



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

ADRIANA PERSIANI

**ANÁLISE DA OFERTA DA JORNADA ESCOLAR EM  
TEMPO INTEGRAL NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS  
BRASILEIRAS DE 2007 A 2017**

CAMPINAS  
2019

ADRIANA PERSIANI

# **ANÁLISE DA OFERTA DA JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS BRASILEIRAS DE 2007 A 2017**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: PROFA. DRA. DEBORA CRISTINA JEFFREY

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA ADRIANA PERSIANI, E ORIENTADA  
PELA PROFA. DRA. DEBORA CRISTINA JEFFREY

CAMPINAS 2019



Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P431a Persiani, Adriana, 1976-  
Análise da oferta da jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais brasileiras de 2007 a 2017 / Adriana Persiani. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Débora Cristina Jeffrey.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas em educação. 2. Jornada escolar. 3. Escolas de tempo integral. 4. Censo Escolar. I. Jeffrey, Debora Cristina, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Analysis of the full-time School hours in the Brazilian state public networks from 2007 to 2017

**Palavras-chave em inglês:**

Public education policies

School day

Full time schools

School census

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Debora Cristina Jeffrey

Cristiane Machado

Ocimar Munhoz Alavarse

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo

Silene Fontana

**Data de defesa:** 26-06-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5708-9534>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5299940251108681>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**ANÁLISE DA OFERTA DA JORNADA ESCOLAR  
EM TEMPO INTEGRAL NAS REDES PÚBLICAS  
ESTADUAIS BRASILEIRAS DE 2007 A 2017**

**Autora: ADRIANA PERSIANI**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey  
Profa. Dra. Cristiane Machado  
Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse  
Profa. Dra. Poliana da Silva Almeida Santos Camargo  
Profa. Dra. Silene Fontana

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey, fonte de inspiração e admiração. Agradeço pela oportunidade de partilhar das experiências do Gepale, por me ensinar o sentido e o propósito da pesquisa em educação, e pela confiança.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, pelos aprendizados e incentivos.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa final pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos colegas Marcelo Lima, do CAISM, Maria Isabel Pompei Tafner, Chefe do Departamento de Gestão e Tratamento de Dados Educacionais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, e Fábio Pereira Bravin, Coordenador-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação da Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep, pela ajuda com os tutoriais do SPSS e esclarecimento de dúvidas em relação ao Censo Escolar.

À Prefeitura Municipal de Campinas, pelo apoio para a realização do doutorado, e, especialmente à equipe de profissionais do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Noroeste e do Centro de Educação Infantil “Claudia Maria Luz Xavier” pela amizade e incentivo durante toda a jornada.

Aos meus pais, Ademar e Marinez, e à minha irmã Alessandra, vocês são o esteio da minha vida.

Ao meu amado Luciano e ao meu filho Lucas, vocês são a luz da minha vida e fazem tudo valer a pena...

## RESUMO

A jornada escolar em tempo integral compõe a agenda política da educação brasileira, se fazendo presente nos principais programas e políticas federais que visam a melhoria da aprendizagem e a superação das desigualdades educacionais existentes no país, tendo assumido o caráter de política pública focalizadora, compensatória e parcial que tem seus objetivos e prioridades de atendimento emanados da esfera federal, mas que devido à peculiaridade do federalismo brasileiro, sua execução está sujeita às especificidades dos diferentes níveis de governo aos quais as redes públicas de ensino estão sujeitas. Neste sentido, esta pesquisa teve como foco a análise da evolução da oferta da jornada escolar em tempo integral nas escolas públicas estaduais brasileiras, entre os anos de 2007 a 2017, a partir dos dados do Censo Escolar, tendo como base a metodologia da *policy analysis* buscando identificar e caracterizar as desigualdades territoriais na execução da política de oferta da jornada escolar em tempo integral, considerando os seguintes aspectos: cobertura (escolas e etapas de ensino), matrículas ofertadas, perfil dos beneficiários (localização das escolas; alunos público-alvo da educação especial atendidos com jornada escolar em tempo integral e sexo-cor/raça); e caracterização da composição da jornada escolar.

**Palavras-chave:** Políticas públicas em educação; Jornada escolar; Escolas de tempo integral; Censo Escolar.

## **ABSTRACT**

The full-time school day composes the political agenda of Brazilian education, making itself present in the main programs and federal policies that aim at improving learning and overcoming the educational inequalities that exist in the country. In this context, the full-time school day instead of being constituted as a subjective public right has assumed the character of a focus, compensatory and partial public policy that has its objectives and priorities of service emanated from the federal sphere by the linkage to the financing, but is subject to the specificities of the different levels of government to which public education networks are subject. Considering the assumption that the provision of the full-time school day in Brazil has been constituted as a public policy emanating from the federal sphere that, in turn, does not have competence in the implementation of said policy, this research aims to answer the following central question: Which the effects of the federal government's inductive action on the inequality in the provision of full-time school day in state public networks? Based on the data from the School Census and the educational indicators produced by INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, the evolution of the full-time school day offer in state public schools between 2007 and 2017, based on the methodology of the policy analysis, aiming to identify and characterize the territorial inequalities in the implementation of the policy of offering the full-time school day, considering the following aspects: coverage (schools and stages of education), enrollments offered, profile of beneficiaries (location of schools; special education target group students served with full-time school day and sex-color / race); and characterization of the composition of the school day.

**Keywords:** Public education policies; School day; Full time schools; School census.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Junção dos bancos TS_MATRICULA e TS_TURMA.....	88
<b>Figura 2</b> - Identificação das matrículas em tempo integral.....	90
<b>Figura 3</b> - Percentual de matrículas em tempo integral, ensino fundamental e médio, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007 a 2017.....	95
<b>Figura 4</b> - Percentual de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa e regiões, 2007 e 2017.....	99
<b>Figura 5</b> - Percentual de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007 a 2017.....	101
<b>Figura 6</b> - Percentual de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa e regiões, 2007 e 2017.....	106
<b>Figura 7</b> - Percentual de matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007-2017.....	108
<b>Figura 8</b> - Percentual de matrículas no ensino médio, modalidade regular, por dependência administrativa e regiões, 2007 e 2017.....	113
<b>Figura 9</b> - Percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007-2017.....	115
<b>Figura 10</b> - Percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	119
<b>Figura 11</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (MA, RR), de 2007 a 2017.....	126
<b>Figura 12</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (PE, PR, RJ), de 2007 a 2017.....	127
<b>Figura 13</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AP, CE, ES, PA, RO), de 2007 a 2017.....	128
<b>Figura 14</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AL, BA, DF, MS, MT, PB, PI, RS, SC, SE, SP, TO), de 2007 a 2017.....	129

<b>Figura 15</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, GO, MG, RN), de 2007 a 2017.....	132
<b>Figura 16</b> - Percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	133
<b>Figura 17</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (MA, RR), de 2007 a 2017.....	139
<b>Figura 18</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AP, RJ, RO), de 2007 a 2017.....	140
<b>Figura 19</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (MS, MT, PR), de 2007 a 2017.....	141
<b>Figura 20</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (CE, ES, PA, RS, SE), de 2007 a 2017.....	142
<b>Figura 21</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AL, GO, PB, PI, SC, SP), de 2007 a 2017.....	143
<b>Figura 22</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, BA, DF, MG, PE, RN, TO), de 2007 a 2017.....	145
<b>Figura 23</b> - Percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	147
<b>Figura 24</b> - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (ES, GO, MA, MG, PA, RR, RS, SE, SP), de 2007 a 2017.....	153
<b>Figura 25</b> - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AM, AP, MS, PR, RJ, RO, RN, TO), de 2007 a 2017.....	156
<b>Figura 26</b> - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AL, BA, CE, DF, MT, PB, SC), de 2007 a 2017.....	158

<b>Figura 27</b> - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (PE, PI), de 2007 a 2017.....	160
<b>Figura 28</b> - Percentual de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	167
<b>Figura 29</b> - Percentual de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	170
<b>Figura 30</b> - Percentual de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	176
<b>Figura 31</b> - Percentual de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	180
<b>Figura 32</b> - Percentual de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	185
<b>Figura 33</b> - Percentual de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.....	188
<b>Figura 34</b> - Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, por regiões e unidade da federação, de 2007 a 2017.....	193
<b>Figura 35</b> - Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, por regiões e unidade da federação, de 2007 a 2017.....	199
<b>Figura 36</b> - Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade de ensino regular, por regiões e unidade da federação, de 2007 a 2017.....	204
<b>Figura 37</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, AP, BA, DF, ES, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PI, RN, RO, RR, RS, SC, SE, TO), de 2007 a 2017.....	224
<b>Figura 38</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (GO, MS, RJ, SP), de 2007 a 2017.....	228



<b>Figura 39</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AL, CE, PR), de 2007 a 2017.....	229
<b>Figura 40</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos finais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, GO, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RN, RO, RR, RS, SC, SE, TO), de 2007 a 2017.....	232
<b>Figura 41</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos finais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (ES, MS, SP), de 2007 a 2017.....	237
<b>Figura 42</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, ensino médio, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RO, RS, SC, SE, SP, TO), de 2007 a 2017.....	240
<b>Figura 43</b> – Composição da jornada escolar em tempo integral, ensino médio, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AL, AP, MG, RN, RR), de 2007 a 2017.....	244

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Ensino regular, evolução da matrícula por etapa de ensino e por dependência administrativa, 1995, 1999, 2002 e 2006.....	35
<b>Tabela 2</b> – Brasil, população residente (pessoas), 1991, 2000 e 2010.....	37
<b>Tabela 3</b> – Ensino regular, evolução da matrícula por etapa de ensino e por dependência administrativa, 2007, 2012 e 2017.....	39
<b>Tabela 4</b> - Brasil, número médio de horas-aula diária, por nível de ensino, 2010, 2014 e 2017.....	52
<b>Tabela 5</b> - Número médio de horas-aula diária, rede pública estadual, por nível de ensino, e unidade da federação, 2010 e 2017.....	53
<b>Tabela 6</b> - Escolas e alunos da rede pública estadual atendidos pelo PME, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2008, 2009, 2010, 2014 e 2017/2018.....	71
<b>Tabela 7:</b> Escolas e alunos da rede pública estadual atendidos pelo ProEMI, ensino médio, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2009/2010, 2011/2012, 2013 e 2014.....	76
<b>Tabela 8</b> - Percentual de matrículas, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa, grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	100
<b>Tabela 9</b> - Percentual de matrículas, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa, grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	107
<b>Tabela 10</b> - Percentual de matrículas, ensino médio, modalidade regular, por dependência administrativa, grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	114
<b>Tabela 11</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	125
<b>Tabela 12</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	138
<b>Tabela 13</b> - Escolas de ensino médio, rede pública estadual, total da rede e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	152
<b>Tabela 14</b> - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total rural, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	165

<b>Tabela 15</b> - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total rural, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	175
<b>Tabela 16</b> - Escolas de ensino médio, rede pública estadual, total da rede e total rural, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	184
<b>Tabela 17</b> – Matrículas anos iniciais do ensino fundamental, total da rede e público-alvo da educação especial, rede pública estadual, ensino regular, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	192
<b>Tabela 18</b> – Matrículas anos finais do ensino fundamental, total da rede e público-alvo da educação especial, rede pública estadual, ensino regular, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	198
<b>Tabela 19</b> – Matrículas ensino médio, total da rede e público-alvo da educação especial, rede pública estadual, modo de ensino regular, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.....	203
<b>Tabela 20</b> – Percentual de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.....	208
<b>Tabela 21</b> – Percentual de matrículas em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.....	210
<b>Tabela 22</b> – Percentual de matrículas dos anos finais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.....	212
<b>Tabela 23</b> – Percentual de matrículas em tempo integral dos anos finais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.....	214
<b>Tabela 24</b> – Percentual de matrículas do ensino médio, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.....	216
<b>Tabela 25</b> – Percentual de matrículas em tempo integral do ensino médio, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.....	218
<b>Tabela 26</b> – Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por unidade da federação, 2017.....	231
<b>Tabela 27</b> – Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por unidade da federação, 2017.....	239
<b>Tabela 28</b> – Alunos atendidos pelo ProEMI, ensino médio, modalidade regular, redes públicas estaduais, por unidade da federação, 2017.....	246

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AC – Acre  
AL - Alagoas  
AM – Amazonas  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
AP - Amapá  
BA – Bahia  
CAQ - Custo-Aluno-Qualidade  
CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança  
CE – Ceará  
CF - Constituição Federal  
CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança  
CIC - Campos de Integração Curricular  
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública  
CIFEBQ - Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DF – Distrito Federal  
EC - Emenda Constitucional  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ES – Espírito Santo  
ETI – Educação em tempo integral  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
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  
GEPALÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional  
GO - Goiás  
IBGE - Instituto Nacional de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
MS – Mato Grosso do Sul  
MT – Mato Grosso  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PA – Pará  
PB – Pernambuco  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PE – Pernambuco  
PI – Piauí  
PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
PME – Programa Mais Educação  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE - Plano Nacional de Educação  
P.P. – Pontos percentuais  
PR - Paraná  
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador  
PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança  
RJ – Rio de Janeiro  
RN – Rio Grande do Norte  
RO – Rondônia  
RR – Roraima  
RS – Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SC – Santa Catarina  
SE - Sergipe  
SEDIAE - Secretaria de Avaliação e Informação Educacional  
SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura  
SEINF - Secretaria de Informática do Ministério da Educação e Cultura  
SEPLAN - Secretaria de Planejamento  
SIEd - Sistema Integrado de Informações Educacionais  
SP – São Paulo  
TO - Tocantins  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>24</b>
1.1 Federalismo e Descentralização da Educação no Brasil.....	28
1.2 Federalismo e Igualdade Educacional.....	40
1.3 Considerações do Capítulo.....	46
<b>2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL: CONDICIONANTES POLÍTICO-LEGAIS.....</b>	<b>48</b>
2.1 Programa Mais Educação.....	67
2.2 Programa Ensino Médio Inovador.....	72
2.3 O Censo Escolar da Educação Básica.....	77
2.3.1 Primeira Etapa do Censo Escolar – Matrícula Inicial.....	80
2.3.2 Segunda Etapa do Censo Escolar - Situação do Aluno.....	83
2.3.3 A Jornada Escolar em Tempo Integral no Censo Escolar.....	85
2.3.4 A Divulgação dos Dados do Censo Escolar.....	87
2.3.5 Considerações do Capítulo.....	91
<b>3. OFERTA DA JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E DESIGUALDADE DE ACESSO.....</b>	<b>93</b>
3. 1 Abrangência da Oferta de Educação em Tempo Integral.....	93
3.1.1 Matrículas em Tempo Integral.....	94
3.1.2 Matrículas em Tempo Integral – anos iniciais do ensino fundamental.....	98
3.1.3 Matrículas em Tempo Integral – anos finais do ensino fundamental.....	105
3.1.4 Matrículas em Tempo Integral – ensino médio.....	112
3.1.5 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos iniciais do ensino fundamental.....	119
3.1.6 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos finais do ensino fundamental.....	133
3.1.7 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – ensino médio.....	147
3.1.8 Considerações do Capítulo.....	160
<b>4. PERFIL DO PÚBLICO BENEFICIÁRIO.....</b>	<b>164</b>

4.1 Localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos iniciais do ensino fundamental.....	165
4.2 Localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos finais do ensino fundamental.....	174
4.3 Localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – ensino médio.....	183
4.4 Alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral – anos iniciais do ensino fundamental.....	191
4.5 Alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral – anos finais do ensino fundamental.....	197
4.6 Alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral – ensino médio.....	202
4.7 Distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com as variáveis Sexo-Cor/Raça – anos iniciais do ensino fundamental.....	207
4.8 Distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com as variáveis Sexo-Cor/Raça – anos finais do ensino fundamental.....	211
4.9 Distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com as variáveis Sexo-Cor/Raça – ensino médio.....	215
4.10 Considerações do Capítulo.....	219
<b>5. COMPOSIÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>222</b>
5.1 Composição da Jornada Escolar em Tempo Integral – anos iniciais do ensino fundamental.....	223
5.2 Composição da Jornada Escolar em Tempo Integral – anos finais do ensino fundamental.....	232
5.3 Composição da Jornada Escolar em Tempo Integral – ensino médio.....	240
5.4 Considerações do Capítulo.....	247
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>248</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>270</b>

## INTRODUÇÃO

A educação, em seu sentido mais amplo, se refere à apropriação da cultura e do conhecimento historicamente acumulado sendo, portanto, um elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas que não se restringe ao processo de escolarização.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegurou a todos os cidadãos o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este direito viria a ser reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 1996 (BRASIL, 1996b).

O modelo do federalismo brasileiro tem como uma de suas características a descentralização das políticas educacionais, mas centralizando na União a autoridade para regular o gasto público mediante a vinculação de receitas visando, com isso, reduzir as desigualdades sociais e territoriais entre os entes federados.

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, prevalece ainda em nosso país a desigualdade no acesso à educação, “[...] ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512), o que contribui para a perpetuação e até mesmo aumento das desigualdades econômicas, sociais e territoriais.

Cavaliere e Mauricio (2012) consideram que, seguindo a tendência internacional de associar a ampliação do tempo escolar com projetos que visam a diminuição das desigualdades educacionais, se formou um consenso no Brasil sobre a necessidade de aumentar a duração da jornada escolar como forma de enfrentamento da desigualdade educacional e de problemas como vulnerabilidade social e trabalho infantil.

Essa proposição ganhou mais destaque a partir de 2007 com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE que estipulou como uma de suas diretrizes “[...] **ampliar** as possibilidades de **permanência do educando** sob responsabilidade da escola **para além da jornada regular**” (BRASIL, 2007e).

No contexto do PDE o governo federal estipulou uma ponderação diferenciada para o financiamento de matrículas com jornada escolar em tempo integral via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb (BRASIL, 2007c), e lançou o Programa Mais Educação - PME (BRASIL, 2007h) e o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (BRASIL, 2009e), voltados ao estímulo da



ampliação da jornada escolar, além da inclusão da temática como uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

Considerando como pressuposto que a oferta da jornada escolar em tempo integral no Brasil tem se constituído como uma política pública emanada da esfera federal que, por sua vez, não possui competência na execução da referida política, essa pesquisa objetivou responder a seguinte questão central: *Quais os efeitos da ação indutora do governo federal sobre a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais?*

A partir deste questionamento definimos como **objetivo geral** desta pesquisa:

- analisar, a partir dos dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a evolução da oferta da jornada escolar em tempo integral nas escolas públicas estaduais brasileiras, entre os anos de 2007 a 2017, com base na metodologia da *policy analysis* buscando identificar e caracterizar as desigualdades territoriais na execução da política de oferta da jornada escolar em tempo integral.

Temos como hipótese que a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais decorre não só da ausência de regulação por parte do governo federal, uma vez que não há vinculação do gasto público com a ampliação da jornada escolar, como também não há a obrigatoriedade na adesão aos programas federais, mas também da focalização, por parte de algumas redes públicas estaduais, no atendimento aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

Dentre os **objetivos específicos** ressaltam-se:

- Caracterizar a oferta da jornada escolar em tempo integral nas etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio, na modalidade de ensino regular, das escolas públicas estaduais, considerando a cobertura em termos de etapas de ensino, escolas e matrículas;
- Identificar o perfil dos alunos atendidos com jornada escolar em tempo integral, nas variáveis público-alvo da educação especial e sexo-cor/raça;
- Caracterizar as formas de ampliação da jornada escolar em tempo integral, considerando a composição da jornada escolar.

Optamos por analisar a rede pública estadual, pois desta forma conseguimos abranger as etapas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, foco do Programa [Novo] Mais Educação e do Ensino Médio, foco do Programa Ensino Médio Inovador.

A pesquisa é também parte integrante do projeto temático: **Trajetória da Educação Integral no Brasil (2007 a 2015): análise da política educacional em estados brasileiros**, que vem sendo desenvolvida desde 2016 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALE, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

Nossa pesquisa situa-se no campo das pesquisas em políticas de educação, e se concentra na análise da dimensão material dos *outcomes* (efeitos) que representam os resultados conjuntos da decisão e da implementação, ou seja, o que realmente aconteceu (*politics*), sem descuidar da importância da análise do conteúdo das decisões políticas (*policy*) e da dimensão institucional da ordem do sistema político (FREY, 2000).

Minayo (1994) argumenta que qualquer questão social possui como características fundamentais a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade, daí o objeto de estudo das Ciências Sociais ser essencialmente qualitativo, uma vez que

[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que dela transborda. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 1994, p. 15).

A pesquisa qualitativa não se opõe aos dados quantitativos, pelo contrário, eles se complementam aos dados qualitativos, revelando significados de um contexto fluente de representações e relações sociais que traduzem o mundo dos significados. Os dados quantitativos representam uma qualidade dos fenômenos e fatos (MINAYO, 1994).

Neste contexto, a partir de uma abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa teórica sobre as temáticas estudadas, entre as quais se destacam: educação integral, jornada escolar em tempo integral, financiamento da educação, federalismo e descentralização da política educacional, currículo escolar, programas federais de incentivo à ampliação da jornada escolar (Mais Educação, Ensino Médio Inovador), Plano Nacional de Educação, Censo Escolar da Educação Básica, Indicadores Educacionais.

Com o objetivo de analisar os efeitos da ação indutora do governo federal sobre a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais no período de 2007 a 2017, utilizamos:

- levantamento e análise de legislações federais que versam sobre a ampliação da jornada escolar e jornada escolar em tempo integral;

- levantamento e análise de programas federais de incentivo à ampliação da jornada escolar;
- descrição da metodologia de coleta e divulgação dos dados do Censo Escolar da Educação Básica pelo INEP;
- coleta quantitativa junto aos microdados do Censo Escolar da Educação Básica e análise dos dados referentes à: evolução das matrículas em tempo integral nas etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio, na modalidade regular, das escolas públicas estaduais, no período considerado;
- coleta quantitativa e análise da distribuição das matrículas na educação básica entre as diferentes dependências administrativas;
- coleta e análise do perfil dos alunos e das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral e formas de composição da jornada.

Iniciamos o recorte histórico da pesquisa com os dados de 2007, pois este além de ter sido o primeiro ano em que o Censo Escolar coletou dados sobre as matrículas e turmas, também é anterior ao início dos programas e políticas federais de incentivo à ampliação da jornada escolar para oferta da educação básica em tempo integral. Isso permitiu o desdobramento de nossa análise, fornecendo um panorama de como era a oferta da jornada escolar em tempo integral antes da implementação dos referidos programas e políticas.

Outros marcos de análise importantes considerados foram:

2007: Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b) regulamentou o Fundeb e apresentou a definição de tempo integral como a jornada diária igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares; Resolução nº 1, de 15 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007i), estipulou um fator de ponderação maior para o financiamento das matrículas em tempo integral; lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), que estabeleceu como uma de suas diretrizes ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

2008: ano do início da implementação do PME para o ensino fundamental;

2010: Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), colocou como finalidade do PME “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, adotando a mesma definição de tempo

integral do Fundeb; ano de início da implementação do ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador;

2011: as escolas estaduais e do Distrito Federal com adesão ao ProEMI começam a receber recursos financeiros nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (BRASIL, 2011b);

2014: promulgação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) cuja meta 6 estabeleceu um percentual mínimo de oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas e um percentual mínimo de alunos da educação básica a serem atendidos com jornada escolar em tempo integral;

2016: impeachment da presidenta Dilma Rousseff e início do governo de Michel Temer, o que acarretou mudanças no PME e descontinuidade no repasse de recursos para as escolas;

2017: substituição do PME pelo Programa Novo Mais Educação; início do prazo para progressiva adequação da jornada escolar do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) para no mínimo 1.400 horas anuais de carga horária (média de sete horas diárias).

## **Estrutura da Tese**

O presente trabalho está estruturado em seis partes além desta Introdução. No Capítulo 1 apresentamos como o referencial teórico da análise de políticas públicas pode contribuir para a pesquisa em política da educação, e como a dinâmica do federalismo brasileiro afeta as políticas públicas educacionais e as três dimensões da igualdade educacional: de acesso, de tratamento e de resultados.

No Capítulo 2 apresentamos uma revisão de literatura e dos marcos legais sobre a jornada escolar em tempo integral e dos programas federais de incentivo à ampliação da jornada escolar – Programa [Novo]Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador, e abordamos um breve histórico sobre o Censo Escolar, a metodologia do Inep para a coleta e a divulgação dos dados educacionais, e a metodologia utilizada nesta pesquisa para a coleta dos dados referentes à matrícula, escolas e alunos com jornada escolar em tempo integral, especificamente para as etapas do ensino fundamental e médio.

No Capítulo 3 apresentamos um comparativo na distribuição das matrículas da educação básica entre as dependências administrativas, por etapa de ensino, e a caracterização

e análise da oferta da jornada escolar em tempo integral quanto a abrangência da política em termos de escolas atendidas e matrículas ofertadas.

O Capítulo 4 aborda o perfil do público beneficiário ao nível da escola (localização) e ao nível do aluno (público-alvo da educação especial e sexo-cor/raça). O Capítulo 5 apresenta uma caracterização das formas de ampliação da jornada escolar em tempo integral considerando a composição da jornada escolar, e o Capítulo 6 as considerações finais.

## 1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Apesar de formalmente constituírem um ramo da ciência política, o estudo das políticas públicas é um campo transdisciplinar que conta com aportes teóricos-metodológicos de várias disciplinas, uma vez que os diferentes delineamentos que as políticas públicas podem assumir dependem do Estado, do tipo de sociedade e do seu grau de desenvolvimento social (SOUZA, 2006, p. 25).

Diversos modelos explicativos foram desenvolvidos para a análise de políticas públicas<sup>1</sup>, os quais vão desde abordagens mais quantitativas e econométricas às abordagens interativas que consideram as dimensões contextuais e processuais. Cada modelo explicativo se vincula a determinada perspectiva e posicionamento epistemológico que refletem a cosmovisão do pesquisador e as distintas maneiras de se ver a realidade, funcionando como um mapa conceitual que não é neutro e apresenta limites relacionados às múltiplas verdades que emergem nos resultados de pesquisa.

Nesta perspectiva, adotamos o método da análise de políticas públicas (*policy analysis*) que, a partir dos conceitos de '*polity*', '*politics*' e '*policy*', diferencia três dimensões da política que se entrelaçam e influenciam reciprocamente. A *polity* é a dimensão institucional e se refere à ordem do sistema político, a qual é delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo. A dimensão processual, *politics*, refere-se ao processo político, que muitas vezes assume um caráter conflituoso frente à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição. A *policy*, dimensão material, representa os conteúdos concretos da configuração dos programas políticos e dos problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000).

Dado seu caráter polissêmico e temporal, existem várias definições sobre o que seja política pública (SOUZA, 2006), no entanto, nesta tese consideramos política pública como:

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinada a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

---

<sup>1</sup> Para uma comparação entre as potencialidades e os limites destes diversos modelos explicativos destacamos os trabalhos de: Theodoulou; Cahn (1995); Aguilar Villanueva (1996); Parsons (1997); Sabatier (1999); Frey (2000); Souza (2006); Deubel (2008); Fuenmayor (2014).

Num exercício de compreensão, podemos identificar as diversas etapas pelas quais cada política pública passa. Em cada uma delas ocorrem diferentes tipos de negociações, uma vez que mudam os atores, as coalizações, os processos e as ênfases. Enrique Saravia (2006) propõe a distinção de sete etapas, a saber:

- a) **agenda:** momento em que determinado “problema público” é incluído na lista de prioridades do poder público, induzindo e justificando uma intervenção por parte do poder público;
- b) **elaboração:** após a identificação e delimitação do “problema público”, são determinadas as possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, bem como são avaliados os seus custos e efeitos, e as prioridades são estabelecidas;
- c) **formulação:** seleção e especificação da alternativa tida como a mais conveniente, seguida da definição dos objetivos e dos marcos jurídico, administrativo e financeiro que explicitam a decisão adotada;
- d) **implementação**<sup>2</sup>: refere-se à elaboração dos planos, programas e projetos que permitirão pôr em prática a política pública, bem como ao planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para a sua execução. Os *outcomes* (efeitos) referem-se aos resultados conjuntos da decisão e da implementação, ou seja, o que realmente aconteceu;
- e) **execução:** conjunto de ações colocadas em prática para que os objetivos estabelecidos pela política sejam alcançados;
- f) **acompanhamento:** processo sistemático de supervisão da execução da política, incluindo eventuais correções para assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos;
- g) **avaliação:** posterior mensuração e análise dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas.

Essas diversas etapas que compõem o processo da política (*policy*) podem ser vistas como uma série de etapas interdependentes que podem ou não ocorrer de forma simultânea, e sua análise pode englobar uma, algumas ou todas as etapas. Neste sentido, a abordagem proposta por Saravia (2006) se apresenta especialmente relevante para nossa pesquisa, pois faz uma distinção entre a implementação e a execução da política pública.

---

<sup>2</sup> Para Souza (2006) as políticas públicas, após o seu *desenho* (formação de agenda) e *formulação*, podem se desdobrar em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação, pesquisas ou mesmo requerer a aprovação de uma nova legislação.

Posto que o objetivo geral desta pesquisa é analisar os efeitos da ação indutora do governo federal sobre a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais e do Distrito Federal, as etapas da agenda até a execução serão abordadas ao longo da pesquisa, apesar da ênfase maior recair sobre os efeitos (*outcomes*) e a execução.

Em nossa análise admitimos que nem sempre as políticas públicas resultam de uma decisão racional baseada nas maneiras mais eficazes para a resolução de problemas públicos, ou seja, não basta dispor de informações sobre a capacidade do governo para oferecer soluções e para definir quais problemas possuem melhores probabilidades para gerar mecanismos de solução, pois, como apontam Browne e Wildavsky (1984), é preciso considerar que as organizações (os tomadores de decisões, os indivíduos dentro das organizações) podem ou estar buscando suporte para ações já tomadas ou para os interesses dos vários atores que intervêm no processo de tomada de decisão.

Nos processos de formulação e de implementação de políticas públicas, sequências de eventos aparentemente simples dependem de uma complexa corrente de interações recíprocas, e cada elo da corrente deve ser construído tendo os demais em vista, sem o que pode ocorrer um descasamento entre meios e fins (PRESSMAN; WILDAVSKY, 1984).

Para Álvarez Díaz (1992), esse *gap* ou lacuna na implementação resulta do fato de que existe uma diferença entre a política formal (a teoria, a intenção, as leis e os atos normativos) e a política real (a ação do Estado para a resolução dos problemas sociais). Desta forma, a implementação das decisões políticas não pode ser concebida como um ato puramente técnico ou administrativo de execução simples (FUENMAYOR, 2014).

Essa complexidade, em meio a processos globalizados e globalizantes, tem efeitos sobre a atividade de governar e de formular políticas públicas, ora limitando ora condicionando, sem, no entanto, inibir a capacidade de atuação das instituições governamentais (PETERS, 1998). Existe, portanto, uma “autonomia relativa do Estado” dentro do seu espaço de atuação, uma vez que este é permeável a influências externas e internas.

[...] Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país” (SOUZA, 2006, p. 27).

Isso significa, em termos analíticos, que a capacidade governativa de um sistema político depende da sua capacidade de identificar os problemas da sociedade e formular políticas públicas voltadas à sua solução, bem como da sua capacidade de mobilizar os recursos



políticos e financeiros para a implementação das políticas formuladas. Esse conceito operacional possibilita analisar a “[...] eficiência e eficácia do Estado em ajustar a economia, redefinir seu tamanho e suas funções, resgatar a dívida social e manter-se em ambiente democrático” (SANTOS, 1996, p. 11).

Dale (2010) propõe o conceito de *governança educacional* para se referir “[...] as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a ‘educação’ é construída e ministrada nas sociedades nacionais”. Para o autor, a governança educacional comporta quatro categorias de atividades: *financiamento; fornecimento ou oferta; propriedade; regulação* as quais, a princípio e na prática, podem ser desempenhadas de forma independente umas das outras e por diversos atores e não apenas pelo Estado, embora este continue tendo um peso importante na agenda da governança educacional nas escalas que vão do local ao global.

As quatro categorias da governança possuem uma natureza multiescalar, não estando confinadas nem ao nacional nem ao Estado, que não mais controla ou regula todas as atividades de governança educacional, já que ocorre divisão das atividades entre as escalas (global, nacional, subnacional).

Assim, podemos esperar que as atividades de sistemas educacionais que estão relacionadas aos elementos predominantemente “nacionais” de integração do capitalismo, tal como coesão (ordem social + identidade nacional) e legitimação societais, que incluem uma parte maior das políticas e dos processos que têm tradicionalmente preocupado os sistemas educacionais, continuem sendo exercidas em nível nacional, embora num contexto alterado pelo poder de “modelagem” das organizações internacionais. Por outro lado, podemos também esperar que, numa era da Economia do Conhecimento supranacional e de reduzida importância das economias “nacionais”, algumas das atividades educacionais associadas com o apoio à acumulação sejam cada vez mais governadas num nível supranacional, em resposta à “agenda globalmente estruturada para a educação”. Contudo, mesmo aqui, como já sugerimos, não deveríamos partir do princípio de que os Estados nacionais e os governos não vão desempenhar papel algum: vão necessariamente estar envolvidos na interpretação e na tradução das consequências das “regras” modeladoras das organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas” (DALE, 2010, p. 1111-1112).

A governança educacional no Brasil é afetada, ainda, pela arquitetura complexa do regime federativo brasileiro, na qual a União, os estados e os municípios têm papéis destacados na oferta educacional e na garantia do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros. Direito que pressupõe a igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso na escola (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Para analisarmos os efeitos da ação indutora do governo federal na oferta da jornada escolar em tempo integral, é necessário compreendermos como a dinâmica do federalismo brasileiro afeta as políticas públicas educacionais.

### **1.1 Federalismo e Descentralização da Educação no Brasil**

O federalismo, enquanto forma de organização territorial do Estado, se diferencia do Estado unitário devido às formas de distribuição da autoridade política. Enquanto nos Estados unitários as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica na qual o governo central concentra a autoridade política, fiscal e militar, e os governos locais têm sua autoridade derivada de uma delegação por parte da autoridade política central, nas federações os governos locais e o governo central são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições, e cada governo local é autônomo para implementar suas próprias políticas.

No Brasil, as bases do atual Estado Federativo foram tecidas ao longo da década de 1980, com a retomada das eleições diretas para todos os níveis de governo e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que promoveu a descentralização fiscal e alterou as bases de autoridade dos governos locais (ARRETCHE, 2002).

Abrucio (2010) aponta que a Constituição de 1988 também definiu o que ele chamou de “cinco grandes pilares” das políticas públicas: a universalização das políticas, como meio de garantia plena dos direitos sociais; gestão estatal democrática, tanto na participação no plano deliberativo quanto no controle do poder público; profissionalização da burocracia (instituição dos concursos e carreiras públicas), tida como essencial para a qualidade na formulação e implementação das ações governamentais; descentralização, em grande medida a favor da municipalização das políticas; e interdependência federativa na adoção de medidas de combate à desigualdade, a previsão da cooperação intergovernamental e a definição de ações federais enquanto agente nacional.

Para Cury (2010) o federalismo de cooperação é o registro jurídico forte de nossa atual Constituição. Nele prevalece a busca por um equilíbrio de poderes entre a União e os entes subnacionais com o estabelecimento de “[...] laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns” (p. 153).

No federalismo, tanto o processo decisório (que em si já constitui um processo de conflitos, confrontação, negociação e acordos) quanto a sua legitimação tornam-se ainda mais

complexos, pois multiplicam-se o número de arenas e de atores que influenciam os rumos da ação coletiva (ABRUCIO, 2010; FUENMAYOR, 2014).

Neste contexto, a implementação de políticas de âmbito nacional tenderia a ser mais difícil devido aos incentivos e recursos de que os governos locais dispõem para implementar suas próprias políticas, ou por sua autonomia para não aderir à implementação de políticas e programas federais, ou pelo poder de vetar políticas contrárias a seus interesses através de seus representantes no Congresso Nacional (ARRETCHE, 2002). Desta forma, o arranjo institucional desenhado pelos constituintes de 1988, levaria a um comprometimento da eficiência e efetividade do Estado brasileiro (ARRETCHE, 2010).

No entanto, esta forma de interpretação que superdimensiona a relevância das características do Estado e do sistema político brasileiro, ignora duas dimensões que Arretche (2010) considera como centrais para a análise do federalismo no Brasil: “[...] o papel das desigualdades regionais na escolha da fórmula federativa adotada no Brasil bem como a importância das relações entre a União e os governos subnacionais sobre seu funcionamento” (p. 588).

A primeira dimensão diz respeito à opção dos constituintes pelo Federalismo como um desenho de Estado que permitisse manter a integridade da União em meio às desigualdades regionais, ao “[...] garantir o equilíbrio da representação das e nas jurisdições ricas e pobres” (ARRETCHE, 2010, p. 589).

A segunda dimensão se refere às relações central-local, pois apesar de os governos subnacionais (estados e municípios) possuírem autonomia política e terem responsabilidade em relação à arrecadação de tributos e à execução de políticas, a sua agenda é afetada pela regulação e supervisão federal no que tange às suas decisões em relação à arrecadação tributária, alocação setorial do gasto público e provisão de serviços públicos, uma vez que a União concentra a autoridade regulatória.

No Brasil, a descentralização das políticas sociais ocorre por indução do governo federal, mas isso só foi possível “[...] quando o governo federal reuniu condições institucionais para formular e implementar programas de transferência de atribuições para os governos locais” (ARRETCHE, 2002, p. 45).

No contexto da reforma do Estado<sup>3</sup> durante a década de 1990, a descentralização passou a ser vista como mecanismo capaz de gerar eficiência no sistema de oferta de políticas públicas. Mas, se por um lado, houve a efetiva transferência de responsabilidades pela

---

<sup>3</sup> Cruz (2012) também aponta que o período foi marcado pelo deslocamento das atribuições públicas para os setores privados.

implementação e gestão de políticas e programas para os governos subnacionais, o processo de definição das políticas ficou centralizado no nível federal (CRUZ, 2012).

Neste sentido, Arretche (2010) distingue dois tipos de políticas descentralizadas: as reguladas, nas quais a autonomia decisória dos governos subnacionais é limitada pela legislação e supervisão federal, com o estabelecimento de patamar de gasto e modalidade de execução das políticas; e as não reguladas, cuja execução está associada à autonomia para tomar decisões.

No Brasil, as regras constitucionais que vinculam as receitas dos governos subnacionais ao gasto em políticas específicas são um componente central das políticas federais de regulação das políticas descentralizadas, uma vez que limitam a autonomia dos governos subnacionais em relação às decisões sobre a alocação dos recursos próprios de cada ente federado, atuando na direção da redução das desigualdades. No entanto, a autonomia política dos governos subnacionais, e sua autoridade sobre a execução das políticas lhes possibilita a discordância, que opera no sentido da divergência de políticas entre jurisdições (ARRETCHÉ, 2010).

Como resultado, Arretche (2010) aponta que nas políticas descentralizadas com regulação federal a combinação entre o papel regulatório do governo central operando no sentido da uniformidade e a autonomia dos governos subnacionais operando no sentido da divergência de políticas implica em desigualdade entre jurisdições, porém a tendência é que essa desigualdade seja limitada no interior de certos intervalos. Já na ausência de regulação federal há maior chance de desigualdade na definição das políticas que serão priorizadas, assim como a desigualdade de gasto público também é maior. Por isso a autora considera que

[...] uma adequada interpretação de *polities* em que a execução de políticas é descentralizada requer o emprego da distinção conceitual entre responsabilidade pela execução de políticas públicas (*policy-making*) e a autoridade para tomar decisões sobre estas mesmas políticas (*policy decision-making*)” (ARRETCHÉ, 2010, p. 596).

Ou seja, para examinarmos as desigualdades territoriais de acesso às políticas públicas precisamos fazer uma distinção analítica entre quem formula e quem executa a política. Esse cuidado metodológico deve ser especialmente aplicado à análise das políticas educacionais, pois a descentralização da política educacional implica, em tese, na coexistência de 5.598 formas diferentes de organização da educação pública brasileira<sup>4</sup> (5.570 municípios,

---

<sup>4</sup> A criação de sistemas próprios de educação por cada ente federado é um direito garantido pela Constituição Federal em seu Artigo 211 (BRASIL, 1988), e pelo Artigo 8 da LDB (BRASIL, 1996b).

26 estados, distrito federal e União), cada qual com suas características diferenciais resultantes da complexidade e desigualdade social e territorial de nosso país, ao mesmo tempo em que estão sujeitos às normatizações federais, pois como destaca Cury (2010), apesar dessa diversidade a educação é nacional, uma vez que a União detém a competência privativa para “[...] legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, art. 22, § 24) bem como sobre suas conseqüentes normas gerais e regras comuns a todos os entes federados, por terem um caráter que é ao mesmo tempo, nacional e cidadão.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) define, em seu Artigo 23, como competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, “[...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”<sup>5</sup>, e, no Artigo 24, define como competência concorrente à União, aos estados e ao Distrito Federal o legislar sobre “[...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”<sup>6</sup>.

No âmbito da legislação concorrente, a competência da União está limitada às normas gerais (§1º do Art. 24), cabendo aos estados e aos municípios a competência de suplementar a legislação no que couber (§ 2º do Art. 24 e inciso II do Art. 30).

No que se refere à educação, alguns pontos do texto constitucional sofreram alterações ao longo dos anos. Algumas destas modificações são particularmente importantes para a nossa pesquisa, pois afetaram temáticas que em menor ou maior medida nos auxiliam na análise dos efeitos da ação indutora do governo federal sobre a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral nas redes públicas estaduais e do Distrito Federal. Apresentamos, então, uma breve explanação sobre a evolução da norma constitucional naquelas temáticas que julgamos essenciais para nossa análise.

O texto original da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no Artigo 208, estipulou como obrigatório e gratuito apenas o ensino fundamental (inciso I), etapa que também deveria ser atendida por programas suplementares de material didático-escolar, transporte alimentação e assistência à saúde (inciso VII). Com relação ao ensino médio, o referido Artigo apenas indicava de forma vaga a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade (inciso II) e, para crianças de zero a seis anos de idade, o atendimento em creche e pré-escola (inciso IV).

Para garantir a integração do regime federativo na educação, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) determinou em seu Artigo 211 que a União, os estados e os municípios

---

<sup>5</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015 (BRASIL, 2015a).

<sup>6</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015 (BRASIL, 2015a).

organizassem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, cabendo à União prestar assistência técnica e financeira para que estados, Distrito Federal e municípios desenvolvessem seus sistemas de ensino e garantissem o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (§ 1º). Aos municípios ficou a responsabilidade de atuarem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola (§ 2º), sendo que estes deveriam definir junto aos seus respectivos estados formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório (§ 4º).

Outro mecanismo pensado para garantir o regime federativo foi a estipulação de um Plano Nacional de Educação plurianual, com o objetivo de promover a articulação e o desenvolvimento dos diversos níveis do ensino, e integrar as ações do poder público (Artigo 214).

A regulação federal sobre a execução descentralizada da política de educação vinculou as receitas dos entes federados<sup>7</sup>, desta forma a União deveria alocar anualmente no mínimo dezoito por cento e estados, Distrito Federal e municípios deveriam alocar no mínimo vinte e cinco por cento das suas receitas resultante de impostos e transferências para o financiamento da manutenção e do desenvolvimento do ensino (Artigo 212).

Para Abrucio (2010), essa engenharia institucional foi pensada para equalizar os efeitos da complexidade da federação brasileira, e se apoiou em três aspectos: combate à desigualdade entre os entes federados, em particular a de cunho financeiro; centralização na União da autoridade para propor políticas nacionais; e na proposição de mecanismos de cooperação entre os níveis de governo para a produção e execução de políticas públicas.

No período após a CF de 1988 (BRASIL, 1988) até meados da década de 1990 o processo de descentralização das políticas sociais ocorreu de forma lenta e com pouca coordenação entre os entes federados (ABRUCIO; COSTA, 1999; ARRETCHE, 2002). No caso da educação, a ausência de um modelo intergovernamental que guiasse o processo de descentralização fez com que a municipalização do ensino fundamental ficasse dependente de negociações políticas entre estados e municípios (ABRUCIO, 2010).

Como forma de estimular a descentralização das políticas sociais o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) implementou reformas que alteraram, de forma significativa, a distribuição de competências entre os níveis de governo para a provisão de serviços sociais (ARRETCHE, 2002).

---

<sup>7</sup> A Emenda Constitucional nº 24 de 1983, Emenda Calmon, (BRASIL, 1983), regulamentada pela Lei nº 7.348 de 24 de julho de 1985 (BRASIL, 1985), já estabelecia a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União de no mínimo treze por cento, e pelos estados, Distrito Federal e municípios de no mínimo vinte e cinco por cento dos recursos provenientes da arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em 1995, foi implantado o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental<sup>8</sup> (PMDE), sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de prestar assistência financeira para as escolas públicas estaduais e municipais do ensino fundamental e para escolas de educação especial mantidas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com recursos oriundos do Salário-Educação, segundo o número de alunos matriculados. Com isso visava-se obter uma elevação do desempenho escolar junto com o fortalecimento da participação social e da autogestão escolar (PERONI, 2007).

As políticas educacionais no Brasil passaram, então, a comportar três níveis de descentralização: da União para os governos subnacionais, dos estados para os municípios e da União ou governos subnacionais diretamente para as unidades escolares. Rodrigues (2004) aponta que, desta forma, “[...] são transferidos recursos e poder para os estados e municípios e, ao mesmo tempo, entrega-se autoridade e poder às unidades escolares e às famílias para a gestão dos estabelecimentos escolares” (p. 21).

A agenda das reformas na educação no governo de Fernando Henrique Cardoso reforçou a municipalização e a priorização do ensino fundamental em detrimento de outras etapas de ensino. A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), manteve a obrigatoriedade apenas para a etapa do ensino fundamental, apesar de estendê-lo a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Artigo 208, inciso I), garantindo ao ensino médio a sua progressiva universalização (Artigo 208, inciso II).

As modificações no Artigo 211 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) definiram as etapas de ensino prioritárias a cada ente federativo não como uma simples divisão do quantitativo das matrículas, mas como uma redefinição baseada no princípio da colaboração, delegando aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (§ 2º), e aos estados e ao Distrito Federal a atuação prioritária no ensino fundamental e médio (§ 3º). À União coube exercer função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (§ 1º). E, como forma de direcionar o regime de colaboração na descentralização da política educacional, determinou que

---

<sup>8</sup> O Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) teve sua denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998) e posteriormente reafirmada pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001 (BRASIL, 2001b).

estados e municípios definissem formas de colaboração na organização de seus sistemas de ensino, de forma a assegurar a universalização do ensino obrigatório (§ 4º).

Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, as responsabilidades dos entes federados com relação ao regime de colaboração foram mais bem explicitadas. Além da função redistributiva e supletiva, à União coube também a função normativa em relação às demais instâncias educacionais, a coordenação da política nacional de educação, a articulação dos diferentes níveis e sistema (Artigo 8, § 1º), e a responsabilidade por elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (Artigo 9, inciso I).

Aos estados coube a definição, junto com seus municípios, de formas de colaboração na oferta do ensino fundamental que assegurassem a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público (Artigo 10, inciso II), e aos municípios, oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental (Artigo 11, inciso V). Dado seu caráter peculiar, ao Distrito Federal aplicaram-se as competências referentes aos estados e aos municípios (Artigo 10, parágrafo único).

Porém, a principal ação para tentar efetivar o regime de colaboração, somando os esforços dos entes federados, foi a focalização do financiamento da educação no ensino fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pela Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996a), regulada pela Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996c), o qual estabeleceu que, por um prazo de dez anos, estados e municípios deveriam aplicar exclusivamente no ensino fundamental no mínimo 15% de todas as suas receitas. Na avaliação de Cury (2010), a estratégia do Fundef

[...] implicava uma cooperação intergovernamental financeira e de recorte federativo, tendo como objetivo maior o acesso universal ao ensino fundamental. A coparticipação no financiamento do ensino fundamental, gratuito e obrigatório, tinha como regra a subvinculação a essa etapa da educação básica dos recursos já vinculados pela Constituição. Acrescente-se a isso a distribuição das competências. Com isso se pretendia também retirar o ensino fundamental de uma espécie de zona cinzenta quanto às competências e responsabilidades dos entes federativos no acesso a um direito próprio da cidadania” (CURY, 2010, p. 162).



Entre as inovações trazidas pelo fundo, Abrucio (2010) destaca: o critério de redistribuição do dinheiro baseado no tamanho da rede em termos de matrículas, o que promoveu a redistribuição horizontal dos recursos entre os municípios; a função da União de suplementar a verba nos casos em que os estados não atingissem um valor mínimo de financiamento aluno/ano; e a destinação de 60% do fundo para o pagamento e para a capacitação de professores em efetivo exercício no magistério.

Ao analisarmos a evolução das matrículas<sup>9</sup> antes e após a vigência do Fundef (Tabela 1), podemos verificar que na pré-escola houve uma redução de 161.081 matrículas nesta etapa de ensino, representando uma queda de três por cento. Em consonância com o disposto na LDB 1996 e no Fundef, a maior redução ocorreu nas redes públicas estadual e federal (80% e 72% respectivamente), enquanto a rede municipal apresentou um crescimento de 21% no período.

<b>Etapa de Ensino / Dependência Admin.</b>	<b>1995</b>	<b>1999</b>	<b>2002</b>	<b>2006</b>
<i><b>Pré-escola</b></i>				
<b>Brasil</b>	<b>5.749.234</b>	<b>4.235.278</b>	<b>4.977.847</b>	<b>5.588.153</b>
Federal	5.553	1.225	1.751	1.538
Estadual	1.133.438	379.802	302.234	225.397
Municipal	3.227.868	2.799.420	3.402.909	3.921.291
Privada	1.382.375	1.054.831	1.270.953	1.439.927
<i><b>Ensino Fundamental</b></i>				
<b>Brasil</b>	<b>32.668.738</b>	<b>36.059.742</b>	<b>35.150.362</b>	<b>33.282.663</b>
Federal	31.167	28.571	26.422	25.031
Estadual	18.347.733	16.589.455	14.236.020	11.825.112
Municipal	10.491.518	16.164.369	17.653.143	17.964.543
Privada	3.798.320	3.277.347	3.234.777	3.467.977
<i><b>Ensino Médio</b></i>				
<b>Brasil</b>	<b>5.374.831</b>	<b>7.769.199</b>	<b>8.710.584</b>	<b>8.906.820</b>
Federal	113.312	121.673	79.874	67.650
Estadual	3.808.326	6.141.907	7.297.179	7.584.391
Municipal	288.708	281.255	210.631	186.045
Privada	1.164.485	1.224.364	1.122.900	1.068.734

**Tabela 1** – Ensino regular, evolução da matrícula por etapa de ensino e por dependência administrativa, 1995, 1999, 2002 e 2006.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: INEP – Sinopses da Educação Básica no Brasil (1995; 1999; 2002; 2006).

<sup>9</sup> Até 2006 a unidade básica de coleta de dados do Censo Escolar era a escola, o que dificultava a identificação de matrículas duplicadas, o que pode superestimar os dados sobre o quantitativo de matrículas no período.

As matrículas no ensino fundamental cresceram 2% no período, impulsionadas pelo crescimento da rede municipal, que registrou um aumento de 71% das suas matrículas nesta etapa de ensino, enquanto a participação da rede estadual nessa etapa de ensino encolheu em 36%.

Apesar da focalização do Fundef no ensino fundamental, o total das matrículas no ensino médio cresceu 66% no período, sendo a rede estadual a grande responsável pelo resultado, quase dobrando o total de suas matrículas nesta etapa de ensino.

Na avaliação de Arretche (2002), na prática o Fundef ao financiar exclusivamente o ensino fundamental representou uma transferência de recursos municipais já comprometidos com a manutenção do ensino infantil para os governos estaduais, e um esvaziamento das receitas das redes estaduais da região Nordeste e do Rio de Janeiro, onde a oferta de matrículas no ensino fundamental já era predominantemente municipal.

Abrucio (2010), baseado nos resultados dos trabalhos de Prado (2003), Afonso (2004), e Sumiya e Franseze (2004), considera que o Fundef aprofundou a municipalização do ensino fundamental<sup>10</sup> chegando quase a universalizar o acesso à esta etapa de ensino. Os estudos citados por ele também apontam um aumento dos recursos para os municípios em todos os 26 estados da federação, principalmente na região Nordeste.

Esse acelerado processo de municipalização das matrículas do ensino fundamental no período se deveu pelo interesse dos municípios em aumentar suas receitas. “[...] A municipalização é, assim, o resultado da estrutura de incentivos da nova legislação sobre a decisão dos governos subnacionais” (ARRETCHÉ, 2002). Abrucio (2010) destaca ainda que a lógica do financiamento vinculado à matrícula levou à uma maior responsabilização dos entes federados.

Esse processo fica mais evidente quando consideramos o tamanho das redes estaduais e municipais em relação ao total de matrículas. Em 1995, a rede estadual foi responsável por 53,2% do total das matrículas da pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, enquanto a participação da rede municipal foi de 32,1%. Em 2006 a participação da rede estadual caiu para 41,1%, enquanto a rede municipal cresceu para 46,2%.

Quando consideramos apenas o ensino fundamental, nível em que deveria ocorrer a colaboração de estados e municípios para garantir a distribuição proporcional de

---

<sup>10</sup> Para Oliveira (2005), o processo de municipalização do ensino no Brasil tem sido impulsionado ou pela iniciativa do poder municipal em expandir sua rede de ensino, ampliando o nível de atendimento, ou pela transferência de matrículas da rede estadual para o município.

responsabilidades, verificamos que, em 1995, a rede estadual possuía 56,2% do total de matrículas, enquanto na rede municipal esse percentual era de 32,1%, ou seja a rede estadual era 24,1 pontos percentuais maior do que a rede municipal. Já em 2006, essa situação estava praticamente invertida: a rede municipal estava 18,5 pontos percentuais acima da rede estadual (35,5% rede estadual, 54% rede municipal).

É preciso destacar ainda que, desde a década de 1990, o Brasil vem passando por significativas mudanças demográficas, com queda na taxa de crescimento da população, cujos efeitos se fizeram sentir primeiro entre a população potencial da pré-escola (04 e 06 anos) e entre a população potencial do ensino fundamental (07 a 14 anos). Já na faixa etária da população potencial do ensino médio a queda começa a ser observada a partir do ano de 2000 (Tabela 2).

<b>Grupo de Idade</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
04 a 06	10.254.716	10.090.250	8.693.197
07 a 14	27.611.580	27.190.923	26.309.526
15 a 17	9.229.657	10.727.038	10.353.865

**Tabela 2** – Brasil, população residente (pessoas) por grupo de idade, 1991, 2000 e 2010.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: IBGE Censo Demográfico.

Em 2006, com o término da vigência do Fundef, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2011) conseguiu a aprovação para que um novo fundo fosse criado. O Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006a), trouxe como principal inovação o financiamento para o conjunto da educação básica em suas etapas e modalidades, e não apenas ao ensino fundamental como no Fundef, fortalecendo, desta forma, o regime de cooperação federativa (CURY, 2010; ABRUCIO, 2010).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a) alterou os incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição (BRASIL, 1988), estendendo a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos (abrangendo as etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio), assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, e ampliando a abrangência dos programas suplementares (material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde) para todas as etapas da educação básica.

Esta Emenda Constitucional ainda garantiu uma ampliação dos recursos financeiros vinculados ao financiamento da educação, ao estipular a redução gradual do percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino até 2010 e a sua não incidência a partir de 2011 (Artigo 5). Foi dada prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação (Artigo 3).

A União e o Distrito Federal foram incluídos como responsáveis para, junto com estados e municípios, definirem formas de colaboração que garantam a universalização do ensino obrigatório (Artigo 2), que passou a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A nova redação dada ao Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ampliou a duração do Plano Nacional de Educação para dez anos e trouxe expresso, pela primeira vez, a referência a um “sistema nacional de educação em regime de colaboração” articulado sob o Plano Nacional de Educação, responsável pela definição de

[...] diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2009a).

Ainda no campo da descentralização do financiamento da educação, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), alterou o PDDE, ampliando o financiamento do programa para todas as etapas da educação básica e não mais apenas ao ensino fundamental (Artigo 22).

A análise da evolução da matrícula na educação básica durante a vigência do Fundeb (Tabela 3) revela um aumento de apenas 3% nas matrículas da pré-escola, cujo aumento mais expressivo se deu nas redes federal (32%) e privada (15%), enquanto na rede municipal o aumento foi de apenas 4%. Já a rede estadual reduziu em 69% as matrículas nesta etapa de ensino.

<b>Etapas de Ensino / Depend. Admin.</b>	<b>2007</b>	<b>2012<sup>1</sup></b>	<b>2017<sup>1,2</sup></b>
<i><b>Pré-escola</b></i>			
<b>Brasil</b>	<b>4.930.287</b>	<b>4.754.721</b>	<b>5.101.935</b>
Federal	1.167	1.309	1.535
Estadual	168.994	51.392	52.230
Municipal	3.727.934	3.526.373	3.865.925
Privada	1.032.192	1.175.647	1.182.245
<i><b>Ensino Fundamental</b></i>			
<b>Brasil</b>	<b>32.122.273</b>	<b>29.826.627</b>	<b>27.348.080</b>
Federal	24.276	25.257	22.086
Estadual	11.332.963	9.099.706	7.165.140
Municipal	17.571.366	16.352.109	15.555.033
Privada	3.193.668	4.349.555	4.605.821
<i><b>Ensino Médio</b></i>			
<b>Brasil</b>	<b>8.369.369</b>	<b>8.377.942</b>	<b>7.930.384</b>
<i><b>Federal</b></i>	68.999	126.850	191.523
<i><b>Estadual</b></i>	7.239.523	7.112.143	6.721.181
<i><b>Municipal</b></i>	163.779	72.354	47.368
<i><b>Privada</b></i>	897.068	1.066.595	970.312

**Tabela 3** – Ensino regular, evolução da matrícula por etapa de ensino e por dependência administrativa, 2007, 2012 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: INEP – Sinopses da Educação Básica no Brasil (2007; 2012; 2017).

<sup>1</sup> A partir de 2010 o ensino fundamental passou a ter a duração de 9 anos.

<sup>2</sup> Inclui as matrículas da educação especial.

O ensino fundamental apresentou redução de 15% no total de matrículas, sendo essa redução sentida em toda a rede pública (federal 9%, estadual 37%, municipal 11%), enquanto a rede privada expandiu em 44% suas matrículas. No entanto, essa etapa de ensino, apesar de todos os esforços, ainda não atingiu a sua universalização.

Etapas com menor cobertura, o ensino médio teve uma queda de 5% no total de matrículas no período considerado. A rede estadual reduziu em 7% suas matrículas, enquanto na rede municipal a redução foi de 71%. Essa grande redução da rede municipal deveu-se à regulamentação imposta pela LDB 1996 (BRASIL, 1996b), que só permite a atuação dos municípios em outros níveis de ensino “[...] quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição de 1988 à manutenção e desenvolvimento do ensino” (Artigo 11, inciso V). O destaque do período foi a rede federal que quase triplicou suas matrículas no ensino médio.

Em 2017, a participação da rede estadual caiu para 34,5% do total das matrículas na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, enquanto a participação da rede municipal subiu para 48,2%. Já em relação ao ensino fundamental, a distância entre as duas redes havia aumentado para 30,7 pontos percentuais: a rede estadual possuía 26,2% das matrículas neste nível de ensino, enquanto a rede municipal 56,9%.

