, aumentou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção de saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

para atendimento inicial de 8 horas diárias, passando para nove horas e meia, com oferta de almoço, em 2010.

Escola Padrão de Tempo Integral – com início em 2007, atende em média 1.200 alunos, em uma jornada de nove horas e meia de atividades diárias, em um espaço de 8.200m² de área construída. Atualmente, existem três escolas padrão de tempo integral e mais três novas unidades encontram-se em construção.

Destaca-se que a ampliação da jornada escolar diária se configura como um importante avanço para a escola pública desde que esse tempo ampliado venha seguido de condições físicas, humanas, pedagógicas e materiais, necessárias ao aumento das oportunidades de aprendizagem dos alunos. Contudo, mesmo que os gestores municipais acreditem na ampliação do tempo de permanência na escola, como um investimento na construção da cidadania ou como uma oportunidade, que muitas crianças possam ter, de acesso a uma educação que lhes possibilitem perceberem-se enquanto sujeitos capazes de produzir conhecimento e intervirem socialmente (PALMAS, 2007) é preciso avaliar os percalços que dificultam ou inviabilizam a implantação desta proposta.

Esses tempos-espacos de implantação e implementação corroboraram para o desenvolvimento de uma multiplicidade de sentimentos e inquietudes, de modo que, ao assumir a Diretoria de Ensino Fundamental (2005-2010) apresentava uma considerável inquietação, vivenciada e compartilhada, ainda no contexto das discussões e embates realizados no GET (2003-2004), a saber: como implantar escola de tempo integral, em uma rede com elevada demanda por educação infantil e elevados dados de analfabetismo entre crianças, jovens e adultos? Haveria aporte financeiro para além dos 25% definidos pela Constituição Federal de 1988?

É nesse contexto de inquietação que emerge o tema de pesquisa, de modo que me senti instigada a analisar a trajetória de implantação da experiência de educação integral, buscando descrever e analisar o processo de implantação e as condições de financiamento dessa experiência.

Das treze escolas de tempo integral que fazem parte desta rede de ensino, tomou-se como objeto de estudo três escolas.

A primeira dela construída para atendimento em tempo integral, Escola Padrão, nesse estudo denominada Escola de Tempo Integral A (ETI A).

A segunda, adaptada para atendimento em tempo integral, Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada, denominada como Escola de Tempo Integral B (ETI B).

E a terceira, também adaptada para atendimento em tempo integral Escola de Tempo Integral no Campo (ETI C), entendendo que nelas se manifestam os mesmos elementos que perpassam as demais escolas.

Trata-se de um estudo que se justifica pela existência de proposições legais, no sentido de ampliação do tempo escolar na educação pública brasileira, como alternativa para garantia de uma formação adequada às crianças, em especial, àquelas provenientes das camadas sociais menos favorecidas. Cabe esclarecer que a família desses estudantes, na maioria dos casos, não dispõem de condições escolares e materiais para auxiliar seus filhos a superar as deficiências oriundas do processo de escolarização, diferentemente do que acontece com os filhos das famílias de classe média e alta que recorrem a aulas particulares de reforço, inglês, natação, música, artes, dança e, ao contrário das famílias dos setores populares, estas famílias providas de condições materiais e culturais podem cercar o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar (BRANDÃO, 2009).

Em termos legais, ao mesmo tempo que o Projeto de Lei n. 8.035/2010 que "Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências" (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010)⁴ e estabelece em sua meta n. 6 a oferta de educação em Tempo Integral, em cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica, a Emenda Constitucional n. 59/09 altera a obrigatoriedade do atendimento escolar, deixando de referenciar a faixa etária de 7 a 14 anos para se estender, gradativamente até 2016 a população de 4 a 17 anos, trazendo para a pauta das políticas educacionais a discussão sobre os processos de ampliação do atendimento à educação escolar e a inclusão de novos sujeitos ao percurso escolar.

Como aporte teórico buscamos na História da Educação Brasileira as bases teóricas e conceituais capazes de permitir a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral desenvolve-se no Brasil. A leitura e a reflexão sobre os estudos de Melchior (1997), Castro (2011), Cunha (1988), Dourado (1999), nos

⁴ Projeto em Tramitação no Congresso Nacional.

subsidiaram sobre as questões que envolvem financiamento e gestão da educação brasileira. Para estudo do custo aluno, utilizamos os aportes desenvolvidos por Carreira e Pinto (2007), Paro (1982), Xavier e Marques (1986), Farenzena (2004, 2005) e Oliveira (2005).

Como delimitação temporal desta pesquisa, tomou-se por marco inicial o ano de 2005 com a implantação da ampliação da jornada escolar na rede municipal em Palmas, tendo como marco final para este estudo o ano de 2011. Para desenvolver o estudo optou-se por adotar dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a documental, visando identificar e analisar reflexões já elaboradas sobre a Educação Integral, e os documentos sobre propostas educacionais, projetos, programas, receitas e despesas realizadas pelo Governo Municipal de Palmas, no período de 2005-2011.

Para identificação da literatura, buscou-se além de livros, teses, dissertações e artigos disponíveis *on line*. Como base de busca utilizou-se a página da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e as bibliotecas digitais das respectivas universidades, para acesso na íntegra, aos conteúdos das teses e dissertações encontradas. Destaca-se neste levantamento a importância do acesso aos estudos e pesquisas produzidos pelo Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que há 18 anos realiza estudos, debates e pesquisas sobre educação integral.

Integraram o rol dos documentos: a proposta de implantação da escola de tempo integral da Região Norte da Rede Municipal de Ensino de Palmas; relatórios oficiais; projetos arquitetônicos das escolas investigadas; folha de pagamento; modulação escolar; planos de governo do Partido dos Trabalhadores (para o município de Palmas – TO) – quadriênios 2005-2008 e 2009-2012. Consideramos base de informação os documentos oficiais tais como: Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções. Mediante a análise do conteúdo dos documentos, a pesquisadora pode fundamentar suas análises. Oriundos de um determinado contexto, os documentos são mais que simples fontes de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 2008).

Assim, a proposta de estudo apresentada, insere-se em uma abordagem qualitativa, sob a configuração de um estudo de caso. Esta opção ocorre por se acreditar que este pressuposto metodológico é o que melhor atende à análise do fenômeno estudado – a compreensão da implantação da experiência de educação integral e de seu financiamento em um município.

Para Triviños (2008), a abordagem qualitativa se desenvolve em uma interação dinâmica e busca as causas do fenômeno estudado, procurando para além da captura de sua aparência, explicar sua origem, suas relações, suas mudanças, realizando um esforço para evidenciar suas consequências para a humanidade.

Em pesquisas qualitativas, a tradição interpretativa parte da pressuposição, de que os pesquisadores agem em função de suas percepções, sentimentos, crenças e valores, de modo que os pressupostos que orientam seus pensamentos vão também, nortear a abordagem de sua pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2008). Já Oliveira (1988, p 19), ao se referir às pesquisas qualitativas, alerta: “a incorporação da experiência vivida pode conferir alma a pesquisa, mas ceder às verdades cristalizadas a fórmulas vulgares, a esquemas reducionistas pode trazer o resultado da mortificação”.

O presente estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro, desenvolve-se o resgate da concepção de Educação Integral presente no contexto da educação brasileira e de algumas experiências de escolas de Tempo Integral implantadas no país. Concluindo o capítulo, apresentamos alguns posicionamentos teóricos que vêm constituindo o debate a cerca da Educação Integral e a ampliação da jornada escolar no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980.

No segundo capítulo voltou-se o olhar investigativo para a experiência de educação Integral, concebida e implantada na Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO, no período de 2005 a 2011, partindo da caracterização do Estado e da Capital do Tocantins, apresentando na sequência deste capítulo, a dimensão desta educação na Rede Municipal de Ensino, tendo como foco da análise a implantação da experiência da Educação Integral, nesta rede.

O terceiro capítulo, denominado “Financiamento da educação integral na experiência de Palmas”, foi estruturado em três partes. Na primeira parte é descrito a estrutura de financiamento educacional brasileira. Para tanto, realiza-se uma

abordagem com base nas receitas provenientes de imposto, de transferências constitucionais e do Salário Educação. São feitas também inferências sobre as transferências de recursos realizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para apoio às políticas educacionais neste município.

Na segunda parte deste capítulo são levantados e analisados os recursos financeiros para financiamento da educação municipal, bem como o gasto/aluno realizado por este município para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). O que nos permitirá averiguar se esse município vem cumprindo o que preceitua a Constituição Federal de 1988, no que se refere à aplicação mínima de 25% em MDE.

Na última parte deste capítulo é apresentado o custo-aluno-ano em três escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino desta capital, no ano de 2011. A opção por discutir o financiamento da educação integral por meio do estudo de custo-aluno, se deu em função de nesta rede os recursos da educação integral estar contidos no montante de recursos destinados ao ensino fundamental.

Destaca-se que os estudos de custo são importantes, não apenas para o processo de elaboração dos orçamentos e para mostrar o que está sendo planejado, o que está sendo feito e quanto vai custar, mas ajuda a evidenciar o custo-aluno e a real situação da escola, oferecendo elementos propiciadores da identificação de distorções existentes dentro do sistema de ensino.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar as reflexões sobre a Educação Integral na escola pública brasileira.

Capítulo I

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo tem por objetivo resgatar a concepção de educação integral presente no contexto da educação brasileira. Nesse sentido, percorremos a história a partir do seguinte recorte: Educação Jesuítica, movimento escolanovista, período de transição (anos 1970 para os anos 1980) e educação nos anos 1990.

É importante destacar que para conhecer o presente e vislumbrar um futuro, nas mais diversas áreas e atuações humanas, torna-se necessário ao homem conhecer os fatos pretéritos que remontam às concepções construídas historicamente. Não é diferente quando o assunto é a Educação.

Perceber as contribuições dos jesuítas, dos escolanovistas e de tantos outros teóricos que, em suas atividades docentes e pesquisadoras, trouxeram para a formulação da educação é, talvez, a mais importante maneira de trilharmos caminhos mais seguros e profícuos quando assunto é educação em tempo integral.

Para análise do pensamento educacional jesuítico, tomou-se por base o *Ratio Studiorum*, documento este que organizou os estudos da Companhia de Jesus e sintetizou as experiências dos jesuítas, de modo a revelar a concepção de homem a ser formado por este projeto educacional.

Na abordagem do movimento escolanovista, a análise teve por base o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e obras do educador Anísio Teixeira, dada a importância do seu pensamento para compreensão da história da educação integral no país, principalmente nas décadas de 1920 e 1930 do século XX.

Na passagem pelo período de transição (dos anos 1980 para os anos 1990), destaca-se o retorno das experiências de escolas de tempo integral – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) e Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Já na década de 1990, o estudo recai sobre os programas federais - Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC's) / Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's) / Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

No contexto atual, a análise recai sobre o Programa Mais Educação, instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17 e do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de

2010, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno, em uma proposta de educação de tempo integral.

Concluindo o capítulo, apresentamos alguns posicionamentos teóricos que vêm constituindo o debate acerca da educação integral e a ampliação da jornada escolar no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980.

A análise toma como base o contexto socioeconômico e educacional, face ao entendimento que a depender da época, do contexto, da visão de mundo e de sociedade se define o ideal de homem a ser formado e o modelo de escola que se defende.

1.1 Educação Jesuítica: a formação integral do homem cristão

Ao analisar a educação colonial, julgamos necessário não descolá-la do contexto sociocultural no qual estava inserida, pois a escola, enquanto instituição social sofre as acentuadas influências nacionais e internacionais sobre seus conteúdos. Tal afirmativa encontra respaldo no pensamento de Teixeira (1969, p. 285):

Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileira. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importantes e queridos da organização social existente.

Desse modo, é preciso voltar o olhar para a amplitude social e cultural desse período na busca por entender este contexto no qual a temática de estudo está inserida para compreendê-la em sua totalidade.

Sobre a formação social brasileira, pode-se afirmar que em um primeiro momento, a sociedade brasileira formou-se por influência dos estrangeiros, estando ligada diretamente à expansão mercantilista⁵, impulsionada pela necessidade de

⁵ Como característica principal do mercantilismo destaca-se a acumulação de capital através de uma balança comercial favorável às manufaturas, o protecionismo alfandegário, acúmulo de pedras preciosas e o pacto colonial (monopólio das atividades comerciais das colônias pela metrópole).

acumulação de lucros, em uma defesa dos interesses e necessidades econômicas da metrópole. Reforçando esse pensamento, Francisco Filho (2004, p. 20) afirma:

(...) chegou Martim Afonso de Sousa para dar início à colonização e promover o povoamento ao longo do litoral, fundando núcleos. A primeira vila fundada foi São Vicente, em 1532. Se por um lado Martim Afonso queria promover o povoamento, por outro, estava inserindo o Brasil nos ditames da política mercantilista, criando condições para que a colônia cumprisse o seu papel histórico, atendendo as necessidades da metrópole.

Nesse contexto, prevalece uma economia fundada na grande propriedade e nas relações escravistas, com rígida estratificação social e subordinada aos imperativos da Coroa Portuguesa. Nesta sociedade, a existência de aparelhos ideológicos, Estado e Igreja, se revelam, contribuindo para a conformação do lugar social de cada um, em um cenário no qual a educação jesuítica, vinculada aos interesses do Estado português e da Igreja Católica, oferecerá contribuição para afirmação desse cenário histórico-social no qual a instrução não era tão representativa.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 1998, p. 34).

O fato de nessa sociedade a instrução não ser representativa na construção de sua formação encontra respaldo também no pensamento de Sodré (1984, p. 17), para o qual o ensino jesuítico centrou-se apenas no recrutamento de fiéis ou de servidores, sendo esse ensino possível por não perturbar a estrutura vigente, em uma subordinação ao meio social, sendo a "marginalidade a essência de que vivia e se alimentava", refletindo a organização de uma sociedade concomitantemente dominada e dominadora, por ser uma sociedade de senhores e escravos.

Na formação desta sociedade, evidenciou-se uma estreita relação entre Estado e Igreja. Para fins de consecução do Projeto Português de colonização das terras

brasileiras a Coroa Portuguesa contou com a colaboração da Companhia de Jesus, pois o controle das "almas" demandava habilidade, sendo preciso, por meio do ensino, manter inabalada a estrutura social nascente, na qual haveria de predominar uma minoria dominante sobre uma grande maioria de escravos e agregados.

Manifestando-se sobre o interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado, Raymundo (1998, p. 43) afirma que a Ordem dos Jesuítas é útil à Igreja e ao Estado emergente, pois “os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da lei – rei - fé”.

Estado e Igreja passam a exercer fortes influências ideológicas. O primeiro, visando à exploração da colônia, objetivando atender às necessidades da metrópole. O Estado condicionou a política mercantilista, impulsionada pela necessidade de acúmulo de lucros, em um monopólio do comércio colonial pela metrópole. O segundo, com a ação jesuítica no Brasil, ganharia povos a evangelizar na luta pela manutenção da hegemonia católica em meio à expansão da fé protestante.

Nesse sentido, foi necessário e estruturado na colônia um aparelho ideológico fundamentado na Igreja Católica e vinculado diretamente ao Estado.

Este aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para a aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento do rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos indígenas, de modo que os integrasse à economia da colônia como força servil de trabalho (CUNHA, 2005, p 25).

É importante destacar que, em resposta aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos políticos e religiosos da Companhia de Jesus, essa ordem religiosa representou, desde suas origens, uma reação ao crescimento do protestantismo, "ocupando um lugar proeminente nas lutas que se travavam na Europa contra a Reforma e o modernismo que esta representava" (WEREBE, 1994, p. 21).

Durante 210 anos, essa companhia não relegou suas funções de dominação espiritual, cujo projeto educacional pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios básicos da busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; na absoluta obediência aos superiores; na disciplina

severa e rígida; na hierarquia baseada na estrutura militar e na valorização pessoal de seus membros.

As leituras de Ribeiro (1988) e Azevedo (1996) demonstram que, ao enviar os jesuítas para a Colônia brasileira, o rei D. João III intencionava converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever a língua portuguesa. A catequese, enquanto "educação das almas", foi o principal instrumento utilizado para que o processo educacional ocorresse, de modo que, em termos educacionais, a Igreja tomou para si papel principal, cujas oportunidades são dadas de forma desigual, uma vez que uma parcela de brancos frequentava a escola e podia concluir seus estudos no Reino. Em contrapartida, aos não brancos era propiciado apenas os rudimentos das primeiras letras, a catequese, o ensino profissionalizante e a cristianização.

A ideologia religiosa amorteceu os conflitos sociais latentes e tentou doutrinar os escravos para a obediência aos senhores, mediante ameaças de castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências plenárias e vida celestial. Funcionou, no plano normativo, através das constituições eclesiásticas em vigor, e do conceito do "direito divino", de modo insistente e permanente, entretanto com uma concepção de justiça diferenciada, caso se tratasse do senhor ou caso se tratasse do escravo. Funcionou, na prática, como aparelho repressor, ainda mais temido e eficiente, diante dos atributos do Tribunal do Santo Ofício, sediado na metrópole. A mentalidade portuguesa arraigada em autoconsciência do povo "eleito", de "arautos da fé", reforçada pelas alianças com Roma e pela militância das ordens religiosas, principalmente a jesuítica, impregnou o pensamento dominante e a educação da sociedade colonial. Acreditou-se, na época, que ao índio "selvagem", ao negro "inferior" e ao judeu de "sangue impuro", antepunha-se pela vontade de Deus, o português de raça pura, cristão e "eleito", portanto o justo merecedor das terras conquistadas, de benefícios materiais e de lugar diferenciado na sociedade, nas escolas, na Igreja e no "reino dos céus" (CASIMIRO, 2006, p. 4).

A educação formal ministrada sob as regras e valores da Igreja Católica, direcionou-se para a formação do clero e dos letrados, cuja organização e conteúdo adaptaram-se à sociedade da época, ou seja, a uma sociedade teocrática. Ao se reportar a estes conteúdos, Romanelli (1988) os descreve como reagentes ao pensamento crítico que começava a despontar na Europa; de apego a formas dogmáticas de pensamento, na revalorização da escolástica como método e filosofia, na valorização da autoridade da Igreja por meio das práticas de exercícios intelectuais.

A época que estamos analisando tinha como fator dominante a vivência da religiosidade cristã, presente na sua forma de ser e de pensar, sendo esta religiosidade pressuposto essencial e dominante da mentalidade da época, uma vez que, nessa sociedade, toda a ação humana e toda a realidade social era criação de Deus.

É nesse contexto que a Companhia de Jesus, de organização baseada em modelos militares, se consolidou como forte instrumento da Igreja Católica para tentar conter o avanço protestante utilizando-se de duas estratégias. Inicialmente, por meio da educação dos homens e índios e depois por intermédio da ação missionária procurando converter os povos à fé católica, em regiões que estavam sendo colonizadas. Portanto, a "salvação das almas" deve ser entendida aqui como aprendizado religioso dos alunos para sua conversão ao cristianismo católico.

A tarefa dos jesuítas era de grande responsabilidade, pois eles se transformariam em instrumento de Deus para salvação de todos, através de um projeto de educação que consistia em formar o homem emancipado por meio da razão e da cultura. Evidentemente, a concepção de formação para emancipação do homem, vinculava-se ao ideal de formação completa do homem; "do homem perfeito, do bom cristão". (FRANCA, 1952, p. 44), salvando-o e colocando-o a serviço de Deus e da Igreja.

Na busca por uma melhor compreensão deste ideal de homem a ser formado, recorreremos ao *Ratio Studiorum*, documento que organizava os estudos da Companhia de Jesus e que sintetiza a experiência pedagógica dos jesuítas. Esta pedagogia jesuítica era expressa em um programa no qual os aspectos religiosos, disciplinares, acadêmicos e morais se integravam ao processo educativo.

A educação no *Ratio* contemplava o homem como um todo, devendo ser ministrada tanto como conhecimento que se transmite, quanto como conhecimento que se vive. Uma união entre vida e ciência, conduta e saber, objetivando assim a formação do homem completo – nas dimensões intelectual, humana e moral. E, nesse sentido Franca (1952, p. 75), afirma que o *Ratio Studiorum* planejou e estruturou o currículo dos colégios da Companhia de forma a convergir toda a sua organização à sua finalidade: a formação integral do aluno.

Na busca por essa formação, a educação vai ser a resposta da Igreja a uma sociedade que se transforma, mas continua cristã. Nessa sociedade, a educação jesuítica tinha uma importante função a desempenhar: conservar a fé, por meio de homens preparados, competentes e qualificados, para atuarem na sociedade.

Com o ideal de formação integral, a educação jesuítica buscava a melhor formação possível, isto é, que fosse eficaz, que de fato influísse nos destinos da humanidade. E por isso a educação deveria formar homens preparados, competentes, qualificados, e cuja presença fosse decisiva, em qualquer empreendimento. Seria esta a forma como melhor poderiam colaborar com a graça divina (...) (CESCA, 1996, p. 175).

Outro destaque sobre o aspecto da educação no projeto jesuítico é encontrado em Luzuriaga (2001, p. 21), na seguinte afirmativa: "(...) a educação não tinha aspecto apenas intelectual, mas era, de certo modo, integral: física, estética, moral. Para tanto, cultivam-se jogos, representações dramáticas, certames, etc. (...)”.

Assim, a educação é vista em todos os seus aspectos individuais e sociais, intelectuais e religiosos, uma educação cristã que compreende todo o âmbito da vida humana. Trata-se de uma educação que tinha por objetivo o desenvolvimento mais completo de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo.

Percebe-se, desse modo, que para cumprimento de tal objetivo – a formação integral do homem – no *Ratio*, o currículo foi sistematizado em dois níveis: Classes Inferiores e Faculdades Superiores.

Os estudos inferiores eram formados pelas classes de Gramática (estudo de latim), Humanidades e Retórica. Estudava-se também a língua grega, sendo o hebraico reservado ao curso de Teologia. Nesses estudos, o aluno ingressava geralmente aos quinze anos, sendo preparado para os estudos dos clássicos da cultura grego-romana, ao conhecimento da linguagem, à eloquência e a erudição. Nessa fase, tinha-se por objetivo principal moldar os jovens e criar a forma cristã necessária para o conteúdo religioso, por meio de uma educação que se propunha a explorar ao máximo seus talentos e capacidades, dados por Deus.

Para Franca (1952), as classes inferiores tinham por objetivo estimular no aluno a forma clássica, elegante e erudita de se expressar, sendo necessária ao aprendizado do conteúdo filosófico e teológico.

O curso iniciava-se com Gramática, em três níveis: ínfima, média e suprema ou superior. Na gramática ínfima, o aluno aprendia sintaxe (regras gerais), língua grega e preleções, nesse caso, adotavam-se as cartas de Cícero, porém somente as mais fáceis, como mostra o *Ratio* na regra n. 1 direcionada ao professor da classe inferior de gramática:

O objetivo desta classe é o conhecimento perfeito dos elementos da gramática, e inicial da sintaxe. Começa com as declinações e vai até a construção comum dos verbos. (...) Nas preleções adotem-se, dentre as cartas de Cícero, só as mais fáceis, escolhidas para este fim, e, se possível, impressas separadamente. (RATIO, 2006, P.28)

A classe média tinha o objetivo, ainda que imperfeito, de percorrer toda a gramática de forma a conhecê-la integralmente. Nessa classe, no estudo do grego, os alunos avançavam nos estudos dos verbos. Nas preleções explicavam as cartas familiares de Cícero e composições mais fáceis de Ovídio, seguindo as orientações da regra 1, que contemplavam as regras do professor da classe média de gramática. (RATIO, 2006)

Já na classe superior (filosofia e teologia) ao aluno era exigido conhecimento completo de gramática, estudo das regras gramaticais, nos estudos gregos e nas preleções escolhia-se obras mais complexas. Para o latim, as obras escolhidas eram as de Cícero e no grego Esopo e S. João Chrysostomo. A assimilação integral da classe anterior era exigência para acesso à classe seguinte de modo que, depois de três a quatro anos de gramática é que se tinha acesso para o curso de humanidades.

O grau da classe de humanidade que prepara imediatamente a retórica é o conhecimento de linguagem, alguma erudição e primeiras noções dos preceitos da retórica. O grau da retórica é a expressão perfeita, em prosa e verso, e abrange os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc. Como se vê, o objetivo do curso humanista é a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita (FRANCA, 1952 p. 22-23).

Nesse sentido, para os religiosos as classes de humanidades formavam o espírito, sendo uma preparação para formação do homem intelectual, culto e de

ação. Por meio da eloquência e do estudo de autores com maior conhecimento da língua grego-latina⁶ buscavam uma riqueza no vocabulário, a formação do bom gosto, e estimulavam a aquisição de conhecimentos.

Em retórica, cuja finalidade é formar a perfeita eloquência, três pontos eram priorizados: “regras de oratória, estilo e erudição”⁷. Daí a razão pela qual o curso de humanidades, no qual se adquire gosto por expressões ricas e poéticas, preceder o curso de retórica.

A educação da alma ocorria por meio da formação filosófica, sendo o desenvolvimento intelectual do homem, objetivo do curso filosófico, cuja finalidade era o aperfeiçoamento do homem para servir a Deus.

A teologia é o ápice da formação jesuítica, cujo objetivo consistia em formar bons teólogos. Deste modo, a plenitude do aluno deveria ser alcançada e seus talentos explorados de forma que nenhum talento fosse desperdiçado. Colaborando assim para a maior Glória de Deus. Nesse curso, seguia-se o pensamento de Santo Tomás de Aquino: "em teologia escolástica sigam nossos religiosos a doutrina de Santo Tomás, considere-o como seu doutor próprio (...)", na busca pela formação do homem completo, conforme a regra 2. Essa regra era dirigida aos professores de Teologia e eram prescritas pelo *Ratio*. (RATIO, 2006)

No que se refere ao aspecto intelectual dessa formação, Ribeiro (1998, p. 25), ressalta que "(...) a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite nacional, será marcada por uma intensa "rigidez" na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade".

O *Ratio* sintetizava as experiências pedagógicas dos jesuítas, que visavam à formação integral: intelectual, social, moral e religiosa, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. Uma educação que incluísse uma perspectiva de mundo e uma visão humana ideal que se pretendia formar. Para tanto, apresentava uma metodologia variada: aulas, disputas (desafios), preleção, repetições e estudos privados.

⁶ Segundo Franca (1952), os autores lidos eram: Cícero, seus livros de filosofia moral; Cesar; Salústio; Lívio; historiadores, de poetas como Virgílio, exceção ao 4º livro da Eneida e Horácio. No grego, Sócrates; S. João Chrysostomo; São Basílio e cartas como as de Platão e Synésio.

⁷ Ratio, Regra 1 - Regras do Professor de Retórica.

O estudo privado, como exercício das capacidades individuais do aluno, exigia disciplina e "governo de si", para conseguir alcançar o rendimento desejado.

Método do estudo privado: nas horas marcadas para o estudo privado os que seguem as faculdades superiores releiam em casa os apontamentos da aula procurando entendê-los e, uma vez entendidos, formulem a si mesmos as dificuldades, e as resolvam; o que não conseguirem apontem para perguntar ou disputar (RATIO, 2006, P.30).

Nesses estudos, a prática da virtude na religiosidade era um aprendizado estimulado. Dentro da metodologia, este momento representava uma extensão das aulas, intensificando e desenvolvendo o raciocínio, oportunizando a revisão de conteúdos e a preparação para aulas subsequentes. O tempo também deveria ser distribuído de forma que as horas reservadas ao estudo privado fossem bem aproveitadas (RATIO, 2006).

As aulas tinham a duração de cinco horas distribuídas entre manhã e tarde, tudo o que deveria ser feito em cada momento nos diferentes colégios era bastante detalhado no *Ratio*⁸.

A preleção era, para o aluno, o momento de aprofundamento de textos e autores importantes, momentos de atenção, silêncio e de escuta. Não era permitido ao professor o imprevisto da fala.

Com a preleção, os jesuítas trabalhavam elementos de gramática, linguística, poesia, filosofia, na busca por formar no aluno o gosto pela erudição. Os contatos com as obras escolhidas pelos padres levavam os alunos ao aperfeiçoamento da arte de bem escrever.

Por meio das repetições se exercitava a memória, sendo os exercícios de repetição indispensáveis, inclusive nas repetições em público. Repetir era um exercício de fixação, de memorização e de guardar a verdade cristã, portanto, de grande importância para a vida intelectual e social.

A disputa ou desafios (como era chamada nos cursos inferiores) era uma forma de preparar o aluno para a vida. Uma maneira de exercício mútuo entre os

⁸ A distribuição do tempo pode ser evidenciada na regra 2: Regras do Professor da Classe superior de Gramática.

alunos, entre grupos ou entre classes, era avaliado tudo o que o aluno aprendia em diferentes níveis do curso. Este ponto era o mais alto da formação do aluno, apenas os mais avançados participavam da disputa.

Preocupados em formar outras aptidões que preparavam o homem para a vida, os jesuítas fizeram uso do teatro, da dança e da música, todos com finalidade recreativa, formação cívica, moral e religiosa.

A pedagogia para os jesuítas era o meio pelo qual os professores acompanhavam o desenvolvimento e crescimento dos seus alunos, com a finalidade de desenvolver todos os talentos recebidos de Deus. Portanto, não se tratava de uma pedagogia que tinha por finalidade acumular informações ou preparar para uma profissão, mas tinha por fim o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos, por meio de uma educação que afirmava a grandeza de Deus, que considerava cada elemento da criação digno de estudo, contemplação e exploração.

Nessa pedagogia, conhecimento se une a vida moral, portanto, além da instrução é exigida uma vivência virtuosa e honesta, uma vez que o conhecimento sem virtude não tem significado para a Companhia. Assim, todas as disciplinas apresentavam um propósito cristão e tinham uma lógica e utilidade dentro destas concepções cristãs.

A formação moral ou espiritual podia ser compreendida como forma de despertar nos alunos os bons costumes, portanto, como práticas virtuosas. Por vez, a prática dos bons costumes incluía orações, enquanto virtude praticada. Era ensinada, ainda, a prática da doutrina, observando a frequência à missa, às confissões, contemplanções etc.

A dedicação aos estudos, à disciplina, a ordem, a obediência e o empenho eram valores incentivados pelos jesuítas e necessário ao desenvolvimento completo do aluno, por meio dos quais estariam cada vez mais próximo da perfeição humana.

A moral, para os jesuítas, estava profundamente ligada à fé católica e a sua manutenção, havendo uma ordem estabelecida a qual deveria ser preservada. O castigo era visto como forma de manter a disciplina e de mostrar que essa ordem não poderia ser quebrada. Desviar-se desta ordem, representava negá-la, não havendo salvação fora desta ordem. O temor a Deus era dever de todos, sendo o castigo uma maneira de salvar a pessoa castigada.

Buscava-se formar o homem que dominasse suas paixões, ambições e aspirações individuais, e que buscaria almas para a maior glória de Deus. E esta formação estava ligada às virtudes morais, cuja perfeição da tarefa educativa era moldar e desenvolver o espírito.

Nesse sentido, a disciplina era essencial, por infundir na alma princípios nobres e sentimentos elevados e constituir-se a base sobre a qual se ergueria toda a educação intelectual, moral e religiosa.

Por fim, sabe-se que a educação jesuítica buscava formar o homem integral, não o formando apenas intelectualmente, mas também desenvolvendo capacidades e aptidões que o preparavam para a vida, porém, tendo sempre em mente que essa educação se dava para a formação religiosa, e que uma educação que desviasse desse propósito, de acordo com os preceitos jesuíticos, não era considerada uma educação humana de fato.

1.2 Educação Integral: Movimento Escolanovista

No Brasil, a partir do século XX, desenvolveu-se uma sociedade urbana industrial na qual as relações sociais passaram a sofrer modificações e a forma da sociedade pensar a educação foi marcada por embates travados entre correntes opostas que pensavam a educação brasileira da época. De um lado, havia os liberais escolanovista, do outro, os conservadores católicos (ROMANELLI, 1998, p.35).

Nos anos de 1920 e 1930, novas forças sociais surgiram, redefinindo as estruturas de poder, sendo este período marcado também por mudanças no modelo econômico, que de agrário exportador passou a industrializado, estruturando-se com base no modo de produção capitalista.

Nesse contexto de industrialização do país, observa-se um grande esforço para alterar as bases do poder e a função do Estado, sobretudo na área educacional, uma vez que os problemas educacionais começaram a serem vistos com um obstáculo ao desenvolvimento da nação. Mas, ao mesmo tempo em que a educação era vista como problema, ela foi posta como instrumento de equalização social, de modo que a escola tradicional se revelou inadequada frente às questões da marginalização social (SAVIANI, 2009, p. 6).

Inicia-se, no campo pedagógico, um amplo movimento visando à reforma educacional no intuito de atender a essa demanda, passando tal movimento a ser denominado Escolanovismo.

A concepção de educação veiculada por este movimento coincidia também com o modelo político e econômico que se pretendia naquele período, ou seja, liberal e capitalista. Uma concepção pautada em um referencial teórico liberal que não questionava o capitalismo vigente; mascarou a exploração econômica da época e tendia a educar sujeitos conformados.

O direito a educação, antes vinculado ao critério seletivo, conforme a classe social passou a centrar-se no direito natural ou biológico, ou seja, a seleção dar-se-á não mais pelas diferenças econômicas, mas pelas diferenças de capacidades individuais. Partiu-se de uma concepção de que o indivíduo era livre para se desenvolver e atingir o máximo do seu potencial, cabendo à ação educativa elevar as aptidões naturais do indivíduo e, conseqüentemente, selecionar os mais capazes para exercer influência na sociedade (SAVIANI, 2007, p. 243).

Romanelli (1998, p. 129) ao se referir ao movimento renovador, resgata algumas das reformas desse período e destaca a contribuição deste conjunto de reformas para a estruturação e penetração do escolanovismo no Brasil, que nos anos de 1930, dariam sustentação às propostas de reforma nacional e ao Movimento dos Profissionais da Educação, culminando em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

(...) a contar de 1922, começaram a aparecer as reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930. A primeira delas foi empreendida em 1920, por Sampaio Dória, em São Paulo; em 1922/23, no Ceará, Lourenço Filho empreendeu a segunda. Depois, seguiram-se a do Rio Grandes do Norte, por José Augusto (1925/28); as do Distrito Federal (1922/26) e as de Pernambuco (1928), empreendidas ambas por Carneiro Leão; a do Paraná (1927/1928), por Lysímaco da Costa; a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira (...) Era também o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A idéia de Educação Integral permeava algumas destas reformas estaduais, que se traduziu em um movimento reformador. Para Cavaliere (2002, p. 251),

(...) refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola estava associada à valorização da atividade e experiência em sua prática. (...) Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral.

Nessa busca por "reencontrar" a vocação da escola, o movimento denominado Escola Nova defendia uma reformulação interna da escola, contrapondo-se a um modelo de ensino considerado tradicional tanto no seu aspecto organizacional quanto no seu aspecto formativo. Para os escolanovistas, a cada indivíduo deveria ser dada uma educação integral, de modo a valorizar as atividades ou experiências práticas cotidianas e que o capacitasse a viver como "verdadeiro cidadão" (PARO, 1988, p. 190).

Cabe destacar que o termo "integral" não dizia respeito à ampliação do período diário, até mesmo por esta não ser uma demanda daqueles tempos, mas dizia respeito à escola em seu desempenho educacional (PARO, 1988). A reforma do ensino baiano permite esclarecer qual era o entendimento que se tinha da escola primária integral. Conforme o art. 65, da Lei n. 1.846, de 1925,

A escola primária - disse o reformador - será, sobretudo, educativa buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamentos e de expressão: guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalho práticos e manuais, cuidando, finalmente do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano (*apud* NAGLE, 2001, p. 274).

Evidenciava-se, nos ideais reformistas, todo um questionamento sobre a insuficiência da pedagogia e das escolas tradicionais, em face às exigências de uma sociedade capitalista. Para os reformistas, a educação deveria ser constituinte de um mundo moderno e democrático, pautada na liberdade, no progresso, na autodisciplina e na cooperação.

As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à "Vida". Com esta tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, o movimento escolanovista pretendia que a escola intervisse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2002, p. 252)

Em termos pedagógicos acentuavam-se os métodos ativos de ensino e aprendizagem. A característica comum e fundante dessa escola encontrava-se na centralidade da criança no processo educativo, essa nova concepção de aprendizagem envolvia atividades educativas metodologicamente e didaticamente baseadas no fazer do educando, no contato com ambiente externo, na junção de teoria e prática e colocava no centro das atividades escolares as atividades intelectuais e manuais, o interesse da criança como algo motivador e o estudo do ambiente, dado à existência de elementos reais que se constituem como estímulo à aprendizagem e organizam o ensino vinculado à vida prática.

Visando difundir as ideias do movimento renovador, os defensores do movimento escolanovista publicaram em 1932 um documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época. Este documento além de abordar os princípios que regeriam o escolanovismo, descreveu os conceitos e fundamentos da educação nova.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade dos problemas da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de relações e experiências", em que ela, vivendo sua própria vida, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e a ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos interesses e às suas necessidades" (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 195).

O fragmento abaixo é elucidativo da concepção de educação na qual as diferenças de capacidades e o esforço de cada um determinariam a posição do

indivíduo na sociedade. Ao Estado caberia organizar a escola e torná-la acessível a todos.

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 os 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 as suas aptidões vitais (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 193).

A defesa pela ampliação das funções da escola presente nas reformas da década de 1920 aprofundou-se na década de 1930 entre os intelectuais reformistas, de forma que se evidencia no documento a presença do termo educação integral como reivindicação do movimento.

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 (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.192).

No Brasil, as correntes liberais, viram na educação a possibilidade de reconstrução das práticas sociais para o desenvolvimento democrático, por meio de um processo educativo capaz de contribuir para a formação de indivíduos cooperativos e participativos. Dentre os educadores, destacamos Anísio Teixeira, dada à importância do seu pensamento para a compreensão da concepção de educação integral, desenvolvida no Brasil, no contexto do movimento escolanovista, no século XX.

Para Cavaliere (2010), Anísio Teixeira teve importante alcance e legado intelectual, atingindo diversos aspectos da educação e do pensamento social brasileiro.

A ampliação das funções da escola, segundo Cavaliere (2010), era preocupação recorrente no pensamento anisiano, marcado pela crítica a um sistema que dava evidências da sua ineficiência. Imbuído de um espírito democrático, contestava a qualidade da escola que se ofertava no Brasil. Dentre as

suas críticas destacam-se o tempo de escolarização primária e a carga horária reduzida praticada pela escola pública.

Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. (...) A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos, de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1994, p. 126).

O percurso inicial da atuação de Anísio Teixeira no campo educacional é marcado por uma viagem aos Estados Unidos da América, pela realização de cursos na Universidade de Columbia e visitas a várias instituições de ensino. Os cursos por ele realizados o puseram em contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, marcando profundamente sua formação e oferecendo as bases teóricas e filosóficas para o seu projeto de reforma educacional brasileira.

Quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de *Master of Arts* da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Como um dos principais idealizadores do escolanovismo brasileiro, Anísio Teixeira tinha como preocupação a organização de um sistema nacional, no qual a educação fosse articulada à vida, em uma perspectiva que concebesse a escola primária para além de uma escola de letras, mas, como uma escola também de formação de hábitos de pensar e de fazer, de convivência e de participação em uma sociedade democrática.

(...) a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo às crianças oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

Uma formação para "além das letras", para este autor não pode ser dada em uma escola parcial, o que o leva a afirmar a necessidade de restituir à escola brasileira o dia integral por meio de um currículo ampliado e diversificado.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Assim, para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança por meio da adoção de uma prática educativa que considerasse as habilidades, os interesses, as aptidões e a realidade social do aluno, além de ser capaz de romper com os métodos de ensino "artificiais e livrescos", cuja aplicação não permitia a participação ativa do aluno.

Verifica-se, no pensamento desse teórico, uma visão abrangente de educação escolar, na qual a ampliação do tempo tornou-se uma demanda, sobretudo para a educação pública primária, que deveria ser ofertada de modo integral.

Sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Teixeira defendia que para que tais fins educacionais fossem alcançados, a escola deveria constituir-se em um espaço bonito, moderno e acolhedor. O fazer pedagógico deveria visar à construção de um solidário destino humano, histórico e social. Um trabalho apaixonante para alunos e professores e de liberdade criativa e dialógica com a arte.

Aos fins educacionais se articulavam diferentes concepções filosóficas. Na base do pensamento de Anísio Teixeira a concepção de educação escolar integral encontra respaldo na corrente pragmatista de Dewey, para esse teórico o homem desenvolve-se por meio de uma ação libertadora e progressiva, em uma

compreensão da educação como instrumento de liberação e preparação do homem para a cidadania.

Em relação ao conceito de educação integral presente nos escritos de Anísio Teixeira, para Cavaliere (2010, p. 249).

(...) uma educação ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

Destaca-se, desse modo, a defesa de Anísio Teixeira por ampliação das atividades escolares objetivando a formação integral, bem como a sua contribuição para os grandes movimentos desenvolvidos pelos intelectuais do país, no início do século XX. Intelectuais esses, que se uniram em torno de projetos de reformas estaduais, as quais, além da preocupação com a ampliação das vagas, buscaram também incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas.

Nas palavras de Nagle (2001), ocorreu entre os anos de 1920 e 1929

a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas. (NAGLE, 2001, p. 190)

Na busca pela oferta de uma escola pública, gratuita e de qualidade esses intelectuais organizaram debates e manifestações em defesa de uma escola que atendesse a todos, principalmente, à população economicamente carente.

Destaca-se a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹, criada em 1924, enquanto espaço de articulação do movimento de renovação educacional no Brasil.

⁹ Não intencionamos nesse estudo nos determos na análise histórica ou mesmo na investigação acerca das intenções que originaram a criação desta instituição. Citamos essa instituição com o objetivo de demarcar a participação de Anísio Teixeira e a influência de seus pensamentos para a defesa da ampliação das atividades escolares- "educação integral". Um olhar mais aprofundado sobre esta instituição, a quem possa interessa, pode ser encontrado no estudo de Carvalho (1998).

Sob sua presidência e a de Carneiro Leão, Anísio Teixeira transforma as conferências desta associação em polêmicos debates sobre a educação nacional.

A partir de 1930, o movimento escolanovista ganhou força, tendo Anísio Teixeira participação fundamental na divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. Neste documento, os vinte e seis intelectuais que o assinaram defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil por meio da educação e por meio de uma escola universal, pública, laica e gratuita.

Para Romanelli (1998, p. 147) o manifesto representou

(...) uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional. Reivindicando uma ação firme e objetiva do estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o estado abrir mão (ROMANELLI, 1998, p.147).

Voltamos a este documento para dar destaque às críticas à pedagogia tradicional, à ineficiência do sistema educacional, ao isolamento da escola do ambiente social e à defesa da necessidade de reformulação do processo educativo.

Esses elementos são apresentados aqui, no intuito de ressaltar quanto do pensamento e da influência de Anísio Teixeira se fizeram presente neste manifesto e o quanto estas críticas refletem a concepção de educação e de escola por ele defendida.

Trata-se de uma concepção de escola "aberta, inovadora, expansiva". Aberta no sentido de articular-se à vida social; inovadora na capacidade de adequar-se a uma nova ação educativa; expansiva para que seu raio de ação extrapole os muros dos prédios escolares.

Sob a perspectiva de reformulação do processo educativo, destaca-se a importância das reformas estaduais de ensino para as grandes mudanças desejadas para o país, que demandavam um processo educativo por meio da formulação de políticas educacionais capazes de proporcionar o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Para tanto, o Estado havia de assumir a sua obrigação, no que se refere à oferta de educação. Mas, a que educação se referiam esses intelectuais? "(...) do direito de cada indivíduo biológico à sua educação integral, cabe evidentemente ao

estado a organização dos meios de o tornar efetivo” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.192).

Tomando esse movimento, bem como o pensamento educacional de Anísio Teixeira, percebe-se que a educação integral representava a solução para os problemas educacionais brasileiros. Uma proposta de educação que articulada à vida seria pautada por atividades diversificadas; teria suas atividades, anos e dias de ensino ampliados, ou seja, uma educação em que a escola ofereceria à criança matriculada, além de um programa completo, que incluía leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, além de oferecer, também, saúde e alimentação "visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive" (TEIXEIRA, 1994, p. 79).

Pode-se dizer que em suas propostas Anísio Teixeira apresentou uma concepção curricular voltada à formação completa do ser humano por meio de um currículo que contemplasse atividades cognitivas, físicas e estéticas, cuja concretude precisa ocorrer por meio de uma escola pública que forme hábitos, atitudes e aspirações. Tendo ainda por base a formação para o progresso e desenvolvimento da civilização técnica e industrial.

(...) que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mudanças permanentes. (TEIXEIRA, 1994, p. 79).

Podemos afirmar que no Brasil, apenas a partir da década de 1950, Anísio Teixeira concretizou a sua ideia de escola integral com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador e em Brasília na década de 1960. Em sua proposta este educador pautava-se na oferta de uma formação completa, uma concepção que via na educação a possibilidade de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. No entanto, para a concretização dessa formação mais completa, além do acesso à escola era necessário formar para o trabalho e para a sociedade.

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e

mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física.

Retornamos um pouco no tempo a fim de lembrar que, na década de 1950 e 1960, do ponto de vista econômico, o país viveu o pleno desenvolvimento, no entanto, a partir do final da década de 1970, passou a vivenciar recessão, baixa nas taxas de crescimento econômico e alta das taxas de inflação. Em outras palavras, significa dizer que a crise econômica da década de 1970, inicia a desregulamentação do Estado brasileiro. De modo que, chegamos aos anos 1980 com um quadro acentuado de exclusão social das classes populares, e conseqüentemente de desigualdades sociais, elevados índices de analfabetismo, baixo percentual de escolaridade entre a população economicamente ativa e má qualidade de ensino constatada pela incapacidade do sistema brasileiro de ensino de assegurar uma educação pública de qualidade.

1.3 Educação Integral em tempos de transição

O processo de redemocratização do país, ocorrido na transição do final da década de 1970 para a década de 1980 representou no cenário nacional um período de importantes e intensos debates relacionados às questões educacionais e sociais. Pode-se dizer que este foi um período marcado por uma crescente organização da sociedade civil.

No campo educacional, importantes entidades foram criadas. Entre elas estão: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação da Educação (ANPED), em 1978; a criação em 1979 do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), criada em 1979. Estas entidades vão se consolidar como amplos espaços de debates e reflexões educacionais, cuja responsabilidade, a partir de 1980, recairia a organização das Conferências Brasileiras de Educação – (CBE), (GOHN, 2009, p. 26-27).

Sobre o enfoque dado às políticas educacionais no início dos anos 1980, Silva et. al. (1993) destaca a preocupação em recolocar a educação no centro das políticas públicas. Tanto por parte de países de primeiro mundo quanto por parte de países em desenvolvimento.

No entanto, esta centralidade da educação é fruto, de um lado, das mudanças sociais marcada pelos avanços tecnológicos e pelos impactos da informatização, da mundialização da economia, dos novos padrões de organização do trabalho e formas emergentes de organização social voltadas para a melhoria da qualidade de vida; e por outro lado, do esgotamento do modelo econômico sustentado em mão de obra pouco qualificada e matéria prima em abundância, indicando desse modo a necessidade de deslocamento dos investimentos com foco até então em infraestrutura, para "investimento em inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação e mudanças no processo produtivo e, acima de tudo, capacidade para gerar, selecionar e interpretar informação" (SILVA, 1993, p. 6).

Com a redemocratização do país, a educação básica emergiu como prioridade no início dos anos 1980. Cabe destacar as reivindicações de professores, alunos e grupos organizados da sociedade brasileira pela erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Dentro desse processo de abertura política, a sociedade brasileira viveu uma mobilização política intensa, com o fim do Ato Institucional n. 5 e da censura prévia, a promulgação da Anistia e, o fim do bipartidarismo, que possibilitou a criação de novos partidos como Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Social (PDS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Progressista (PP).

Sobre a política educacional nesse processo de transição, Silva (1993, p. 7) defende que:

refletirá ações e programas voltados especificamente para as regiões mais pobres, nos quais o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais, por meio de programas que partiam do governo federal para os estados e municípios. Ou seja, as políticas educacionais são produzidas como estratégias de recuperação da pobreza, originando assim uma forte ênfase assistencialista.

Essa ênfase assistencialista, pautada por um discurso de ressarcimento da dívida social foi iniciada na presidência de João Figueiredo (1979-1985) e recuperada por José Sarney (1985-1990), transformando a escola em espaço de

assistencialismo social, como forma de fazer justiça aos pobres, legitimando, em seu governo, o discurso em defesa da democracia e do resgate da dívida social.

Assim, as escolas de tempo integral reaparecem na década de 1980, decorridos 30 anos da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em um período inicial de reabertura política.

Entre os programas que à época desejava minimizar os problemas educacionais destaca-se a forte repercussão social e política do programa de Leonel Brizola (PDT), eleito governador do Estado do Rio de Janeiro, incumbindo a Darcy Ribeiro, seu vice-governador, a presidência da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura.

O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no devido tempo – e com a correção desejável (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Portanto, coube a esta comissão a responsabilidade pela elaboração do Programa Especial de Educação, no intuito de estabelecer medidas para a ampliação e universalização da educação. Nesse sentido, foram propostas várias metas, dentre as quais a construção de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's).

Nesta proposta, os CIEP's foram projetados para a permanência dos alunos em um período diário de oito horas, nas quais dedicadas à várias atividades, tais como aulas curriculares, estudo dirigido, atividades físicas, artísticas, culturais, acesso à biblioteca. Todas essas atividades faziam parte de um currículo, considerado fundamental para a socialização e desenvolvimento do aluno. A proposta apresentava, ainda, o atendimento na área de saúde, assistência médica-odontológica, alimentação e transporte.

Como elemento basilar para a construção desta proposta, Maurício (2004, p. 1) destaca que ela foi concebida a partir do diagnóstico sobre a educação feito por Darcy Ribeiro (1986), por meio do qual se evidenciou a imensa dificuldade do país em oferecer atendimento à sua população face ao caráter excludente de nossa sociedade, marcada pela desigualdade e pelo descaso por sua população, não

podendo ser a educação demanda pela criança pobre ser ofertada em escola de tempo parcial.

Como solução propôs a criação de escolas de horário integral a serem construídas em locais com maior incidência de pobreza, no intuito de evitar que crianças provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo fossem condenadas ao abandono da rua e que fossem chamadas a desempenhar tarefas de adultos em lares sem assistência, enquanto seus pais trabalhavam, tendo sua infância roubada.

Tratava-se de uma nova concepção de educação integral em que a escola é chamada a preencher uma lacuna das políticas públicas, tendo como finalidade não só a função de instrução, mas também função social, buscando contribuir para a , solução de problemas sociais localizados fora do limite da escola. Desta concepção é decorrente uma série de críticas feitas por diversos estudiosos¹⁰. Entre elas se destacam as críticas a seu caráter predominantemente assistencialista.

Entende-se que as propostas das escolas, sejam de tempo parcial ou de tempo integral, não devem pautar seus objetivos por questões assistencialistas, mas na oferta de um ensino de qualidade.

As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las em um conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais (CAVALIERE; COELHO, 2003. p. 168).

Nesse período, observa-se também a existência de outras experiências que, visando melhorar a qualidade do ensino, propunham a ampliação do tempo escolar, embora de menor divulgação, como é o caso do Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC, implantado em 1986, em São Paulo. Como o CIEP's, este programa, ao ser idealizado, também levou em conta as condições precárias vividas pela população de baixa renda. Assim, decorria a necessidade da escola redefinir seu papel, ou seja, além de instruir deveria proteger as crianças.

(...) antes de mais nada, é preciso redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição

¹⁰ A exemplo destacamos os estudos de Paro (1988); Paiva (1984), Lobo Jr. (1988), Cunha (2005), dentre outros.

também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada. (ANDE, 1986, p. 73)

Ao propor a oferta de educação de tempo integral, esta proposta confere à escola a capacidade de resolver problemas sociais que se encontram na estrutura socioeconômica da sociedade.

a transformação conceitual e prática das instituições escolares, gradualmente, de instituições dedicadas à instrução formal da infância; à formação integral da criança; a criação de pré-escolas na qual o horário de permanência da criança coincida com o tempo de permanência da mãe no trabalho e a cooperação com entidades públicas e privadas no intuito de encontrar saídas para solucionar problema do menor abandonado (PARO, 1998, p. 41).

Pode-se dizer que o projeto propunha uma intervenção na rede de ensino, implantando educação de tempo integral nas escolas frequentadas por crianças comprovadamente carentes, exigindo o que atualmente denominamos intersectorialidade, ou seja, o envolvimento das demais áreas públicas. Para a consecução deste programa foram estabelecidas parcerias, por meio de convênios, com prefeituras, associações de bairros, entidades assistenciais e da sociedade civil, com o objetivo de oferecer atenção à criança por meio do desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, de lazer e de reforço no chamado "contraturno" escolar (PARO, 1998).

Do ponto de vista do financiamento, este programa contou com três fontes: tesouro estadual, quota estadual do salário educação e recursos da União, sendo o programa extinto em 1993 por questões técnicas e políticas (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999).¹¹ Sobre essa implementação fora das instituições educacionais, Giovanni e Souza (1999), destacam que essa educação voltou-se mais para o cuidado e a socialização do que propriamente para a escolarização.

1.4 Educação integral nos Programas Nacionais dos anos 1990

Em função da crise econômica da década de 1970, o país chega ao início da

¹¹ Sete foram os secretários que passaram pela Secretaria de Educação de São Paulo, durante a vigência do programa.

década de 1980 com uma economia cada vez mais dependente do financiamento externo e cada vez mais internacionalizada. Portanto, um campo aberto à ação de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a intensificação desses organismos no cenário brasileiro, o Estado passa a ser regulado pelas grandes instituições econômicas, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e o Fundo Monetário Internacional -FMI, impulsionando políticas de cunho neoliberal, na intenção de estreitar a dependência dos países "à globalização produtiva e de capitais" (NEVES, 1995).

Nesse sentido, evidencia-se a transitoriedade em torno da noção de educação como prioridade, na década de 1980, para uma noção de centralidade, nos anos 1990, sendo que, para Figueiredo (2005), esta transição é produzida pelas relações capitalistas em âmbito nacional e internacional.

Esta autora afirma que esta centralidade articula-se com a necessidade de uma readequação ideológica para mediação das mudanças econômicas e sociais necessárias ao processo de acumulação do capital e à administração da miséria social por elas produzidas.

A robotização na produção fabril, o trabalho polivalente, as jornadas integrais de trabalho etc., eram evoluções pelas quais passavam o mundo do trabalho e colocavam o Estado em situação de acompanhar a reestruturação produtiva, dando garantia para sua expansão, o que por vez demandou, nesta década, alinhar o projeto educacional aos parâmetros da economia mundial.

Sob essa perspectiva, a educação, como em décadas anteriores, também passa a ser vista como instrumento de promoção do crescimento econômico; de melhoria da saúde e da nutrição; de integração do indivíduo ao mundo do trabalho, e ainda, uma educação capaz de formar indivíduos competentes e consumidores, pautada por um discurso de construção da cidadania, sendo ainda concebida como mediadora do desenvolvimento e do caminho para administrar a pobreza. "(...) a pobreza é agora vista como incapacidade de alcançar os padrões básicos de nutrição, saúde, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida de pessoas de baixa renda" (BANCO MUNDIAL, 2004 *apud* NEVES, 2005, p. 76).

Retratando esta situação de pobreza no Brasil dos anos 1990, dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD/IBGE *apud* SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 5), demonstravam a existência de 60 milhões de pessoas entre 0 a 17 anos, o que correspondia a 41% da população brasileira. Deste percentual, 15% encontravam-se em condições de extrema pobreza e "quatro milhões e meio de crianças na faixa de 7 a 14 anos fora da escola" (SILVA, 1993, p. 12). Vieira (2000) destaca que a prioridade dada a criança e ao adolescente nesse período se encontrava fundamentada na Constituição Federal de 1988 e nos compromissos assumidos com os organismos internacionais pelo governo brasileiro.

Assim, a partir da década de 1990, o governo federal passou a implantar ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. Sendo lançado, pelo presidente Collor, em 1991 o Projeto Minha Gente, cujo objetivo consistia em "desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente", de modo a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e os adolescentes residentes nas periferias dos maiores centros urbanos do país (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 6).

A proposta era implantar cinco mil escolas de ensino fundamental com funcionamento em tempo integral, ou seja, cinco mil Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC's), como ficaram conhecidos. Neste modelo, o atendimento social integrado deveria ocorrer em um mesmo local (unidade física), com gestão descentralizada e com desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família.

O primeiro CIAC foi implantado em 1991, em Brasília, sendo destinado à oferta de creche, pré-escola, "1º grau", saúde e cuidados básicos, convivência desportiva e comunitária. Inicialmente o programa não esteve vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto, mas sim à Presidência da República, por meio da Secretaria de Projetos Especiais.

Posteriormente, sob a tutela do Ministério da Educação e do Desporto, este programa recebeu nova denominação em 1993 (já no governo Itamar Franco) - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), dando continuidade à implantação e desenvolvimento da educação integral no país.

Para viabilizar o Pronaica o governo federal apresentou uma nova versão dos CIAC's¹². - os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's). No documento intitulado "Linhas programáticas da educação brasileira 93/94", editado em 1993, pelo Ministério da Educação, observa-se o trecho que institui o programa e verifica-se que a situação educacional no contexto econômico e social é explanada no intuito de justificar a necessidade de sua implantação.

O sistema educacional brasileiro, em que pese a já reconhecida capacidade de expandir significativamente o número de vagas, não foi capaz de atender integralmente a essas novas e distintas necessidades de sua clientela urbana. O que, sem dúvida, é uma das razões a explicar os insatisfatórios níveis de eficiência da educação fundamental, que se reflete em percentuais elevados de fracasso escolar (BRASIL, 1993, p. 33).

E, nesse sentido, a oferta de educação em tempo integral passou a ser adotada como alternativa ao enfrentamento dos problemas sociais provenientes de uma sociedade em crescente processo de urbanização.

Recentemente, encontrou-se uma resposta ousada e inovadora a este desafio: através da filosofia de atenção integral à criança e ao adolescente procura-se reverter a tendência de inadequação da escola às novas características da demanda, proposta institucionalizada no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) (BRASIL, 1993, p. 34).

Quanto à sua concepção o documento afirma que

Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infanto-juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social (...). Cada CAIC (...) deve transformar-se em centro de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais regionais e locais (BRASIL, 1993, p. 34).

Evidencia-se, a partir da análise destes documentos, que a finalidade principal do programa consistia em oferecer às crianças, oriundas de família marginalizadas,

¹² Em decorrência do *impeachment* sofrido por Collor, Itamar Franco assumiu o governo em 1992, apresentando uma nova versão ao programa.

adequadas condições de acesso e permanência, o que implicaria em oferecer materiais, uniformes, alimentação, assistência médica-odontológica.

Com a ampliação do tempo escolar, as crianças estariam protegidas de terem que ingressar precocemente no mercado de trabalho ou de serem expostas ao abandono das ruas. Esta ampliação representava a "crença" em uma escola capaz de reduzir os índices de evasão e repetência, sem, no entanto, atuar nas causas que levavam as pessoas a permanecerem à margem da sociedade.

É importante destacar que, mais uma vez, os professores atuaram como receptores passivos de propostas gestadas em gabinetes de órgãos centrais da administração, de modo que as diretrizes deste programa também foram definidas pelo MEC por meio uma ação descentralizada e integrada dos órgãos federais, estaduais e municipais, com o apoio de organismos internacionais¹³.

Sendo a responsabilidade direta pelo ensino fundamental brasileiro atribuída principalmente às unidades federadas e aos municípios, a atuação dessa Secretaria (**Secretaria de Educação Fundamental do MEC**) dirige-se, sobretudo, à busca de cooperação e parceria com esses níveis de governo, em uma ação interativa através da qual se procura superar a carência de recursos. Tal atitude abre espaços crescentes também à participação das organizações não-governamentais que atuam no setor educacional (BRASIL, 1993, p. 19). (o grifo é nosso)

A história da educação brasileira tem nos mostrado que as experiências de ampliação de jornada escolar têm sido pontuais, bem como tem sofrido descontinuidades, seja em âmbito local ou nacional.

Em se tratando de política nacional, da experiência dos CIAC's / CAIC's até aqui quase duas décadas se passaram para que experiências de ampliação da jornada escolar fossem retomadas pelo governo federal, via Programa Mais Educação, por meio do qual se pretende induzir uma política nacional.

1.5 Programa Mais Educação

O Programa Mais educação foi criado em 2007, pelo governo federal, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e integra as ações do Plano de

¹³ Mencionemos aqui a "orientação" para elaboração de planos decenais de educação, advinda da Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 e nesse conjunto toda a reestruturação, implantação e/ou implementação dos programas de apoio ao estudante, dentre estes se destacam os programas de alimentação escolar, transporte escolar, livros didático, adequação de prédios escolares (FUNDESCOLA) etc.

Desenvolvimento da Educação -PDE, constituindo-se como estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar.

Esse programa aumenta a jornada escolar diária para sete horas, por meio de atividades socioeducativas, agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, cultura e artes, prevenção e promoção de saúde, direitos humanos, cultura digital, educomunicação, educação científica e educação econômica, oferecidas no contraturno escolar, ou seja, o tempo ampliado é organizado de modo a combinar a jornada regular com as atividades complementares.

Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, por isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em composição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, MEC, 2009).

A educação pretendida, por este programa, pressupunha a ampliação de tempos, espaços, situações educativas e compartilhamento de responsabilidade do ato educativo entre escola, comunidade e demais atores sociais. Isto porque a educação integral prevê ações associadas ao processo de escolarização e articulada ao projeto pedagógico da escola, buscando, desse modo, a redução da evasão, da distorção idade-série e da reprovação (BRASIL, MEC, 2007).

Esse programa fundamenta-se na concepção de que o processo educativo tem por centralidade a escola, mas esta não é o único espaço de aprendizagem.

(...) afirmamos que o reconhecimento da centralidade da escola na educação das novas gerações não deve ocultar as potencialidades desta em outros contextos e espaços de aprendizagem, na família, no convívio social mais amplo e nas organizações e agências que a criança frequenta, ou deveria frequentar, em sua vida cotidiana (GUARÁ, 2009, p. 78)

Percebe-se pelos documentos norteadores deste programa, que a concepção de espaços se amplia para além do espaço escolar, ou seja, se amplia para todo ambiente potencializador de aprendizagens.

Os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa (BRASIL, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, a educação proposta nesse programa se expande a outros espaços de aprendizagem, ou seja, a outros territórios, uma vez que a aprendizagem não acontece fora do lugar onde se vive, atua e experimenta.

(...) a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p. 15).

O programa prevê ainda articulação entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Ciência e Tecnologia, dos Esportes, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa, Controladoria Geral da União e entidades locais das comunidades, como parques, bibliotecas, museus e centros comunitários, como forma de garantir o respeito à diversidade cultural e diminuir as desigualdades, objetivando uma forma de atuação intersetorial das políticas pública para fomentar a educação integral, o que possibilita maior disponibilidade de recursos (humanos, físicos e financeiros), programas ações e atividades em benefício dos alunos.

Convergir ações na perspectiva da intersetorialidade, como preceitua este programa, implica em estabelecer relações políticas, técnicas e gerenciais pautadas na horizontalidade e no reconhecimento da capacidade de cada política tem a contribuir ao objetivo comum. Implica ainda, em vontade política para redirecionar a ação política no campo educativo, o que exigirá.

(...) a construção de consensos e pactuação de compromissos dos atores relevantes, lembrando sempre que a diversidade de valores, preferências e interesse em jogo, características das sociedade modernas, tende a tornar o processo de negociação complexo e marcado por altos níveis de incertezas. A legitimação e o processo de adesão, por sua vez, afetam o sucesso do processo de implementação (BRONZO e VEIGA, 2007, p. 14).

Evidencia-se, a partir das regras expostas no manual de implantação do Programa Mais Educação que esse programa trabalha com a idéia de fomentar redes educativas para a oferta de educação de tempo integral e, não, para a oferta escola de tempo integral. Esta mesma diretriz também é explicitada no Projeto de Lei n. 8.035/2010, uma vez que a estratégia para expansão da educação em tempo integral, no país, tende a ocorrer via Programa Mais educação.

Assim, prevalece uma concepção de educação que articula saberes, vivências e práticas em diferentes espaços educativos, vinculando saberes escolares com os saberes da comunidade, oportunizando aprendizagens significativas e emancipatórias em múltiplos espaços que vão além do espaço escolar, de modo a promover o desenvolvimento humano, a cidadania e a solidariedade.

Observa-se pelo conjunto dos documentos que norteia a implementação deste programa que, no campo teórico, apresenta uma fundamentação rica e necessária à formação para a cidadania, apresentando, também, avanços em relação às demais políticas e programas anteriormente analisados, ao possibilitar o planejamento de políticas intersetoriais, não concebendo a escola como solução para todos os problemas sociais.

No entanto, destaca-se, dentre outros aspectos: a ausência de infraestrutura para realização das atividades complementares; o envolvimento da sociedade nas questões educativas, o qual é importante e necessário, desde que este, não se configure como precarização e ausência do poder público nas ações prioritárias.

Um último aspecto a destacar, diz respeito aos monitores necessários ao desenvolvimento das atividades complementares, os quais pelas diretrizes do programa podem ser recrutados de acordo com a sua formação, preferencialmente em nível superior, podendo ainda ser estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino médio.

Estudos realizados por Gatti et. al., (2009), demonstram que a carreira docente tem se tornado pouco seletiva a ponto de muitas pessoas exercerem a docência sem formação específica e preparo profissional, cujo desprestígio profissional tem a ver com a decadência dos salários e o que esse representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

(...) o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D (...) são alunos que têm dificuldade com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho (...) são estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens (GATTI, 2009, p. 14).

Nesse sentido, a formação de professores apresenta um grande desafio para implementação de políticas educacionais que objetivem a melhoria da qualidade do ensino. Posto que, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Assinala-se que as construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da educação integral acompanham variados contextos das experiências em educação e nos remete a uma discussão que envolve duas outras variáveis: a variável tempo e espaço.

1.6 Educação Integral e a ampliação da jornada escolar: o sentido do tempo ampliado

Partindo das reflexões anteriores, observa-se que, no Brasil, os estudos envolvendo a relação educação e escola de tempo integral começaram a ser aprofundados no meio acadêmico na década de 1980. Tal aprofundamento passou a ocorrer em função da retomada da implantação de escolas de tempo integral por parte de governos estaduais no país, nesta mesma década e a partir da década de 90.

No entanto, observa-se que na origem destas experiências estão geralmente motivações não de ordem especificamente educacional, mas problemas sociais dos extratos mais pobres. Assim, a escola passou a assumir o papel de redentora da marginalidade a que se encontra submetida os filhos da classe trabalhadora.

Do ponto de vista legal, a ideia de extensão da jornada escolar diária encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, em seus artigos 34, § 2º e 87, § 5º. No entanto, tal ampliação refere-se apenas ao Ensino Fundamental.

Para Menezes (2008), o fato de constar desta lei a determinação sobre a ampliação do tempo escolar não permite afirmar que tal ampliação, nesta legislação, encontre relação direta com o objetivo de formar integralmente o ser humano. Para a autora, esta ampliação progressiva do tempo escolar pode estar associada a fatores tais como a demanda por proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores.

Corroborando com este pensamento Guará (2009, p. 67) enuncia:

Nas discussões sobre demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil.

A questão do tempo ampliado também se encontra referenciada no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, que vislumbra na educação a possibilidade de formação integral do homem, prevendo para tanto uma jornada escolar mínima de sete horas diárias, associando esta ampliação escolar aos extratos sociais mais necessitados.

Embora entenda a necessidade e urgência de ampliação do tempo escolar voltada ao atendimento às classes menos privilegiadas, seja pela demanda por uma maior qualificação da educação pública ou pela perspectiva de assistência e proteção à criança e ao adolescente, Menezes (2008) julga importante mencionar que as expressões contidas no PNE, ao limitar o direito à educação em tempo integral às populações de menor renda, vão, de certo modo, "de encontro à Carta de 1988, que determina a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art.5º)".

Atualmente, o Projeto de Lei n. 8.035/2010 que dispõe sobre o novo PNE correspondente ao decênio 2011-2020 estabelece, em sua meta n. 6, a oferta de educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas, com atendimento mínimo de vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

Neste projeto o indicativo é de implantação ou implementação de uma política de educação em tempo integral para a educação básica, na qual a jornada escolar represente a perspectiva de expansão de oportunidades formativas, constituída em

territórios educativos com contribuições intersetoriais e da sociedade civil, enquanto possibilidade de melhoria das condições necessárias à melhoria da qualidade da educação pública.

Na verdade, a possibilidade da escola vir a estabelecer parcerias com fins à ampliação da jornada escolar já encontra respaldo na LDB, em seu art. 3, inciso X, que ao explicitar a defesa da valorização das experiências extraescolares, abre espaços para além da escola. No entanto, há de se cuidar para que a ampliação da jornada escolar não seja utilizada para fins não propriamente educacionais, assumindo caráter assistencialista.

Para Coelho (2009) a extensão do tempo escolar pode ocorrer dentro ou fora da escola, desde que este horário expandido represente um tempo qualitativo, e que, ao mesclar atividades educativas diversas, possa contribuir para uma "formação mais completa e integrada", o que pressupõe a existência de "uma intencionalidade formativo-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição". A ampliação da jornada escolar dificilmente influenciará na qualidade da educação se não se for concebida como formação completa do ser humano (COELHO, 2012).

Ainda sobre as possibilidades de educação para além da escola, Guará (2009, p. 66) destaca que tal ampliação "não diminui nem restringe a importância e o papel dela"; apontando que "as demandas de educação e proteção poderiam ser bem mais atendida com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação".

Deve-se considerar como afirmamos inicialmente neste tópico, que a questão da formulação de propostas de ampliação da jornada escolar, seja esta realizada em escolas de tempo escolar ou em outros territórios educativos, gerou, e ainda gera muitas discussões, dividindo a opinião dos educadores brasileiros e ocasionando posicionamentos contrários ou favoráveis a tais propostas.

Coelho (2009) entende que a escola deve ser de tempo e formação integral. Tempos e espaços qualificados e permeados por uma intencionalidade pedagógica, em que as atividades não se fragmentem na divisão turno e "contra o turno", mas que se façam constitutiva de um projeto de formação do homem completo.

Educação integral que por vez implica na garantia de estrutura física, de recursos materiais e humanos e na valorização profissional.

Sabe-se que o que permeia e (des) qualifica as discussões sobre a ampliação deste tempo na escola é a concepção de educação em tempo integral presente nestes projetos. No intuito de aprofundar esta reflexão recorreremos inicialmente aos estudos de Cavaliere (2007). Para essa autora, as justificativas para ampliação do tempo escolar, na sociedade brasileira, estão baseadas em quatro diferentes visões do tempo integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação do aluno; uma escola que deve substituir a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1.028).

Nesse entendimento, os projetos de escolas de tempo integral caracterizam uma perspectiva na qual o caráter protetor se sobrepõe ao caráter educativo. No que se refere à função sócio-integradora da escola, a autora afirma que a ampliação das funções da escola tem ocorrido mais por imposição da sociedade do que por "uma escolha político-educacional deliberada". (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Na concepção autoritária, a escola de tempo integral é vista como instituição capaz de prevenir o crime.

Estar preso na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental (*Idem*, 2007, p. 1.029).

Já a concepção democrática vislumbra na escola de tempo integral a possibilidade de emancipação. Aqui, o tempo integral passa a ser compreendido como:

Um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (*ibidem*, 2007, p. 1.029).

Em outras palavras, só faz sentido pensar a expansão da jornada escolar diária, se esta expansão representar um acréscimo de oportunidades e situações promotoras de autonomia e aprendizagens significativas.

Em uma última concepção (multissetorial), a ampliação da jornada escolar independe da estruturação de uma escola de tempo integral, esta pode e deve acontecer para além da escola. Nesta concepção o Estado, isoladamente, não seria capaz de garantir uma educação para o mundo contemporâneo, devendo para tanto contar com a ação diversificada, preferencialmente de setores não governamentais a fim de proporcionar uma educação de qualidade. Sob esta ótica poderíamos falar em aluno em tempo integral e não obrigatoriamente em escola de tempo integral.

Em suas reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, Gonçalves (2006, p. 5) destaca: "Não se trata apenas de um simples aumento quantitativo e qualitativo". Em termo quantitativo esse aumento de horas deve ocorrer de modo que os espaços e as atividades oferecidas tenham caráter e intencionalidade educativa, devendo do ponto de vista qualitativo, essas horas, representar uma oportunidade de ressignificação dos conteúdos propostos, sendo estes conteúdos "revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem". Buscando sintetizar o entendimento apresentado no parágrafo anterior, podemos dizer que a formulação de uma escola de tempo integral não se limita ao aumento do tempo, mas representa a consideração de um tempo integral e não fragmentado e do uso qualitativo que dele se faz.

É válido destacar que para Gonçalves (2006), uma escola de tempo integral fundamentada em uma condição integral deve considerar outros territórios educativos próximos e presentes na comunidade, ou seja, não deve restringir-se ao espaço escolar.

Brandão (2009) chama a atenção para o fato da educação escolar ao longo dos anos ter sido considerada instrumento de correção dos problemas sociais, perpassando desde as questões relacionadas à saúde pública e higiene ao desenvolvimento econômico e social, violência e marginalidade, sendo estas questões vistas como questões de políticas educacionais. Tais políticas educacionais, por vez, passam a vislumbrar na escola a solução para eliminar "as chagas sociais que afligem a sociedade", em um contexto no qual é atribuído à

escola um excesso de funções e, por consequência, um desvio de sua finalidade específica: a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade.

Dentro dessa visão, uma política educacional que assuma o compromisso com o direito à educação deve ser indicativa de que o seu alcance na superação das desigualdades sociais é demandante de outras políticas sociais (saúde, habitação, trabalho, segurança etc.).

Afasto-me, assim, da ideia da política de prioridade à educação como solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Sendo, neste pensamento, a escola de tempo integral proposta como horizonte de melhoria da qualidade da educação, por meio do acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares, legitimidade esta representativa do desejo da população marginalizada de ter acesso aos bens sociais e culturais que lhes assegurem o direito à cidadania escolar.

Este tipo de escola pode ser uma estratégia de melhoria desta qualidade do ensino desde que o tempo integral seja ofertado também aos professores, para que estes tenham salários e condições de trabalho compatíveis com sua dedicação exclusiva a uma única instituição, devendo este tempo expandido constituir-se por meio de apoio e acompanhamento das atividades escolares, principalmente para as crianças oriundas de famílias com baixa escolaridade. Seria necessário o atendimento diferenciado a grupos com habilidades e dificuldades específicas; a existência de espaços de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos; condições de habilitação dos estudantes à pesquisa sob a orientação de professores; condições para realização de projetos interdisciplinares com as áreas de artes, educação física, etc.; condições para desenvolvimento de práticas desportivas e culturais. (BRANDÃO, 2009).

Nesta dimensão pode-se dizer que o tempo é uma questão muito importante na escola. É condição de cidadania escolar, sobretudo para crianças e jovens penalizados, ainda hoje, pela baixa qualidade do ensino ofertado pelo sistema público. Todavia, é necessário cuidar para que não se perca de vista a especificidade da instituição escolar, sem descuidar "da qualidade de instalações e

equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço um ambiente rico de possibilidades de aprendizagens para alunos e professores”. (BRANDÃO, 2009, p. 107).

É necessário esclarecer, mais uma vez, que não é só o aumento do tempo de permanência, mas de um tempo que se qualifica quando acompanhado de intencionalidade educativa, de uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel social. Caso contrário, corre-se o risco de ampliação do que hoje é a escola pública brasileira, com seus equívocos e fragilidades.

Capítulo II

EDUCAÇÃO EM PALMAS: o contexto de origem das Experiências da Educação Integral

Este capítulo tem a finalidade de explicitar a experiência de educação em tempo integral concebida e implantada na Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO, no período de 2005 a 2011. Buscou-se, inicialmente, fazer uma caracterização do Estado e de sua capital no intuito de melhor compreender as referências históricas, econômicas, sociais e educacionais. Na sequência, apresenta-se a dimensão desta educação na Rede Municipal de Ensino, tendo como foco da análise a implantação da experiência da educação em tempo integral nesta rede. Acredita-se que o olhar mais atento sobre este contexto Estado/Município, bem como sobre a implantação desta experiência, pode revelar dados relevantes e oferecer subsídios às análises pretendidas com esta pesquisa.

2.1 O Estado do Tocantins e a Capital - Palmas

A criação do Estado do Tocantins foi uma determinação da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 em seu art.13, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Sendo criado a partir da divisão do Estado de Goiás. No entanto, o desejo de criação de uma unidade autônoma data do século XIX (CAVALCANTE, 1999).

Como elemento de formação histórica tem-se o extremo norte de Goiás desbravado por missionários católicos em 1625 que percorreram áreas do rio Tocantins, fundando na região uma missão religiosa.

Nos dois séculos seguintes, observa-se uma migração de pessoas vindas do norte e nordeste do país. Pelo sul do país vieram os bandeirantes, que percorreram ao longo do século XVIII toda a região que atualmente corresponde aos Estados de Goiás e Tocantins, originando assim duas diferentes culturas: a dos sulistas, oriundos de São Paulo, e a dos nortistas, de origem nordestina (LAGARES, 1998). Dada à dificuldade de acesso a região sul do Estado, os vínculos comerciais mais fortes foram estabelecidos com os Estados do Pará e Maranhão, realçando as diferenças e fortalecendo cada vez mais o anseio separatista.

Vários foram os movimentos que marcaram a história do Tocantins, dentre os quais destacamos a proclamação de um governo autônomo da Região Norte em

1821, movimento oriundo da revolta com a pesada carga de impostos cobrados na região, sem a contrapartida de quaisquer benefícios. No entanto, este governo autônomo foi abolido e o movimento esvaziado e reprimido com a independência do Brasil. Destacamos também a proposta de criação da Província de Boa Vista do Tocantins em 1873, projeto não aceito pela maioria dos parlamentares do Império; a divulgação em 1956 do “Manifesto à Nação”, assinado por nortenses, deflagrando um movimento na Comarca de Porto Nacional, vigorando a ideia da criação de um novo Estado e a apresentação do Projeto de Redivisão da Amazônia Legal, do qual constava a criação do Estado de Tocantins, aprovada em 27 de julho de 1988 (CAVALCANTE, 1999).

Com 25 anos de idade o mais novo Estado da Federação, localizado na Região Norte do país, ocupa uma área de 277.621.858m² com densidade demográfica de 4,98 hab./km². Com uma população de 1.383.445 habitantes, distribuída em 139 municípios, é o quarto Estado mais populoso da Região Norte. Sendo que 78,8% da população residem na zona urbana e 21,2% na zona rural.

No Estado do Tocantins, segundo dados do IBGE (2010), 28,76% da população encontra-se na faixa etária de 0 a 14 anos de idade; 28,65% entre 15 a 29 anos; 34,09% entre 30 a 59 anos e 8,50% de habitantes acima de 60 anos. Sendo 50,8% formada por homens e 49,2% de mulheres. Comparando os dados do Censo Demográfico de 2000 aos de 2010 (Tab.1) observa-se uma alteração no índice de envelhecimento da população do Tocantins, de 19,15% para 29,54%, um envelhecimento que impacta as matrículas do ensino fundamental. Apesar deste envelhecimento o Estado apresenta uma população jovem, o que implica em oferecer mais vagas proporcionalmente em creches e escolas.