Falta articular um regime de colaboração efetivo, pois ainda não dispomos de leis complementares que fixem normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, como prevê o parágrafo único do Artigo 23 da Constituição (BRASIL, 1988).

Os mecanismos financeiros de vinculação de receitas ao gasto em educação são o único indutor de coordenação entre os entes federados<sup>11</sup> (ABRUCIO, 2010), pois alguns estados e municípios são doadores enquanto outros são receptores. Isso, no entanto, ainda é insuficiente para garantir a equidade na oferta educacional entre os entes federados, uma vez que

[...] parte razoável das necessidades educacionais da população brasileira ainda não foi atendida, o que vai exigir a ampliação do acesso a bens e serviços educacionais existentes e a serem criados. Além disso, é necessária a promoção de melhorias na qualidade da oferta de bens e serviços públicos prestados, o que também vai demandar a ampliação do gasto em dimensão ainda a ser estimada (CASTRO, 2010, 189).

Apenas a articulação entre regime efetivo de colaboração e um sistema nacional de educação, “[...] que seja descentralizado, mas que tenha padrões nacionais de qualidade; que combata às desigualdades regionais e entre municípios” (ABRUCIO, 2010, p. 65) pode garantir a todos os cidadãos o direito à educação.

## 1.2 Federalismo e Igualdade Educacional

A Constituição de 1988 aponta como objetivo maior da educação o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Desta forma, é pela garantia da igualdade educacional

---

<sup>11</sup> Abrucio (2010) cita as ações dos governos do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso como iniciativas interessantes em prol do regime de colaboração, mas que estas constituem ainda exceções.

a todos os cidadãos que será possível atingir os objetivos fundamentais da República expressos na Constituição:

- [...] I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art. 3).

O texto constitucional também instituiu a educação enquanto direito público subjetivo, e como tal deve ser assegurado a todos os cidadãos, uma vez que existe uma igualdade perante a lei (BRASIL, 1988, Art. 5). E só o Estado, dado seu caráter abarcativo, é capaz de garantir a efetivação deste direito particularmente na etapa da escolarização obrigatória. Para Cury (2002)

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Essa intervenção, posteriormente, se fará no âmbito da liberdade de presença da iniciativa privada na educação escolar, de modo a autorizar seu funcionamento e pô-la *sub lege* (p. 249).

A efetivação do direito à igualdade na educação para todos os cidadãos pressupõe três dimensões de igualdade: de acesso, a de tratamento e a de resultados (CRAHAY, 2013), e isso é ainda mais importante em um país marcado por profundas desigualdades sociais e territoriais como o Brasil, pois pode contribuir para a redução das desigualdades e das discriminações, as quais resultam de exclusões mais amplas, de fundo social, econômico, político e cultural. (CURY, 2002; CASTRO, 2009; CRUZ, 2012).

Tomando por base as três dimensões da igualdade educacional propostas por Crahay (2013) e citadas mais acima, vemos que da ausência de alguma das suas dimensões resulta uma desigualdade educacional, as quais Sampaio e Oliveira (2015) identificam como: desigualdade de acesso aos diferentes níveis educacionais, desigualdade de tratamento e desigualdade de desempenho. E como essas dimensões são inter-relacionadas e

interdependentes, “[...] a aparente redução da desigualdade educacional em uma dimensão pode, na verdade, corresponder a um aumento da desigualdade em outra dimensão” (p. 525).

A igualdade de acesso ao sistema escolar implica que todos devem ter garantida a matrícula e a frequência à escola, sendo esperado que todos dentro da faixa da obrigatoriedade progridam dentro do sistema de ensino, não sendo admitida nenhuma desigualdade. No entanto, “[...] fora do período da obrigatoriedade, o ideal seria que o acesso fosse equitativo, ou seja, que os indivíduos tivessem as mesmas chances de cursá-los independente de suas características pessoais, como renda familiar ou raça/cor” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 514).

No entanto, apesar dos avanços alcançados, o princípio do acesso igualitário aos serviços educacionais continua sendo desrespeitado no Brasil. Levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), e divulgado por meio da plataforma eletrônica Observatório do PNE<sup>12</sup>, apontam que em 2015 apenas 30,4% das crianças entre 0 a 3 anos estavam matriculadas na escola.

Na faixa etária de 4 e 5 anos (início da obrigatoriedade) o percentual era de 90,5%. O ensino fundamental contava com a melhor cobertura, 97,7% das crianças e jovens entre 6 e 14 anos estavam matriculados neste nível de ensino, enquanto no ensino médio, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos matriculados era de 62,7%.

Os dados revelam que o Brasil tem um longo caminho a percorrer: em 2015 a taxa de analfabetismo<sup>13</sup> entre a população com 15 anos ou mais era de 8%, a taxa de analfabetismo funcional<sup>14</sup> era de 27%, e apenas 76% dos jovens com 16 anos haviam terminado o ensino fundamental.

Prevalece ainda a desigualdade no acesso à educação, “[...] ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema ou, ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512), o que contribui para a perpetuação e até mesmo aumento das desigualdades econômicas, sociais e territoriais.

Mas, para se alcançar a igualdade educacional não basta a igualdade de acesso. É preciso que haja uma igualdade de tratamento, isto é, que as condições da oferta do ensino

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metadados/> Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

<sup>13</sup> O indicador é calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), que pergunta aos entrevistados maiores de 15 anos se sabem ler e escrever. A taxa de alfabetização, portanto, considera alfabetizadas as pessoas que declararam saber ler e escrever.

<sup>14</sup> Os dados apresentados aqui foram disponibilizados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), produzido pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. As pessoas chamadas de analfabetas funcionais são definidas como sujeitos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela delas consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Para o cálculo deste indicador foi considerada a proporção desses indivíduos na população total brasileira.



sejam iguais para todos. Isso envolve a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988, Art. 206, VII), definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b, Art. 4, IX).

Segundo Seabra (2009), alguns países buscaram equalizar as condições de oferta por meio do estabelecimento de currículos comuns, do nivelamento da formação de professores, da padronização da infraestrutura escolar e dos recursos materiais e financeiros.

No Brasil, o governo federal tem papel fundamental na efetivação da igualdade de tratamento via ações normativas que estabeleçam os parâmetros nacionais de definição dos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem que servirão de base para o cálculo do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ)

[...] como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014a, estratégia 20.7).

A igualdade de tratamento envolve, também, a uniformização das condições de oferta do ensino de forma a combater as desigualdades, conforme postulado no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a):

Estratégia 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] 7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência; [...] 7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

[...] Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014a).

Rummert, Algebaile e Ventura (2013), consideram que permanece no Brasil uma ausência de compromissos efetivos do Estado para com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico, uma vez que a busca pela universalização dos índices de escolaridade não foi acompanhada da universalização das condições de permanência e sucesso, nem de padrões de qualidade pedagógica socialmente referenciados.

Verifica-se, assim, a manutenção da desigualdade no próprio processo de democratização da escola. Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de oportunidades formativas que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo. (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 724-725).

Por isso, ao lado da garantida à igualdade de acesso e à de tratamento, se faz necessário garantir a igualdade dos conhecimentos adquiridos ao longo do sistema educacional, ou seja, é necessário que a escola, enquanto espaço de instrução garanta a transmissão de “[...] um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, em nossa sociedade, independentemente da classe social a que pertença” (PARO et al, 1988, p. 13). Abaixo deste mínimo a desigualdade não seria aceitável.

Não se trata aqui da “[...] redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos” (BRUNO, 2011, p. 551), que resulta na massificação da educação. Trata-se de reconhecer, como apontam PARO et al (1988), que a escola além de ser espaço de instrução é também espaço de socialização, e que este processo é mais amplo e complexo do que apenas diversificar os contatos sociais dos alunos, é um processo contraditório que

[...] implica em que o contato do aluno com a cultura institucional da escola  
[...] ao mesmo tempo em que propicia a realização de objetivos de inculcação

de modos de ser e pensar, de falar, de mover-se, de posicionar etc. (ainda que não explicitados), também engendra movimentos de negação da própria cultura institucional que se expressam, por exemplo, nos atos de indisciplina, nas pichações, nas agressões ao prédio e às pessoas, nas ações de burla do instituído” (PARO et al, 1988, p. 13-14).

É preciso considerar que as escolas, cada qual com suas particularidades, se situam em contextos regionais específicos aos quais correspondem objetivos e expectativas sociais diversos em torno da escolarização (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). Também os sujeitos que nela convivem são dotados de singularidades e variam quanto ao seu “[...] desenvolvimento físico, os ritmos de aprendizagem, os estilos cognitivos, os níveis de linguagem, os interesses e as motivações” (CRAHAY, 2013, p. 28), e essas diferenças individuais não são nem estáveis nem imutáveis.

Desta forma, de acordo com o princípio da igualdade de conhecimentos adquiridos, ao se atribuir um objetivo comum a todos, uma vez que todos têm direito aos conhecimentos considerados fundamentais, o processo educativo deve adaptar os recursos disponíveis levando em conta as características individuais dos alunos, preservando a diversidade brasileira. Para Crahay (2013, p. 29), “[...] alimentada pelo ideal de justiça corretiva, a diferenciação consistirá em oferecer mais e/ou de outra maneira àqueles que enfrentam mais dificuldade”. Com isso se garantiria, por consequência, uma igualdade de conhecimentos adquiridos ao longo do processo de escolarização.

A definição do que seria esse nível suficiente de aprendizado somente se concretizou com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b) e, em 14 de dezembro de 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a), sendo que as redes de ensino têm até 2020 para adequarem seus currículos e propostas pedagógicas. Mas falta ainda definir o que e quais os parâmetros para a avaliação da qualidade do ensino (BRASIL, 1988, Artigo 206, VII).

Oliveira e Araújo (2005) consideram que indicadores de desempenho como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que sintetiza a taxa de aprovação e a média de desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e na Prova Brasil, apesar de serem usados para o diagnóstico da desigualdade pela comparação dos índices das diferentes escolas ou redes, omitem a desigualdade no interior da escola ou do sistema, sendo possível aumentar o índice mesmo com o aumento da desigualdade interna.

Qualidade educacional é um conceito polissêmico e dinâmico, que reflete a condição do ensino de cada época e tem relação com projetos de desenvolvimento em um cenário desigual e combinado. Dourado, Oliveira e Santos (2007) propõem que a qualidade da

educação seja abordada a partir das dimensões extra e intraescolares que afetam os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa. Estas dimensões, fatores e condições de qualidade devem ser considerados

[...] como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

### 1.3 Considerações do Capítulo

Na análise de políticas públicas (*policy analysis*), a *policy*, dimensão material, representa os conteúdos concretos da configuração dos programas políticos e dos problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000). Cada política pública passa por diversas etapas (SARAVIA, 2006), sendo as etapas da agenda até a execução as mais relevantes aos objetivos da nossa pesquisa, apesar da ênfase maior recair sobre os efeitos (*outcomes*) e a execução.

Para entendermos a governança educacional no Brasil precisamos considerar o modelo do regime federativo, uma vez que a União, os estados e os municípios têm papéis destacados na oferta educacional e na garantia do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros. Direito que pressupõe a igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso na escola (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Desta forma, apesar de os governos subnacionais (estados e municípios) possuírem autonomia política e terem responsabilidade em relação à arrecadação de tributos e à execução de políticas públicas, a União exerce um papel de regulação e supervisão, uma vez que regras constitucionais vinculam parte das receitas dos governos subnacionais ao gasto em educação.

Como resultado, Arretche (2010) aponta que nas políticas descentralizadas com regulação federal a combinação entre o papel regulatório do governo central operando no sentido da uniformidade e a autonomia dos governos subnacionais operando no sentido da divergência de políticas implica em desigualdade entre jurisdições, porém a tendência é que essa desigualdade seja limitada no interior de certos intervalos. Já na ausência de regulação federal há maior chance de desigualdade na definição das políticas que serão priorizadas, assim como a desigualdade de gasto público também é maior.

No caso da política educacional, a regulação afeta apenas a oferta da escolarização obrigatória nas condições determinadas pela legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996b), nos demais aspectos cada ente federativo tem autonomia para formular e implementar seus próprios programas e projetos, sendo que hoje as políticas educacionais no Brasil comportam três níveis de descentralização: da União para os governos subnacionais, dos estados para os municípios e da União ou governos subnacionais diretamente para as unidades escolares.

Apesar dos avanços alcançados em termos de ampliação do acesso à educação básica, o Brasil tem um longo caminho a percorrer para garantir a universalização direito à educação não apenas a toda população em idade escolar, mas também àqueles que foram (e continuam sendo) excluídos do sistema educacional. Mas falta ainda articular um regime de colaboração efetivo, uma vez que não dispomos de leis complementares que fixem normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios.

## 2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL: CONDICIONANTES POLÍTICO-LEGAIS

O termo educação carrega em si um caráter dual: é descritivo, pois pode se referir a um sistema ou às diferentes etapas de escolarização dentro do sistema escolar, mas também é normativo por ser baseado em valores vinculados ao imaginário normativo global como algo intrinsecamente bom (ROBERTSON, DALE (2011).

Em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura, uma vez que a sua finalidade maior é a de “[...] desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, formas de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida” (PARO et al, 1998, p. 18), e neste sentido seu propósito supera o mero instruir.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, consagrou a educação como direito subjetivo, entendida como acesso à escolarização, mas também assumindo um caráter de **educação integral** da pessoa humana e de coadjuvante nas atividades da ONU em prol da manutenção da paz, conforme indica o Artigo 26:

1. **Todo ser humano tem direito à instrução.** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. **A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.** (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

No Brasil, o período após a retomada dos governos civis em 1985, foi marcado pela “[...] democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p 119). Para Custódio (2008), a opção política e jurídica, deste período, resultou na concretização de um novo direito embasado na concepção de democracia e expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A “Constituição Cidadã”, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos, apresenta, em seu Artigo 205, a educação escolar como direito assegurado a todos

os cidadãos e, ao colocar como um dos seus objetivos “o pleno desenvolvimento da pessoa”, se aproxima da concepção de educação integral:

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

O cenário de reconhecimento de direitos sociais posto pela Constituição levou à promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), reconhecido pelo seu vanguardismo, em termos da normativa internacional, acerca dos direitos da população infanto-juvenil, pois traz seus princípios estruturantes e concretizantes da teoria da proteção integral (CUSTÓDIO, 2008). No campo da educação, o ECA reafirma a concepção de educação presente na CF 1988: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, **visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1990).

Neste mesmo ano (1990) foi realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas proposições consensuais foram sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo principal é a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” de cada pessoa, as quais englobariam:

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários **para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo** (UNESCO, 1990, p. 3).

O Brasil, enquanto signatário do documento, assumiu o compromisso de elaborar um plano de longo prazo que garantisse o cumprimento das metas de Jomtien. Em 1993, o Ministério da Educação – MEC coordenou os trabalhos de um Grupo Executivo que contou com a participação de representantes de todos os níveis de governo, do próprio MEC, de dirigentes e especialistas vinculados a instituições de pesquisa e ensino na área de educação, entre outros.

As contribuições obtidas foram consolidadas durante a Semana Nacional de Educação para Todos realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, e incluídas no processo

de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo principal era “[...] assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 13).

Posteriormente, a LDB 1996 (BRASIL, 1996b), em seu Artigo 2, reafirmou o direito à educação conforme preceituado pela Constituição de 1988:

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

Educação integral é um conceito amplo que se refere ao desenvolvimento global das potencialidades de cada indivíduo ao longo de toda a sua vida, e neste sentido não se restringe ao processo de escolarização (CAVALIERE, 2009b; COELHO, 2009a; GADOTTI, 2009; PARO, 2009).

A análise da literatura sobre a temática revela que há um consenso no entendimento de que o potencial do processo de escolarização para contribuir para a educação integral dos educandos depende da qualidade do tempo de escola, ou seja, da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos educandos, pois estas são condição indispensável para a garantia do direito à educação integral e à igualdade de oportunidades (CAVALIERE, 2002, 2007; GADOTTI, 2009; LECLERC, MOLL, 2012). Neste sentido, todas as escolas devem ter como objetivo principal a educação integral e isso independe da duração do tempo de escola (COELHO; CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009a, 2009b; GADOTTI, 2009; MAURÍCIO, 2014).

No entanto, há uma tendência no panorama internacional de associar a ampliação do tempo escolar com projetos que visam a redução das desigualdades educacionais<sup>15</sup>, uma vez que mesmo em países com desempenho satisfatório em avaliações educacionais internacionais persiste o problema do peso das desigualdades sociais e culturais sobre as desigualdades educacionais (CAVALIERE; MAURICIO, 2012).

Para Cavaliere (2002), o tempo de escola é a mais importante referência para a organização do tempo social de crianças e adolescentes, sendo um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade. O tempo de escola resulta do embate entre diferentes interesses e forças que sobre ele atuam, algumas “[...] diretamente relacionadas ao

---

<sup>15</sup> As pesquisadoras tomam como referência: Compère (1997); Catabrinni (1997); Ragazzini (1983); Enguita (2001); Sacristán (2008); Husti (1999); Rochex (2008); Varnava-skoura, Vergidis e Kassimi (2008); Pinto (2001); Canário (2004); Casassus (2002); Dubet (2004).



bem estar das crianças, outras às necessidades do Estado e da sociedade e outras ainda à rotina ou ao conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores” (CAVALIERE, 2002, p. 2).

A autora identifica três níveis complementares nos quais o tempo de escola se realiza. O primeiro nível, macroestrutural, engloba a duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade. O segundo nível, intermediário, apesar de regulado no âmbito macro, é organizado nas redes e estabelecimentos de ensino conforme suas especificidades, e envolve a duração e organização do ano letivo, da semana e da jornada escolar diária. O terceiro nível, microestrutural, é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

De acordo com Parente (2014)

Historicamente, o Brasil fez a opção de oferecer uma escolarização de jornada reduzida à sua população. Apesar das tentativas de ampliação da jornada escolar que surgiram ao longo de todo o século XX por meio de experiências residuais no âmbito das várias esferas administrativas, o país chegou ao século XXI sem uma política educacional que, de fato, consubstanciasse um projeto de educação sólido que tivesse entre seus principais pressupostos a educação em tempo integral (p 623).

Nas últimas décadas, no entanto, acompanhando a tendência internacional de aumento progressivo da jornada escolar (CAVALIERE, 2002), com a LDB 1996 (BRASIL, 1996b) os dias letivos no Brasil foram ampliados de 180 para 200, mas manteve-se a duração de quatro horas diárias para a jornada escolar, com indicação de sua ampliação progressiva. A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), ampliou a etapa da escolarização básica obrigatória e gratuita, que passou a englobar dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada em três níveis: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

São poucos os estudos no Brasil que abordam a relação entre tempo total de permanência na escola e desempenho (CAVALIERE; MAURICIO, 2012), mas entre eles destaca-se o trabalho de Neri (2009) que indica o aumento da jornada escolar como uma das principais variáveis de política educacional para impulsionar o desempenho dos alunos num curto prazo.

No entanto, Cavaliere e Mauricio (2012) consideram que se formou um consenso no Brasil sobre a necessidade da ampliação da jornada escolar como forma de enfrentamento da desigualdade educacional particularmente na educação fundamental, uma vez que o número

médio de horas-aula<sup>16</sup> diária no Brasil (Tabela 4) é considerado muito baixo, sendo que em 2017 apenas no ensino médio tivemos uma média de 5 horas-aula diária, apesar do pequeno aumento observado entre 2010 e 2017.

Ano	Pré-Escola	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio
2010	4,7	4,4	4,6	4,6
2014	4,9	4,5	4,7	4,9
2017	4,9	4,5	4,7	5,0

**Tabela 4** - Brasil, média de horas-aula diária, por nível de ensino, 2010, 2014 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: Mec/Inep/Deed.

Nota: Este indicador expressa o tempo médio de permanência dos alunos na escola. Trata-se de uma média aritmética ponderada, cujo fator de ponderação é a matrícula na data de referência do Censo Escolar, sendo consideradas apenas as turmas de escolarização na modalidade regular.

Em relação às redes públicas estaduais, em 2010, apenas seis redes (BA, DF, ES, GO, RJ, SP) ofereceram em média cinco ou mais horas-aula nos anos iniciais do ensino fundamental (Tabela 5). De 2010 a 2017 nove redes reduziram a média de horas-aula ofertadas nesta etapa de ensino: Acre, Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Rio de Janeiro (maior redução: -16%), São Paulo, Sergipe e Santa Catarina.

Os maiores aumentos na média de horas-aula ocorreram nas redes estaduais do Piauí (38%), Goiás (23%) e Tocantins (11%). Em 2017, apenas seis redes ofereceram uma média de cinco ou mais horas-aula nos anos iniciais do ensino fundamental: São Paulo e Tocantins (5,0 horas-aula cada), Distrito Federal (5,1 horas-aula), Espírito Santo (5,2 horas-aula), Piauí (5,8 horas-aula) e Goiás (6,9 horas-aula).

<sup>16</sup> A LDB 1996 (BRASIL, 1996b), ao tratar da organização da educação básica, estabeleceu que a carga horária mínima anual fosse de 800 horas (de 60 minutos), distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar (art. 21º, I; art. 31º, II), o que resulta numa jornada escolar de quatro horas diárias, dentro das quais se distribuem as horas-aula. A expressão “hora-aula”, em seu sentido amplo, é sinônimo de “hora de atividades” e “hora de trabalho escolar efetivo”, isto é, refere-se ao tempo durante o qual o aluno fica sob influência direta da escola, sendo admitido o computo do período destinado ao recreio (ou intervalo), uma vez que ele é parte da atividade educativa (BRASIL, 2006b).

Regiões/ UFs	2010			2017		
	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio
<b>Norte</b>						
Acre	4,2	4,3	4,2	4,0	4,6	5,7
Amazonas	4,3	4,4	4,0	4,5	4,7	4,5
Amapá	4,1	4,4	4,5	4,2	4,5	4,8
Pará	4,5	4,5	4,1	4,5	4,5	4,3
Rondônia	4,2	4,2	4,3	4,2	4,3	5,5
Roraima	4,3	4,3	4,2	4,3	4,3	4,5
Tocantins	4,5	4,4	4,5	5,0	4,7	4,7
<b>Nordeste</b>						
Alagoas	4,3	4,6	4,4	4,2	4,9	5,0
Bahia	5,0	5,0	4,7	4,6	4,8	4,3
Ceará	4,1	4,3	4,4	4,1	4,5	5,3
Maranhão	4,2	4,4	4,2	4,1	4,4	4,7
Paraíba	4,3	4,5	4,3	4,2	4,7	5,1
Pernambuco	4,4	4,4	4,3	4,5	4,5	6,7
Piauí	4,2	4,5	4,3	5,8	5,4	5,3
Rio Grande do Norte	4,5	4,4	3,9	4,7	4,6	4,5
Sergipe	4,7	4,5	4,4	4,4	4,5	4,7
<b>Sudeste</b>						
Espírito Santo	5,2	5,2	4,9	5,2	5,3	5,2
Minas Gerais	4,3	4,4	4,2	4,3	4,4	4,3
Rio de Janeiro	5,1	4,9	5,4	4,3	5,2	5,6
São Paulo	5,2	5,3	4,7	5,0	5,5	5,2
<b>Sul</b>						
Paraná	4,1	4,3	4,3	4,2	4,4	4,4
Rio Grande do Sul	4,1	4,3	4,2	4,4	4,5	4,8
Santa Catarina	4,2	4	3,8	4,1	4,0	4,2
<b>Centro Oeste</b>						
Distrito Federal**	5	5	4,9	5,1	5,1	5,0
Goiás	5,6	4,6	4,5	6,9	5,0	5,0
Mato Grosso do Sul	4,2	4,4	4,4	4,5	4,5	4,9
Mato Grosso	4	4	4	4,0	4,0	4,2

**Tabela 5** - Média de horas-aula diária, rede pública estadual, por nível de ensino e unidade da federação, 2010 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base em: Mec/Inep/Deed.

Nota: Este indicador expressa o tempo médio de permanência dos alunos na escola. Trata-se de uma média aritmética ponderada, cujo fator de ponderação é a matrícula na data de referência do Censo Escolar, sendo consideradas apenas as turmas de escolarização na modalidade regular.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, em 2010, apenas quatro redes estaduais ofereceram em média cinco ou mais horas-aula (BA, DF, ES, SP). Entre 2010 e 2017,

apenas a Bahia reduziu a média de horas-aula nesta etapa de ensino, sendo que os maiores aumentos na média de horas-aula ocorreram nas redes do Piauí (20%) e de Goiás (9%). Em 2017, seis redes ofereceram em média cinco ou mais horas-aula: Goiás (5,0 horas-aula), Distrito Federal (5,1), Rio de Janeiro (5,2), Espírito Santo (5,3), Piauí (5,4) e São Paulo (5,5).

O ensino médio possuía, em 2010, as menores médias de hora-aula, sendo que duas redes estaduais ofereceram uma média de menos de quatro horas-aula: Rio Grande do Norte (3,9 horas-aula) e Santa Catarina (3,8 horas-aula), e apenas o Rio de Janeiro ofereceu uma média acima de cinco horas-aula (5,4 horas-aula). De 2010 para 2017 apenas a rede da Bahia reduziu a média de horas-aula no ensino médio (redução de -9%).

O ensino médio foi a etapa de ensino com maior crescimento no número de redes estaduais que ofereceram em média cinco ou mais horas-aula em 2017, passando a doze: Alagoas, Distrito Federal e Goiás (5,0 horas-aula cada), Paraíba (5,1 horas-aula), Espírito Santo e São Paulo (5,2 horas-aula cada), Ceará e Piauí (5,3 horas-aula cada), Rondônia (5,5 horas-aula), Rio de Janeiro (5,6 horas-aula), Acre (5,7 horas-aula), e Pernambuco com a média (6,7 horas-aula).

Parente (2018) destaca que outros problemas sociais, como vulnerabilidade social e trabalho infantil, também são colocados como justificativa para a formulação de políticas públicas de ampliação da jornada escolar no âmbito dos vários entes federados e não apenas a busca pela melhoria da qualidade da educação básica, pois

[...] nem sempre a formulação de políticas de educação integral em tempo integral é realizada após um rigoroso diagnóstico e com o objetivo de solucionar determinado problema educacional ou social. É possível que a formulação e a implementação de determinada política pública despertem discussões de ordem pedagógica, administrativa e financeira, que levem os gestores a associarem ações em andamento a problemas existentes. Essa é a dialética da política pública, da educação e da gestão da educação (PARENTE, 2018, p. 418-419).

A trajetória da educação brasileira é marcada pela diversidade e descontinuidade das proposições de políticas de ampliação da jornada escolar formuladas e implementadas por diferentes entes federativos, caracterizando-se mais como políticas de governo do que como políticas de Estado, uma vez que as suas características foram sendo delineadas e modificadas conforme as “[...] questões conjunturais e estruturais da educação e da própria sociedade brasileira” (PARENTE, 2018, p. 418).

Esses diversos modelos de ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral resultam da atuação de

[...] uma multiplicidade de atores e instituições delineando alternativas e possibilidades de construção de uma escola ampliada. Isso é decorrente da ação do Estado, mas a ação do Estado, na configuração das políticas públicas, não ocorre de forma isolada; tem recebido diferentes intervenções de diversos segmentos da sociedade e de instituições públicas e privadas (PARENTE, 2018, p. 416).

Cavaliere (2009b), em trabalho que analisa os diversos formatos organizacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil, aponta duas vertentes principais:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009a, p. 52).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador/BA, idealizado e inaugurado por Anísio Teixeira em 1950, representa a primeira experiência efetiva de implementação de uma política pública de âmbito local que visava à realização da educação integral em uma escola de tempo integral que funcionasse em dois turnos: o primeiro voltado ao “ensino propriamente dito” e o segundo ofertado em um “parque-escola” voltado ao desenvolvimento da “[...] educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.” (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Anísio Teixeira, de acordo com Cavaliere (2010), participou ativamente do processo de discussão que culminou na elaboração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961). O Plano Nacional de Educação dela decorrente, de relatoria de Anísio Teixeira, e aprovado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, tinha como metas a implementação do “dia completo” para as duas últimas séries do ensino primário, a extensão do dia letivo do ensino médio para seis horas de atividades (na época chamado de integral) e, para o ensino superior, que este contasse com pelo menos 30% de professores e alunos em tempo integral.

As ideias de Anísio Teixeira, no entanto, só encontraram continuidade quando Darcy Ribeiro implantou no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1986 / 1991-1994), cujo objetivo

era oferecer um ensino público gratuito de qualidade em **período integral**, considerado como a jornada de 8 horas diárias (COELHO, 2009b; CAVALIERE; MAURICIO, 2012).

Outras experiências de escola pública de tempo integral do período foram o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) implantado no estado de São Paulo entre os anos de 1986 e 1993, e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) implantados em 1991 pelo governo Collor<sup>17</sup> (COELHO, 2009b; CAVALIERE; MAURICIO, 2012).

PARO et al (1988), elencaram os principais argumentos na época contrários e favoráveis à escola pública de tempo integral. Os contrários ao período integral ora apontavam o perigo de os projetos assumirem um caráter essencialmente assistencialista ora sinalizavam que antes de pensar na extensão da escolaridade para o período integral seria necessário a adoção de medidas concretas para se garantir um ensino de boa qualidade em período parcial. Já os favoráveis à medida, a justificavam pela necessidade de proteção às crianças e aos adolescentes, ao tirá-los da rua, garantindo sua aprendizagem e convívio escolar, enquanto seus familiares se dedicam ao trabalho e ao provento do lar. Outro argumento usado era o de que o turno de quatro horas diárias (ou parcial) não seria suficiente para a transmissão de todo o conteúdo educativo.

Com relação às funções supletivas (de assistência e alimentação, por exemplo) que a escola acabava assumindo devido às contradições de classe de nossa sociedade, PARO et al (1998) consideraram que, embora a resolução desses problemas estruturais não se dê nos limites da escola (uma vez que perpassam todo o social e o econômico),

[...] não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado. Se nas condições presentes, essa função da escola só pode se viabilizar se ela toma para si funções supletivas que estejam ao seu alcance e que, de resto, contribuem para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que omitir-se (PARO et al, 1998, p. 15).

Apesar disso, para os autores, o apelo “humanitário” por trás dos programas de ampliação da jornada escolar se transformou num paliativo sem vinculação com medidas estruturais mais amplas de transformação social, e por isso, os programas acabaram sofrendo das mesmas precariedades que atingiam programas setoriais (de saúde, habitação, etc) (PARO

---

<sup>17</sup> Em 1992, após o afastamento de Collor, os CIACs passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

et al, 1998), não se consolidaram enquanto política pública e foram interrompidos (COELHO, 2009b).

Em atendimento aos compromissos assumidos na Conferência Educação para Todos em Jomtien, o governo federal lançou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. O documento apontou a incapacidade do sistema educacional brasileiro em “[...] associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais” (BRASIL, 1993, p. 33), propondo como objetivo central “[...] assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, **conteúdos mínimos de aprendizagem** que atendam a necessidades elementares da vida Contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 12-13) e, como um de seus objetivos secundários o **estímulo** à “[...] **experiências de organização escolar que ampliem a jornada escolar** e o acesso a meios e processos de enriquecimento curricular, e que se **destinem prioritariamente a crianças carentes**” (BRASIL, 1993, p. 39-40, grifos nossos).

Como forma de alcançar os objetivos e metas propostos, o documento indicava a necessidade de atuação sobre a “oferta” e a “demanda”, considerando como:

[...] **prioridade consensual o atendimento à população em idade escolar, na educação fundamental**, tendo em vista a necessidade de concentrar energias, meios e recursos na melhoria do ensino, propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a subescolarização dos jovens e adultos (BRASIL, 1993, p. 44-45).

Com a promulgação da LDB 1996 (BRASIL, 1996b), a temática da educação em tempo integral, ainda que de forma sutil e sem uma definição quanto ao entendimento do que seria considerado “tempo integral”, passou a ser incorporada ao ordenamento jurídico como uma diretriz emanada do poder público federal dirigida ao ensino fundamental.

A LDB 1996 (BRASIL, 1996b) preconiza o aumento progressivo da **jornada escolar em tempo integral** no ensino fundamental, “a critério dos sistemas de ensino” (Artigo 34), e estabelece em suas Disposições Transitórias “§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de **escolas de tempo integral**” (Artigo 87).

No Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001a) o tempo integral aparece sempre de forma compensatória e focalizadora, vinculado à ideia de proteção integral aos socialmente vulneráveis. No documento, o atendimento em tempo integral é visto como “[...] um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar

democraticamente as oportunidades de aprendizagem”, porém, a prioridade do tempo integral é destinada às “[...] crianças das **camadas sociais mais necessitadas**”.

O PNE/2001 avançou em relação à LDB 1996 ao apresentar, pela primeira vez, a definição de “tempo integral” como a jornada escolar de pelo menos **sete horas diárias** para o ensino fundamental e, para a educação infantil, a adoção progressiva do **atendimento em tempo integral** para crianças de 0 a seis anos.

Do ponto de vista da política pública, a temática do tempo integral passou a compor a agenda política de muitos entes federados na primeira década do século XXI (PARENTE, 2017), período que se difundiram as experiências e políticas de ampliação do tempo escolar com o objetivo de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos educandos (CAVALIERE, 2009a; COELHO, 2009b), das quais destacamos o Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte, e o Programa São Paulo é uma Escola, no município de São Paulo.

Foi, porém, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que as intencionalidades legais passaram a ganhar maior destaque. Em 24 de abril de 2007 foi lançado o Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) visando a melhoria da qualidade da educação básica, a ser auferida pelos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>18</sup> (Ideb).

O Plano, de adesão voluntária por parte de cada ente federativo, estipulou como uma de suas diretrizes “[...] **ampliar** as possibilidades de **permanência do educando** sob responsabilidade da escola **para além da jornada regular**”. (BRASIL, 2007a)

Neste mesmo dia, a Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007h) instituiu o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo de contribuir para a **educação integral** de crianças, adolescentes e jovens, ao subsidiar as escolas públicas de ensino fundamental com recursos financeiros (creditados diretamente na conta da Unidade Executora Própria das escolas que participam do programa, nos moldes do PDDE) e pedagógicos visando a ampliação das oportunidades educativas e a indução e o fortalecimento das experiências de **ampliação da jornada escolar** no contra turno.

A Portaria, no entanto, não apresentava uma definição de “tempo integral”, deixando a cargo das escolas a organização dos tempos pedagógicos de acordo com suas possibilidades.

---

<sup>18</sup> O Ideb é um indicador de qualidade educacional, divulgado a cada dois anos, que combina informações de desempenho dos estudantes em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb) com informações sobre rendimento escolar (aprovação).



A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007c), regulamentou o Fundeb que havia sido instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a). No fundo, as matrículas em tempo integral receberam ponderação diferenciada para distribuição proporcional dos recursos para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A distribuição dos recursos que compõem o Fundo, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, ocorre entre o governo estadual e seus municípios, sendo consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária considerando as ponderações aplicáveis (BRASIL, 2007c, Art. 8 e 9).

Para a distribuição proporcional dos recursos do fundo foram definidos fatores de ponderações entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino, tendo como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano, variando entre 0,70 e 1,30 centésimos conforme definições que são fixadas anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade - CIFEBO<sup>19</sup> (BRASIL, 2007c, Art. 10).

O **tempo integral** foi estabelecido como uma das matrículas diferenciadas, sendo o seu fator de ponderação inicialmente fixado em 1,25 para o ensino fundamental em tempo integral e 1,30 para o ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2007c<sup>20</sup>). Em 2013 a ponderação do ensino fundamental em tempo integral passou de 1,25 para 1,30 (BRASIL, 2012c).

A regulamentação do tempo integral para fins do Fundeb foi indicada no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b), que estipulou em seu Artigo 4º:

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

<sup>19</sup> A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIFEBO), instituída no âmbito do Ministério da Educação nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007c), é constituída por onze membros, sendo um representante do Ministério da Educação, um representante dos secretários estaduais de educação de cada uma das cinco regiões político-administrativas do Brasil indicado pelas seções regionais do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação – CONSED, e um representante dos secretários municipais de educação de cada uma das cinco regiões político-administrativas do Brasil indicado pelas seções regionais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

<sup>20</sup> Como ainda não havia sido constituída a CIFEBO, os fatores de ponderação foram definidos pela Junta de Acompanhamento em reunião realizada em 13 de fevereiro de 2007, cuja ata foi assinada por seus membros: Ministro de Estado de Educação - Fernando Haddad, a Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME - Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva e a Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED - Maria Auxiliadora Seabra Rezende.

Ainda pelo referido Decreto, no ano de 2007 foi considerada educação básica em tempo integral o turno escolar com duração igual ou superior a **seis** horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Artigo 20), o que possibilitou que as redes públicas que já possuíam experiências de jornada escolar ampliada igual ou superior a seis horas fizessem jus a receber ponderação diferenciada para estas matrículas em 2007, sendo estimuladas a ampliar essa duração para continuarem recebendo os recursos com ponderação diferenciada.

O quantitativo de matrículas para fins de distribuição dos recursos do Fundeb é obtido a partir do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP (BRASIL, 2007c, Artigo 9). A descrição da metodologia dos critérios de filtragem destas matrículas nas diversas ponderações do Fundo para o ano de 2007 foi dada por meio de Nota Técnica MEC/INEP e Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2007d).

Para o cálculo das matrículas de ensino fundamental em tempo integral foram considerados o

[...] número de matrículas no ensino fundamental do ensino regular, em turmas com carga horária diária igual ou superior a seis, dos estabelecimentos públicos municipais e estaduais, de localização urbana e rural, descontando o *quantitativo de matrículas de educação especial, indígena e localizada em áreas remanescentes de quilombos neste nível de ensino, por ser considerado nesses segmentos específicos.*

Para o cálculo das matrículas de ensino médio em tempo integral foram considerados o

[...] número de matrículas do ensino médio e médio integrado à educação profissional, do ensino regular, em turmas de seis horas ou mais de duração, dos estabelecimentos públicos estaduais de localização urbana e rural, descontando o *quantitativo de matrículas de educação especial, indígena e localizada em áreas remanescentes de quilombos, neste nível de ensino, por ser considerado nesses segmentos específicos.*

A metodologia de cálculo do quantitativo das matrículas em tempo integral para o ensino fundamental regular e ensino médio regular do Censo Escolar de 2007 para operacionalização do Fundeb em 2008 foi alterada e passou a considerar tempo integral o turno escolar igual ou superior a sete horas diárias.

Os filtros aplicados na seleção dos dados de matrículas passaram a ser condicionados ao valor da ponderação de cada segmento, de forma que o primeiro filtro corresponda ao de maior ponderação.

Se um aluno é identificado em mais de um segmento, ele será considerado na situação de maior fator de ponderação. Com isso, no cômputo das matrículas em tempo integral não mais foram descontadas as matrículas dos segmentos da educação especial, indígena nem as dos estabelecimentos em áreas remanescentes de quilombos (BRASIL, 2008b).

Na Nota Técnica 001/2009 (BRASIL, 2009d) foi acrescentada uma explicação acerca das situações consideradas para a composição da jornada integral no ensino fundamental e médio:

- a) Matrículas dos alunos que tenham, concomitantemente, pelo menos um vínculo na escolarização e outro em atividade complementar, na mesma rede e mesmo município, desde que, somada a carga-horária das matrículas e feita a média para 5 dias da semana, o resultado alcance o mínimo de 7 (sete) horas diárias.
- b) Matrícula única na escolarização e, concomitantemente, matrícula de Atividade Complementar em redes públicas distintas (municipal ou estadual) no mesmo município, desde que, somada a carga-horária das matrículas e feita a média para 5 dias da semana, o resultado alcance o mínimo de 7 (sete) horas diárias.
- c) Se houver mais de uma matrícula na escolarização em redes distintas, considerar-se-á a matrícula de Atividade Complementar da mesma rede e do mesmo município, desde que, somada a carga-horária das matrículas e feita a média para 5 dias da semana, o resultado alcance o mínimo de 7 (sete) horas diárias.

A Nota Técnica nº 01/2010 (BRASIL, 2010b) promoveu a última alteração na metodologia de definição das matrículas em tempo integral para operacionalização do fundo, dando nova redação ao item *a)* da nota explicativa:

- a) Matrículas dos alunos que tenham, concomitantemente, pelo menos um vínculo na escolarização e outro em atividade complementar, na mesma rede e mesmo município, desde que, somada a carga-horária das matrículas e feita a média para 5 dias da semana, o resultado alcance o mínimo de 7 (sete) horas diárias. Nos casos de alunos que tenham concomitantemente mais de um vínculo de escolarização e outro de atividade complementar, na mesma rede e mesmo município, será fator de soma a escolarização de maior duração. Se as escolarizações possuírem a mesma duração será considerado o segmento de maior ponderação.

O Fundeb, no entanto, apresenta uma grande fragilidade, ao estipular que os seus recursos, inclusive os oriundos da complementação por parte da União, possam ser “[...]”

aplicados por Estados e Municípios indistintamente entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária” (BRASIL, 2007b, Art. 21, § 1º). Com isso, não existe uma garantia legal de que os recursos associados às matrículas em tempo integral sejam aplicados nas escolas que disponibilizam essas matrículas.

O ano de 2009 foi marcado pela realização das Conferências Municipais e Estaduais de educação, nas quais debateu-se o Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação** (BRASIL, 2009c), elaborado pela Comissão Organizadora Nacional da CONAE.

A temática da educação em tempo integral esteve presente em vários eixos do documento, que aponta a **ampliação da jornada escolar diária** como uma das “[...] ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/ profissional que objetiva garantir a qualidade da educação” (BRASIL, 2009c, p. 56), uma vez que “[...] o Brasil é um dos países que possuem o **menor tempo diário** de permanência dos estudantes na escola”.

Em outubro de 2009, ainda no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE, o governo federal lançou o programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009e), com o objetivo de estimular a diversificação das práticas pedagógicas na perspectiva da educação integral, pela **ampliação gradativa da jornada escolar** para uma carga horária mínima de 3.000 horas (BRASIL, 2009f), ou cinco horas diárias, abaixo, portanto da jornada escolar considerada como de tempo integral.

Em 1º de abril de 2010, aprovou-se em plenário, o Documento Final da CONAE, que sistematizou todas as novas propostas, emendas e alterações ao Documento Referência, elaborados por múltiplos atores sociais e políticos.

Parente (2017) realizou uma análise comparada dos dois documentos quanto ao tratamento dado à temática da educação em tempo integral. A autora apontou que não ocorreram alterações significativas nos textos, sendo que:

[...] praticamente todos os elementos relativos à educação em tempo integral citados no Documento-Referência, [...] foram legitimados pela sociedade civil organizada [...]. Em síntese, os documentos mostram a relevância da educação em tempo integral para a melhoria das oportunidades educacionais e destaca a importância da sociedade civil e das parcerias para que a ação do Estado na área seja efetiva (PARENTE, 2017, p. 30).

Esse destaque que a educação em tempo integral recebeu no período, culminou na inclusão de uma meta específica sobre a temática no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010c): Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a). O novo texto alterou, significativamente a Meta 6, ao estabelecer um percentual mínimo também aos alunos(as) da educação básica a serem atendidos em tempo integral:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014a).

Na elaboração do Relatório Linha de Base do PNE em 2014, foram consideradas todas as matrículas do ensino público regular na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (incluindo o ensino médio integrado e concomitante à educação profissional) para o cálculo do percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral.

Para o cálculo do tempo total diário de atividades dessas matrículas, contabilizou-se o tempo de escolarização nas turmas do ensino regular somado à duração da atividade complementar do aluno e, quando fosse o caso, do tempo de atendimento educacional especializado.

A matrícula é considerada em tempo integral quando este somatório é igual ou superior a sete horas diárias por aluno (BRASIL, s/d). O indicador representa a proporção de matrículas de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas em atividades escolares diárias em escolas públicas, em relação ao total de matrículas nas escolas públicas.

Para o cálculo do percentual de escolas públicas que oferecem educação em tempo integral, considerou-se a proporção de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo sete horas diárias em atividades escolares, em relação ao total de escolas públicas. Foram consideradas todas as matrículas do ensino regular na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, e excluídas a modalidade educação de jovens e adultos e as escolas exclusivas para o atendimento de pessoas com deficiência.

Essa metodologia para cálculo do indicador não discriminava as escolas que oferecem educação em tempo integral para um maior ou menor percentual de alunos. Além disso, uma escola que consta como escola em tempo integral pode não oferecer de fato atividades em tempo integral, uma vez que as matrículas em tempo integral são atribuídas à

escola de escolarização de um aluno que pode frequentar atividades complementares em outra escola da mesma rede e/ou atividades complementares de outras redes (BRASIL, s/d).

Para a elaboração do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018b), os indicadores passaram por um processo de reformulação, buscando aprimorar o conceito e tornar mais claro o que os indicadores realmente objetivam monitorar.

Com base na nova proposta, o cálculo do percentual de alunos da educação básica em tempo integral passou a representar o percentual de alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são em escola pública, presenciais e não pertencem à Educação de Jovens e Adultos nem à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecida na forma Subsequente ou Concomitante, e que possuem jornada de tempo integral<sup>21</sup>, em relação ao total de alunos do público alvo da educação em tempo integral<sup>22</sup> (ETI).

Passou a ser considerada como escola de educação em tempo integral (escola ETI) a escola que possui pelo menos 25% dos alunos do público alvo da ETI. Desta forma, para o cálculo do percentual de escolas ETI a fórmula utilizada foi dividir o número de escolas ETI pelo o número de escolas que possuem pelo menos um aluno do público alvo da ETI, e o resultado multiplicado por 100.

Para promover o alcance da Meta 6, o PNE 2014-2024 apresenta nove estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o **tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo**, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros

<sup>21</sup> O critério para o cálculo da jornada em tempo integral não foi alterado.

<sup>22</sup> Considera-se público alvo da educação em tempo integral os alunos da educação básica cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública e não pertencem à educação de jovens e adultos nem à educação profissional técnica de nível médio, oferecidas na forma subsequente ou concomitante.

comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

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

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

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

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (Brasil, 2014a).

A estratégia 1.17 do PNE 2014-2024 preconizou o estímulo ao tempo integral na educação infantil para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovada em 2010 e com a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a) que conferiu nova redação ao Artigo 31 da LDB 1996 (BRASIL, 1996b) estipulando um mínimo de sete horas diárias para a jornada integral na educação infantil.

Segundo Parente (2017), o PNE legitimou as políticas e programas de educação em tempo integral já implementadas em várias redes no país, reforçando o seu caráter de política pública focalizadora, compensatória e parcial, ao invés de estabelecer o tempo integral como direito público subjetivo.

No mesmo ano de aprovação do PNE 2014-2024 foi realizada a II Conferência Nacional de Educação. O Documento Final destacou a necessidade de se garantir a “expansão da **escola de tempo integral** e a implantação do CAQ” (BRASIL, 2015b, p. 14 – grifo nosso) como formas de superação das desigualdades educacionais existentes no país, reafirmando muito do que já estava proposto no PNE, porém propondo um substancial aumento da meta em relação aos alunos(as) atendidos em tempo integral:

Garantia de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais, de forma a atender, pelo

menos, **50% dos/as alunos/as da educação básica**” (BRASIL, 2015, p. 69 – grifo nosso).

Em 2016, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff abriu espaço para uma reorientação na agenda política do governo federal e com isso muitos programas (não só no Ministério da Educação) ou foram descontinuados ou tiveram seus objetivos alterados. Porém, no que tange ao tempo integral, este permaneceu na agenda como estratégia de melhoria da aprendizagem e como meio para a reformulação do ensino médio.

A Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) deu nova redação ao Artigo 24 da LDB 1996 (BRASIL, 1996b) que passou a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24 [...] § 1º A **carga horária mínima anual** de que trata o inciso I do caput **deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas**, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

A referida Lei estabeleceu o tempo integral para o ensino médio de uma forma mais objetiva do que o preconizado pela LDB para o ensino fundamental, ampliando a carga horária mínima anual desta etapa da educação básica para 1.400 (mil e quatrocentas) horas distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos.

Além disso, instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevendo, no Artigo 13:

[...] o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola (BRASIL, 2017a).

A transferência de recursos, a ser feita anualmente, a partir de valor único por aluno, terá como base o número de matrículas informadas no Censo Escolar.

A seguir apresentamos um detalhamento dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, e sobre a metodologia de coleta e divulgação dos dados do Censo Escolar, cujo formulário foi sendo alterado ao longo dos anos para captar informações sobre as matrículas em tempo integral, privilegiando um modelo específico de oferta do tempo integral, representado pela realização de Atividades Complementares e/ou pelo Atendimento Educacional Especializado.



## 2.1 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007h) e implementado a partir de 2008, é um programa do governo federal que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enquanto estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, conforme objetivo expresso no Artigo 1, da referida Portaria:

[...] Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007h).

Para além da educação integral, o programa também visa a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira dentro de uma proposta de articulação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contando com a participação do Ministério da Educação, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Ministério da Ciência e Tecnologia, do Ministério do Esporte, do Ministério do Meio Ambiente, do Ministério da Cultura, do Ministério da Defesa e da Controladoria Geral da União.

A implementação do programa é baseada no regime de colaboração, na articulação institucional e na cooperação técnica entre os entes federados, Ministérios e Secretarias Federais. A intersetorialidade aparece como estratégia de articulação dos diversos atores sociais do setor público e privado para o oferecimento de atividades gratuitas e que sejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes, para a promoção do acesso aos serviços sócio assistenciais do Sistema Único de Assistência Social, e como forma de “[...] promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que

visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007h, Art. 2, VII).

Entre as finalidades do programa elencadas no Artigo 2, da Portaria Interministerial n.º 17/2007, destacamos:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2007h).

O Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), regulamentou o PME colocando como um dos objetivos do programa “Art. 3, I - formular política nacional de educação básica em tempo integral”, e como finalidade

Artigo 1 [...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010a).

Passando a adotar a definição de matrícula em tempo integral proposta pelo Fundeb. Desta forma, todas as matrículas vinculadas ao PME passaram também a fazer jus aos recursos do fundo, mecanismo que tinha como objetivo fortalecer a política de educação em tempo integral.

Os critérios de priorização para seleção das escolas aptas a aderirem ao programa são definidos anualmente, sendo utilizados “[...] dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes” (BRASIL, 2010a, Art. 5).

Apesar das alterações ao longo dos anos, o critério “baixo Ideb” permaneceu, uma vez que uma das finalidades do programa é justamente contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Em relação aos alunos participantes, os critérios de seleção também sofreram modificações, mas manteve-se em todos os anos o atendimento prioritário aos alunos dos anos finais da primeira e segunda fase do ensino fundamental, alunos de outros anos que apresentem alto índice de evasão e repetência, e alunos que apresentam defasagem idade/ano em virtude de dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2012a, 2013c, 2014c).

Anualmente, as escolas que participam do Mais Educação precisam elaborar um Plano de Atendimento disponível no sítio [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br) (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle), no qual são especificados o número de estudantes participantes, os macro campos e, dentro destes, até seis atividades socioeducativas (também chamadas de oficinas), dentro daquelas propostas no Manual Operacional de Educação Integral, divulgado todo ano pelo MEC.

A orientação é que as atividades sejam escolhidas em consonância com o projeto político pedagógico de cada escola, porém, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para pelo menos uma atividade.

A partir de 2012, o programa passou a contemplar as escolas do campo, sendo oferecidos macrocampos diferenciados das escolas urbanas (BRASIL, 2012a, 2013c, 2014c).

As escolas que participam do PME recebem recursos financeiros repassados por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, que são depositados em conta corrente em nome da Unidade Executora Própria representativa da unidade escolar.

Esses recursos destinam-se ao Custeio, para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades, Capital e Custeio, para a aquisição dos kits pedagógicos para o desenvolvimento das atividades, e Capital e Custeio, para aquisição de materiais permanentes e contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo, de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no programa (BRASIL, 2012a).

Em 2015, houve muita instabilidade em relação aos repasses e adesões ao programa e em 2016, após muitas indefinições sobre sua continuidade, o Ministério da Educação substituiu o PME pelo Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016c) e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017 (BRASIL, 2017c).

Com isso, o foco do programa deixou de ser a educação integral, e passou a ser direcionado para o melhoramento da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no

ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

O Novo Mais Educação prevê duas formas de organização dos tempos escolares: cinco horas de atividades complementares por semana, divididas entre acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e acompanhamento pedagógico de matemática; e quinze horas de atividades complementares por semana divididas em quatro horas de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, quatro horas de Acompanhamento Pedagógico de Matemática e três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes.

Neste novo formato, as escolas que não oferecem a jornada escolar de tempo integral na turma de escolarização somente atingirão a jornada escolar de tempo integral de sete horas de atividades escolares se fizerem a opção pelas quinze horas de atividades complementares por semana.

A adesão das escolas ao programa passou a ser por indicação das secretarias municipais e estaduais de educação. A escolha da carga horária pode ser indicada pela secretaria de educação ou, a critério delas, ser definida pelas escolas no PDDE Interativo. O programa prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE/Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.

De 2009, ano em que todas as redes estaduais já haviam aderido ao programa, para 2014, última edição com dados disponíveis sobre o PME (Tabela 6)<sup>23</sup>, observamos que a rede estadual do Rio de Janeiro aumentou em 113% o percentual de escolas participantes do programa, porém reduziu em -21% o percentual de alunos atendidos. A rede do Pará aumentou em 127% o percentual das escolas atendidas, mas aumentou em apenas 8% o número de alunos atendidos. Em todas as demais redes estaduais houve aumento no período.

---

<sup>23</sup> Os dados sobre as escolas e alunos atendidos pelo PME foram obtidos junto à Chefia de Gabinete, SEB/MEC, em resposta ao protocolo 23480007234201946 feito por meio da plataforma eletrônica E-Sic (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), tendo como fonte dos dados o módulo Painel/SIMEC, PDDE interativo e FNDE.

Regiões/ UFs	2008		2009		2010		2014		2017/2018
	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas
<b>Brasil</b>	<b>787</b>	<b>491.808</b>	<b>2.291</b>	<b>667.125</b>	<b>4.495</b>	<b>1.124.430</b>	<b>14.343</b>	<b>2.107.038</b>	<b>132</b>
<b>Norte</b>	<b>101</b>	<b>74.848</b>	<b>544</b>	<b>199.519</b>	<b>749</b>	<b>228.418</b>	<b>2.267</b>	<b>428.807</b>	<b>27</b>
Acre	5	3.478	29	5.983	48	7.865	278	27.291	1
Amazonas	19	15.547	111	30.975	127	33.529	398	56.019	4
Amapá	6	5.532	70	12.181	81	14.123	252	73.559	0
Pará	56	40.710	236	121.686	370	134.842	536	131.651	0
Rondônia	11	7.200	64	18.267	68	20.263	275	54.187	1
Roraima	0	0	17	8.215	37	15.353	135	18.495	2
Tocantins	4	2.381	17	2.212	18	2.443	393	67.605	19
<b>Nordeste</b>	<b>448</b>	<b>273.071</b>	<b>912</b>	<b>231.265</b>	<b>1.507</b>	<b>390.341</b>	<b>3.248</b>	<b>552.770</b>	<b>103</b>
Alagoas	44	32.379	66	8.284	79	12.794	148	16.361	2
Bahia	132	93.428	165	76.929	404	144.923	628	171.395	9
Ceará	54	32.431	83	8.833	151	19.782	186	23.217	2
Maranhão	4	1.494	66	10.151	146	33.120	184	22.776	4
Paraíba	14	5.839	57	11.071	134	23.355	583	76.986	21
Pernambuco	98	62.177	199	49.919	267	79.937	580	99.856	2
Piauí	51	18.058	113	16.935	127	20.473	327	45.215	5
Rio Grande do Norte	45	23.882	138	46.050	168	51.506	461	79.261	38
Sergipe	6	3.383	25	3.093	31	4.451	151	17.703	20
<b>Sudeste</b>	<b>121</b>	<b>67.251</b>	<b>397</b>	<b>134.472</b>	<b>1.282</b>	<b>334.118</b>	<b>4.694</b>	<b>621.221</b>	<b>2</b>
Espírito Santo	0	0	52	4.729	119	8.865	299	17.866	0
Minas Gerais	17	10.720	24	3.344	231	24.211	1.944	160.719	1
Rio de Janeiro	104	56.531	282	111.283	644	195.077	600	87.923	1
São Paulo	0	0	39	15.116	288	105.965	1.851	354.713	0
<b>Sul</b>	<b>72</b>	<b>44.929</b>	<b>173</b>	<b>31.727</b>	<b>513</b>	<b>74.505</b>	<b>2.398</b>	<b>268.236</b>	<b>0</b>
Paraná	18	14.112	45	4.981	223	24.363	767	46.456	0
Rio Grande do Sul	49	28.520	108	23.245	244	42.420	1.338	178.967	7
Santa Catarina	5	2.297	20	3.501	46	7.722	293	42.813	0
<b>Centro Oeste</b>	<b>45</b>	<b>31.709</b>	<b>265</b>	<b>70.142</b>	<b>444</b>	<b>97.048</b>	<b>1736</b>	<b>236.004</b>	<b>0</b>
Distrito Federal	26	24.324	47	11.020	120	26.805	301	46.261	0
Goiás	10	4.136	154	33.310	209	41.909	877	98.248	0
Mato Grosso do Sul	2	412	4	1.761	24	5.978	47	8.767	0
Mato Grosso	7	2.837	60	24.051	91	22.356	511	82.728	0

**Tabela 6** - Escolas e alunos da rede pública estadual atendidos pelo PME, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2008, 2009, 2010, 2014 e 2017/2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base no módulo Painel/SIMEC, PDDE interativo e FNDE.

Em 2017/2018, podemos observar a baixa adesão que o Programa Novo Mais Educação teve nas redes estaduais, pois nos dados disponíveis constam apenas 132 escolas atendidas pelo programa, sendo a maior parte delas (103) da região Nordeste. As redes do Amapá, Pará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraná e São Paulo não participaram desta edição do programa.

Pelos dados disponibilizados no Censo Escolar não é possível identificar os alunos atendidos, a etapa de ensino e se o aluno completa jornada em tempo integral, uma vez que esta informação é cadastrada no banco de dados da Turma e não no banco de dados da Matrícula, podendo a escola optar por agregar numa mesma turma alunos que são atendidos pelo programa com alunos que não o sejam, além de poder agregar numa mesma turma de atividade complementar alunos de etapas de ensino diferentes.

## **2.2 Programa Ensino Médio Inovador**

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009e), e começou a ser implementado nas escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio a partir de 2010, por meio de Convênio assinado com 18 Secretarias de Estaduais de Educação que aderiram ao programa. O programa tem como um de seus objetivos

[...] apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009e, Art. 2).

Com isso pretendia-se promover uma reestruturação do ensino médio, estimulando a inovação curricular e novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, sendo que o percurso formativo deve ser organizado pelas unidades escolares envolvidas através de um processo de construção coletiva da comunidade escolar, observando-se as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino.

Nas orientações aos Projetos Escolares do programa consta a indicação de uma “carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa” (BRASIL, 2009f, p. 10), ampliando a jornada escolar no ensino médio para além das 800 horas anuais previstas na LDB 1996 (BRASIL, 1996b), ou cinco horas diárias, mas ainda não contemplando uma jornada escolar em tempo integral (sete horas diárias).

A elaboração do projeto político pedagógico também deveria se pautar nas seguintes ações:

[...] b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009f, p. 11).

A partir do ano de 2011, com a publicação da Resolução FNDE nº 63 de 16 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que autorizou a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), os recursos para execução do programa passaram a ser repassados diretamente para as escolas que participam do programa, sendo estes recursos destinados ao custeio e capital, e o valor do repasse foi definido conforme intervalo de classe de número de alunos matriculados em cada escola.

Em 2011, o parâmetro para a destinação de recursos financeiros via PDDE foi alterado, passando a atender de forma diferenciada escolas com a carga horária diária cinco horas/dia e/ou com oferta do ensino médio noturno e com valores maiores as escolas com jornada escolar em tempo integral de sete horas/dia já instituída, conforme intervalo de classe de número de alunos matriculados.

Também na edição de 2011 do programa, as escolas participantes deveriam elaborar um Projeto de Reestruturação Curricular que contemplasse a indicação de cinco macro campos

de livre escolha das escolas (cultura corporal, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil, leitura e letramento) e dois macro campos obrigatórios (acompanhamento pedagógico, e iniciação científica e pesquisa).

Os macrocampos foram definidos como

[...] o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2011c, p. 14).

Essas ações devem visar a interação direta com o estudante, sendo admitido também, a inclusão de ações de formação dos professores, da gestão escolar e de adequação dos ambientes escolares.

As Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal ficaram responsáveis pela seleção das escolas, levando em consideração os seguintes critérios:

- a) Estabelecer ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e consequente reestruturação curricular das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem;
- b) Contemplar as escolas de forma regionalizada, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas;
- c) Considerar a estrutura curricular e a estrutura física das escolas, visando à ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral;
- d) Capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; e
- e) Capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do estudante do turno noturno (BRASIL, 2014b, p. 11-12).

A denominação “Projeto de Reestruturação Curricular” foi alterada para “Projeto de Redesenho Curricular” a partir de 2013, e o macrocampo leitura e letramento também passou a ser obrigatório, sendo que a escola deveria contemplar no mínimo mais dois macrocampos de livre escolha entre: línguas estrangeiras, cultura corporal, produção e fruição das artes, comunicação, cultura digital e uso de mídias e participação estudantil.

A adesão foi facultada a todas as escolas que faziam parte dos sistemas de Educação Estaduais e Distrital incluindo as escolas Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado, mediante indicação do Secretário de Educação Estadual ou Distrital (BRASIL, 2013b, 2014b).



Em 2015 não houve edição do programa, sendo o mesmo retomado pela Resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b). Nesta edição, a denominação macrocampos foi alterada para Campos de Integração Curricular (CIC), passando a quatro os CIC obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil). Além destes a escola devia optar por ao menos mais um CIC de sua escolha entre Línguas Adicionais/Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital (BRASIL, 2016d).

Houve mudança também na indicação da carga horária mínima a ser oferecida pelas escolas: “[...] carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino cujas unidades escolares ainda praticam somente 2.400 horas no diurno” (BRASIL, 2016d).

A primeira edição do ProEMI (2009/2010) contemplou 354 escolas<sup>24</sup> de dezoito redes públicas estaduais (AC, AM, AP, BA, DF, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, SC, SE), as redes de Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins não participaram da primeira edição do programa (Tabela 7).

Na segunda edição (2011/2012) houve um aumento de 466% no número de escolas participantes, e as redes do Ceará, Espírito Santo, Rondônia Roraima, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins aderiram ao programa.

---

<sup>24</sup> Os dados sobre as escolas e alunos atendidos pelo ProEMI foram obtidos junto à Chefia de Gabinete, SEB/MEC, em resposta ao protocolo 23480007235201991 feito por meio da plataforma eletrônica E-Sic (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), tendo como fonte dos dados o módulo Painel/SIMEC.

	2009/2010	2011/2012		2013		2014	
Regiões/Ufs	Escolas	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas	Alunos
<b>Brasil</b>	<b>354</b>	<b>2.002</b>	<b>1.173.908</b>	<b>5.146</b>	<b>2.776.792</b>	<b>6.027</b>	<b>2.394.261</b>
<b>Norte</b>	<b>62</b>	<b>367</b>	<b>265.520</b>	<b>697</b>	<b>612.451</b>	<b>501</b>	<b>292.627</b>
Acre	16	21	21.687	54	52.417	61	31.551
Amazonas	7	48	41.422	5	5.870	58	55.046
Amapá	8	26	19.046	26	24.530	15	9.417
Pará	31	141	124.774	285	379.696	192	141.985
Rondônia	0	93	39.101	79	43.485	28	14.028
Roraima	0	14	9.463	17	12.430	15	6.469
Tocantins	0	24	10.027	231	94.023	132	34.131
<b>Nordeste</b>	<b>113</b>	<b>578</b>	<b>400.916</b>	<b>1.229</b>	<b>761.360</b>	<b>826</b>	<b>385.058</b>
Alagoas	0	0	0	0	0	1	1.356
Bahia	24	132	91.447	179	136.258	67	35.216
Ceará	0	99	82.490	207	155.492	76	46.529
Maranhão	18	100	70.358	198	149.509	84	46.940
Paraíba	19	26	15.562	47	20.022	17	6.315
Pernambuco	17	86	51.778	315	174.115	335	160.031
Piauí	7	74	37.667	207	69.978	190	49.666
Rio Grande do Norte	11	44	39.094	61	45.743	56	39.005
Sergipe	17	17	12.520	15	10.243	0	0
<b>Sudeste</b>	<b>16</b>	<b>294</b>	<b>143.436</b>	<b>1.129</b>	<b>473.391</b>	<b>3.157</b>	<b>1.200.832</b>
Espírito Santo	0	36	22.662	90	62.937	97	39.837
Minas Gerais	0	0	0	310	117.348	1.088	384.444
Rio de Janeiro	16	52	27.319	25	15.163	12	6.721
São Paulo	0	206	93.455	704	277.943	1.960	769.830
<b>Sul</b>	<b>102</b>	<b>422</b>	<b>171.604</b>	<b>1.534</b>	<b>629.428</b>	<b>996</b>	<b>322.777</b>
Paraná	84	93	46.787	516	184.128	191	57.388
Rio Grande do Sul	0	234	78.861	927	400.818	661	205.832
Santa Catarina	18	95	45.956	91	44.482	144	59.557
<b>Centro Oeste</b>	<b>61</b>	<b>341</b>	<b>192.432</b>	<b>557</b>	<b>300.162</b>	<b>547</b>	<b>192.967</b>
Distrito Federal	19	32	31.751	51	59.854	23	24.660
Goiás	26	180	99.768	288	155.923	409	135.475
Mato Grosso do Sul	9	106	39.035	197	63.381	110	28.507
Mato Grosso	7	23	21.878	21	21.004	5	4.325

**Tabela 7:** Escolas e alunos da rede pública estadual atendidos pelo ProEMI, ensino médio, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2009/2010, 2011/2012, 2013 e 2014.

Fonte: Elaborado pela autora com base no módulo Painel/SIMEC.

O número de escolas participantes do ProEMI aumentou 157% em 2013 e, com a adesão da rede de Minas Gerais, apenas Alagoas não participou do programa. Em 2014, último

ano a que tivemos acesso às informações do programa, houve um aumento de apenas 17% no número de escolas participantes, e uma redução de 14% no número de alunos atendidos. Esta edição do programa contou com a participação de Alagoas, mas no relatório das escolas participantes do ProEMI não constam informações da rede de Sergipe.

### 2.3 O Censo Escolar da Educação Básica

A preocupação com a produção de dados padronizados, frequentes e regulares sobre a educação brasileira foi alvo de debate na IV Conferência Nacional de Educação, realizada após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, da qual resultou a assinatura de um *Convênio Inter-Administrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas* para a coleta e disseminação de dados sobre as condições gerais dos diversos níveis de ensino do Brasil (GIL, 2012, LIMA; SOUSA, 2014).

As primeiras informações estatísticas sobre a educação no Brasil elaboradas pelo então Serviço de Estatística da Educação e Saúde, criado em 1937, de acordo com as normas estabelecidas no *Convênio* foram publicados em 1939 na série *O Ensino no Brasil* que apresentou, em seu primeiro número, os dados referentes ao ano de 1932 (LIMA; SOUSA, 2014), esta publicação deu origem à atual *Sinopse Estatística da Educação Básica* publicada pelo Inep.

Pelo Decreto nº 38.661, de 1956 (BRASIL, 1956), o Serviço de Estatística da Educação e Saúde foi transformado no Serviço de Estatística da Educação e Cultura - Seec, o qual foi transferido para Brasília em 1980, subordinado à Secretaria de Informática do Ministério da Educação e Cultura - Seinf/MEC. Em 1985, o Seec foi transferido para a Secretária-Geral e, em 1987, novamente transferido, desta vez para a Secretaria de Planejamento - Seplan/MEC. Em 1991, com a reforma administrativa do governo Collor, o Seec foi rebaixado na estrutura organizacional do MEC, sendo transformado em uma Coordenação vinculada à Coordenação-Geral de Planejamento Setorial, uma unidade da Secretaria de Assuntos Administrativos do MEC (LIMA; SOUSA, 2014).

O atraso no desenvolvimento dos trabalhos era grande (em 1995 foram publicados os resultados do último censo finalizado, o de 1989, e a última coleta de dados finalizada era a do ano de 1991). De acordo com Gomes Neto (1999, p. 112) “[...] Os dados existentes tinham baixa confiabilidade e eram insuficientes para o planejamento de ações destinadas a promover a evolução do sistema educacional”. Além disso, não havia uma padronização das informações

e dos indicadores produzidos, sendo que alguns estados possuíam um sistema próprio para o processamento dos dados coletados, o que dificultava a tarefa de comparação dos dados e a reflexão sobre a realidade educacional do país.

Em 1996, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional - Sediæ/MEC incorporou o Seec, e implantou o Sistema Integrado de Informações Educacionais - SIEd, o qual interligou as Secretarias Estaduais de Educação ao Inep por meio de um sistema informatizado, possibilitando uma maior agilidade na coleta dos dados educacionais (LIMA; SOUSA, 2014). Neste mesmo ano teve início a padronização da data de referência para a resposta do Censo Escolar, estipulada para a última quarta-feira do mês de março, Dia Nacional do Censo Escolar, instituído pela Portaria nº 1.496, de 06 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995).

Em 1997, a Sediæ foi integrada ao Inep, e este passou a ser, na esfera federal, o órgão oficial responsável pelas pesquisas, avaliações e estatísticas educacionais. Esta nova organização possibilitou o fortalecimento do Censo Escolar cujos resultados, a partir de então, passaram a ser divulgados no mesmo ano da coleta (LIMA; SOUSA, 2014).

O levantamento dos dados do Censo Escolar era realizado por meio de um questionário físico padronizado, elaborado pelo Inep e encaminhado às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, tendo como unidade básica de coleta a escola.

Em 2007, o SIEd foi substituído por um novo sistema *on-line*, o Educacenso, instituído pela Portaria nº 316, de 04 de abril de 2007 (BRASIL, 2007g), do qual participam todas as escolas públicas e privadas. O sistema trouxe uma mudança metodológica importante, uma vez que a unidade de coleta passou a abranger além da escola, a turma, o aluno e os profissionais da educação, aumentando a precisão dos dados (com a exclusão de matrículas duplicadas), e viabilizando estudos longitudinais sobre as trajetórias de alunos e profissionais da educação, e de seus vínculos com cada escola.

Outra mudança importante foi a transferência do Dia Nacional do Censo Escolar para a última quarta-feira do mês de maio, feita pela Portaria nº 264, de 26 de março de 2007 (BRASIL, 2007f), data considerada mais adequada, uma vez que no início no ano letivo ocorrem muitas transferências de alunos entre os estabelecimentos de ensino<sup>25</sup>.

O questionário do Censo Escolar sofreu várias mudanças ao longo dos anos, tanto no formato quanto no conteúdo, as quais permitiram a padronização das variáveis coletadas

---

<sup>25</sup> Esse problema, no entanto, persiste na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, modalidades em que, devido às suas especificidades, ocorrem ao longo de todo o ano letivo, situações de abandono, transferências e novas matrículas.

para uma melhor adequação das informações levantadas, com vistas ao aprimoramento das análises.

Atualmente, o Censo Escolar se constitui no principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Brasil, sendo realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, sob a coordenação do Inep. Ele abrange todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); educação especial – modalidade substitutiva; educação de Jovens e Adultos; educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

As informações levantadas pelo Censo Escolar são indispensáveis para a garantia da transparência numa sociedade democrática, pois fornece informações que entram no cálculo dos indicadores que compõem o Ideb<sup>26</sup>, além de subsidiarem a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas, e de programas setoriais incluindo os de transferência de recursos públicos tais como: alimentação e transporte escolar, distribuição de livros, uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de equipamentos de tecnologia da informação, energia elétrica, água potável, Dinheiro Direto na Escola, Fundeb, Mais Educação, entre outros.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter declaratório, a responsabilidade pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas é de responsabilidade dos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino, ou seja, das autoridades do poder executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no caso das escolas públicas, e, nas escolas privadas, do seu representante legal (BRASIL, 2008a).

A coleta de dados é realizada em duas etapas: na primeira ocorre o preenchimento da **Matrícula Inicial**, e são coletadas informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais da educação em sala de aula; na segunda etapa ocorre o preenchimento da **Situação do Aluno**, com dados sobre o movimento dos alunos e seu rendimento escolar ao final do ano letivo.

As atividades, prazos e responsáveis em cada etapa do Censo são regulamentados anualmente pelo Inep por meio de Portaria específica. Tomaremos como exemplo a Portaria nº 269, de 23 de março de 2017 (BRASIL, 2017e), que regulamentou os trabalhos necessários

---

<sup>26</sup> Associados com os resultados de outras avaliações do Inep (SAEB e Prova Brasil).

para a realização do Censo Escolar em 2017, da qual destacaremos os pontos mais importantes para compreendermos como são declaradas as matrículas, o rendimento e o movimento escolar.

### **2.3.1 Primeira Etapa do Censo Escolar – Matrícula Inicial**

[...] I - na 1ª etapa do Censo Escolar, ficam definidas as seguintes atividades:  
[...] b) período de coleta, digitação e exportação dos dados pela Internet, tendo como data de referência para as informações prestadas até o dia 31 de maio de 2017, denominado Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica.  
Data Inicial: 31/05/17  
Data Final: 31/07/17  
Responsáveis: Diretor, Responsável pela escola ou pelo Sistema Educacional Informatizado”. (BRASIL, 2017e).

Nesta etapa são informados ao Censo os alunos matriculados na escola na data de referência (em 2017 o dia 31 de maio correspondeu à última quarta-feira). Se o aluno frequentou a escola, mas não compareceu, abandonou a escola ou pediu transferência antes do dia de referência, ele não será informado ao Censo da escola em questão.

Se a escola receber um aluno transferido de outra escola após a data de referência, ele não será declarado na primeira etapa (pois sua matrícula será informada pela escola de origem), porém os dados sobre seu movimento e rendimento escolar serão informados na segunda etapa, sendo que, no campo “Situação do Aluno” deverá constar a informação “Admitido após o Censo”.

A matrícula dos alunos que ingressaram na escola após a data de referência (fato que ocorre com maior frequência na educação infantil e na educação de jovens e adultos), e que, portanto, não foram informados na Matrícula Inicial, não são computadas no ano em questão, o que afeta o cálculo para determinação dos repasses do Fundeb e dos demais programas suplementares.

Os dados declarados ao Censo Escolar devem ter como referência registros administrativos e acadêmicos que contenham a identificação dos alunos, tais como ficha de matrícula preenchida e assinada pelo seu responsável e histórico escolar, e documentos (diário de classe ou livro de frequência) que comprovem a frequência escolar na data de referência do Censo (BRASIL, 2011a).

[...] c) envio dos dados preliminares ao Ministério da Educação para publicação no Diário Oficial da União.  
Data: 17/08/17

Responsável: Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED/INEP;

[...]

e) envio de ofício aos gestores municipais e estaduais informando sobre a disponibilização de relatórios por escola no Sistema Educacenso para conferência.

Data: até, no máximo, 5 dias úteis após a publicação preliminar dos resultados no Diário Oficial da União.

Responsável: DEED/INEP;

f) reabertura do Sistema “Educacenso” na Internet somente para conferência e correção, se for o caso, de erros de informações prestadas no período de coleta definido na alínea b.

Data Inicial: a partir da data da publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.

Data Final: 30 dias após a publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.

Responsável: DTDIE/INEP;

g) período para conferência e retificação, se for o caso, de erros de informações diretamente no sistema Educacenso, via Internet.

Data Inicial: a partir da data da publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.

Data Final: 30 dias após a publicação dos resultados preliminares no Diário Oficial da União.

Responsáveis: Diretor, Responsável pela escola ou pelo Sistema Educacional Informatizado, Municípios, Estados e Distrito Federal. (BRASIL, 2017e).

Os dados informados no Educacenso são publicados preliminarmente no Diário Oficial da União e no site do Inep, na forma de “Resultados Preliminares da Matrícula Inicial”. A partir desta data o Inep tem um prazo de cinco dias úteis para enviar aos gestores municipais e estaduais os relatórios, por escola, informando sobre as inconsistências nas informações prestadas ao Censo pois, o Inep é responsável por “[...] verificar os dados declarados pelos estabelecimentos escolares com base nos procedimentos de controle de qualidade das informações” (BRASIL, 2007f, Art. 4, V).

Após o período de coleta das informações as escolas não podem mais incluir dados novos, apenas conferir todas as informações declaradas ao censo e fazer as retificações necessárias.

**[...] j) período exclusivo para confirmação de matrículas duplicadas diretamente no módulo de confirmação de matrícula no sistema Educacenso, via Internet.**

Data: 10 dias a contar do prazo final para verificações das Coordenações Estaduais do Censo Escolar e da Coordenação Setec/MEC;

Responsável: Diretor, Responsável pela escola, Municípios, Estados e Distrito Federal. (BRASIL, 2017e).

O principal problema destacado nos relatórios das escolas pela equipe do Inep refere-se às matrículas duplicadas, ou seja, alunos que estão vinculados a mais de uma escola<sup>27</sup>. A identificação destes casos ficou mais fácil a partir de 2007 quando o Inep passou a atribuir, para cada aluno e profissional da educação vinculado ao Censo Escolar, um código único que é mantido ao longo dos anos.

A Portaria MEC/Inep nº 235/2011 (BRASIL, 2011a) estabelece os procedimentos que devem ser feitos pelos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino nos casos em que forem constatadas as duplas matrículas (grifos nossos):

[...] Art. 2 Caberá às Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal, Municipais, e aos estabelecimentos de ensino público e privado prestar as informações com base na data de referência do Censo Escolar definida pela Portaria MEC nº 264, de 26 de março de 2007.

§1º São atribuições dos estabelecimentos de ensino público e privado:

I - verificar e corrigir as inconsistências encontradas nas informações da escola;

II - verificar e corrigir as inconsistências encontradas nas informações dos alunos com mais de um vínculo de escolarização, diretamente no sistema Educacenso, executando os seguintes procedimentos:

a) **proceder à desconsideração da matrícula informada indevidamente** a partir das informações consolidadas nos relatórios gerenciais de duplicidade de vínculo de escolarização ou desvincular essa matrícula, à medida que essas inconsistências forem constatadas;

b) **proceder à confirmação da matrícula informada corretamente**, a partir das informações consolidadas nos relatórios gerenciais de duplicidade de vínculo de escolarização.

Art. 4 [...]

§ 1º **Para confirmação da matrícula correta, o que implicará permanência dessa matrícula no banco de dados do sistema Educacenso**, deve-se ter como referência documentos que contenham dados de identificação dos alunos, tais como ficha de matrícula do aluno devidamente preenchida e assinada pelo seu responsável ou histórico escolar e documentos que contenham dados de frequência dos alunos, tais como diário de classe ou livro de frequência ou documento emitido por sistema próprio que informe a frequência escolar na data de referência do Censo Escolar.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino público e privado, as Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal, as Secretarias de Educação Municipais e a Setec/MEC, **ao procederem à confirmação da matrícula correta**, diretamente no sistema Educacenso, **deverão manter arquivada toda a documentação comprobatória descrita no § 1º, deste artigo, conforme as atribuições dos responsáveis pelas informações a que se refere o artigo 2**, para possibilitar, a qualquer momento, verificações pelo Ministério da Educação (MEC), Inep, órgãos de controle, órgãos de acompanhamento, controle social e fiscalização dos recursos do Fundeb e Ministério Público, **respondendo administrativa, civil e penalmente, pela**

<sup>27</sup> A dupla matrícula é admitida em alguns casos específicos, como o dos alunos com necessidades especiais que podem ter matrícula em uma escola regular e outra no atendimento educacional especializado, o que acarreta financiamento duplicado para o atendimento destes alunos.



**inclusão de informação inadequada, se comprovada a omissão ou comissão, dolo ou culpa, nos termos da Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992”. (BRASIL, 2011a).**

Quando todos os campos obrigatórios do Educacenso são devidamente preenchidos, o sistema é finalizado com a emissão de um comprovante que a escolar deve manter arquivado, pois, “[...] serão considerados para publicação final somente os dados inseridos em estabelecimentos de ensino que tenham alcançado os requisitos solicitados pelo sistema Educacenso para o fechamento do Censo Escolar” (BRASIL, 2017e, Art. 6).

[...] k) verificação final dos dados processados após análise e correção de inconsistências no sistema Educacenso.

Data: 32 dias a contar do prazo final para confirmação de matrículas.

Responsável: DEED/INEP;

[...] o) divulgação dos resultados finais e microdados públicos da pesquisa pelo Inep.

Data: 31/01/2018

Responsável: DEED/INEP.

p) divulgação das Sinopse Estatística da Educação Básica pelo Inep.

Data: 28/02/2018

Responsável: DEED/INEP”. (BRASIL, 2017e).

Após o período de conferência e retificação dos dados pelas escolas e pelas Secretarias de Educação, o Inep faz nova verificação para garantir que todas as inconsistências apontadas nos relatórios das escolas tenham sido corrigidas. Caso sejam averiguados casos de omissão na correção dos vínculos inconsistentes indicados nos relatórios gerenciais de duplicidade de vínculo de escolarização, essas matrículas não são computadas na estatística oficial e, portanto, não são contabilizadas para o repasse de recursos do Fundeb (BRASIL, 2011a, Art. 5).

### **2.3.2 Segunda Etapa do Censo Escolar - Situação do Aluno**

Nesta etapa são declaradas as informações sobre rendimento e movimento no final do ano letivo, dos alunos que foram declarados na Matrícula Inicial do Censo Escolar.

Esses dados são a referência para o cálculo das taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) calculadas pelo Inep<sup>28</sup> e divulgadas anualmente nos indicadores educacionais. Estas taxas também compõem o cálculo do Ideb.

Da mesma forma como ocorre na primeira etapa, o cronograma das atividades da segunda etapa compreende um período para coleta de dados, divulgação preliminar, retificação e publicação final, entre os meses de fevereiro e maio do ano seguinte ao qual se refere o Censo.

O movimento escolar se refere à mudança do vínculo escolar do aluno após a data de referência do Censo e antes do término do ano letivo. Essa mudança abrange as seguintes situações:

- **Transferido:** quando o aluno mudou de uma escola para outra mediante um requerimento formal (documento de transferência), ou quando o aluno mudou modalidade de ensino na mesma escola (por exemplo, o aluno que saiu de uma turma do ensino regular e foi cursar a educação de jovens e adultos;
- **Deixou de frequentar:** quando o aluno abandonou a escola antes do término do ano letivo, sem se transferir para outra escola;
- **Falecido:** quando o aluno faleceu antes do término do ano letivo.

O rendimento escolar se refere aos resultados obtidos pelos alunos que estavam matriculados e frequentes na escola no término do ano letivo. São admitidas as seguintes situações:

- **Aprovado:** o aluno alcançou os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino que estava cursando e está apto a ser matriculado na etapa seguinte no próximo ano letivo;
- **Reprovado:** o aluno não alcançou os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino que estava cursando e, portanto, não está apto a ser matriculado na etapa seguinte no próximo ano letivo;
- **Concluente:** o aluno foi aprovado e concluiu, com emissão de certificado, a etapa que estava cursando (ensino fundamental, ensino médio ou educação

---

<sup>28</sup> Esses dados são também utilizados para o cálculo da taxa de não resposta, que indica a porcentagem de alunos que não tiveram as informações de rendimento/movimento computadas na situação do aluno por falta de informação ou por inconsistências.

profissional) nas modalidades ensino regular, educação de jovens e adultos e educação especial – modalidade substitutiva;

- **Curso em andamento:** disponível para as turmas de educação de jovens e adultos e de educação profissional concomitante, subsequente e integrada a educação de jovens e adultos;
- **Sem movimentação:** disponível para as turmas de educação infantil.

### 2.3.3 A Jornada Escolar em Tempo Integral no Censo Escolar

Apresentamos a seguir a metodologia de coleta dos dados referentes à educação em tempo integral no Censo Escolar, especificamente para as etapas do ensino fundamental e médio.

O conceito de tempo integral adotado pelo Inep é aquele definido no Artigo 4 do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b):

[...] Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no Art. 20 deste Decreto. [...]

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

As atividades escolares podem ser realizadas nas **turmas de escolarização**, nas quais são abordados os conteúdos do currículo obrigatório, de acordo com a etapa/nível de ensino dos alunos ou nas **turmas de atividade complementar**, constituídas por atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório.

Para o cálculo da jornada integral é considerada a soma da carga horária das matrículas de escolarização e de atividades complementares realizadas pelo aluno, desde que a média para cinco dias da semana alcance o mínimo de sete horas diárias (ou 35 horas semanais). Os alunos que não completarem a jornada mínima exigida têm suas matrículas computadas como tempo parcial, ainda que realizem atividades complementares.

Existem duas maneiras para as escolas declararem as turmas em jornada integral no Censo Escolar, sendo que a escolha depende de como a escola organiza as turmas para a realização das atividades (BRASIL, 2017d). São elas:

- **Apenas na turma de escolarização:** quando todos os alunos da turma de escolarização realizam as mesmas atividades complementares, permanecendo em atividades escolares no mesmo horário, incluindo o almoço que deve ser oferecido pela escola.

Neste caso, a escola informa como o horário de funcionamento, na própria turma de escolarização, o período total em que os alunos permanecem em atividades escolares (escolarização e atividades complementares).

Ao cadastrar a turma desta forma, a escola deve informar todas as disciplinas ministradas na turma, porém não será possível cadastrar o tipo de atividade complementar realizada pelos alunos, apenas indicar a opção “outras disciplinas”. Também não será possível vincular à turma os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades.

Se a escola não conseguir vincular nas turmas de escolarização apenas os alunos participantes do PME, separando-os dos demais alunos que participam da educação em tempo integral por meio de outros programas, ela pode cadastrar uma turma única para estes alunos e informar que a mesma participa do PME. Neste caso, porém, não será possível contabilizar pelo Censo Escolar os alunos atendidos com jornada escolar em tempo integral pelo PME.

- **Na turma de escolarização e de atividade complementar:** esta forma de declarar a jornada em tempo integral abrange três situações:

1ª: Quando todos os alunos da turma de escolarização realizam as mesmas atividades complementares, permanecendo em atividades escolares no mesmo horário, porém a escola não oferece o almoço;

2ª: Quando todos os alunos da turma de escolarização realizam atividades complementares, mas em horários e/ou atividades diferentes;

3ª: Quando parte dos alunos da turma de escolarização realizam atividades complementares.

Nestes casos, a escola precisa cadastrar uma turma de escolarização, informando as disciplinas oferecidas, o horário de funcionamento e vincular a ela todos os alunos.

Também deve cadastrar as turmas de atividade complementar e indicar o seu horário de funcionamento. A informação sobre o tipo de atividade complementar oferecida só foi incluída no Censo em 2008, sendo que para cada turma podem ser informados até seis tipos de atividade complementar.

O tipo de atividade complementar ofertada também sofreu alterações ao longo dos anos passando a incorporar a nomenclatura das oficinas do PME e dos macrocampos do ProEMI. Atualmente a variável “tipo de atividade complementar” no questionário do Censo Escolar apresenta 11 áreas subdivididas em 96 possibilidades de atividades. O Anexo 1 (p. 270) apresenta as alterações sofridas nesta variável entre as edições de 2008 a 2017 do Censo Escolar.

Para cada turma de atividade complementar devem ser vinculados os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades e todos os alunos que dela participam (podendo os alunos serem oriundos de distintas turmas de escolarização).

A partir de 2012, as escolas passaram a declarar se a turma é participante do Programa Mais Educação<sup>29</sup>/Ensino Médio Inovador, para possibilitar o monitoramento dos resultados destes programas. Mas como na turma podem ser cadastrados alunos que não estejam vinculados ao PME, não será possível por meio do Censo Escolar, contabilizar quantos alunos são atendidos pelo programa<sup>30</sup>.

### **2.3.4 A Divulgação dos Dados do Censo Escolar**

As informações coletadas no Censo Escolar são divulgadas no site do Inep na forma de microdados, os quais constituem o menor nível de desagregação de dados. A partir de 2007<sup>31</sup>, o volume de informações disponíveis nos microdados do Censo Escolar se elevou muito, pois além das informações sobre a escola, foram incluídas as informações sobre a turma, o aluno e os profissionais da educação.

---

<sup>29</sup> Em 2016 o Programa foi substituído pelo programa Novo Mais Educação, porém a forma de declarar as turmas no Censo Escolar não sofreu alterações.

<sup>30</sup> Quando a escola declara as atividades complementares de uma turma do Mais Educação/Ensino Médio Inovador apenas na turma de escolarização, ou quando não consegue colocar em turmas exclusivas os alunos participantes do programa, as informações sobre docentes, profissionais/monitores responsáveis pela atividade complementar e sobre o número de alunos vinculados ao programa serão declaradas no momento da adesão das escolas ao programa, pelo Simec - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação.

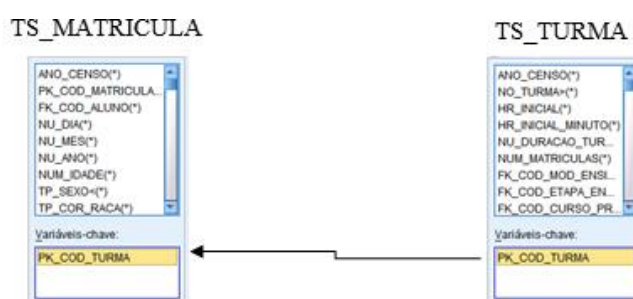
<sup>31</sup> Estão disponíveis para download os microdados a partir do ano de 1995, porém até 2006 eles contêm apenas as informações sobre a escola, que era a unidade básica de coleta dos dados.

As informações, então, foram separadas em quatro bancos de dados, três deles, Docentes, Escolas e Matrículas, separados em um arquivo para cada região geográfica, e o banco Turmas em arquivo único.

Os arquivos disponibilizados para *download* pelo Inep estão estruturados em formato CSV (*Comma-Separated Values*), permitindo que qualquer software estatístico, incluindo os *open source*, consiga importar as bases de dados. Junto com os microdados, o Inep disponibiliza um “Dicionário de Variáveis”, arquivo que contém informações importantes para a correta extração e manipulação dos dados. É a partir da análise criteriosa deste material que conseguimos saber se e como a informação que desejamos está presente no Censo Escolar.

Entre 2007 e 2010, a informação sobre a duração da jornada escolar aparece apenas no banco Turmas, associada ao nome da turma (variável PK\_COD\_TURMA), na variável NU\_DURACAO\_TURMA, que fornece a duração de funcionamento da turma em minutos. Para filtrarmos as matrículas com jornada em tempo integral é, preciso, primeiro realizar a junção (*join*) dos bancos Matrícula (que contém todos os dados referentes aos alunos) e Turma (que contém as informações sobre as turmas de cada escola), para podermos chegar na informação sobre a jornada escolar realizada pelo aluno.

Essa junção dos bancos é feita através da variável PK\_COD\_TURMA (código que identifica no Inep cada uma das turmas oferecidas por cada escola), como no exemplo abaixo (Figura 1):



**Figura 1** - Junção dos bancos TS\_MATRICULA e TS\_TURMA.

Fonte: INEP, 2017.

Cada aluno possui um código único no Inep que o acompanha ao longo de todo o seu processo de escolarização (variável FK\_COD\_ALUNO). Cada aluno também possui um

código de matrícula (PK\_COD\_MATRICULA) que o identifica em cada turma na qual está matriculado em determinado ano (seja turma de escolarização, de atividade complementar ou de atendimento educacional especializado). Cada aluno possui apenas um código do aluno, porém pode possuir mais de um código de matrícula a cada ano, dependendo do número de turmas nas quais está vinculado.

Para identificarmos a jornada total realizada pelo aluno, precisamos somar a duração (NU\_DURACAO\_TURMA) das turmas de escolarização e de atividade complementar (se for o caso) nas quais ele esteja vinculado. Criamos, assim, uma nova variável (JORNADA\_ALUNO) no banco, a qual fornece a jornada total realizada por cada aluno.

Para selecionarmos as matrículas com jornada escolar em tempo integral, selecionamos a modalidade de ensino regular (FK\_COD\_MOD\_ENSINO = 1) e as matrículas com jornada total igual ou acima de 420 minutos (JORNADA\_ALUNO >= 420). Após este procedimento podem ser selecionadas as informações que se deseja sobre as matrículas em tempo integral.

A informação sobre a rede estadual foi obtida pela variável ID\_DEPENDENCIA\_ADM = 2. A informação sobre a etapa de ensino do aluno foi obtida pela variável FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO, sendo anos iniciais do ensino fundamental: FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17; anos finais do ensino fundamental: FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 8, 9, 10, 11, 19, 20, 21, 41; ensino médio: FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO = 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.

A partir de 2011, o Inep incluiu no banco Matrículas três novas variáveis: NU\_DUR\_ESCOLARIZACAO (tempo de permanência na turma de escolarização em minutos); NU\_DUR\_ATIV\_COMP\_MESMA\_REDE<sup>32</sup> (tempo de permanência, em minutos, na turma de Atividade Complementar na mesma rede da turma de escolarização); e NU\_DUR\_ATIV\_COMP\_OUTRAS\_REDES (tempo de permanência, em minutos, na turma de Atividade Complementar em outras redes). Essa modificação facilitou a seleção dos dados sobre tempo integral, uma vez que eliminou a etapa de junção dos bancos Turmas e Matrículas.

---

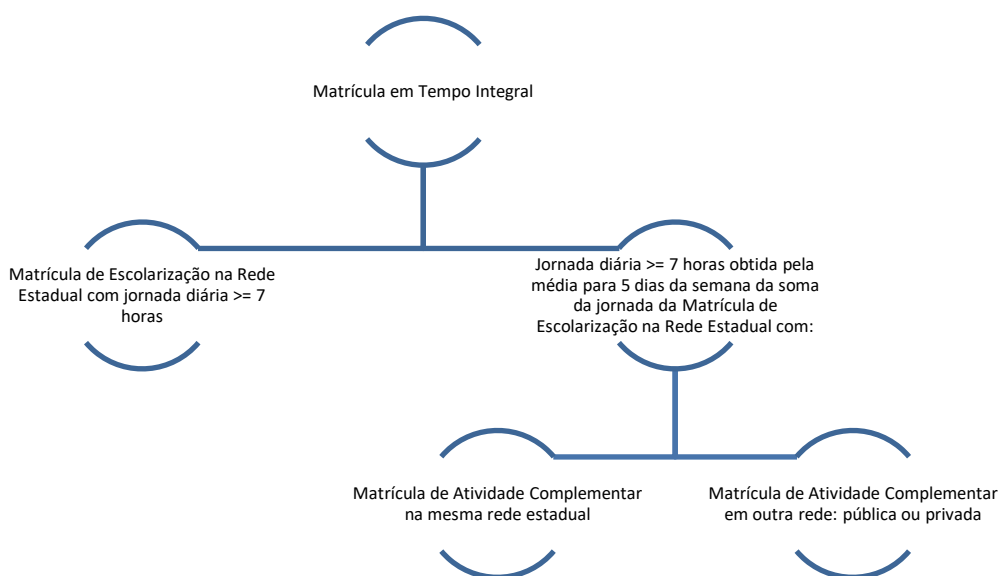
<sup>32</sup> Considera-se mesma rede como sendo: a) se a matrícula de escolarização for Federal, considera-se “Mesma Rede” como sendo a rede Federal, independente do município ou estado da federação; b) se a matrícula de escolarização for Estadual, considera-se “Mesma Rede” apenas a rede Estadual do mesmo estado da federação; c) se a matrícula de escolarização for Municipal, considerar “Mesma Rede” apenas a rede Municipal do mesmo município em que se encontra a matrícula de escolarização e d) se a matrícula de escolarização for Privada, considerar “Mesma Rede” como sendo a rede Privada, independente do município ou estado da federação.

O Inep incluiu na *Sinopse Estatística da Educação Básica*<sup>33</sup>, a partir de 2011, uma tabela com o quantitativo de matrículas presenciais em tempo integral para as etapas de ensino, modalidade regular e educação especial, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), por região geográfica, unidade da federação e município.

Em 2012, foi incluída a variável IN\_MAIS\_EDUCACAO no banco Turma para indicar se a turma participa do PME ou do ProEMI.

Em nossa pesquisa padronizamos a metodologia utilizada para a seleção das matrículas com jornada escolar em tempo integral de forma que os mesmos critérios fossem utilizados para todos os anos e todas as etapas de ensino. Essa metodologia difere, portanto, daquela utilizada para a filtragem das matrículas em tempo integral para fins de distribuição dos recursos do Fundeb.

Assim, consideramos para todos os anos, tempo integral a jornada escolar mínima de sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais na turma de escolarização da rede estadual e/ou a média para cinco dias da semana da soma da duração da turma de escolarização na rede estadual com a duração da(s) turmas de atividade complementar (para os alunos que a realizam) na rede pública (federal, estadual ou municipal) e/ou na rede privada (particular, comunitária, confessional ou filantrópica) conveniada ou não com o poder público estadual (Figura 2).



**Figura 2** - Identificação das matrículas em tempo integral.

Organizado pela autora.

<sup>33</sup> A Sinopse Estatística da Educação Básica contém algumas informações do Censo Escolar organizadas pelo Inep em forma de tabelas.



A partir da identificação das matrículas com jornada em tempo integral, obtivemos as informações sobre o perfil das escolas públicas estaduais que declararam ao Censo Escolar uma ou mais matrículas em tempo integral, sobre o perfil dos alunos que completaram jornada em tempo integral, composição da jornada escolar e tipo de atividade complementar ofertada, considerando as etapas do ensino fundamental anos iniciais<sup>34</sup> e anos finais<sup>35</sup> e ensino médio<sup>36</sup>.

### 2.3.5 Considerações do Capítulo

Acompanhando a tendência internacional de associar a ampliação do tempo escolar com projetos que visam a diminuição das desigualdades educacionais, formou-se, no Brasil, um consenso sobre a necessidade da ampliação da jornada escolar como forma de enfrentamento da desigualdade educacional particularmente na educação fundamental, uma vez que o número médio de horas-aula diária no Brasil seria muito baixo (CAVALIERE; MAURICIO, 2012).

Parente (2018) destaca que outros problemas sociais, como vulnerabilidade social e trabalho infantil, também são colocados como justificativa para a formulação de políticas públicas de ampliação da jornada escolar no âmbito dos vários entes federados, e não apenas a busca pela melhoria da qualidade da educação básica.

A trajetória da educação brasileira é marcada pela diversidade e descontinuidade das proposições de políticas de ampliação da jornada escolar formuladas e implementadas por diferentes entes federativos, caracterizando-se mais como políticas de governo do que como políticas de Estado, uma vez que as suas características foram sendo delineadas e modificadas conforme as “[...] questões conjunturais e estruturais da educação e da própria sociedade brasileira” (PARENTE, 2018, p. 418).

Foi no contexto PDE, lançado em 2007, que as intencionalidades legais de ampliação da jornada escolar passaram a ganhar maior destaque, com o lançamento de programas de indução da ampliação da jornada escolar (PME/ProEMI). Também o Fundeb (BRASIL, 2007c), além de estipular uma ponderação diferenciada para as matrículas em tempo

---

<sup>34</sup> Anos iniciais do ensino fundamental inclui matrículas em turmas da 1ª a 4ª série do ensino fundamental de 8 anos e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 9 anos de ensino regular.

<sup>35</sup> Anos finais do ensino fundamental inclui matrículas em turmas da 5ª a 8ª série do ensino fundamental de 8 anos e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de 9 anos de ensino regular.

<sup>36</sup> Inclui matrículas no ensino médio propedêutico, normal/magistério e curso técnico integrado (ensino médio integrado) de ensino regular.

integral, trouxe a definição de educação básica em tempo integral como “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007c).

Posteriormente, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), estipulou na Meta 6 o oferecimento de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

O Censo Escolar, pesquisa declaratória, se constitui hoje no principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Brasil, sendo realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, sob a coordenação do Inep. Ele abrange todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional.

As informações levantadas pelo Censo Escolar são indispensáveis para a garantia da transparência numa sociedade democrática, pois fornece informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas, e de programas setoriais incluindo os de transferência de recursos públicos.

Apresentamos a metodologia de coleta de dados nas duas etapas do Censo Escolar - Matrícula Inicial e Situação do Aluno, as maneiras pelas quais as escolas conseguem declarar o tempo integral, bem como a metodologia que utilizamos para a seleção das matrículas com jornada escolar em tempo integral.

### 3. OFERTA DA JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL E DESIGUALDADE DE ACESSO

Apresentamos, neste capítulo, a caracterização e análise da oferta da jornada escolar em tempo integral nas etapas do ensino fundamental - anos iniciais e anos finais e ensino médio, na modalidade regular, nas escolas públicas estaduais, tomando como recorte longitudinal o período de 2007 a 2017.

Em nossa pesquisa **jornada escolar em tempo integral** refere-se à jornada escolar com duração igual ou superior a 35 horas semanais (média de sete horas diárias), durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

Ao longo do texto, usamos o termo **matrícula em tempo integral** para nos referirmos às matrículas cuja duração da jornada escolar seja igual ou superior à média de sete horas diárias, **aluno em tempo integral** em referência aos alunos cuja jornada escolar diária seja igual ou superior à média de sete horas, **escola em tempo integral** para as escolas que atendam à totalidade dos seus alunos com jornada escolar em tempo integral, e **escola com ao menos uma matrícula em tempo integral** para as escolas nas quais a jornada escolar em tempo integral não abrange todos os alunos.

Com a finalidade identificar e caracterizar as desigualdades territoriais na execução da política de oferta da jornada escolar em tempo integral, comparamos os dados das redes públicas estaduais utilizando a dimensão da desigualdade de acesso (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015), tendo como categorias de análise a abrangência da política, expressa em termos de cobertura (matrículas ofertadas e escolas atendidas).

#### 3.1 Abrangência da Oferta de Educação em Tempo Integral

Visando contribuir para uma melhor descrição e compreensão de como ocorre a ação do Estado na formulação e implementação das políticas de educação integral em tempo integral, Parente (2016a) propôs uma tipologia na qual sistematizou doze critérios de análise, cada qual admitindo duas classificações.

Para nosso estudo interessa o critério que classifica as políticas de ampliação da jornada escolar quanto à sua abrangência em: **universais**, aquelas que atendem todas as escolas, ou todos os alunos matriculados em determinada etapa de ensino, ou todos os alunos

matriculados em determinada escola; **parciais**, aquelas que atendem parte das escolas ou parte dos alunos.

O PME e o ProEMI possuem um caráter parcial, pois focalizam determinadas características da escola e dos alunos<sup>37</sup>, além disso a adesão aos programas depende da livre iniciativa por parte das escolas e/ou redes de ensino, desde que atendam aos critérios estipulados em cada programa, devendo ser feita todos os anos.

Apesar dos programas contarem com a transferência de recursos financeiros via PDDE para aplicação exclusiva nos insumos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades de ampliação da jornada escolar, não se configuram como programas regulados, pois não há a garantia da sua continuidade tanto por parte do governo federal quanto por parte das escolas/redes, e nem mecanismos que vinculam o gasto público na sua execução.

O PNE 2014-2024 apresenta como meta de atendimento um mínimo de 50% das escolas públicas e um mínimo de 25% dos alunos da educação básica sem, no entanto, indicar uma proporcionalidade entre as diversas etapas de ensino. Além disso, o plano não prevê a vinculação de parte das receitas públicas para o alcance das metas.

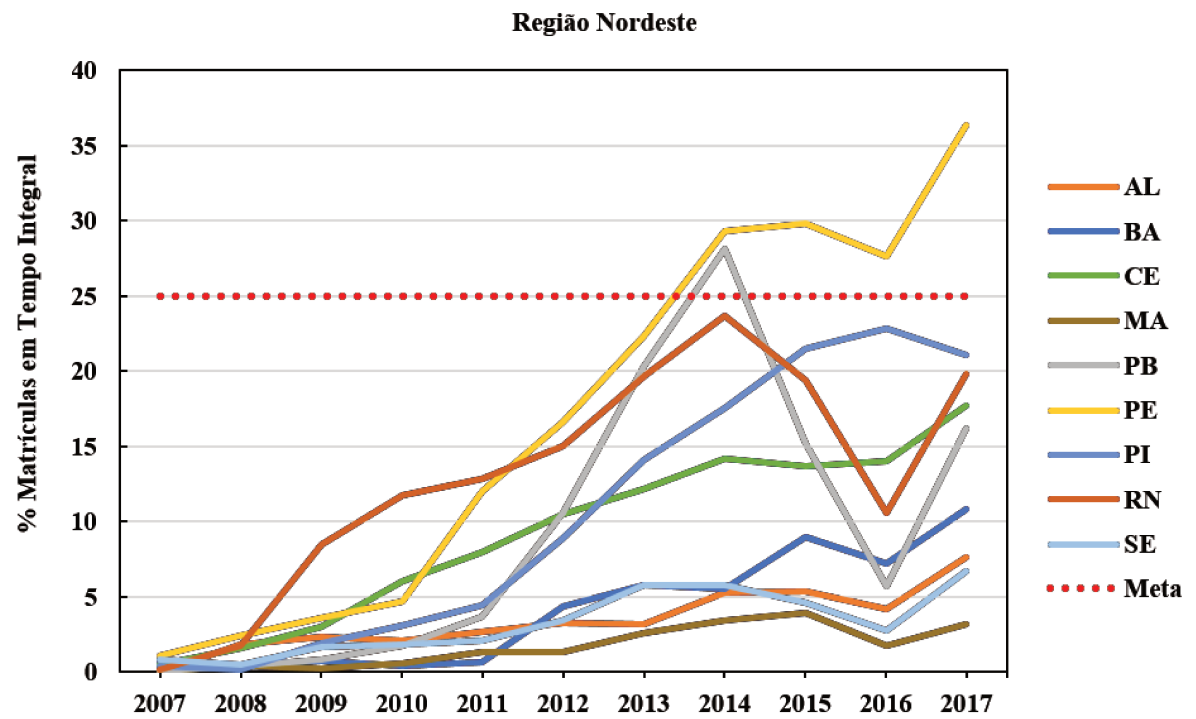
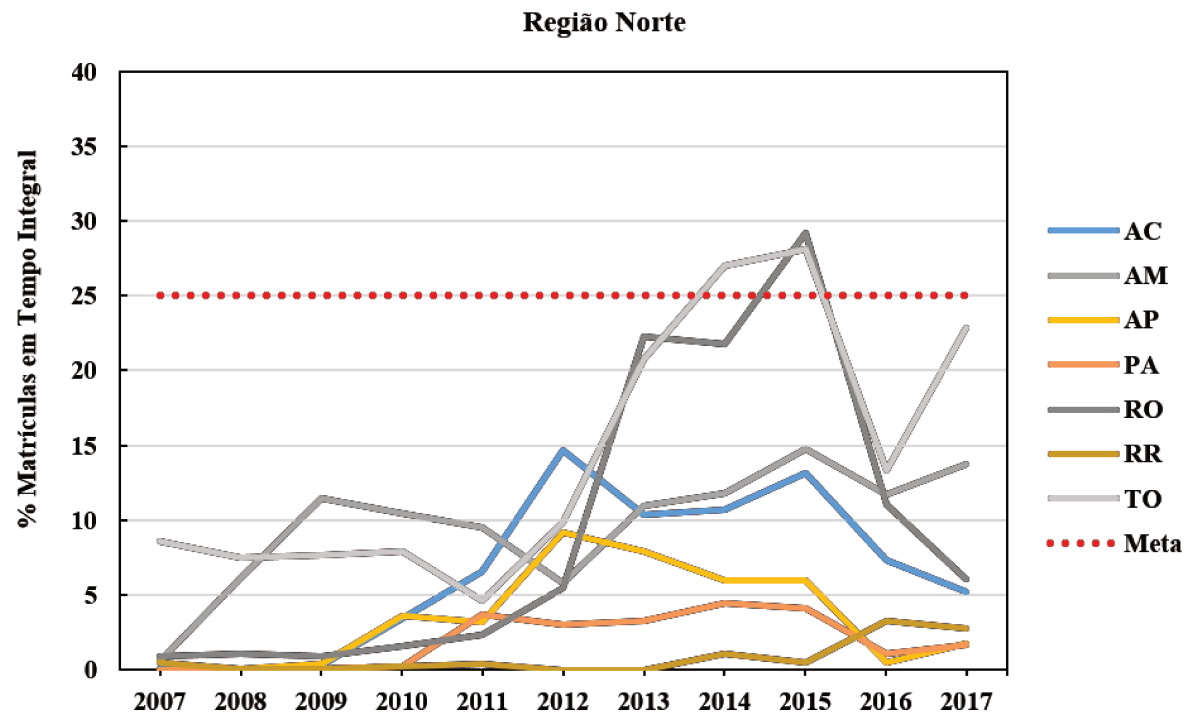
A regulação, no entanto, não atinge a duração da jornada escolar, pois apesar do Fundeb aplicar ponderações diferenciadas para as matrículas com jornada escolar em tempo integral, as redes possuem autonomia para aplicar os recursos do fundo indistintamente entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino.

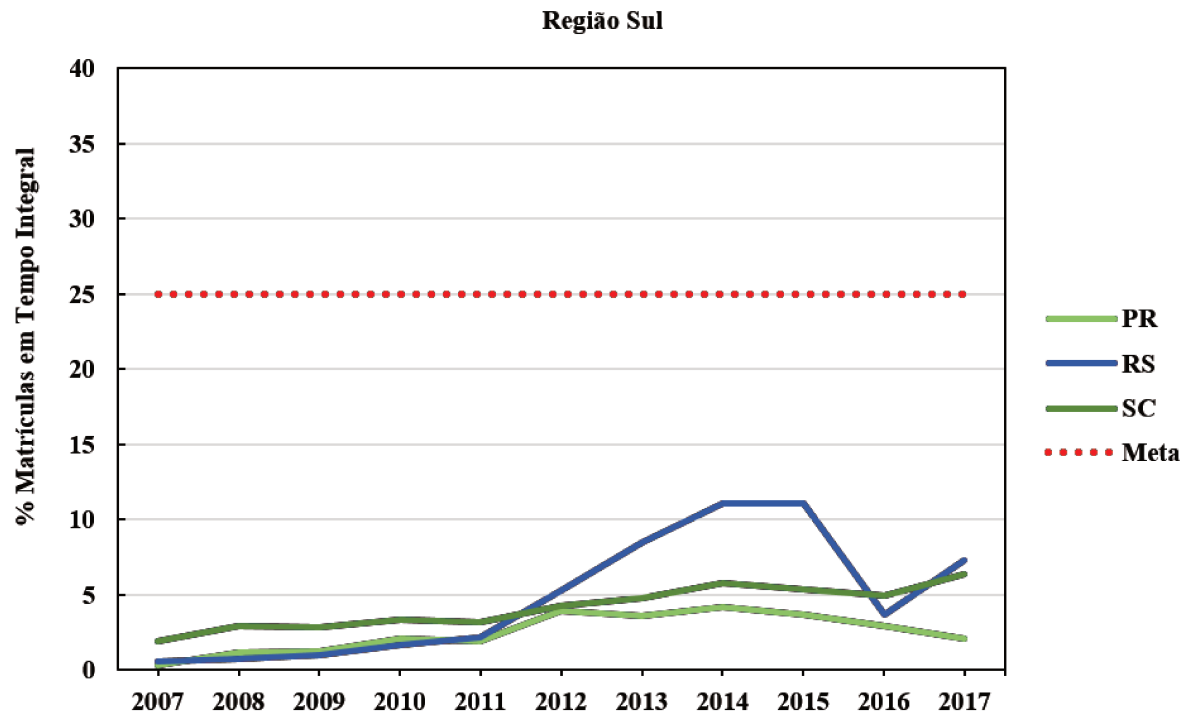
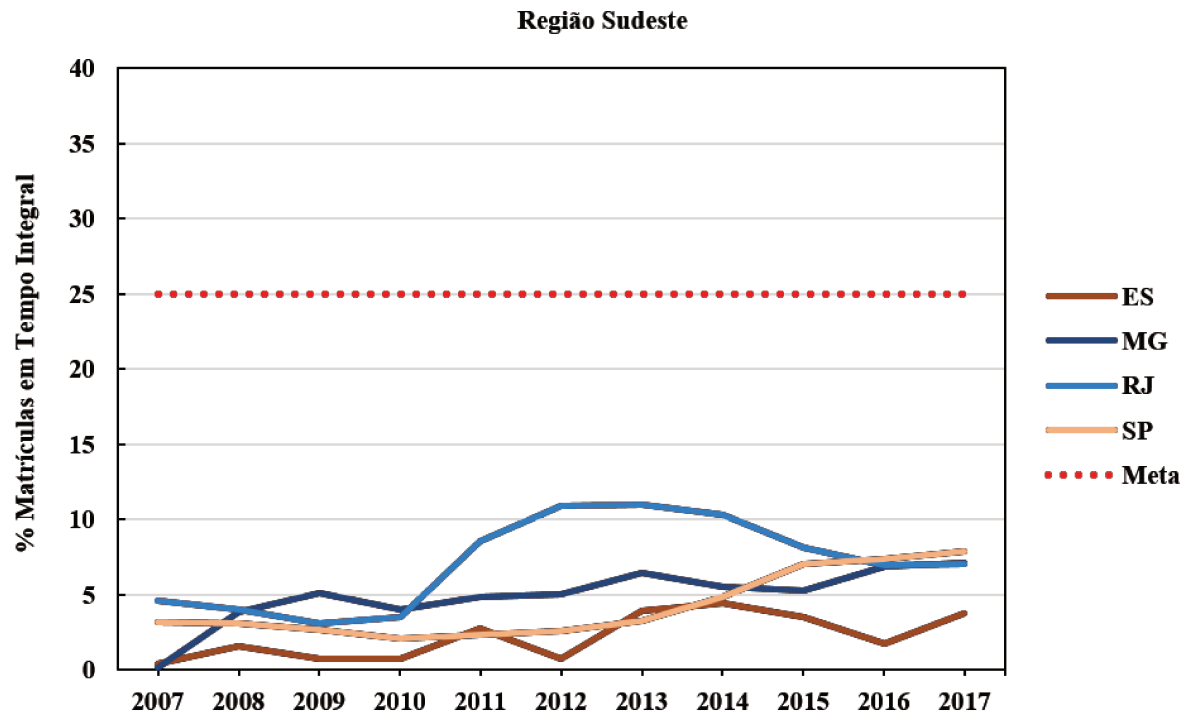
### 3.1.1 Matrículas em Tempo Integral

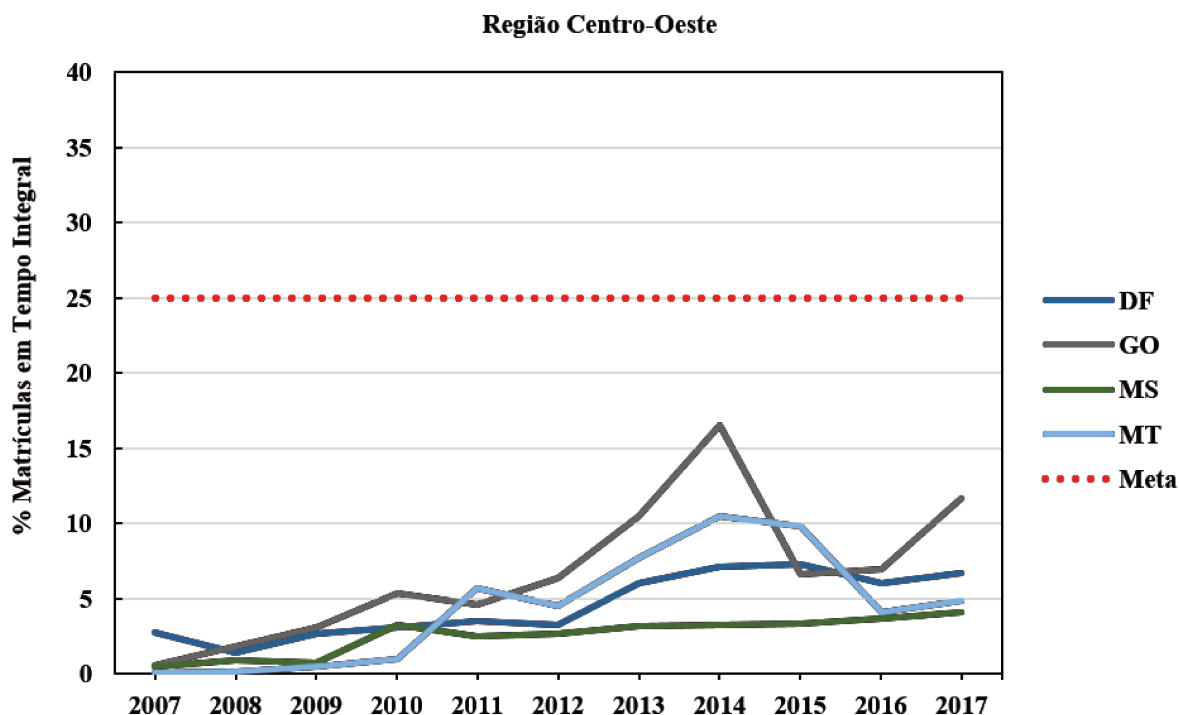
O percentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental e no ensino médio nas redes públicas estaduais era muito baixo em 2007 (Figura 3)<sup>38</sup>. Apenas seis redes tinham mais de 1% de matrículas em tempo integral: Santa Catarina (1,9%), Distrito Federal (2,8%), São Paulo (3,2%), Rio de Janeiro (4,6%) e Tocantins (8,6%) com o maior percentual. Em 21 redes esse percentual não chegava a 1%, e o Pará não tinha nenhuma matrícula em tempo integral.

<sup>37</sup> Os critérios para seleção de escolas e alunos foram abordados no capítulo 2.3.4.

<sup>38</sup> Optamos por apresentar os dados agrupados por Regiões para destacar a sua evolução ao longo da série considerada, possibilitando uma visão de conjunto.







**Figura 3** - Percentual de matrículas em tempo integral, ensino fundamental e médio, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

De 2008 a 2010, o percentual de matrículas em tempo integral ainda se mantinha abaixo dos 5% na maioria das redes, destacando-se neste período Tocantins, Amazonas e Rio Grande do Norte com crescimento acima das demais.

Entre 2010 e 2014, ocorreu o período de maior expansão das matrículas em tempo integral. Em 2013, Paraíba, Pernambuco e Rondônia superaram os 20% de matrículas em tempo integral, em 2014, Tocantins, Paraíba e Pernambuco superaram a meta de 25% de matrículas em tempo integral do PNE 2014-2024, e Rondônia e Rio Grande do Norte se mantiveram acima dos 20%.