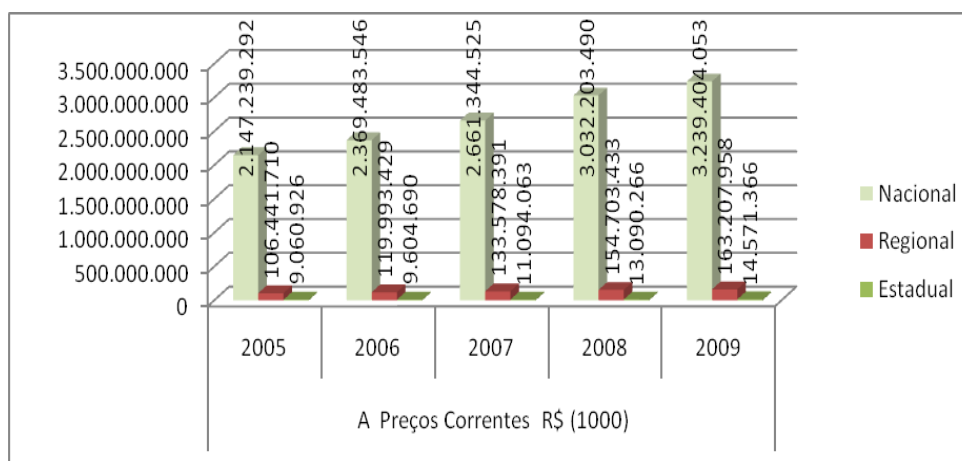
Tabela 1- População do Tocantins por faixa etária

Faixa Etária	Censo Demográfico			
	2000	%	2010	%
0 a 14 anos	407.372	35,21	397.974	28,76
15 a 29 anos	340.895	29,46	396.336	28,65
30 a 59 anos	330.419	28,55	471.591	34,09
Acima de 60 anos	78.412	6,78	117.543	8,50
Taxa de envelhecimento da população		19,15		29,54

Fonte: IBGE, Censo Demográficos – 2000 e 2010.

Do ponto de vista econômico e social, o Estado apresenta um PIB Geral (2009) de 14.571.366,000 reais e PIB *per capita* de 11.277,70 reais. Embora ao longo dos anos (2005-2009) a economia tocantinense apresente evoluções sua contribuição para o Produto Interno Bruto nacional ainda é pequena, apenas 0,5%. No âmbito regional, a participação do Tocantins para o PIB é de 8,3% (IBGE).

Gráfico 1 Evolução do Produto Interno Bruto – PIB: Brasil, Região Norte, Tocantins (2005-2009)



Fonte: IBGE/Contas Regionais do Brasil 2005-2009.

O PIB tocantinense (2009) é composto por 20,6% da agropecuária, atividade responsável por aproximadamente 99% das exportações do estado; 22,8% indústria, setor concentrado nas cidades de Palmas, Gurupi, Araguaína, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins; e o setor de serviços 56,6%, principal responsável pela formação do PIB estadual, com concentração na capital e nas cidades localizadas às margens da Rodovia Belém-Brasília (IBGE,2010; SEPLAN, 2011).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado do Tocantins se encontra no patamar de médio desenvolvimento humano, com um valor de 0,699 no ano de 2010, ocupando a 14ª posição no *ranking* dos estados brasileiros (PNUD, 2013).

No aspecto educacional o Censo Escolar de 2011(INEP) apresenta um Estado com o universo de 413.772 matrículas, das quais 51,41% na rede estadual; 39,36% na rede municipal; 8,28 % na rede privada e 0,95% na rede federal de ensino (Tabela 2).

Tabela 2 - Matrículas no Tocantins por dependência administrativa: 2011

Dependência	Matrículas	%
Estadual	212.730	51,41
Municipal	162.900	39,36
Privada	34.200	8,28
Federal	3.942	0,95
Total	413.772	100

Fonte: INEP, Censo Escolar 2011.

No que se refere às taxas de atendimento à população de 07 a 14 anos e de 15 a 17 anos de idade na educação básica no Tocantins (Tabela 3), dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (2010), revelam melhorias nas taxas de atendimento à população nas duas faixas etárias aqui analisadas.

Tabela 3 - Taxa de atendimento de 07 a 14 anos: Brasil, Região Norte, Tocantins (1991-2000-2010)

Faixa etária	UF	1991	2000	2010
07 a 14 anos	Brasil	89%	96,4%	96,9%
	Região Norte	81,3%	93,4%	94,5%
	Tocantins	93,5%	95,5%	97,5%
15 a 17	Brasil	62,3%	83%	83,3%
	Região Norte	58%	76,4%	81,3%
	Tocantins	62,7%	81,8%	84,7%

Fonte: INEP/Edudata- 1999 e 2000 / IBGE (2010).

Com base em dados da PNAD (2009) é possível verificar que entre os jovens de 19 anos de idade apenas 50,2% destes concluíram o ensino médio no Brasil. Na Região Norte, este índice é menor, apenas 36,6%. Com relação aos jovens de 16 anos de idade no Brasil, apenas 63,4% concluíram o ensino fundamental. No Tocantins este percentual é de 64,6%.

É importante analisar as taxas de abandonos e distorção idade-série, que se somadas às taxas de reprovações e à baixa aprendizagem impactam fortemente nas matrículas finais, e conseqüentemente demonstram a dificuldade de permanência do aluno com sucesso na escola. Os dados da tabela 4 demonstram avanços no que se refere à permanência do aluno na escola, sobretudo no ensino fundamental. Em

1999, as maiores taxas de abandono foram observadas no Tocantins, quando comparadas as média nacional e regional.

De 1999 para 2005 evidencia-se um decréscimo dessas taxas em todo o território nacional, de forma que: a taxa tocantinense decresceu de 20,4% para 5,3%. Os dados de 2010 demonstram que, cada vez mais, tem-se conseguido manter as crianças e jovens na escola neste nível de ensino. Assim, neste ano, no país, o índice de abandono foi de 3,1%; na Região Norte de 5,3% e no Tocantins 1,9%. Nessa perspectiva, o Estado do Tocantins apresentou a melhor variação negativa nas taxas de abandono, atingindo o percentual de - 90,69%.

No ensino médio o desafio é maior, pois neste nível o Tocantins em 1999 apresentava taxas de abandonos superiores às taxas nacional e regional (Tab.4). Observa-se, ainda, com relação ao ensino médio, no período compreendido entre 2005 e 2010, a ocorrência de redução das taxas de abandono, no entanto, as mesmas continuam a merecer atenção, frente aos dados que ainda são expressivos.

Destaca-se ainda que o Tocantins apresentou maior variação negativa no que se refere a redução das taxas de abandono no período compreendido entre 1999 a 2010.

Tabela 4 - Taxas de abandono ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010)

	Unidade	1999	2005	2010	Variação %
	Brasil	11,3	7,5	3,1	- 72,57
Abandono	Região Norte	16,5	11,1	5,3	- 67,88
Ens. Fundamental	Tocantins	20,4	5,3	1,9	- 90,69
	Brasil	16,4	15,3	10,3	- 37,20
Abandono	Região Norte	20,9	20,8	14,7	- 29,69
Ensino Médio	Tocantins	23,5	16,1	8	- 65,96

Fonte: Inep/edudatabrasil

Outro fator que impacta na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar, tais como a distorção idade-série. Fator esse que historicamente foi ocasionado pela incapacidade do sistema educacional brasileiro de produzir aprovados, e por consequência conculinte na idade-série correspondente.

Embora a tabela 5 demonstre aumento no número de alunos que conseguem concluir o ensino fundamental e médio na idade correta, verifica-se que este indicador não apresenta, para o ensino médio, a mesma intensidade observada no ensino fundamental. No Estado do Tocantins, 22,8% dos alunos matriculados no ensino fundamental e 34,2% dos alunos matriculados no ensino médio apresentavam distorção idade-série no ano de 2010.

Verifica-se, desse modo, que os indicadores de distorção idade-série (2010) para este Estado são melhores que os percentuais observados no país e na região norte, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. É importante destacar que a correção deste indicador compõe um dado positivo, uma vez que pode elevar as matrículas da educação básica ao patamar equivalente à população nas diferentes faixas etárias.

Tabela 5 - Taxas de distorção idade-série ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010)

	Unidade	1999	2005	2010	Variação %
	Brasil	44	30	23,6	- 46,37%
Distorção	Região Norte	58,3	43,4	34,8	- 40,31
Ens. Fundamental	Tocantins	62,2	33,7	22,8	- 63,35
	Brasil	54,8	46,3	34,5	- 37,05
Distorção	Região Norte	74,1	65,8	50	-32,53
Ensino Médio	Tocantins	79	60,7	34,2	- 56,71

Fonte: Inep/Indicadores-educacionais

Embora os dados até aqui apresentados nos permitam identificar crescimentos nas taxas de atendimento à população em idade escolar neste Estado, observa-se na tabela 6 que: apenas 16% das crianças de 0 a 3 anos; 73,53% das crianças em idade de 4 a 5; 97,02% das crianças e adolescentes em idade de 6 a 14 anos e 84,66% dos jovens em idade de 15 a 17 anos frequentavam creches ou escolas em 2010.

Em números absolutos, significa dizer que 95.450 crianças, sendo 81.690 na faixa etária de 0 a 3 anos e 13.760 com idade entre 4 e 5 anos; e ainda, 7.414 crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade e 13.150 jovens entre 15 a 17 anos não frequentaram creches ou escolas.

No Brasil, 8,5% da população, ou seja, 3,8 milhões de crianças e jovens, entre 4 a 17 anos estão fora da escola. Na Região Norte, este percentual é de 12,2%. No Estado do Tocantins, o número de jovens sem acesso à educação é de 9,2%. É importante considerar esta faixa etária no contexto das taxas de atendimento na educação brasileira uma vez que a Emenda Constitucional n. 59/2009 institui a obrigatoriedade da educação básica gratuita para todos com idade de 4 a 17 anos e cuja implementação pelas redes deverá ser feita de forma progressiva até o ano de 2016.

Os dados de atendimento à população em diferentes idades revelam o tamanho do desafio posto à universalização da educação básica no Tocantins.

Tabela 6 - População de 0 a 17 anos residente no Tocantins e atendida em creche e/ou escola - 2010

Faixa Etária	População		
	Residente	Atendida em creche e/ou escola	% Atendida em Creche e/ou
0 a 3 anos	96.942	15.252	16%
4 a 5 anos	51.987	38.227	73,53%
6 anos	25.786	24.022	93,15%
7 a 14 anos	223.259	217.609	97,46%
15 a 17 anos	85.736	72.586	84,66%
Total	483.710	367.696	76,02

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Se importantes avanços ocorreram na educação brasileira no campo do atendimento, muito ainda há por fazer no campo da qualidade da educação ofertada. Dados oficiais ao mesmo tempo em que demonstram a evolução do país rumo à construção de um sistema mais justo e de melhor qualidade, ainda revelam profundas desigualdades.

Neste sentido, embora as médias apresentadas pelas estatísticas nem sempre consigam expressar o real sentido das diferenças, estas se tornam importantes, pois sendo representativas, permitem tomar consciência do tamanho do desafio e a indicar a urgência de políticas públicas.

Buscamos aqui fazer uma leitura dos dados de rendimento escolar no Ensino Fundamental, no período compreendido entre 1999 a 2010 (tabela 7), que

confirmam a elevação nas taxas de aprovação no país, na Região Norte e no Tocantins.

A maior taxa de variação observada neste mesmo período foi alcançada por Tocantins (21,26%) o qual em 1999 apresentou 70% de aprovação, chegando a 88,9% em 2010. Na Região Norte em 1999 a aprovação que era de 69,9% passou a 82,9% em 2010, representando um crescimento de 15,69%. No Brasil embora este crescimento tenha sido menor (9,59%), os dados do início do período eram mais elevados.

Em relação ao Ensino Médio, observa-se que as taxas de crescimento são tímidas, se comparadas ao Ensino Fundamental. E, que pese as diferenças produzidas ao longo dos anos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais do Ensino Fundamental (FUNDEF) e à ausência até 2009 de dispositivo constitucional que preceituasse a obrigatoriedade de atendimento à população de 15 a 17 anos de idade.

Assim, neste nível o crescimento regional foi de 2,15% acima da média nacional (1,04%), obtendo o Tocantins os melhores indicadores que foram de 10,97%.

Tabela 7 - Taxas de aprovação ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010)

	Unidade	1999	2005	2010	Varição %
	Brasil	78,3	79,5	86,6	9,59
Aprovação	Região Norte	69,9	73,1	82,9	15,69
Ens. Fundamental	Tocantins	70	83,9	88,9	21,26
	Brasil	76,4	73,2	77,2	1,04
Aprovação	Região Norte	73,1	70,5	74,7	2,15
Ensino Médio	Tocantins	73,1	76,6	82,1	10,97

Fonte: INEP, Indicadores Educacionais

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica- 2009 (SAEB) revelam que neste Estado o percentual de crianças e jovens (matriculados no ensino fundamental e médio) que atingiram o nível adequado em Matemática e Português foi inferior a média nacional e regional (tabela 8).

Tabela 8 - Percentual de crianças que atingiram o nível adequado em Matemática e Língua Portuguesa na escala SAEB em 2009: Brasil, Região Norte, Tocantins.

Nível de Ensino	Componente Curricular	Ano/Série	Brasil	Região Norte	Tocantins
Ensino Fundamental	Português	4 ^a /5 ^o	34,2	25,4	20,2
	Matemática	4 ^a /5 ^o	32,6	20,1	15,2
	Português	8 ^a /9 ^o	26,3	20,3	13,6
Ensino Médio	Matemática	8 ^a /9 ^o	14,8	8,3	7,3
	Português	3 ^a	28,9	22,1	13,0
	Matemática	3 ^a	11,0	4,9	4,4

Fonte: Todos pela Educação

Observa-se, na tabela 9, que as taxas de reprovação no Ensino Fundamental vão caindo ao longo das duas décadas, sendo este decréscimo um indicador positivo, permitindo a conclusão desta etapa de ensino na idade correta, de forma a ampliar a demanda por ensino médio.

Em contrapartida, no ensino médio um dos desafios a ser enfrentados para atendimento a estes jovens são as altas taxas de reprovação, que vêm apresentando crescimentos expressivos no período compreendido entre 1999 a 2010 (tabela 9).

Tabela 9 - Taxas de reprovação ensino fundamental e médio: Brasil, Região Norte, Tocantins (1999-2005-2010)

	Unidade	1999	2005	2010	Variação %
Reprovação Ensino Fundamental	Brasil	10,4	13	10,3	- 0,97
	Região Norte	13,6	15,8	11,8	- 13,24
	Tocantins	9,6	10,8	9,2	- 4,17
Reprovação Ensino Médio	Brasil	7,2	11,5	12,5	42,40
	Região Norte	6	8,7	10,6	43,40
	Tocantins	3,4	7,3	9,9	65,66

Fonte: Inep/edudatabrasil

O Tocantins apesar de ter apresentado as menores taxas de reprovação: 3,4% em 1999, 7,3% em 2005 e 9,9% em 2010, apresentou a maior variação ao longo deste mesmo período, ou seja, enquanto a variação nacional foi de 42,40%, a regional foi de 43,40%, neste Estado este crescimento foi de 65,66%.

Os dados revelam um problema a ser equacionado: a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio com aquisição dos conhecimentos esperados para este nível.

A garantia de permanência do aluno com sucesso pode ser conquistada por meio da oferta de um ensino menos enciclopédico com 13 componentes curriculares obrigatórios e mais sete temas transversais de organização curricular flexibilizada e vinculada ao mundo do trabalho e implantação de políticas públicas necessárias à oferta de ensino que ocorra de forma mais equitativa ¹⁴.

Para além da cobertura de matrículas, 90,8% grupo de 4 a 17 anos, é importante destacar alguns desafios postos a este Estado em termos educacionais: a baixa escolaridade entre pessoas de 10 anos de idade; 3,6% de analfabetismo entre a população de 10 a 14 anos e de 13,1% para os grupos de 15 ou mais anos de idade; uma taxa de distorção idade série de 16,7% para os anos iniciais, sendo esta defasagem de 29,8% para os anos finais e de 34,2% para o ensino médio. Observa-se ainda, com base no censo 2010 (IBGE), que 601.762 dos habitantes de 10 ou mais anos de idade encontram-se sem instrução e fundamental incompleto e 183.773 pessoas possuem o ensino médio incompleto.

2.1.1 Palmas: Capital do Estado do Tocantins

Palmas é a mais nova capital planejada do estado brasileiro, fundada em 20 de maio de 1989¹⁵ e implantada em 1º de janeiro de 1990 é construída no antigo povoamento Canela, a margem direita do Rio Tocantins (atual lago artificial), limitando-se a leste pela Serra do Lajeado.

Na economia palmense predomina a área de serviços com 57,53%, seguida pelo comércio, responsável por 34,59% desta economia, enquanto que o setor industrial respondeu por 7,87%. A evolução do PIB municipal revela uma capital com crescimento econômico de 42,15%, no período de 2005 a 2009. Um crescimento de 8,43 pontos percentuais acima do nacional e de 4,33 pontos percentuais acima da

¹⁴ A Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação de 30/01/12 ao estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), não enfrentam o problema do excesso de componentes curriculares obrigatórios, mas propõem alternativas de flexibilização, mediante a oferta de diferentes formas de organização curricular no âmbito da escola.

¹⁵ Lei Estadual n. 70, de 26 de julho de 1989, determinou a instituição de Palmas como a capital do Estado, começando a capital a ser construída em 20 de maio de 1989.

média estadual. A economia palmense corresponde a 0,1% da economia nacional e 20,34% da economia estadual.

Tabela 10 - Evolução do PIB: Palmas (2005-2009)

Ano	PIB Geral (Mil Reais)		
	Palmas	Tocantins	Brasil
2005	1.715.032	9.060.926	2.147.239.292
2009	2.964.231	14.571.366	3.239.404.053
Varição % 2005 -2009	42,15	37,82	33,72

Fonte: IBGE/Economia PIB municipais 2005-2009

Com IDH de 0,788 (2010), Palmas se encontra no grupo de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) considerados altos. Um resultado abaixo do IDH brasileiro (0,807), e acima do IDH-M do Estado do Tocantins (0,699). Na Região Norte, Palmas apresenta o melhor IDH-M, em relação às capitais desta região. No período de 1991 a 2010, a média do IDH-M de Palmas passou de 0,439 para 0,788, sendo que a educação foi a variável que mais contribuiu para este crescimento (PNUD, 2013).

Segundo dados do IBGE – Censo Demográfico de 2010, Palmas contava com 228.332 habitantes e possui uma área territorial de 2.218.937 km², e densidade demográfica de 102,90 hab./km². É uma cidade "planejada" que reflete toda a segregação urbana não apenas no aspecto físico e institucional, mas, sobretudo no aspecto social, que se caracteriza pelos "vazios de gente", pela construção de infraestrutura de acesso de forma a valorizar os espaços vazios, e pela constante supervalorização das áreas centralizadas (CARVALHÊDO; LIRA 2007, p. 10).

Dada a complexidade de apresentação dos movimentos migratórios a nível municipal, o IBGE trabalha com a informação de residência atual e lugar de nascimento do indivíduo, metodologia esta que o permite obter a proporção da população não natural do município em relação à população total. No caso de Palmas, 51,9% da população é natural do Estado do Tocantins, sendo que 48,11% são convergentes dos diversos estados da federação em busca de oportunidades.

2.2 A Educação na Realidade da Capital do Tocantins

Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2011), expressam o comportamento das matrículas da educação básica por dependência administrativa (rede estadual, municipal, privada e federal de ensino)

neste município (tabela 11). Nos 130 estabelecimentos de ensino da Capital estão matriculados 68.547 alunos na educação básica, sendo a rede municipal de ensino responsável por quase metade das matrículas (44,13%), o equivalente a 30.251 alunos, seguida pela rede estadual, que atende (33,92%) do total, 23.252 alunos. A rede privada é responsável por (19,15%), com 13.123 alunos. A rede federal, com 1.921 alunos, representa 2,80% do total.

Ao longo do período observado (2005-2011), verificou-se que este município apresentou expansão nas matrículas da educação básica, na ordem de 15,69%, enquanto que no país neste mesmo período observa-se um decréscimo de - 9,74% no total das matrículas (ver tabela 11 e 12).

Tabela 11 - Evolução das Matrículas da Educação Básica por dependência administrativa no município de Palmas - TO (2005-2011)

Ano	Total de Matrículas	Dependência Administrativa							
		Estadual	(%)	Municipal	(%)	Privada	(%)	Federal	(%)
2005	57.793	22.930	39,68	24.864	43,02	8.913	15,42	1.086	1,88
2006	62.755	26.567	42,34	25.271	40,27	9.956	15,86	961	1,53
2007	60.289	23.308	38,66	24.792	41,12	10.352	17,18	1.837	3,04
2008	63.221	25.313	40,04	25.526	40,38	10.548	16,68	1.834	2,90
2009	64.173	22.635	35,28	27.944	43,55	11.040	17,20	2.554	3,97
2010	65.575	22.502	34,31	29.997	45,74	11.318	17,26	1.758	2,69
2011	68.547	23.252	33,92	30.251	44,13	13.123	19,15	1.921	2,80
Variação % 2005/2011	15,69%	1,39%		17,81%		32,09		56,53	

Fonte: INEP, Censo Escolar, matrículas 2005 a 2011.

A análise do comportamento dessas matrículas por dependência administrativa revela que no Brasil a rede pública estadual e municipal vem apresentando queda nas matrículas na ordem de -17,34% e de - 7,80% respectivamente. Em Palmas, esta variação é positiva, sendo de 1,39% para a rede estadual e 17,81% na rede municipal. O país apresentou uma rede privada de ensino com expansão na ordem de 6,16%, sendo 32,09% a expansão desta rede nesta capital.

A rede federal de ensino, nesta capital, apresentou o maior crescimento entre as redes, ou seja, 56,53%, acompanhando uma tendência nacional, uma vez que no

país esta também foi a rede com maior expansão das matrículas, atingindo um percentual de 29,01%. Embora em Palmas esta rede responda por apenas 2,80% das matrículas em educação básica.

Tabela 12 - Matrículas na Educação Básica por dependência administrativa: Brasil (2005-2011)

Ano	Total	Matrículas por Dependência Administrativa			
		Estadual	Municipal	Federal	Privada
2005	56.471.622	23.571.177	25.286.243	182.499	7.431.103
2006	55.942.047	23.175.567	25.243.156	177.121	7.346.203
2007	53.028,928	21.927,300	24.531,011	185.095	6.385,222
2008	53.232,868	21.433,441	24.500,852	197.532	7.101,043
2009	52.580,452	20.737,663	24.315,309	217.738	7.309.742
2010	51.549,889	20.031,988	23.722,441	235.108	7.560,382
2011	50.972,619	19.483,910	23.312,980	257.052	7.918,677
Variação % 2005/2011	- 9,74	- 17,34	- 7,80%	29,01	6,16
Variação Rede Federal -2007/2011				28%	

Fonte: INEP, Censo Escolar e Sinopses estatísticas 2010 e 2011.

O olhar sobre a estrutura etária da população residente por grupo de idade e com frequência a escola/creche (tabela 13) revela a importância que tem os dados demográficos na construção de políticas públicas. De forma que neste município estes dados ainda sinalizam para a necessidade de expansão das infraestruturas da rede de atendimento escolar básica, sobretudo, no que se refere à oferta de educação infantil, uma vez que no grupo etário de 0 a 3 anos de idade o percentual de atendimento é de apenas 26,23% da população total nesta faixa de idade; de 4 a 5 anos a cobertura é de 79,88%, demonstrando que 13.665 crianças de 0 a 5 anos de idade ainda se encontram fora da escola.

Para o grupo etário de 6 a 14 anos de idade, o atendimento é de 98,03% da população em idade escolar, no entanto, apesar de universalizada esta oferta, o número de crianças neste grupo sem acesso à escola é de 719 crianças. No grupo etário de 15 a 17 anos o universo atendido é 87,87%, o que representa 1.611 jovens sem atendimento neste grupo etário.

Em Palmas 93,23% das crianças e jovens na faixa etária de 4 a 17 anos frequentavam escola/creche. Em se tratando do dispositivo legal (Emenda Constitucional 59/2009), este município tem o desafio de assegurar o direito à educação até 2016, a 3.904 crianças e jovens na faixa etária de 4 a 17 anos. Esforço este que revela a importância do Regime de Colaboração entre os entes federados, para efetivação deste direito.

Tabela 13 - População de Palmas por grupo de idade e com frequência em escola/creche (2010)

Faixa Etária	População		
	Residente	Atendida em Creche/ Escola	
0 a 3 anos	16.391	4.300	26,03%
4 a 5 anos	7.824	6.250	79,88%
6 a 14 anos	36.586	35.867	98,03%
15 a 17 anos	13.284	11.671	87,87%
4 a 17 anos	57.694	53.790	93,23%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

2.2.1 A Educação na Rede Municipal de Ensino de Palmas

A Rede Municipal de Ensino de Palmas é constituída por 19 Centros Municipais de Educação Infantil- CMEI's e 41 Escolas. Dados do Inep- censo escolar (tabela 14), demonstram a distribuição das matrículas nestas rede de ensino nos anos de 2005-2011. No geral as matrículas desta rede se expandiram em um percentual de 17,81% neste período, apresentando um crescimento de 45,33% nas matrículas em educação infantil e de 23,29% nas matrículas no ensino fundamental. No caso das matrículas em Educação de Jovens e Adultos-EJA as mesmas apresentam um decréscimo de - 60,28%. No entanto, a existência de 3,8% (6.299) de pessoas de 15 ou mais anos de idade analfabetas residentes neste município, revela um contingente da população que poderia ser atendida em EJA.

Tabela 14 Evolução das matrículas na Rede Municipal de Ensino (2005-2011)

Período	Matrículas			
	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	EJA	Total
2005	3814	16456	4594	24864
2006	2401	18829	4041	25271
2007	2768	18479	3539	24786

Continua

Encerra tabela 14

Período	Matrículas			
	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	EJA	Total
2008	3319	19499	2701	25519
2009	4988	20515	2441	27944
2010	6577	21389	2031	29997
2011	6976	21450	1825	30.251
Variação % 2005/2011	45,33	23,29	- 60,28	17,81

Fonte: INEP, Censo Escolar (2005-2011)

Nesta rede, a ampliação da oferta de educação infantil, em especial na creche, destinada a atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade, apresentou uma expansão de 72,75%. Um crescimento acima da média nacional, regional e estadual, as quais foram de 38,50%, 24,82% e 28,90%, respectivamente. Cabe destacar, que essa trajetória de crescimento segue uma tendência nacional, sobretudo, a partir da aprovação do Fundeb, que ao disponibilizar recursos para financiar toda a educação básica, permitiu ampliar a oferta de vagas na educação infantil.

No que se refere aos dados de desempenho escolar dos alunos da rede municipal (tabela 15), observou-se, no período estudado, um crescimento de 11,5% nas taxas de aprovação e decréscimos de - 71,32% nas taxas de reprovação; de - 75% abandono e melhorias nos dados de distorção idade série (- 34,45%). Com relação aos dados de distorção idade-série no ensino fundamental, este percentual era de 18% em 2005 para 11,8% em 2011. Ainda com relação à distorção idade-série no ensino fundamental regular, destaca-se a necessidade de uma análise mais minuciosa em face da brusca variação deste percentual que era de 16,8% em 2006, decrescendo para 0,6% em 2007, voltando a atingir um percentual de 16,8% em 2008.

No ensino fundamental, embora os dados apresentem redução nos indicadores de reprovação e abandono escolar e sinalizem um aumento da eficiência do sistema municipal de ensino na capacidade de promover a progressão entre as séries e etapas, esta rede ainda enfrenta problemas, uma vez que os estudantes ainda permanecem no sistema além da idade prevista e do tempo necessário para a sua conclusão.

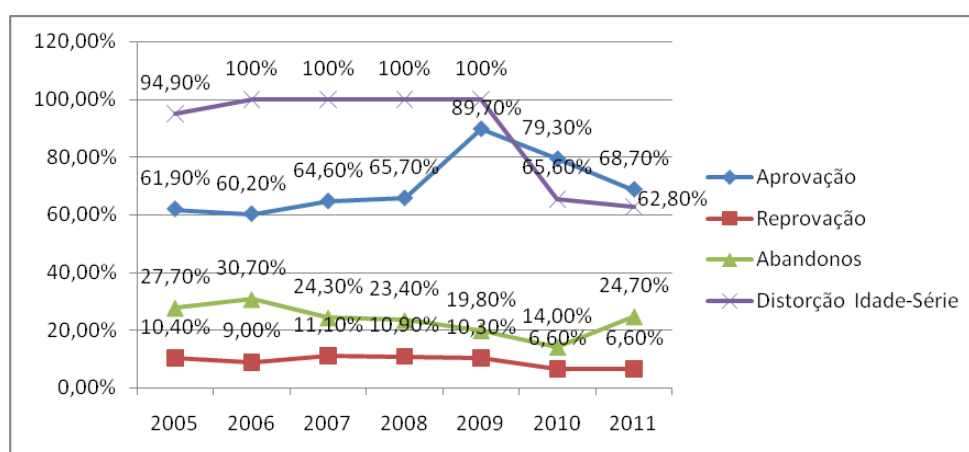
Tabela 15 - Indicadores de desempenho escolar no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino (2005-2011)

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Distorção Idade Série
2005	84,70	12,90	2,40	18
2006	84,20	13	2,80	16,80
2007	84,60	13,50	1,90	0,60
2008	87,20	11,20	1,60	16,80
2009	95,90	4,10	0,80	11,90
2010	95,20	4	0,80	13,80
2011	95,70	3,70	0,60	11,80

Fonte: Setorial de Dados Estatísticos da SEMED, Estatísticas Finais 2005-2011.

Para o público atendido na Educação de Jovens e Adultos, os dados aqui apresentados descortinam uma realidade na qual jovem e adulto evadem, abandonam, repetem anos na escola. Embora os indicadores de desempenho apresentem melhorias é possível observar que as taxas de aprovação tiveram uma variação positiva de 9,9%. No entanto, não atingiram o patamar de 70% de aprovação, e embora as taxas de reprovação tenham apresentado queda de -36,54% se essas taxas forem somadas às taxas de abandono os números do fracasso escolar nesta modalidade representaram 31,3%, em 2011. Assim, temos um retrato idealizado da escola e a materialização das desigualdades sociais.

Gráfico 2 - Indicadores de desempenho escolar na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino (2005-2011)



Fonte: Setorial de Dados Estatísticos da SEMED, Resultados Finais 2005-2011.

É importante esclarecer que a análise da realidade da educação na rede municipal de Palmas realizada ainda no período de 2003 a 2004 revelava uma preocupação por parte do Grupo Tático Eleitoral (GET) da educação, que não encontravam nestes dados elementos para a defesa da implantação de Escola de

Tempo Integral, uma vez que esta rede se mostrava incapaz de ofertar vaga para a população existente nas diferentes idades. Assim, tal implantação era um desejo do pré-candidato do Partido dos Trabalhadores à Prefeitura de Palmas, por acreditar ser esta modalidade capaz de dar ao indivíduo o direito a uma educação pública que contemple as diversas dimensões de sua formação.

Para uma melhor compreensão de como a análise da realidade da educação na rede municipal de ensino, chega à experiência de educação integral, julgamos por bem descrever esta experiência levando em consideração as ações realizadas nesta rede na perspectiva de valorização profissional; na ampliação dos equipamentos escolares para expansão das matrículas e implantação desta experiência.

2.2.2 Políticas de Valorização Profissional

Em Palmas a carreira docente é regida pela Lei 1445/2006, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Palmas - (PCCR), englobando todos os profissionais da educação em um só instrumento de valorização. Dentre os direitos previstos neste plano destacamos a gratificação por titularidade, afastamento remunerado para aperfeiçoamento profissional, tempo remunerado para estudo, planejamento e avaliação, progressão horizontal e progressão vertical.

Um avanço importante nesse plano foi à garantia do direito à progressão vertical que consiste na mudança de classe salarial após a conclusão de cursos de graduação e pós-graduação (direito este não previsto no plano anterior - Lei municipal n. 682/97). Essa medida se constitui como possibilidade de qualificação do trabalho docente; de melhor remuneração e da qualidade do trabalho ofertado, ou seja, “a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade” (DOURADO *et. al.*, p.25).

Para Melo Junior (2010) é necessário que os sistemas de ensino assegurem oportunidade de formação continuada a todos os profissionais da educação, para que a qualificação profissional não venha a depender exclusivamente de iniciativas individuais. Nesse caso, observa-se que na Rede Municipal de Ensino houve

incentivo financeiro por meio de bolsas de apoio à graduação e pós-graduação *lato sensu*¹⁶. Já para Pinto (2009)

Muito além de melhorar a formação inicial ou continuada dos professores, é preciso dar à profissão o prestígio que, em geral, ela nunca teve no Brasil, salvo em alguns casos isolados (rede federal ou escolas privadas de elite, por exemplo). E o melhor indicador de prestígio é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento (p. 60).

Com relação à elevação da remuneração com base na qualificação e no tempo de serviço, dados publicados em nove edições do Diário Oficial do Município de Palmas¹⁷ atestam que tais progressões têm sido asseguradas ao magistério municipal, no entanto, percebe-se pelas análises dessas edições, que o direito às progressões não são outorgados de imediato, em média, levam de um a dois anos para sua concessão.

Ressalta-se, ainda, que a demora nas concessões dos benefícios se constituíram em pauta de reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins (SINTET) e constitui um indicativo da necessidade de avanços na implementação do plano de modo a cumprir os prazos de evolução na carreira (SINTET, 2010).

Gatti (2000) considera fundamental o reconhecimento dos problemas enfrentados pelos professores do magistério da educação básica, por ter se “mostrado cada vez menos atraente, tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais” (p. 59), motivos pelos quais avalia a pouca atratividade do magistério para os jovens, principalmente para “aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimento, ou com melhores chances em outras atividades.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 239-240).

Sobre a política salarial do magistério público municipal, dados elucidados na tabela 16, demonstram que no início de 2005 o salário base para professor com formação em nível superior era de R\$ 1.367,05 para uma jornada de 40 horas semanais, passando para R\$ 2.080,73 em 2011¹⁸. A partir de agosto de 2005,

¹⁶ Projeto aprovado pela Lei nº 1459 de 29 de dezembro de 2006.

¹⁷ Concessões publicadas no Diário Oficial do Município de Palmas números 274, 285, 290, 296, 359, 377, 397, 401 e 421. Disponível em: diariooficial.palmas.to.gov.br.

¹⁸ Atualmente este salário é de R\$ 2.838,11 (Medida Provisória nº 04, de 22 de janeiro de

passou a ser adicionada a este salário uma Gratificação por Regência de Classe (GRC) ¹⁹ no valor de R\$ 466,20.

Tabela 16 – Evolução Salarial dos Professores com formação em nível superior e jornada de 40 horas semanais (2005-2011)

Remuneração (R\$)		Reajuste %	IPCA IBGE: 37,50
Maio 2005	Novembro 2011		Ganho %
1.367,05	2.080,10	52,15%	10,66

Fonte: Portal da Prefeitura de Palmas - Banco de Leis

A primeira vista, a evolução salarial nesta rede (2005/2011) pode parecer expressiva, no entanto, a análise realizada entre o salário base e o salário corrigido pelo IPCA (tabela 16), revela que nos anos de 2005 a 2011 os professores tiveram um ganho salarial de 10,66%.

O salário inicial pago ao professor, em 2011, com formação em nível médio e jornada semanal de 40 horas é de R\$ 1.187,23 e de R\$ 2.080,73 para o professor com formação em nível superior e igual jornada de trabalho.

Em 2011, o piso nacional do professor foi de R\$ 1.187,00, desse modo, falar em valorização salarial demanda clareza de que “a medida não é necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões” (PINTO, 2009, p. 60).

Ocorre que, por se tratar de uma profissão com grande contingente de profissionais, o limite da remuneração é dado pela dimensão da receita tributária arrecadada e pela disputa entre os diversos segmentos que há demanda.

Como as despesas com folha de pagamento representam os maiores gastos com ensino, mudar significativamente o padrão de remuneração dos profissionais da educação, significa ampliar os gastos com ensino, o que implica em elevar o percentual do PIB investido em educação. (*ibidem*, p. 61).

Esse autor simula o potencial de recursos públicos necessários à elevação do padrão de remuneração desses profissionais, usando com base o ano de 2008, uma jornada de 40 horas semanais, 1/3 delas para hora-atividade, observado a relação aluno/turma estabelecida no Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) e um salário médio de R\$ 2.500,00, valor que corrigido pelo IGP-DI corresponderia em 2011 a R\$

2013. Disponível em: palmas.to.gov.br/media/diário/687-23-01-2013.pdf.

¹⁹ Lei 1389 de treze de outubro de 2005 institui a GRC e defini seus valores em conformidade com o cargo e a jornada de trabalho, sendo esta lei alterada pela Lei 1828 de 09 de dezembro de 2011.

3.021,78, valor estimado pelo autor no sentido de tornar a carreira mais atrativa (*ibidem*, p. 61).

No sistema municipal de ensino de Palmas o regime de trabalho semanal é de 20 horas ou 40 horas semanais, sendo 1/3 da jornada semanal, a ser cumpridas na escola, dedicada a estudos, avaliação e planejamento. Essa é uma conquista recente somente a partir de 2011 e que está assegurada na prática, mas que ainda demanda alteração no PCCR, para fins de regulamentação.

Vale lembrar que a jornada de trabalho nesta rede está em conformidade com a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei n. 11.738/2008, que fixa uma jornada (1/3) composta de aulas e de tempo para atividades extraclasse.

No que se refere ao regime de trabalho semanal, a atual jornada de 20 ou 40 horas semanais não segue exatamente as orientações do Parecer CEB/CNE n. 9/2009 e da Resolução CEB/CNE n. 02/2009, que preveem, preferencialmente, jornada em tempo integral de no máximo 40 horas semanais em uma única escola, como medida importante para a continuidade e qualificação do projeto político pedagógico da escola. Uma recomendação importante no sentido de evitar a organização de jornadas docentes que induzam à dupla ou tripla jornada, a desvalorização salarial e a desqualificação da profissão (PINTO, 2009).

Entretanto, é importante destacar que ao longo do período estudado, foram realizados dois concursos públicos. Um em 2005 (para provimento de 833 cargos - 478 vagas para docentes e 355 trabalhadores em função não docente, com validade de um ano, sendo prorrogado por igual período) e outro em 2010 (com validade de 02 anos sendo prorrogado por igual período). Neste último certame, foram disponibilizadas 1429 vagas, sendo 600 vagas destinadas aos professores de nível médio e 422 vagas para professores de nível superior distribuídas em áreas específicas do currículo do ensino fundamental, apresentando progressos em relação ao concurso anterior, ao estabelecer uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Dados publicados no diário oficial número 84 de 23 de julho de 2010 revelam que vagas destinadas, sobretudo ao ingresso de profissionais responsáveis por um conjunto de atividades relacionadas ao campo dos esportes e das artes não foram preenchidas, demandando assim a contratação de professores em regime de

contrato temporário e por prestação de serviços. Nesse caso, a situação salarial docente, no país, somadas às condições de trabalho e ao desprestígio social do professor é que faz com que a profissão seja socialmente desvalorizada e induz poucos a ingressarem no magistério. A esse respeito Gatti e Barreto (2009) destacam.

Salários pouco atraentes (...) e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais e na representação e valorização social da profissão do professor (p. 256).

Corroborando com este pensamento Linhares e Silva (2003), asseguram.

Se efetivamente há evasão de professores da carreira ou se há um número excessivo de professores formados, que evitam ingressar na carreira, optando por outras atividades profissionais, inclusive na economia informal, tal problema só poderá ser enfrentado e superado, de forma duradoura, com uma profunda alteração das condições de exercício profissional do magistério (p. 46).