De 2014 a 2016, apenas Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Piauí, Roraima e São Paulo tiveram aumento no percentual de matrículas em tempo integral. Todas as demais redes apresentaram redução. Em 2015, Tocantins, Rondônia e Pernambuco estavam acima da meta do PNE 2014-2024 e o Piauí estava acima dos 20%. Em 2016, apenas Pernambuco superou a meta do PNE 2014-2024 e o Piauí se manteve acima dos 20%.

De 2016 para 2017, observamos uma inversão, apenas as redes estaduais do Acre, Piauí, Paraná, Rondônia e Roraima tiveram redução no percentual de matrículas em tempo integral, nas demais ocorreu o crescimento deste percentual. Apesar dessa recuperação, apenas Piauí e Tocantins se encontravam na faixa dos 20% e Pernambuco foi a única rede a superar a meta do PNE 2014-2024, tendo também atingido o maior percentual de matrículas em tempo integral entre todas as redes estaduais em todo o período considerado: 36,4%.

Considerando o período de 2007 a 2017, as redes que apresentaram o maior crescimento no percentual de matrículas em tempo integral foram Goiás (11,1 p.p.), Amazonas (13,2 p.p.), Tocantins (14,3 p.p.), Paraíba (16,2 p.p.), Ceará (17,3 p.p.), Rio Grande do Norte (19,7 p.p.), Piauí (20,7 p.p.) e Pernambuco com um crescimento de 35,3 p.p. no período. Oito redes tiveram entre 5 p.p. a 10 p.p. de crescimento (AC, AL, AP, BA, MG, RO, RS, SE) e onze aumentaram em menos de 5 p.p. as matrículas em jornada escolar integral (DF, ES, MA, MS, MT, PA, PR, RJ, RR, SC, SP).

Porém, quando consideramos o período mais recente (2014-2017) os efeitos da crise econômica e política se tornam evidentes. Em quinze redes ocorreu redução no percentual de matrículas em tempo integral (AC, AP, DF, ES, GO, MA, MT, PA, PB, PR, RJ, RN, RO, RS, TO). Entre as que tiveram crescimento positivo no período, sete ficaram abaixo dos 5 p.p. (AL, AM, CE, MG, MS, PI, RR, SC, SE, SP) sendo Bahia (5,3 p.p.) e Pernambuco (7,1 p.p.) as com maior crescimento no percentual de matrículas em tempo integral.

Apresentamos a seguir o desdobramento das matrículas em tempo integral por etapa de ensino, para verificarmos como o atendimento evoluiu em cada rede de ensino.

### **3.1.2 Matrículas em Tempo Integral – anos iniciais do ensino fundamental**

Antes de abordarmos a questão das matrículas em tempo integral faz-se necessário entendermos a configuração da divisão das matrículas em cada estado entre as redes estaduais e municipais, pois como já vimos o processo de municipalização das matrículas, em particular nos anos iniciais do ensino fundamental, continuou ocorrendo.

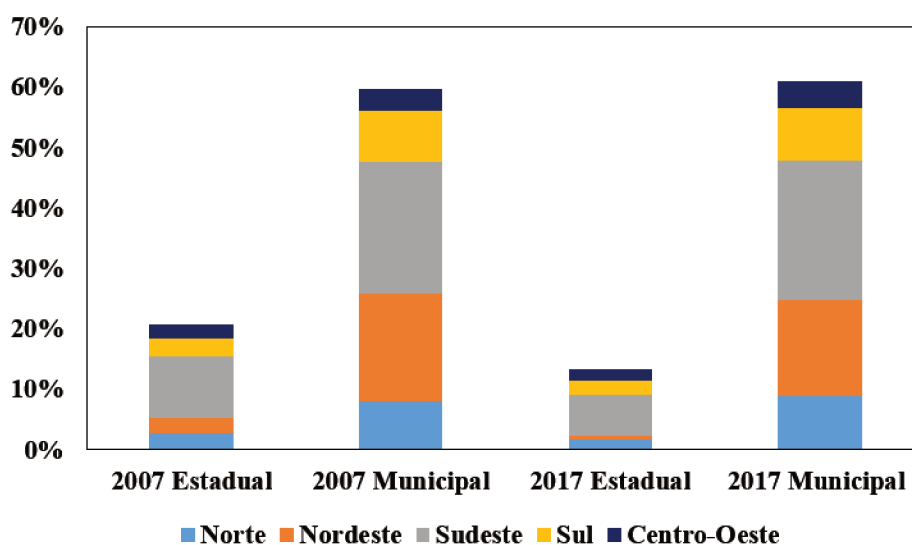
Em 2007, 80% das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental eram atendidas na rede pública, sendo 60% na rede municipal e apenas 20% na rede estadual<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> A rede do Distrito Federal é considerada como rede estadual.



(Figura 4). A região Sudeste era a que apresentava o maior percentual de matrículas na rede estadual (10%), enquanto nas outras regiões esse percentual não ultrapassava os 3%.



**Figura 4** - Percentual de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa e regiões, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Entre 2007 e 2017, observamos uma redução de sete pontos percentuais (p.p.) nas matrículas da rede pública estadual, que passou a 13%. Essa demanda não foi totalmente absorvida pela rede municipal, pois esta apresentou aumento de apenas um p.p. no período.

A região Nordeste concentrava a maior parte dos estados onde a participação da rede estadual na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (Tabela 8) estava abaixo dos 15% em 2007: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco. Além destas, também se situavam nesta faixa as redes estaduais do Pará, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás. Roraima e Acre eram as redes estaduais com maior percentual de matrículas (59% e 50% respectivamente).

Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total*	Estadual %	Municipal %	Total	Estadual %	Municipal %
<b>Brasil</b>	<b>17.782.368</b>			<b>15.328.540</b>		
<i>Norte</i>	<b>2.001.400</b>			<b>1.789.514</b>		
<b>Acre</b>	98.237	50	47	94.688	42	53
<b>Amazonas</b>	468.196	26	70	410.072	21	71
<b>Amapá</b>	82.834	57	37	81.617	31	59
<b>Pará</b>	978.659	14	83	852.043	7	84
<b>Rondônia</b>	165.965	36	57	157.968	20	72
<b>Roraima</b>	48.150	59	36	54.133	14	76
<b>Tocantins</b>	159.359	36	58	138.993	11	79
<i>Nordeste</i>	<b>580.804</b>			<b>4.571.487</b>		
<b>Alagoas</b>	378.329	12	82	283.728	3	78
<b>Bahia</b>	1.491.428	6	88	1.147.872	0	80
<b>Ceará</b>	906.209	2	83	673.124	0	76
<b>Maranhão</b>	857.380	8	86	675.814	2	86
<b>Paraíba</b>	405.898	24	69	314.057	10	67
<b>Pernambuco</b>	842.655	11	76	746.566	1	72
<b>Piauí</b>	385.055	16	76	278.238	1	85
<b>Rio Grande do Norte</b>	316.738	23	62	263.569	14	63
<b>Sergipe</b>	224.350	25	66	188.519	15	61
<i>Sudeste</i>	<b>6.528.146</b>			<b>5.827.702</b>		
<b>Espírito Santo</b>	298.033	18	72	283.406	13	74
<b>Minas Gerais</b>	1.765.473	35	58	1.394.901	27	59
<b>Rio de Janeiro</b>	1.310.759	11	72	1.127.425	0	67
<b>São Paulo</b>	3.153.881	31	55	3.021.970	20	59
<i>Sul</i>	<b>2.217.711</b>			<b>1.963.515</b>		
<b>Paraná</b>	866.588	3	88	791.951	0	84
<b>Rio Grande do Sul</b>	865.013	40	51	459.076	25	62
<b>Santa Catarina</b>	486.110	35	57	712.488	33	53
<i>Centro Oeste</i>	<b>1.227.069</b>			<b>1.176.322</b>		
<b>Distrito Federal**</b>	211.945	81	*	206.819	73	*
<b>Goiás</b>	499.225	15	71	480.848	5	75
<b>Mato Grosso do Sul</b>	227.897	28	64	230.440	21	66
<b>Mato Grosso</b>	288.002	33	60	258.215	26	61

**Tabela 8** - Percentual de matrículas, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa, grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

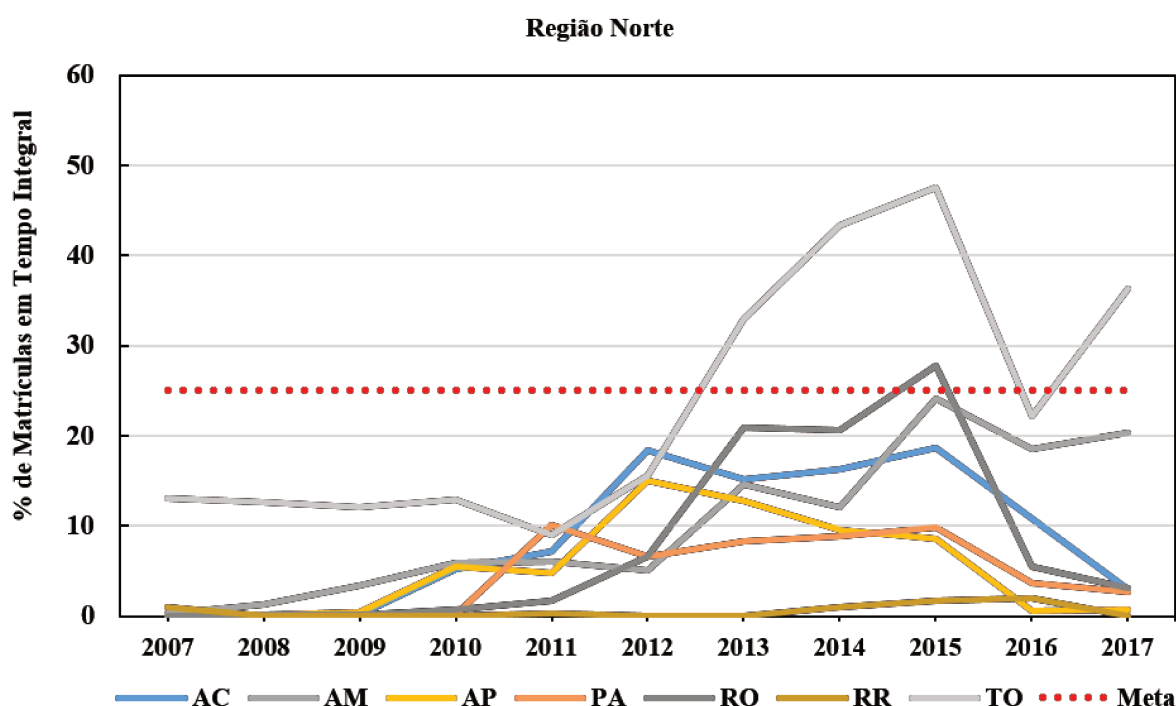
\* Inclui as matrículas da rede federal e privada. \*\* No Distrito Federal não existe rede municipal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

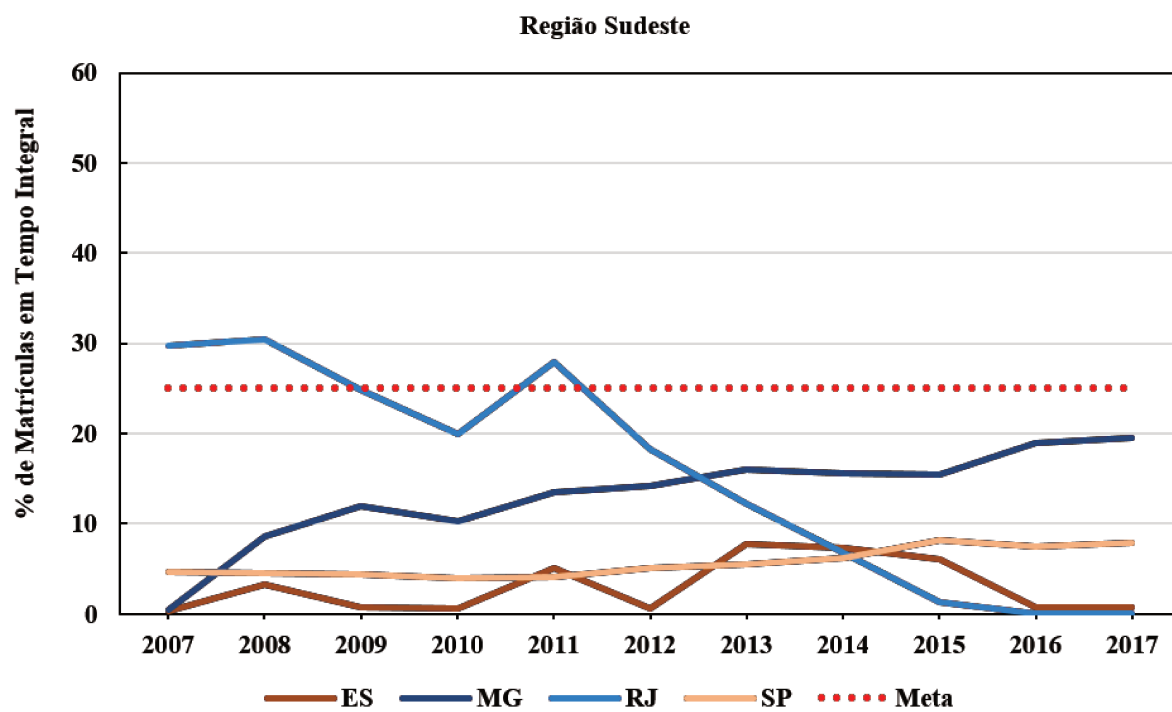
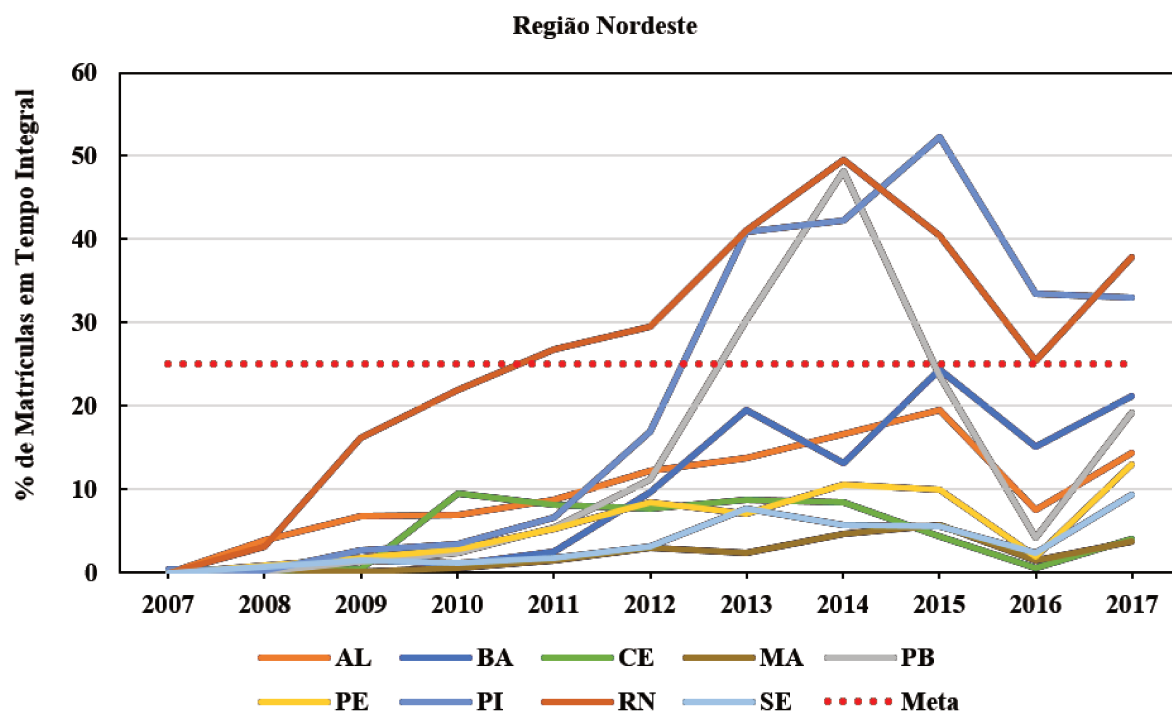
Entre 2007 e 2017, todas as redes estaduais apresentaram redução no percentual de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode indicar uma opção em focalizarem ações e programas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nas redes estaduais da Bahia, Ceará, Rio de Janeiro e Paraná este percentual ficou abaixo 1%, e nas do Pernambuco e do Piauí em 1%. A rede estadual com o maior percentual de matrículas deste nível de ensino foi a do Acre com 42%.

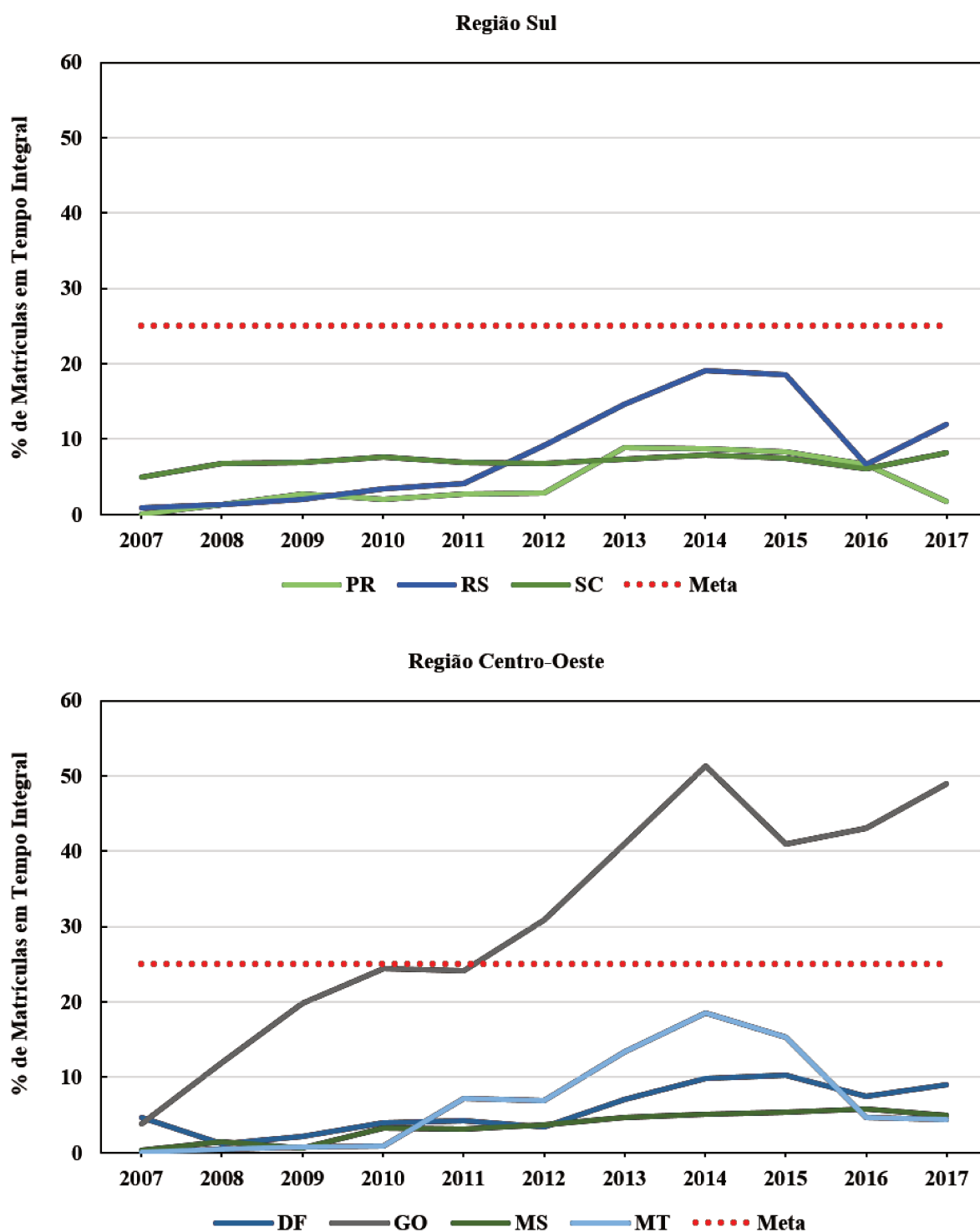
Passamos agora a analisar especificamente a evolução das matrículas em tempo integral nas redes públicas estaduais no período entre 2007 e 2017<sup>40</sup>.

Em 2007 (Figura 5), os maiores percentuais de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental estavam no Rio de Janeiro (29,7%), Tocantins (13,1%), Santa Catarina (4,9%), São Paulo e Distrito Federal (4,7% cada) e em Goiás (3,7%). Alagoas, Maranhão, Pará, Roraima e Rondônia não possuíam nenhuma matrícula em tempo integral neste nível de ensino, e nos demais dezesseis estados o percentual destas matrículas não ultrapassava 1%.



<sup>40</sup> O detalhamento da evolução das matrículas em tempo integral desagregado por rede estadual é apresentado no capítulo 5, quando abordamos a composição da jornada escolar em tempo integral.





**Figura 5** - Percentual de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em 2008, ocorreu um pequeno aumento no percentual de matrículas em tempo integral. Treze redes ainda se situavam abaixo de 1% (AC, AP, BA, CE, MA, MT, PA, PB, PE, PI, RO, RR, SE), nove se situavam entre 1% e 5% (AL, AM, DF, ES, MS, PR, RN, RS, SP), sendo Santa Catarina (6,8%), Minas Gerais (8,6%), Goiás (11,9%), Tocantins (12,6%) e Rio de Janeiro (30,4%) as redes com os maiores percentuais destas matrículas.

Essa tendência de aumento se manteve até 2011, ano em que apenas Roraima possuía menos de 1% de matrículas em tempo integral. Onze redes tinham um percentual de matrículas em tempo integral na faixa de 1% a 4,9% (AP, BA, DF, ES, MA, MS, PR, RO, RS, SE, SP) e outras onze na faixa entre 5% a 10% (AC, AL, AM, CE, MT, BA, PB, PE, PI, SC, TO). Os maiores percentuais foram registrados por Minas Gerais (13,5%), Goiás (24,1%), Rio Grande do Norte (26,8%) e Rio de Janeiro (27,9%) que, apesar de apresentar o maior percentual de matrículas em tempo integral, registrou crescimento negativo entre 2008 e 2011, fato também observado no Distrito Federal, em Roraima, em São Paulo e em Tocantins.

Em 2012, ocorreu um novo incremento na porcentagem de matrículas em tempo integral, sendo Goiás (30,8%) e Rio Grande do Norte (29,5%) as redes com os maiores percentuais. Subiu para oito as redes situadas entre 10% e 20% (AC, AL, AP, MG, PB, PI, RJ, TO), outras oito estavam entre 5% a 10% (BA, CE, MT, PA, PE, RO, RS, SC), sete entre 1% e 5% (AM, DF, MA, MS, PR, SE, SP) e duas com menos de 1% de matrículas em tempo integral (ES, RR). Neste ano, a redução mais expressiva de matrículas ocorreu no Rio de Janeiro (-9,57 p.p.) e no Espírito Santo (-4,43 p.p.).

Entre 2012 e 2015, observamos, na maioria das redes, novo incremento no percentual de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que o crescimento superou os 20 p.p. em Piauí, Rondônia e Tocantins. Amapá, Ceará e Rio de Janeiro apresentaram redução no percentual de matrículas.

Em 2015, cinco redes estavam acima da meta estipulada pelo PNE 2014-2024: Rondônia (27,7%), Rio Grande do Norte (40,4), Goiás (40,9%), Tocantins (47,6%) e Piauí (52,2%). Outras três (AM, BA, PB) possuíam acima de 20% de matrículas em tempo integral. Rio de Janeiro (1,28%) e Roraima (1,70%) apresentavam os menores percentuais.

Quase todas as redes reduziram o percentual de matrículas em tempo integral em 2016, com exceção de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Roraima onde o crescimento foi positivo. Neste ano, o Rio de Janeiro não registrou nenhuma matrícula em tempo integral nesta etapa de ensino, e outras quatro redes (AP, CE, ES, RR) contavam com menos de 1% destas matrículas. Os maiores percentuais de matrículas em tempo integral foram atingidos pelo Acre, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Tocantins, na faixa entre 10 % e 22%, e Rio Grande

do Norte, Piauí e Goiás acima dos 25% estipulados pelo PNE 2014-2024. As demais registraram entre 1% e 10% de matrículas em tempo integral.

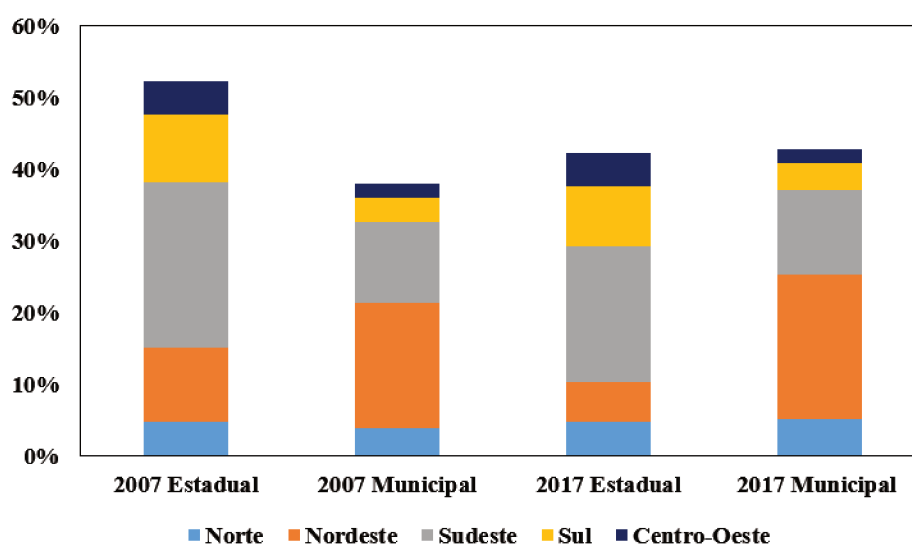
Em 2017, Rio de Janeiro e Roraima não registraram nenhuma matrícula em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, e no Amapá e no Espírito Santo estas matrículas não atingiram 1%. As redes do Acre, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Piauí, Paraná, Rondônia e Roraima registraram queda no percentual de matrículas em tempo integral. Entre as redes com os maiores percentuais, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Sul registraram entre 10% a 21% de matrículas em tempo integral e Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins ficaram acima dos 25% estipulados pela meta do PNE 2014-2024.

Entre as redes que contavam com matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 2007, todas apresentaram aumento no percentual destas matrículas de 2007 para 2017, sendo que Amazonas (20,1 p.p.), Bahia (20,9 p.p.), Tocantins (23,2 p.p.), Piauí (32,6 p.p.), Rio Grande do Norte (37,9 p.p.) e Goiás (45,1 p.p.) foram as que apresentaram o maior crescimento em p.p. no período. Em treze redes as matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental cresceram menos de 5 p.p. no período (AC, AP, CE, DF, ES, MA, MS, MT, PA, PR, RO, SC, SP). Nas demais o percentual de crescimento destas matrículas ficou entre 9 p.p. a 20 p.p.

Porém, quando consideramos o período de 2014 a 2017, apenas sete redes apresentaram aumento em p.p. nas matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental: Santa Catarina (0,3 p.p.), São Paulo (1,6 p.p.), Pernambuco (2,3 p.p.), Sergipe (3,7 p.p.), Minas Gerais (4,0 p.p.), Bahia (8,1 p.p.) e Amazonas (8,3 p.p.). Entre as que tiveram redução em p.p. nas matrículas em tempo integral, as maiores quedas foram observadas no Rio Grande do Norte (-11,7 p.p.), Acre (-13,3 p.p.), Mato Grosso (-14,1 p.p.), Rondônia (-17,6 p.p.), Paraíba (-29,0 p.p.) e Rio de Janeiro e Roraima que não tiveram nenhuma matrícula em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 2017.

### **3.1.3 Matrículas em Tempo Integral – anos finais do ensino fundamental**

Em 2007, 90% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental eram atendidas na rede pública, sendo 52% na rede estadual e 38% na rede municipal (Figura 6). As regiões Sudeste e Nordeste apresentavam os maiores percentuais de matrículas na rede estadual (23% e 10% respectivamente).



**Figura 6** - Percentual de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa e regiões, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Entre 2007 e 2017, houve uma redução de 10 p.p. nas matrículas da rede pública estadual, que passou a 42%, sendo a maior redução verificada nas redes estaduais do Nordeste e do Sudeste. Já a rede municipal cresceu 5 p.p. no período, passando a 43%.

Em 2007, a maior parte das redes estaduais com baixos percentuais de matrículas nos anos finais do ensino fundamental eram da região Nordeste (Tabela 9). As redes estaduais do Amapá, Roraima e Paraná apresentavam os maiores percentuais de matrículas, com 84%, 89% e 90% respectivamente. Os menores percentuais destas matrículas estavam nas redes municipais de Roraima (6%) e do Paraná (3%).



Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total*	Estadual %	Municipal %	Total	Estadual %	Municipal %
<b>Brasil</b>	<b>1.4339.905</b>			<b>1.2019.540</b>		
<b>Norte</b>	<b>1.285.100</b>			<b>1.289.624</b>		
Acre	55.692	77	17	64.728	82	13
Amazonas	305.620	58	38	303.594	49	45
Amapá	55.326	84	10	54.378	86	5
Pará	578.616	36	58	602.347	22	69
Rondônia	135.736	63	31	114.360	74	19
Roraima	35.270	89	6	39.519	89	4
Tocantins	118.840	70	25	110.698	67	26
<b>Nordeste</b>	<b>4.379.158</b>			<b>3.613.743</b>		
Alagoas	289.380	31	62	219.594	20	65
Bahia	1.145.629	35	59	931.587	19	68
Ceará	718.734	21	68	548.830	5	78
Maranhão	559.967	27	67	521.814	6	86
Paraíba	305.579	44	48	254.099	32	52
Pernambuco	713.712	48	41	569.727	28	54
Piauí	240.816	26	65	210.062	18	69
Rio Grande do Norte	249.272	39	48	212.076	31	52
Sergipe	156.069	44	45	145.954	31	49
<b>Sudeste</b>	<b>5.594.878</b>			<b>4.521.537</b>		
Espírito Santo	256.764	33	56	220.649	32	56
Minas Gerais	147.7461	65	27	1.154.498	62	27
Rio de Janeiro	996.955	35	49	892.034	19	53
São Paulo	2.863.698	66	20	2.254.356	58	22
<b>Sul</b>	<b>2.008.296</b>			<b>1.643.686</b>		
Paraná	811.215	90	3	648.423	85	2
Rio Grande do Sul	762.854	52	40	384.444	47	42
Santa Catarina	434.227	56	36	610.819	45	44
<b>Centro Oeste</b>	<b>1.072.473</b>			<b>950.950</b>		
Distrito Federal**	173.354	80		174.644	74	
Goiás	468.692	62	25	397.042	56	27
Mato Grosso do Sul	193.879	49	42	174.010	50	41
Mato Grosso	236.548	58	35	205.254	61	28

**Tabela 9** - Percentual de matrículas, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por dependência administrativa, grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

\* Inclui as matrículas da rede federal e privada. \*\* No Distrito Federal não existe rede municipal.

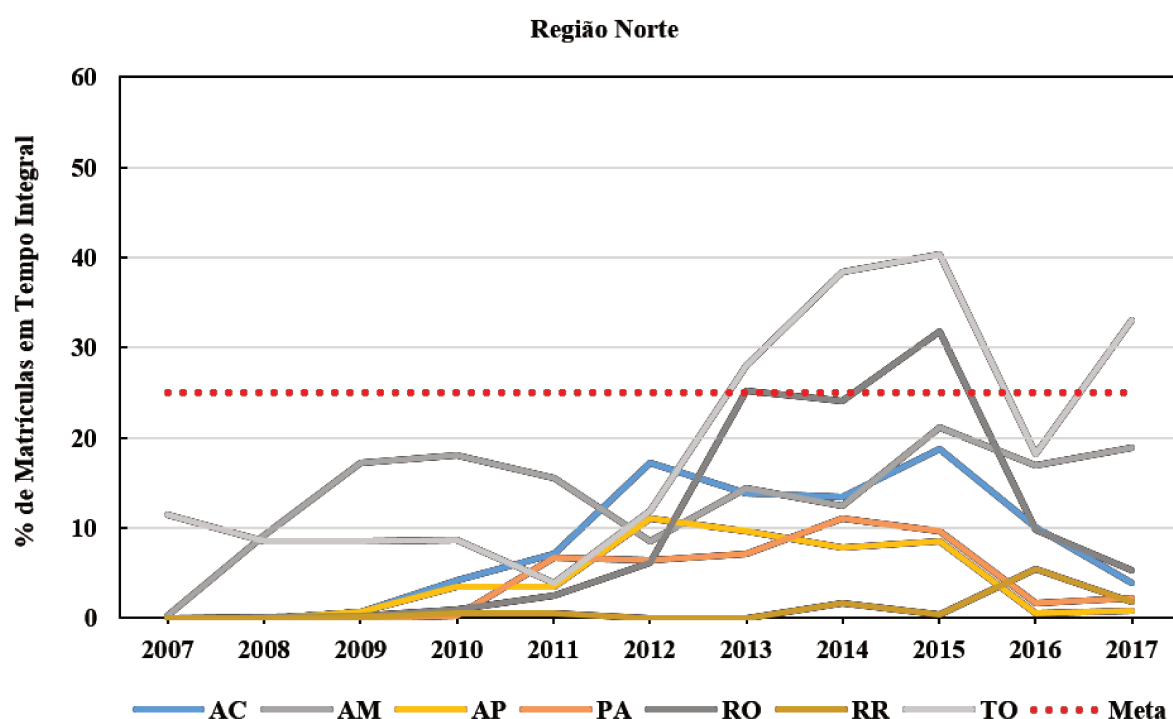
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

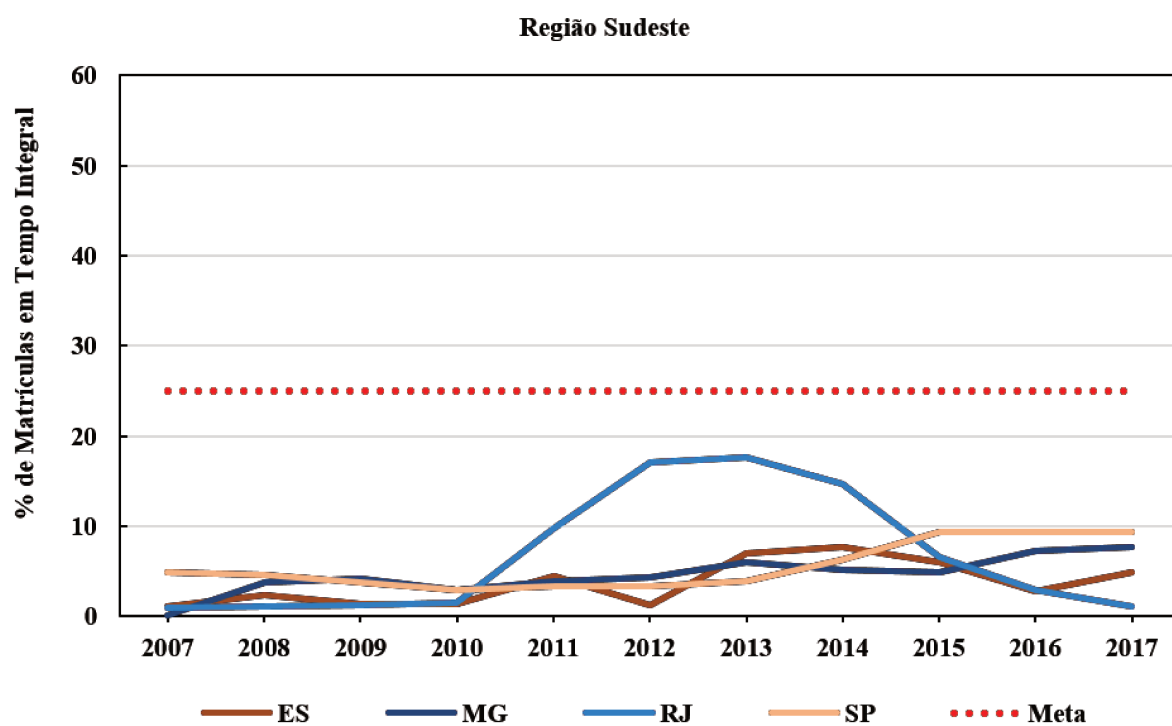
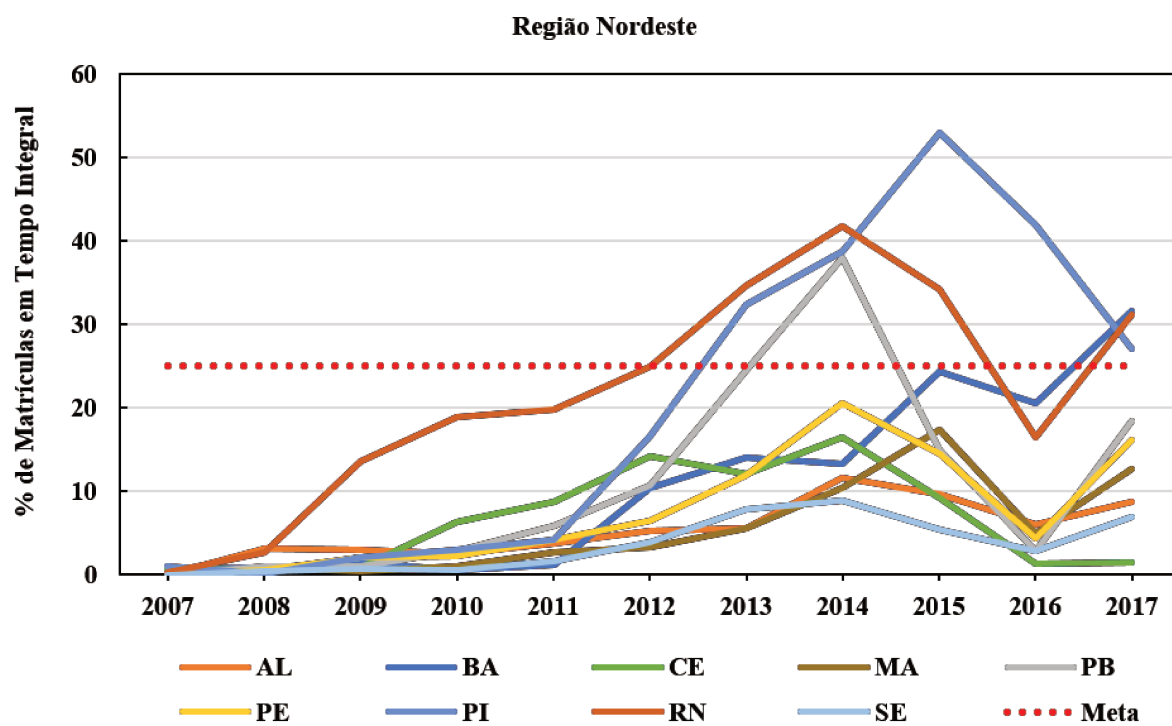
Entre 2007 e 2017, houve aumento no percentual de matrículas dos anos finais do ensino fundamental nas redes estaduais do Mato Grosso do Sul (1 p.p.), Mato Grosso (3 p.p.), Acre (5 p.p.) e de Rondônia (11 p.p.). Em Rondônia, o percentual da rede estadual se manteve no período, porém na rede municipal houve redução de 1 p.p.

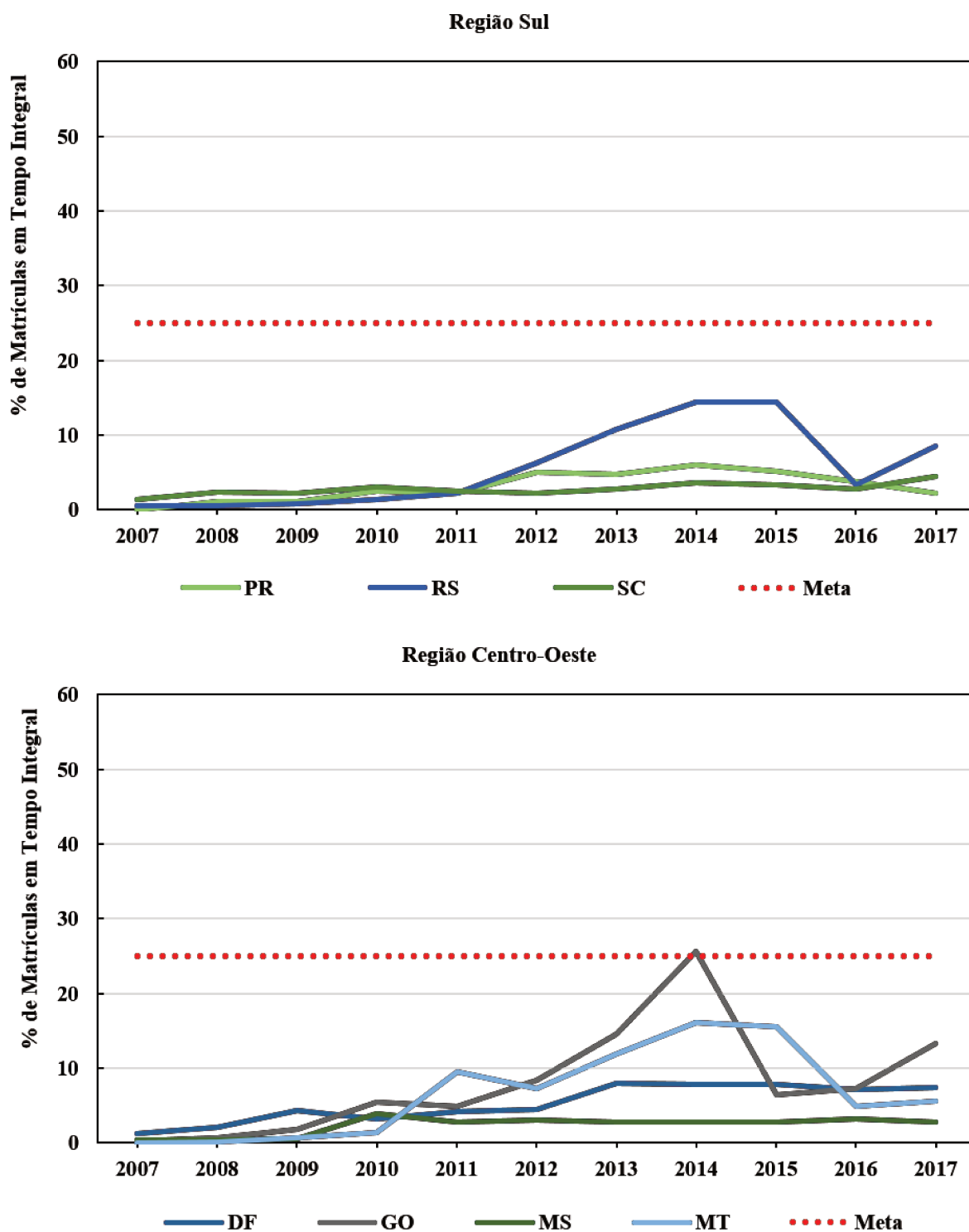
Em 2017, todas as redes estaduais das regiões Sul e Centro Oeste tinham maiores percentuais de matrículas nos anos finais do ensino fundamental do que as redes municipais em cada estado. Na região Norte apenas a rede estadual do Pará era 47 p.p. menor do que a rede municipal. Na região Nordeste a rede municipal superava o percentual de matrículas da rede estadual em todos os estados.

Após esta breve caracterização da distribuição das matrículas dos anos finais do ensino fundamental entre as redes estaduais e municipais passamos à análise das matrículas em tempo integral das redes estaduais.

O percentual de matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental (Figura 7) era muito baixo em 2007. Seis redes (AC, AL, AP, PA, RR, SE) não contavam com nenhuma matrícula em tempo integral nesta etapa de ensino, e São Paulo e Tocantins possuíam os maiores percentuais: 4,8% e 11,4% respectivamente. Nas demais o percentual destas matrículas não ultrapassava 1,4%.







**Figura 7** - Percentual de matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007-2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em 2008, observamos um pequeno aumento no percentual de matrículas em tempo integral, apesar disto em quinze redes este percentual ainda se mantinha abaixo de 1% (AP, BA, CE, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, RO, RR, RS, SE) e Amazonas e Tocantins com os maiores percentuais: 9,2% e 8,6% respectivamente.

Entre 2008 e 2011, o incremento no percentual de matrículas em tempo integral se manteve baixo, com Acre, Amazonas, Ceará, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte apresentando os maiores percentuais de aumento e São Paulo e Tocantins com redução nas matrículas em tempo integral no período.

Em 2011, a maioria das redes ainda possuía menos de 5% de matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Acre, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraíba e Rio de Janeiro tinham entre 5% e 10% de matrículas em tempo integral, sendo os maiores percentuais encontrados no Amazonas (15,6%) e no Rio Grande do Norte (19,8%).

De 2011 a 2015, ocorreu uma expansão maior nas matrículas em tempo integral, apesar de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Roraima terem tido redução. Em 2012, Roraima não registrou nenhuma matrícula em tempo integral, mas em quatorze redes o percentual estava entre 5% a 15% (AL, AM, AP, BA, CE, GO, MT, PA, PB, PE, PR, RO, RS, TO). Piauí (16,7%), Rio de Janeiro (17,1%) e Rio Grande do Norte (25%) foram as redes com os maiores percentuais, e as demais ficaram abaixo dos 5%.

Já em 2015, apenas quatro redes registraram menos de 5% de matrículas em tempo integral (MG, MS, RR, SC), outras seis ficaram entre 15% e 24% (AC, AM, BA, MA, MT, PB) e quatro acima dos 25% estipulados pela meta do PNE 2014-2024: Rondônia (31,8%), Rio Grande do Norte (34,3%), Tocantins (40,3%) e Piauí (53%).

Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Roraima tiveram aumento no percentual de matrículas em tempo integral em 2016, e em São Paulo esse percentual não se alterou.

Nas demais redes ocorreu uma forte redução no percentual destas matrículas. Apenas Piauí se mantinha acima da meta do PNE 2014-2024 (41,9%) e Amazonas, Bahia, Rio Grande do Norte e Tocantins entre 16% e 21%. Oito redes registraram entre 5% a 15% de matrículas em tempo integral (AC, AL, DF, GO, MG, RO, RR, SP) e nas demais quatorze redes estas matrículas representavam menos de 5% do total das matrículas desta etapa de ensino.

Em 2017, os percentuais de matrículas em tempo integral voltaram a crescer em algumas redes. No Piauí, apesar da grande redução, o percentual se manteve acima da meta do PNE 2014-2024, com 27,1% de matrículas em tempo integral. Bahia, Rio Grande do Norte e Tocantins também superaram a meta do PNE 2014-2024. Amazonas, Goiás, Maranhão, Paraíba

e Pernambuco estavam na faixa entre 10% e 20% e a maioria (dezoito redes) tiveram menos de 5% de matrículas em tempo integral.

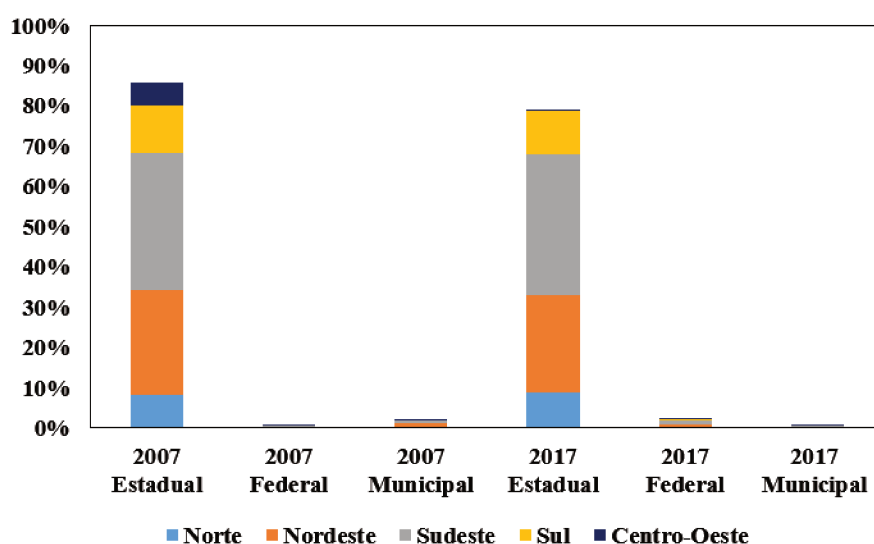
No período de 2007 a 2017, todas as redes apresentaram aumento em p.p. nas matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Os maiores percentuais de crescimento foram registrados em Pernambuco (16,1 p.p.), Paraíba (18,5 p.p.), Amazonas (18,6 p.p.), Tocantins (21,7 p.p.), Piauí (26 p.p.), Rio Grande do Norte (30,8 p.p.) e na Bahia (31 p.p.).

Porém, quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), apenas sete redes tiveram crescimento positivo em p.p. nas matrículas em tempo integral, sendo que Maranhão, Minas Gerais, Roraima, Santa Catarina e São Paulo tiveram crescimento abaixo dos 3 p.p., e Amazonas e Bahia os maiores crescimentos com 6,5 p.p. e 18,3 p.p. respectivamente.

Vinte redes reduziram em p.p. as matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental entre 2007 e 2017, sendo as maiores reduções observadas no Ceará (15 p.p.), em Rondônia (18,7 p.p.) e na Paraíba (19,5 p.p.).

### **3.1.4 Matrículas em Tempo Integral – ensino médio**

Pela legislação, as redes municipais podem ofertar o ensino médio “[...] somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996b, Art. 11, V), daí o baixo percentual destas matrículas na rede municipal que observamos no período (Figura 8). A participação da rede federal no percentual de matrículas, apesar de ter crescido no período, representava menos de 3% do total destas matrículas em 2017.



**Figura 8** - Percentual de matrículas no ensino médio, modalidade regular, por dependência administrativa e regiões, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em relação à rede estadual, observamos que, em 2007, elas representavam 87% do total das matrículas nesta etapa de ensino no Brasil e, de 2007 a 2017, estas matrículas tiveram redução de 3 p.p., sendo que o percentual dessas matrículas na rede municipal também se reduziu. Em relação às regiões, manteve-se no período a proporção de cada uma na distribuição das matrículas.

As matrículas do ensino médio cresceram entre 2007 e 2017 na rede federal em todos os estados (Tabela 10), porém no estado de São Paulo este crescimento foi de apenas 0,25 p.p., e a participação da rede federal no total de matrículas do ensino médio em São Paulo era de apenas 0,35%.

Regiões/ UFs	2007				2017			
	Total*	Estadual %	Federal %	Municipal %	Total	Estadual %	Federal %	Municipal %
<b>Brasil</b>								
<b>Norte</b>	<b>730.499</b>				<b>784.371</b>			
Acre	30.625	92	0	0	40.226	92	3	0
Amazonas	149.479	94	1	0	199.808	93	3	0
Amapá	35.771	93	0	0	37.428	88	4	0
Pará	368.320	93	1	0	358.489	89	1	0
Rondônia	58.595	89	1	2	60.537	87	6	0
Roraima	16.835	89	4	0	22.838	86	7	0
Tocantins	70.874	94	1	0	65.045	89	5	0
<b>Nordeste</b>	<b>2.526.311</b>				<b>2.220.128</b>			
Alagoas	130.453	80	2	6	118.933	79	6	0
Bahia	655.329	89	1	5	570.301	88	2	1
Ceará	404.240	89	1	0	369.610	89	1	0
Maranhão	316.401	88	1	4	318.515	91	3	1
Paraíba	155.277	84	1	6	143.636	81	4	0
Pernambuco	437.669	83	1	6	352.383	87	2	0
Piauí	181.765	86	1	2	141.248	85	4	0
Rio Grande do Norte	158.115	84	1	3	126.265	78	9	0
Sergipe	87.062	84	2	2	79.237	80	2	0
<b>Sudeste</b>	<b>3.353.266</b>				<b>3.342.156</b>			
Espírito Santo	140.780	83	2	0	123.937	81	6	0
Minas Gerais	846.225	85	1	3	842.697	88	3	1
Rio de Janeiro	642.769	83	2	2	573.093	74	3	1
São Paulo	1.723.492	86	0	1	1.802.429	84	0	1
<b>Sul</b>	<b>1.147.062</b>				<b>1.009.101</b>			
Paraná	469.094	89	0	0	439.815	85	2	0
Rio Grande do Sul	440.610	87	1	2	221.744	82	4	0
Santa Catarina	237.358	85	1	0	347.542	85	4	1
<b>Centro Oeste</b>	<b>612.231</b>				<b>573.688</b>			
Distrito Federal**	98.351	81	2		109.143	73	2	
Goiás	272.561	68	2	0	225.538	82	3	0
Mato Grosso do Sul	94.566	88	4	0	96.512	86	4	0
Mato Grosso	146.753	85	5	0	142.495	87	5	0

**Tabela 10** - Percentual de matrículas, ensino médio, modalidade regular, por dependência administrativa, grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

\* Inclui as matrículas da rede federal e privada. \*\* No Distrito Federal não existe rede municipal.

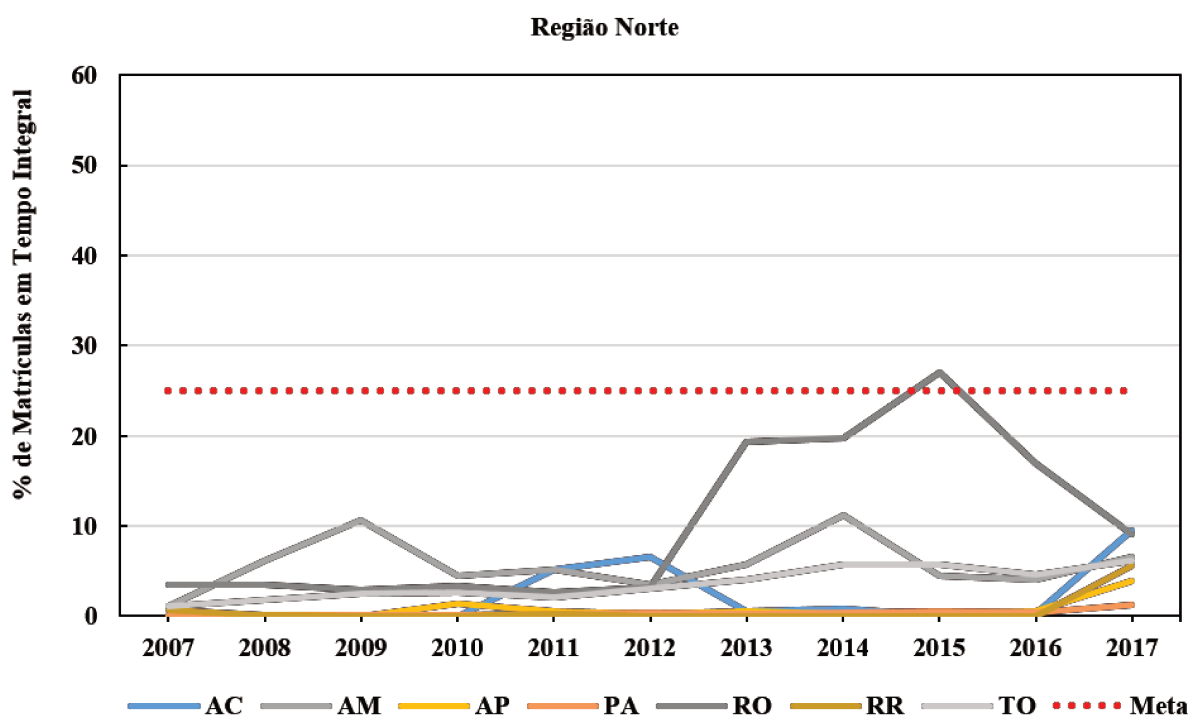
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.



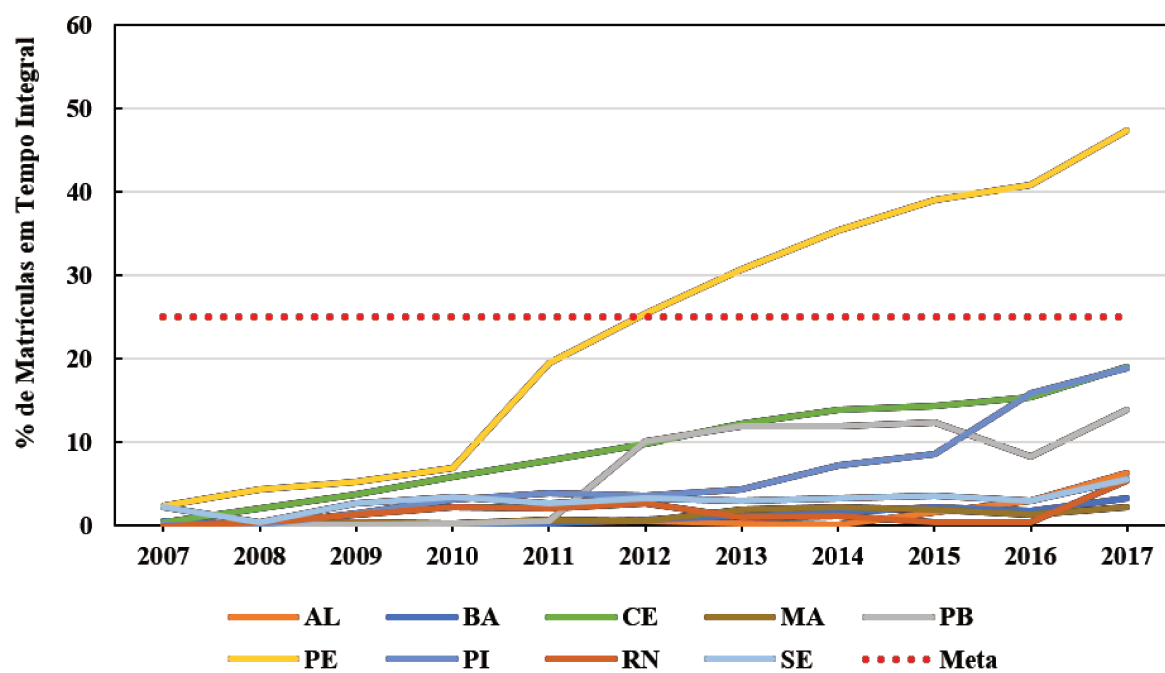
Neste período, as redes estaduais do Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso tiveram crescimento no percentual de matrículas no ensino médio, e no Acre, Ceará e Santa Catarina não houve alteração no percentual. As demais redes estaduais tiveram redução no percentual destas matrículas.

Passamos agora a analisar especificamente a evolução das matrículas em tempo integral nas redes públicas estaduais no período entre 2007 e 2017.