O não provimento de cargos por meio de concurso público, nesta rede, resulta em contratações temporárias e seleção de profissionais prestadores de serviços por meio de Edital Público para uma carga horária semanal de 20, 30 ou 40 horas. Por serem prestadores de serviços não recebem férias nem décimo terceiro, sendo estes contratos para 11 meses de trabalho. Já os professores em regime temporário são contratados por 01 ano, recebem 1/3 de férias e décimo terceiro. Em termos de remuneração ambos os profissionais têm salários menores que os pagos aos professores efetivos.

Um professor em regime de contrato temporário, com 40 horas semanais e formação em nível superior recebe atualmente R\$ 2.080,73, ou seja, R\$ 466,23 a menos que o professor efetivo em início de carreira, uma vez que a GRC (R\$ 466,20) é paga apenas ao professor estatutário.

No caso do professor que é prestador de serviços este tem o salário fixado por edital público de seleção, portanto, um professor prestador de serviços nas mesmas condições de formação e jornada de trabalho tem vencimento de R\$ 2.400,00.

Desse modo, a permanência na rede de diferentes regimes de trabalho (contratos temporários, efetivos e prestadores de serviços), passa a produzir impactos na carreira, tanto do ponto de vista salarial e da formação, quanto da organização e gestão do trabalho pedagógico. Esses impactos estão diretamente ligados à alta rotatividade de professores; a ausência de professores em sala de aula, bem como a falta de envolvimento e comprometimento com o projeto educacional (GOUVEIA; et. al., 2006, p. 260).

2.2.3 Ampliação dos Equipamentos Escolares

Para expansão do atendimento à população em diferentes idades a estrutura física foi sendo ampliada (Quadro 1) ²⁰. 13 novos Centros Municipais de Educação Infantil, 6 novas escolas e 578 novas salas foram construídas (78 em CMEI's e 509 em escolas).

Quadro 1 - Evolução da Estrutura Física (2005-2011)

	Anos anteriores	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Escolas Construídas	33	0	2	1	2	0	0	1	39
CMEI Construídos	8	0	0	1	6	2	4	0	21
Quadra Esportes	3	0	0	1	9	1	4	3	21
Piscinas	0	0	0	1	3	0	0	0	4
Bibliotecas	33	0	2	2	1	0	1	1	40
Lab. Informática	1	0	0	0	4	0	1	1	7
Refeitórios	0	0	0	1	1	2	1	1	6
Auditórios	0	0	0	2	1	1	0	1	5
N. de Salas - CMEIs	40	0	0	6	38	0	34	0	78
N. Salas - Escolas	331	0	24	45	56	4	24	25	509

Fonte: os dados de 2005 a 2010 foram extraídos de: SEMED. Educação 2010 em tempo integral (slide 8). Os dados de 2011 tiveram por fonte planilha em Excel – Setorial de Arquitetura e Engenharia Escolar, SEMED.

Atualmente estão sendo construídos mais 08 CMEI's, 03 Escolas de Tempo Integral Padrão e 10 novas salas de aulas para atendimento à educação infantil. Estima-se que mais 6.100 vagas serão disponibilizadas. Outros equipamentos escolares tais como: quadra de esportes, piscinas, bibliotecas, laboratórios de informática, refeitórios e auditórios foram construídos (PALMAS, 2013).

²⁰ Com exceção de uma Escola Padrão de Tempo Integral finalizada em 2011 e que contou com 50% de investimento do governo federal, todos os demais investimentos realizados neste período foram realizados com recursos do tesouro municipal

Os projetos arquitetônicos são elaborados por técnicos do departamento de Arquitetura e Engenharia Escolar da SEMED, em diálogos com profissionais da educação. Segundo informações obtidas junto a este setorial os espaços construídos primam por uma boa luminosidade, ventilação, e funcionalidade, com uso de materiais de acabamento adequados e em conformidade com os padrões mínimos estabelecidos para construção de prédios escolares²¹. No entanto, observa-se, com base nesse estudo, que se por um lado a construção de novos equipamentos (salas de aulas, quadras, laboratórios, etc) tem seguido tais padrões, por outro os antigos espaços existentes não sofreram quaisquer intervenções, de modo a dificultar o desenvolvimento da proposta.

Nesta rede, a gestão dos recursos é descentralizada para as escolas e CMEI's por meio do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada (Lei n. 1.256 de 22 de dezembro de 2003), sendo os recursos destinados à aquisição de bens de consumo e de capital, alimentação escolar, reformas, aquisição de mobiliários e acervos bibliográficos, ampliações e construções de equipamentos escolares, cuja administração no âmbito da escola ocorre por meio da Associação Comunidade Escola (ACE), responsável inclusive por processos licitatórios quando necessário. Consta do quadro de pessoal dessas unidades um profissional responsável pela coordenação financeira.

2.3 A Implantação da Experiência da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Palmas

Em Palmas-TO, as discussões sobre a implantação de escolas de tempo integral foi iniciada nos anos de 2003 e 2004, em um grupo constituído por professores da educação básica, professores de universidades locais e sindicalistas e representantes da sociedade, cujo objetivo consistia em traçar um diagnóstico da política educacional em curso neste município.

Para tanto, foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica, no intuito de compilar dados que retratassem esta realidade do ponto de vista da gestão pedagógica, administrativa, financeira e jurídica deste sistema no período de 2003-2004, de forma a observar a expansão da rede (oferta e demanda), projetos e

²¹ Código Municipal de Obras e Recomendações para Infraestrutura/Manual de Boas Práticas na Educação Infantil do Município de Palmas-TO. 2009/2012,

programas, ações, política de valorização profissional (salário, condições de trabalho e formação), convênios, dentre outros aspectos. Tais elementos foram objeto de estudos, discussões e análises da política educacional vigente, e subsidiaram a elaboração do plano de governo do Partido dos trabalhadores para o quadriênio 2005-2008.

Souza (2005), ao apresentar resultado da pesquisa documental e bibliográfica realizada em 2003-2004, começa por apresentar a Secretaria de Educação, Cultura e dos Esportes (SECESP) que era responsável pela administração de 32 escolas, sendo 06 creches, atendendo a um universo de 23.600 alunos; um espaço cultural com teatro, auditório e duas bibliotecas públicas; 25 quadras esportivas; 3 ginásios e uma casa de cultura, além de escolinhas de esportes.

Alguns pontos destacados por este autor são relevantes para a compreensão da realidade educacional, dentre estes a taxa de alfabetização em Palmas, que era de 94,1%, apresentando menor desempenho comparado às capitais do Centro-Oeste (Goiânia, Cuiabá e Campo Grande). Para a população residente de 10 ou mais anos de idade; a aprovação média para os alunos matriculados no ensino fundamental era de 82%; a defasagem idade-série era de 40%, o percentual de reprovação era de 7% e 10%, em média, constituía as taxas de abandono.

Na educação infantil a rede privada respondia por 53,4% das matrículas, enquanto que na rede municipal este percentual era de 22,6%. Das 16.534 crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, apenas 617 crianças, ou seja 3,7% da população neste grupo de idade eram atendidas nas creches municipais. Já para o ensino fundamental a cobertura das matrículas na rede municipal era de 55,1%.

É importante destacar que sendo Palmas uma capital de população jovem enfrenta maior demanda por educação básica, ou seja, é preciso oferecer mais vagas em creches e escolas, de forma que o período (2003-2004) foco do diagnóstico demonstrava o tamanho do desafio a ser enfrentado, não apenas do ponto de vista do acesso à educação infantil, em especial à creche, bem como no que se refere à melhoria das taxas de alfabetização, considerando que 5,9% dos habitantes (8.104) de 10 ou mais anos de idade compunham as taxas de analfabetismo neste município.

O Projeto Educacional para a Capital se consolidava no Plano Decenal de Educação do Município de Palmas (1993-2003), do qual o autor destaca algumas metas, como o levantamento da demanda escolar para planejamento da ampliação da estrutura física e aumento de vagas na rede, evidenciando-se na prática a ausência de um plano de expansão do atendimento para os diferentes níveis, constatando-se ainda a existência de escolas semi-aproveitadas e de regiões com demanda de vagas.

Do ponto de vista da estrutura e dos padrões mínimos educacionais a rede apresentava uma estrutura precarizada, destaca-se aqui que apenas 53,1% das escolas tinham acesso à rede mundial de computadores, existindo em média 02 computadores por escola, no caso das creches, nenhuma possuía computadores (SOUZA, 2005).

A transferência de recursos para as escolas acontecia por meio do Programa de descentralização de recursos, para pagamento de despesas de custeio (água, luz, telefone e materiais escolares diversos) e despesas de capital (compra de bens ou construção). Os valores por escolas eram definidos a partir do módulo da escola, assim uma escola de módulo I (escola com mais de 1000 alunos) recebia o valor de R\$ 3.150,00 para as despesas de custeio e R\$ 1.350,00 para as despesas de capital. Recursos estes insuficientes segundo o autor, uma vez que muitas outras responsabilidades eram repassadas às escolas, cabendo destaque também para a pouca autonomia dada às escolas para gestão dos recursos, frente às inúmeras normativas instituídas pela SECESP para orientar a execução do programa.

Frente a essa realidade educacional o plano de governo para o quadriênio 2005-2008 trazia as seguintes promessas: construção de mais creches; ampliação de vagas para crianças de 4 e 5 anos; matricular todas as crianças a partir dos 6 anos de idade; melhorar a qualidade do ensino a qualificação docente e as condições materiais das escolas; elevar a escolaridade da população por meio da ampliação do atendimento aos Jovens e Adultos; construir novas salas e adaptar todas as creches e pré-escolas aos padrões de qualidade, instituir plano de carreira mais justo e viável e implantar duas escolas de tempo integral na região periférica da cidade. (Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores para o quadriênio 2005-2008. p. 04. texto impresso).

Com a eleição do candidato do PT à Prefeitura de Palmas, assume a Secretaria Municipal da Educação, o professor Danilo de Melo Souza, que durante o período 2003-2004 foi integrante do Grupo Tático Eleitoral da Educação, e ao assumir a pasta constitui em janeiro de 2005 no âmbito da Secretaria Municipal da Educação (SEMED), o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação, constituído por professores de educação básica, da educação superior, conselheiro municipal de educação, arquitetos, engenheiros, ambientalista e técnico da SEMED. Este grupo voltou à atenção e esforços para a compreensão da Educação de Tempo Integral (ETI), com o objetivo de pensar, discutir e conceber a proposta pedagógica e o projeto arquitetônico da Escola Padrão de Tempo Integral

Em 2006 o grupo de pesquisa e estudos em educação integral foi ampliado a partir da nomeação da equipe diretiva da primeira Escola Padrão de Tempo Integral, que se inseriu nas discussões e passou a visitar outras experiências de educação em tempo integral como a dos CEUS's Meninos e Butantã, em São Paulo e a do CIEP Trajano Moraes na cidade do Rio de Janeiro, nestas visitas buscava-se conhecer a proposta pedagógica e o projeto arquitetônico, em uma análise mais aprofundada destas experiências, que poderiam oferecer ricos elementos para avançar na política educacional de Palmas.

Segundo relatório de viagem da equipe diretiva da primeira escola padrão de tempo integral de Palmas, as experiências visitadas atendem a um número bem menor de crianças (20 a 25); a implantação do tempo integral se dá por adesão da comunidade; as disciplinas do contraturno são na grande maioria trabalhadas por animadores culturais que não integram o quadro de pessoal da escola. Para essa equipe a grande contribuição dessas vivencia se deu no sentido de pensar a organização do trabalho pedagógico, no que se refere às atividades complementares.

Do ponto de vista arquitetônico o projeto de Palmas, se assemelhou aos projetos arquitetônicos dos CIEPs e do CEUs no que se refere à distribuição organizacional da estrutura física por meio de blocos, uma vez que naquelas experiências as atividades do currículo formal são ministradas no mesmo terreno ao das atividades esportivas e artísticas, mas em blocos distintos, como acontece em Palmas (DIAS, 2009, p. 46-47).

De acordo com o texto inicial da Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino²², a implantação da oferta de educação em tempo integral deve representar a oportunidade de ampliação do tempo escolar por meio de um currículo qualificado e potencializador dos diversos talentos dos educandos, quando postos em contato com o mundo das artes, da cultura, do esporte e do lazer, completando assim uma formação integral do ser enquanto sujeito atuante na sociedade.

Neste documento é apresentada como meta a implantação de duas escolas de tempo integral com oferta de ensino fundamental a 760 estudantes do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, não configurando explicitamente dentro dessas metas a questão da universalização desta experiência. No entanto, ao constar desta proposta o objetivo de “construir uma proposta de currículo integral no sistema municipal de ensino”, evidencia-se tal questão.

É importante destacar que embora o texto da proposta mencione a construção de duas escolas de tempo integral, bem como “a valorização de todas as unidades escolares já existentes, através de maiores investimentos físicos, equipamentos, livros e recursos didáticos” (p. 15), não identificamos neste documento um plano de metas e/ou estratégias que orientem tal universalização, o que no nosso entendimento pode contribuir para a expansão de uma política marcada pelo improvisado, pela ausência de estruturas físicas adequadas e de diálogos necessários à implantação de escolas de tempo integral.

A idéia de ampliação do tempo de permanência da criança na escola, como consta no texto da proposta, aponta para uma modalidade de ensino cuja oferta demanda que a escola seja enriquecida e redimensionada em sua estrutura organizacional e pedagógica. Para tanto, o aluno terá um espaço para ampliar e aprofundar conhecimentos por meio de currículo que articule saberes e práticas educativas que transcenda o domínio da escrita, da leitura e do saber formal e contemple também os aspectos culturais, artísticos e esportivos (PALMAS, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, a discussão acerca da educação de tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a

²² Proposta finalizada em janeiro de 2007, construída pelo Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação e equipe técnica da Diretoria do Ensino Fundamental da SEMED- Secretaria Municipal da Educação

necessidade da criança permanecer na escola em um tempo “total” ou “inteiro”, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia. Nesse caso, a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar (CHAVES, 2002, p. 43).

Percebe-se pela leitura da proposta em análise que escola idealizada tem sua centralidade no processo de escolarização. A ampliação do tempo, nessa proposta, aparece articulada à possibilidade de alcance da qualidade, ou seja, espera-se que “a ampliação do espaço temporal de presença na escola – possa ser, da melhor forma possível, direcionada em favor da melhoria do processo educativo”. (PALMAS, 2007, p. 21).

A proposta explicita que “a especificidade deste educando que se pretende atender, passa pelo campo das diferenças sociais, culturais e econômicas” (PALMAS, 2007, p. 22). Desse modo o trabalho de formação educacional deve pautar-se por uma educação enquanto exercício consciente da sua cidadania e condição de emancipação humana.

Quanto aos princípios da escola de tempo integral, são citados os seguintes: a ampliação do tempo como possibilidade de melhoria do processo educativo; a flexibilização dos processos educativos de modo a oportunizarem aprendizagens que contribuam para a emancipação do educando e para compreensão mais abrangente dos problemas da sociedade; gestão colegiada objetivando como forma de democratização das decisões e de condução do processo educativo; concepção de aprendizagem sócio-histórica que, em consonância com os objetivos da ação educativa permita a adoção de critérios consistentes e objetivos na definição dos conteúdos, dos objetivos, nos encaminhamentos metodológicos e na forma de organização dos processos pedagógicos.

A proposta prevê a existência de espaços físicos para a realização das atividades de lazer, de desenvolvimento artístico, cultural, esportivo e de acesso à tecnologia. Além disso, a permanência diária dos alunos na escola, anunciada na proposta é de nove horas e meia. As disciplinas do núcleo comum são distribuídas em um turno e as disciplinas diversificadas em outro turno. Para consolidação e integralização curricular, a proposta propõe a adoção da prática de trabalho coletivo

no interior da escola. No entanto, na prática, as atividades escolares são organizadas em turno e contraturno.

Defende-se que a organização das atividades escolares em turno e contraturno pode não favorecer a integralidade curricular, o mais interessante seria uma proposta que não diferenciasse as atividades por turno. Evidentemente que a integralidade curricular, para além da discussão turno e contraturno, têm a ver com a forma como o tempo é organizado no Projeto Político-Pedagógico da escola e com as condições de trabalho que envolve as ações pedagógicas.

De acordo com essa proposta, no que diz respeito aos profissionais da educação para atuar na escola de tempo integral “devem ser vinculados ao quadro de servidores efetivos” e o quadro de pessoal necessário ao desenvolvimento das atividades específicas é previsto, nesta proposta, de modo a atender as atividades específicas do projeto político pedagógico e horários de refeições e intervalos. O tempo destinado aos estudos, planejamento e avaliação corresponde a 1/3 da carga horária total.

Apesar dessa orientação, dados desse estudo elucidaram a existência de um percentual significativo de profissionais temporários desenvolvendo atividades em escolas de tempo integral nesta rede de ensino.

2.3.1 As diferentes alternativas da educação em tempo integral em Palmas

Para efetivação da proposta de educação integral em Palmas, a gestão municipal estruturou essa oferta a partir de 05 diferentes alternativas, a saber:

O Projeto Salas Integradas (SIN) implantado em 2005, foi a primeira modalidade de ampliação de jornada escolar na rede municipal de ensino, ampliando o currículo de 800 para 960 horas anual. Atendendo neste mesmo ano a 2 mil estudantes e a 5.000 mil estudantes em 2006. Para atendimento neste programa foram realizados ampliação dos equipamentos escolares com instalação de laboratórios de línguas e informática e espaços destinados às práticas esportivas, artísticas e culturais. Em 2007, o projeto passou a atender a 12.262 mil alunos. Esses atendimentos só foram possíveis com novas ampliações de espaços, bem como por meio da ampliação de convênios firmados entre a SEMED e a federações de karatê, de judô, escolinhas de futebol, Marinha do Brasil e federação de canoagem. Essa última para a oferta de esporte aquático, sendo ofertada a prática

de velejamento em barcos a vela e optimismo, com atendimento a 200 alunos. (PALMAS, 2007, p. 15).

Em 2008, ocorreu a adesão do município ao Programa Mais Educação, sendo este projeto (SIN) incorporado ao Programa Mais Educação. Sete mil alunos de 27 escolas foram atendidos nesta modalidade até agosto de 2010. Em 2011, o Programa Mais Educação atendeu a 2.730 alunos em 11 escolas de tempo parcial.

Os Centros Municipais de Educação infantil (CMEI's) - compõem a segunda modalidade de educação integral, priorizando a oferta de educação infantil, com atendimento às crianças de 4 meses à 3 anos e 11 meses em tempo integral, em uma jornada de 10 horas diárias.

Para concepção do projeto pedagógico e arquitetônico contou-se com o envolvimento de profissionais da educação infantil, em uma busca por conceber uma proposta de educação infantil que primando o desenvolvimento integral da criança, viesse substituir as políticas de precarização dessa oferta pautada em modelos tradicionais e ineficazes de creches, ligadas a uma política de assistência social.

Piccolo (2005, p. 57), ao fazer uma análise desta oferta tendo como parâmetro o arcabouço legal, sobretudo no que se refere ao Direito à Educação dando destaque às duas instituições, a família e a escola, vai destacar conquistas históricas advindas a partir da Constituição de 1988, da aprovação da Lei 8.069/90 e da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que ao estabelecer a educação infantil como etapa inicial da educação básica, a coloca sob a tutela do município e "tira as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas aos órgãos de assistência social", ressaltando também que esta última lei, ao reorganizar a educação em diversos pontos, flexibilizou o funcionamento da creche de forma a permitir a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Daí a autora citar que dessa flexibilidade de organização:

(...) surgiu na administração anterior, a modalidade "Mãe Crecheira" no Município de Palmas, (...) e que tais formas de atendimento caracterizam-se como medidas emergenciais e inadequadas, dada a precariedade de sua realização, reforçando o descrédito da educação infantil enquanto uma efetiva política educacional (...) Para educar-se meninos e meninas integralmente, especialmente quando provenientes de diferentes culturas, devemos colocar à disposição deles profissionais qualificados e não "mães-substitutas" sem formação profissional, em locais inadequados seja do

ponto de vista da segurança pessoal das crianças, seja do ponto de vista da qualidade da educação. (Picollo, 2005, p. 57).

Os dados de atendimento à educação infantil nesta rede revelam que em 2005 apenas 822 crianças de 0 a 3 anos de idade frequentavam creches e 2.992 pré-escolas, passando a 6.939 matrículas em 2011 (3.016 em creches e 3.923 em pré-escolas). 40,50% das matrículas nesta etapa concentravam-se na rede privada, sendo que em 2011 esta rede passou a responder por 68,90% desse atendimento.

Apesar do esforço por ampliar o atendimento à população na educação infantil, voltamos a destacar o tamanho do desafio posto a esta rede, uma vez que, neste município apenas 26,23% da população de 0 a 3 anos frequentava creches em 2010.

Escola de Tempo Integral do Campo constitui a terceira modalidade de educação integral na Rede Municipal de Ensino. A proposta de educação do campo neste município começou a ser pautada, a partir de abril de 2005, pela criação do Setorial de Educação do Campo e do Grupo de Estudos da Educação do Campo (2006). Este grupo foi formado por profissionais da Universidade Federal do Tocantins- UFT, da Universidade do Tocantins - UNITINS e técnicos da SEMED, que sendo estudiosos das políticas educacionais, da educação do campo e da área de currículos, se dedicaram a coordenar a elaboração de uma proposta Político – Pedagógica – Curricular para a educação do campo no Município de Palmas. Segundo dados do Relatório da Secretaria Municipal da Educação (SEMED, 2009), incluíram-se ações como: adequação curricular, formação de professores, estimativa de custo da merenda escolar e de ampliação e adequação da estrutura física.

Com base em relatório da SEMED (2005), foi realizada uma pesquisa diagnóstica das cinco unidades de ensino existente no campo e foram levantadas diferentes concepções sobre a educação do campo, bem como se verificou uma estrutura pedagógica e material bastante precária.

A partir de tal diagnóstico, foram estabelecidas metas de melhoria para as escolas do campo. Dentre as ações realizadas, foram oferecidos cursos de formação continuada, com carga horária de 360 horas, representado um investimento na ordem de R\$ 140.057,91 captados junto ao Governo Federal por meio do PLANO DE TRABALHO – PTA PECAMPO, “recurso este que também

contemplava a elaboração e confecção de material complementar para a escola do Campo” (PALMAS, 2009, p. 2).

Este material intitulado como “Caderno de Atividades Complementares – Pelas Veredas do Campo de Palmas” representou uma alternativa encontrada frente à inexistência de materiais didáticos e pedagógicos que subsidiassem as práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo em Palmas.

Esse material foi o resultado de 360 horas de formação continuada, realizada ao longo de 10 meses, a qual envolveu todos os professores e funcionários das 05 escolas do campo, que junto com o Setorial de Educação do Campo planejaram os temas trabalhados na formação (marcos legais para educação do campo, avaliação, currículo e metodologia) que tinha como objetivo oferecer subsídios para a elaboração do projeto político pedagógico de cada unidade de ensino, de forma a expressar as especificidades do campo.

O horário integral foi implantado em 2008 para as 5 escolas do campo por meio de um currículo formado por um núcleo comum e ampliado por uma parte diversificada constituída por meio dos componentes curriculares²³ de educação musical, artes, dança, teatro, técnicas agrícolas, artesanato, estudo monitorado, literatura, esporte, lazer ofertados a todos os alunos em aulas de 2ª a 5ª feira, em uma jornada escolar de 8 horas.

As sextas-feiras ficaram destinadas ao tempo comunidade²⁴ para os alunos e tempo de formação para os professores o que parece indicar ganhos, crescimento e avanços consideráveis à proposta de educação integral do campo.

Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada constitui a quarta modalidade de oferta de educação integral, iniciada em 2008 em três escolas da

²³ Os espaços de formação, fóruns, debates e encontros de estudos realizados entre os profissionais das 05 escolas vão demonstrando e implementando alterações necessárias à organização curricular e pedagógica do trabalho nas escolas do campo. (PALMAS, 2012)

²⁴ O tempo comunidade é contado como dias letivos e preenchido com as pesquisas dos eixos temáticos, atividades de retorno desenvolvidas decorrentes do registro no caderno do campo - estudos complementares de cada eixo-temático, combinando-os com os componentes curriculares que compõe o tempo comunidade, tarefas e pesquisas relacionadas com as áreas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Este tempo e espaço será acompanhado pelo caderno do campo, estudos complementares, pelas visitas que serão realizadas por meio do Projeto Conhecer, jornada pedagógica, conforme previsto no calendário escolar.

rede, que foram reformadas e adequadas, ampliando o tempo de permanência dos alunos para 8 horas diárias. Esta modalidade mantém semelhança com o Programa Mais Educação no que se refere à oferta de atividades artísticas, esportivas, cognitivas e culturais, no contraturno escolar.

Em 2010 com a adaptação de espaços físicos para a oferta de almoço, a jornada escolar foi ampliada para 9 horas e meia de atividades escolares.

A diferenciação entre as diversas alternativas de organização da educação integral nesta rede ocorre mais em função da estrutura física, face à existência de prédios padrões, construídos para atendimento em tempo integral, oferecendo as condições ideais ao desenvolvimento da proposta; e prédios adaptados, um modelo que incorpora à sua estrutura novos equipamentos escolares, tais como bibliotecas, laboratórios de informática, sala de dança, quadra de esportes, auditórios, piscinas, refeitórios.

A Escola Padrão de Tempo Integral é a quinta modalidade de educação integral. Atualmente são 03 unidades em funcionamento, atendendo, segundo dados do INEP (2011), a 3.481 alunos em 2011, em uma organização curricular de jornada diária de 9 horas e meia, por meio de um currículo formado por um núcleo comum, enriquecido por uma parte diversificada, oferecendo atividades no campo dos esportes e das artes.

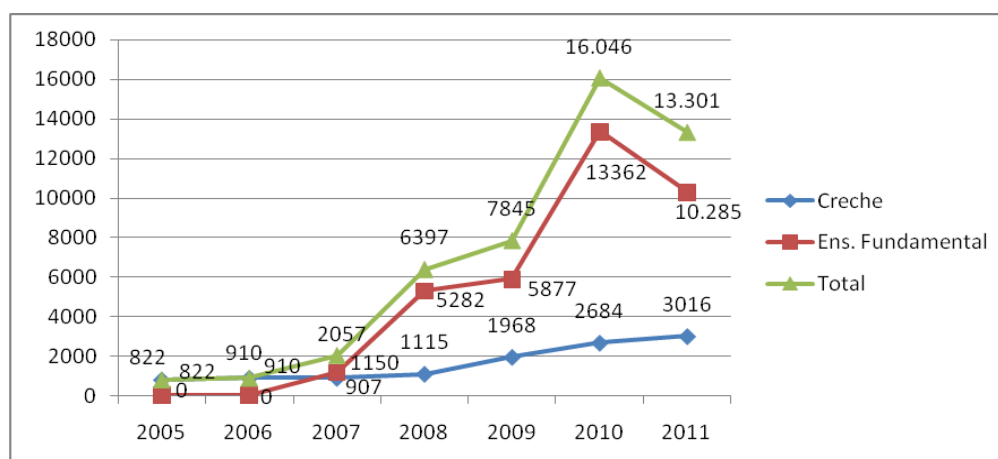
Para tanto, conta com um projeto arquitetônico de 8.200m² de área construída, contando com os seguintes equipamentos: quadras de esportes, piscinas, auditórios, refeitórios, laboratórios, bibliotecas, salas de aulas, sala de professores, além de salas administrativas. Incluindo espaços específicos para abrigar a modalidade e suas especificidades educativas de natureza cultural, artística, comunitária, desportiva e de atenção às crianças e aos adolescentes.

Na experiência de educação integral desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Palmas, observa-se que no período de 2005 a 2011 as matrículas em creche integral passaram de 822 para 3.016. No ensino fundamental, a oferta de educação em tempo integral foi iniciada em 2007 com atendimento a 1.150 alunos, chegando a 13.301 matrículas em 2011, o correspondente a 56,04% do total de matrículas da rede (30.251).

Segundo dados fornecidos pela Diretoria do Ensino Fundamental- SEMED (2011), este atendimento é realizado em 19 Centros Municipais de educação Infantil, 13 escolas de tempo integral, sendo 5 escolas localizadas no campo e 8 urbanas. Dentre estas escolas 3 foram construídas para atendimento integral (projeto padrão) e 10 foram adaptadas. Destacamos que dentre esse percentual de matrículas em tempo integral 2.730 são matrículas de alunos atendidos em tempo integral em 11 escolas de jornada parcial, por meio do Programa Mais Educação.

A evolução das matrículas em tempo integral (gráfico 03) revela desde 2005, no caso da creche uma curva que é crescente, enquanto que para o ensino fundamental essa foi crescente até 2010, decrescendo em 2011, redução essa que, segundo a Diretoria do Ensino Fundamental, teve por objetivo reduzir o número de alunos por turma nas escolas de tempo integral, evitando turmas superlotadas.

Gráfico 3 - Evolução das Matrículas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Palmas - TO (2005-2011)



Fonte: INEP, Censo Escolar (2005-2011) e Dados de Matrículas- SEMED- 2011

Implementar uma proposta pedagógica objetivando à formação integral do aluno representa para além da concepção do projeto arquitetônico e pedagógico, representa voltar o olhar àqueles, professores e demais profissionais da educação, que muitas vezes na solidão do fazer pedagógico se dedicam às suas atividades no cotidiano escolar. São a estes sujeitos, professores/alunos, a quem as condições de trabalho e aprendizagem devem ser asseguradas ao tratarmos de melhoria na qualidade da educação.

Nessa perspectiva, seguem nossas análises com foco no financiamento dessa experiência de educação integral em Palmas.

Capítulo III

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EXPERIÊNCIA DE PALMAS

Este capítulo foi estruturado em três partes, na primeira parte é descrito a estrutura de financiamento educacional brasileira. Para tanto, realiza-se inicialmente uma abordagem acerca da vinculação de impostos e das transferências do poder público para gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), seguindo-se a essa análise as subvinculações de alguns impostos através da transferência de recursos para determinados níveis de ensino, como são os casos do Fundef e Fundeb. São feitas inferências sobre o salário educação e sobre as transferências de recursos realizadas pelo FNDE para apoio às políticas educacionais neste município.

Na segunda parte deste capítulo, são analisadas os recursos financeiros para financiamento da educação municipal em Palmas. Nele, demonstra-se o montante de recursos disponíveis que a esfera pública municipal depreende com educação, uma vez que a Constituição Federal definiu percentuais mínimos a serem destinados para tal. Nesse momento, são analisados também o gasto/aluno realizado por este município para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Na última parte deste capítulo, são apresentados os custos-alunos-anos em três escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino desta capital. Tal opção por discutir o financiamento da educação integral por meio do estudo de custo-aluno, se deu em função de nesta rede os recursos da educação integral estarem contidos no montante de recursos destinados ao ensino fundamental, ou seja, não há uma subfunção para esta modalidade de ensino.

3.1 Estrutura do Financiamento a partir da Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 traz a educação como direito social (art. 6º e art. 208) e dever do Estado e da família, sendo que ao Estado é obrigatório, primeiro, a oferta de educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade; a progressiva universalização do ensino médio; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e, por último, o atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de zero a 5 anos de idade.

Para a garantia desse direito a educação pública brasileira conta com fontes determinadas de financiamento.

Art. 212 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a União deve aplicar recursos na execução de programas e ações próprias, bem como realizar a transferência de recursos para os sistemas públicos estaduais e municipais de ensino. Na composição das suas receitas, os Estados passam a adicionar aos recursos oriundos de suas fontes próprias àquelas recebidos da União. Já para a composição das suas receitas, os municípios recebem recursos da União e do Estado, os quais são somados a seus recursos próprios (CASTRO, 2001).

Em se tratando de atribuições a União é responsável, segundo artigo 211 da Constituição Federal, pela organização e financiamento das instituições federais de ensino e pela prestação de assistência técnica e financeira aos demais entes federados, para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. A competência de atuação das demais esferas é definida da seguinte forma: Municípios com atuação prioritária na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Estados e Distrito Federal, no Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo formas de colaboração entre si.

Evidencia-se por esta Carta Magna que a estrutura de financiamento da educação é fortemente derivada da arrecadação dos impostos. O que implica em dizer que parte expressiva dos recursos da União e entidades subnacionais vinculados ao financiamento do ensino é proveniente da arrecadação de impostos, de modo que a reserva de um percentual destes, tem sido a forma adotada para assegurar a disponibilidade de recursos para cumprimento das responsabilidades do Poder Público nesta área (CASTRO, 2001).

Entre os recursos definidos para o financiamento da educação, além da vinculação constitucional, destaca-se a contribuição social do Salário Educação, instituída em 1964 para assegurar políticas voltadas ao ensino fundamental, sendo

ampliada a partir de 2006 para toda a educação básica, pela Emenda Constitucional n. 53/2006. Por se tratar de uma contribuição social, cuja arrecadação é baseada na folha de salários, qualquer retração na atividade econômica tem como consequência a queda de sua arrecadação (PINTO, 2000; CASTRO 2001).

A partir da homologação da Constituição Federal de 1988, o financiamento da educação brasileira, passou a receber maior detalhamento, constituindo matéria de legislações gerais e específicas. Dentre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, a Emenda Constitucional n. 14/96, Lei 9.424/96 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) o Plano Nacional de Educação (PNE) de 09/01/2001, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei n. 11.949/07.

A LDB apresenta, em seu artigo 68, as fontes do financiamento da educação, provenientes de: receitas de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; receita de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei. Para Pinto (2000, p. 58) esta Lei, "introduz uma modificação importante que não se choca com a Constituição Federal", ao determinar que os valores mínimos a serem aplicados sejam definidos na Constituição Federal ou pelas Leis Orgânicas dos Estados, Distrito Federal e Municípios (art.69).

Esta Lei trouxe também inovações no que se refere à melhor especificação dos gastos que podem ser considerados como de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e daqueles que não podem ser considerados como despesas de MDE (Art. 70 e 71). A Emenda Constitucional 14/1996 modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/88 e deu nova redação ao art. 60 de suas disposições transitórias, determinando outro padrão de financiamento para o ensino fundamental, isto é, a subvinculação de recursos.

A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus municípios [...] é assegurada mediante a criação no âmbito de cada Estado e ao Distrito Federal de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, de natureza contábil (E.C.N. 14/96, art. 5º, § 1º).

Trata, pois de um fundo que, criado pela Lei n. 9.424/96 e regulamentado pelo Decreto Federal n. 2.264/97, pretendia corrigir a má distribuição de recursos entre as regiões e também no interior do próprio Estado, bem como diminuir as desigualdades que caracterizavam a rede pública de ensino no país.

Para Cury (2010) a implementação do Fundef, foi uma estratégia de gestão do financiamento da educação que demandava cooperação intergovernamental, tendo por regra a subvinculação e a distribuição das competências, no intuito de universalizar o acesso ao ensino fundamental. Para este autor as disparidades regionais poderiam ter sido melhor minimizadas se a União tivesse efetivamente cumprido a sua parte, quanto à complementação prevista ao fundo. Além de destacar que os outros níveis e modalidades de ensino foram deixados à parte, bem como as exigências de obrigatoriedade de planos de carreiras, não se fizeram presente no processo de municipalização. Ressaltando que a experiência do Fundef revela a possibilidade de um pacto federativo com desenho de fato cooperativo e uma descentralização harmônica. (CURY, 2010, p. 162)

Para Sena (2009), ao estabelecer a redistribuição horizontal dos recursos no âmbito de cada estado, o Fundef não elimina as diferenças, mas cria as condições para minimizá-las, uma vez que esse fundo ao redistribuir recursos no interior do próprio estado, não o redistribuindo entre os estados brasileiros acaba por manter as disparidades. O que afirma a necessidade de maiores efetividades de um regime de colaboração e de intervenção complementar da União na busca pela garantia do direito à educação.

A citada emenda reafirmou a necessidade das entidades subnacionais, cumprirem os preceitos da Constituição Federal de 1988, no que se refere à vinculação de 25% das suas receitas de impostos e transferências para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

O conjunto de leis decorrentes desta emenda definiu que Estados, Distrito Federal e municípios, deveriam alocar 60% desses recursos no ensino fundamental, ao estabelecer a subvinculação de 15% daquelas receitas para esse nível de ensino. Estabeleceu ser de competência dessas entidades a contribuição com os recursos necessários para a constituição deste fundo e compromisso da União em

complementar os recursos do Fundef, sempre que o valor *per capita* não alcançasse o mínimo nacional definido, em quaisquer que seja a unidade federada.

Trata-se de um fundo constituído por 15% das seguintes fontes: parcela do imposto sobre circulação de mercadorias e a prestação de serviços na área de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS) devida ao Distrito Federal, estados e municípios; parcela do fundo de participação do Distrito Federal, dos estados (FPE) e dos municípios (FPM); parcela do imposto sobre produtos industrializados (IPI), proporcional às exportações (IPIEXP); da desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar n. 87/96 (Lei Kandir) além dos já citados recursos da complementação da União (BRASIL, 1996b).

Para definição dos valores a serem repassados aos estados e seus municípios, procede-se a divisão do montante dos recursos pelos alunos matriculados no ensino fundamental em suas redes de ensino, ou seja, um critério custo-aluno baseado na relação receita/n. de alunos. Tal definição, para Oliveira e Araújo (2005, p.18), estabeleceu um conceito de gasto-aluno erroneamente compreendido como custo aluno. Para esses autores "a definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante de recursos existentes, e não dos insumos e da definição de padrões mínimos" para a oferta de uma educação de qualidade

A Lei do Fundef subvinculou ainda 60% dos recursos do fundo para a remuneração dos professores em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental. Os 40% restante deveriam ser utilizados tanto para pagamento dos demais trabalhadores em educação, quanto para custeio de despesas de MDE do ensino fundamental. Despesas estas já caracterizadas pela Lei 9.394/96 em seus artigos 70 e 71.

Finalizado o período de vigência de dez anos do Fundef, o Congresso Nacional aprovou em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n. 53/2006, substituindo este fundo por outro mais abrangente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei n. 11.494/2007.

Destaca-se que, ao financiar toda a educação básica, esse fundo avança em termos de concepção de financiamento, restabelecendo a unidade deste nível de educação nacional.

O Fundeb amplia de 15% para 20% o percentual de subvinculação de impostos e amplia a complementação da União aos fundos estaduais em que o valor mínimo por aluno definido nacionalmente não fosse alcançado. A EC n. 53/2006 determinou que, em 2007, que esta complementação fosse de, no mínimo, 2 bilhões. De 3 bilhões para 2008, em 2009, 4,5 bilhões e de 10% da soma dos fundos estaduais a partir de 2010. Ao prever o estabelecimento de um valor mínimo nacional por aluno, a Lei n. 11.494/2006, adota a sistemática de definição desse *per capita* diferente da utilizada pelo FUNDEF. Desse modo, essa Lei determina que:

(...) anualmente sejam estabelecidas ponderações (art. 13, inciso I) aplicáveis às diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, as quais, quando multiplicadas pelo valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente (art. 4º, § 1º e art. 15, inciso IV), resultam nos valores mínimos anuais do FUNDEB por aluno integrante de cada uma das categorias (MENEZES, 2012, p. 142).

Apesar de esses valores *per capita* evidenciarem avanços significativos, os mesmos "ainda encontram-se defasados em relação às reais necessidades da educação básica pública, e aqui se destaca, em tempo integral" (MENEZES, 2012, p. 143). Portanto, mais do que aprimorar o mecanismo de fundos e a intervenção dos entes federados é urgente o aumento de aporte financeiro para a garantia do direito à educação de qualidade. Sendo tal constatação evidenciada nos estudos de Carreira e Pinto (2007), ao apontar a necessidade de vinculação ao PIB, de modo a atingir 7% do PIB até 2011 e, no mínimo 10% do PIB até 2014, no intuito de alcançar o custo aluno-qualidade inicial (CAQI).

Sobre o financiamento da educação brasileira, o Projeto de Lei n. 8.035/2010 que Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, estabelece em sua meta n. 20 que o investimento público em educação deve ser ampliado progressivamente até, no mínimo, o patamar de 10% do PIB. Ao não estabelecer limite inferior, esse percentual apresentado pode ser atingido somente em 2020.