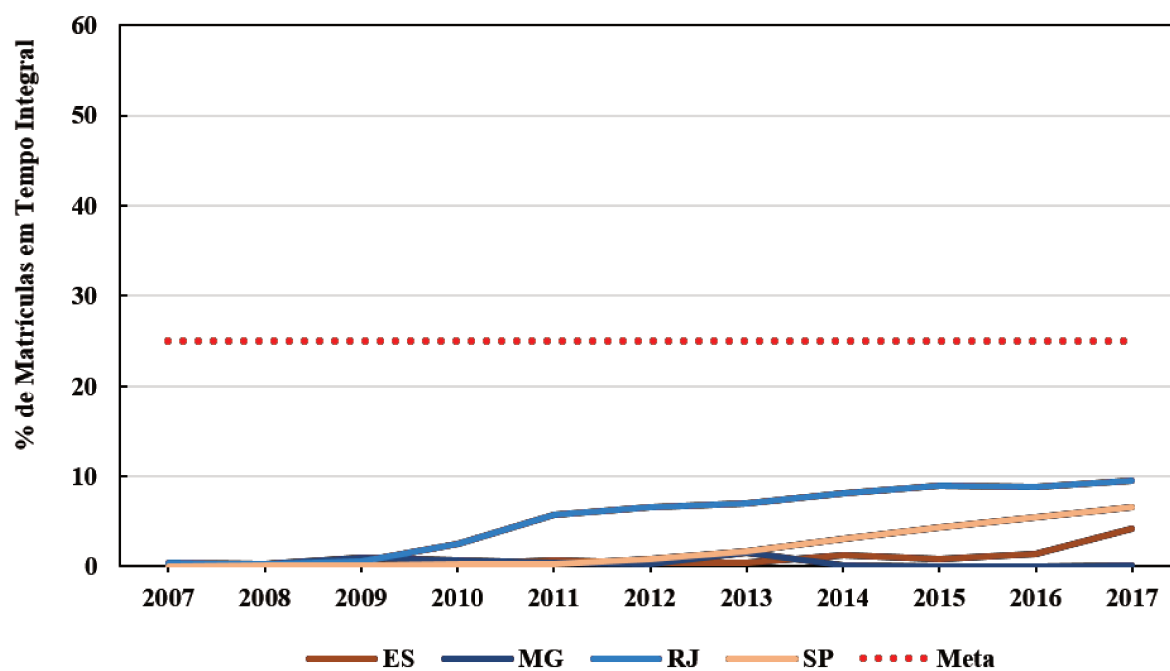
O percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio (Figura 9) era muito baixo em 2007. Acre, Amapá, Espírito Santo, Pará e Rio Grande do Norte não tinham nenhuma matrícula em tempo integral, e os maiores percentuais estavam nas redes do Amazonas, Tocantins (1,1% cada), Distrito Federal (1,3%), Pernambuco, Sergipe (2,3% cada) e Rondônia (3,4%). Nas demais esse percentual não chegava a 1% do total das matrículas dessa etapa de ensino.

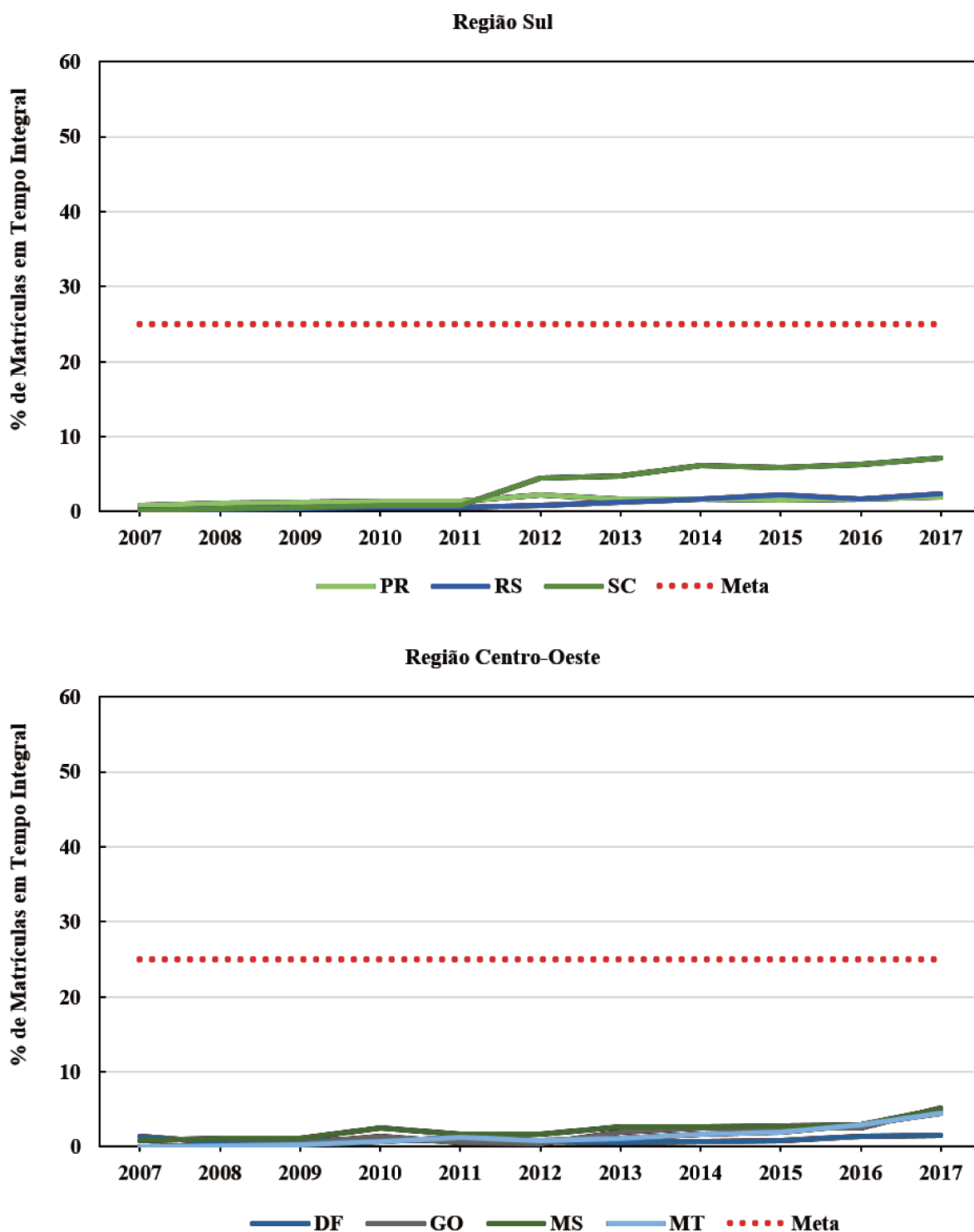


## Região Nordeste



## Região Sudeste





**Figura 9** - Percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio, modalidade regular, redes públicas estaduais, por região geográfica, 2007-2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Entre 2007 e 2010, o incremento no percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio foi muito baixo. Neste período destacam-se Amazonas que em 2009 atingiu 10,6% de matrículas em tempo integral, porém com redução para 4,5% em 2010, e Ceará e Pernambuco, que em 2010 chegaram a 5,9% e 7% de matrículas em tempo integral, respectivamente. Já Bahia, Distrito Federal, Rondônia e Roraima tiveram redução das matrículas em tempo integral no período e Roraima não registrou nenhuma matrícula em tempo integral em 2010. As demais se mantiveram abaixo dos 5%.

De 2011 a 2015, apenas Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio Grande do Norte tiveram redução no percentual de matrículas em tempo integral. As demais redes apresentaram crescimento positivo, sendo os maiores percentuais de crescimento registrados por Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rondônia.

Em 2015, oito redes ainda tinham menos de 1% de matrículas em tempo integral no ensino médio (AC, AP, DF, ES, MG, PA, RN, RR). Pernambuco e Rondônia apresentaram percentuais acima da meta do PNE 2014-2024 (39% e 27,1% respectivamente). Outras redes que se destacaram foram a da Paraíba (12,4%), Ceará (14,3%), Rio de Janeiro (8,9%) e Piauí (8,6%). Nas demais o percentual ficou abaixo dos 6%.

De 2015 para 2016, doze redes tiveram redução no percentual de matrículas em tempo integral (AM, BA, GO, MA, PA, PB, RJ, RO, RR, RS, SC, TO). Os maiores percentuais, em 2016, foram registrados na Paraíba (8,3%), Rio de Janeiro (8,8%), Ceará (15,4%), Piauí (15,9%), Rondônia (16,9%) e por Pernambuco acima da meta do PNE 2014-2024, com 40,8%.

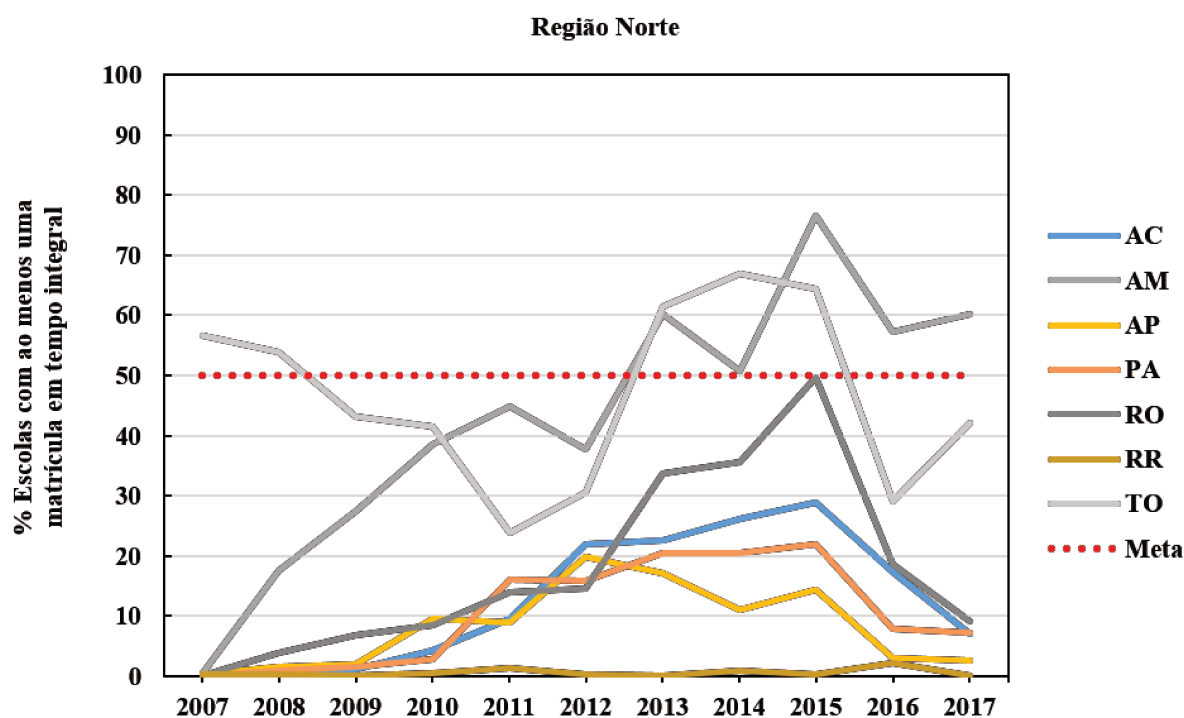
De 2016 para 2017, apenas Rondônia teve redução no percentual das matrículas tempo integral, nas demais redes houve crescimento. Pernambuco foi a única a superar a meta do PNE 2014-2024 com 47,3% de matrículas em tempo integral. Ceará, Paraíba e Piauí ficaram na faixa entre 10% e 20%. A maioria das redes, no entanto, ficou abaixo dos 10% de matrículas em tempo integral.

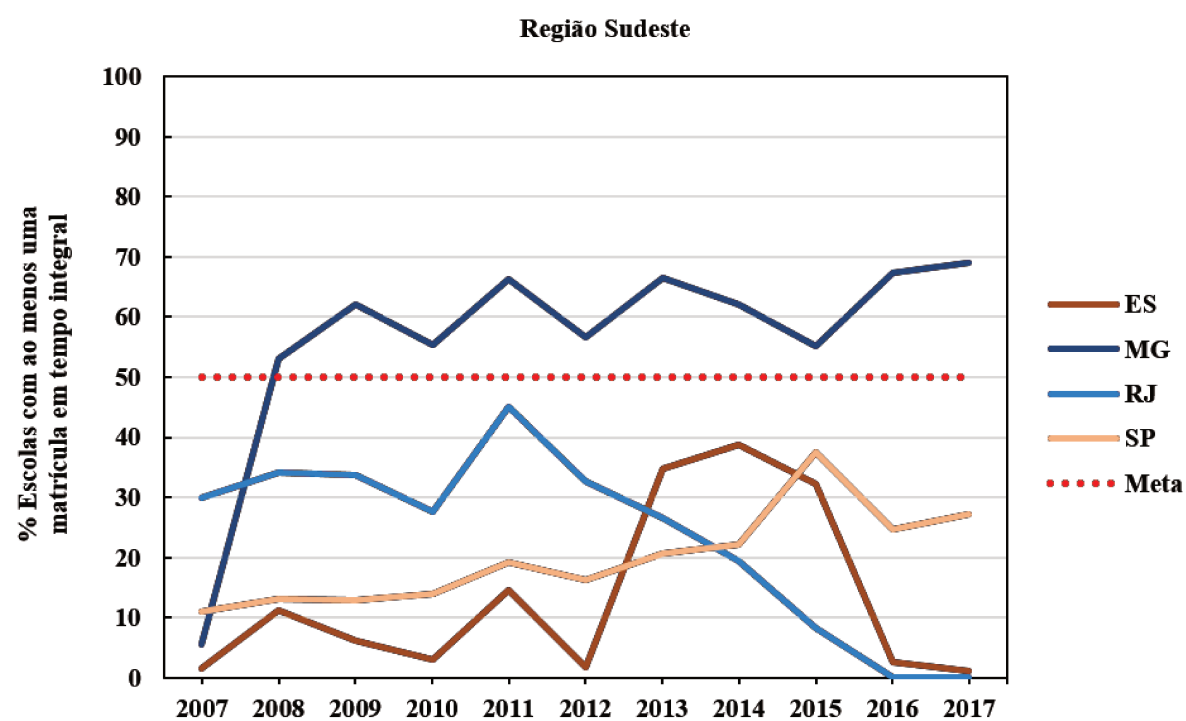
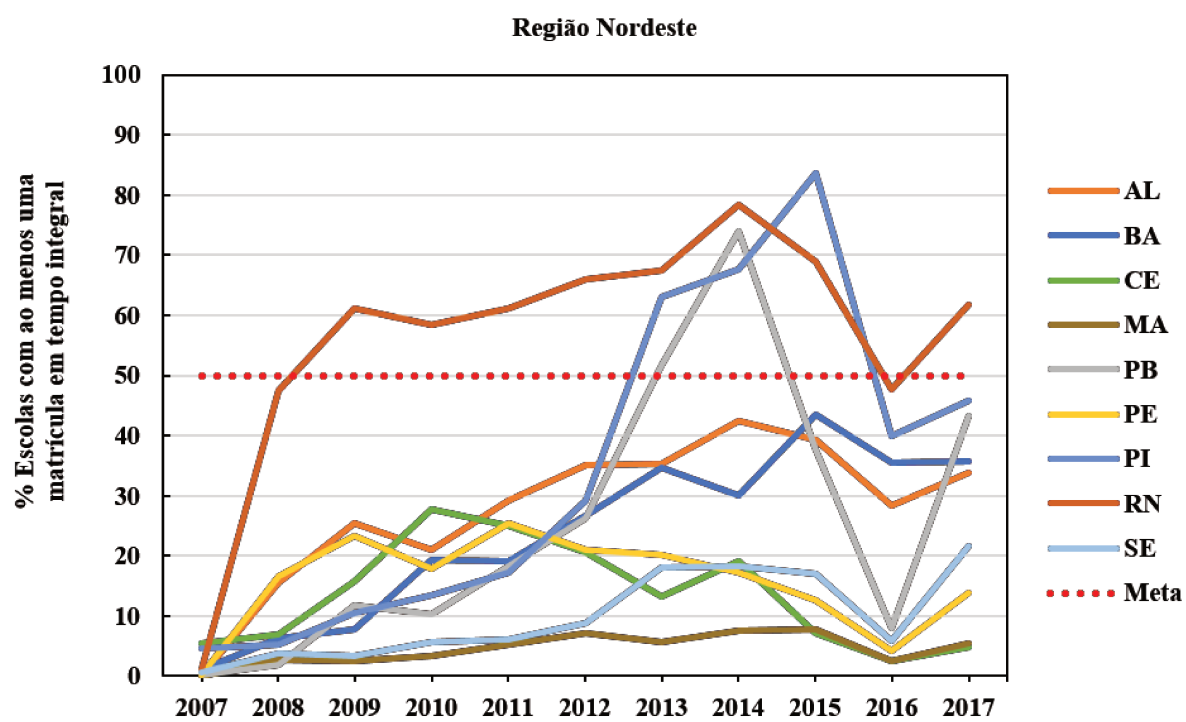
Comparando o período de 2007 para 2017, todas as redes aumentaram em p.p. as matrículas em tempo integral no ensino médio, sendo os maiores aumentos observados na Paraíba (13,8 p.p.), no Ceará (18,7 p.p.), no Piauí (18,8 p.p.) e em Pernambuco (45 p.p.). No Distrito Federal e em Minas Gerais esse crescimento ficou abaixo de 1 p.p. no período.

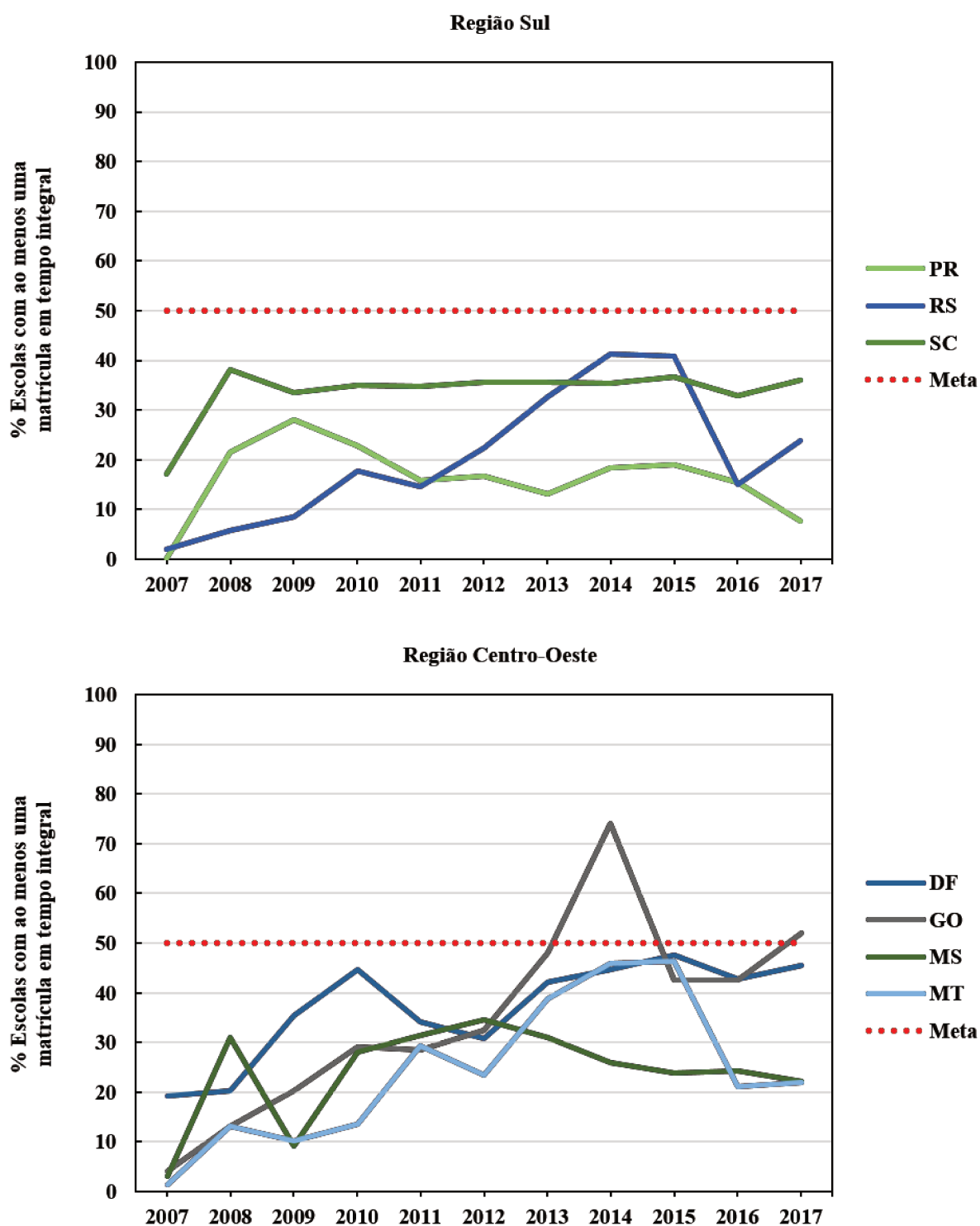
Porém, quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), três redes apresentaram redução em p.p. nas matrículas em tempo integral no ensino médio: Maranhão (-0,1 p.p.), Amazonas (-4,6 p.p.) e Rondônia (-10,7 p.p.). Acre, Piauí e Pernambuco tiveram os maiores aumentos no período: 8,7 p.p., 11,7 p.p. e 11,9 p.p. respectivamente.

### 3.1.5 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos iniciais do ensino fundamental

Em 2007, ano que tomamos como referência da situação da rede de ensino antes da vigência dos programas federais de incentivo à ampliação da jornada escolar, cinco redes estaduais não possuíam escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com matrículas em tempo integral: Alagoas, Maranhão, Pará, Paraná e Rondônia (Figura 10). Em dezessete redes as escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, representavam menos de 6%. Destacam-se neste ano Tocantins (57%), Rio de Janeiro (30%), Distrito Federal (19%), Santa Catarina (17%) e São Paulo (11%).







**Figura 10** - Percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em 2008, observamos um aumento no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. Destacam-se as redes do Tocantins (54%), de Minas Gerais (53%) e do Rio Grande do Norte (48%). Cinco redes (DF, MS, PR, RJ, SC) possuíam entre 20% e 40% de suas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, sete redes tinham entre 10% a 19% (AL, AM, ES, GO, MT, PE, SP), sendo que destas apenas Espírito Santo e São Paulo ainda não haviam aderido ao PME em 2008. Onze redes (AC, AP, BA, CE, MA, PA, PB, PI, RO, RS, SE) estavam abaixo de 10%, e Roraima, que ainda não havia aderido ao PME, não tinha nenhuma escola dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Essa proporção sofreu pouca alteração entre 2009 e 2010, destacando-se em 2009 Rio Grande do Norte (61%) e Minas Gerais (62%) acima da meta do PNE 2014-2024 e Tocantins (43%). Neste ano todas as redes estaduais já haviam aderido ao Programa Mais Educação.

Em 2010, Minas Gerais (55%) e Rio Grande do Norte (58%) se mantiveram acima da meta do PNE 2014-2024, e Tocantins (42%) e Distrito Federal com 42% e 45% respectivamente.

Em 2011, observamos um aumento na porcentagem de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, reduzindo para cinco as redes que possuíam menos de 10% destas escolas. As demais proporções se mantiveram, com destaque para Rio Grande do Norte (61%) e Minas Gerais (66%) acima da meta do PNE 2014-2024, e Amazonas e Rio de Janeiro com 45% cada.

Em 2012, observamos novo incremento na proporção de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, com apenas três redes abaixo dos 10% (ES, MA, SE) e Roraima sem nenhuma destas escolas. A maioria, dezessete redes entre 20 e 40% (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, GO, MS, MT, PB, PE, PI, RJ, RS, SC, TO), e Minas Gerais (57%) e Rio Grande do Norte (66%) novamente como destaques.

A tendência de aumento se manteve entre 2013 e 2014 (anos de tramitação e aprovação do PNE 2014-2024, respectivamente), quando apenas duas redes ficaram abaixo dos 10% (MA, RR).

Em 2013, eram treze as redes entre 20% e 40% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AC, AL, BA, ES, MS, MT, PA, PE, RJ, RO, RS, SC, SP) e seis acima da meta do PNE 2014-2024: Paraíba (52%), Amazonas (60%), Tocantins (61%), Piauí (63%), Minas Gerais (66%) e Rio Grande do Norte (67%). Destacaram-se também o Distrito Federal (42%) e Goiás (48%).



Em 2014, oito redes ficaram na faixa entre 20% e 40% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AC, BA, ES, MS, PA, RO, SC, SP), quatro ficaram na faixa dos 40%: Rio Grande do Sul (41%), Alagoas (42%), Distrito Federal (45%), Mato Grosso (46%), chegando a sete as redes acima da meta do PNE 2014-2024: Amazonas (51%), Minas Gerais (62%), Tocantins (67%), Piauí (68%), Goiás e Paraíba (74% cada) e Rio Grande do Norte (78%).

Essa proporção pouco se alterou em 2015, com oito redes entre 20% e 40% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AC, AL, ES, MS, PA, PB, SC, SP), cinco na faixa dos 40%: Rio Grande do Sul (41%), Bahia e Goiás (43% cada), Mato Grosso (46%), Distrito Federal (48%), e seis acima da meta do PNE 2014-2024: Rondônia (50%), Minas Gerais (55%), Tocantins (64%), Rio Grande do Norte (69%), Amazonas (77%) e Piauí (84%).

Entre 2015 e 2016, em função da crise econômica e política do país ocorreram cortes de recursos na área de educação, o que ocasionou problemas com os repasses de recursos para as escolas participantes do PME e a reformulação do programa em 2016 (PARENTE, 2016), ano em que observamos um grande recuo no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, demonstrando o nível de fragilidade dos programas/políticas de incentivo à ampliação da jornada escolar.

Dez redes ficaram abaixo dos 10% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AP, CE, ES, MA, PA, PB, PE, RR, SE, RJ), oito entre 20% e 40% (AL, BA, MS, MT, PI, SC, SP, TO), três redes na faixa dos 40% (Distrito Federal e Goiás com 43% cada e Rio Grande do Norte com 48%). Amazonas (57%) e Minas Gerais (67%) ficaram acima da meta.

Ao final do período considerado (2017), Rio de Janeiro e Roraima não tinham nenhuma escola dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral e outras oito redes estavam abaixo dos 10% (AC, AP, CE, ES, MA, PA, PR, RO). Sete estavam na faixa entre 20% e 40% (AL, BA, MS, MT, RS, SE, SP). Na faixa dos 40% se encontravam Tocantins (42%), Paraíba (43%), Distrito Federal (45%) e Piauí (46%), e quatro redes acima da meta do PNE 2014-2024: Goiás (52%), Amazonas (60%), Rio Grande do Norte (62%) e Minas Gerais (69%).

Considerando o período de 2007 para 2017, além do Rio de Janeiro e de Roraima que não tinham escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2017, Espírito Santo, Ceará e Tocantins também reduziram o percentual destas escolas em -0,4 p.p., -0,7 p.p. e -14,6 p.p. respectivamente.

A maioria das redes, no entanto, apesar das oscilações do período, apresentou em 2017 um percentual maior de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral do que o registrado em 2007, sendo os maiores aumentos observados no Piauí (41,1 p.p.), Paraíba (43,2 p.p.), Goiás (47,8 p.p.), Amazonas (59,7 p.p.), Rio Grande do Norte (60,6 p.p.) e Minas Gerais (63,5 p.p.).

Porém, quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), apenas sete redes apresentaram aumento em p.p. nas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental: Santa Catarina (0,7 p.p.), Distrito Federal (0,8 p.p.), Sergipe (3,4 p.p.), São Paulo (5,1 p.p.), Bahia (5,7 p.p.), Minas Gerais (6,9 p.p.) e Amazonas (9,6 p.p.). As maiores reduções foram observadas no Piauí (-21,8 p.p.), Goiás (-22,2 p.p.), Mato Grosso (-24 p.p.), Tocantins (-25 p.p.), Rondônia (-26,6 p.p.), Paraíba (-30,5 p.p.) e no Espírito Santo (-37,5 p.p.).

Em todas as redes estaduais ocorreu uma redução no número total de estabelecimentos que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, em algumas de forma mais acentuada do que em outras (Tabela 11). Essa redução pode ser atribuída em grande parte a dois fatores: a continuidade do processo de municipalização do ensino fundamental e/ou a mudanças demográficas.

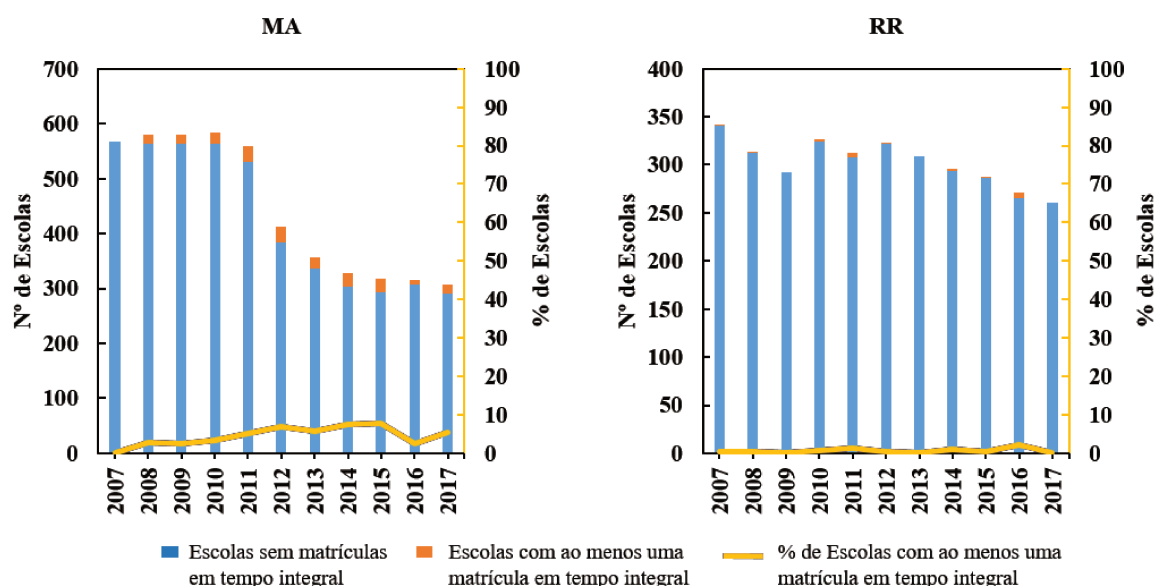
Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral	%	Total	Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral	%
<b>Brasil</b>	<b>18.612</b>	<b>1.224</b>	<b>6,95</b>	<b>11.531</b>	<b>3.794</b>	<b>49,03</b>
<b>Norte</b>	<b>2.961</b>	<b>224</b>	<b>7,58</b>	<b>2.034</b>	<b>355</b>	<b>21</b>
Acre	580	1	0,2	456	32	7,0
Amazonas	362	2	0,6	297	179	60,3
Amapá	365	1	0,3	275	7	2,5
Pará	616	0	0,0	289	21	7,3
Rondônia	309	0	0,0	231	21	9,1
Roraima	342	1	0,3	260	0	0,0
Tocantins	387	219	56,6	266	95	42,0
<b>Nordeste</b>	<b>4.049</b>	<b>41</b>	<b>1,02</b>	<b>1.381</b>	<b>419</b>	<b>43,56</b>
Alagoas	218	0	0,0	62	21	33,9
Bahia	499	5	1,0	42	15	35,7
Ceará	126	7	5,6	41	2	4,9
Maranhão	568	0	0,0	308	17	5,5
Paraíba	753	1	0,1	256	111	43,4
Pernambuco	658	1	0,2	166	23	13,9
Piauí	405	19	4,7	24	11	45,8
Rio Grande do Norte	539	6	1,1	287	177	61,7
Sergipe	283	2	0,7	195	42	21,5
<b>Sudeste</b>	<b>6.096</b>	<b>620</b>	<b>11,32</b>	<b>3.892</b>	<b>1.809</b>	<b>86,85</b>
Espírito Santo	393	6	1,5	256	3	1,2
Minas Gerais	2.632	144	5,5	1.960	1.352	69,0
Rio de Janeiro	690	206	29,9	12	0	0,0
São Paulo	2.381	264	11,1	1.664	454	27,3
<b>Sul</b>	<b>3.744</b>	<b>224</b>	<b>6,36</b>	<b>2.889</b>	<b>766</b>	<b>36,08</b>
Paraná	145	0	0,0	39	3	7,7
Rio Grande do Sul	2.579	50	1,9	2.145	509	23,7
Santa Catarina	1.020	174	17,1	705	254	36,0
<b>Centro Oeste</b>	<b>1.762</b>	<b>115</b>	<b>6,98</b>	<b>1.335</b>	<b>445</b>	<b>50</b>
Distrito Federal	396	76	19,2	381	173	45,4
Goiás	535	22	4,1	208	108	51,9
Mato Grosso do Sul	323	10	3,1	257	57	22,2
Mato Grosso	508	7	1,4	489	107	21,9

**Tabela 11** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Da análise do total de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral de cada rede estadual (e não apenas do percentual por elas representado) resultou a identificação de cinco grupos com características distintas, os quais são apresentados na sequência.

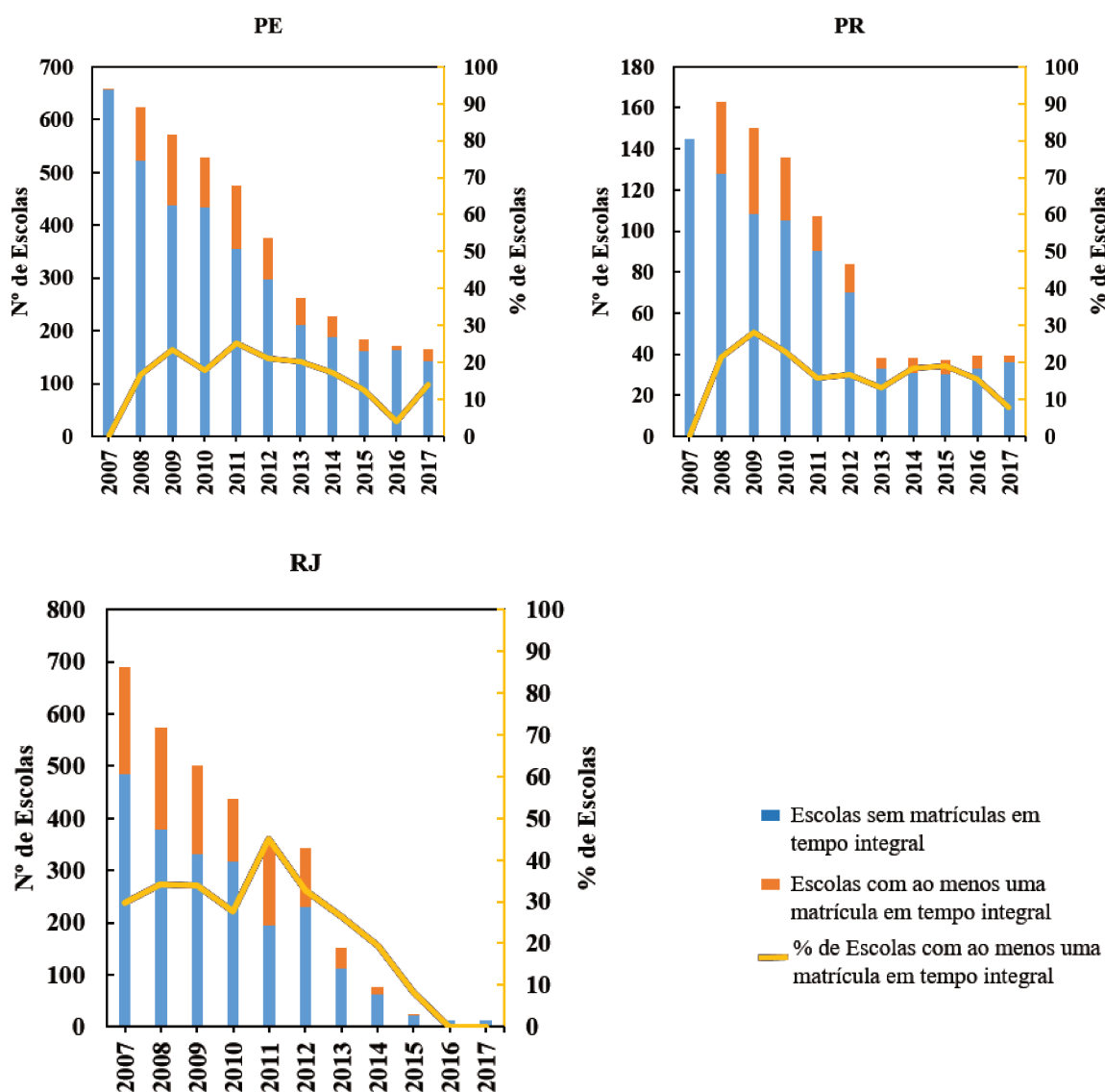
**Grupo 1:** redes que apresentaram baixo número de escolas com matrículas em tempo integral em todo o período considerado. Enquadram-se nesta situação Maranhão e Roraima (Figura 11). Destas, Maranhão conseguiu manter relativamente estável o número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. Já Roraima teve o menor número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, zerando este número em 2017.



**Figura 11** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (MA, RR), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

**Grupo 2:** redes nas quais a redução no número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral foi associada a uma redução no número de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (Figura 12).



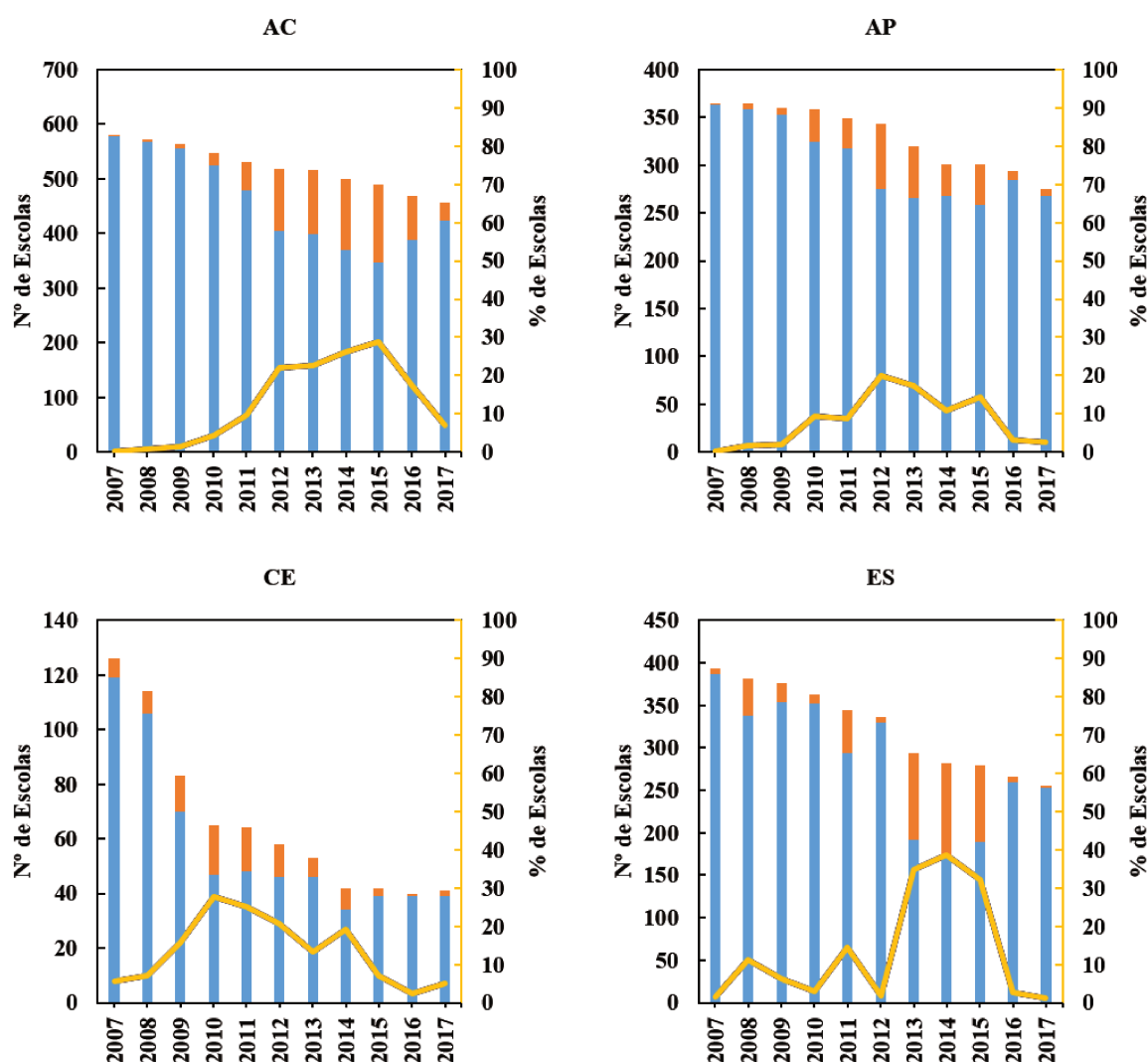
**Figura 12** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (PE, PR, RJ), de 2007 a 2017.

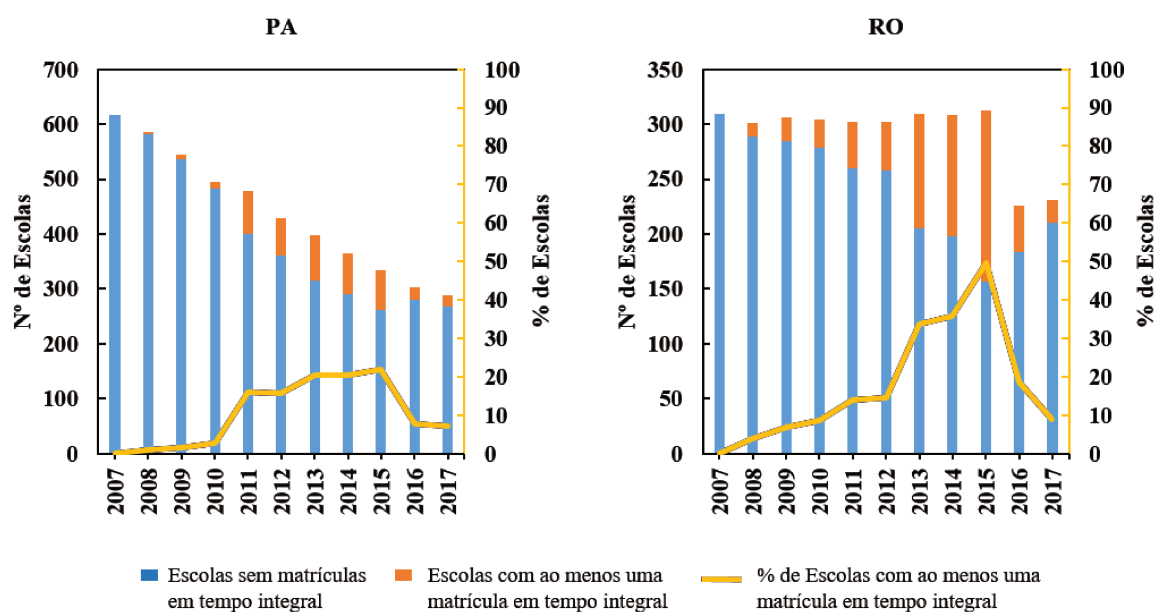
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

O Paraná apresentou uma grande redução no total de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental entre 2010 e 2013, com novo período de redução entre 2015 e 2017. Em Pernambuco a redução das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral ocorreu de 2012 a 2016, tendo registrado aumento em 2017. No Rio de Janeiro, a redução no total de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral só foi interrompida em 2011, quando verificamos um crescimento no número destas

escolas, a rede, porém deixou de registrar matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino a partir de 2016.

**Grupo 3:** redes que tiveram redução no número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral entre 2016 e 2017, o que pode estar associado com a crise econômica e com a descontinuidade do PME no período (Figura 13). Foi o caso do Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo e Rondônia. No Pará a redução no número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral teve início em 2015. O Ceará foi o único que terminou o período com um pequeno aumento no total de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

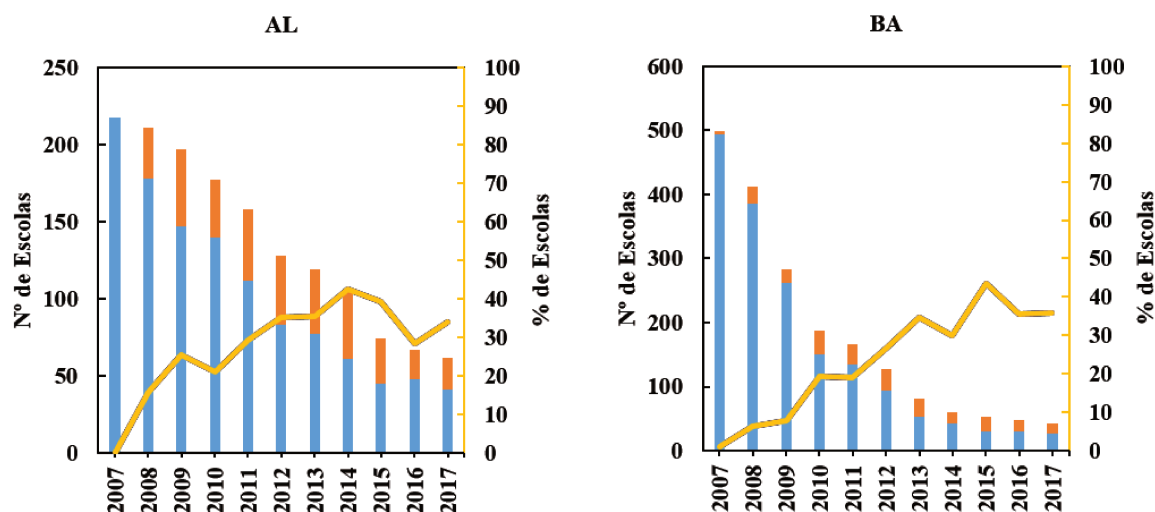


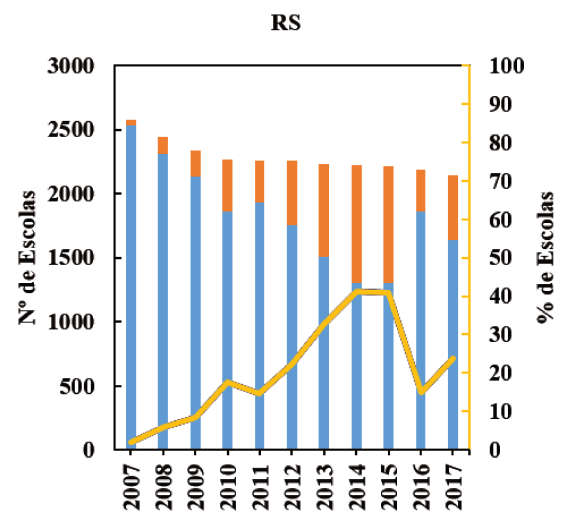
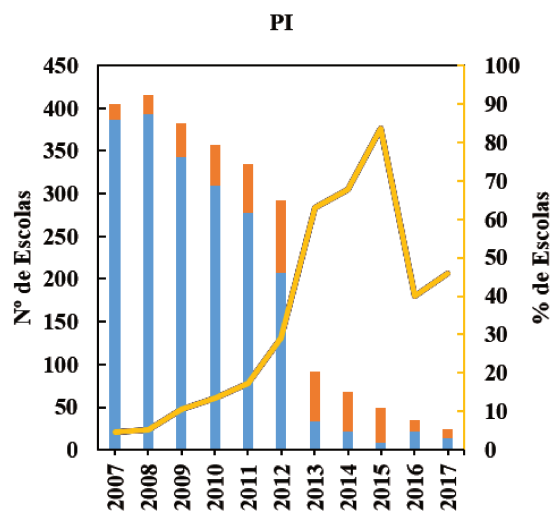
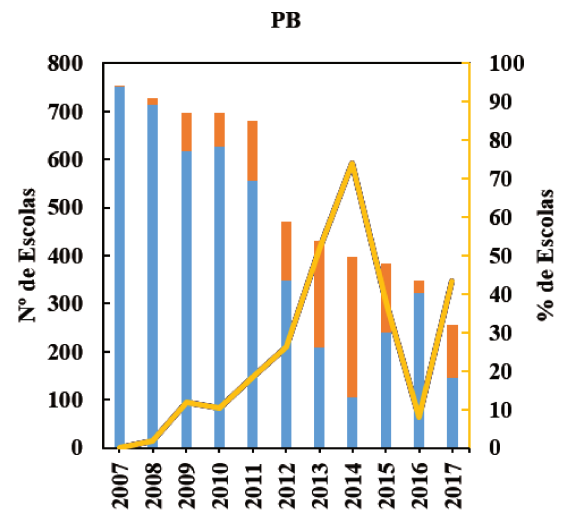
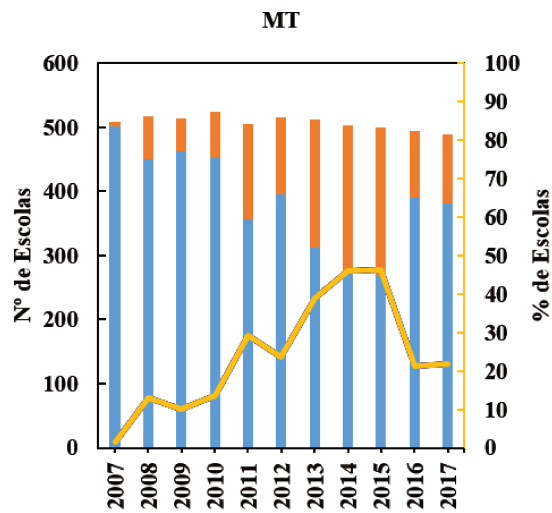
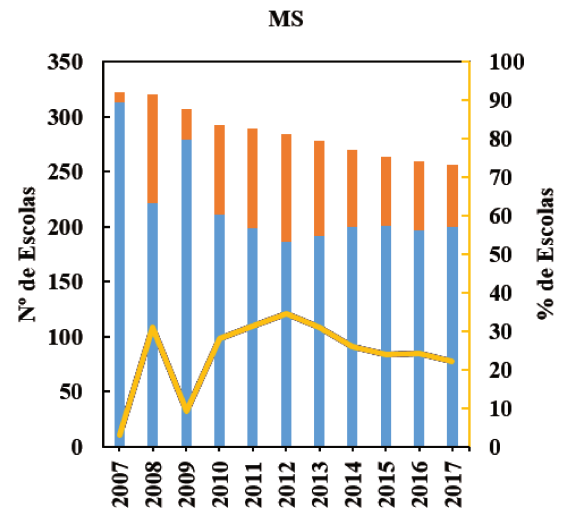
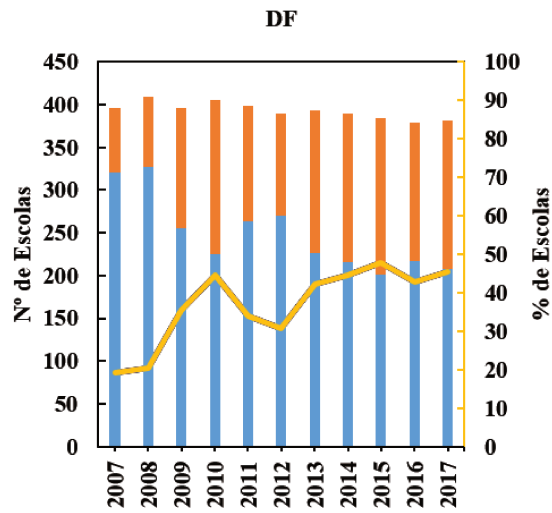


**Figura 13** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AP, CE, ES, PA, RO), de 2007 a 2017.

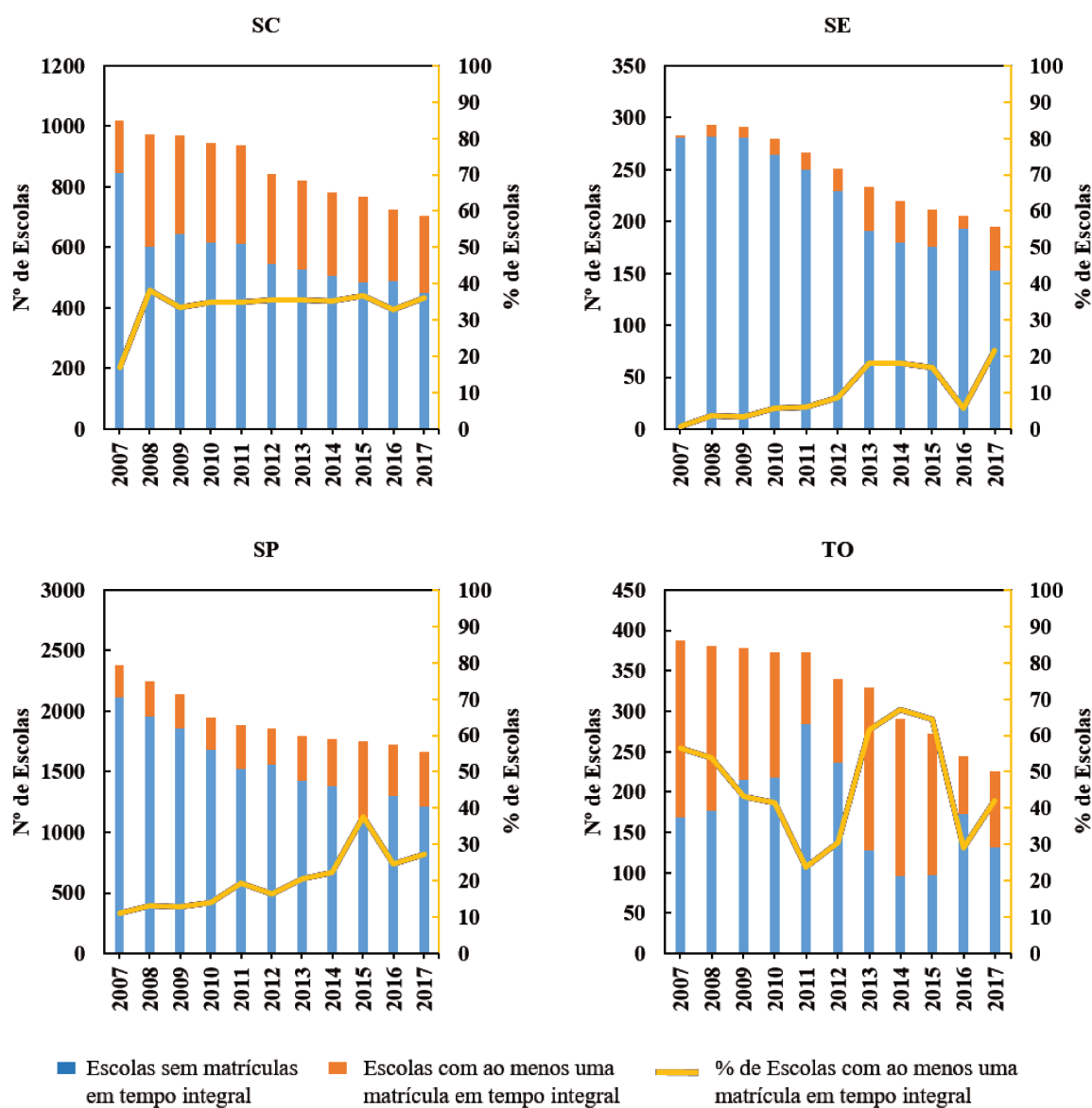
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

**Grupo 4:** redes que terminaram o período com número moderado de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral: neste grupo encontram-se doze redes estaduais: AL, BA, DF, MS, MT, PB, PI, RS, SC, SE, SP, TO (Figura 14).









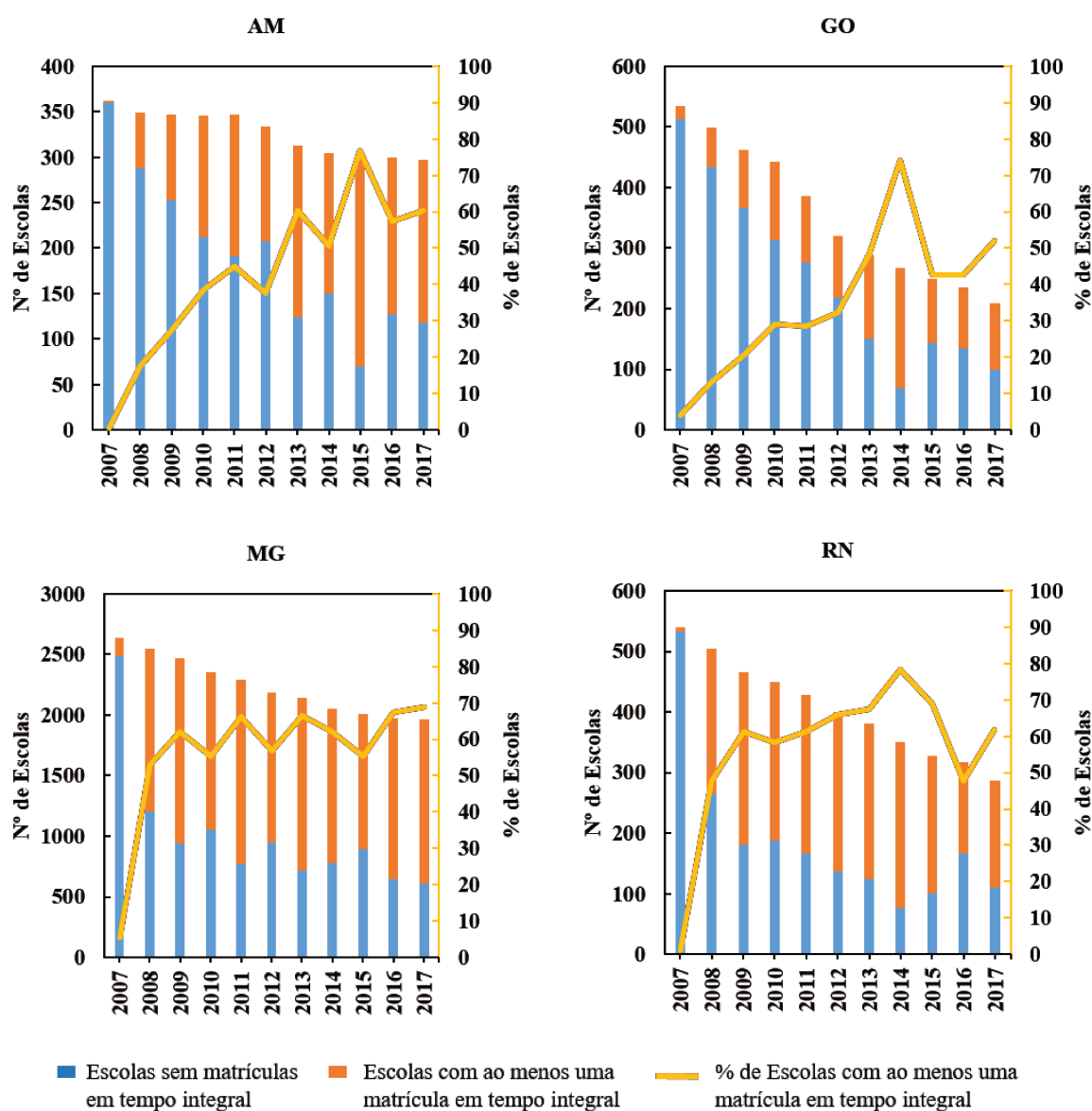
**Figura 14** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AL, BA, DF, MS, MT, PB, PI, RS, SC, SE, SP, TO), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

O Tocantins já em 2007 tinha um número grande de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, mas ao longo do período observado esse número oscilou bastante e, em 2017, o número dessas escolas estava bem reduzido, apesar do aumento registrado neste ano. Alagoas, Bahia, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe apesar da redução no número de escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram oscilação no número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral

no período considerado, mas finalizaram com aumento em 2017. Já o Mato Grosso do Sul vem registrando leve queda desde 2013. Distrito Federal e Santa Catarina mantiveram uma proporção mais homogênea no número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

**Grupo 5:** redes estaduais que terminaram o período com mais de 50% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (Figura 15).