Nesse mesmo sentido, em documento intitulado: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado, figura a proposição de que o investimento público em educação atinja até 2015 o patamar de 7% do PIB e, no mínimo 10% até 2020, "respeitando a vinculação de receitas à educação definidas e incluindo, de forma adequada, todos os tributos, taxas e contribuições" (ANPED, 2011, p. 88).

Este documento aponta ainda para a necessidade de alteração na Lei do Fundeb, invertendo a lógica de cálculo do valor aluno que consiste, atualmente, na divisão de recursos constitucionais vinculados pelo número de matrículas, passando a considerar:

(...) as condições reais e os custos de cada etapa e modalidade de ensino, considerando entre outros aspectos: relação estudante/turma; presença de infraestrutura e insumos adequados; qualificação dos profissionais de educação; presença de jornada em tempo integral dos estudantes (ANPED, 2011, p. 90).

Tal proposição nos leva a ressaltar a importância dos estudos sobre custo aluno, desenvolvidos a partir da década de 1980 (PARO, 1982; XAVIER e MARQUES, 1988; VERHINE, 1994; FARENZENA, VIEIRA et. al., 2005) dentre estes, destacamos os estudos desenvolvidos por Carreira e Pinto (2007), que para cálculo do CAQI, partem dos insumos indispensáveis à oferta de educação de qualidade.

3.2 Financiamento da Educação no Município de Palmas - TO

Dados do Sistema de informações sobre orçamentos públicos em educação (SIOPE) mostram que houve uma ampliação das receitas destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, no período compreendido entre 2005 a 2011, as quais saíram de R\$ 77.731.209,11 (setenta e sete milhões, setecentos e trinta e um mil, duzentos e nove reais e onze centavos), para R\$ 137.652.625,89 (cento e trinta e sete milhões, seiscentos e cinquenta e dois mil, seiscentos e vinte e cinco reais e oitenta e nove centavos)²⁵. O que significou um crescimento de 77,10% em 07 anos. Enquanto isso, o PIB municipal cresceu 48,67, no período de 2005 a 2010. No entanto, pode-se dizer que não houve crescimento do investimento com educação quando comparado com o PIB, pois o indicador (investimento em educação/PIB)

²⁵ Valores corrigidos pelo IPCA - fator de correção 1, 466640 (2005) e 1, 094025 (2011)

passou de 3,08% em 2005 para 2,35% em 2010. Esse movimento pode ser explicado em função, de nesse período, o PIB ter crescido (56,34%) mais rapidamente que os gastos em educação (48,67%). Dados estes que corroboram e justificam a luta e a defesa feita por estudiosos e educadores, os quais afirmam a necessidade de vinculação de um percentual do PIB, para investimento na educação.

Para composição de suas receitas esta rede de ensino conta com recursos provenientes da vinculação constitucional, "uma das políticas mais importante para a educação" (MELCHIOR, 1997, p. 26), e da subvinculação do Fundeb Estes dados, organizados em uma série histórica, possibilitam demonstrar o montante de recursos disponíveis para dispêndio em educação pelo poder público municipal, uma vez que a Constituição Federal de 1988 definiu percentuais mínimos (25%), advindos de impostos e transferências dos governos federal, estadual e municipal, a serem destinados para tal.

Quadro 2 - Receitas Vinculadas a Educação para a Rede Pública Municipal de Ensino, mínimo 25% (2005-2011)

Ano	Fundef/Fundeb (R\$)	Outros recursos provenientes de vinculação	Total das receitas vinculadas (R\$)
2005	23.248.839,98	23.469.173,72	46.718.013,70
2006	25.681.805,64	27.368.308,35	53.050.113,99
2007	32.693.695,48	29.471.310,22	62.165.005,70
2008	42.255.442,19	31.007.265,62	73.262.707,81
2009	37.674.899,43	25.240.290,61	62.915.190,04
2010	41.169.943,59	29.969.565,25	71.139.508,84
2011	53.074.787,81	35.584.902,58	88.659.690,39

Fonte: SIOPE – Demonstrativo de Receita e Despesas

A análise da diferença entre o valor retido e o referente ao retorno para o município de Palmas (Quadro 3), demonstra que este município de deficitário passou a superavitário com relação ao Fundeb. Logo, os dados referentes aos valores provenientes deste fundo, mostram que Palmas apresentou perdas de recursos, passando a partir de 2007 a gerar incremento significativo nas suas receitas, possibilitando a Palmas maiores recursos do que os retidos de seus tributos para a composição do fundo. Com isso, este município foi capaz de expandir, durante os anos estudados, os valores dessa receita. Tal expansão tem uma parcela de sua explicação determinada pelo crescimento dos números de matrículas na rede

municipal de ensino desta capital, a qual apresentou uma foi de 17,81% em 07 anos.

Quadro 3 - Comportamento do Fundef/ Fundeb em Palmas (2005- 2011)

Ano	Retenção (R\$)	Retorno (R\$)	Ganho (+) Perda (-) R\$
2005	23.248.839,98	22.839.989,33	- 408.850,55
2006	25.681.805,64	25.395.942,04	- 285.863,60
2007	32.693.695,48	32.759.785,52	66.090,04
2008	42.255.442,19	42.626.310,99	370.869,80
2009	37.674.899,43	47.375.328,56	9.700.429,13
2010	41.169.943,59	58.290.108,22	17.120.164,63
2011	53.074.787,81	79.931.127,86	26.856.340,05

Fonte: SIOPE - Dados Informados pelos municípios (2005/2011)

Outra fonte adicional de financiamento das despesas educacionais neste município é proveniente do Salário Educação (Quadro 04), instituído para assegurar políticas voltadas ao ensino fundamental, sendo ampliado em 2006 para toda a educação básica, pela Emenda Constitucional n. 53/2006. E, embora menos significativa se comparada às demais fontes anteriormente analisadas. Esta cota representou, em 2011, 1,18% do total de recursos disponíveis para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Apesar do seu baixo valor em relação à receita total, esse recurso cumpre importante função na composição do gasto educacional do município, a exemplo, para garantia do acesso à educação por meio do transporte escolar (2011).

Quadro 4 - Evolução do repasse dos valores da quota de participação do Salário Educação para o município de Palmas (2005-2011)

Ano	Valores repassados (R\$)
2005	453.834,27
2006	575.904,64
2007	596.156,42
2008	788.436,47
2009	896.480,17
2010	1.225.681,50
2011	1.565.291,00

Fonte: FNDE, Liberação de recursos

O quadro 05 traz uma compilação dos dados representativos do montante de recursos de que o município dispõe para investir em sua rede de ensino. Para isso, foram reunidas as três principais fontes de recursos estudadas. São com esses

recursos que o município de Palmas, mantém, 19 Centros Municipais de Educação Infantil e 41 escolas com atendimento, em 2011, a 30.251 alunos.

Quadro 5 - Valores consolidados para as três principais fontes de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino (2005- 2011)

Ano	Receitas Vinculadas a Educação (25%)		Cota Salário Educação
	Fundef/ Fundeb (R\$)	Outros recursos provenientes de vinculação	
2005	23.248.839,98	23.469.173,72	453.834,27
2006	25.681.805,64	27.368.308,35	575.904,64
2007	32.693.695,48	29.471.310,22	596.156,42
2008	42.255.442,19	31.007.265,62	788.436,47
2009	37.674.899,43	25.240.290,61	896.480,17
2010	41.169.943,59	29.969.565,25	1.225.681,50
2011	53.074.787,81	35.584.902,58	1.565.291,00

Fonte: SIOPE e FNDE

Os dados expostos do quadro acima comprovam a ampliação da base de recursos para a educação municipal em 62,58% nos anos estudados. Com relação à participação de cada uma das formas de receita no total de recursos vinculados nesta municipalidade, pode-se afirmar (com base no ano de 2011), que 67,91% foram provenientes do Fundeb, 30,76% de outros recursos provenientes de vinculação e uma pequena participação dos valores do salário educação (1,33%), o que comprova o caráter suplementar desta receita.

Outras transferências realizadas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram efetivadas, as quais nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, quando comparada à receita total, corresponderam, respectivamente, a 1,77%, 0,99%, 1,06% e 1,07%²⁶. Em se tratando de apoio financeiro advindo desse órgão importa destacar que para expansão da rede física para atendimento em tempo integral, este município contou com importantes aportes financeiros advindos de convênio (n. 700234/2011), na ordem de R\$ 21.382.460,44 (Diário Oficial da União de 15/05/2011), que a partir de 2011 passou a financiar a construção de três escolas padrão de tempo integral.

²⁶ Dados disponibilizados pelo SIOPE – Demonstrativo da função educação (2008-2011).

A autonomia financeira das escolas é outro aspecto a abordar nesta seção. Tal autonomia tem por base legal o Art. 15 de LDB, o qual dispõe que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Esta Lei possibilita às escolas receber repasses de recursos por parte da mantenedora para atendimento às suas necessidades de compra de materiais e/ou serviços.

Em Palmas, o processo de descentralização financeira para as escolas foi iniciado em 2003. A Lei n. 1256/2003, que institui o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada no âmbito das Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Palmas e regulamenta o repasse de recursos financeiros diretamente às Unidades Executoras²⁷. O Art. 2º da referida lei estabelece que para fins de repasse financeiro, os recursos serão provenientes do tesouro municipal e do Fundeb, e de acordo com o Art. 6º, inciso I, “serão transferidos automaticamente, sem necessidades de convênios, ajuste, acordos ou contratos”.

Para definição dos valores de recursos, esta política de descentralização financeira estabeleceu critério de transferência baseado na tipologia, número de alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental, na duração da jornada escolar, com repasse em 10 parcelas e por finalidades, podendo ser para realização de despesas com aquisição de material de consumo, material permanente, contratação de serviços e reformas de unidades educacionais, “desde que autorizada pelo Poder Executivo e obedecido o disposto na Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993” (Lei n. 1.256, Art. 4º, § 5º).

De acordo com o Art.4º, § 3º desta Lei, o valor do repasse a cada Unidade, será normatizado por ato do Secretário Municipal de Educação, em observância ao número de alunos. Desse modo, a *per capita* por aluno instituída pela Portaria n. 0053 de 25 de janeiro de 2011, foi de R\$ 225,00 por aluno-ano na educação integral. Analisando os critérios adotados nesta rede para repasse de recursos pode-se inferir que tal política de descentralização é pautada por uma concepção de gasto/aluno,

²⁷ Entende-se por Unidades Executoras as Associações Comunidade Escola - ACE, e as Associações Comunidade Creches - ACC, aptas a receber recursos financeiros para a implementação do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada.

ou seja, uma concepção que "parte da disponibilidade orçamentária na qual estão incluídas as vinculações e as subvinculações para o ensino, e divide-se o montante previsto pelo *per capita* de alunos e obtém-se o gasto-aluno" (MELCHIOR, 1997).

Para Bassi (1996), a opção por gasto-aluno ou custo-aluno-qualidade poderá revelar um compromisso diferente no tratamento dos custos educacionais:

O "gasto-aluno" enfatiza a cobertura dos custos educacionais segundo as disponibilidades orçamentárias e é o que vem direcionando o tratamento dos recursos financeiros atualmente, enquanto que o "custo-aluno-qualidade" toma os insumos e seus custos como referência mensurável da qualidade do ensino a ser atingida [...]. A adoção do "custo-aluno-qualidade" em lugar do "gasto-aluno" significa também a seu favor, a opção por um parâmetro de investimentos que implicaria o constante e conjunto esforço na procura da qualidade dos insumos educacionais, aspecto este que o gasto-aluno não incorpora (p. 49).

Contudo é importante destacar que atualmente a política educacional, tem sua estrutura de financiamento baseada no parâmetro de gasto-aluno para distribuição de recurso, por meio do rateio dos recursos existentes pelo número de alunos. Assim, os recursos são alocados levando em consideração o critério *per capita*, um critério que para Bassi (1996), por si só não é suficiente para assegurar uma escola pública de qualidade.

Destaca-se, ainda, que esta política de descentralização financeira das escolas, não inclui as despesas com pessoal e formação continuada. Ressalta-se que, especificamente, a descentralização se destina às necessidades cotidianas de manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como a execução de obras de pequeno e grande porte que por ventura se façam necessárias nas escolas.

Outro programa de descentralização financeira para escola, no âmbito deste município, foi instituído pela Lei Municipal N. 1.210, de 08 de julho de 2003, a qual foi alterada pela Lei Municipal N. 1.399, de 02 de dezembro de 2005. Denominado Programa de Escolarização da Alimentação Escolar, este programa utiliza como critérios de cálculo do montante de recursos a ser transferidos para as unidades executoras das unidades educacionais de sua rede de ensino, os mesmos critérios adotados pelo programa anterior, ou seja, número de alunos informado no censo

escolar do ano anterior e duração da jornada escolar²⁸. Segundo texto desta Lei, a revisão dos valores poderão ser solicitadas pelos gestores escolares, quando verificado decréscimos ou acréscimos de 50 alunos, diferentemente do programa anterior cuja revisão pode ser efetuada quando a matrícula for de 100 alunos para mais ou para menos em relação à matrícula obtida por meio do censo escolar.

Em se tratando da política de descentralização de recursos, Menezes (2012) destaca a importância do estabelecimento de estratégias de transferência direta de recursos para os estabelecimentos de ensino que ofertam educação integral, por parte de estados e municípios e que recebem recursos para educação integral em sua conta do Fundeb. Para esta autora tal "orientação parte do entendimento de que a descentralização financeira se constitui decisão estratégica de estados e municípios que objetivam construir e/ou fortalecer sua política de educação em tempo integral" (p. 149).

As escolas e os centros municipais de educação infantil da Rede Municipal de Ensino contam também com recursos repassados diretamente pelo FNDE. Com base no documento referência para construção do Plano Municipal de Educação (PME) de Palmas, foi construída uma série histórica, a qual permite identificar os repasses anuais realizados para as Unidades Executoras das instituições educacionais públicas municipais, no período de 2005 a 2011.

Conforme se verifica nos quadros 06 e 07, a SEMED em 2005 repassou um montante anual de R\$ 12.261.273,56 para as unidades executoras das 41 instituições de ensino e R\$ 21.110.938,68 em 2011, para as unidades executoras das 60 instituições de ensino, cujo censo escolar indicou um total de 24.864 matrículas em 2005 e 30.251 em 2011. Esta verba destina-se a atender as necessidades de manutenção das escolas, reformas e ampliações, bem como alimentação dos alunos.

²⁸ Na prática a tipologia duração da jornada escolar (parcial/integral) vem sendo considerada para fins de definição do montante de recursos, no entanto, os textos das leis (lei n. 1.210 e lei n. 1.399), não prevêem tal tipologia.

Quadro 6 - Repasses anuais para as Unidades Executoras das Escolas públicas municipais (2005 – 2011)

Repasses para Unidades Executoras- Escolas (R\$)						
ANO	PNAE	PNAE/ Recursos Municipais	PDDE	PDE	Progr. Mul. Esc.Aut.de Gestão Compartilhada	Ampliação, Reforma e Construção
2005	663.787,80	370.831,17	180.435,50	-	3.577.091,45	8.313.350,94
2006	825.676,80	461.271,95	190.813,60	-	3.649.917,22	3.356.030,42
2007	911.680,00	509.318,43	223.364,20	-	3.716.412,88	8.798.935,89
2008	832.084,00	464.851,39	219.192,40	78.000,00	6.850.621,96	4.815.559,21
2009	1.248.385,60	697.422,12	373.061,80	161.500,00	7.440.826,25	3.679.031,56
2010	2.036.390,40	944.756,90	375.266,20	183.000,00	5.331.735,96	11.740.637,99
2011	3.333.744,00	2.237.431,00	550.204,20	318.000,00	5.971.531,50	10.560.217,64

Fonte: Documento Referência para construção do PME

Nota: Não houve repasse de recursos no período de 2005 a 2007.

Quadro 7 - Repasses anuais para as Unidades Executoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (2005 – 2011)

Repasses para Unidades Executoras- CMEIs (R\$)					
ANO	PDDE	PNAC	PNAC/ Municipal	Programa Municipal Esc. Autônoma de Gestão Compartilhada	Ampliação, Reforma e Construção
2005	-	33.840,00	18.905,02	-	746.181,50
2006	-	36.168,00	20.205,58	376.645,93	1.269.041,69
2007	-	40.040,00	22.368,71	364.376,34	817.441,57
2008	-	39.996,00	22.344,13	942.767,96	3.114.870,82
2009	36.047,80	63.021,20	35.201,37	959.106,32	9.708.928,93
2010	72.021,20	121.160,00	89.801,79	1.770.698,46	1.647.322,50
2011	107.501,40	205.776,00	94.690,00	1.321.876,00	925.192,54

Fonte: Documento Referência para construção do PME

Nota: Os CMEIs passaram a receber recursos do PDDE em 2009. Os repasses do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada.

A relação comparativa entre este montante de recurso descentralizado e as receitas destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, referenciadas na abertura desta seção, indicam que os recursos repassados às unidades executoras corresponderam a 23,13% do total dessas receitas em 2005 e 16,77% em relação à receita disponível para 2011.

As receitas municipais elucidadas neste item demonstram a possibilidade de financiamento que este município possui para atendimento ao alunado matriculado na sua rede de ensino. Já a análise dos gastos municipais em educação (objeto de

estudo da próxima seção deste capítulo), nos permite identificar se o município vem cumprindo os preceitos constitucionais de aplicar, pelo menos 25% de suas receitas de impostos e transferências para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

3.2.1 Gastos educacionais na educação municipal de Palmas (2005-2011)

Em Palmas, a Lei Orgânica do município (Lei n. 00/1990), prevê em seu art. 170, "a aplicação de, pelo menos, vinte e cinco por cento da receita de impostos, incluindo a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, preferencialmente no pré-escolar e fundamental", reafirmando, deste modo, o que preceitua a Constituição Federal de 1988. A CF/88 determina que os municípios apliquem no mínimo 25% da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do Ensino (BRASIL, 1988).

Os dados da tabela 17 revelam que houve um acréscimo tanto nas receitas quanto nas despesas para os anos estudados, exceto para o ano de 2009, quando comparado a 2008. Período onde se evidenciam quedas tanto nas receitas quanto nas despesas. Tais decréscimos são resultantes da queda das receitas de transferências constitucionais, mas especificamente, da perda de R\$ 25.750.446,97 da cota- parte do FPM no ano de 2009. Esses dados atestam ainda que de 2005 a 2011 os percentuais aplicados na função educação pela Prefeitura de Palmas, mantiveram-se acima dos 25% das receitas.

Tabela 17 Comparativo entre receitas de impostos e transferências e o gasto total em MDE pela Prefeitura de Palmas (2005-2011)

Discriminação	Continua		
	2005	2006	2007
Receitas de Impostos e Transferências	186.872.054,80	212.200.455,98	248.504.022,81
Mínimo de 25%	46.718.013,70	53.050.113,99	62.165.005,70
Gasto em MDE	50.447.275,45	54.946.248,58	70.419.952,80
Saldo	3.729.261,75	1.896.134,59	8.254.947,10
Percentual	26,99%	25,89%	28,30%

Encerra tabela 17

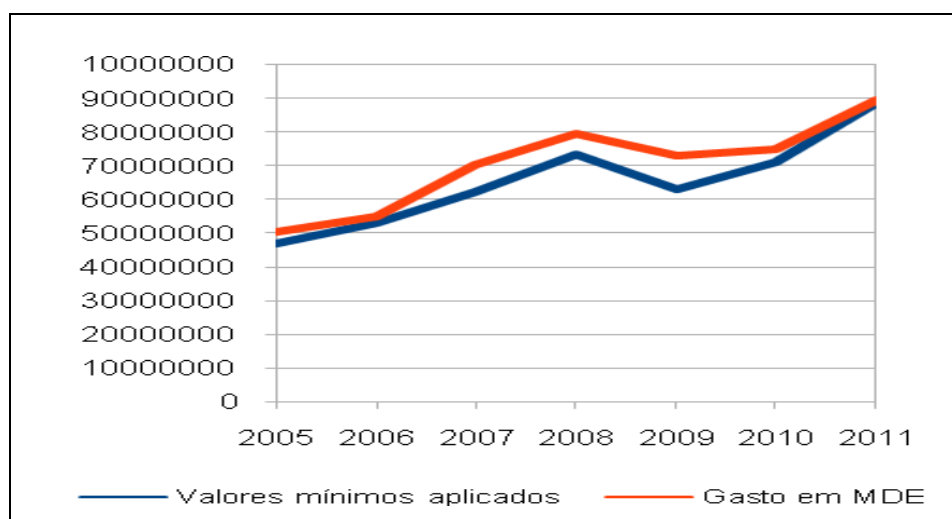
Discriminação	2008	2009	2010
Receitas de Impostos e Transferências	293.050.831,25	251.660.760,14	284.558.035,37
Mínimo de 25%	73.262.707,81	62.915.190,04	71.139.508,84
Gasto em MDE	79.477.057,26	73.059.662,76	74.941.384,46
Saldo	6.214.349,45	19.959.322,01	3.801.875,62
Percentual	26,85%	29,03%	26,34%

Discriminação	2011
Receitas de Impostos e Transferências	354.638.761,54
Mínimo de 25%	88.659,690,39
Gasto em MDE	89.495.804,75
Saldo	836.114,36
Percentual	25,25%

Fonte: SIOPE, Demonstrativo de Receitas e Despesas com MDE 2005 e Relatório Resumido da Execução Orçamentária (2006-2011).

O Gráfico 04 permite uma melhor percepção da relação entre as receitas vinculadas e os gastos com MDE realizados por esta municipalidade, possibilitando observar que as despesas em MDE estão sendo gasta em conformidade com os preceitos legais, visto que a linha que compõe os gastos em MDE está posicionada acima do valor mínimo a ser aplicado, evidenciando ao longo do período estudado, que os valores liquidados em MDE foram superiores aos 25% o que demonstra que os gastos do município foram maiores do que os valores do financiamento para esta área, sendo utilizado recursos adicionais pela Prefeitura de Palmas.

Gráfico 4 - Evolução dos valores mínimos aplicados em educação e gasto em MDE em Palmas (2005-2011)



Fonte: SIOPE, Demonstrativo de Receitas e Despesas com MDE 2005 e Relatório Resumido da Execução Orçamentária (2006-2011)

Ao analisar os gastos liquidados pela Secretaria Municipal de Educação, nota-se que as despesas com pessoal apresentou variação entre 61,01% a 66,11%, ao passo que os gastos com custeio foram decresceram de 35,25% para 22,92%. Já os percentuais aplicados em investimentos saíram de 3,69% para 10,97%, o que confirma que a estrutura física da rede municipal de ensino sofreu alteração no período em estudo, conforme demonstrado no segundo capítulo desta dissertação.

Tabela 18 - Evolução dos gastos liquidados pela SEMED de Palmas-TO (2005-2011)

Ano	Investimento Total (R\$)	Despesas (%)		
		Custeio	Pessoal	Investimento
2005	52.999.522,47	35,25	61,06	3,69
2006	58.286.656,52	29,05	61,01	9,94
2007	73.402.506,94	22,63	63,20	14,17
2008	82.781.324,00	24,70	59,96	15,34
2009	88.253.488,32	28,36	61,92	9,72
2010	103.236.870,01	24,17	61,56	14,27
2011	125.823.308,56	22,92	66,11	10,97

Fonte: SIOPE

Com relação aos dispêndios com pessoal nesta rede de ensino, identificou-se que em 2006 o percentual do fundo aplicado em remuneração de professores na rede de ensino municipal era de 73,85% passando a 81,85% em 2007. Em 2008, este percentual era de 78,13%, decrescendo para 78,04% em 2009 e para 75,49% em 2010, chegando a 66,81% em 2011.

Quando analisados os dispêndios por nível de ensino (tabela 19) em relação à despesa total, observa-se a expressiva participação do ensino fundamental com relação aos gastos, durante todos os anos analisados, iniciando em 2005 com 71,11% da despesa total e finalizando em 2011 com 76,60%.

Tabela 19 - Percentual das despesas por nível de ensino em relação à despesa total (2008 -2011)

Ano	Despesa total	
	Ed. Infantil	Ens. Fundamental
2005	6,81	71,11
2006	8,70	68,22
2007	7,24	92,76
2008	6,31	91,57
2009	11,42	86,08
2010	20,07	75,13
2011	19,00	76,60
Varição 2005/2011	64,16%	7,17%

Fonte: SIOPE

Dados sobre número de alunos matriculados nesta rede de ensino mostram que dos 30.251 alunos atendidos em 2011, 21.450 estavam matriculados no ensino fundamental. Todavia olhando os dados é impossível negar o crescimento da educação infantil, que ao longo do período analisado teve sua oferta ampliada de 3814 para 6976 matrículas.

Para Castro (2005, p. 849):

(...) A distribuição dos gastos é influenciada principalmente pelo número de estudantes envolvidos em cada nível ou ação do governo, que por vez é influenciado pela duração de cada nível e pela complexidade do aparato (recursos humanos, físicos, etc.) necessário à prestação desse serviço público.

Segundo dados indicadores de investimento por aluno na rede municipal de ensino da capital, apresentados no SIOPE, o gasto educacional por aluno no ensino fundamental foi de R\$ 4.411,99²⁹ em 2011. Já no que se refere aos gastos com educação em tempo integral, esta rede de ensino não possuía uma subfunção

²⁹ Pesquisa desenvolvida pela UNDIME indica uma possível subdeclaração nos dados da educação infantil e da educação de jovens quando do lançamento no Siope. Subdeclaração esta também evidenciada neste estudo.

específica, o que implica em dizer que os recursos para financiar a escola de tempo integral ou a ampliação da jornada escolar estão contidos naqueles R\$ 137.652.625,89.

Assim, em decorrência dessa dificuldade em definir quanto está sendo aplicado nessa modalidade de ensino, optamos, com base nas informações disponíveis, por realizar as análises possíveis acerca do financiamento da educação integral a partir do estudo do custo/aluno em três escolas de tempo integral desta capital, partindo do entendimento de que o conhecimento do custo-aluno é condição indispensável a implementação e financiamento de políticas educacionais.

3.4 O custo aluno/ano em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO.

3.4.1 – Amostra e procedimento metodológico

Para levantamento do custo aluno-ano este estudo contou com uma amostra de 03 escolas de tempo integral, dentre estas unidades educacionais uma foi construída para atendimento em tempo integral aqui denominada Escola de Tempo Integral A (ETI A), sendo as outras duas adaptadas para atendimento em tempo integral, as quais denominamos, neste estudo, Escola de Tempo Integral B (ETI B) e Escola de Tempo Integral C (ETI C).

As três escolas dessa amostra atendem a 2.116 alunos e compõem um conjunto de 13 escolas municipais de tempo integral que atendem a 7.555 alunos em tempo integral. O município também atende a 2730 alunos em tempo integral em 11 escolas de jornadas parciais (4 horas), através do Programa Mais Educação, totalizando em 2011, 10.285 matrículas, no ensino fundamental, em tempo integral, o que corresponde a 47,95% das matrículas existentes neste nível de ensino, distribuídas em 61,53% das escolas municipais.

No Projeto de Lei n. 8.035/2010, a oferta de educação integral é prevista em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica, enquanto que neste município a Prefeitura de Palmas tem por objetivo universalizar tal oferta (ANDRADE, et. al., 2011, p. 23).

Para definição do custo aluno/ano esta pesquisa levou em conta as quantidades de recursos utilizados por alunos no período de um ano. Já a "quantificação dos custos será apresentada em valores monetários do período de

um ano, considerando a unidade aluno/ano" Segue-se, assim, o mesmo critério já utilizado por outros estudos dessa natureza (PARO, 1982, FARENZENA, 2005, PINTO, 2007).

Para cálculo do custo aluno Zevallos (1984), levou em consideração a matrícula final. Enquanto que Paro (1982) considera apenas os alunos promovidos. Já neste estudo considerou-se para efeito de cálculo a matrícula inicial. Segue-se o mesmo entendimento de Luce e Farenzena (1998), para as quais: "... a matrícula inicial representa o maior número de alunos presentes na rede de ensino durante o ano letivo e expressa, portanto, o momento maior do esforço de atendimento do Município." Para estas pesquisadoras:

(...) embora a reprovação e a evasão gerem efeitos individuais e sociais perversos e excludentes, [isso] não significa que os recursos empregados foram em vão, uma vez que houve, de fato, um atendimento educacional, e, ainda, de que não é possível estabelecer relação linear entre os custos educacionais e sucesso escolar (p. 75)

Neste estudo, os valores monetários de cada insumo foram rateados de acordo com a matrícula inicial (tabela 20), sendo os custos na pesquisa resultante dos seguintes insumos: salário de pessoal (docente e não docente – inclui encargos do empregador); bens e serviços (água, energia, telefone, material de limpeza, de escritório e didático, conservação predial, manutenção e reposição de equipamentos); alimentação; transporte e custos na administração central.

Tabela 20 - Número de alunos total e distribuição dos mesmos por nível, etapa e escola de tempo integral (2011)

Escola	N. Total de Alunos	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	
			Anos Iniciais	Anos Finais
ETI A	1109	-	563	546
%	100	-	50,77	49,23
ETI B	683	-	683	-
%	100	-	100	-
ETI C	324	33	155	136
%	100	10,18	47,84	41,98

Fonte: Dados da pesquisa

Dados sobre salário de pessoal foram coletados na folha de pagamento referente ao mês de novembro de 2011, adotando-se um cuidado especial, pois,

"como os insumos de pessoal representam 75% da maioria dos empreendimentos educacionais, eles deveriam receber maior atenção." (VERHINE, 1998, p. 112). e, sendo os mais dispendiosos em qualquer análise educacional, quanto mais preciso forem, mais confiáveis a estimativa dos custos totais da educação (ZEVALLOS, 1984, p. 217). Assim, "por sua alta participação no cômputo geral do custo aluno, as despesas de pessoal devem ser dimensionadas com o maior rigor possível" (PARO, 1982, p. 12).

O salário considerado para efeito de cálculo desse insumo foi o valor mensal bruto percebido por cada profissional, o que inclui vencimentos, gratificações e demais benefícios constituintes do salário. Para obter o salário anual de cada profissional, contratados e efetivos multiplicou-se o salário bruto mensal por 13,3 (12 salários + 13º terceiro + 1/3 de férias), sendo o somatório dos salários dividido pelo número de matrícula em cada escola pesquisada.

Já para cálculo dos salários dos professores em regime de prestação de serviços, os quais realizam uma prestação de serviços por 11 meses, não fazendo jus às férias e a décimo terceiro, o valor mensal percebido por estes profissionais foi multiplicado por 11 salários, sendo o somatório destes salários dividido também pela matrícula inicial.

A análise conjunta da folha de pagamento com a modulação escolar fornecida pela escola, permitiu identificar pessoal docente, ou seja, pessoal em regência de classe, opção adotada por PARO (1982), FARENZENA (2004) e CARREIRA e PINTO (2007) e não docente, bem como o levantamento do pessoal com efetiva atuação na escola. Quando foi necessário esclarecer dúvidas, o apoio da equipe escolar foi fundamental.

Para os custos de bens e serviços (material didático, de escritório e de limpeza), buscou-se auferi-los por intermédio dos livros de controle de estoque dos almoxarifados das escolas, não sendo possível em decorrência da ausência desses registros nas escolas pesquisadas. Outra tentativa foi recorrer aos planos de trabalho anual apresentado pelas escolas para fins de recebimento de recursos, no entanto, tais planos apresentavam apenas à soma dos valores monetários destinados à aquisição de bens de capital (bens permanente) e bens de custeio.

Por fim, para definição do custo do insumo bens e serviços, recorreu-se ao relatório contabilidade geral exercício 2011, fornecido pelo responsável pela contabilidade de cada unidade pesquisada, e, quando necessário esclarecer dúvidas recorreu-se aos processos de prestações de contas das escolas. Estas mesmas fontes também serviram para levantamento dos custos com, energia, telefone e internet, gás, as quais foram facilmente identificadas e tiveram seu consumo relacionado mês a mês (12 meses do ano), resultando deste conjunto de insumos um somatório anual dos custos.

É importante destacar que as dificuldades apresentadas pelas escolas em fornecer com exatidão os dados relativos a material didático e de consumo em geral, vivenciada por esta pesquisadora, também foi evidenciada por Paro (1982), em sua pesquisa sobre estudo de custo/aluno na Rede Estadual de ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo. De modo que, "diante das limitações de tempo e recursos desta pesquisa, e da necessidade de dedicar maior atenção a rubricas com maior participação relativa ao custo do ensino", este autor teve que "restringir à utilização desses dados, mesmo aproximados" (p. 13).

Já para a definição dos custos do componente água, recorreu-se ao relatório de consumo fornecido pela Companhia de Saneamento do Tocantins – (SANEATINS). Segundo informações obtidas junto à Diretoria de Finanças da SEMED, o consumo de água não são pagos pelas unidades de ensino, em função de uma permuta entre a Prefeitura de Palmas e esta Companhia, para desconto do consumo de água dos prédios municipais e da colocação de hidrantes³⁰, no valor do IPTU devido por aquela companhia de Saneamento. Embora estas contas não tenham sido realizadas diretamente pelas escolas houve um custo. Para Marques, 1995, p. 335, "(...) o conceito de despesa se confunde com o de desembolso [mas] nem todo custo se opera mediante saída de dinheiro".

A maior dificuldade em relação ao levantamento dos insumos referiu-se aos materiais permanentes - aqueles "(...) com durabilidade superior a dois anos e que, quando posto em uso, não estejam normalmente sujeitos à deteriorização imediata" (XAVIER e MARQUES, 1986, p. 13). Primeiro buscou-se identificá-los por meio do livro patrimonial, nas escolas pesquisadas, sem grande sucesso, em função da

³⁰ Equipamento de segurança usado como fonte de água para ajudar no combate de incêndios

inexistência deste em duas das três escolas pesquisadas, e, embora uma das escolas o referido livro encontrava-se desatualizado e incompleto. Outra idéia foi recorrer ao relatório de bens adquiridos por período junto à Diretoria de Administração e Finanças da SEMED. De posse deste relatório procedeu-se a verificação “*in loco*” em cada uma das escolas objeto deste estudo, realizando acréscimos de itens não constantes do mesmo.

É preciso destacar que o relatório disponibilizado não apresentou as datas nas quais os bens foram adquiridos, e embora esta apresente um campo destinado a valores este, na sua quase totalidade, encontra-se sem lançamentos. Outra dificuldade encontrada refere-se ao baixo nível de detalhamento quanto à especificação dos bens registrados nesta relação. Exemplo: ar condicionado, aparelho de TV, armário, sem melhores especificações técnicas sobre o produto.

Frente a tais dificuldades tentou-se recorrer as notas fiscais de aquisição dos bens, sem grande sucesso, uma vez que a aquisição de bens para a escola ocorre tanto por parte da escola, quanto pela SEMED. De modo que o tombamento destes bens passa a ser feito pelo setor de patrimônio da Secretaria Municipal de Gestão, sendo as notas fiscais enviadas àquele órgão para este fim, e atualização do inventário patrimonial, de modo que mesmo recorrendo a esta última pasta, diante do volume de documentos indisponíveis tal opção foi descartada.

Nesse caso, como na maioria dos estudos, desta natureza, desenvolvidos no país, a definição deste insumo ocorre por intermédio das pesquisas de mercado. O que para este estudo implicaria um esforço inicial, no sentido, de buscar uma melhor especificação dos bens para fins de cotação de preços. Porém, a grande quantidade e variedade de material permanente, além de trabalhosa exigiria dessa pesquisadora um tempo não disponível para este estudo. Assim, para definição do custo de implantação foram considerados apenas os valores do prédio e terrenos.

Quanto a prédio e terreno os valores foram auferidos com o apoio do Setorial de Arquitetura e Engenharia Escolar da SEMED. O valor total dos prédios fornecido por este departamento tem por base os valores referentes aos Custos Unitários Básicos de Construção (CUB/m²)- Sindicato da Indústria da Construção Civil do Estado do Tocantins – (SINDUSCON - TO)³¹, calculado de acordo com a Lei Federal

³¹ Disponíveis para consultar em: < www2.sinduscon-to.com.br-cub-m2-to.anos-anteriores-96832aa8dec8dec8d79e5c841e75b0f4b.html

n. 4.591, de 16 de dezembro de 1964 e com a Norma Técnica NBR 12.721:2006 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), correspondentes ao mês de novembro de 2011. Para o terreno os valores informados são os definidos pela Câmara de valores imobiliário no Estado do Tocantins.

Para definição dos custos com alimentação escolar, o documento referência foi a Portaria n. 0054 de 25 de janeiro de 2011 da Secretaria Municipal da Educação, a qual fixa a *per capita* de R\$ 1,50 por aluno em escolas de tempo integral. Já para os custos com encargos sociais estes corresponde, no município, a 11% para servidores efetivos e 22% para prestadores de serviços e contratos temporários. Para definição dos custos com pessoal para administração e supervisão, foi imputado um percentual de 5% dos custos com pessoal. Segue-se, portanto, o mesmo e percentual projetado por Carreira e Pinto (2007).

Observa-se pelo Relatório comparativo da despesa autorizada com a realizada (2011) encaminhada ao Tribunal de Contas do Estado do Tocantins (TCE-TO) via Sistema Integrado de Controle e Auditoria Pública (SICAP), que houve um investimento em formação profissional na ordem de R\$ 466.116,87, porém não foi possível localizar junto à SEMED informações que permitisse identificar quantos profissionais e quais profissionais participaram de formação profissional, de modo que para definição do custo com formação considerou-se o custo de R\$ 679,22³² por profissional projetado por Carreira e Pinto (2007).

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados para o custo-aluno, neste estudo, adotou-se como referência metodológica o estudo sobre "Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil", realizado por Carreira e Pinto, 2007. Tem-se deste modo, um estudo de custo-aluno que levou em consideração o custo de implantação (terreno e edificação); custo direto de funcionamento (custos nas escolas) e custo indiretos (realizados na administração do sistema).

3.4.2 A infraestrutura que sustenta as escolas investigadas

A Escola de Tempo Integral A (Fig. 1), está localizada na região sul da capital, uma região periférica da capital, descrita como de população de baixo poder aquisitivo, ocupa uma área de 22.837m² e possui 10.412m² de área construída. A

³² Valor corrigido para novembro de novembro de 2011 pelo IGP-DI da FGV.

escola atende a 1109 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em uma jornada diária de nove horas e meia.

Figura 1 - Escola Municipal de Tempo Integral A



Fonte: Fernando Souza

O prédio da ETI A é composto por seis blocos e conta com quadra de esporte coberta, auditório, laboratórios, piscinas, cozinha e refeitório, biblioteca, além de salas das salas de aulas, das salas administrativas e da sala de professores.

Nesta escola os alunos são agrupados apenas pela idade, não havendo agrupamento por suas preferências, e são distribuídos em 30 turmas, para realizar pelos diversos blocos, as atividades de:

Bloco 1 – Constituído por dois pavimentos: Salas de aulas: componentes curriculares do núcleo comum e aulas de apoio à aprendizagem. Além de laboratórios de linguagens, artes, físico-químico, informática e de apoio à aprendizagem.

Bloco 2 - Esportes: jogos, natação, dança, ginástica, recreação e tratamento odontológico.

Bloco 3 – Biblioteca: leitura, estudo e pesquisa.

Bloco 4- Auditório: música instrumental, canto, dança e teatro.

Bloco 5 – Refeitório: realização das refeições diárias.

Com base nas informações sobre os espaços existentes na ETI A e nas observações "*in loco*" podemos inferir que a escola é limpa e encontra-se em bom estado de conservação, tanto internamente como externamente. A análise das

condições em que se encontram os ambientes escolares implica em considerar que este ambiente é construído por edificação e pela área que a circula (Fredizzi, 1999). Assim, para Fredizzi citada por Cerqueira et. al., (2003):

O pátio escolar é muito mais do que um lugar para se colocar as crianças, durante o período em que elas não estão nas salas de aula. Nos últimos anos, a urbanização tem diminuído às áreas onde as crianças podem brincar livremente. As crianças passam mais tempo em instituições que antigamente, para muitas o pátio escolar é o único espaço aberto e seguro para desenvolver diferentes tipos de atividades

Retornando, pois ao ambiente interno, destaca-se que esta é uma escola construída para atendimento em tempo integral, que segundo Andrade et. al. 2011, p. 25, possui "toda a infraestrutura para atender às necessidades dos alunos no que tange à realização de atividades específicas (teatro, música, esportes,...)". Mas, apesar da imponência do prédio, a quantidade de alunos por turma é elevada (36,96 alunos por turma). O olhar sobre os dados de matrícula de forma individualizada (por turma)³³, revelou a existência de turmas de anos iniciais com até 40 alunos e de 36 alunos em turmas de séries finais. Carreira e Pinto (2007), projetaram uma relação de 25 alunos para turmas de anos iniciais e 30 alunos para séries finais, levando em consideração uma escola que ofereça educação de qualidade.

Levando em consideração que esta escola atende a 1.109 alunos e conta com 63 docentes e 84 não docentes, tem-se uma relação aluno/docente de 17,60 e de 13,20 alunos por não docente. Tomando como parâmetro o estudo sobre custo-aluno-qualidade (CARREIRA e PINTO, 2007), pode-se inferir que esta relação oferece condições para oferta de uma educação de qualidade. No entanto, quando da visita in loco, foi possível perceber que o horário compreendido entre 12 horas e 13 horas (intervalo entre os períodos), é bastante tenso para a equipe diretiva em função da grande quantidade de alunos no pátio e dos poucos servidores para auxiliar. Segundo a equipe diretiva alguns servidores administrativos apresentam resistência para auxiliar durante esse período e outros são despreparados para lidar com as crianças.

³³ Dados extraídos do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE).

A Escola de Tempo Integral B possui 2.214,47m² de área construída em um terreno de 10.724.30m², está localizada na Região Norte da capital, atende a 683 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, distribuídos em 20 turmas (34,15 alunos por turma, em média), em uma jornada escolar diária de 9 horas e meia.

Figura 2 - Escola Municipal de Tempo Integral B



Foto: Walquerley Ribeiro

Apresenta projeto arquitetônico formado por 04 blocos. No 1º bloco, concentram-se os espaços administrativos (sala de professores, secretaria, sala de coordenação e orientação educacional, *hall*, sanitários masculino e feminino, sala de professores e sala de direção e coordenação financeira). No 2º bloco, estão a sala de dança e de linguagens, biblioteca e laboratório de informática. O 3º bloco é composto por salas de aulas mais os sanitários para uso dos alunos. E por fim, o 4º bloco é composto por oito salas de aulas e uma sala de recursos multifuncionais³⁴. Interligando o 3º e 4º bloco encontra-se a cantina. O pátio coberto encontra-se acoplado à cantina e serve de refeitório. Faz parte também desta estrutura física, quiosque em que está funcionando como sala de aula.

Esta unidade de ensino dispõe de quadra de areia, de áreas arborizadas, com piso intertravados e mesas de concretos o que favorece o desenvolvimento de atividades ao ar livre e o contato das crianças com a natureza.

³⁴ São espaços para atendimento educacional especializado e faz parte de um programa do Ministério da Educação que fornece alguns equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, para a criação de salas destinadas a integrar alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva.

A análise conjunta dos dados de matrícula e da dimensão dos espaços físicos (planta baixa do prédio) dessa escola revela a existência de espaços físicos incompatíveis com o número de alunos. Duas salas do bloco administrativo utilizadas como sala de apoio à aprendizagem são exemplos claros dessa situação. (25,75m² e 28 alunos frequentes).

Outro espaço utilizado pelos alunos que apresentou incompatibilidade entre metragem e número de aluno foi o Quiosque. Em função da ausência de informação quanto a metragem do quiosque na planta baixa da escola, realizamos a medição "in loco" confirmando para este espaço um metragem de 30m², ocupados por 29 alunos. O que evidencia a inadequação dos espaços seja do ponto de vista da limitação espacial física ou das condições de conforto, sobretudo, do conforto térmico, uma vez que tais ambientes foram projetados para outras atividades.

Sobre esse espaço (quiosque), uma aluna do 2º ano se justificou: "(...) estou fora da sala por que não gosto de estudar nessa sala, ela é quente e minha cabeça dói o dia todo" (M.E.S).

Outro relato sobre a inadequação de espaços adaptados veio de uma professora de educação musical, a qual declarou:

"(...) é muito difícil ministrar aulas neste espaço aberto [se referindo a um pátio coberto], acústica é ruim, eu não consigo obter o retorno do som. O som propaga muito e não consigo obter um bom resultado com os alunos, além do mais os colegas se queixam do barulho" (L.M.P. S)

Observou-se ainda, a manifestação de desconforto dos professores, quando precisavam ministrar aulas nas salas do bloco antigo, as quais não sofreram intervenção, pois a iluminação é insuficiente e as temperaturas mais elevadas. Apesar do cuidado da equipe escolar em colocar nesses espaços turmas menores.

Sobre essa questão, tem-se a seguinte declaração:

(...) as crianças não se concentram, são inquietas, se ausentam da sala a toda hora para tomar água (...) é preciso ao adaptar escolas para funcionamento em tempo integral levar também em conta a necessidade das estruturas antigas sofrerem intervenções (fala do professor H. M.C).

Percebe-se pelos relatos acima a inexistência de espaços e/ou a inadequação deste, de forma que ao implantar a educação em tempo integral a edificação escolar passa a abrigar atividades antes não previstas no seu projeto arquitetônico original e, dadas as limitações dos espaços físicos existentes, são impostas restrições ao processo de ensino e desenvolvimento das crianças na escola.

Para Maurício (2009), o processo educativo é um direito social que demanda tempo e espaço. Tempo e espaços que implicam em custos com os quais o Estado deve arcar. Custos que podem variar desde que não sacrifiquem os objetivos da proposta da educação integral. Uma proposta que para a autora deve oportunizar que a criança se desenvolva em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e social de forma conjunta, não havendo nenhuma hierarquia.

Com localização distrital, a 75 km da capital, a Escola de Tempo Integral C, é considerada como escola rural e ocupa uma área de 5.539.66m² com 1.212.25m² de área construída. Atende a 324 alunos de 2^a a 5^a feira, com jornada diária de 8 horas. A escola conta com 02 salas administrativas (secretaria e direção), uma biblioteca, uma cozinha e doze salas de aulas. A sala de professores é pequena, apresenta iluminação insuficiente e foi dividida por armários com a sala de tecnologia a qual conta com dois computadores e oito monitores não utilizados. Os espaços para aulas de dança, música, artes são inexistentes. Para realização dessas aulas a escola realiza arranjos (biblioteca, embaixo das árvores, na própria sala de aula).

Dentre as três escolas investigadas esta é a unidade que apresenta maior carência de espaços físicos para atendimento integral, equipamentos como quadra de esporte coberta e refeitório, são inexistentes. As práticas esportivas acontecem na quadra descoberta. Como não há refeitório, as crianças se alimentam na sala de aula ou utilizam a pequena passarela improvisada com mesas e cadeiras. As atividades ficam restritas às salas de aulas, uma vez que a escola ainda passa por reformas e adaptações como a cobertura da quadra de esporte e construção de refeitório.

Ao analisar em que condições se encontram esta estrutura física, observa-se que nas salas de aulas as paredes estão sujas; a pintura externa encontra-se suja e danificada e algumas fechaduras estavam quebradas. O pátio escolar não apresenta

paisagismo, o que poderia contribuir para amenizar o calor, provocado pelas altas temperaturas da região; para ampliar os espaços para as crianças brincarem livremente (sem exposição a forte poeira, provocada pela movimentação das crianças), bem como para manter a escola mais limpa.

Diferentemente da ETI A, a qual conta com toda uma infraestrutura para atendimento em tempo integral, na ETI B e C, pátios cobertos são utilizados como refeitório e para a prática de outras atividades, tais como reuniões de pais, apresentações artísticas, aulas de xadrez e atividades de apoio a aprendizagem, estando estes espaços expostos a ventos, insolação e chuvas. Ou seja, frente a insuficiência de espaços para atendimento aos alunos em tempo integral, estas escolas vão realizando arranjos por meio do desenvolvimento de atividades em espaços que condicionam as atividades a intempéries.

Constata-se pela descrição dos espaços existentes nas escolas investigadas, que as ETI's B e C, escolas adaptadas para atendimento em tempo integral, apresentam uma estrutura física carente de ambientes condizentes e apropriados para uma escola que se propõe a receber o aluno o dia inteiro. Como exemplo: a ausência de auditório para realização de reuniões, eventos e realização de atividades artísticas e culturais, importantes para o trabalho educativos e realização de atividades escolares; de refeitórios, laboratórios de informática, salas de dança, música e de quadra de esportes para a prática de educação física e de eventos esportivos. O que leva as escolas a buscar alternativas compensatórias como as que ha pouco descrevemos.

Proporcionar aos alunos "provenientes de situações desiguais, condições de igualdade", necessariamente requer espaços bem organizados, que não condicionem as atividades a intempéries. Estes espaços escolares tornam-se importantes quando estão adequados e proporcionam ambientes ricos para as experiências e vivência dos alunos.

Brandão (2009), nas suas pesquisas sobre os processos de produção de qualidade identifica algumas condições que justificam uma proposta de escola de tempo integral:

Condições para práticas desportivas e culturais que oferecem recursos específicos e de qualidade em áreas que normalmente não estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos dos setores das camadas populares.

Os bairros/distrito onde se localizam as escolas de tempo integral, objeto deste estudo, constituem-se de forma precária no que se refere a espaços de práticas esportivas, culturais e de lazer. E, embora o documento-base de implantação desta proposta sinalize para o uso desses espaços também pela comunidade, no que diz respeito às áreas de lazer, culturais e esportivas, observa-se dentre as escolas aqui estudadas que apenas a ETI A pode representar um referencial para a população do bairro no qual está inserida, enquanto que na ETI B e C os espaços escolares, na realidade atual, voltados ao desenvolvimento de atividades de esportes e culturais são inadequados, limitando tais práticas ao uso de espaços alternativos.

Vale lembrar que tais escolas atendem a alunos na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, etapa em que o lúdico se faz muito presente e que precisam de espaços diferenciados que atendam às suas especificidades, além de lugares e tempos que respeitem suas vivências. Daí a importância destes sujeitos terem à disposição espaços lúdicos para brincadeiras, quadras cobertas para jogos coletivos, espaços planejados onde pudessem vivenciar o faz de conta das representações, tão próprio a esta faixa etária (FRAGO, 2001).

3.4.3 Os profissionais da educação nesta experiência de tempo integral

O olhar sobre a constituição do corpo docente com atuação nestas três escolas revela toda uma dinâmica que precisa ser compreendida no dia a dia das escolas que vivenciam educação integral, trazendo para a escola diferentes perfis profissionais (prestadores de serviços, estagiários, líderes culturais, esportistas, artistas, palestrantes, etc.), ou seja, para além dos 55,74% dos docentes com formação em nível superior e 24,59% com nível técnico em Magistério atuando nestas escolas, evidencia-se a existência de 14,75% de profissionais com nível médio básico e 4,92% bacharéis, em um conjunto de 122 funções docentes (tabela 21).

Tabela 21 - Percentual de professores segundo a formação nas escolas investigadas

Formação	Total de Profº	Composição do Corpo Docente			
		ETI A	ETI B	ETI C	Nível
Superior	68	50,79	67,65	52	55,74
Magistério	30	28,57	20,59	20	24,59
Médio Básico	18	14,29	8,82	24	14,75
Bacharel	6	6,35	2,94	4	4,92
Total Geral	122	100	100	100	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A ampliação da jornada escolar por meio da educação de tempo integral tem agregado à escola outros perfis profissionais, monitores, estagiários, líderes culturais, esportistas, artistas, palestrantes, etc., demonstrando assim a existência de 03 diferentes formas de trabalho: estatutários, contratos temporários e prestadores de serviços, o que implica em salários diferenciados (tabela 22).

Tabela 22 - Tabela de Vencimentos de Professor com Formação Superior – Segundo o Regime de Trabalho

Regime de Trabalho	CH	Salário Inicial
Estatutário	40	2.546,93
Contrato Temporário	40	2.080,73
Prestador de Serviços	40	2.400,00
Diferença salarial estatutário/ contrato temporário		18,30%
Diferença salarial estatutário/ prestador de serviços		5,77%
Diferença salarial prestador de serviços/contrato		13,30%

Fonte: Lei 1807 de 10 de agosto de 2011 e Edital Seleção Educação Integral 2011.

Sobre a presença de outros profissionais, Cavaliere (2009) destaca que a incorporação de outros agentes educacionais é fundamental para o enriquecimento da vida escolar, no entanto, corre-se o risco de "ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação" (p. 61).

No caso da experiência objeto deste estudo a análise conjunta das tabelas 22 e 23, elucidam a presença de professores com contratações temporárias, os quais recebem salários inferiores aos estatutários. Assim:

A situação de contratação temporária de docentes, além de ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas, por haver sempre necessidade de novas contratações, pode estar articulada a uma estratégia de redução dos gastos por parte do município.(GOUVEIA et. al., 2006, p. 261)

Dentre os diferentes regimes de trabalho (tabela 23), observa-se que na ETI B o percentual de estatutários é mais elevado que as demais escolas. Enquanto nesta unidade 73,53% dos professores ingressaram por concurso público (estatutários), na ETI A e C este percentual é de 44,44% e de 48%, respectivamente, ou seja, mais de 50% dos professores dessas duas escolas são contratos temporários e/ou prestadores de serviços (55,56% na ETI A e 52% na ETI C). No total da amostra pouco mais da metade do corpo docente (55,32%), são efetivos.

Tabela 23 - Demonstrativo de Professores Segundo o Regime de Trabalho – Estatutários, Contrato Temporário e Prestador de Serviços

Escolas	Regime de Trabalho %			Total (Contratos e Prestadores)
	Estatutários	Contratos Temporários	Prestadores de Serviços	
Escola A	44,44	34,92	20,63	55,56
Escola B	73,53	14,71	11,76	26,47
Escola C	48	24	28	52
%	53,28	27,05	19,67	100

Fonte: Modulação Escolar e Planilha de Pessoal do Programa Mais Educação 2011.

Para os 141 profissionais não docentes nas escolas da amostra o percentual de efetivos é de 70,92%, indicando um percentual mais elevado em relação ao pessoal docente.

Quanto a representatividade do pessoal não docente nas escolas investigadas, a pesquisa revelou que a ETI B apresentou maior percentual de profissionais efetivos (86,67%), um percentual superior aos verificados para as ETI A (67,86%) e ETI C (62,96%). Assim, podemos inferir que a ETI B, também apresenta os maiores percentuais de profissionais efetivos.

Sabe-se que o vínculo profissional traz benefícios para as escolas, tendo em vista que "a condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, contratos ou ao final do ano" e nem se encontram submetidos a

rotatividades, em função da constante troca de escolas, o que ocorre em função da sua instabilidade no emprego. (GOUVEIA, et al.2006, p. 260).

O cruzamento dos dados referentes à titulação e vencimento salarial revelou a existência de 35,33% de professores (19,51% na ETI A; 8,33% na ETI B e 7,6% na ETI C) que apresentam formação em nível superior, mas que foram contratados com nível médio. O que do ponto de vista do financiamento apresenta economias e nos leva a inferir que a contratação em nível superior onera o município que está preocupado em assegurar menores gastos.

Manifestando-se sobre as medidas de natureza econômico-administrativa no controle dos gastos com pessoal, Pereira (2008) afirmar que estas medidas interferem nas condições de trabalho dos professores, no funcionamento da escola e na organização pedagógica. Tais medidas definem limites e estabelecem restrições as quais as escolas devem se submeter, e por vez, a "própria organização do trabalho acaba sendo um dos fatores da precarização da qualidade educacional" (p. 115).

Com relação à jornada de trabalho docente, a ETI B apresentou o maior número de professores com 40 horas semanais (91,18%), seguida pela ETI A (84,13%). O menor percentual (72%) foi observado na ETI C. Essa jornada semanal compreende 26 horas de docência e 14 hora-atividade, o que corresponde a 35% da jornada docente (tabela 24).

Tabela 24 - Jornada de Trabalho dos Professores – ETI A, ETI B e ETI C

Escola	Jornada Semanal %		
	20h	30h	40h
ETI A	15,87	0	84,13
ETI B	5,88	2,94	91,18
ETI C	24	4	72
% Total	14,75	1,64	83,16

Fonte: Modulação Escolar e Planilha de Pessoal do Programa Mais Educação.

A dedicação do professor a uma única escola, bem como a existência de tempo para dedicar-se a outras atividades escolares que não às aulas, permite ao docente envolver-se com o processo de ensino e de aprendizagem, com o acompanhamento dos alunos, na construção coletiva do trabalho pedagógico, na elaboração e preparação das aulas e no diálogo com o coletivo escolar, de modo a

proporcionar maior qualidade ao trabalho docente (CAMARGO et. al., 2005) Cavaliere (2009) assinala sua concordância quando afirma que não basta que os alunos sejam de tempo integral, os professores também devem ser. O que facilita o trabalho em equipe.

Cabe destacar também que este é um ponto que demanda discutir a estrutura curricular, que muitas vezes se hierarquiza em torno da "superioridade" de alguns componentes curriculares em detrimentos de outros, pois dependendo do número de aulas previstas para cada componente curricular o professor acaba tendo sua carga horária dividida entre duas escolas.

Dados referentes ao período de admissão de professores estatutários, demonstram que para um significativo número de professores esse vínculo efetivo foi garantido no último concurso público realizado pelo município de Palmas em 2010. Na ETI A e B este percentual ficou em torno de 64% e 16,67%.

Tabela 25 - Quantitativo de Professores Estatutários por Ano de Admissão na Rede Municipal de Ensino- nas escolas da amostra

Escola	Total	Ano de Admissão/n. de professores %							
		1992	1998	2004	2005	2006	2007	2010	2011
ETI A	28	0	10,71	10,71	10,71	0	3,57	57,14	7,14
ETI B	25	4	0	0	20	8	3,4	52	12
ETI C	12	41,67	16,67	0	25	0	0	16,67	0

Fonte: Folha de Pagamento, Novembro de 2011.

Por fim, na relação dos profissionais com as escolas investigadas, verificou-se que 46,73% dos docentes e 29,71% dos não docentes têm contratos temporários, o que indica "a necessidade de um maior empenho do poder público na garantia de acesso mediante concurso, conforme previsto na Constituição Federal, uma vez que as condições precarizadas ofertadas aos professores temporários impacta negativamente na qualidade do ensino" (CAMARGO et.at., 2005, p. 212) .

3.3.5 Os custos de implantação

O quadro 08 apresenta os valores dos terrenos e prédios escolares das três escolas da amostra. Os dados revelam significativas variações nos valores dos terrenos e prédios, resultando em custos diferenciados deste insumo sobre o custo/aluno de cada escola. Tais variações nos valores ocorrem em função da localização, do tamanho e do padrão de construção dos terrenos e prédios.

Quadro 8 -Custo-aluno das instalações na escolas da amostra- 2011 (R\$)

Escola	Valores				Custo aluno
	Terreno	M ²	Prédio	M ² ³⁵	
ETI A	2.283.700,00	100,00	15.663.118,08	1.504,34	14.123,64
ETI B	857.944,00	80,00	2.301.963,70	1.039,51	3.370,37
ETI C	276.983,00	50,00	1.259.709,58	1.039,15	3.887,99

Fonte: Sinduscon-TO, SEMED e Câmara de Valores Imobiliário no Estado

Os valores de terreno apresentado no quadro 8, não foram considerados para definição do custo-aluno neste insumo, uma vez que o município já dispunha de tais áreas, não havendo necessidade de aquisição. O que confirma a afirmativa de Carreira e Pinto (2007), de que este terreno onde se encontra a unidade escolar, já está previsto na área institucional de boa parte dos empreendimentos imobiliários não gera ônus com sua aquisição pelo poder público.

Observa-se que à variação nos valores do prédio é ocasionada por dois fatores. Primeiro pelo tamanho da área edificada (ETI A é quase cinco vezes maior que a ETI B e quase 9 vezes maior que a ETI C). Segundo pela diferenciação dos valores da construção por metro quadrado. No caso da ETI A, segue-se o valor do m² para um projeto padrão alto, enquanto, que o valor da construção para as ETI B e C, levam em conta os valores definidos para um projeto padrão normal. Segundo informações obtidas junto ao Setorial de Arquitetura Escolar da Semed, tal diferenciação nos valores por metro quadrado ocorre em função dos materiais de acabamentos utilizados no projeto da ETI A.

O custo-aluno-ano é resultado da divisão do valor do prédio pela matrícula em cada escola investigada. Dadas as dimensões dos prédios, o custo-aluno apresenta significativas variações, indo de R\$ 3.370,37 (ETI B), até 14.123,64 (ETI A) de modo que estas variações não estão diretamente relacionadas com o número de alunos matriculados, o que não significa que estas matrículas não exerçam influência na definição do custo-aluno.

Sabe-se que ao imputar um custo de depreciação, obtêm um menor custo - aluno-ano, no entanto, diferentemente de outros estudos (MARQUES e XAVIER, 1986; VIEIRA et. al., 2005) sobre custo-aluno desenvolvidos no país que adotam um tempo de vida útil prédio, terreno e material permanente. Neste estudo custos de

³⁵ Ao custo do metro quadrado foram acrescentado mais 15% referente à infraestrutura de implantação

depreciação não foram considerados, de modo que a citação de Pinto ajuda a esclarecer o posicionamento desta autora. Pinto citado por Fernandes (2006, p. 146, nota de rodapé 91) ao se posicionar sobre os custos de depreciação, afirma ser esta opção metodológica:

(...) uma opção contraditória, pois a lógica do material permanente é a mesma dos valores dos custos de implantação uma vez que estes gastos são realizados uma única vez. Por exemplo, o computador que foi comprado naquele ano teve seu custo monetário naquele ano determinado, o recurso não será dividido em três, cinco ou dez anos de acordo com o tempo de uso daquele bem. Os mesmos deveriam fazer parte do custo de reposição, porém a influência dos economistas na aferição de custos tem sido grande e comumente este procedimento tem sido adotado.

Assim, ao considerar que a incorporação do custo de implantação pela administração pública ocorre de uma única vez, Carreira e Pinto (2007), adotam em seus estudos custos de reposição e afirmam que embutir no Custo-aluno-qualidade inicial (CAQI), os custos de implantação "acaba produzindo um viés nos valores finais encontrados, além de ser incoerente com a lógica de execução orçamentária" (p. 83).

3.3.6 Custo com pessoal nas Escolas Pesquisadas

A tabela 26 apresenta o custo total das escolas pesquisadas, em valores monetários e a distribuição entre os diferentes custos: pessoal, bens e serviços, custo na administração central do sistema de ensino, alimentação e transporte.

Tabela 26 - Custo das escolas da amostra (%)

	Total	Pessoal	Bens/Serviços	Administração	Alimentação
ETI A	4.369.785,87	73,53	13,33	5,53	7,61
ETI B	2.393.319,40	70,79	15,66	4,99	8,56
ETI C	1.965.532,80	61,97	5,42	4,51	4,20

Nota: os custos com pessoal incluem os encargos do empregador. Os custos na administração central incluem administração e supervisão e formação profissional.

Fonte: Dados da pesquisa

Nas escolas da pesquisa o percentual de participação no insumo pessoal, foi de 68,76%, em média. Os custos referentes a bens e serviços corresponderam a 11,47%, em média. Os custos na administração respondem por 5,01%. 6,79% referem-se a custo com alimentação.

No custo total da ETI A, a despesa com pessoal docente e não docente correspondeu a 73,53% dos custos. Os custos com bens e serviços corresponderam a 13,33%, custos na administração central a 5,53% e alimentação a 7,61%.

Na composição do custo total da ETI B, os custos com pessoal foram de 70,79%, bens e serviços corresponderam a 15,66%, os custos na administração central foram de 4,99% e 8,16 os custos com alimentação.

Na ETI C o custo com pessoal correspondeu a 61,97%, serviços e bens a 5,42%, 4,51% foi o custo na administração central e 4,20% com alimentação. O custo com transporte escolar foi de 23,90%.

Para análise dos custos com pessoal, nas escolas investigadas, os custos foram desmembrados em dois grupos: pessoal docente e pessoal não docente. O impacto com pessoal docente varia de 31,80% a 41,81%, enquanto para os não docentes a menor variação foi de 22,72% e a maior de 28,62%. Na totalização desses dois grupos o impacto com pessoal ficou entre 61,97% a 73,53%. (Tab. 27).

Tabela 27 - Percentual de participação do custo com pessoal nas escolas pesquisadas (%) -2011

Escola	Pessoal			Encargos Sociais %	% do Total
	Docente	Não docente	Total		
ETI A	36,21	28,62	64,83	8,70	73,53
ETI B	41,81	21,79	63,60	7,19	70,79
ETI C	31,80	22,72	54,52	7,45	61,97

Fonte: Dados da pesquisa

O custo-aluno-ano e a relação matrícula/pessoal para cada uma das escolas da amostra são apresentados no quadro 09, e nos ajuda a explicar a influência que tem o fator matrícula na definição do custo-aluno-ano.

Quadro 9 - Custo-aluno-ano e relação matrícula/pessoal nas escolas da amostra

Escola	N. de Pessoal			Matrícula	Matrícula/pessoal	Custo-aluno-ano R\$
	Docente	Não Docente	Total			
ETI A	63	84	147	1109	7,54	2.897,17
ETI B	34	30	64	683	10,67	2.480,61
ETI C	25	27	52	324	6,23	3.759,81

Nota: O custo-aluno-ano inclui encargos do empregador

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se, na tabela acima, que a ETI A e C, foram aquelas que apresentaram maior custo com pessoal. Na ETI A o custo-aluno-ano com pessoal foi de R\$ 2.897,17 e a relação matrícula/ pessoal foi de 7,54. Na ETI C este custo foi de R\$ 3.759,81 e a relação matrícula/pessoal foi de 6,23. O menor custo-aluno-ano foi apresentado pela ETI B (R\$ 2.480,61), a qual apresentou uma maior relação matrícula/pessoal (10,67). Desse modo, as duas escolas com menor número de matrícula por pessoal, apresentaram maior custo-aluno-ano. Tais dados confirmam o impacto do fator matrícula e número de pessoal na definição do custo-aluno em cada uma das escolas estudadas (CARREIRA e PINTO, 2007)

Os dados da pesquisa permitem ainda, analisar os custos com pessoal docente e não docente. Ressalta-se que o maior custo-aluno-ano com pessoal, dentre as escolas investigadas, foi apresentado pela ETI C, a qual apresentou o menor número de alunos de docentes e por não docentes (12,96 e 12 respectivamente). Os custos em valores monetários estão expressos no quadro 10.

Quadro 10 -Custo-aluno-ano e custo-aluno total em valores monetários com pessoal docente e não docentes - 2011

Escola	Pessoal		Custo aluno total
	Docente	Não docente	
ETI A	R\$ 1.569,85	R\$ 1.327,33	R\$ 2.897,18
ETI B	R\$ 1.631,11	R\$ 849,50	R\$ 2.480,61
ETI C	R\$ 2.201,92	R\$ 1.557,89	R\$ 3,759,81

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a influência do número de não docentes na diferença de custo entre a ETI A e B, observa-se que o custo de pessoal responde 76,84%. Na composição deste custo são os direcionados aos não docentes que participam com o maior percentual (45,12%) do custo entre estas duas escolas; os docentes respondem por apenas 31,72% (tabela 28).

Tabela 28 - Diferença monetária e percentual entre o custo-aluno na ETI A e B - 2011

Escola	Custo-aluno total	Pessoal		Outros Insumos
		Docentes	Não Docentes	
ETI A	R\$ 4.369.785,87	R\$ 1.740.965,11	R\$ 1.472.003,74	R\$ 1.156.817,02
ETI B	R\$ 2.393.319,40	R\$ 1.114.047,98	R\$ 580.207,45	R\$ 699.063,97
Diferença	R\$ 1.976.466,47	R\$ 626.917,13	R\$ 891.796,29	R\$ 457.753,05
	100%	31,72%	45,12%	23,16%

Nota: O custo com pessoal incluem encargos do empregador

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação ao número de alunos por não docente nas duas escolas, verifica-se que a ETI A com 1109 alunos tem à sua disposição 84 profissionais não docentes. Já a ETI B com 683 alunos conta com 30 profissionais não docentes. O que representa 13,20 alunos na ETI A e 22,76 alunos na ETI B. Apesar da ETI B contar com 9,56 alunos a mais por não docente. Observa-se que a ETI A tem o triplo de profissionais não docentes para atender a menos que o dobro de alunos da ETI B (426 alunos a mais na ETI A).

Quanto à diferença de custo com pessoal docente, observa-se que a ETI B, embora tenha apresentado maior número de aluno por docente (20,08) que a ETI A (17,60), apresentou maior custo com docente. Nesse caso dois fatores ajudam a explicar tal diferenciação a saber: a diferença entre os salários docentes e o número de aluno por turma. Vejamos: Na ETI A, a média salarial anual dos docentes é de R\$ 27.634,36 e de R\$ 32.766,11 na ETI B. A diferença salarial a favor da ETI B é de R\$ 5.131,75. Já o número de alunos por turma (36,96 na ETI A e 34,15 na ETI B).

Apesar da proximidade entre o número de alunos por turma e da especificidade de oferta existente entre estas duas escolas (a ETI A oferta ensino fundamental completo e a ETI B oferta apenas os anos iniciais, especificidades que devem ser consideradas ao comparar escolas com modalidades de ensino diferenciadas), os dados de matrícula por turma revelam que na ETI A 563 alunos dos anos iniciais são atendidos em 15 turmas, enquanto na ETI B esse número é de 683 alunos para 20 turmas (37,53 alunos na ETI A e 32,15 alunos na ETI B). Ou seja, 5,18 alunos a mais na ETI A. Nos anos finais, na ETI A, são atendidos 513 alunos em 15 turmas (36,4 alunos por turma). Tais dados encontram-se acima do número de alunos por turma tomados como referência por Carreira e Pinto (2007, p. 81), para definição do Custo-aluno-qualidade-inicial (CAQI), o qual considerou a razão de 25 alunos por turma para os anos iniciais e de 30 para os anos finais.

A análise conjunta das tabelas 23 e 25 dão conta de que na ETI A o número de professores em contratos temporários e em início de carreira é superior aos das demais escolas. Tal situação impacta o custo aluno, no sentido de sua redução, e nos permite inferir que na escola ETI A, o custo-aluno poderia ter sido maior, não fosse o significativo número de contratos temporários, os quais percebem menores salários, bem como um maior número de alunos por sala de aula.

Observou-se ainda, quando da análise da folha de pagamento, uma correlação entre tempo de serviço e maior remuneração. Sabe-se que este é um dos fatores que para Carreira e Pinto (2007) impactam na definição do custo-aluno-ano, mas que no caso das escolas não chega a ser determinante, pois como mencionamos a pouco há um expressivo número de professores efetivos em início de carreira, nas escolas da amostra.

Ainda no âmbito das despesas anuais com folha de pagamento nesta rede de ensino, observou-se que em se tratando de encargos sociais os profissionais em contratos temporários custam 11% a mais aos cofres públicos que os servidores efetivos. Custam-se mais, então, porque mantê-los? A citação de Gouveia et.al., (2006), nos ajuda a esclarecer a questão.

Os custos são diminuídos quando os profissionais têm vínculos precários, como contratos temporários, cooperativados, terceirizados, trabalho voluntário, estágios, dentre outros, impactando negativamente na qualidade do ensino, uma vez que a instabilidade, os salários mais baixos e a exclusão destes profissionais da complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola. Ao contrário, a condição de pertencer ao quadro de efetivos oferece maior estabilidade trabalhista ao docente, carreira profissional mais clara, maior segurança para a realização de seu trabalho e, portanto, melhores condições de oferta de um ensino de qualidade. Tais condições, por consequência, impactam o custo, no sentido de seu aumento, na medida em que garantem ao profissional da educação os seus direitos trabalhistas (p. 273).

No que se refere ao insumo bens e serviços, os itens que apresentaram percentuais mais elevados foram, serviços:(água/energia e telefone), conservação predial, manutenção e conservação de equipamentos para a ETI A e B. Na ETI C o componente material de expediente (2,36), é o mais expressivo, (Tabela 29).

Tabela 29 - Participação percentual dos componentes que formam o insumo bens e serviços nas escolas da pesquisa -2011

Insumo	ETI A	ETI B	ETI C
Água/Energia/Telefone	4,15%	3,27%	1,55
Material de limpeza	0,66%	0,1%	0,11
Material de escritório	0,1%	0,02%	0
Material de expediente	2,47%	2,47%	2,36
Conservação predial	3,90%	6,86%	0
Manutenção e reposição de equipamentos	2,05%	2,94%	1,40
%	13,33	15,66	5,42

Fonte: Dados da pesquisa

Os custos dos serviços (água, energia e telefone), são apresentados de forma desagregada por participação percentual e em valores monetários (tabela 30)

Tabela 30 - Número de alunos, valor monetário e percentual de participação dos serviços (água, luz, energia) e custo-aluno-ano nas escolas da amostra -2011.

Escola	N. alunos	Água	Energia	Telefone
ETI A	1109	R\$ 38.570,00 0,88%	R\$ 128.845,89 2,93%	R\$ 13.925,14 0,32%
Custo-aluno-ano		34,78	116,18	12,56
ETI B	683	R\$ 40.758,00	R\$ 33.426,83	R\$ 4.092,23
Custo-aluno-ano		59,67	48,94	5,99
ETI C	324	R\$ 10.559,00 0,54%	R\$ 12.156,10 0,62%	R\$ 7.829,90 0,40%
Custo-aluno-ano		32,59	37,52	24,17

Fonte: Dados da pesquisa

Chama atenção, na tabela acima, o valor do componente energia na ETI A (R\$ 128.845,89), o qual representa 2,93% do custo-aluno-ano total e custo-aluno-ano de R\$ 116,18, um custo 57,88% superior ao da ETI B e 67,71% superior ao da ETI C. No componente água o menor valor monetário foi apresentado pela ETI A, no entanto, esta unidade dispõe em sua infraestrutura de um poço artesiano, o que passa a justificar menores dispêndio nesse componente.

Os demais componentes de custo de bens e serviços são apresentados na tabela 31.

Tabela 31 Custo-aluno ano de bens e serviços (limpeza, material de escritório, material de expediente, conservação predial e manutenção e reposição de equipamentos) nas escolas da amostra (R\$)

Escola	Material			Conservação predial	Manut. e repos. de equipamentos
	Limpeza	escritório	expediente		
ETI A	28.786,97	4.178,81	107.848,36	170.550,45	89.929,90
Custo-aluno-ano	25,96	3,77	97,25	153,79	81,09
% do total	0,66	0,1	2,47	3,9	2,05
ETI B	2.496,03	531,60	59.041,48	164.226,38	70.334,25
Custo-aluno-ano	3,65	0,78	86,44	240,45	102,98
% do total	0,1	0,02	2,47	6,86	2,94
ETI C	2.245,99	0	46.379,57	0	27.449,15
Custo-aluno-ano	6,93	0	143,15	0	84,72
% do total	0,11	0	2,36	0	1,4

Fonte: Dados da pesquisa

Dados da tabela 31 elucidam que na ETI A e B, o maior custo foi com conservação predial (R\$ 153,79 e R\$ 240,45, respectivamente), ao passo que na ETI C este custo foi zero, uma vez que os recursos destinados à conservação predial só foram repassados a esta escola em dezembro de 2011, o que esclarece a ausência de investimento neste item, e, conseqüentemente, o pior estado de conservação desta escola quando comparado às demais escolas investigadas. Materiais de consumo apresentaram custo de R\$ 143,15 na ETI C; de R\$ 97,25 na ETI A e de R\$ 86,44 na ETI B. No componente manutenção e reposição de equipamentos o menor custo foi de R\$ 81 (ETI A) e o maior foi de R\$ 102,98 (ETI B), na ETI C este foi de R\$ 84,72. Material de escritório teve custo de R\$ 3,77 na ETI A, R\$ 0,78 (ETI B) e zero na ETI C. O custo-aluno com material de limpeza na ETI A (R\$ 25,96), foi 85,94% superior ao custo da ETI B (R\$ 3,65) e 73,31% superior ao custo-aluno na ETI C. Acredita-se que tal diferenciação esteja relacionada a área edificada, a qual demanda maior quantidade de material para sua funcionalidade diária.

Observa-se que os valores levantados neste estudo, para materiais de limpeza, de escritório e didático foram inferiores aos valores projetados por Carreira e Pinto (2007)³⁶. Já para os componentes manutenção de equipamentos e conservação predial os custos foram maiores que os do CAQI. Para este último componente, cabe destacar que os autores projetam para este insumo percentuais sobre o valor do prédio (2% para escolas com anos iniciais e 3% para anos finais), ao passo que neste estudo trabalhamos com a despesa realizada para tal finalidade. O Quadro 11 apresenta os estes custos no CAQI e nas escolas da amostra.

Quadro 11 -Valores bens e serviços no CAQI e nas escolas da amostra (R\$)

Componente	CAQI	ETI A	ETI B	ETI C
Material de limpeza	48,90	25,96	3,65	6,93
Material de escritório	16,30	3,77	0,78	0
Material de didático	136,21	97,25	86,44	143,15
Manutenção de equipamentos	65,21	81,08	102,98	84,72
Conservação predial	58,41	153,79	240,45	0

Nota: Os dados do CAQI foram atualizados pelo IGP-DI para novembro de 2011.
Fonte: Pesquisa Custo-Aluno-Qualidade e dados da pesquisa

³⁶ Os custos projetados pelos autores para estes componentes seguem os menos valores monetários, tanto para escolas com séries iniciais, quanto para com séries finais.

O custo-aluno-ano com bens e serviços foi de R\$ 525,38 na ETI A; de R\$ 548,90 na ETI B e de R\$ 329,07 na ETI C.

Para composição do valor da merenda, que corresponde ao custo-aluno-dia de R\$ 1,50, o Fundo Nacional da Educação (FNDE) repassou R\$ 0,90 (Programa Mais Educação), o restante, R\$ 0,60 é financiado pela Secretaria Municipal da Educação. O valor do custo total por aluno foi de: R\$ 332.700,00 na ETI A; R\$ 204.900,00 na ETI B e de R\$ 82.620,00 na ETI C. Sendo o custo-aluno-ano de R\$ 300,00 para a ETI A e B e de R\$ 255,00. Destaca-se que o menor custo-aluno-ano apresentado pela ETI C, é justificado em função da menor quantidade de dias letivos presenciais (170 dias em 2011). Nesta escola o atendimento semanal é de 2ª a 5ª feira.

Como foi explicitado na metodologia, no insumo custo na administração central, os valores não foram estimado, sendo imputado em 5% dos custos com pessoal, e em R\$ 679,22³⁷ por profissional para formação. O quadro 12 expressa o custo-aluno-ano no insumo custo na administração para as três escolas da amostra (administração e supervisão e formação profissional).

Quadro 12 - Custo-aluno ano na administração central (administração e supervisão e formação profissional) -2011

Escola	Administração e Supervisão	Formação Profissional
ETI A	R\$ 127,72	R\$ 90,03
ETI B	R\$ 110,96	R\$ 63,65
ETI C	R\$ 164,23	R\$ 109,01

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo dados fornecidos pelo setorial de transporte escolar da Secretaria Municipal da Educação, na ETI C, em 2011, o atendimento do transporte escolar era de cinco rotas de ônibus, percorrendo 493 km/dia, no valor médio de R\$ 5,60 por quilometro rodado e custo anual de R\$ 469.587,50³⁸. Desse modo, o custo-aluno-ano em transporte, nesta unidade de ensino foi de R\$ 2.623,39, o que corresponde 23,89% do custo total, o primeiro maior custo na escola, excetuando folha de pagamento. Para Carreira e Pinto (2007, p. 107), “o transporte escolar tem um forte

³⁷ Valor corrigido pelo IGP-DI para novembro de 2011

³⁸ Valor corrigido pelo IGP-DI para novembro de 2011

impacto nos custos das escolas do campo, o gasto por aluno é mais elevado que os gastos com insumos diretamente ligados ao ensino".