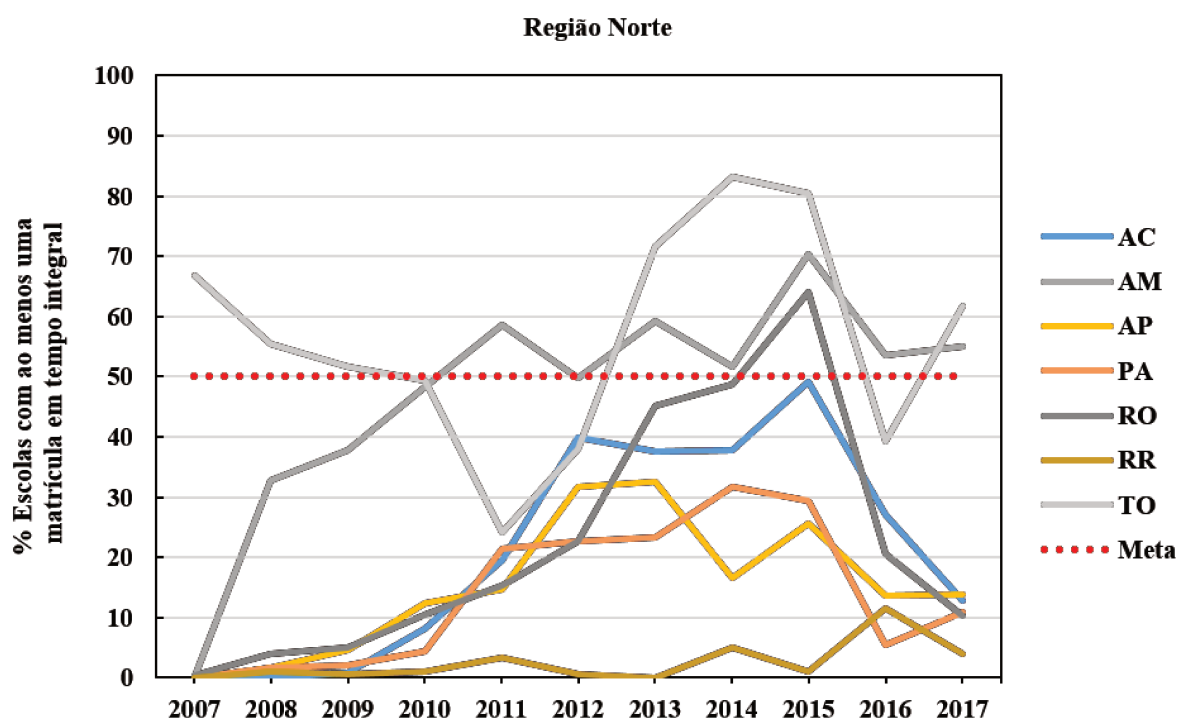


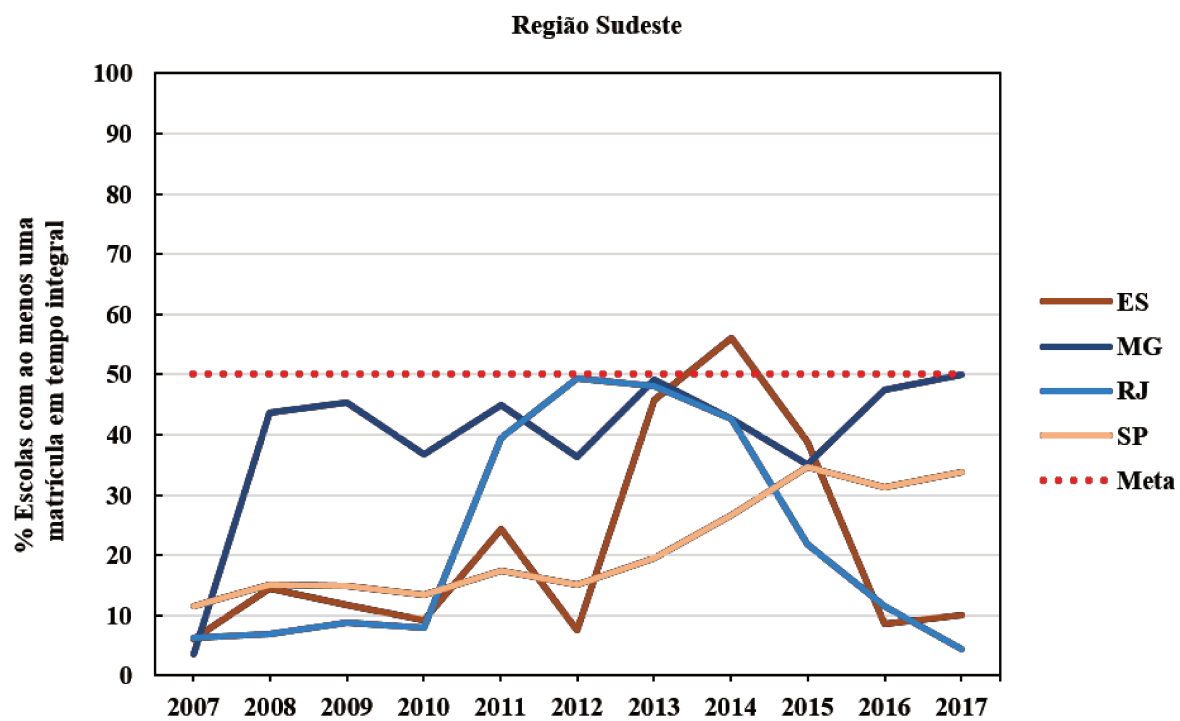
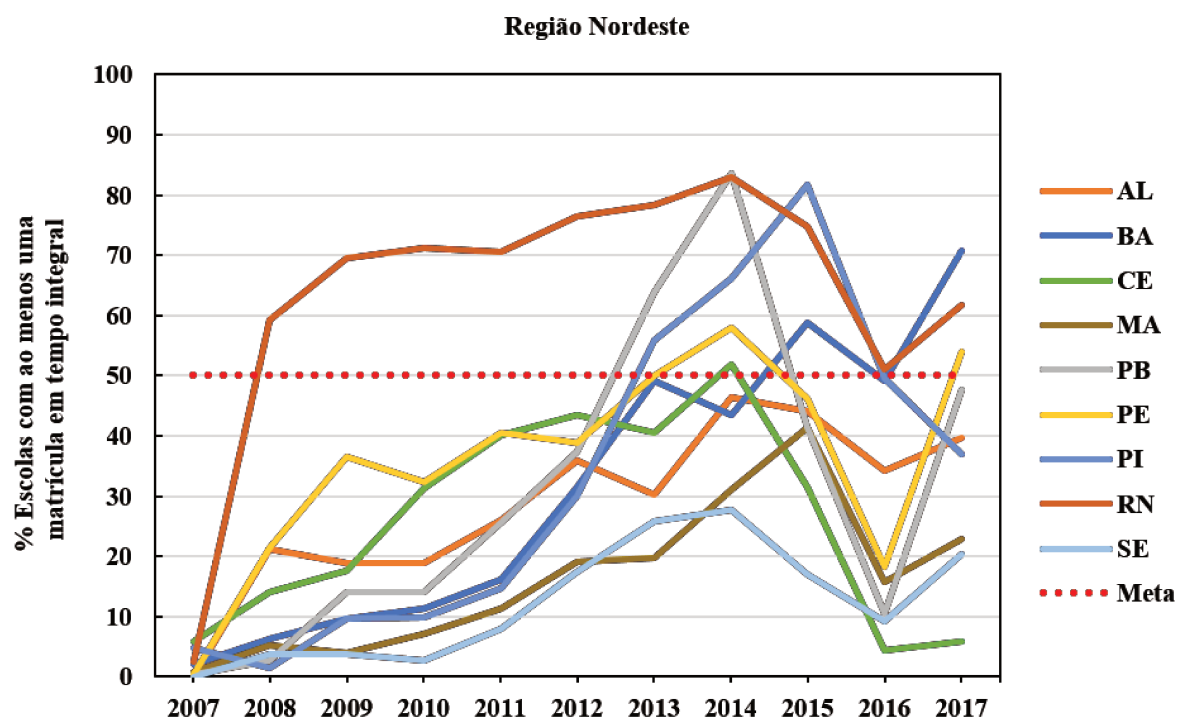
**Figura 15** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, GO, MG, RN), de 2007 a 2017.

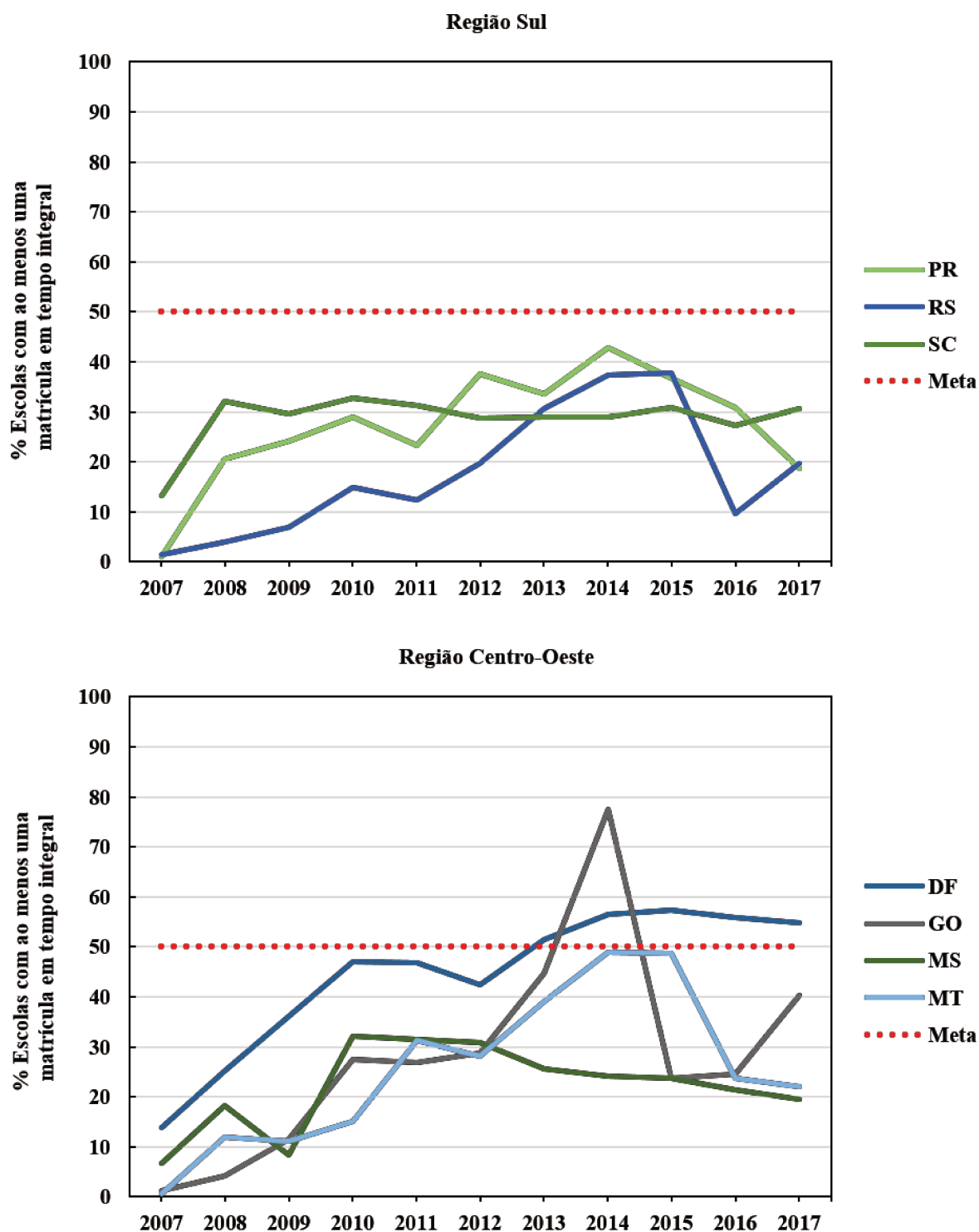
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

### 3.1.6 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos finais do ensino fundamental

O número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental era muito baixo em 2007. Dez redes não possuíam nenhuma escola nestas condições: Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rondônia, Roraima e Sergipe (Figura 16). Em treze redes, as escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, representavam menos de 7% do total (BA, CE, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PI, PR, RJ, RN, RS) e em outras três essa proporção não passava de 14% (DF, SC, SP). Apenas o Tocantins se destacava com 67% das suas escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral.







**Figura 16** - Percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em 2008, o Acre foi o único a não contar com escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral. Destacam-se Tocantins (55%) e Rio Grande do Norte (59%) acima da meta do PNE 2014-2024 e Minas Gerais (44%). Seis redes possuíam entre 20% e 40% de suas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AL, AM, DF, PE, PR, SC), doze estavam abaixo dos 10% (AP, BA, GO, MA, PA, PB, PI, RJ, RO, RR, RS, SE).

Essa proporção sofreu pouca alteração em 2009, com Tocantins (52%), Rio Grande do Norte (70%) e Minas Gerais (45%) ainda mantendo as maiores proporções de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. Amazonas, Distrito Federal, Pernambuco, Paraná e Santa Catarina se mantinham na faixa entre 20% e 40%, e dez redes abaixo de 10% (AC, AP, MA, MS, PA, RJ, RO, RR, RS, SE).

O ano de 2010 registrou novo aumento na proporção de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. Rio Grande do Norte (71%) se manteve acima da meta do PNE 2014-2024. Na faixa entre 20% e 40% situavam-se sete redes (CE, GO, MG, MS, PE, PR, SC) e três na faixa dos 40%: Amazonas (48%), Distrito Federal (47%) e Tocantins (49%). Eram sete as redes abaixo de 10% (AC, ES, MA, PA, RJ, RR, SE).

Em 2011, observamos mais um incremento na percentagem de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, tendência que se manteve até 2015. Em 2011 e 2012, apenas duas redes ficaram abaixo de 10% sendo respectivamente, Roraima e Sergipe, e Espírito Santo e Roraima.

O número de redes com percentuais de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral entre 20% e 40% saltou para treze em 2011 (AC, AL, ES, GO, MS, MT, PA, PB, PR, RJ, SC, TO, CE) e para dezessete em 2012 (AC, AL, AP, BA, GO, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RO, RS, SC, TO).

O número de redes na faixa dos 40% se manteve estável: Pernambuco (41%), Minas Gerais (45%), Distrito Federal (47%) em 2011, e Distrito Federal (42%), Ceará (44%), Rio de Janeiro (49%) em 2012. Amazonas e Rio Grande do Norte se mantiveram acima da meta do PNE 2014-2024 nos dois anos.

Em 2013, ocorreu novo aumento na percentagem de escolas com matrículas em tempo integral, média que oscilou pouco até 2015. A exceção foi Roraima que em 2013 não tinha nenhuma escola com ao menos uma matrícula em tempo integral, e que em 2014 e 2015 ficou abaixo dos 10%.

Eram sete as redes acima da meta do PNE 2014-2024 em 2013: Pernambuco (50%), Distrito Federal (51%), Piauí (56%), Amazonas (59%), Paraíba (64%), Tocantins (72%) e Rio

Grande do Norte (78%), e sete na faixa dos 40%: Ceará (41%), Goiás e Rondônia (45% cada), Espírito Santo (46%), Rio de Janeiro (48%), Bahia e Minas Gerais (49%). Entre os 20% e 40% situavam-se onze redes (AC, AL, AP, MA, MS, MT, PA, PR, RS, SC, SP), número que se reduziu para oito em 2015 (AC, MA, MS, PA, RS, SE, SC, SP), quando chegou a nove as redes acima da meta do PNE 2014-2024: Amazonas e Ceará (52% cada), Espírito Santo (56%), Distrito Federal (57%), Pernambuco (58%), Piauí (66%), Goiás (78%), Rio Grande do Norte e Tocantins (83% cada), e sete na faixa dos 40%: Bahia, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (43% cada), Alagoas (46%), Mato Grosso e Rondônia (49% cada).

Em 2016 apenas três redes ficaram acima da meta do PNE 2014-2024: Rio Grande do Norte (51%), Amazonas (54%) e Distrito Federal (56%), e três na faixa dos 40%: Minas Gerais (47%), Bahia e Piauí (49%). Dez redes se situavam entre 20 e 40% (AC, AL, GO, MS, MT, PR, RO, SC, SP, TO). Roraima atingiu seu maior percentual de todo o período: 12%. Cinco redes ficaram abaixo de 10%: CE, ES, MT, RS, SE.

Em 2017, cinco redes se encontravam abaixo dos 10% (CE, ES, RJ, RO, RR), nove entre 20 e 40% (AL, GO, MA, MS, MT, RS, SC, SE, SP), e na faixa dos 40% apenas a Paraíba (48%). O ano terminou com sete redes acima da meta do PNE 2014-2024: Minas Gerais (50%), Pernambuco (54%), Amazonas e Distrito Federal (55% cada), Rio Grande do Norte e Tocantins (62% cada) e Bahia (71%).

Comparando o período de 2007 para 2017 (Tabela 12), apenas três redes reduziram em p.p. as escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental: Ceará (-0,1 p.p.), Rio de Janeiro (-2 p.p.) e Tocantins (-5 p.p.). Os maiores aumentos no período foram observados no Piauí (32,1 p.p.), Goiás (39,2 p.p.), Alagoas (39,6 p.p.), Distrito Federal (41 p.p.), Paraíba (47,2 p.p.), Pernambuco (53,5 p.p.), Amazonas (54,7 p.p.), Rio Grande do Norte (59,1 p.p.) e Bahia (68,7).

Quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), apenas cinco redes apresentaram aumento em p.p. nas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental: Santa Catarina (1,6 p.p.), Amazonas (3,4 p.p.), São Paulo (7,2 p.p.), Minas Gerais (7,3 p.p.) e Bahia (27,3 p.p.). As demais tiveram redução no percentual destas escolas, sendo as maiores reduções observadas na Paraíba (36 p.p.), Goiás (37,1 p.p.), Rio de Janeiro (38,2 p.p.), Rondônia (38,4 p.p.), e Ceará e Espírito Santo (46,1 p.p. cada).

Com relação ao total de escolas dos anos finais do ensino fundamental (Tabela 12), em dezessete redes estaduais esse número era menor em 2017 do que o registrado em 2007: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul,

Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Nas demais, em 2017 o total dessas escolas era maior do que em 2007.

Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral	%	Total	Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral	%
<b>Brasil</b>	<b>21.872</b>	<b>1.209</b>	<b>5,5</b>	<b>19.421</b>	<b>6.336</b>	<b>32,6</b>
<b>Norte</b>	<b>2.008</b>	<b>247</b>	<b>12,3</b>	<b>2.172</b>	<b>586</b>	<b>27,0</b>
Acre	231	0	0,0	334	43	12,9
Amazonas	377	1	0,3	375	206	54,9
Amapá	170	0	0,0	194	27	13,9
Pará	427	0	0,0	411	45	10,9
Rondônia	260	1	0,4	284	29	10,2
Roraima	176	0	0,0	205	8	3,9
Tocantins	367	245	66,8	369	228	61,8
<b>Nordeste</b>	<b>4.739</b>	<b>90</b>	<b>1,9</b>	<b>2.695</b>	<b>1.274</b>	<b>47,3</b>
Alagoas	240	0	0,0	149	59	39,6
Bahia	1.077	22	2,0	526	372	70,7
Ceará	456	27	5,9	154	9	5,8
Maranhão	577	5	0,9	171	39	22,8
Paraíba	474	2	0,4	401	191	47,6
Pernambuco	837	3	0,4	475	256	53,9
Piauí	418	20	4,8	263	97	36,9
Rio Grande do Norte	427	11	2,6	334	206	61,7
Sergipe	233	0	0,0	222	45	20,3
<b>Sudeste</b>	<b>7.903</b>	<b>620</b>	<b>7,8</b>	<b>7.667</b>	<b>2.781</b>	<b>36,3</b>
Espírito Santo	276	17	6,2	289	29	10,0
Minas Gerais	2.788	97	3,5	2.809	1.404	50,0
Rio de Janeiro	1.010	64	6,3	669	29	4,3
São Paulo	3.829	442	11,5	3.900	1.319	33,8
<b>Sul</b>	<b>5.178</b>	<b>186</b>	<b>3,6</b>	<b>4.894</b>	<b>1.043</b>	<b>21,3</b>
Paraná	1.846	19	1,0	1.913	356	18,6
Rio Grande do Sul	2.320	34	1,5	2.073	409	19,7
Santa Catarina	1.012	133	13,1	908	278	30,6
<b>Centro Oeste</b>	<b>2.044</b>	<b>66</b>	<b>3,2</b>	<b>1.993</b>	<b>652</b>	<b>0,3</b>
Distrito Federal	209	29	13,9	206	113	54,9
Goiás	914	11	1,2	834	337	40,4
Mato Grosso do Sul	341	23	6,7	316	62	19,6
Mato Grosso	580	3	0,5	637	140	22,0

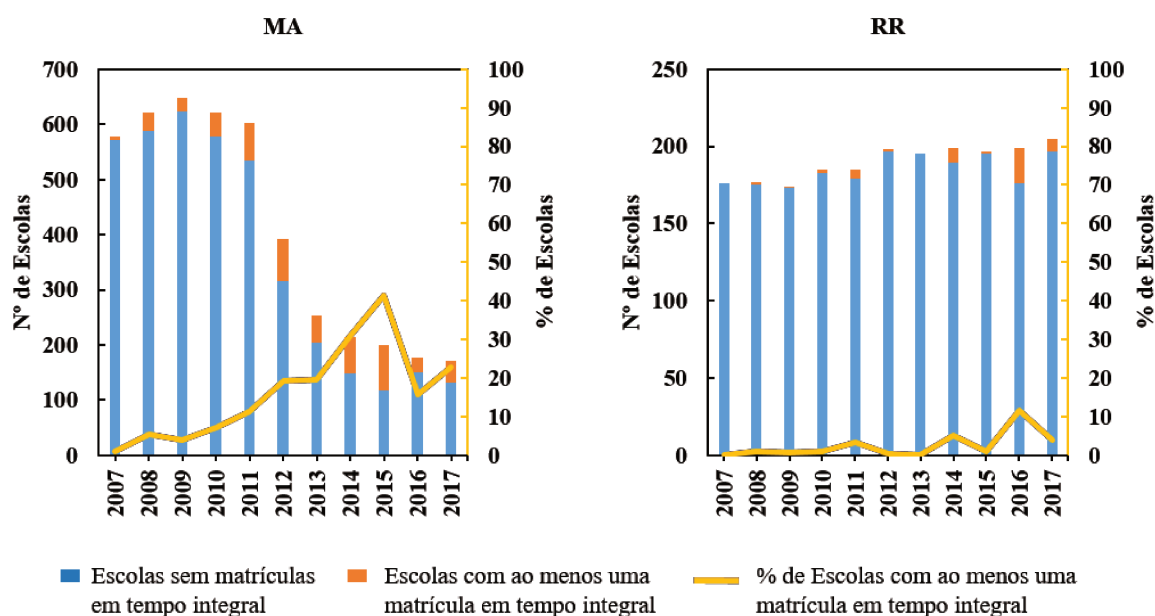
**Tabela 12** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.



Da análise da evolução do total de escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral de cada rede estadual ao longo do período considerado, resultou a identificação de quatro grupos com características distintas:

**Grupo 1:** Redes que apresentaram baixo número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral em todo o período considerado (Figura 17).



**Figura 17** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (MA, RR), de 2007 a 2017.

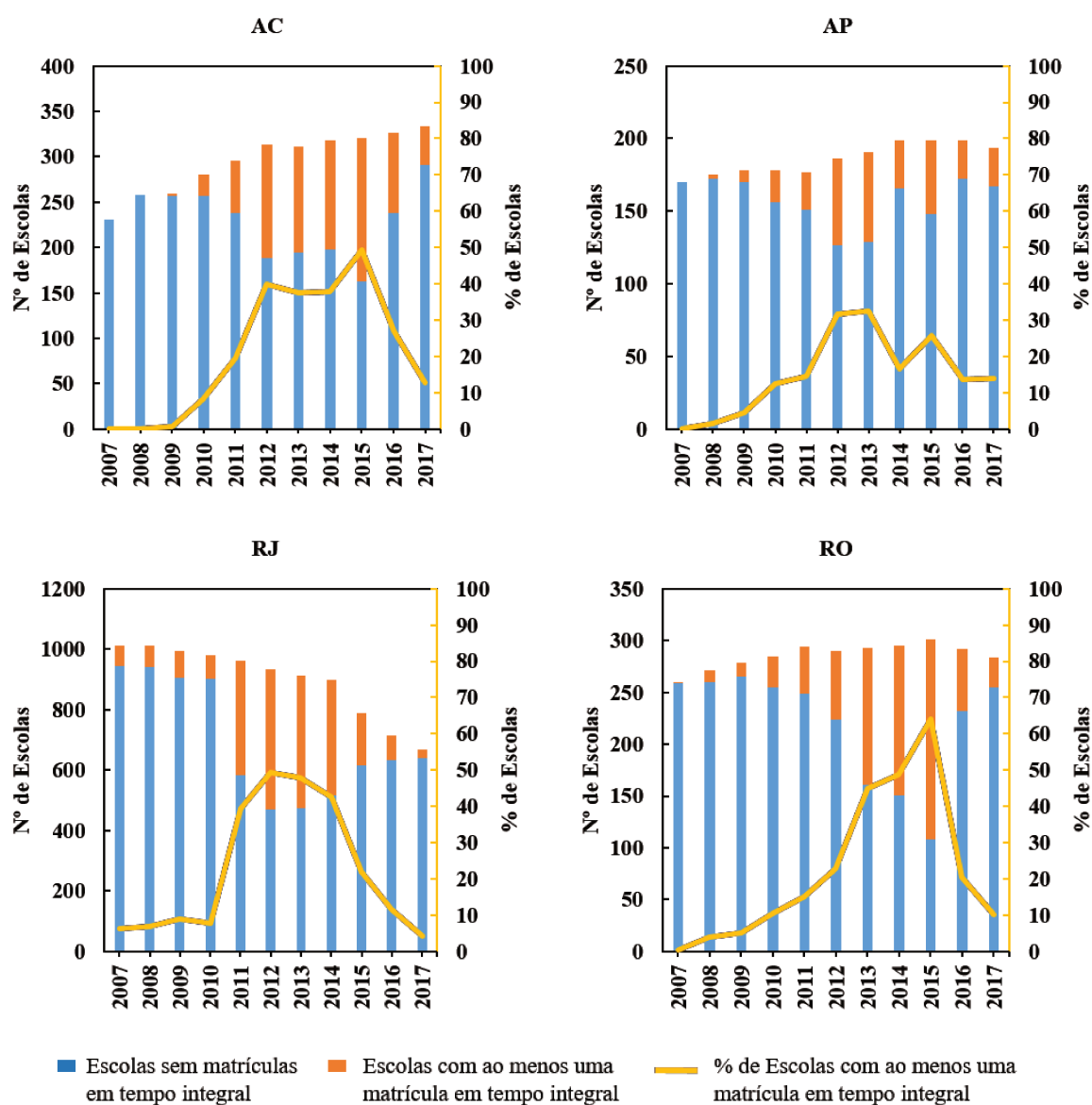
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Roraima teve o menor número de escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral, apesar de ter, em 2017, mais escolas do que tinha em 2007, aumento que também ocorreu no total de escolas da rede. O Maranhão teve grande redução no total de escolas dos anos finais do ensino fundamental a partir de 2012, e um crescimento pequeno no número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, quantitativo que sofreu redução em 2016, mas voltou a crescer em 2017.

**Grupo 2:** redes que terminaram o período com baixo número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. Neste grupo situam-se doze redes que em 2007

possuíam número baixo de escolas com ao menos uma matrícula integral, tiveram um aumento ao longo dos anos, porém apresentaram queda nos anos finais.

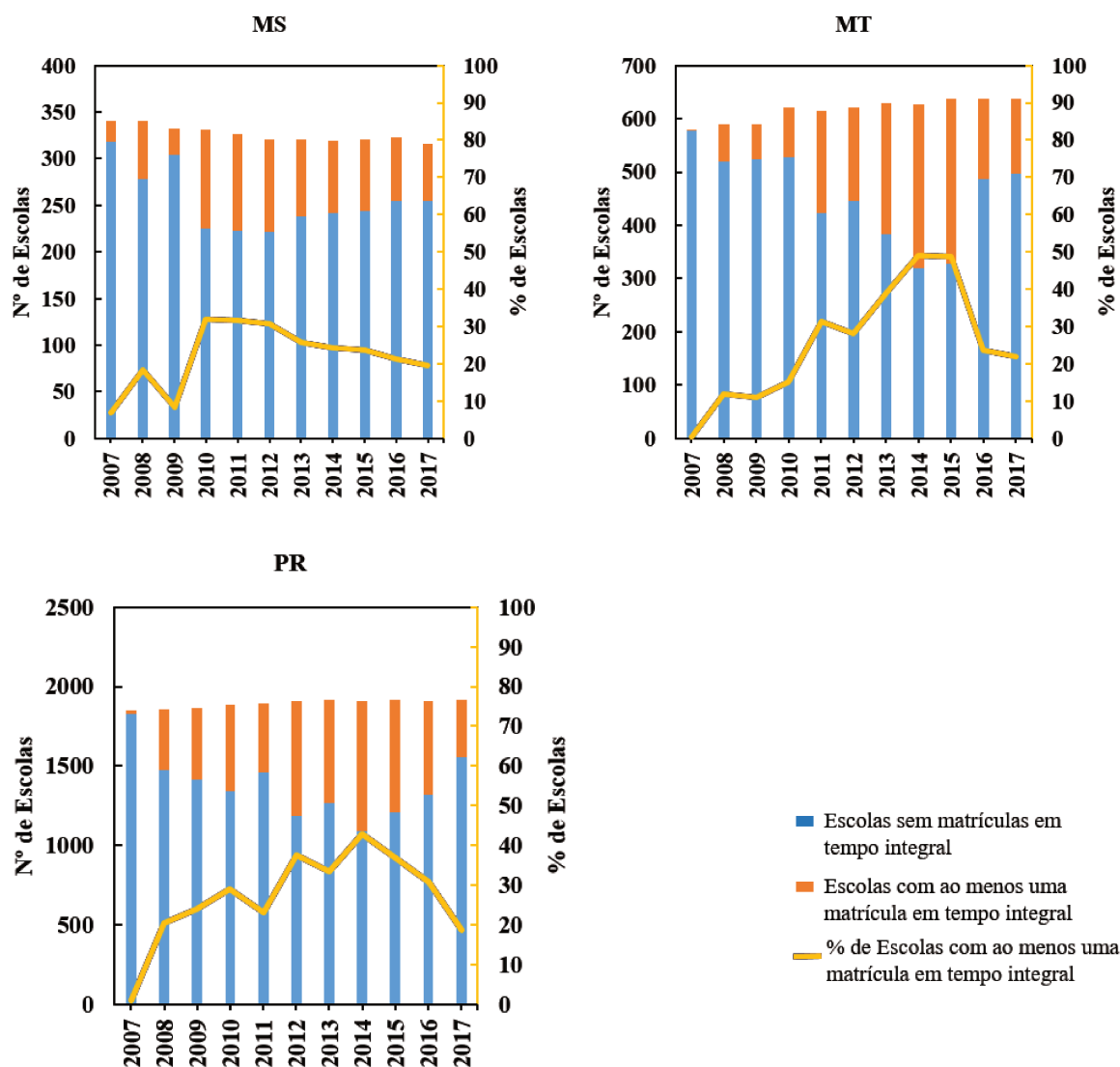
Acre, Rio de Janeiro e Rondônia (Figura 18) mantiveram a queda no total de escolas com ao menos uma matrícula integral em 2017, mas destas apenas o Rio de Janeiro tinha, em 2017, menos escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral do que em 2007. O Amapá (Figura 18) manteve estável de 2016 para 2017 o total de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.



**Figura 18** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AP, RJ, RO), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

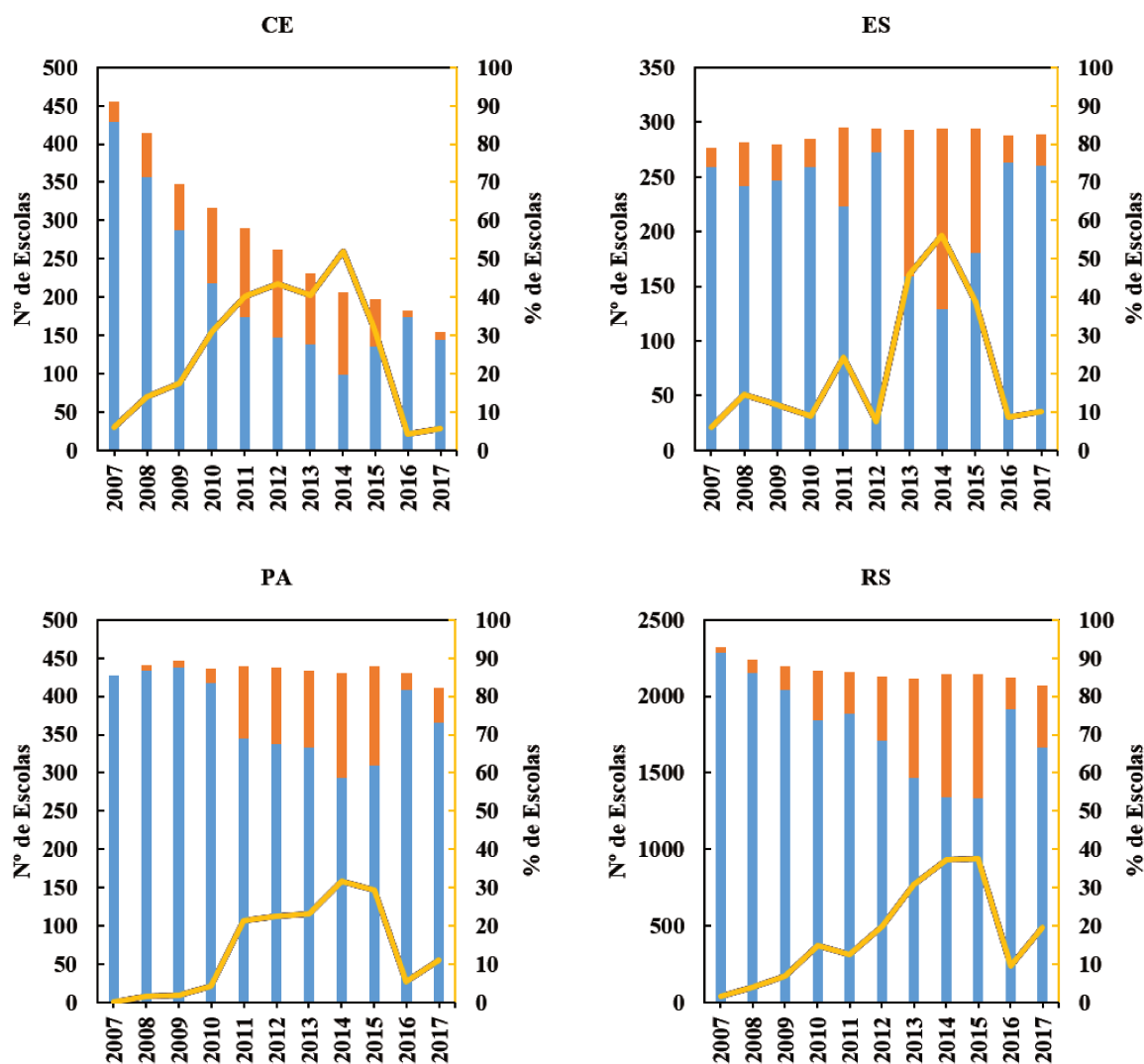
Já Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná (Figura 19) apesar da queda nos últimos anos, mantiveram, ao longo do período, um número moderado de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, sendo que Mato Grosso esteve bem perto de cumprir a meta do PNE 2014-2024 em 2014 e 2015.

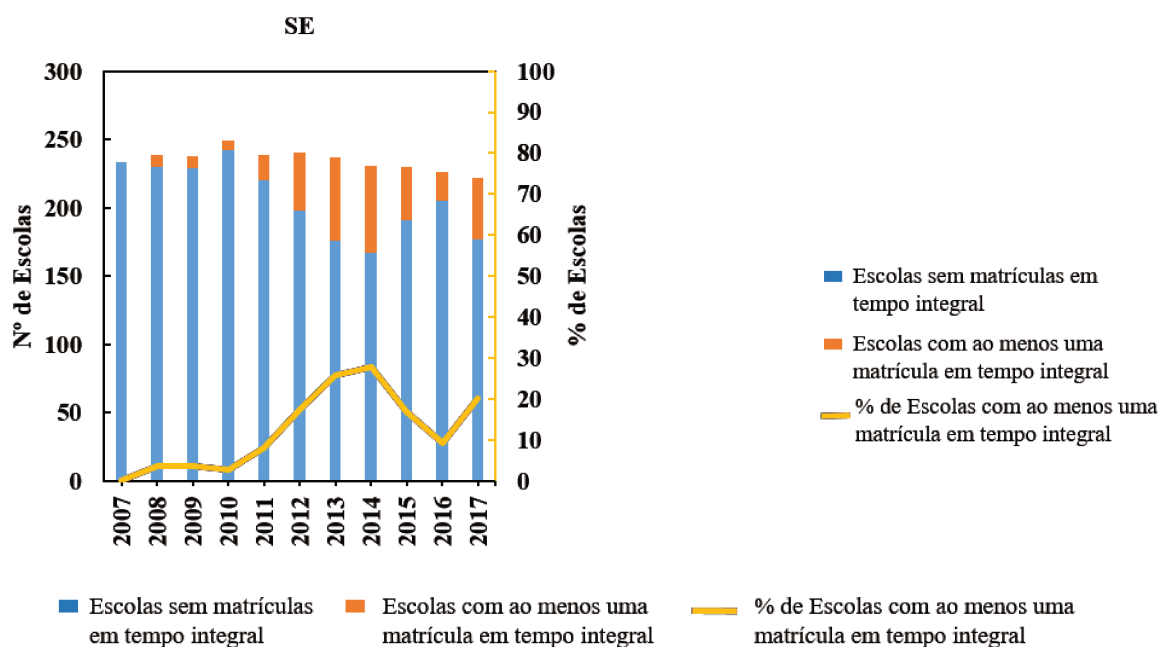


**Figura 19** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (MS, MT, PR), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Ceará, Espírito Santo, Pará, Rio Grande do Sul e Sergipe (Figura 20) voltaram a aumentar o total de escolas com ao menos uma matrícula integral em 2017. Destas redes, o Ceará foi a que apresentou o menor aumento, sendo também a rede que em 2017 tinha menos escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral do que em 2007.

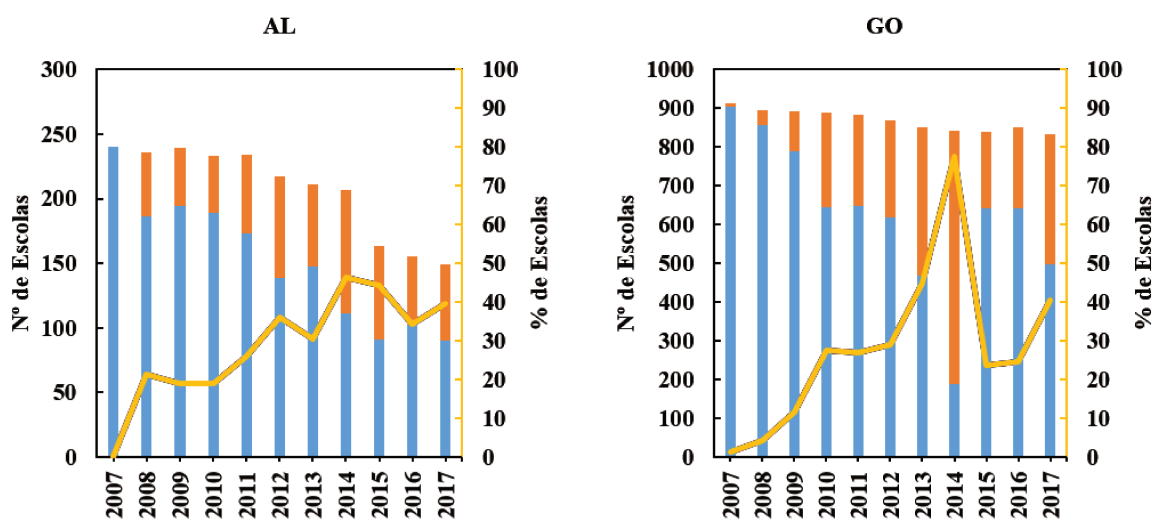


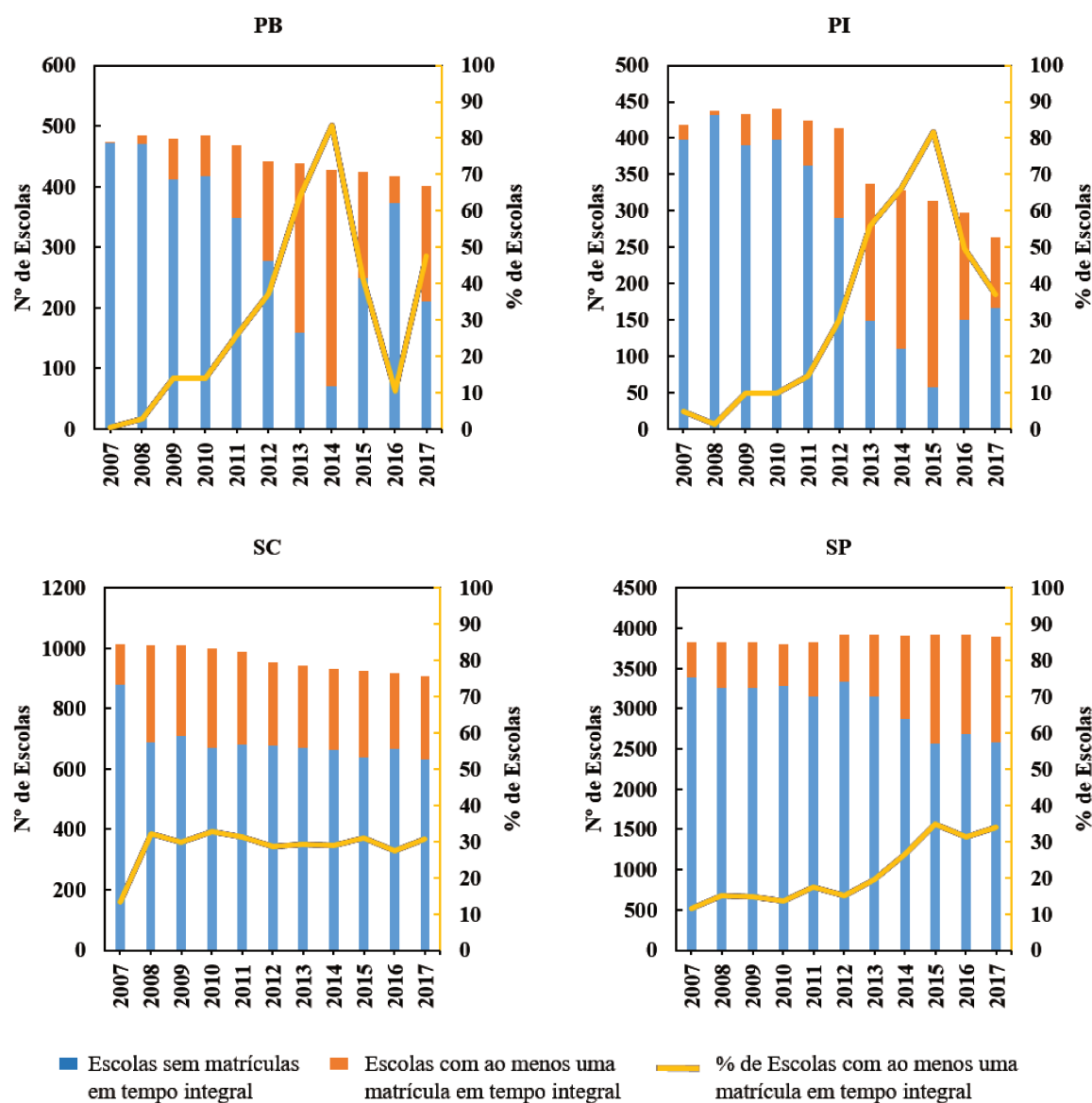


**Figura 20** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (CE, ES, PA, RS, SE), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

**Grupo 3:** redes que terminaram o período com número moderado de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (Figura 21).





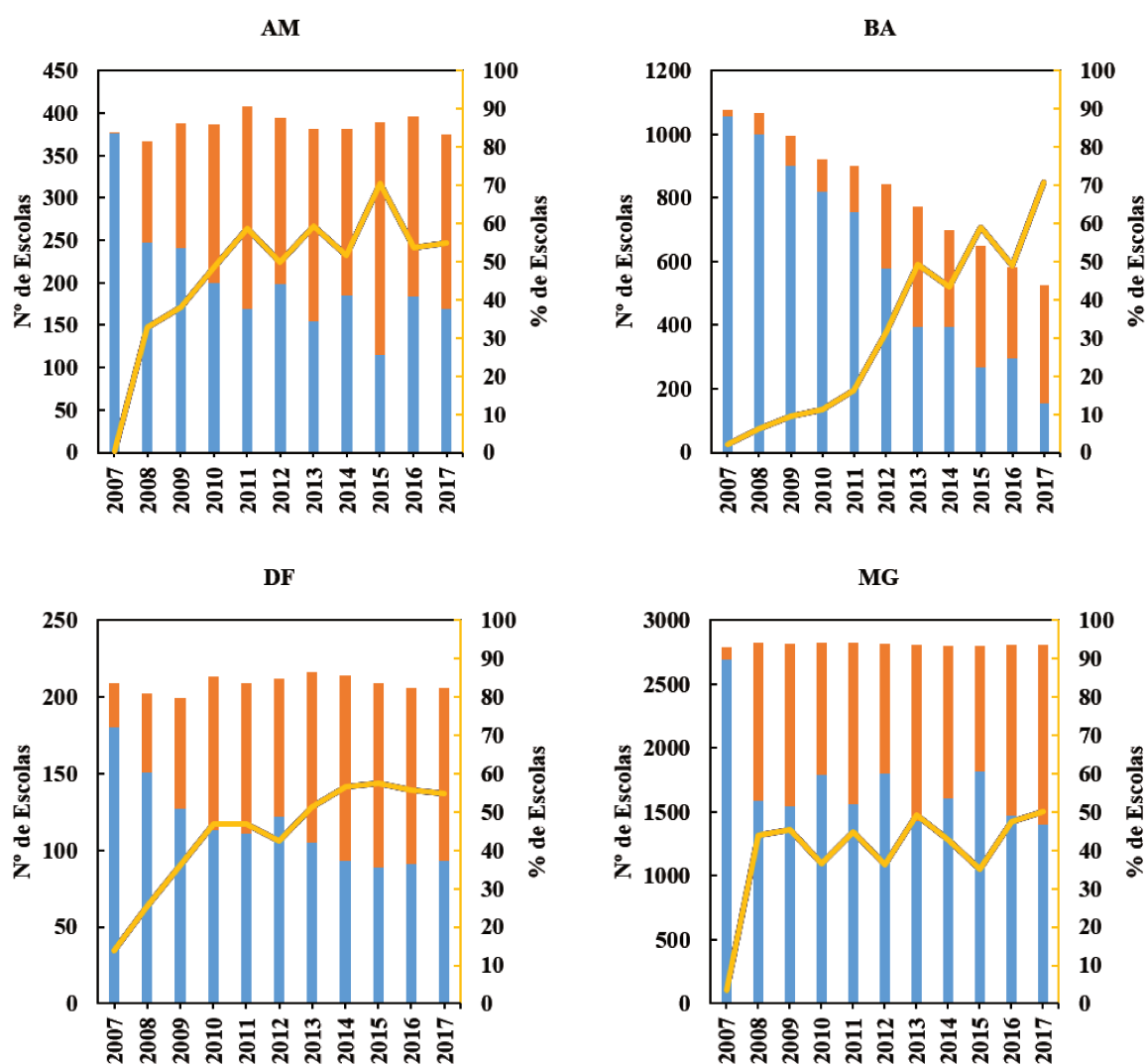
**Figura 21** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AL, GO, PB, PI, SC, SP), de 2007 a 2017.

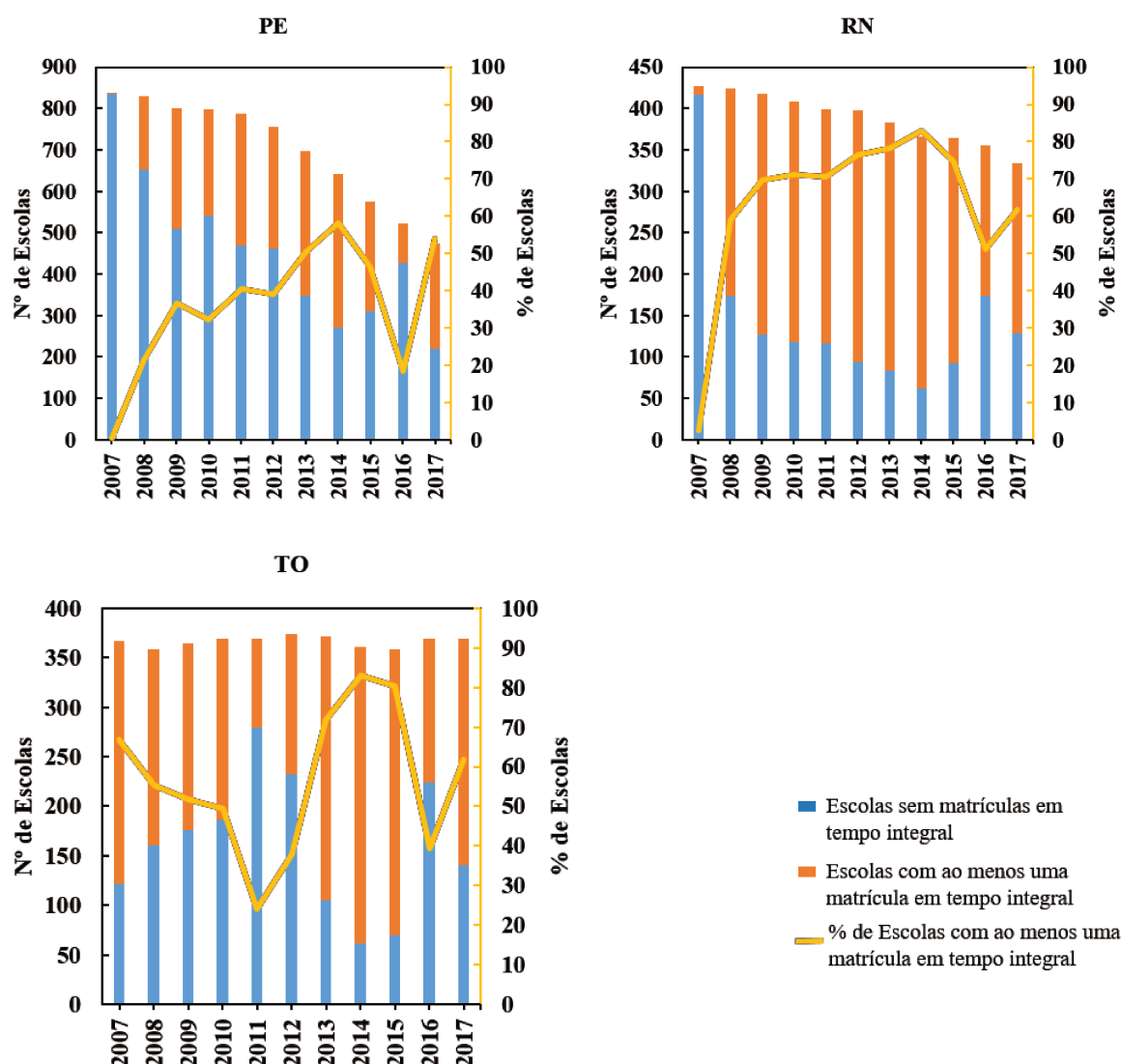
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em 2007, Alagoas não tinha nenhuma escola dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral, e Goiás, Paraíba e Piauí tinham um número muito baixo. Estas redes aumentaram o número destas escolas ao longo dos anos. Alagoas, Goiás e Paraíba iniciaram a redução destas escolas em 2015, mas de 2016 para 2017 registraram novo aumento.

No Piauí a queda ocorreu em 2016 e se manteve em 2017. Santa Catarina, apesar das oscilações, manteve um número relativamente estável ao longo do tempo, e São Paulo foi a rede que mais aumentou o número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

**Grupo 4:** redes que terminaram o período com número elevado de escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral (Figura 22): Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Norte possuíam um número muito baixo de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2007, número que se elevou em 2008. Tocantins foi a exceção, pois nesta rede as escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, sofreram redução de 2007 para 2008.





**Figura 22** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, BA, DF, MG, PE, RN, TO), de 2007 a 2017.

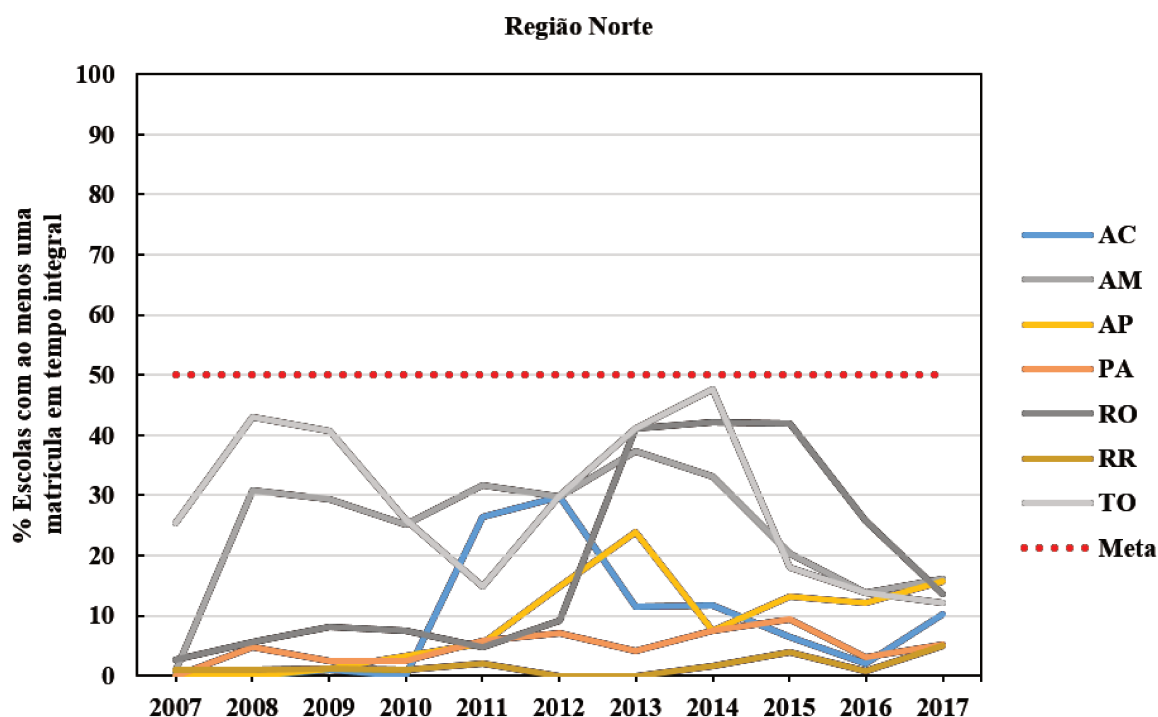
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

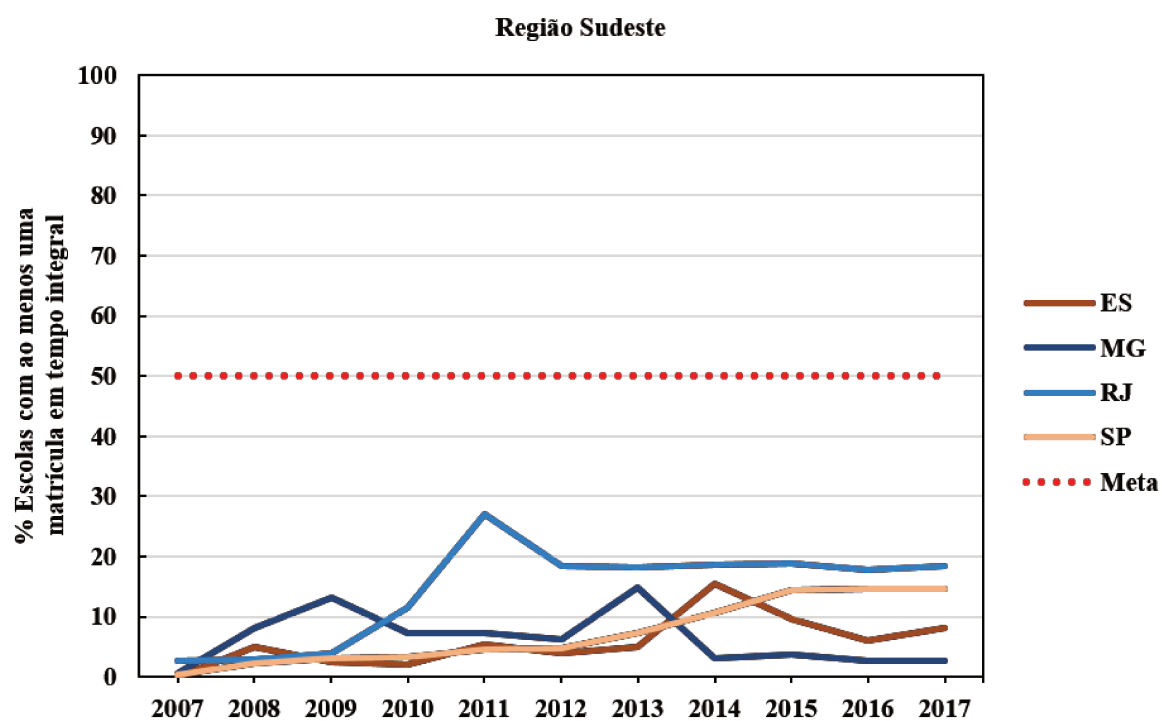
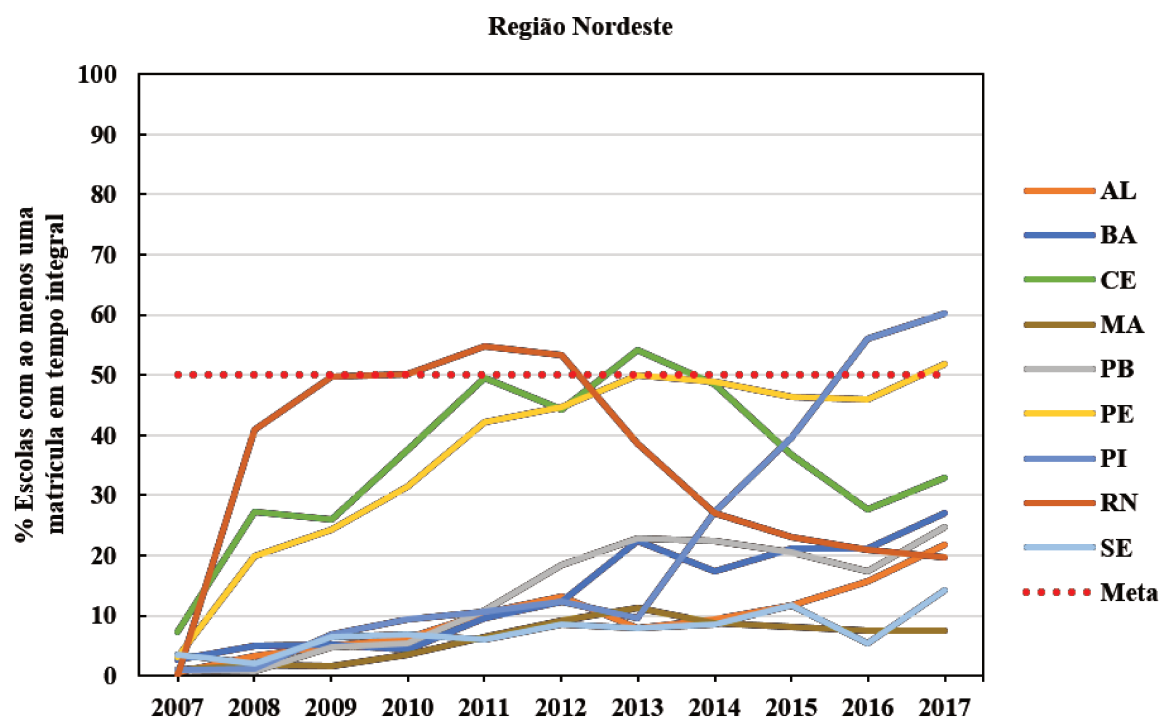
Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Tocantins estavam acima da meta do PNE 2014-2024 em 2017. Destacaram-se, ainda, Amazonas, Rio Grande do Norte e Tocantins por terem ficado acima da meta do PNE 2014-2024 na maior parte do período.