Ao analisar o atendimento do transporte escolar, nesta unidade de ensino, Costa (2011, p. 104), afirma haver de fato um gasto significativo no transporte escolar (30% do custo total da escola) e conclui: "o atendimento está sendo realizado em condições adequadas, pais e alunos estão satisfeitos".

O custo-aluno-ano obtido para as escolas da amostra, tomando como referência os insumos com pessoal, bens e serviços, alimentação, custo na administração central do sistema de ensino e transporte escolar foi de R\$ 3.940,29 para a ETI A e de R\$ 3.504,13 para a ETI B. O maior custo-aluno-ano foi apresentado pela ETI C, o qual correspondeu a R\$ 7.240,51. Ressalta-se que o maior custo-aluno-ano apresentado por escola do campo, são revelados em outras pesquisas, a título de exemplo, destaca-se o estudo realizado por Oliveira et. al. (2005, p. 145) que em uma amostra de 12 escolas (9 urbanas e 3 rurais), verificaram que "dentre as 4 escolas que apresentam os maiores valores para o custo/aluno/ano, 3 são escolas localizadas na zona rural (...)"

Com base nos dados levantados é possível inferir que o custo-aluno-ano, com exceção da escola do campo, foram inferiores ao gasto/aluno/ano realizado pela prefeitura de Palmas no ensino fundamental em 2011, o qual foi de R\$ 4.411,99. Isto porque, este gasto/aluno engloba os recursos empregados pelo sistema com a educação infantil e educação de jovens e adultos, ou seja, ocorre uma declaração a maior no ensino fundamental. Ressalta-se que o gasto/aluno é demarcado pela disponibilidade financeira. Já para a definição do custo-aluno deve leva-se em consideração os insumos necessários à realização do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o seu valor monetário será sempre menor que o gasto-aluno (MEC, s/d, p. 7)

Para Bassi (1996, p 49), a opção por gasto-aluno ou custo-aluno-qualidade poderá revelar um compromisso diferente no tratamento dos custos educacionais:

O "gasto-aluno" enfatiza a cobertura dos custos educacionais segundo as disponibilidades orçamentárias e é o que vem direcionando o tratamento dos recursos financeiros atualmente, enquanto que o "custo-aluno-qualidade" toma os insumos e seus custos como referência mensurável da qualidade do ensino a ser atingida [...]. A adoção do "custo-aluno-

qualidade” em lugar do “gasto-aluno” significa também a seu favor, a opção por um parâmetro de investimentos que implicaria o constante e conjunto esforço na procura da qualidade dos insumos educacionais, aspecto este que o gasto-aluno não incorpora.

É importante destacar que atualmente a política educacional tem sua estrutura de financiamento baseada no parâmetro de gasto-aluno para distribuição de recurso, por meio do rateio dos recursos existentes pelo número de alunos. Assim, os recursos são alocados levando em consideração o critério per capita. Para Bassi (1996), somente esse critério não é suficiente para assegurar uma escola pública de qualidade.

A partir dos dados da Portaria Interministerial n. 477, de 28 de abril de 2011, verifica-se que o valor do tempo integral para aluno do ensino fundamental no Tocantins é de R\$ 2.815,29. Este valor é bem inferior ao custo-aluno-ano nas escolas pesquisadas. Sobre essa questão, Maurício (2009) afirma que a história da escola pública de tempo integral no Brasil tem evidenciado que não há jornada ampliada sem uma forte vontade política, pois implica em compromisso e disponibilidade de recursos financeiros superior ao disponível nos termos do Fundeb para sustentar a escola.

Já para críticos como Paro, Oliveira e Leonardos (1991), quando idealizadores estendem a escolaridade diária e não atentam para a realidade da escola pública brasileira, para o interesse da população e para a disponibilidade financeira, corre-se o risco de multiplicar-se a ausência por dois, e obter resultado zero.

Ainda, com relação aos valores alcançados neste estudo, verificou-se que: o custo com pessoal, respondeu pelo maior custo, sendo este custo de 73,33% na ETI A; 70,79% na ETI B e 61,97% na ETI C. Os custos com as demais despesas corresponderam a 26,67% (ETI A); 29,21%(ETI B) e 38,03%(ETI C).

Nas três escolas pesquisadas as maiores despesas foram com limpeza, manutenção e assistência ao estudante, a qual foi de 61,73% na ETI A, 65,18% na ETI B e 80,14% na ETI C. O que significa dizer que sobra muito pouco para investimento em "insumos diretamente ligados ao ensino", ou seja, menos de 10% (9,67% na ETI A; 8,52% na ETI B e 6,21% na ETI C).

Por fim, vale destacar que o valor do custo-aluno obtidos neste estudo para as escolas pesquisadas, poderia ser ainda maior caso todos os docentes e não docentes fossem do quadro de efetivos, uma vez que o dispêndio com pessoal é o de maior participação percentual na composição do custo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, iniciado em 2011, estabeleceu como objetivo analisar a experiência de educação em tempo integral implantada, a partir de 2005, na Rede Municipal de Ensino de Palmas. Nessa experiência, o tempo de permanência diária do aluno na escola é de 8 horas para a escola do campo e de 9 horas e meia para escolas urbanas.

Deve-se considerar que a proposta foi concebida tendo por objetivo a construção de duas escolas de tempo integral. Para tanto, similar ao que ocorreu para a elaboração da experiência dos CIEP's e do PROFIC, foi instituído um Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

No entanto, a revisão baseada nos documentos oficiais, exceto no caso da implantação de escolas de tempo integral no campo, não evidenciou a participação dos demais segmentos da comunidade escolar na discussão prévia da proposta, ou seja, os segmentos professores, pais e discentes não figuram entre os atores desse processo de construção. Importa, pois, destacar que a não participação destes não deve ser entendida como não aceitação ou ausência de compreensão da proposta, posto que os elementos que evidenciamos em nossas análises só nos habilitam afirmar o fato de que não participaram.

No que se refere à expansão da experiência, esta não ocorre por meio de adesão voluntária da escola e/ou da comunidade escola. Tal expansão é uma definição da SEMED, posto que não foi evidenciado nenhum documento que servisse para indicar que tal definição tenha sido pautada pela escuta dos sujeitos (pais, professores e alunos) envolvidos no processo educativo.

É importante ressaltar também que, de acordo com esta pesquisa, não foi possível evidenciar a aplicação, pela SEMED, de quaisquer instrumentos capazes de diagnosticar falhas e, a partir desses possíveis diagnósticos, buscar melhorias para o projeto.

A ampliação do tempo escolar deveria ser concebido e implantado como possibilidade de alcance da qualidade da educação palmense, ou seja, espera-se que “a ampliação do espaço temporal de presença na escola – possa ser da melhor forma possível, direcionada em favor da melhoria do processo educativo” (PALMAS, 2007, p.21). Como salienta Brandão (2009) este tipo de escola pode ser uma

estratégia de melhoria desta qualidade do ensino desde que haja espaços escolares diversificados adequados às práticas esportivas, artísticas, culturais, bem como a existência de espaços e condições para desenvolvimento de trabalhos em equipes e projetos coletivos de professores.

A proposta analisada previa que a escola deveria contar com espaços específicos e adequados ao desenvolvimento das atividades e oferecer aos alunos oportunidades potencializadoras de aprendizagens. No entanto, constatou-se nesse estudo que apenas uma das escolas investigadas (ETI A, construída para atendimento em tempo integral), dispõe de toda a infraestrutura necessária, sendo que nas outras duas escolas pesquisadas (escolas adaptadas para atendimento em tempo integral), equipamentos como laboratórios, auditórios, refeitórios, quadra cobertas, salas de dança, de música, dentre outros são inexistentes. Evidenciou-se desse modo improvisações e arranjos para o desenvolvimento das atividades.

Podemos constatar, pelas análises realizadas que nas escolas adaptadas os espaços utilizados não são adequados a um projeto que se propõe a atender o aluno o dia inteiro, sobretudo, na ETI C. Nessas unidades de ensino, as crianças e jovens com frequência escolar diária de 8 horas permanecem a maior parte do tempo na sala de aula. Nesse caso, as salas de aula se apresentam como o espaço destinado à realização de múltiplas atividades e no qual a maioria delas acontece. Esse tempo ampliado poderia ser utilizado para incluir atividades esportivas, artísticas e culturais em locais apropriados, de modo a evitar a reprodução em dobro das práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial (COELHO; HORA, 2004, p.205).

Alguns elementos analisados nessa experiência se distanciam das demais experiências desenvolvidas por ETI's no país. Em outras experiências sejam estas nacionais (a exemplo do Programa Mais Educação) ou estaduais (Goiás- Goiânia; CIEP's, CEUs, Santa Catarina- Joinville), os professores não conseguem se dedicar a uma única escola. Na proposta objeto desse estudo o indicativo é de que o tempo integral também seja para o professor, sendo possível evidenciar com base nos resultados dessa investigação a existência de mais de 73%, 82% e 91% (ETI C, ETI A e ETI B, respectivamente) dos professores com jornada de trabalho semanal de 40 horas semanais, das quais 1/3 destinada a estudos, avaliação e planejamento (horatividade). Tais resultados corroboram com as afirmativas de Camargo et.al., (2005), ao destacar dentre outros aspectos a importância da dedicação do professor a uma

única escola como condição essencial à construção de uma proposta curricular de formação integral.

Outro ponto que merece destaque é a opção por trabalhar com servidores efetivos, no entanto, apesar de ao longo do período estudado terem sido realizados dois concursos públicos e da previsão de mais um certame, evidenciou-se a existência de servidores temporários. Nesse caso, os estudos realizados por (GATTI, 2000, GATTI; BARRETO, 2009, LINHARES; SILVA, 2003; PINTO, 2009), evidenciam a pouca atratividade da carreira docente. Nesse aspecto, podemos inferir que o desafio na busca pela qualidade na educação não se restringe a Palmas.

Nesse período, observou-se uma expansão quantitativa do número de alunos matriculados, essa expansão quantitativa aconteceu sobretudo na educação infantil e na expansão da oferta de educação em tempo integral. Contudo, apesar da expansão da educação infantil (45,33%) os dados revelam uma demanda reprimida, posto que, apenas 26% da população compreendida na faixa etária de 0 a 3 anos frequentavam a creche. 56,04% correspondem ao percentual de matrículas em tempo integral.

Em termos qualitativos, os índices educacionais apontam que houve uma melhoria nas taxas de aprovação e evasão nas ETIs investigadas, no entanto, julgamos pretensioso afirmar que mais tempo nessas escolas tem representado melhor aprendizagem, uma vez que não fizemos análises capazes de respaldar tal afirmação.

Os dados sobre os salários docentes quando comparados ao IPCA, relevam que ao longo do período estudado esta evolução salarial correspondeu a um ganho de 10,66%. No entanto, é preciso destacar que o maior ganho salarial ocorreu por meio da gratificação por regência de classe, que corresponde a 23% e cuja incorporação constitui-se no mais forte ponto de reivindicações dos docentes no movimento de greve de 2010. Mais uma vez recorremos aos estudos de Gatti e Bernardo (2009), para ressaltar que carreiras mais atrativas são importantes para o acesso e permanência no magistério.

Assim como a valorização dos profissionais do magistério público, ressalta-se que as salas de aulas numerosas como as evidenciadas nos documentos analisados neste estudo, são algumas das condições que refletem na qualidade do ensino.

Outro aspecto abordado neste estudo e, de grande relevância, diz respeito ao tamanho da escola. A vivência prática permite afirmar que escolas com excessiva quantidade de alunos terá maiores dificuldades para ofertar um trabalho de qualidade e estabelecer estreitas relações com a comunidade. Esse indicador de qualidade é apontado no estudo de Carreira e Pinto (2007).

A realização do trabalho de levantamento documental, principalmente no que se refere aos dados financeiros sobre as despesas realizadas por este município, não foi tarefa fácil. Algumas das dificuldades encontradas tais como a ausência de clareza nas informações, a presença de dados incompletos e pouco confiáveis, as divergências apresentadas para uma mesma informação em diferentes bancos de dados, a impossibilidade de desagregar as despesas por nível e modalidades de ensino precisam ser destacadas.

Outra dificuldade significativa enfrentada se refere à “ausência de memória”, ou seja, a ausência da documentação e/ou informações para consulta. Pode-se constatar, neste estudo, que tal situação foi agravada por mudanças de sistemas informatizados de informações. Durante o período estudado a gestão municipal utilizou-se de três sistemas (Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios - SIAFEM; Assessor Público e Prodata; Sistema Integrado de Gestão Pública). Durante esses processos de transição entre sistemas observa-se a ausência de migração de informações o que dificultou qualquer coleta, pesquisa e análise de informações. Essas dificuldades encontraram ainda, o agravante da ausência, por parte da gestão municipal, do código fonte desses programas, o que pode implicar em perdas de informações.

Averiguou-se que, para financiamento dessa política o município conta com recursos provenientes de receitas e vinculações constitucionais, do salário educação e do tesouro municipal. Além de contar com transferência do FNDE, inclusive para expansão da rede física e para formação de professores. A maior parte dos recursos é de vinculação constitucional, o que confirma as afirmativas feitas por Melchior (1997).

Outra questão que se quer evidenciar é quanto ao repasse de recursos para escolas. Inicialmente, pela pesquisa foi possível evidenciar uma regulação externa por parte da SEMED, ao estabelecer os percentuais a serem repassados para as despesas de capital e custeio para a escola. Depois, os critérios de transferência de

recursos são baseados apenas no número de alunos e na duração da jornada escolar, não sendo considerada a área física da escola e o currículo escolar. Por fim, foi possível constatar que a maior parte dos gastos é destinada à manutenção, sobrando muito pouco para atividades e ações pedagógicas.

O custo-aluno-ano levantado na ETI A foi de R\$ 3.940,29 (três mil novecentos e quarenta e nove reais e vinte e nove centavos); de R\$ 3.504,13 (três mil e quinhentos e quatro reais e treze centavos) na ETI B e de R\$ 7.240,51 (sete mil duzentos e quarenta reais e cinquenta e um centavos). Ressalta-se que esses valores estão acima dos valores estabelecidos pelo Fundeb para o aluno do ensino fundamental no Tocantins é de R\$ 2.815,29. Maurício (2009) afirma que a história da escola pública de tempo integral no Brasil tem evidenciado que não há jornada ampliada sem uma forte vontade política, pois implica em compromisso e disponibilidade de recursos financeiros superiores ao disponível nos termos do Fundeb para sustentar a escola.

Dentre as inúmeras críticas que pesam sobre as experiências de tempo integral, destacamos a crítica de que tais experiências não conseguiram se sustentar com a mudança de governo, caracterizando-se pelo descontínuismo que marca as políticas públicas.

No caso de Palmas, ao que parece, essa política “veio para ficar”, posto que o Plano de Gestão da SEMED -2013-2016 propõe construir mais duas escolas padrão, ampliar novas escolas, intensificar as discussões e formações docentes, rediscutir os tempos e espaços de aprendizagem. Para tanto esse documento, em versão preliminar, sinaliza para a elaboração de um plano de trabalho pautado por diagnósticos da realidade educacional e pela escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A idéia é estabelecer metas quantitativas e qualitativas, com financiamento previsto no Plano Plurianual.

Evidentemente, as experiências educacionais precisam ser revistas, rediscutidas e constantemente avaliadas, constituindo, pois este em um grande desafio. Desafio que acredita-se pode ser mais bem enfrentado quando se dispõe a dar voz aos professores, à comunidade e, em especial, aos alunos para que a escola exista e sobre quem se projetam metas futuras.

Ressalta-se que embora o texto da proposta de implantação dessa experiência oriente para a necessidade da organização do trabalho pedagógico por meio de um eixo interdisciplinar e integrador do currículo, foge ao escopo deste estudo analisar se nesta experiência ocorre ou não fragmentação do currículo escolar. Acredita-se que esta questão demanda futuros estudos.

Cabe destacar que, durante o tempo que nos dedicamos a este estudo, não foi possível evidenciar se as ações anunciadas nessa proposta, dentre as quais destacamos a política de formação de professores, a realização de estudos diagnósticos, a existência de tempo para a escola rever o projeto político-pedagógico antes de ampliar o tempo de permanência, foram realizadas.

Destacamos como limitação desse estudo a ausência de pesquisa de campo nas escolas de tempo integral, de modo que deixamos o indicativo para realização de futuros estudos sobre a temática que possam analisar como essa implantação ocorre no chão da escola, suas conquistas e desafios.

Por fim, conclui-se pelos resultados do estudo que para a universalização das matrículas é necessário elevar os percentuais aplicados em educação para além dos 25%. Daí a importância do investimento público em educação estar vinculado ao percentual mínimo de 10% do PIB, como previsto no o Projeto de Lei n. 8.035/2010 em sua meta n. 20.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos et al.. **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral no município de Palmas, Estado do Tocantins**. In: Pesquisa e acompanhamento da educação integral: diagnóstico da educação integral do município de Palmas-TO. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. Disponível em: <http://www.gruposantillana.com.br/newsletter/Fundacao/Anuario_Educacao.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ANDE). **Boletim Informativo**. São Paulo, ano 6, n.14, jul. 1986. Edição especial.
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

BALANÇO. **Salas Integradas**. Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Ano II- Número 9- jan. A set./2007. p. 15. ISSN 1808-2890.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1473/1222>>. Acesso em: 08 de dez. 2012.

BASSI, Marcos Edgar. **Política educacional e Descentralização**: Uma Crítica a partir da análise da descentralização financeira dos recursos públicos enviados às escolas no Estado de Minas Gerais. 1v. São Paulo/SP: PUC. 1996. 118. Dissertação (Mestrado em Educação).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. **Custo direto de financiamento das escolas públicas de 1º grau da Região Sul**. Elaboração: Antonio Carlos da R. Xavier e Antônio Emílio S. Marques. Brasília: MEC/SEB, 1988.

_____. MEC. **Considerações sobre Estudos de Gasto-Aluno e de Custo-Aluno**. Disponível em: <www.mec.gov.br, Brasília: MEC>. Acesso em: 02 de abr. 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2011.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 de jul. 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 30 de jan. de 2012.** *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em 29 de jun. 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 27 de jul. 2012.

_____, **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Emenda constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>._Acesso em 05 abr. 2013.

_____. Lei n. 9.394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** In: BRASIL, MEC/SEMT. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_L9394.htm>. Acesso em: 28 de maio 2012.

_____. **Linhas Programáticas para a educação brasileira.** MEC,1993. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002562.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2012.

_____. MEC. **Portaria Interministerial n. 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 sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 28 de maio 2012.

_____. MEC/SECAD. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2012.

_____. **Projeto de Lei n. 1258/88**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>>. Acesso em: 30 de maio 2012.

_____. **Projeto de Lei n. 597/07**. Altera o art. 25 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=346373>>. Acesso em: 30 de maio 2012.

_____. **Todos pela Educação**. Qualidade. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/em-umeros-do-brasil/brasil/>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

_____. **Todos pela Educação**. Qualidade. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/em-umeros-do-brasil/dados-por-estado/tocantins/>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

_____. **Todos pela Educação**. Qualidade. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/em-umeros-do-brasil/dados-por-regiao/regiao-norte/>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 26 dez. 1996.

_____. **Decreto Federal n. 2.264/97.** Regulamenta a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 28 jun. 1997.

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 21 jun. 2007.

_____. **Portaria Interministerial n. 477, de 28 de abril de 2011.** Define o valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/FUNDEB/FUNDEB-consultas>>. Acesso em: 02 de abr de 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa et. al., **A qualidade na Educação Escolar: Dimensões e Indicadores em Construção.** In: Nalú Farenzena; Sofia Lerche Vieira...[et al.]. Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas : aportes de estudos regionais / Organizadora: Brasília: INEP/MEC, 2005.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno – Qualidade Inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHEDO, Wlisses do Santos; LIRA, Elizeu Ribeiro. **Palmas Ontem e Hoje:** do interior do cerrado ao portal da Amazônia. (OBSERVATORIUM revista eletrônica de geografia - 1984-4891 v. 1, p. 3. 2009.

_____. **Segregação urbana:** Uma análise sócio-espacial da cidade de Palmas-TO. Produção Acadêmica (UFT), v. 3, P. 7, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho. **Molde nacional e fôrma cívica:** Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Capítulo 3: o entusiasmo pela educação na cidade invadida pela fábrica. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1998.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia.** Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html. Acesso em: 11 de jan. de 2012.
CASTRO, Jorge Abrão. Financiamento da Educação no Brasil. Em Aberto, v. 18, n.74, p. 32, dez. 2001.

_____. **Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.92, p. 841-858, Especial – Out. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 02 de abril de 2013.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **Tocantins: o movimento separatista do norte de Goiás, 1821-1988**. São Paulo: A Garibaldi, editora da UCG, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. **Para onde caminham os CIEP's?** uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisas, n. 119, p. 147- 174, jul.2003.

CAVALIERE, Ana Maria **Escola pública de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: Cavaliere, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Educação brasileira e(m) tempo integral (org.). Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

_____. **Anísio Teixeira e a educação Integral**. Paideia, maio-agos. 2010, Vol.20, n. 46, 249-259. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> > Acesso: 14 de set. 2012.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez.2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>.> Acesso em: 24 de out. de 2012.

_____.**Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out.2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 de dez. 2012.

CERQUEIRA, Eufrosina A. Et al.,. **Análise do Conforto Ambiental em Edificação Escolar**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 28, p. 77-90, jan/jun.2003.

CESCA, Vitalino. **Fundamentos Teológicos-Filosóficos da Ratio Studiorum**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, Convênio entre a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (RS) e a Universidade de Campinas- UNICAMP (SP), Santa Maria- RS, 1996.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins. **Diversificação curricular e educação integral**. 2004. Disponível em: < www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiadayse_educacaointegral.pdf >. Acesso em: 12 de jul 2013.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral**. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/30007/1939>>. Acesso em: 08 de dez. 2012.

_____. **História da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>> Acesso 15 de set. 2012.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação Integral**: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: Cavaliere, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. *Educação brasileira e(m) tempo integral (org.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Nilce Rosa da. **Educação de tempo integral do campo**: novos tempos e significados. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2011, 135f.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Universidade Temporã**: o ensino superior da colônia à Era Vargas. 3 ed., São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a questão escolar**. In: Oliveira, Romualdo Portela e SANTANA, Wagner (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.

DI GIOVANI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da criança**. In: *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 67, 1999.

DIAS, Adriana. **Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral** – estudo de caso da Escola Padre Josimo em Palmas (TO). Brasília: DF, 2009. 141 fls. Dissertação (Mestrado de Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília (Minter UNB/UFT), 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes et.al., **A Qualidade da educação**: conceitos e definições. INEP: Brasília – DF, 2007.

ÉBOLI, Therezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. MEC-INEP-BAHIA, s/d. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>>. Acesso em: 02 de out. 2012.

FARENZENA, Nalú; VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005.

FERNANDES, Solange Jacem. **Política de Financiamento de Educação**: O custo aluno de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS, 2006.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A Construção da "centralidade da educação básica" na sociedade brasileira e paranaense**. S/d. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_046.html>. Acesso em 14 de nov. 2012.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. O "*Ratio Studiorum*". Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. Ed. Campinas-SP: Alínea, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GIOLO, Jaime. **Educação de Tempo Integral**: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate: In: MOLL, J. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Penso, 2012.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970**. Ecos – Revista Cient. São Paulo, v.II, n. 1 p. 23-38. Jan - junho. 2009. Disponível em <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v11n1/eccosv11n1_2a1535.pdf> Acesso em: 11 de Nov. 2012.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, n. 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al., **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano**. RBPA E – v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p-65-81, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>. Acesso em: 08 de dez. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2000. **Dados do universo da população**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/Dados_do_Universo/Unidades_da_Federacao/>. Acesso em: 16 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. **Características da população – amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=censodemog2010_amostra>. Acesso em: 16 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de indicadores 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 30 de maio 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=pnad_2009>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=resultgeramostra_censo2010>. Acesso em: 16 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características da população- amostra**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 1991**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD91>>. Acesso em 29 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contagem da população 1996.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/tocont96.shtm>>. Acesso em: 29 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativa 2005.** Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_Projecoes_Populacao/Estimativas_2005/>. Acesso em: 29 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais municipais:** uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PIB.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005_2009/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais 1999, 2005.** Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/tipoResultado.jsp>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores de eficiência e rendimento escolar.** Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 26 de maio 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais.** 2007, 2008, 2009, 2010, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 de jun. de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas: 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 26 de maio 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais (2010).** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais do censo escolar 2005-2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 15 de jun. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **IDH**. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 28 de jun. 2012.

INTERSEÇÃO. **Concurso público para o magistério** – da promessa à realidade. Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Ano 1- Número 2- abril.maio.jun./2005. p. 53-55. ISSN 1808-2890.

LAGARES, Rosilene. **Educação municipal, descentralização política: a experiência de Ponte Alta do Tocantins**. 1998.148f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 1998.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOBO JR, Dácio. **Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo**. Educação e Sociedade, n. 24, p. 48-60.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; FARENZENA, Nalú. **Financiamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos municípios do Rio Grande do Sul: estudo das fontes e uso de recursos e custos educacionais/Relatório de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU/ Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 19 ed. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 2001. (Atualidades Pedagógicas, v.59).

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA- 1932. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 19 de set. 2012.

MARQUES, Antonio Emilio Sendim. **O custo-aluno: tornando fácil um tema difícil**. Universa, Brasília, v.3, n. 2, p. 351-373, out. 19995.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, Set/Out/Nov/Dez.2004.

_____. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto. v.22, n.80, Brasília, 2009, p. 15-31.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo).

MENEZES, Janaina Specht da Silva. **Educação em tempo integral: direito e financiamento**. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n.43, p. 137- 152. jul/set. 212 Editora UFPR.

_____. **Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PNE**. s/d. Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf>. Acesso em: 08 de dez de 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: a estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A.(org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 14-33.

NUNES, Clarice. **Trajectoria intelectual e identidade do educador Anísio Teixeira (1900-1971)**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 197, v.81, p. 154-165, 2000. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/165/164>. Acesso em: 08 de nov. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela e ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação,

n. 28, 2005, p. 5-23. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

O RATIO STUDIORUM: Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus.
 Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_jesuitico/ratio%20studiorum.htm.. Acesso em: 03 de mar. 2012.

PALMAS, Folha de pagamento novembro de 2011. Diretoria de Organização Escolar/ Secretaria Municipal da Educação/SEMED. (arquivo em pdf).

_____. **ANEXO III à Lei n. 1.547, de 28 de Abril de 2008.** Tabela de vencimentos-base dos profissionais do magistério do município de Palmas. (texto impresso).

_____. **Lei Orgânica do Município de Palmas.** Lei n. 00/90 de 05 de abril de 1990.
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORGANICA%20N%C2%BA%2000%20de%2005-04-1990%2012-45-7.pdf>

_____. **Lei Municipal n. 1.210, de 08 de julho de 2003.** Institui e regulamenta a Escolarização da Alimentação Escolar nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal. Disponível em:
 <<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%C2%BA%201210%20de%2008-07-2003%2013-54-4.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2013.

_____. **Lei Municipal n. 1.399, de 02 de dezembro de 2005.** Altera dispositivos da Lei n. 1.210, de 8 de julho de 2003. Institui e regulamenta a Escolarização da Alimentação nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal e dá outras providências. Disponível em:
 <<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINARIA%20N%C2%BA%201399%20de%2002-12-2005%2015-14-21.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2013.

_____. **Anexo à medida provisória n. 1, de 16 de Maio de 2011.** Tabela de vencimentos-base dos profissionais da educação do município de Palmas. Disponível em: <<http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/281-17-05-2011.pdf#page=6>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

_____. **Anexo único à medida provisória n. 6, de 28 de Maio de 2010.** Tabela de vencimentos-base dos profissionais da educação do município de Palmas. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/45_SUPLEMENTO-28-05-2010.pdf#page=5>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

_____. **Anexo único da Lei n. 1.864, de 23 de março de 2012.** Tabela de vencimentos-base dos profissionais da educação do município de Palmas. Disponível em: <
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINÁRIA%20N.%201864%20ANEXO%20I%20de%2023-03-2012%20>>. Acesso em 20 de jun. 2012.

_____. Conselho Municipal da Educação. **Parecer CEB/CME - Palmas-TO n. 001/2011, de 27 de janeiro de 2011.** Análise e aprovação das matrizes curriculares unificadas das escolas de tempo integral do campo e meio urbano. Disponível em: <
<http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/232-01-03-2011.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. 2012.

_____. Conselho Municipal da Educação. **Parecer CEB/CME- Palmas-TO n. 35/2011, de 16 de fevereiro de 2012.** Análise e aprovação das matrizes curriculares das escolas de tempo integral do campo. Disponível em: <
<http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/501-12-04-2012.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. 2012.

_____. Conselho Municipal da Educação. **Resolução CME - Palmas-TO n. 021, de 12 de novembro de 2008.** Aprova a ampliação do currículo através do Projeto Salas Integrado e dá outras providências. Publicada em placar em 14 de ago. de 2008. (texto impresso).

_____. **Dados de Matrículas.** Diretoria do Ensino Fundamental/Setorial de dados e estatísticas educacionais/Secretaria Municipal da Educação - SEMED. 2011. (planilhas em Excel).

_____. **Decreto n. 196, DE 17 de Março de 2011.** Dispõe sobre o Processo Misto de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais da Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Palmas. Disponível em: <
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/DECRETO%20N%C2%BA%20196-2011%20de%2017-03-2011%2011-42-50.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. 2012.

_____. **Edital de seleção de prestadores de serviço para educação integral n. 01/2011.** Disponível em: < <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/210-28-01-2011.pdf#page=1> >. Acesso em: 27 de jul. 2012.

_____. **Educação 2010 em tempo integral.** Brasília: Seminário nacional de educação integral, 2010. 42 slides, slides gerados a partir do software PowerPoint.

_____. **Lei Municipal n. 1.828, de 9 de Dezembro de 2011.** Altera a Lei n. 1.389, de 13 de outubro de 2005, que concede Gratificação por Regência de Classe - GRC aos profissionais do Magistério Público Municipal, na forma que especifica. Disponível em: <
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINARIA%20N%C2%BA%201828%20de%2009-12-2011%2015-40-22.pdf> >. Acesso em: 20 de jul. 2012.

_____. **Lei Municipal n. 1807, de 10 de Agosto de 2011.** Altera a Lei n. 1.445, de 14 de agosto de 2006, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação Básica do Município de Palmas, na forma que especifica. Disponível em: <
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINARIA%20N%C2%BA%201807%20de%2010-08-2011%2016-4-57.pdf> >. Acesso em 20 de jul.2012.

_____. **Lei Municipal n. 1.476, de 17 de maio de 2007.** Dispõe sobre Reajuste Salarial dos servidores públicos do poder executivo e adota outras providências. Publicada no Doe n. 2.415, de 28 de maio de 2007, p. 34.

_____. **Lei Municipal n. 1.621, de 07 de julho de 2009.** Dispõe sobre reajuste salarial dos servidores públicos do poder executivo municipal da forma que especifica. Diretoria de Operações Legislativa, p. 1. (texto impresso).

_____. **Lei Municipal n. 1.802, de 14 de julho de 2011.** Dispõe sobre a revisão geral da remuneração dos servidores públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Municipal, na forma que especifica. Disponível em: <
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%CBA%201802%20de%2014-07-2011%2014-52-18.pdf> >. Acesso em: 20 de jul. 2012.

_____. **Lei Municipal n. 1389, de 13 de Outubro de 2005.** Concede Gratificação por Regência de Classe - GRC aos profissionais do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em:
<<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%C2%BA%201389%20de%2013-10-2005%2014-42-47.pdf>>. Acesso em: 20 de jun.2012.

_____. **Lei Municipal n. 1445, de 14 de agosto de 2006.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas – PCCR. Disponível em:<<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINARIA%20N%C2%BA%201445%20de%2014-08-2006%2014-28-36.pdf>>. Acesso em: 20 de jun.2012.

_____. **Lei Municipal n. 1445/2006.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas-

PCRR. Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Ano II- Número 6-abril.maio.jun./2005. p. 30.ISSN 1808-2890.

_____. **Lei Municipal n. 1459, de 29 de Dezembro de 2006.** Dispõe sobre o projeto “Bolsas de Incentivo à Formação e Especialização *Lato Sensu*” dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas e dá outras providências. Publicada no Doe n. ° 2.328, DE 16-01-2007K. Disponível em: <<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDINARIA%20N%C2%BA%201459%20de%2029-12-2006%2014-51-14.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

_____. **Modulação Escolar 2011.** Escolas Investigadas. (planilhas impressas).

_____. **Orientações curriculares da educação Infantil do município de Palmas.** Diretoria de Educação Infantil/Secretaria Municipal da Educação – SEMED. 2009/2012. (texto em pdf).

_____. **Política educacional da educação do campo.** Setorial de educação do campo/Secretaria Municipal da Educação - SEMED. p. 1.s/d (texto em pdf).

_____. **Portaria GAB/SEMED n. 450, de 01 de abril de 2012.** Institui o Grupo de Trabalho da Educação do Campo – GTEC. Disponível em: <<http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/520-10-05-012.pdf#page=11>> Acesso. Em: 20 de jul. 2012.

_____. **Proposta de implantação da escola de tempo integral da Região Norte na rede municipal de ensino de Palmas.** Versão finalizada em janeiro de 2007. Diretoria de Ensino Fundamental/Secretaria Municipal da Educação- SEMED. 2007 (texto em pdf).

_____. **Recomendações para Infraestrutura/manual de boas práticas na educação infantil do município de Palmas.** Diretoria de Educação Infantil/Secretaria Municipal da Educação – SEMED. 2009/2012. (texto em pdf.).

_____. **Referencial pedagógico para educação infantil do município de Palmas** Diretoria de Educação Infantil/Secretaria Municipal da Educação – SEMED. 2009/2012. p. 05 e 10. (texto em pdf).

_____. **Relatório da educação do campo 2009, tempo integral.** Setorial de educação do campo/Secretaria Municipal da Educação - SEMED. p. .2. (texto em pdf).

_____. **Estatísticas finais 2005-2011.** Setorial de dados e estatísticas/Secretaria Municipal da Educação - SEMED. (planilhas em Excel).

_____. **Resultados finais 2005-2011.** Diretoria do Ensino Fundamental/Setorial de dados e estatísticas educacionais/Secretaria Municipal da Educação - SEMED. 2011. (planilhas em Excel).

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de projetos arquitetônicos, planta baixa e locação, das unidades de ensino do município de Palmas.** Setorial de arquitetura e engenharia escolar/Secretaria Municipal da Educação - SEMED. Elaboração 2009, revisão 2011. (material em AutoCAD).

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Educação Integral., doc. 2012.** Setorial de educação do campo. 28p. (texto em BrOffice).

_____. **Plano de Gestão 2013-2016.** Secretaria Municipal da Educação – SEMED 2013. Versão Preliminar (texto em pdf).

PARO, Vitor Henrique; OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira de; LEONARDOS, Ana Cristina. **Avaliação acadêmicas da escola de tempo integral.** In: CADEMARTORI, Ligia (org.). **O desafio da escola básica: qualidade e equidade.** Brasília: 1991, p. 47-91.

PARO, Vitor Henrique (et. al.). **Escola de Tempo Integral: desafios para o ensino público.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **O Custo do ensino público no estado de São Paulo:** estudo de custo/aluno na rede estadual de primeiro e segundo graus. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.43, nov.1982.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília: Ed. Plano, 2000.

_____. **Remuneração adequada do professor desafios à educação brasileira.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, p. 51-67, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 06 de jul.2012.

PICCOLO, Marilda. **Educação Infantil de Qualidade: desafios da gestão municipal.** Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Ano 1- Número 1- jan. fev. mar./2005. p. 56-57. ISSN 1808-2890.

PLANO DE GOVERNO, **Partido dos Trabalhadores para o quadriênio 2005-2008**. p. 04. (texto impresso).

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PUND). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: atlasbrasil.org.br/2013/ranking. Acesso em: 07 jul de 2013.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os Princípios da Modernidade nas Práticas Educativas dos Jesuítas**. 1998. 143p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Ciep's**. Rio de Janeiro: Bloch. 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 21. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E DA MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA- SEPLAN. **Indicadores socioeconômicos 2011**. Disponível em: < http://www.seplan.to.gov.br/seplan/br/download/indicadores/003-Indicadores_Socio-Economico.pdf > Acesso em: 17 de jun. 2012.

SETORIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Educação do Campo em Palmas: um desafio coletivo**. Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Ano 1- Número 2- abril.maio.jun./2005. p. 60-63.ISSN 1808-2890.

SENA, Paulo. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados**. Tese de doutorado. UNB: Brasília, 2009.

SILVA, Rose Neubauer da. **O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino**. Cad. de Pesq. São Paulo, n.84, p. 5-16 fev. 1993. Disponível < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/903.pdf> >. Acesso em: 12 de nov. 2012.

SILVA, Francisco José da. **Custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal: (des)igualdades à flor da pele.** Porto Alegre, 2010, p. 285. Tese (doutorado).

SINDICATO DA INDÚSTRIA DE CONSTRUÇÃO CIVIL DO ESTADO DO TOCANTINS(SINDUSCON-TO). Custo unitário básico. Disponível em: < www2.sinduscon-to.com.br/pagina-cub-m2-to-6bddb58ed346198d69a91ab99e1bc064.html>. Acesso em: 02 de abr 2013.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DO TOCANTINS. **Pauta de reivindicações dos educadores de Palmas.** (texto impresso).

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC solução ou problema?** Texto para discussão n. 363. Brasília:DF, Serviço editorial. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em 14 de nov.2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira.** 12 ed., São Paulo: DIFEL, 1984.

SOUZA, Danilo de M **A experiência de Palmas (TO).** In: MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Penso, 2012.

_____. **A implantação da educação integral em Palmas-TO:** implantação e sustentabilidade. In DALBEN, Ângela et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **O Sistema municipal de ensino de Palmas, alguns elementos para discussão.** Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Ano 1- Número 1- jan. fev. mar./2005. p. 07-14. ISSN 1808-2890.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não é Privilégio.** 6 ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

_____. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
TOCANTINS. **Lei Estadual n. 70, de 26 de julho de 1989.** Cria o município de Palmas e dá outras providências. Disponível em: < http://www.al.to.gov.br/arq/AL_arquivo/6330_Lei070_89.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros – relatório de pesquisa**. Disponível em: < undime.org.br/wp-content/uploads/2012/02/Relatório-pesquisa-perfil-dos-Gastos-Educacionais-Undime.pdf. Acesso em: 01 set de 2013.