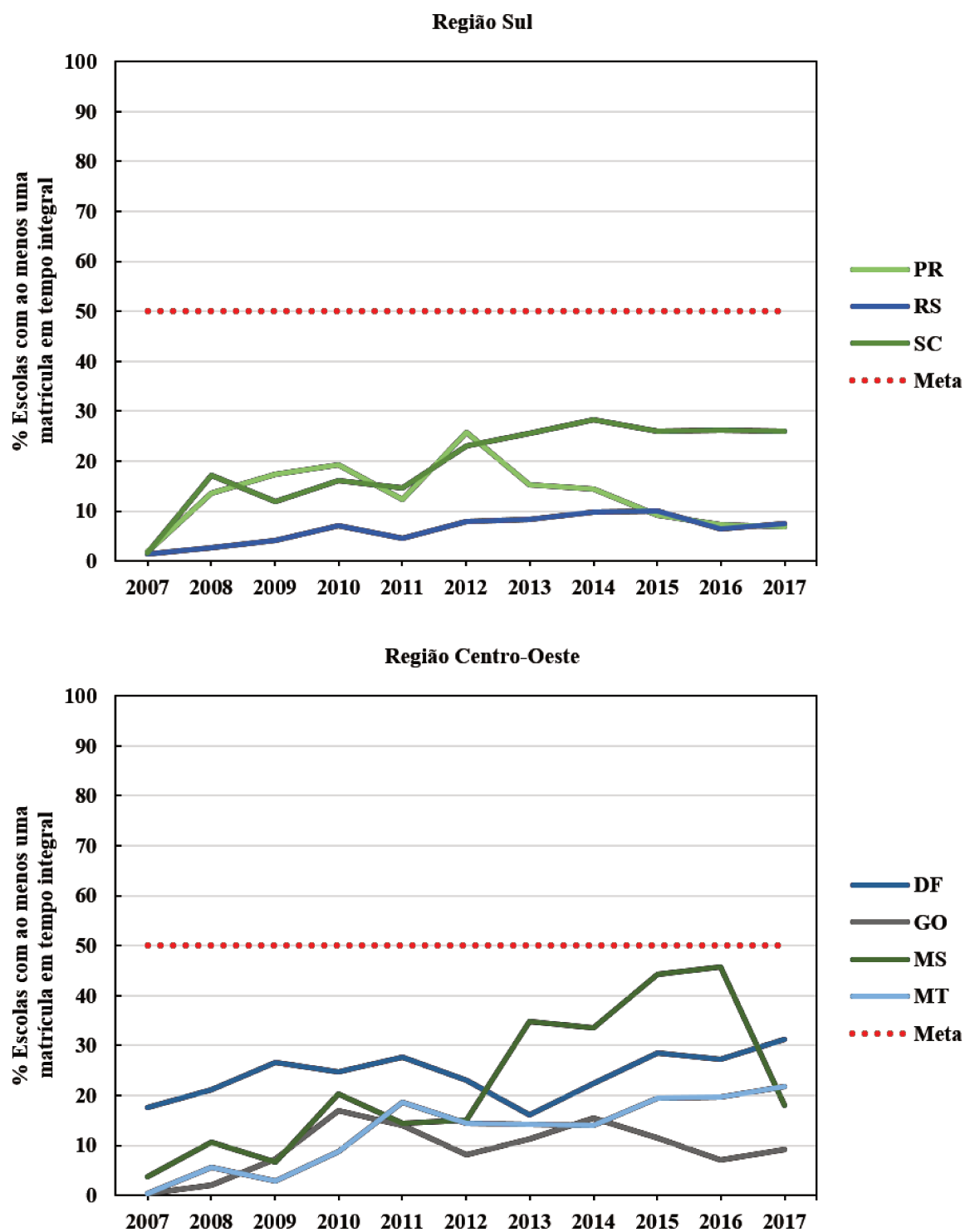


### 3.1.7 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – ensino médio

Em 2007, o número de escolas de ensino médio das redes estaduais com ao menos uma matrícula em tempo integral era irrisório. Oito redes (AC, AP, ES, GO, MT, PA, RN, SP) não possuíam nenhuma escola nesta condição (Figura 23). Em outras dezesseis redes (AL, AM, BA, MA, MG, MS, PB, PE, PI, PR, RJ, RO, RR, RS, SC, SE) esse percentual não passava dos 4%, e no Ceará eram 7%. Destacaram-se neste ano o Distrito Federal com 18% e o Tocantins com 25% de suas escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral.







**Figura 23** - Percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Em 2008, observamos um aumento no percentual de escolas de ensino médio das redes estaduais com ao menos uma matrícula em tempo integral. Destacaram-se Rio Grande do Norte (41%) e Tocantins (43%) com os maiores percentuais. Cinco redes possuíam entre 20% e 40% de suas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AM, CE, DF, PE, SC), porém a maioria (dezesesseis redes) contava com menos de 10% de escolas com matrículas em tempo integral (AL, BA, ES, GO, MA, MG, MT, PA, PB, PI, RJ, RO, RR, RS, SE, SP), e Acre e Amapá continuavam sem escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Essa proporção pouco se alterou em 2009, com Tocantins (41%) e do Rio Grande do Norte (50%) mantendo os maiores percentuais. Amazonas, Ceará, Distrito Federal e Pernambuco se mantinham na faixa dos 20% a 40%, e dezoito redes (AC, AL, AP, BA, ES, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PI, RJ, RO, RR, RS, SE, SP) tinham menos de 10% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Em 2010, observamos um pequeno aumento no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. O Acre foi o único sem escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral. Neste ano caiu para quinze o número de redes abaixo dos 10% (AL, AP, BA, ES, MA, MG, MT, PA, PB, PI, RO, RR, RS, SE, SP), aumentou para seis as redes entre 20% e 40% (AM, CE, DF, MS, PE, TO), e o Rio Grande do Norte mais uma vez se destacou mantendo os 50% (dentro da futura meta do PNE 2014-2024).

Em 2011, apesar da redução do número de redes com menos de 10% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral (AL, AP, BA, ES, MA, MG, PA, RO, RR, RS, SE, SP), estas ainda representavam a maioria. Quatro redes estavam na faixa entre 20% e 40% (AC, AM, DF, RJ), na faixa dos 40% estavam Pernambuco (40%), e Ceará (50%) e Rio Grande do Norte (55%) acima da meta do PNE 2014-2024.

Em 2012, observamos um pequeno aumento no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, a exceção foi Roraima que não tinha nenhuma escola nestas condições. Nove redes estavam abaixo dos 10% (ES, GO, MA, MG, PA, RO, RS, SE, SP) e subiu para seis as redes entre 20% e 40% (AC, AM, DF, PR, SC, TO). Na faixa dos 40% estavam Ceará (44%), Pernambuco (45%) e Rio Grande do Norte se mantendo acima da meta, com 53%.

Novo aumento no percentual de escolas estaduais de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral ocorreu em 2013. Roraima continuou como exceção, sem nenhuma escola nestas condições. Sete redes ficaram abaixo dos 10% (AL, ES, PA, PI, RS, SE, SP), oito entre 10% e 19% (AC, DF, GO, MA, MG, MT, PR, RJ), sete entre 20% e 40% (AM, AP, BA, MS, PB, RN, SC). As redes com os maiores percentuais de escolas com ao menos uma

matrícula em tempo integral foram Rondônia e Tocantins com 41% cada, e Ceará (54%) e Pernambuco (50%) acima da meta do PNE 2014-2024.

Entre 2014 e 2015, essas proporções pouco se alteraram. O número de redes abaixo dos 10% passou de sete em 2014 (AL, AP, MA, MG, PA, RR, SE) para seis em 2015 (AC, MA, MG, PA, PR, RR). Manteve-se em nove o número de redes na faixa entre 11% e 19% (AC, BA, ES, GO, MT, PR, RJ, RS, SP, em 2014, e AL, AP, ES, GO, MT, RS, RS, SE, SP, em 2015). Sete redes na faixa entre 20% e 40% em 2014 (AM, DF, MS, PA, PI, RN, SC), aumentando para oito em 2015 (AM, BA, CE, DF, PB, PI, RN, SC). Na faixa dos 40% situavam-se as redes estaduais de Rondônia (42%), Ceará e Tocantins (48% cada) e Pernambuco (49%) em 2014, e Rondônia (42%), Mato Grosso do Sul (44%) e Pernambuco (46%) em 2015.

A redução no percentual de escolas estaduais de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral observado em 2016 pode estar vinculada à crise do período. Aumentou para dez as redes abaixo dos 10% (AC, DF, GO, MA, MG, PA, PR, RR, RS, SE). Sete estavam entre 10% e 19% (AL, AM, AP, PB, RJ, SP, TO) e outras sete entre 20% e 40% (BA, CE, DF, MT, RN, RO, SC). Mato Grosso do Sul e Pernambuco com 46% cada, e apenas o Piauí acima da meta do PNE 2014-2024 com 56%.

Em 2017, ocorreu um pequeno aumento no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, caindo para oito as redes abaixo dos 10% (ES, GO, MA, MG, PA, PR, RR, RS). Aumentou para nove as redes situadas entre 10% e 19% (AC, AM, AP, MS, RJ, RO, SE, SP, TO), e para oito as redes entre 20% e 40% (AL, BA, CE, DF, MT, PB, RN, SC). Pernambuco (52%) e Piauí (60%) ficaram acima da meta do PNE 2014-2024.

Comparando o período de 2007 para 2017 (Tabela 13), a rede do Tocantins foi a única a apresentar redução no percentual de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral (-13 p.p.). Todas as demais apresentaram aumento no período, sendo os maiores aumentos observados em Alagoas (21,2 p.p.), Mato Grosso (21,6 p.p.), Paraíba (23,9 p.p.), Bahia (24,3 p.p.), Santa Catarina (24,4 p.p. cada), Ceará (25,8 p.p.), Pernambuco (48,7 p.p.) e Piauí (59,2 p.p.).

Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral	%	Total	Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral	%
<b>Brasil</b>	16.638	298	2	19.482	3.209	16
<b>Norte</b>	1.357	69	5	1.906	198	10
Acre	57	0	0	197	20	10
Amazonas	282	2	1	383	62	16
Amapá	72	0	0	115	18	16
Pará	451	0	0	590	30	5
Rondônia	155	4	3	190	26	14
Roraima	96	1	1	142	7	5
Tocantins	244	62	25	289	35	12
<b>Nordeste</b>	4.247	105	2	4.905	1.500	31
Alagoas	169	1	1	225	49	22
Bahia	955	26	3	1.076	291	27
Ceará	526	38	7	652	215	33
Maranhão	679	6	1	812	61	8
Paraíba	330	3	1	399	99	25
Pernambuco	728	22	3	787	407	52
Piauí	435	4	1	494	297	60
Rio Grande do Norte	285	0	0	290	57	20
Sergipe	140	5	4	170	24	14
<b>Sudeste</b>	6.808	49	1	7.783	883	11
Espírito Santo	274	0	0	287	23	8
Minas Gerais	1.869	12	1	2.330	60	3
Rio de Janeiro	1.036	28	3	1.123	207	18
São Paulo	3.629	9	0	4.043	593	15
<b>Sul</b>	2.872	47	2	3.357	376	11
Paraná	1.240	23	2	1.527	104	7
Rio Grande do Sul	995	14	1	1.103	83	8
Santa Catarina	637	10	2	727	189	26
<b>Centro Oeste</b>	1.354	28	18	1.531	252	16
Distrito Federal	80	14	18	93	30	32
Goiás	575	2	0	638	59	9
Mato Grosso do Sul	294	11	4	310	56	18
Mato Grosso	405	1	0	490	107	22

**Tabela 13** - Escolas de ensino médio, rede pública estadual, total da rede e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

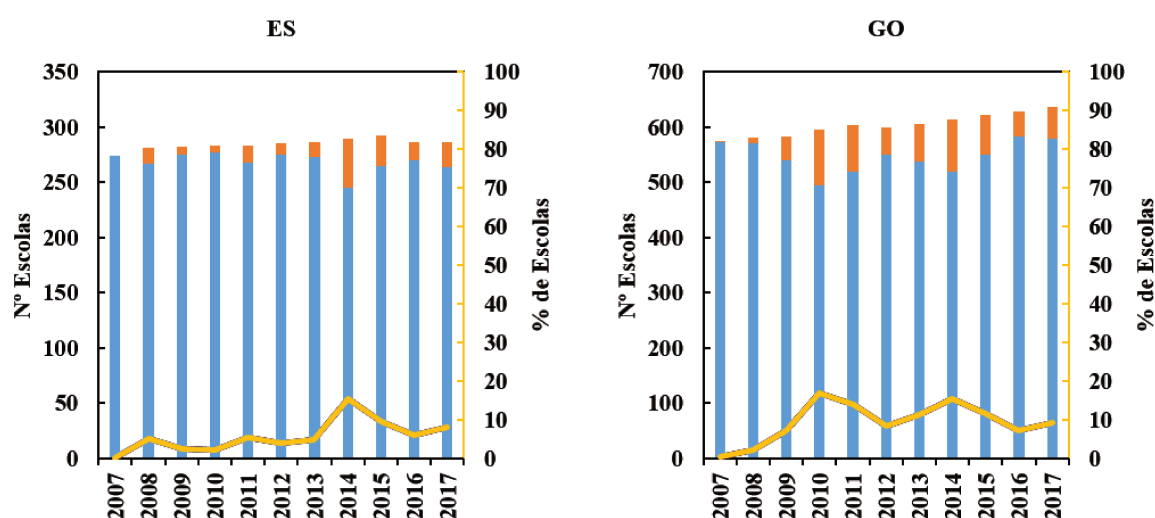
Quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), onze redes apresentaram aumento em p.p. nas escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral: Piauí (33 p.p.), Alagoas (12,5 p.p.), Bahia (9,7 p.p.), Distrito Federal (8,7 p.p.),

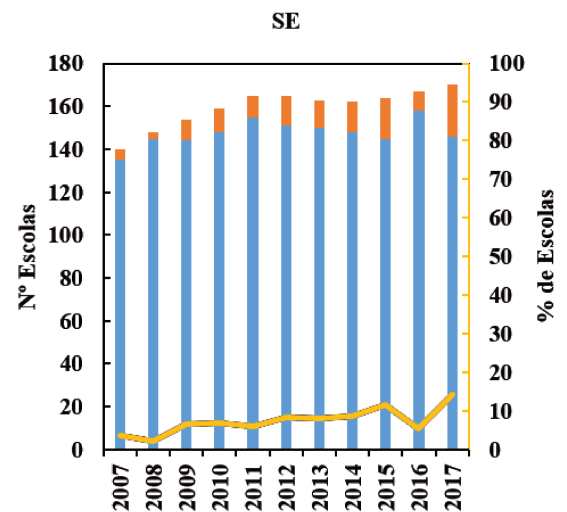
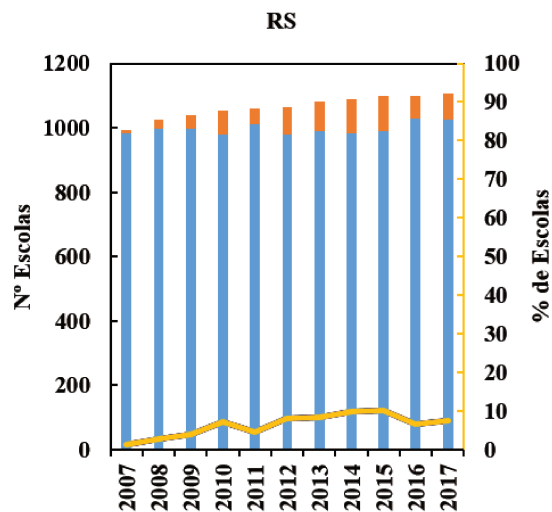
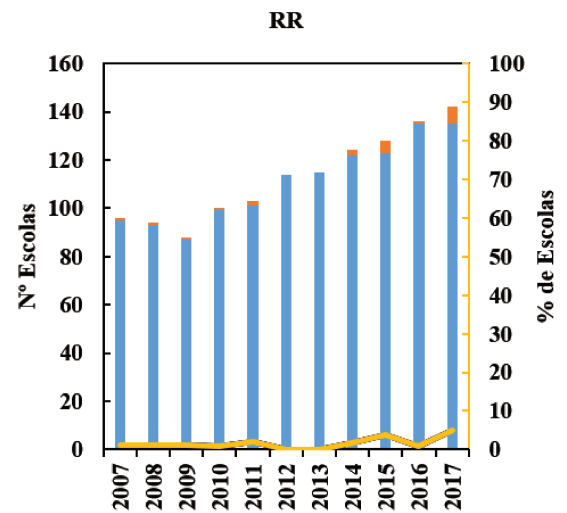
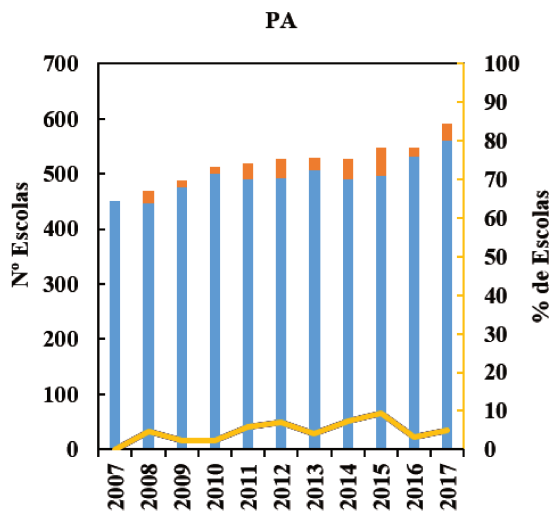
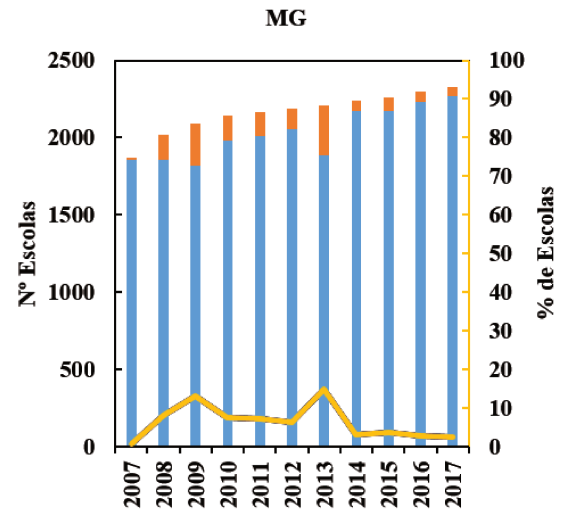
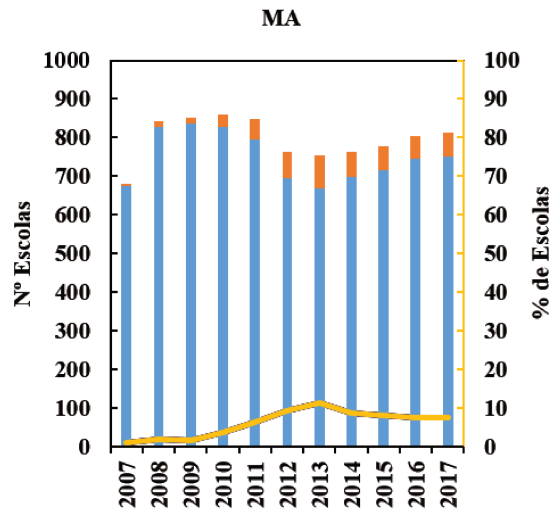
Amapá (8,2 p.p.), Mato Grosso (7,8 p.p.) com os maiores percentuais de aumento e Paraíba, Pernambuco, Roraima, Sergipe e São Paulo com crescimento abaixo de 5 p.p. Entre as redes que tiveram redução no percentual destas escolas no período considerado, as maiores reduções foram observadas no Ceará e no Mato Grosso do Sul (15,5 p.p. cada), Amazonas (16,8 p.p.), Rondônia (28,5 p.p.) e Tocantins (35,4 p.p.).

Com relação ao total de escolas de ensino médio, em todas as redes estaduais esse número era maior em 2017 do que em 2007.

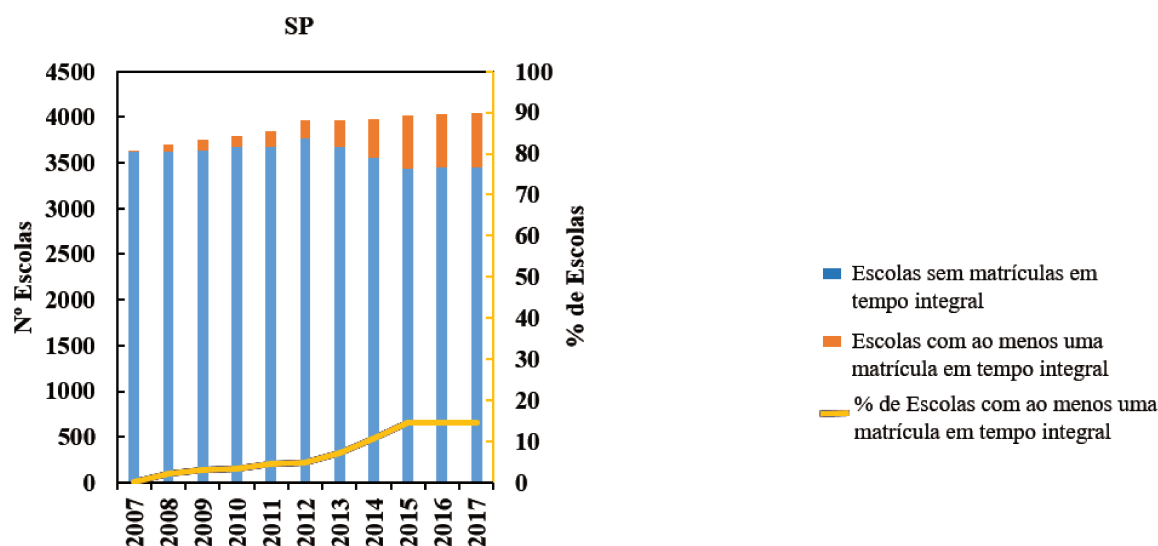
Da análise da evolução do total de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral de cada rede ao longo do período considerado, agrupamos as redes estaduais em quatro grupos com características distintas:

**Grupo 1:** redes com menos de 20% de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral em todo o período considerado (Figura 24). Destas, Roraima foi a rede com o menor percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral em todo o período, apesar de registrar aumento em 2017. Minas Gerais e Maranhão apresentaram redução no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2014, percentual que pouco se alterou até 2017.







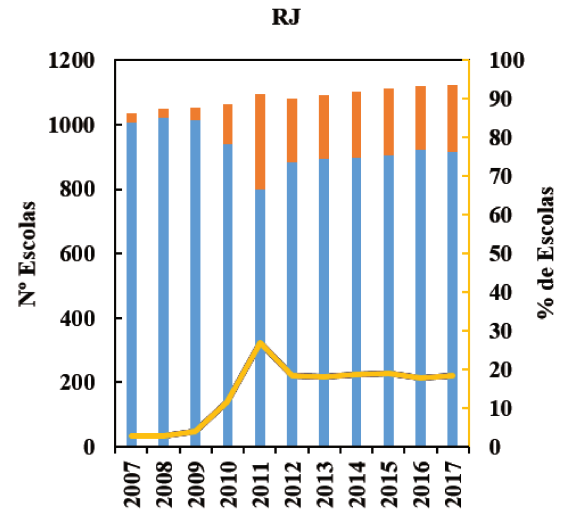
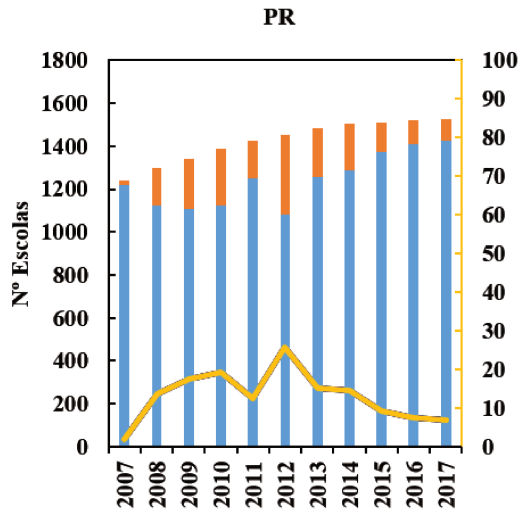
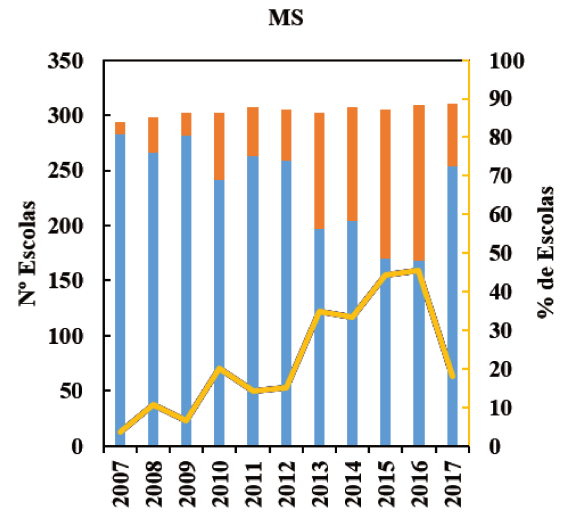
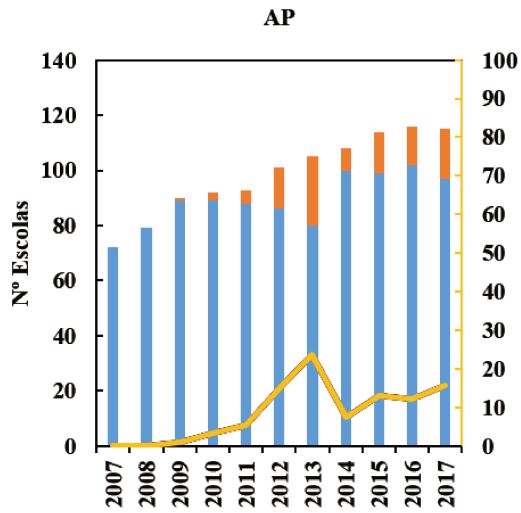
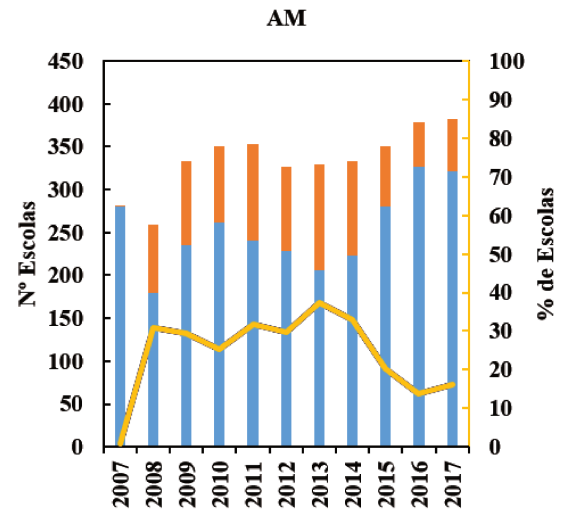
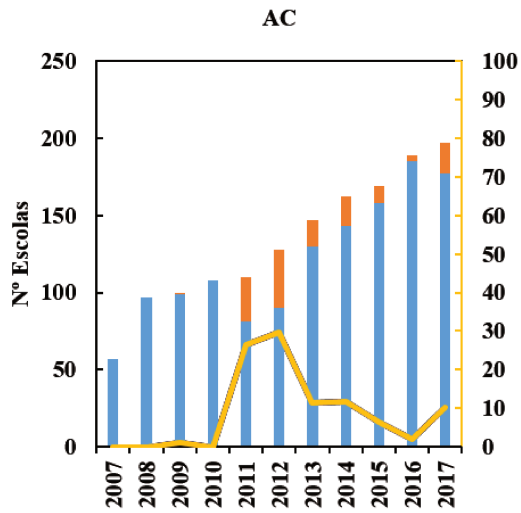


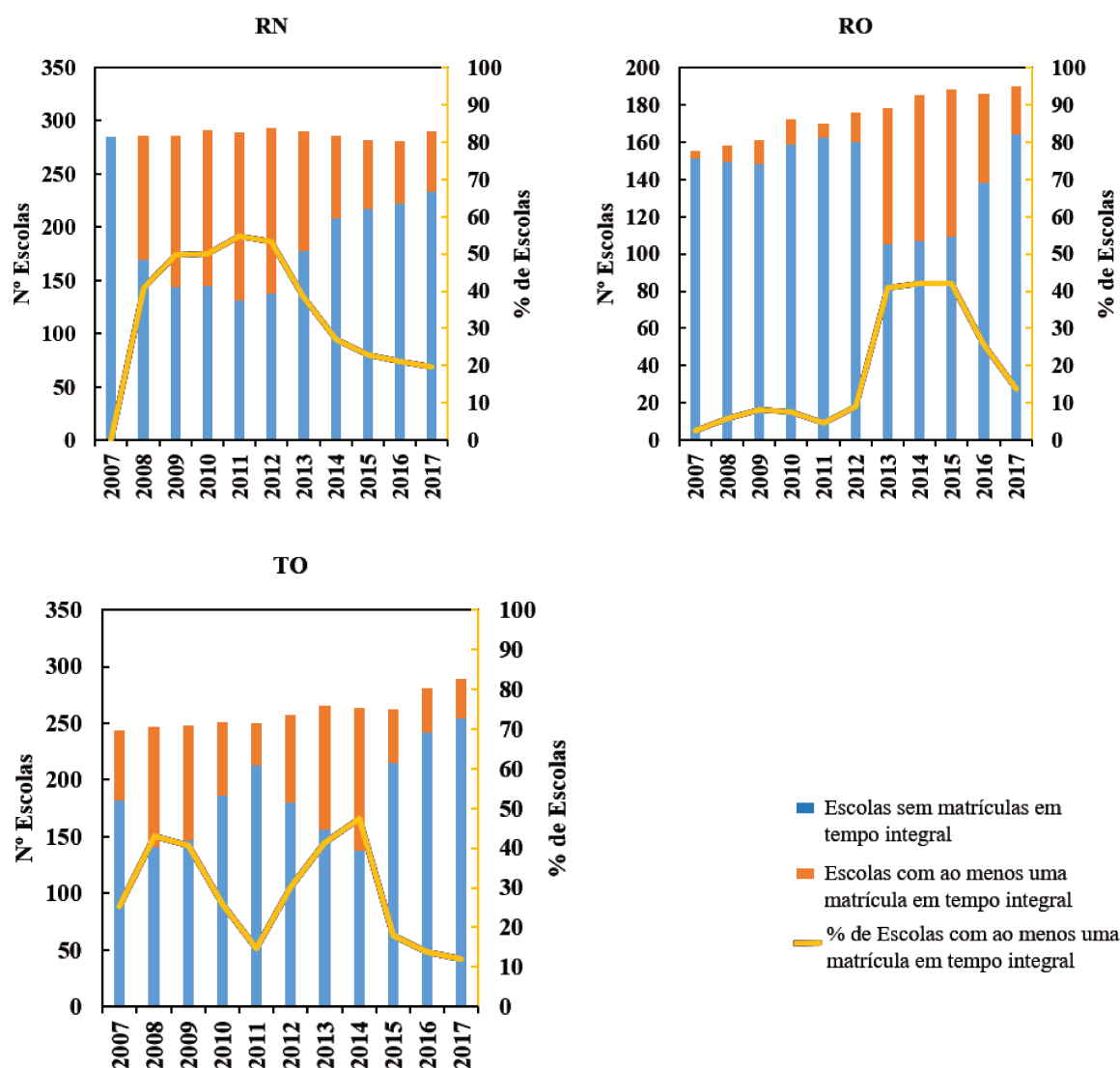
**Figura 24** - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (ES, GO, MA, MG, PA, RR, RS, SE, SP), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

São Paulo registrou aumento percentual de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral até 2015, e o percentual destas escolas atingido neste ano (15%) não se alterou até 2017. As demais (ES, GO, PA, RS, SE), apesar da pequena oscilação no percentual de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral ao longo do período considerado, finalizaram a série temporal com aumento no percentual destas escolas.

**Grupo 2:** redes que apresentaram aumento no percentual de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral, mas que terminaram o período com menos de 20% destas escolas (Figura 25): Acre e Amapá apresentaram os menores percentuais destas escolas durante todo o período, apesar do aumento observado de 2016 para 2017.



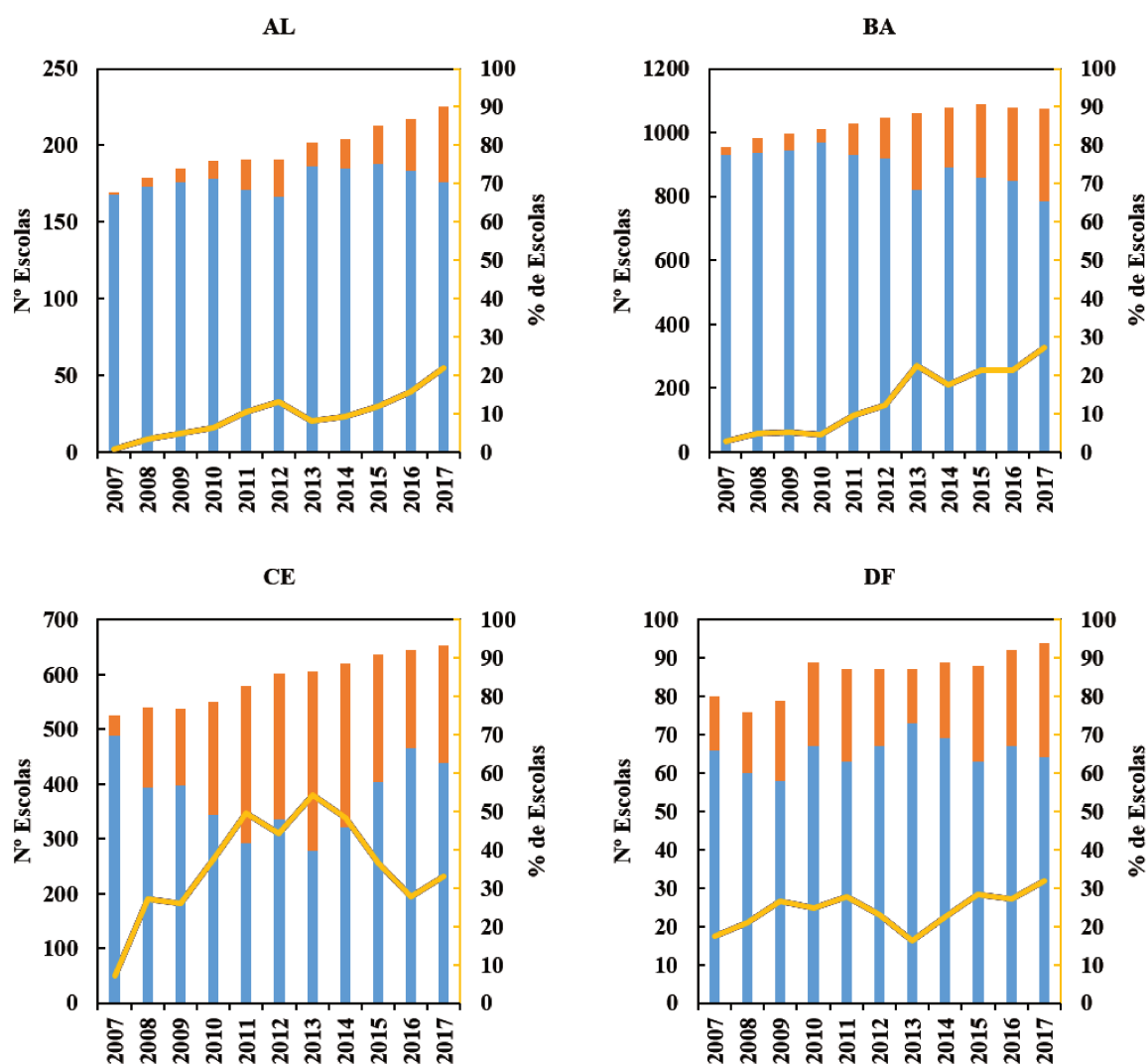


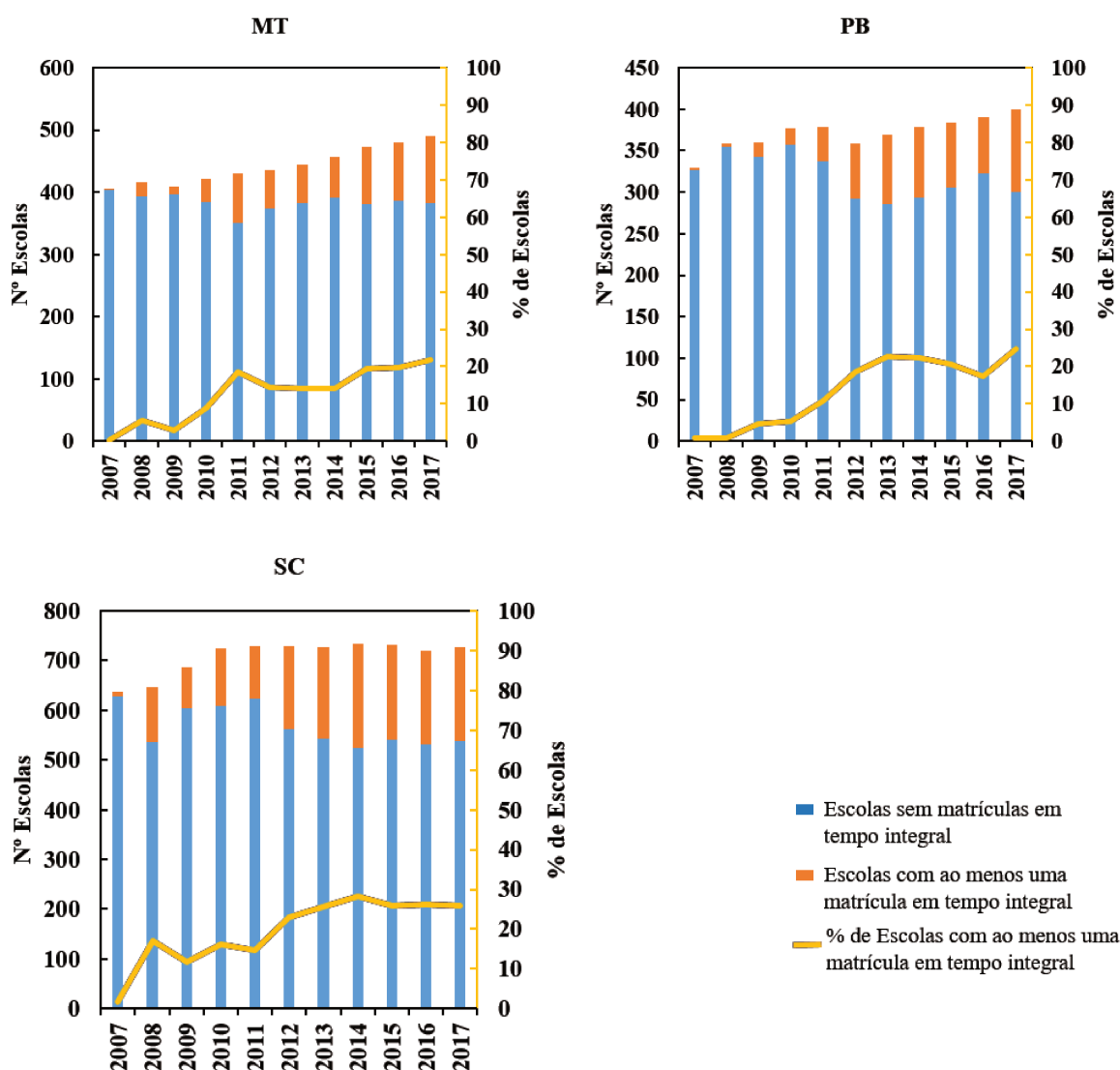
**Figura 25** - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AM, AP, MS, PR, RJ, RO, RN, TO), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia e Tocantins tiveram redução no total de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral de 2016 para 2017, sendo a rede do Amazonas a única que terminou com aumento. Amazonas, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e do Tocantins apresentaram as maiores reduções ao longo do período, enquanto no Rio de Janeiro o número de escolas com matrículas integrais sofreu pouca oscilação.

**Grupo 3:** redes que terminaram o período com número moderado (entre 20% e 50%) de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral (Figura 26): Alagoas, Bahia, Mato Grosso e da Paraíba começaram o período analisado com um baixo número de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, e, apesar das oscilações, finalizaram o período com aumento no número dessas escolas. Ceará, Distrito Federal e Santa Catarina apresentaram um número moderado destas escolas na maior parte do período considerado.

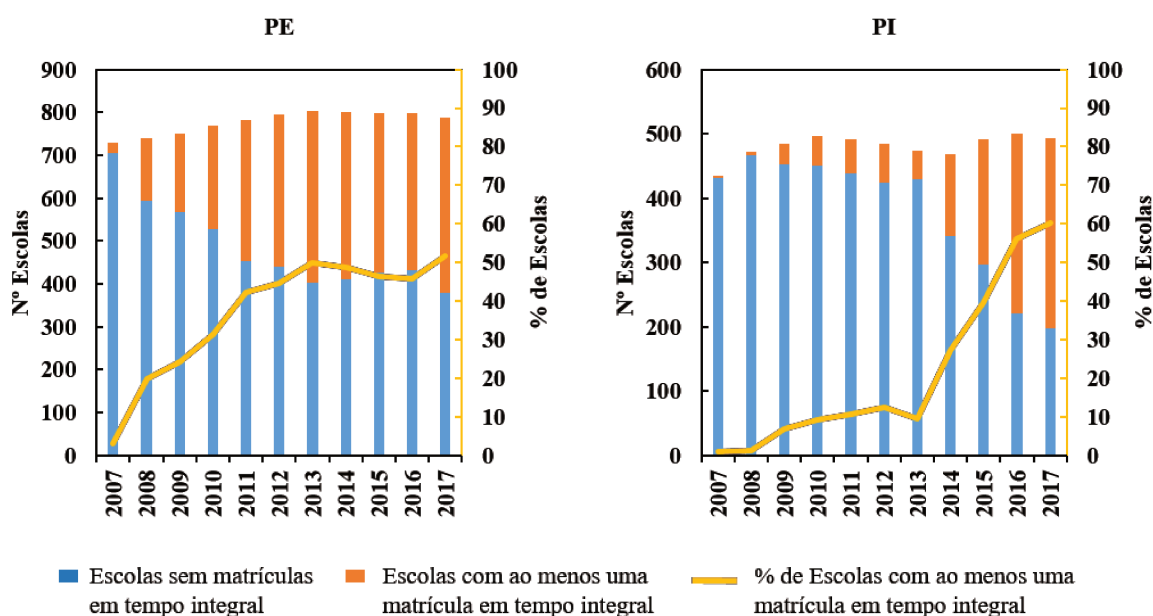




**Figura 26** - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (AL, BA, CE, DF, MT, PB, SC), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

**Grupo 4:** redes que terminaram o período com número elevado (acima de 50%) de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral (Figura 27): Das duas redes, Pernambuco foi a que apresentou o maior número de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral ao longo do período observado. Já Piauí manteve um número muito baixo destas escolas até 2013 e, a partir de 2014 este número apresentou aumento significativo.



**Figura 27** - Escolas de ensino médio, total sem matrículas em tempo integral e total com ao menos uma matrícula em tempo integral, modalidade regular, redes públicas estaduais selecionadas (PE, PI), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Piauí foi a única a se manter acima da meta do PNE 2014-2024 em 2016 e em 2017, tendo Pernambuco também superado a meta em 2017. Em 2014 e 2015 nenhuma rede estadual atingiu a meta.

### 3.1.8 Considerações do Capítulo

Apresentamos abaixo uma síntese das informações da abrangência da política de educação em tempo integral por etapa de ensino.

- **Ensino Fundamental e Ensino Médio:**

Considerando o período de 2007 a 2017, todas as redes estaduais aumentaram percentual de matrículas em tempo integral na educação básica quando consideramos as etapas do ensino fundamental e médio em conjunto, sendo que o período de maior expansão destas matrículas ocorreu entre 2010 e 2014. Porém, quando consideramos o período mais recente (2014-2017) os efeitos da crise econômica e política se tornam evidentes, e observamos redução

no percentual de matrículas em tempo integral em quinze redes (AC, AP, DF, ES, GO, MA, MT, PA, PB, PR, RJ, RN, RO, RS, TO). As redes que superaram os 25% de matrículas em tempo integral foram: Paraíba, Pernambuco e Tocantins, em 2014; Pernambuco, Rondônia e Tocantins, em 2015; e Pernambuco em 2016 e em 2017, quando a rede alcançou o maior percentual de matrículas em tempo integral entre todas as redes no período considerado: 36,4%.

- **Ensino Fundamental – anos iniciais:**

Entre 2007 e 2017, a rede estadual reduziu a participação na oferta de matrículas dessa etapa de ensino, o que pode indicar a continuidade do processo de municipalização e uma opção em focalizar ações e programas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com relação à oferta do tempo integral, em 2017 Rio de Janeiro e Roraima foram as únicas redes que não contabilizaram nenhuma matrícula em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre as que contavam com matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 2017, todas apresentaram aumento no percentual destas matrículas de 2007 para 2017. Porém, quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), apenas sete redes apresentaram aumento em p.p. nas matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental (AM, BA, MG, PE, SC, SE, SP), nas demais houve redução. As redes que superaram os 25% de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental foram: Rio de Janeiro em 2008; Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte em 2011; Goiás e Rio Grande do Norte em 2012; Rondônia e Tocantins, em 2015; Goiás, Piauí e Rio Grande do Norte, em 2016; e Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins, em 2017.

Entre 2007 e 2017, em todas as redes estaduais ocorreu uma redução no número total de estabelecimentos que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação à oferta do tempo integral, em 2007 cinco redes não possuíam escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com matrículas em tempo integral (AL, MA, PA, PR e RO). Em 2008, das redes que tinham escolas com matrículas em tempo integral, apenas Espírito Santo e São Paulo ainda não haviam aderido ao PME, e Roraima, que também não havia aderido ao PME, não tinha nenhuma escola dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral.

De 2007 para 2017, Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Roraima e Tocantins reduziram o percentual destas escolas, sendo que no Rio de Janeiro e no Tocantins não houve oferta de jornada escolar em tempo integral em 2017 para esta etapa de ensino.

As redes estaduais que superaram os 50% de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral foram: Minas Gerais e Rio Grande

do Norte, em 2009, 2010, 2011 e 2012; Amazonas, Minas Gerais, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins, em 2013; Amazonas, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins, em 2014; Amazonas, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia e Tocantins, em 2015; Amazonas e Minas Gerais, em 2016; Amazonas, Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Norte, em 2017.

- **Ensino Fundamental – anos finais:**

Entre 2007 e 2017, apenas seis redes estaduais apresentaram aumento no percentual de matrículas nos anos finais do ensino fundamental (AC, AP, RO, RR, MS, MT), nas demais houve redução, sendo os maiores percentuais observados no Nordeste e no Sudeste.

Com relação à oferta do tempo integral, em 2007 seis redes (AC, AL, AP, PA, RR, SE) não contavam com nenhuma matrícula integral nesta etapa de ensino, e São Paulo e Tocantins possuíam os maiores percentuais: 4,8% e 11,4% respectivamente. Nas demais redes o percentual destas matrículas não ultrapassava 1,4%.

No período de 2007 a 2017, todas as redes apresentaram aumento em p.p. nas matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Porém, quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), apenas sete (AM, BA, MA, MG, RR, SC, SP) tiveram crescimento positivo em p.p. nas matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino, nas demais houve redução. As redes estaduais que superaram os 25% de matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental foram: Rio Grande do Norte, em 2012; Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia e Tocantins, em 2015; Piauí, em 2016; Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins, em 2017.

Dezessete redes estaduais reduziram o total de escolas dos anos finais do ensino fundamental no período entre 2007 e 2017: AL, AM, BA, CE, DF, GO, MA, MS, PA, PB, PE, PI, RJ, RN, RS, SC. SE.

Em 2007, dez redes (AC, AL, AM, AP, PA, PB, PE, RO, RR, SE) não possuíam nenhuma escola dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral, todas nas regiões Norte e Nordeste. Em 2008, o Acre, apesar de já ter aderido ao PME, foi a única rede a não contar com escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral. No período entre 2007 e 2017, apenas Ceará, Rio de Janeiro e Tocantins reduziram em p.p. as escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), a situação se inverte, apenas cinco redes (AM, BA, MG, SC, SP) apresentaram aumento em



p.p. nas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental.

As redes estaduais que superaram os 50% de escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral foram: Tocantins, em 2007; Rio Grande do Norte e Tocantins, em 2008 e 2009; Rio Grande do Norte, em 2010; Amazonas e Rio Grande do Norte, em 2011 e 2012; Amazonas, Distrito Federal, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins, em 2013 e 2014; Amazonas e Ceará (52% cada), Espírito Santo (56%), Distrito Federal (57%), Pernambuco (58%), Piauí (66%), Goiás (78%), Rio Grande do Norte e Tocantins em 2015; Rio Grande do Norte (51%), Amazonas (54%) e Distrito Federal em 2016; e Minas Gerais (50%), Pernambuco (54%), Amazonas e Distrito Federal (55% cada), Rio Grande do Norte e Tocantins (62% cada) e Bahia em 2017.

- **Ensino Médio:**

Entre 2007 e 2017 as redes estaduais do Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso tiveram crescimento no percentual de matrículas no ensino médio, e no Acre, Ceará e Santa Catarina não houve alteração no percentual. Nas demais redes houve redução no percentual destas matrículas.

Com relação à oferta do tempo integral, em 2007 Acre, Amapá, Espírito Santo, Pará e Rio Grande do Norte não tinham nenhuma matrícula em tempo integral nesta etapa de ensino, e nas demais o percentual destas matrículas estava abaixo de 4%. De 2007 para 2017, todas as redes aumentaram os percentuais de matrículas em tempo integral, porém, quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), três redes apresentaram redução em p.p. nas matrículas em tempo integral no ensino médio (AM, MA, RO). Pernambuco superou os 25% de matrículas em tempo integral de 2012 a 2017, quando atingiu o maior percentual de todas as redes estaduais em todo o período considerado 47,3%, outra rede a superar os 25% de matrículas em tempo integral no ensino médio foi Rondônia, em 2015.

Em 2007, oito redes (AC, AP, ES, GO, MT, PA, RN, SP) não possuíam nenhuma escola de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral. Comparando o período de 2007 para 2017, Tocantins foi a única rede a apresentar redução no percentual de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral. Quando consideramos o período mais recente (2014 a 2017), dezesseis redes tiveram redução (AC, AM, CE, DF, ES, MA, MG, MS, MT, PR, RJ, RN, RO, RS, SC, TO). As únicas redes a superarem os 50% de escolas de ensino médio com ao menos uma matrícula em tempo integral foram Piauí em 2016, e Pernambuco e Piauí, em 2017.

#### 4. PERFIL DO PÚBLICO BENEFICIÁRIO

Apresentamos, a seguir, uma caracterização do perfil do público beneficiário, realizada ao nível da escola (localização) e ao nível do aluno (sexo-cor/raça e público-alvo da educação especial), dos alunos atendidos com jornada escolar em tempo integral, com dados extraídos do Censo Escolar.

Para a caracterização do perfil das escolas consideramos as seguintes variáveis:

**Localização:** rural *versus* urbana, e localização diferenciada<sup>41</sup>, para verificarmos a oferta do tempo integral nas escolas localizadas em área de assentamento, em terra indígena<sup>42</sup>, em área remanescente de quilombos<sup>43</sup>, e em unidade de uso sustentável em terra indígena.

Para a caracterização do perfil dos alunos, consideramos as seguintes variáveis conforme constam do Censo Escolar:

**“Possui necessidade especial”:** para identificarmos as matrículas referentes ao público-alvo da educação especial (alunos que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, devidamente comprovados por laudo médico), matriculados na modalidade de ensino regular, que completaram jornada escolar diária de sete horas, sem considerar as atividades do Atendimento Educacional Especializado.

**“Cor/raça”:** faz referência à *autoclassificação* do respondente (responsável pela efetivação da matrícula na escola) a uma das seis alternativas admitidas pelo Censo Escolar: “não declarada”, “branca”, “preta”, “parda”, “amarela”, “indígena”, por isso seu resultado deve ser relativizado, em particular nas redes que apresentam percentuais elevados de cor/raça “não declarada”<sup>44</sup>. A variável **“sexo”** (masculino e feminino) se refere à identidade civil, uma vez que o Censo Escolar não coleta informações sobre a identidade de gênero dos alunos.

Estas variáveis foram escolhidas por haver uma omissão na divulgação e análise sistemática destes dados para a educação em tempo integral nas *Sinopses Estatísticas* do Inep.

<sup>41</sup> Com relação à variável Localização Diferenciada, de 2007 a 2011 o Censo Escolar oferecia quatro alternativas: “não se aplica”, “área de assentamento”, “terra indígena” e “área remanescente de quilombo”. De 2012 em diante a variável foi desdobrada em seis alternativas: “não se aplica”, “área de assentamento”, “terra indígena”, “área remanescente de quilombos”, “unidade de uso sustentável em terra indígena”, “unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo”.

<sup>42</sup> As escolas indígenas são reconhecidas como aquelas localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas (BRASIL, 1999).

<sup>43</sup> Escolas Quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola. A Educação Escolar Quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012b).

<sup>44</sup> A não declaração da cor/raça no momento da matrícula pode resultar, por parte dos responsáveis pelo aluno, do não entendimento da pergunta ou por não desejarem responder à pergunta, quanto por falhas e/ou omissões por parte da escola no momento de cadastrar as informações.

#### 4.1 Localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos iniciais do ensino fundamental

Antes de abordarmos a questão da localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, apresentamos a proporção das escolas localizadas em área rural em relação ao total de escolas de cada rede estadual (Tabela 14), pois em alguns estados o rural ainda é muito presente.

Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Rural	%	Total	Rural	%
<b>Brasil</b>	<b>18.612</b>	<b>5.026</b>	<b>27</b>	<b>11.531</b>	<b>3.341</b>	<b>29</b>
<b>Norte</b>	<b>2.961</b>	<b>1.542</b>	<b>52</b>	<b>2.034</b>	<b>1.173</b>	<b>58</b>
Acre	580	481	83	456	377	83
Amazonas	362	48	13	297	51	17
Amapá	365	264	72	275	217	79
Pará	616	266	43	289	45	16
Rondônia	309	84	27	231	115	50
Roraima	342	276	81	260	256	98
Tocantins	387	123	32	226	112	50
<b>Nordeste</b>	<b>4.049</b>	<b>1.051</b>	<b>26</b>	<b>1.381</b>	<b>620</b>	<b>45</b>
Alagoas	218	40	18	62	16	26
Bahia	499	30	6	42	24	57
Ceará	126	25	20	41	31	76
Maranhão	568	269	47	308	283	92
Paraíba	753	275	37	256	40	16
Pernambuco	658	186	28	166	147	89
Piauí	405	15	4	24	0	0
Rio Grande do Norte	539	154	29	287	47	16
Sergipe	283	57	20	195	32	16
<b>Sudeste</b>	<b>6.096</b>	<b>1.066</b>	<b>17</b>	<b>3.892</b>	<b>470</b>	<b>12</b>
Espírito Santo	393	194	49	256	90	35
Minas Gerais	2.632	504	19	1.960	261	13
Rio de Janeiro	690	97	14	12	1	8
São Paulo	2.381	271	11	1.664	118	7
<b>Sul</b>	<b>3.744</b>	<b>1119</b>	<b>30</b>	<b>2.889</b>	<b>771</b>	<b>27</b>
Paraná	145	8	6	39	35	90
Rio Grande do Sul	2.579	883	34	2.145	592	28
Santa Catarina	1.020	228	22	705	144	20
<b>Centro Oeste</b>	<b>1.762</b>	<b>248</b>	<b>14</b>	<b>1.335</b>	<b>307</b>	<b>23</b>
Distrito Federal	396	87	22	381	70	18
Goiás	535	39	7	208	33	16
Mato Grosso do Sul	323	10	3	257	29	11
Mato Grosso	508	112	22	489	175	36

**Tabela 14** - Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total rural, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

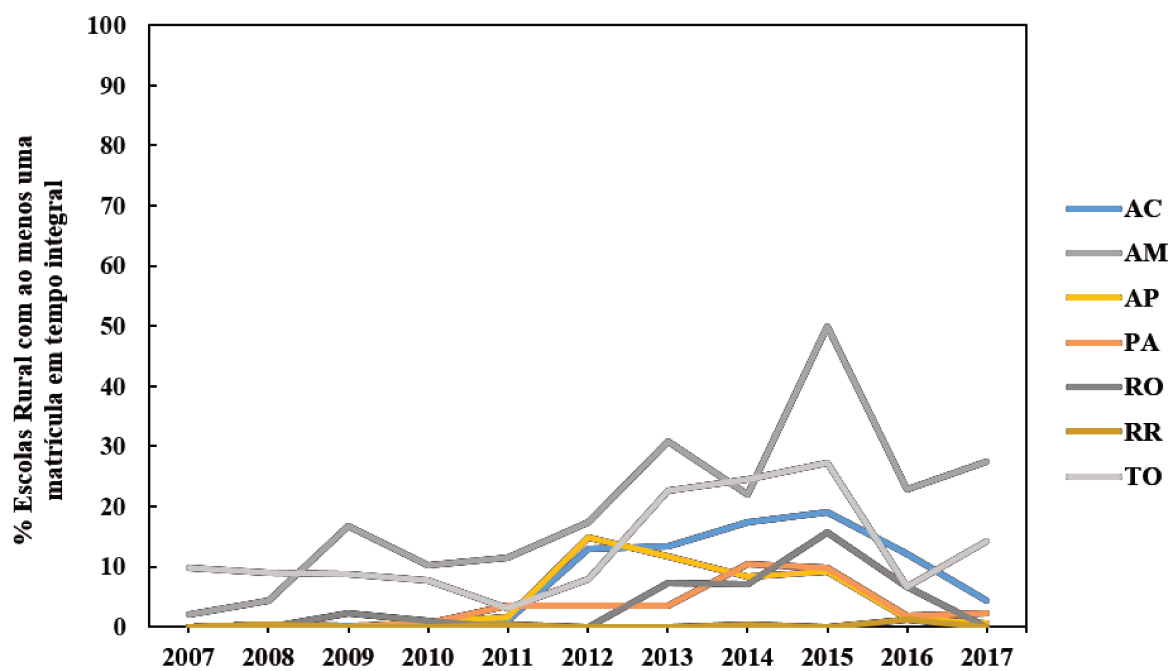
Em 2007, 27% das escolas estaduais dos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil estavam localizadas na área rural. Os maiores percentuais destas escolas estavam nas redes do Pará (43%), do Maranhão (47%), do Espírito Santo (49%), do Amapá (72%), de Roraima (81%) e do Acre (83%).