VERHINE, Robert E. **Determinantes de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte**. São Paulo: Anped, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

ZEVALLLOS, Tânia Catarina Aita. **Análise de custo nas escolas públicas de 1º grau, Santa Maria- RS**. Revista Educação (Centro de Educação- UFMS). Santa Maria -RS, vol. 9, n. 2, p. 207-267, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo integral do meio urbano – 1º AO 5º ANO	173
ANEXO 2 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo integral do meio urbano – 6º AO 9º ANO	174
ANEXO 3 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas municipais do campo - 1º ao 5º ano.....	175
ANEXO 4 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas municipais do campo – 6º ao 9º ano	176
ANEXO 5 - Locação ETI A	177
ANEXO 6 - Planta baixa térreo - ETI A.....	178
ANEXO 7 - Planta Baixa 1º pavimento – ETI A.....	179
ANEXO 8 - Quadra Poliesportiva – ETI A	180
ANEXO 9 - Refeitório ETI A	181
ANEXO 10 - Bloco Esportivo ETI A.....	182
ANEXO 11 - Auditório ETI A.....	183
ANEXO 12 - Biblioteca ETI A	184
ANEXO 13 - Locação ETI B.....	185
ANEXO 14 - Planta Baixa ETI B	186
ANEXO 15 - Locação ETI C.....	187
ANEXO 16 - Planta Baixa ETI C	188

ANEXO 1 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo integral do meio urbano – 1º AO 5º ANO



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO**

ANEXO I - RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01, de 27 de janeiro de 2011.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MEIO URBANO – 1º AO 5º ANO			
COMPONENTES CURRICULARES		QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS	QUANTIDADE DE AULAS ANUAIS
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	200
	Matemática	5	200
	Ciências Naturais	2	80
	Ciências Sociais I (História)	2	80
	Ciências Sociais II (Geografia)	2	80
	Educação Física	2	80
	Artes	1	40
	Ensino Religioso	1	40
SUBTOTAL		20	800
PARTE DIVERSIFICADA	Pesquisa e Produção de Texto		40
	Filosofia		40
	Experiência Matemática		40
	Educação Musical		80
	Estudo Monitorado		200
	Línguas e Tecnologias	Literatura	80
		Informática	40
		Língua Inglesa	40
	Artes Cênicas e/ou Artes Visuais	Teatro	40
		Dança	40
	Elementos da Cultura Corporal	Natação ¹	80
		Xadrez	40
		Práticas Corporais Marciais ¹	40
SUBTOTAL		20	800
TOTAL		40	1.600

¹ Havendo necessidade e interesse, da comunidade escolar, esse componente curricular poderá ser substituído por "Iniciação Esportiva".

Fonte: Resolução CME-Palmas-TO nº 01, de 27 de janeiro de 2011

ANEXO 2 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo integral do meio urbano – 6º AO 9º ANO



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO**

ANEXO II - RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 01, de 27 de janeiro de 2011.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MEIO URBANO – 6º AO 9º ANO				
COMPONENTES CURRICULARES		QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS	QUANTIDADE DE AULAS ANUAIS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa		4	160
	Matemática		4	160
	Ciências Físicas e Biológicas		3	120
	História		2	80
	Geografia		2	80
	Educação Física		2	80
	Artes		1	40
	Língua Inglesa		2	80
	Ensino Religioso		1	40
SUBTOTAL		21	840	
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia		1	40
	Experiência Matemática		1	40
	Educação Musical		2	80
	Estudo Monitorado		5	200
	Línguas e Tecnologias	Literatura	1	40
		Informática	1	40
		Iniciação Científica	1	40
		Língua Espanhola	1	40
	Artes Cênicas e/ou Artes Visuais	Teatro	1	40
		Dança	1	40
	Elementos da Cultura Corporal	Natação¹	2	80
		Xadrez	1	40
		Práticas Corporais	1	40
Marciais¹			40	
SUBTOTAL		19	760	
TOTAL		40	1.600	

¹ Havendo necessidade e interesse, da comunidade escolar, esse componente curricular poderá ser substituído por "Iniciação Esportiva".

Fonte: Resolução CME-Palmas-TO nº 01, de 27 de janeiro de 2011

**ANEXO 3 - Matriz curricular do ensino fundamental das escolas municipais do campo
- 1º ao 5º ano**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO**

ANEXO I - RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 001, de 16 de fevereiro de 2012.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO – 1º AO 5º ANO						
COMPONENTES CURRICULARES		QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS		HORAS ANUAIS		
		Tempo Escola	Tempo Comunidade			
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa		4	1	200	
	Matemática		4	1	200	
	Ciências Naturais		2	1	120	
	Ciências Sociais I (História)		2	1	120	
	Ciências Sociais II (Geografia)		2	1	120	
	Educação Física		2	0	80	
	Artes		1	0	40	
	Ensino Religioso		1	0	40	
SUBTOTAL		18	5	920		
Part e Diversificada	Metodologia da Pesquisa		1	1	80	
	Filosofia e Política		1	0	40	
	Experiência Matemática		1	0	40	
	Educação Musical		1	0	40	
	Práticas Agroecológicas		1	1	80	
	Línguas	Língua Inglesa		1	0	40
		Língua Espanhola		1	0	40
	Artes Cênicas	Teatro		1	0	40
		Dança		1	0	40
	Elementos da Cultura Corporal	Iniciação Esportiva		1	0	40
SUBTOTAL		10	2	480		
TOTAL		28	7	1400		

Fonte: Diário Oficial do Município – Edição Nº 505

**ANEXO 4 Matriz curricular do ensino fundamental das escolas municipais do campo –
6º ao 9º ano**

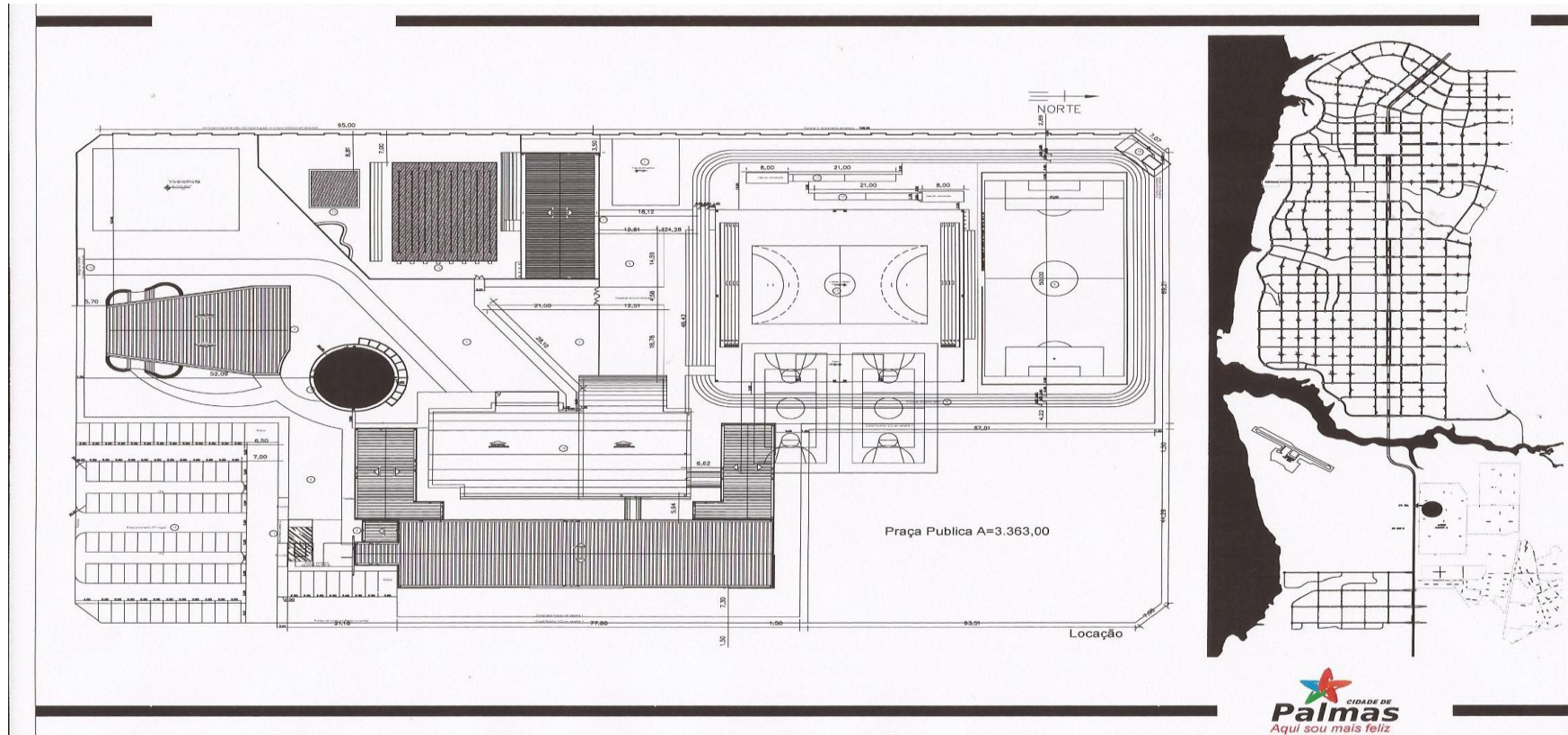
**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CME-PALMAS-TO**

ANEXO II - RESOLUÇÃO CME-PALMAS-TO Nº 02, de 16 de fevereiro de 2012.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO – 6º AO 9º ANO					
COMPONENTES CURRICULARES			QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS		HORAS ANUAIS
			Tempo Escola	Tempo Comunidade	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa		4	1	200
	Matemática		4	1	200
	Ciências Naturais		2	1	120
	História		2	1	120
	Geografia		2	1	120
	Língua Inglesa		1	0	40
	Educação Física		2	0	80
	Artes		1	0	40
Ensino Religioso		1	0	40	
SUBTOTAL			19	5	960
Parte Diversificada	Metodologia da Pesquisa		1	1	80
	Filosofia e Política		1	0	40
	Experiência Matemática		1	0	40
	Educação Musical		1	0	40
	Práticas Agroecológicas		1	1	80
	Línguas	Língua Espanhola	1	0	40
	Artes Cênicas	Teatro	1	0	40
	Artes Cênicas	Dança	1	0	40
Elementos da Cultura Corporal	Iniciação Esportiva	1	0	40	
SUBTOTAL			9	2	440
TOTAL			28	7	1400

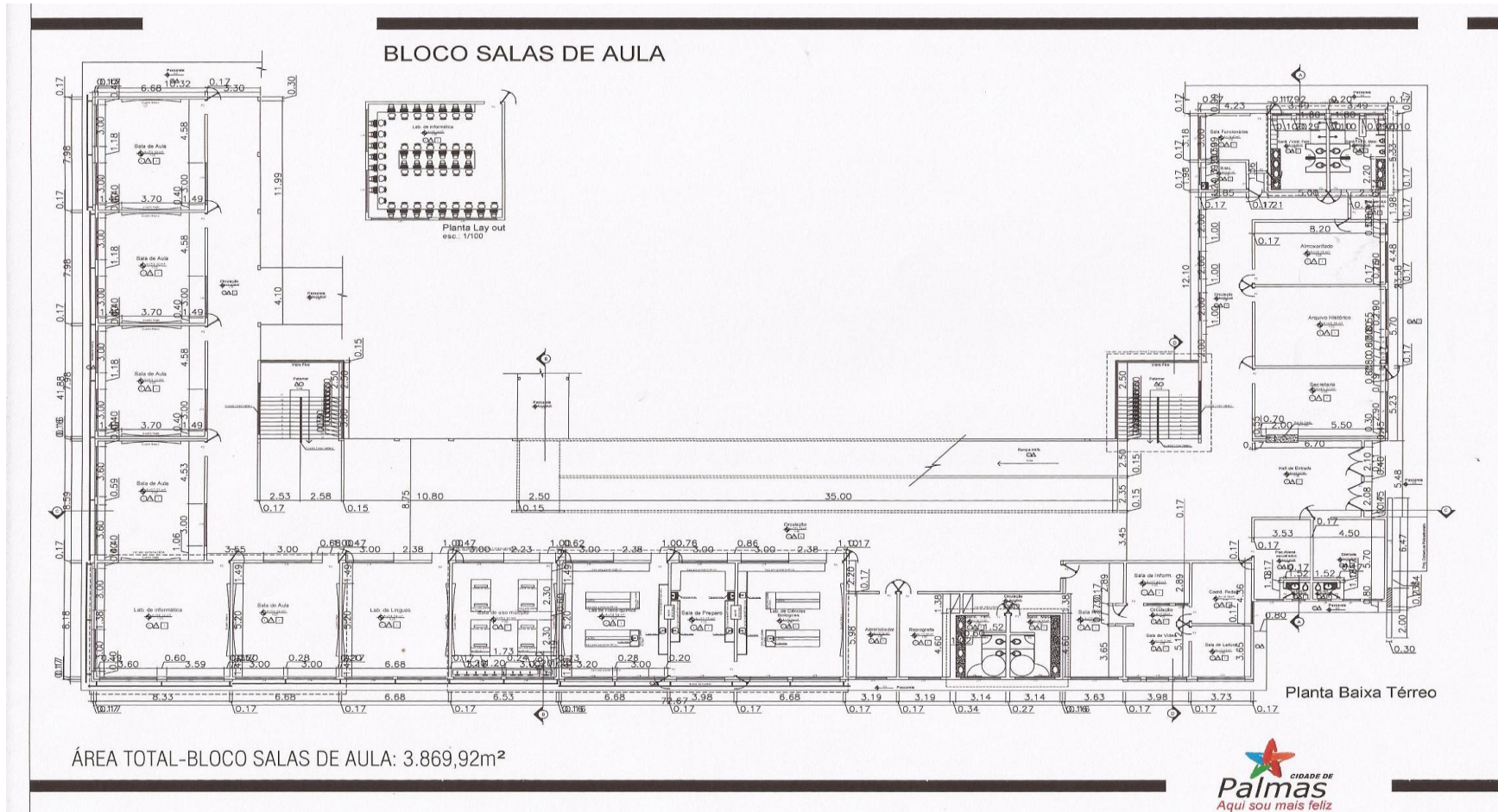
Fonte: Diário Oficial do Município – Edição Nº 505

ANEXO 5 - Locação ETI A



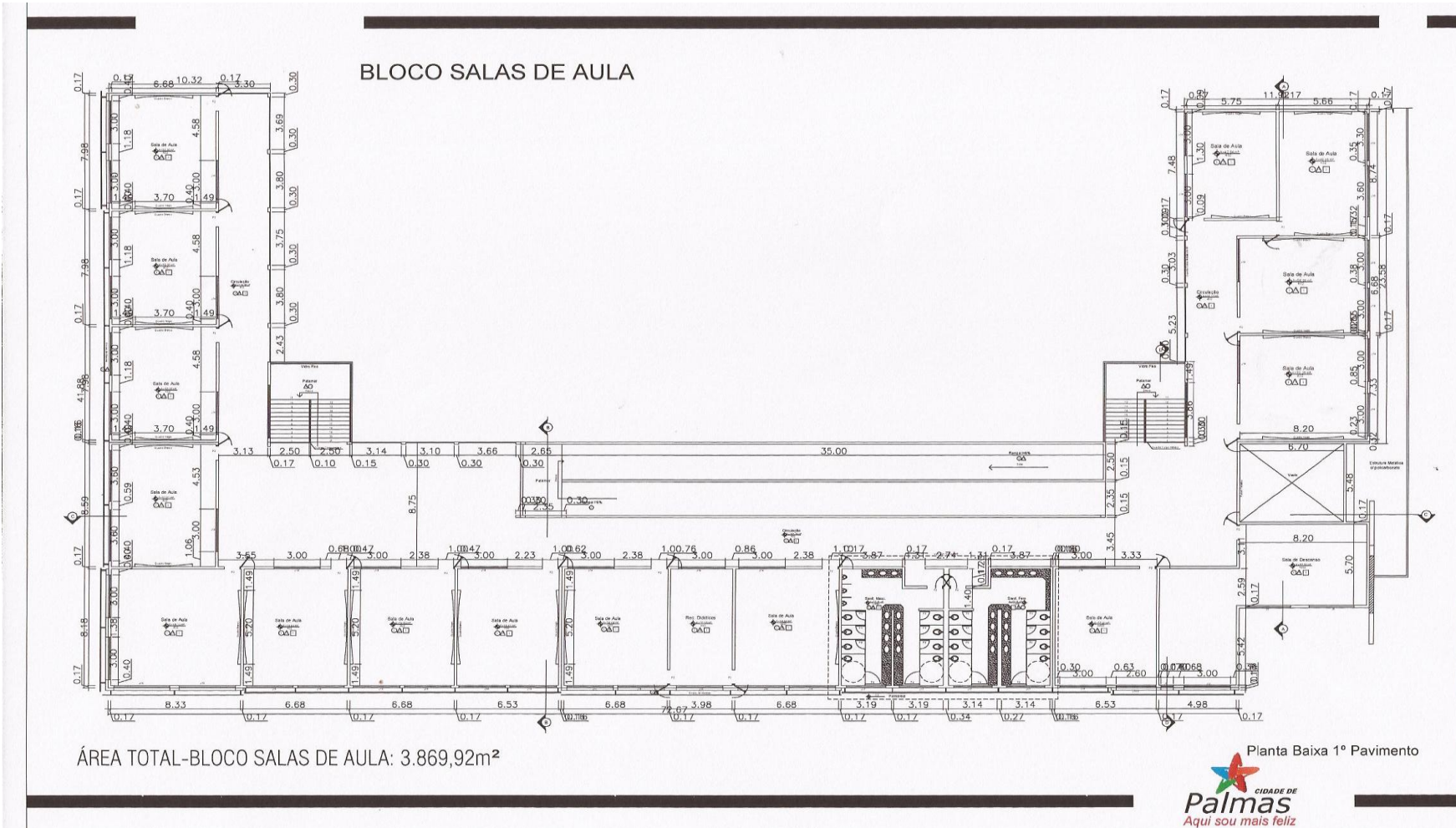
Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 6 - Planta baixa térreo - ETI A



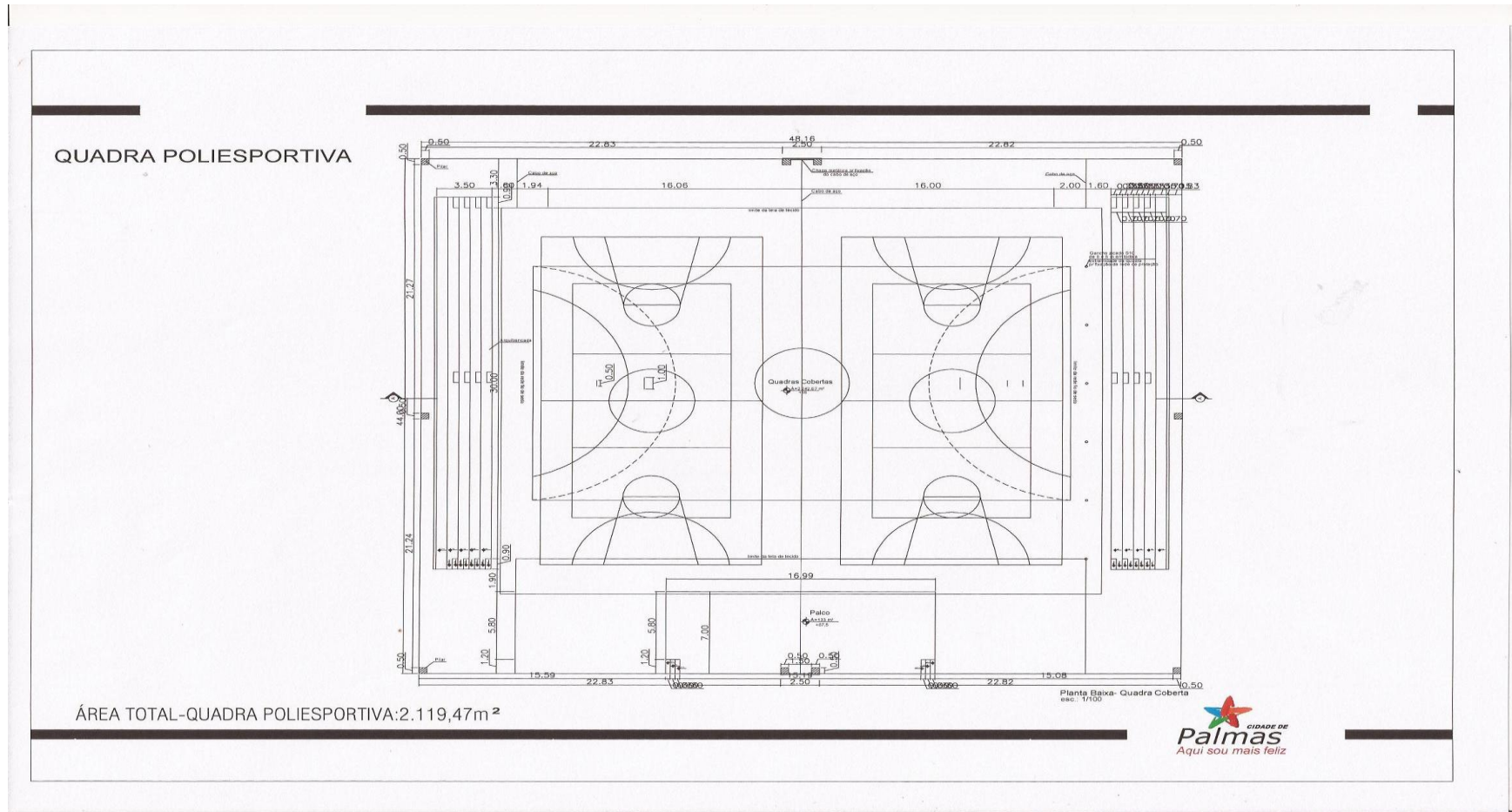
Fonte : SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 7 - Planta Baixa 1º pavimento – ETI A



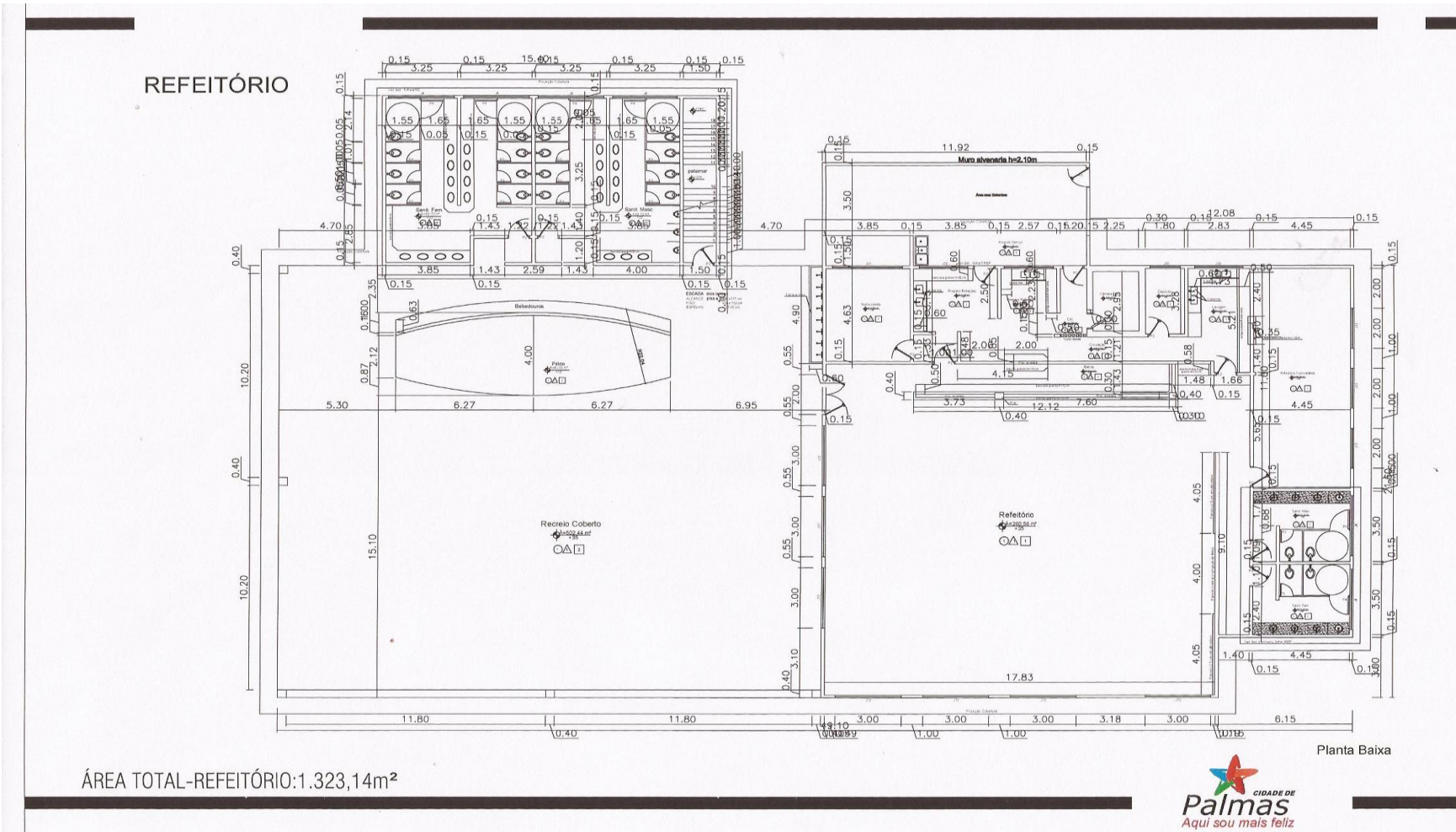
Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 8 -Quadra Poliesportiva – ETI A



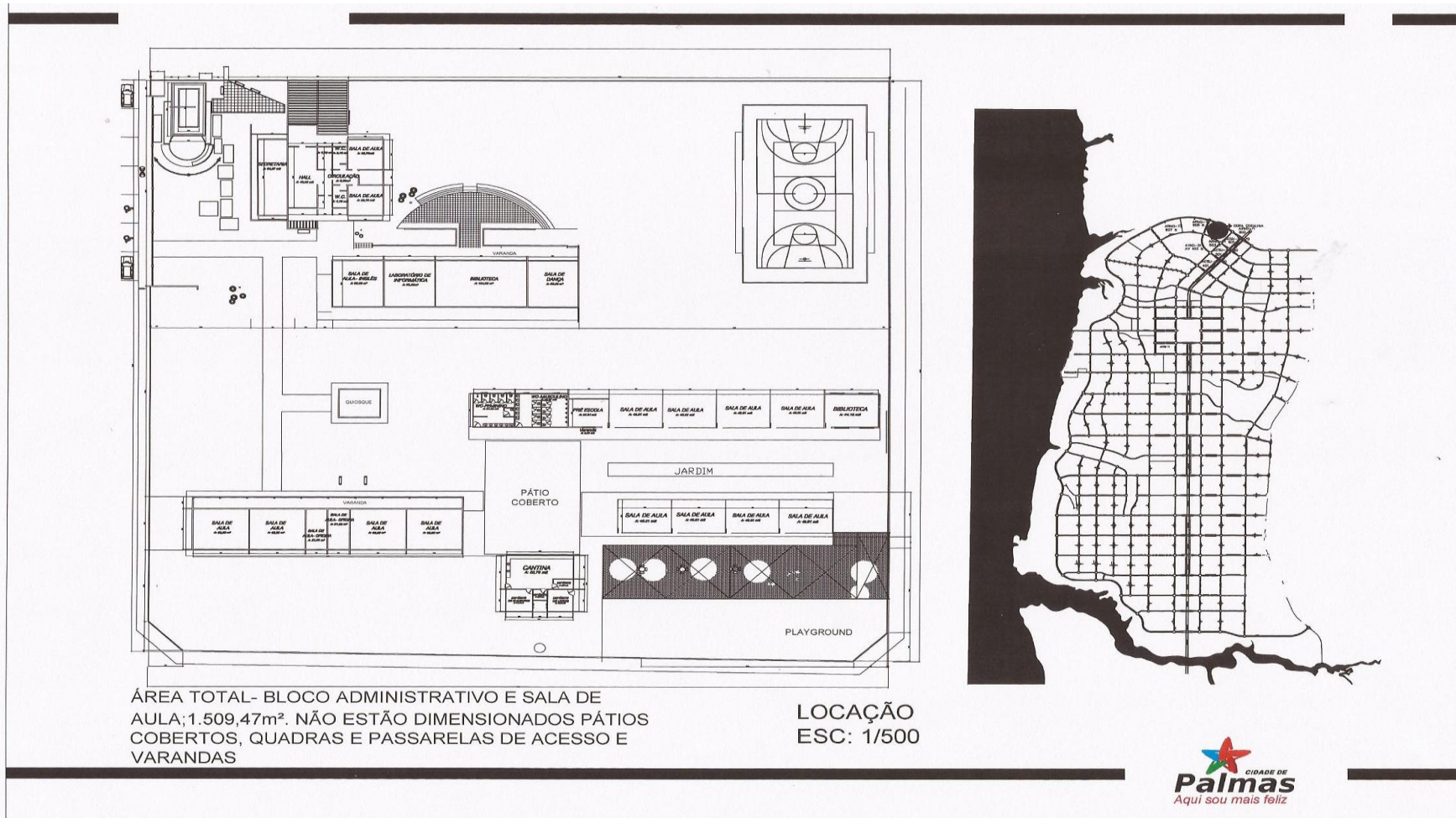
Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 9 - Refeitório ETI A



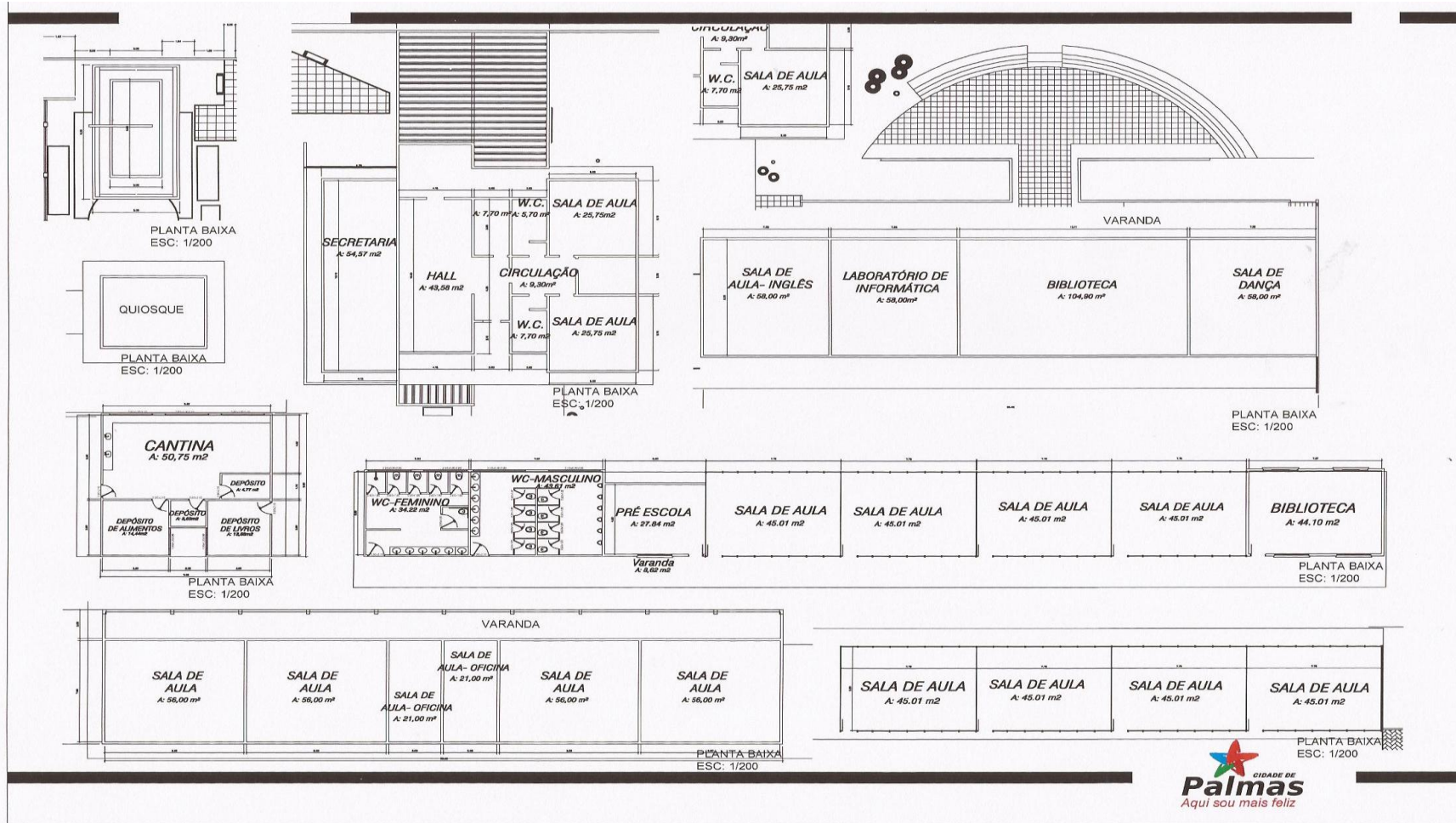
Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 13 - Locação ETI B



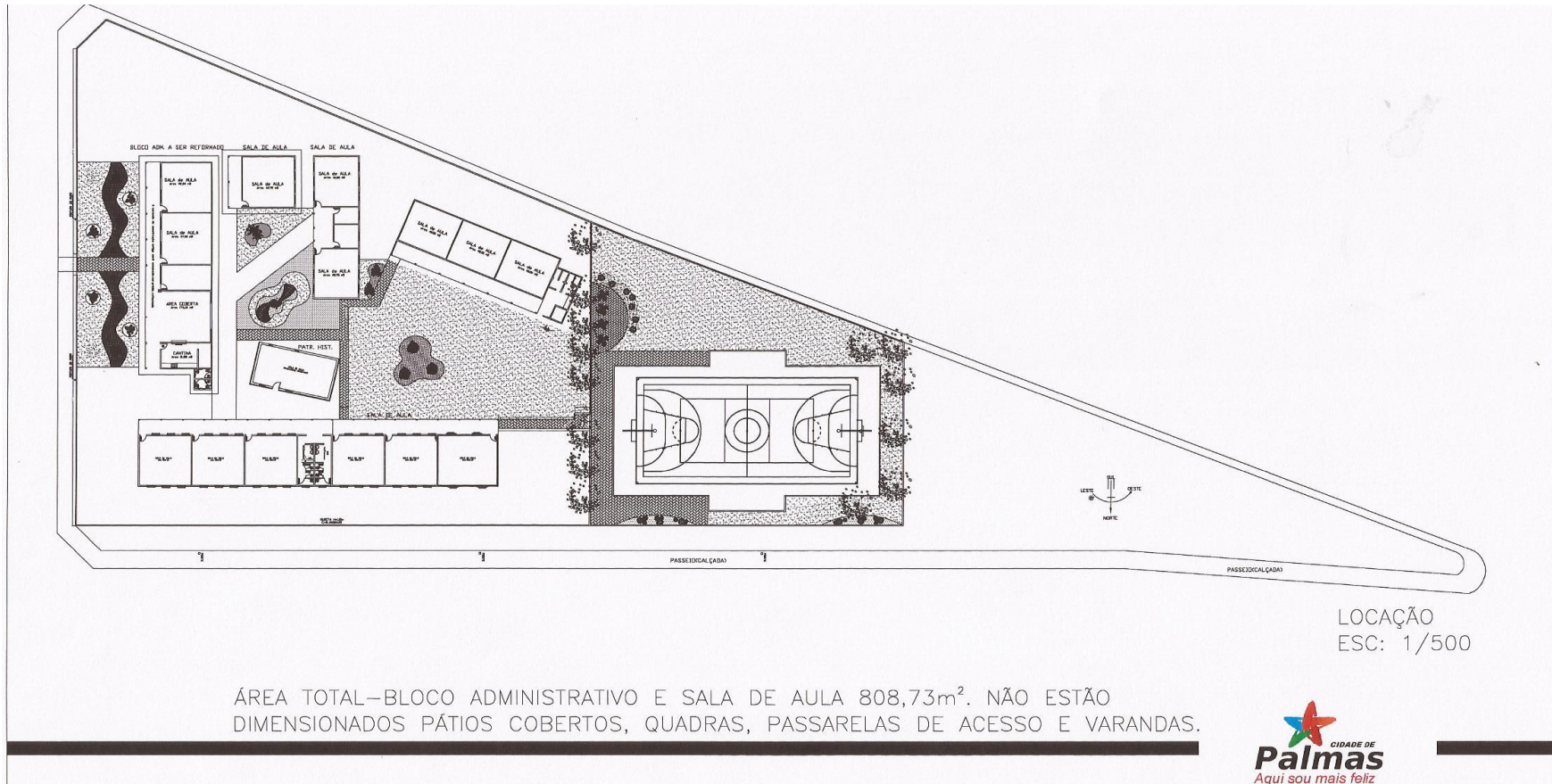
Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 14 - Planta Baixa ETI B



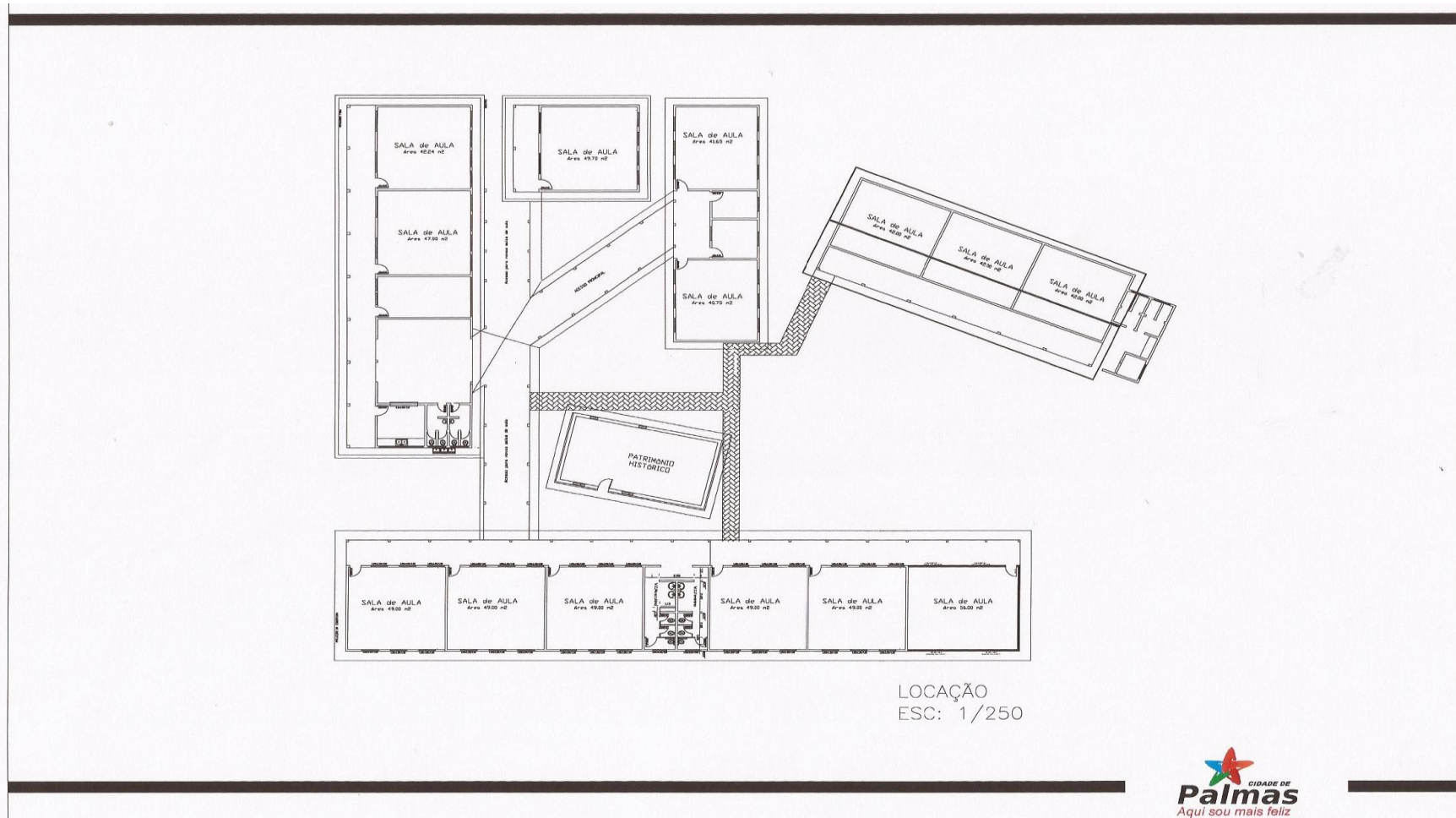
Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 15 - Locação ETI C



Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos

ANEXO 16 - Planta Baixa ETI C



Fonte: SEMED – Caderno de Projetos Arquitetônicos