De 2007 para 2017, todas as redes reduziram o número de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, mas esta redução afetou de forma diferenciada as escolas localizadas em área rural. Amazonas, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Rondônia reduziram o total de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental no período, porém aumentaram o total destas escolas localizadas na área rural.

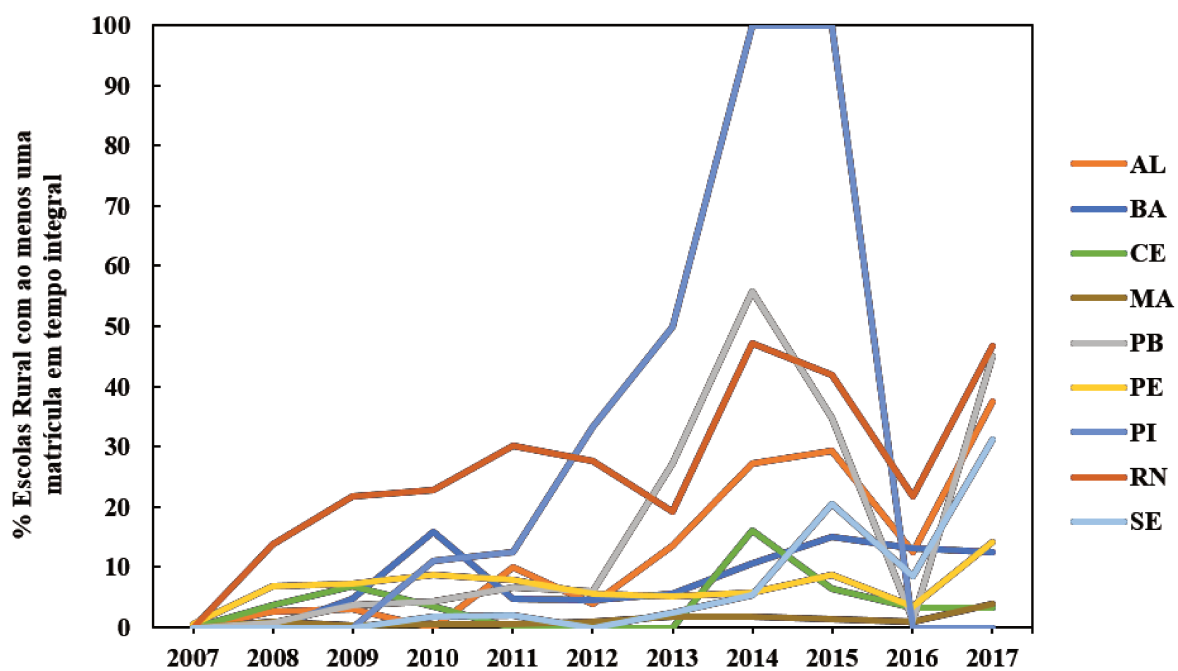
Entre as redes que reduziram tanto o total de escolas quanto as escolas localizadas em área rural, observamos quatro situações distintas: redes nas quais a redução também reduziu o percentual de escolas rurais da rede (DF, ES, MG, PA, PB, RJ, RN, RS, SC, SE, SP); redes nas quais a redução resultou num aumento no percentual de escolas rurais da rede (AL, AP, BA, GO, PE, PR, RR, TO); rede estadual do Acre que manteve o percentual de escolas localizadas na área rural; e a rede estadual do Piauí que não tinha nenhuma escola rural dos anos iniciais do ensino fundamental em 2017.

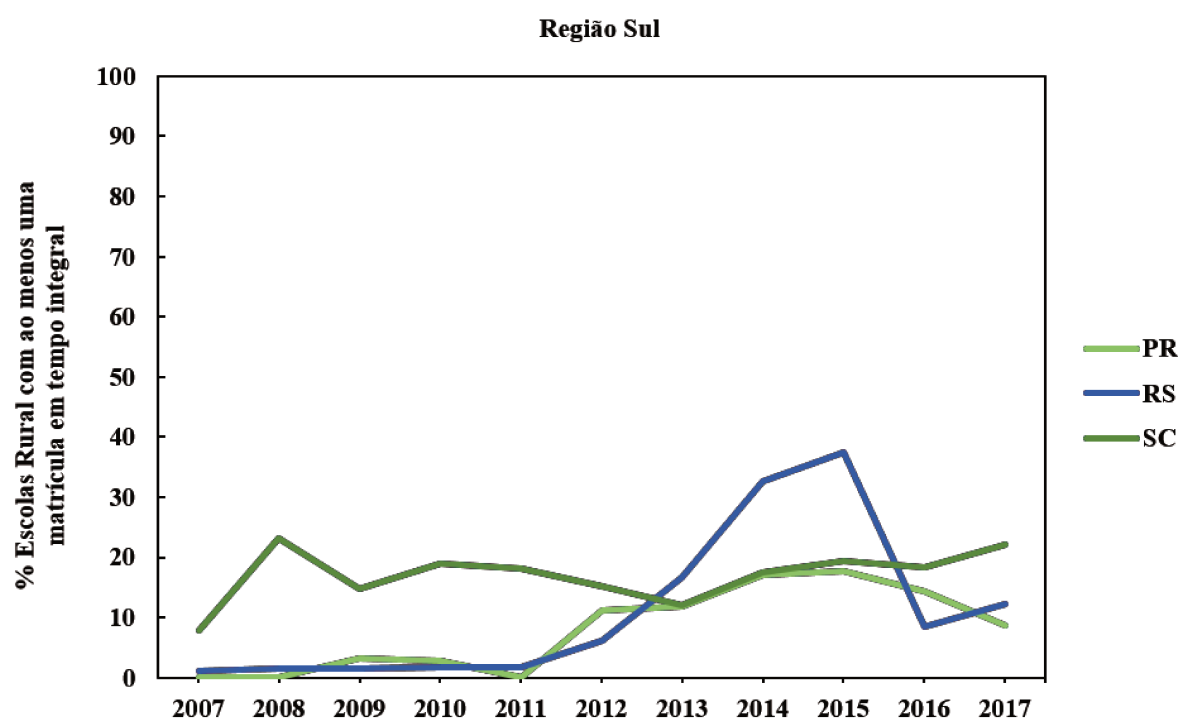
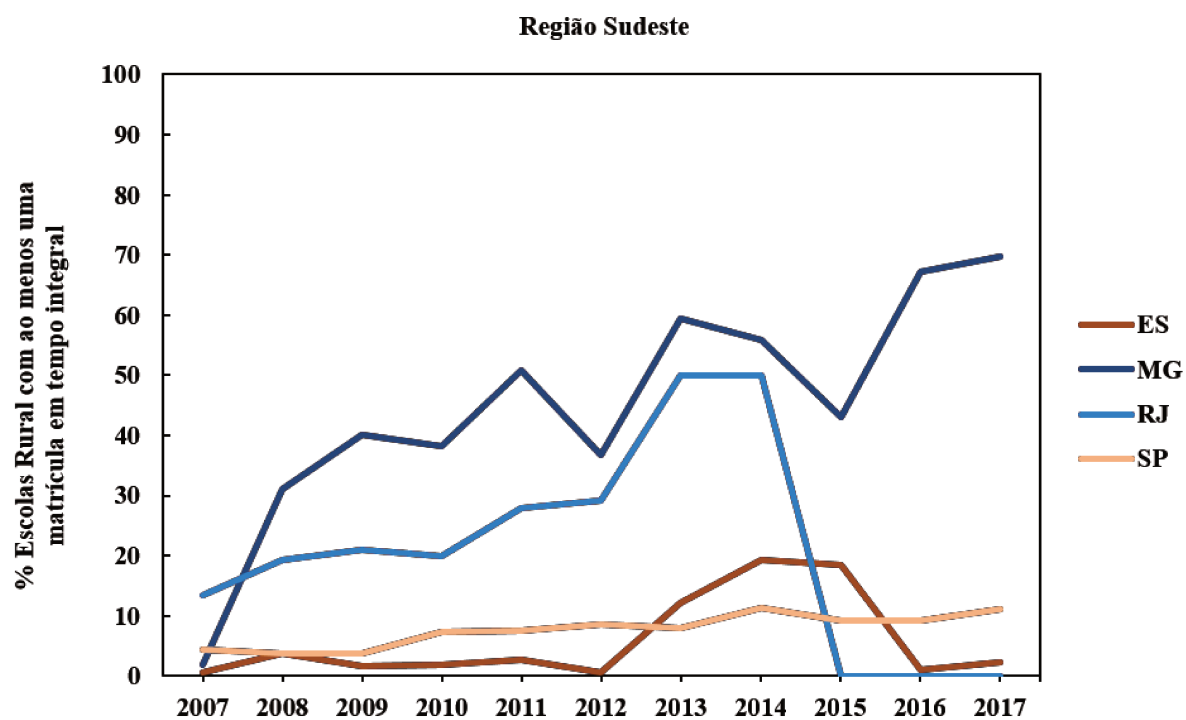
Em relação às escolas dos anos iniciais do ensino fundamental localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, em 2007, apenas Rio de Janeiro, Santa Catarina e Tocantins possuíam mais de 10% de suas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental localizadas em áreas rurais com ao menos uma matrícula em tempo integral, e em outras nove redes essa porcentagem não ultrapassam os 5% (AM, DF, ES, GO, MG, MT, PE, RS, SP). A grande maioria não tinha nenhuma escola rural matrículas em tempo integral (Figura 28).

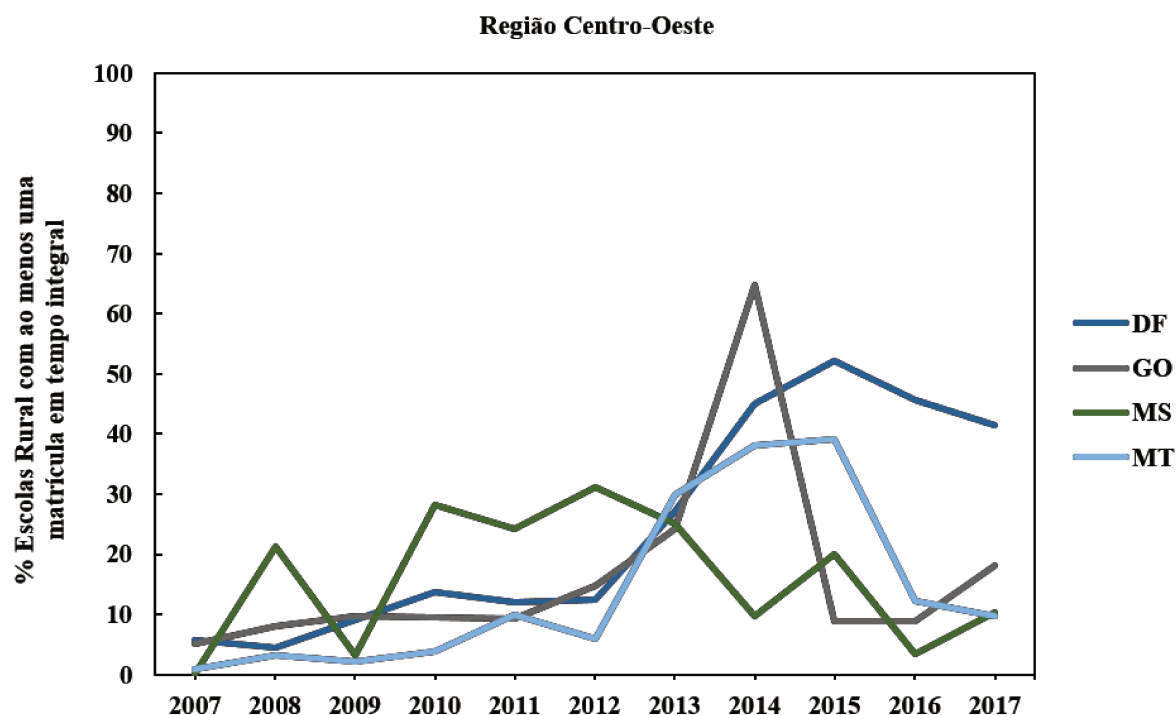
## Região Norte



## Região Nordeste







**Figura 28** - Percentual de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

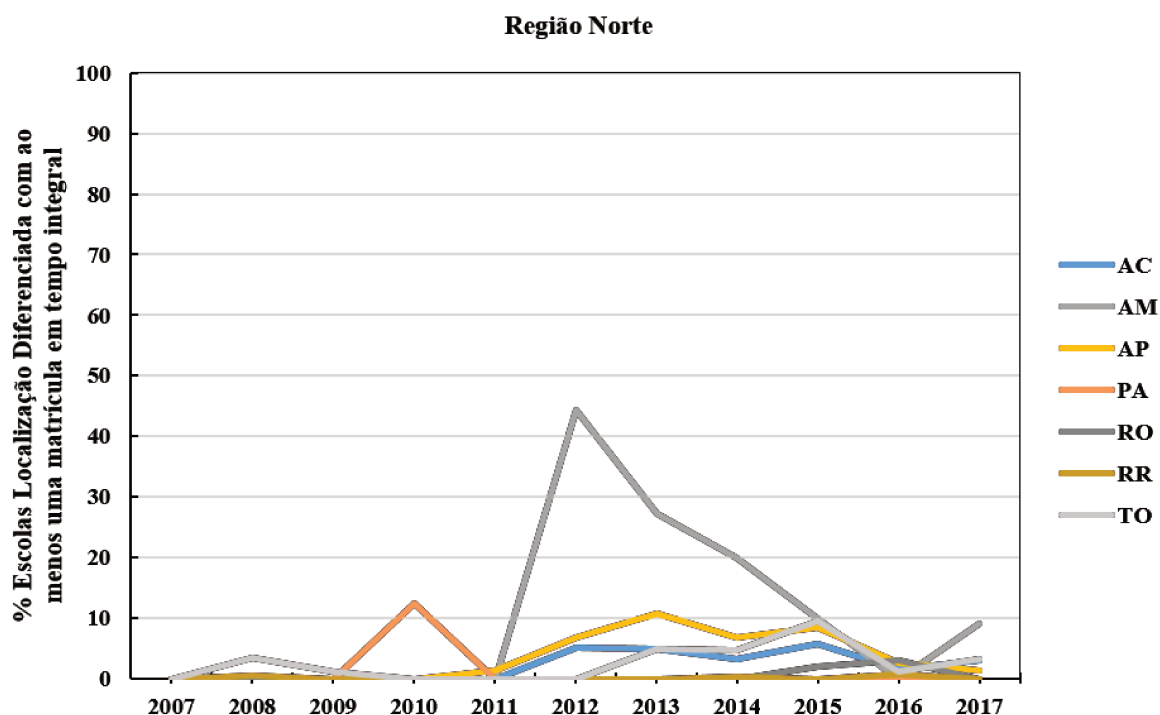
Observando toda a série de dados (2007 a 2017), Acre, do Amapá, Ceará, Espírito Santo, Maranhão e Pará apresentaram crescimento no percentual de escolas rurais com ao menos uma matrícula em tempo integral, porém fecharam o período com redução, ficando abaixo dos 5%.

Rondônia, Roraima, Piauí e Rio de Janeiro não tinham nenhuma escola rural com ao menos uma matrícula em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental em 2017. Já Amazonas, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Santa Catarina se destacaram por apresentarem os maiores percentuais destas escolas na maior parte dos anos considerados.

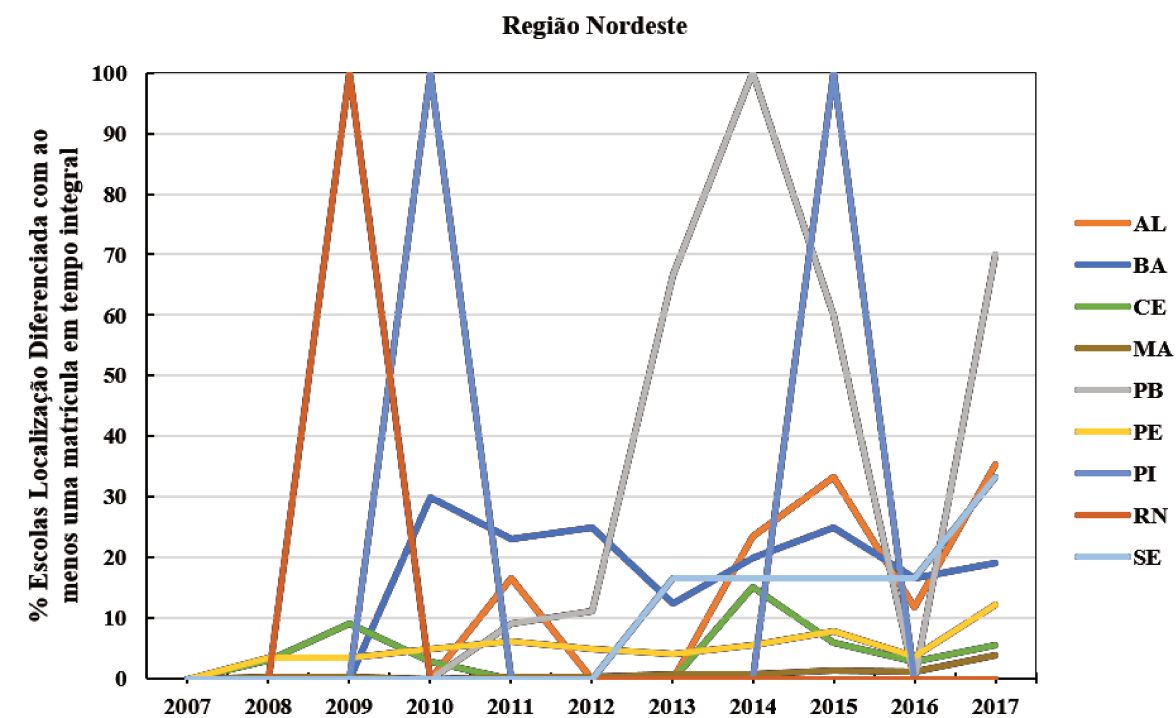
Observando o período mais recente (de 2014 a 2017), entre as redes que contavam com escolas rurais dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2017, apenas nove delas (AL, AM, BA, MA, MG, MS, PE, SC, SE) apresentaram crescimento no percentual destas escolas no período, destacando-se Sergipe com o maior percentual de crescimento no período (25,8 p.p.).

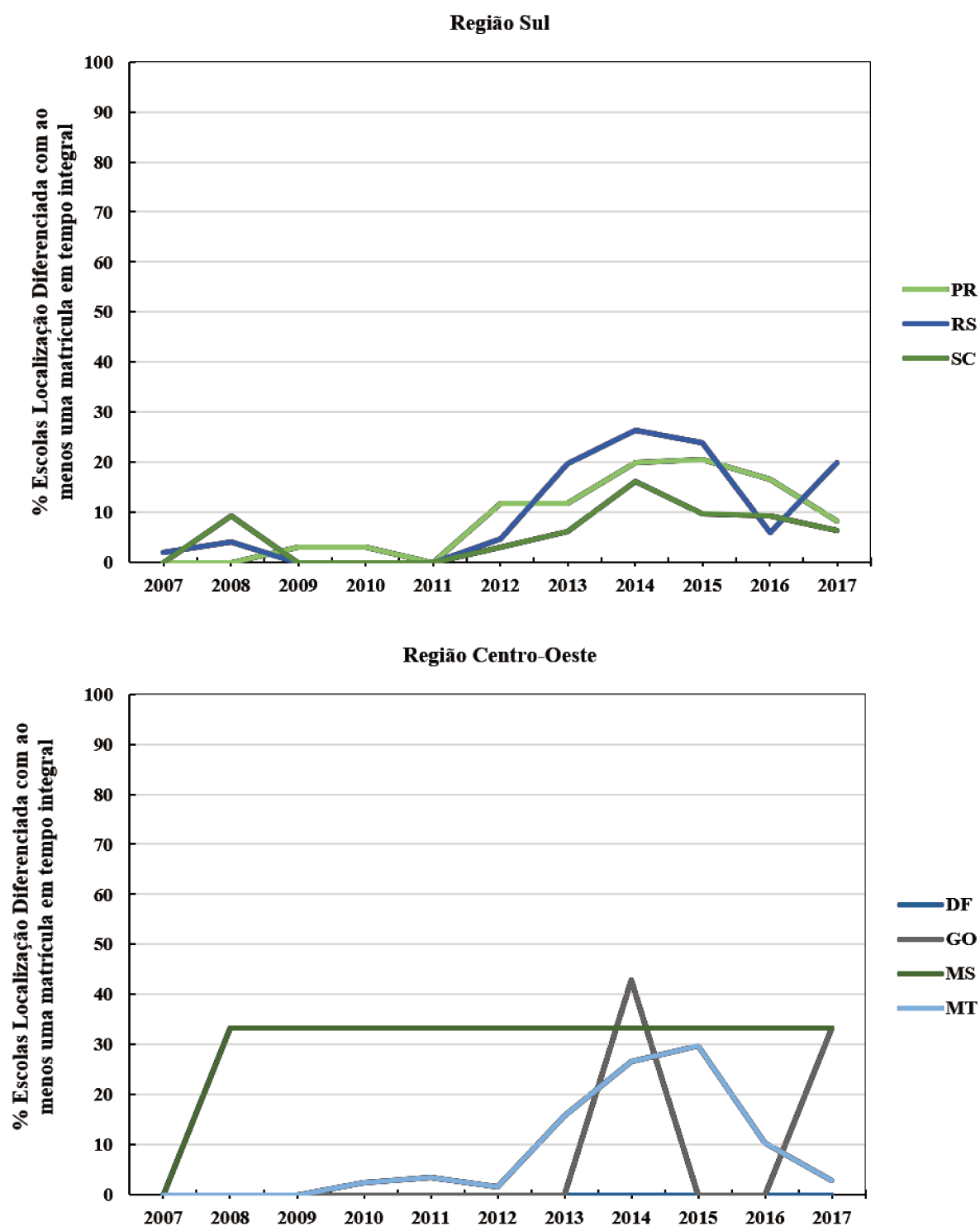
Entre as redes que reduziram o percentual destas escolas no período, Espírito Santo (17,2 p.p.), Rio Grande do Sul (20,4 p.p.), Mato Grosso (28,5 p.p.) e Goiás (46,5 p.p.) apresentaram as maiores reduções.

Da análise da série temporal para a variável localização diferenciada da escola para os anos iniciais do ensino fundamental (Figura 29) o que primeiro ressalta é o fato de a rede do Distrito Federal não apresentar nenhuma escola com localização diferenciada em toda a série, e o Rio de Janeiro que reduziu o número destas escolas de três em 2007, para apenas uma em 2017, porém em nenhum ano registrou matrículas em tempo integral nestas escolas.









**Figura 29** - Percentual de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

O Rio Grande do Norte registrou apenas uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental com localização diferenciada em 2009 e em 2010, mas apenas em 2009 esta escola possuía matrículas em tempo integral.

O Piauí registrou uma escola com localização diferenciada nos anos de 2010, 2011 e 2015, mas apenas em 2010 e em 2015 esta escola apresentava matrículas em tempo integral. No Espírito Santo, a partir de 2013 consta uma escola com localização diferenciada, mas apenas em 2013 matrículas em tempo integral.

Pará, Rondônia, Roraima e São Paulo apresentaram percentuais muito baixos de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral ao longo da série temporal, chegando em 2017 sem nenhuma escola com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Dessas redes, São Paulo foi a que registrou escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em mais anos, porém, em 2017 observamos uma grande redução no total destas escolas. O Maranhão apresentou escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em quase todos os anos, porém atingindo o maior percentual (3,9%) apenas em 2017.

Acre, Amapá, Ceará, Mato Grosso e Tocantins, apresentaram um pequeno aumento no percentual de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em alguns anos. O Tocantins chegou a ultrapassar os 20% em 2014 e 2015.

Porém, essas redes apresentaram redução no percentual destas escolas, ficando abaixo dos 5% em 2017. Amazonas, Paraná e Santa Catarina registraram, em alguns anos, mais de 10% destas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, mas também tiveram redução nos últimos anos, chegando em 2017 com menos de 10%.

Alagoas, Bahia, Goiás, Paraíba, Rio Grande do Sul e Sergipe apresentaram percentuais de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral mais elevados em alguns anos, fechando a série acima dos 20%. O Rio Grande do Sul já contabilizava matrículas em tempo integral nestas escolas para os anos iniciais do ensino fundamental em 2007, e após ficar sem registrar matrículas em tempo integral de 2009 a 2011, voltou a registrá-las a partir de 2012, chegando em 2017 com 20% destas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Observamos uma maior constância nos percentuais de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral ao longo da série, nas redes da Bahia e de Sergipe. Goiás foi a menos constante, registrando escolas com localização

diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral apenas em 2014 e 2017, apesar do percentual elevado.

Em Alagoas o registro de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral se torna constante a partir de 2013, chegando a 2017 com 35,3% destas escolas. Já a Paraíba chegou a ter todas as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2014 e, após uma redução, chegou em 2017 com 70% destas escolas.

Três redes apresentam casos bastante singulares. Mato Grosso do Sul registrou três escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com localização diferenciada em toda a série temporal e, de 2008 a 2017 registrou matrícula em tempo integral em uma delas. Pernambuco manteve uma média de 10% destas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral a partir de 2008, chegando em 2017 com 12,3%. Minas Gerais foi a que mais se destacou, tendo registrado escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em toda a série temporal. Nesta rede, o crescimento destas escolas foi de mais de 67 p. p. no período, passando de 9,5% em 2007 para 77,3% em 2017.

#### **4.2 Localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – anos finais do ensino fundamental**

Em 2007, apenas 14% das escolas estaduais dos anos finais do ensino fundamental do Brasil estavam localizadas na área rural (Tabela 15). Os maiores percentuais destas escolas estavam no Amapá (54%), Roraima (60%) e no Acre (65%), os menores percentuais no Piauí (2%), Mato Grosso do Sul (3%), São Paulo (4%), Ceará (5%), Goiás (6%), Bahia (7%), Rio de Janeiro (8%) e em Alagoas (9%).

Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Rural	%	Total	Rural	%
<b>Brasil</b>	<b>21.872</b>	<b>2.967</b>	<b>14</b>	<b>19.421</b>	<b>3.157</b>	<b>16</b>
<b>Norte</b>	<b>2.008</b>	<b>569</b>	<b>28</b>	<b>2.172</b>	<b>821</b>	<b>38</b>
Acre	231	149	65	334	238	71
Amazonas	377	46	12	375	94	25
Amapá	170	91	54	194	106	55
Pará	427	74	17	411	72	18
Rondônia	260	38	15	284	81	29
Roraima	176	106	60	205	137	67
Tocantins	367	65	18	369	93	25
<b>Nordeste</b>	<b>4.739</b>	<b>428</b>	<b>9</b>	<b>2.695</b>	<b>376</b>	<b>14</b>
Alagoas	240	22	9	149	19	13
Bahia	1.077	71	7	526	52	10
Ceará	456	25	5	154	29	19
Maranhão	577	66	11	171	88	51
Paraíba	474	59	12	401	53	13
Pernambuco	837	109	13	475	77	16
Piauí	418	9	2	263	7	3
Rio Grande do Norte	427	46	11	334	31	9
Sergipe	233	21	9	222	20	9
<b>Sudeste</b>	<b>7.903</b>	<b>560</b>	<b>7</b>	<b>7.667</b>	<b>576</b>	<b>8</b>
Espírito Santo	276	37	13	289	39	13
Minas Gerais	2.788	305	11	2.809	290	10
Rio de Janeiro	1.010	81	8	669	50	7
São Paulo	3.829	137	4	3900	197	5
<b>Sul</b>	<b>5.178</b>	<b>1.210</b>	<b>23</b>	<b>4.894</b>	<b>1.050</b>	<b>21</b>
Paraná	1.846	383	21	1.913	398	21
Rio Grande do Sul	2.320	649	28	2.073	489	24
Santa Catarina	1.012	178	18	908	163	18
<b>Centro Oeste</b>	<b>2.044</b>	<b>200</b>	<b>10</b>	<b>1.993</b>	<b>334</b>	<b>17</b>
Distrito Federal	209	28	13	206	26	13
Goiás	914	51	6	834	64	8
Mato Grosso do Sul	341	11	3	316	37	12
Mato Grosso	580	110	19	637	207	32

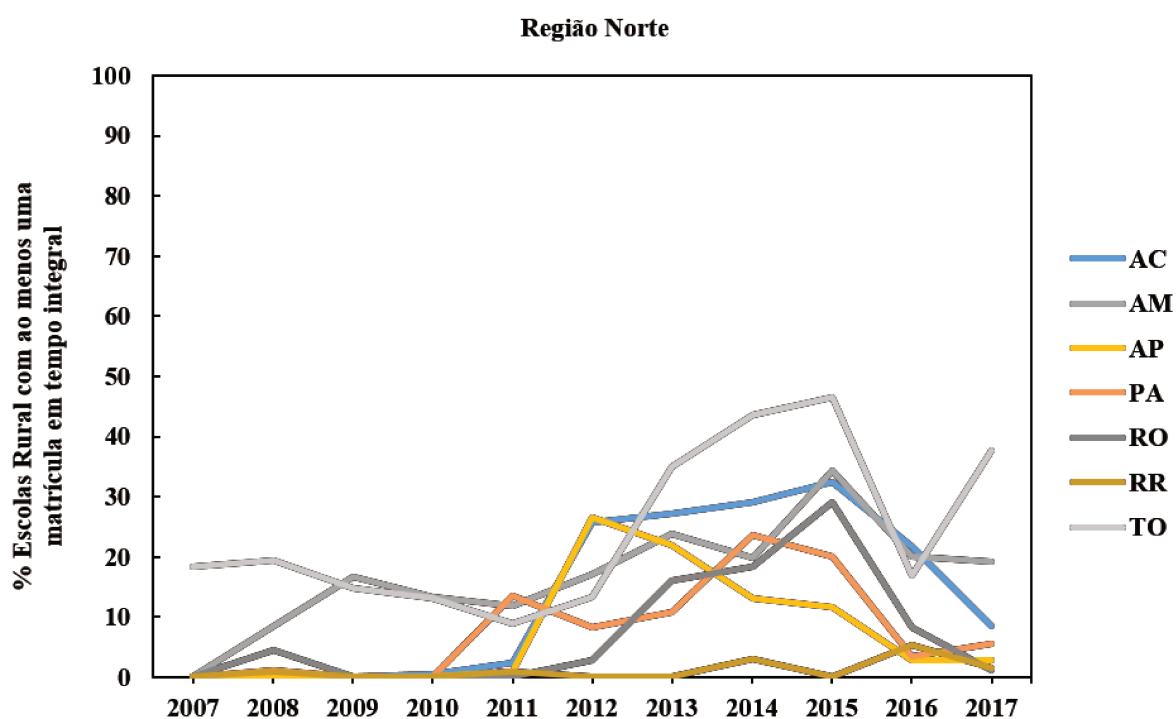
**Tabela 15** - Escolas dos anos finais do ensino fundamental, rede pública estadual, total da rede e total rural, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

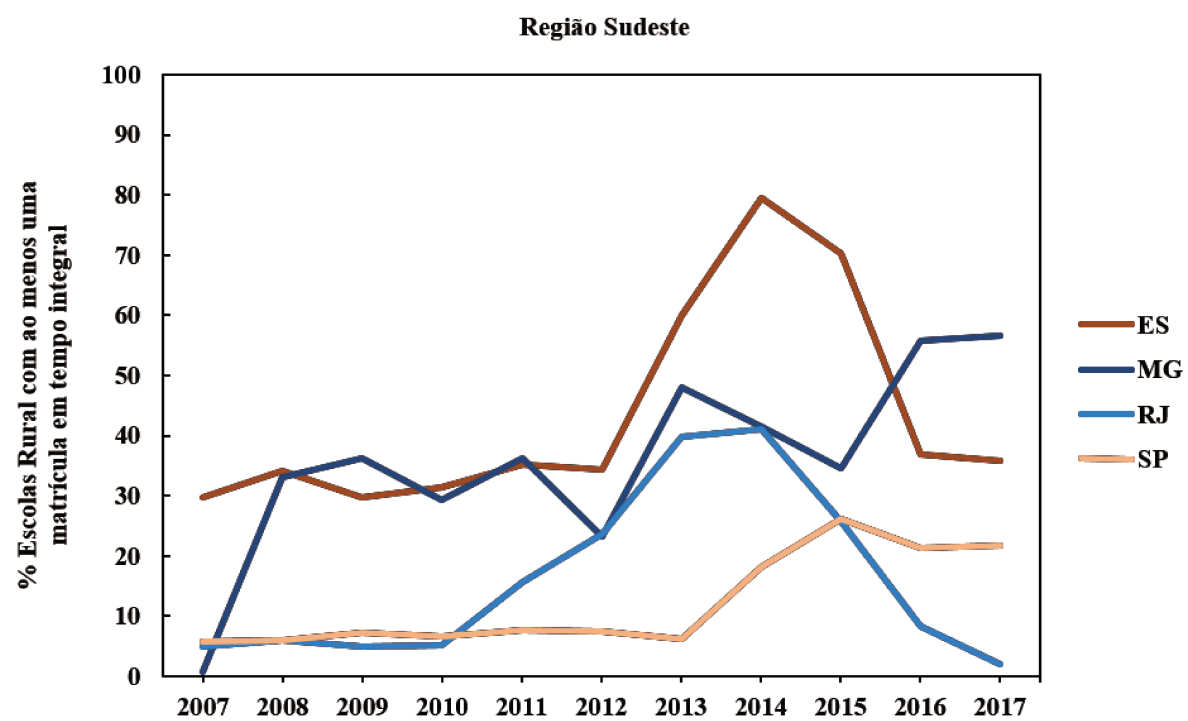
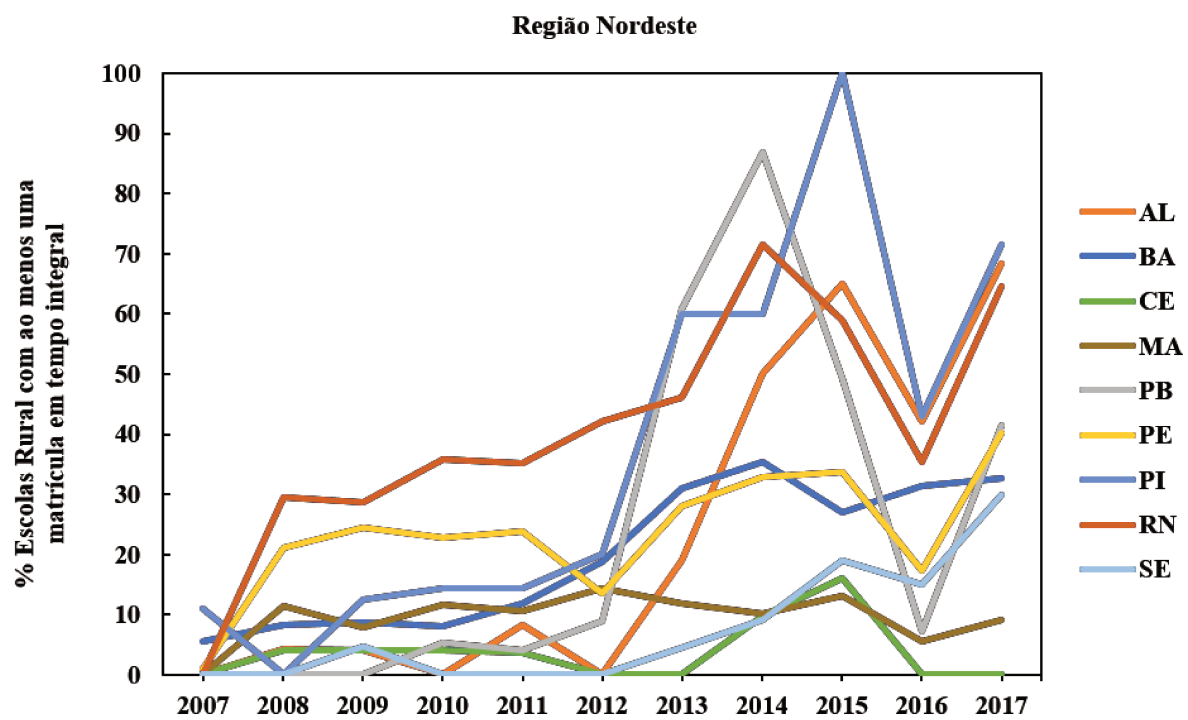
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

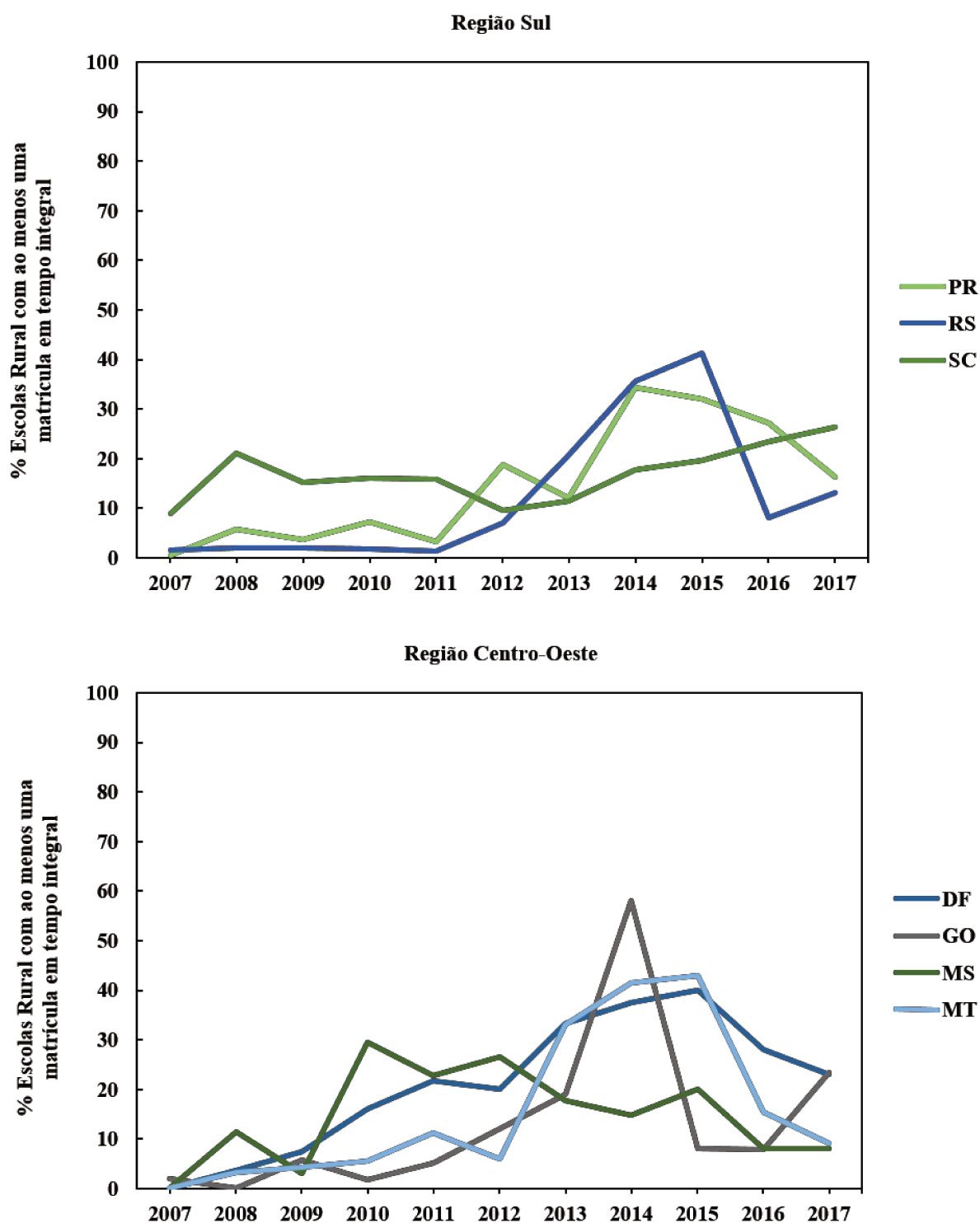
Quatro redes estaduais reduziram o percentual de escolas dos anos finais do ensino fundamental localizadas na área rural de 2007 para 2017: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Em 2017 as redes com os maiores percentuais de escolas dos anos finais do ensino fundamental localizadas na área rural foram Maranhão (51%), Amapá (55%), Roraima (67%) e Acre (71%), e as redes com os menores percentuais destas escolas:

Piauí (3%), São Paulo (5%), Rio de Janeiro (7%), Goiás (8%) e Rio Grande do Norte e Sergipe (9% cada).

Em relação às escolas da rede estadual dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral localizadas em área rural, o percentual destas escolas também era muito baixo em 2007 (Figura 30).







**Figura 28** - Percentual de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.



Em oito redes este percentual não chegava a 6% (BA, GO, MG, PE, PR, RJ, RS, SP) e quinze redes não tinham nenhuma escola rural com ao menos uma matrícula em tempo integral (AC, AL, AM, AP, CE, DF, MA, MS, MT, PA, PB, RN, RO, RR, SE). Destacaram-se neste ano com os maiores percentuais destas escolas Santa Catarina (9%), Piauí (11,1%), Tocantins (18,5%) e Espírito Santo (29,7%).

Considerando o período de 2007 a 2017, as redes com os maiores percentuais de aumento nas escolas dos anos finais do ensino fundamental localizadas em área rural foram Pernambuco (39,3 p.p.), Paraíba (41,5 p.p.), Minas Gerais (55,9 p.p.), Piauí (60,3 p.p.), Rio Grande do Norte (64,5 p.p.) e Alagoas (68,4 p.p.).

Rio de Janeiro teve redução de -2,9 p.p. no período, e o Ceará não tinha nenhuma escola dos anos finais do ensino fundamental localizada em área rural com matrículas em tempo integral em 2016 e em 2017.

Observando o período mais recente (2014 a 2017), apenas sete redes tiveram aumento em p.p. nas escolas dos anos finais do ensino fundamental localizadas em área rural: São Paulo (3,7 p.p.), Pernambuco (7,4 p.p.), Santa Catarina (9,6 p.p.), Piauí (11,4 p.p.), Minas Gerais (15 p.p.), Alagoas (18,4 p.p.) e Sergipe (20,9).

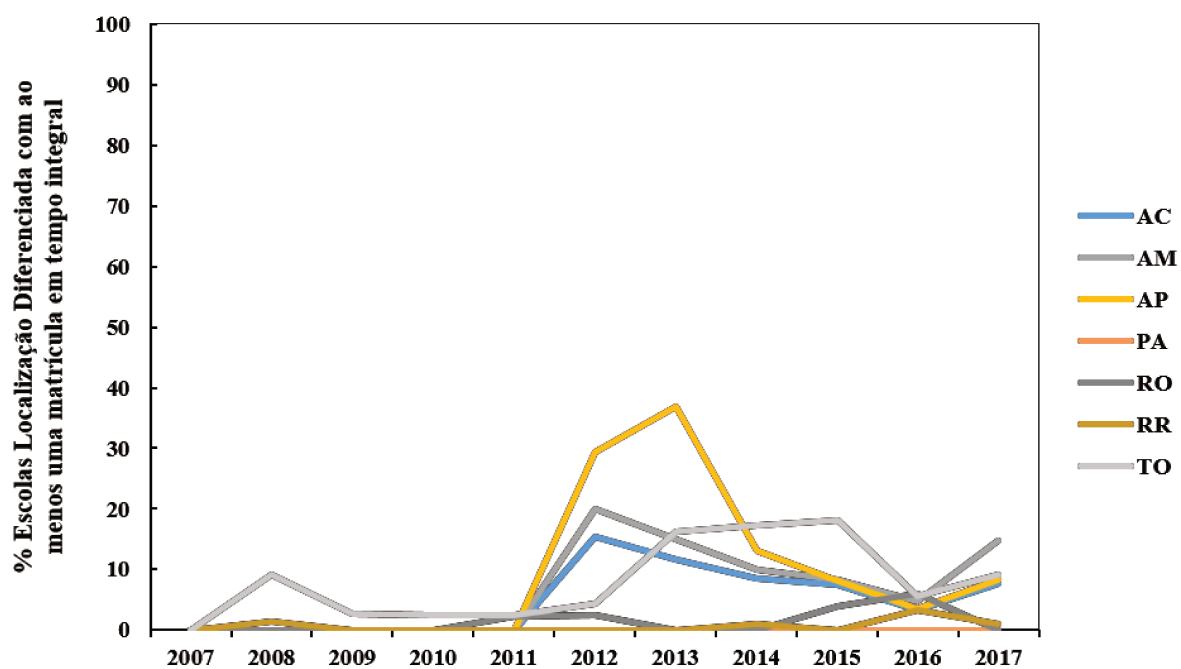
Entre as redes que tiveram redução no percentual destas escolas no período, as maiores reduções foram observadas no Acre (-20,6 p.p.), Mato Grosso (-32,4 p.p.), Goiás (-34,6 p.p.), Rio de Janeiro (-39 p.p.), Espírito Santo (-43,5 p.p.) e na Paraíba (-45,5 p.p.).

Da análise da série temporal (2007-2017) para a variável localização diferenciada da escola para os anos finais do ensino fundamental (Figura 31), destacamos que o Distrito Federal não teve nenhuma escola nestas condições em todo o período considerado.

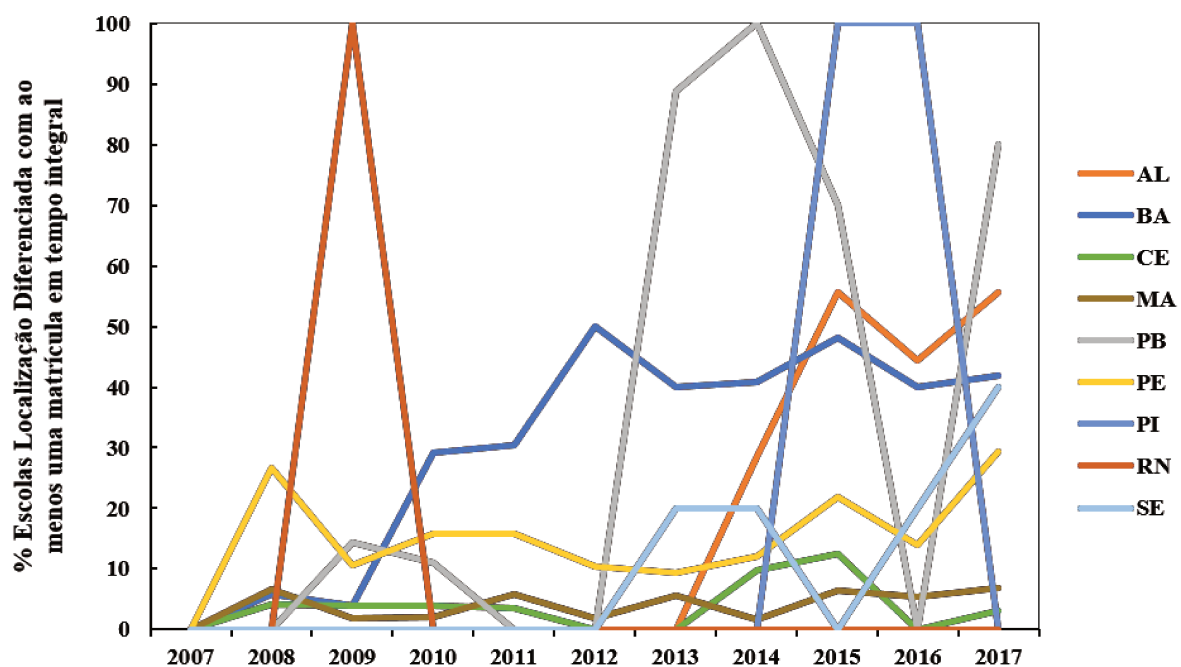
O Espírito Santo registrou uma escola com localização diferenciada apenas em 2017, e o Pará registrou escolas com localização diferenciada em toda a série, ambas as redes, porém não registraram nenhuma matrícula em tempo integral nestas escolas ao longo de toda a série.

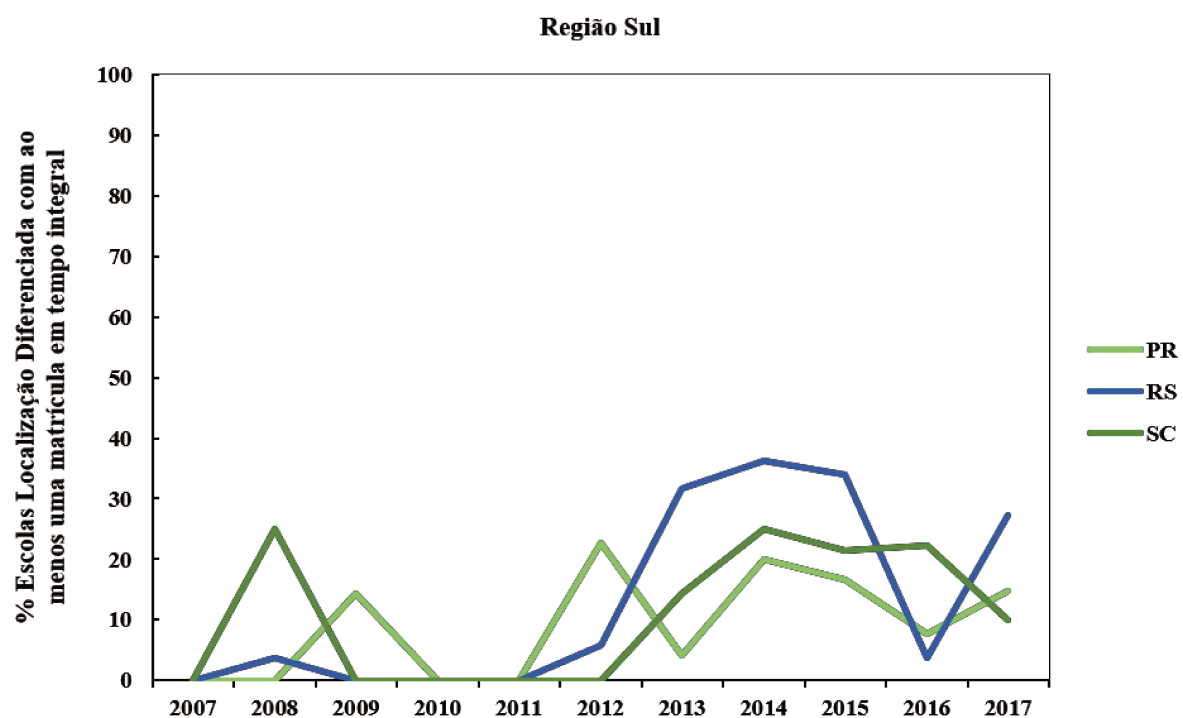
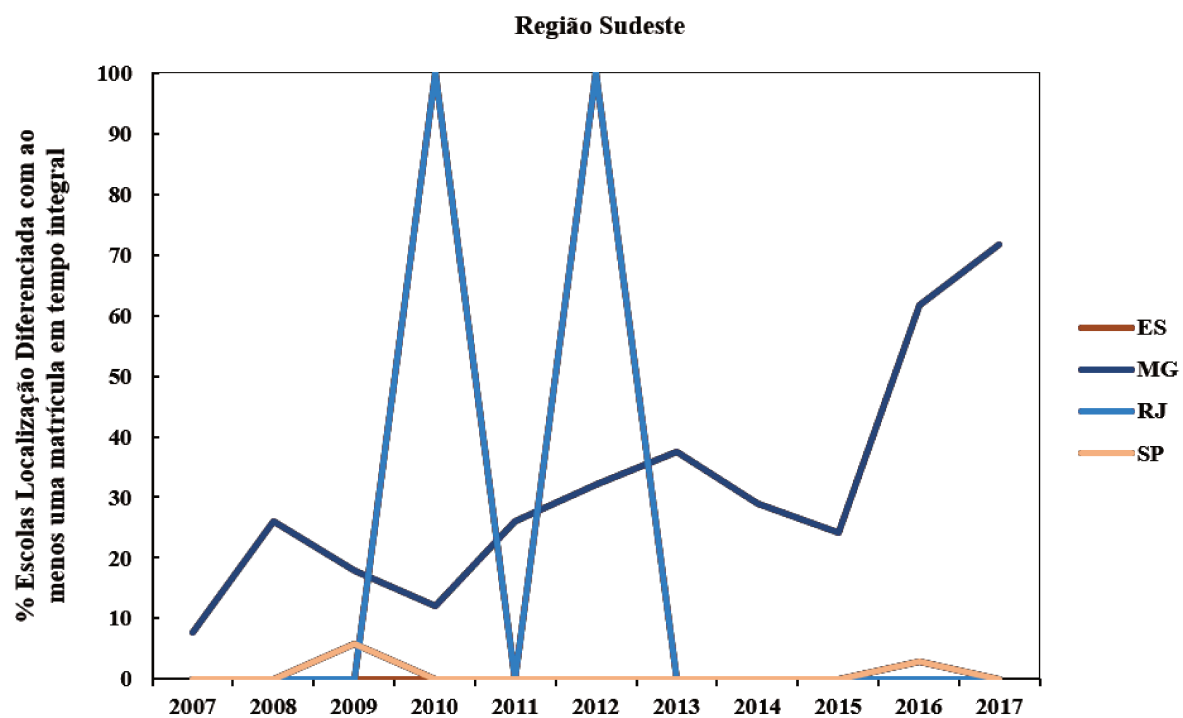
As redes do Piauí, Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte apresentaram escolas com localização diferenciada em anos esporádicos, sendo a ocorrência do tempo integral também esporádica.

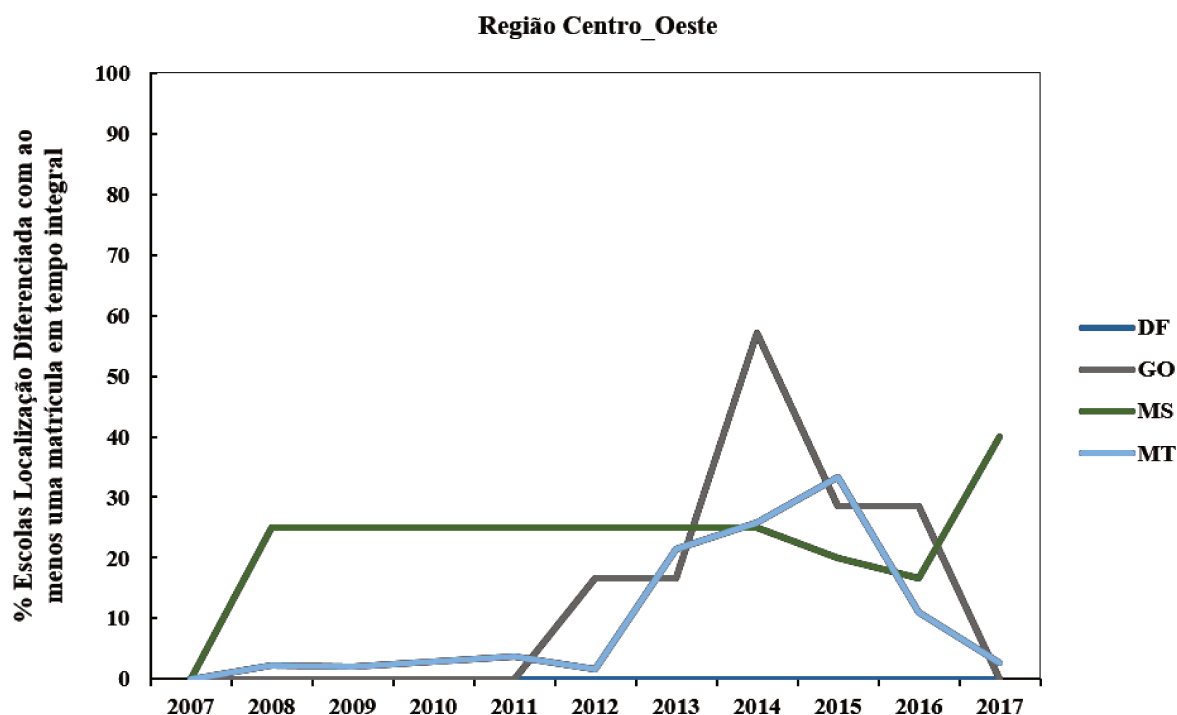
## Região Norte



## Região Nordeste







**Figura 31** - Percentual de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Goiás, São Paulo, Rondônia e Roraima, apesar de terem escolas dos anos finais do ensino fundamental com localização diferenciada em toda a série temporal, apresentaram de forma esporádica percentuais destas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, chegando em 2017 sem nenhuma destas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Entre essas redes Goiás se destaca, pois entre 2012 a 2016 chegou a manter elevados percentuais de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, tendo registrado o maior percentual (57%) em 2014.

Entre as redes que registraram em 2017 percentual de escolas dos anos finais do ensino fundamental com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral abaixo dos 10%, Acre, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins foram as que registram escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral pelo período mais longo (2008 a 2017), chegando em alguns anos a ultrapassar os 15%. Já Acre e

Amapá começaram a registrar escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral a partir de 2012.

Entre as redes que ao longo de toda a série temporal tiveram escolas com localização diferenciada, mas com ocorrência esporádica de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, Amazonas e Paraná tinham, em 2017, 14,8% destas escolas. Alagoas, Paraíba, Sergipe e do Rio Grande do Sul registraram percentuais maiores, terminando a série acima dos 30%.

Bahia, Mato Grosso do Sul e de Pernambuco registraram escolas dos anos finais do ensino fundamental com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral de 2008 a 2017, e terminaram o período com elevado percentual destas escolas, 41,9%, 40% e 29% respectivamente. Cabe ressaltar o baixo número total destas escolas na rede do Mato Grosso, que em 2017 tinha cinco escolas com localização diferenciada e destas duas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Minas Gerais foi a única rede com escolas dos anos finais do ensino fundamental com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2007, e foi a rede que apresentou o maior percentual destas escolas em todo o período, registrando, em 2017, 71,8% destas escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral.

#### **4.3 Localização das escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral – ensino médio**

O ensino médio era a etapa de ensino com o menor percentual de escolas estaduais localizadas em área rural em 2007 (Tabela 16), apenas 8%. Neste ano, as redes com os maiores percentuais destas escolas foram Mato Grosso (22%), Maranhão (29%), Acre (30%), Amapá (33%) e Roraima (67%).

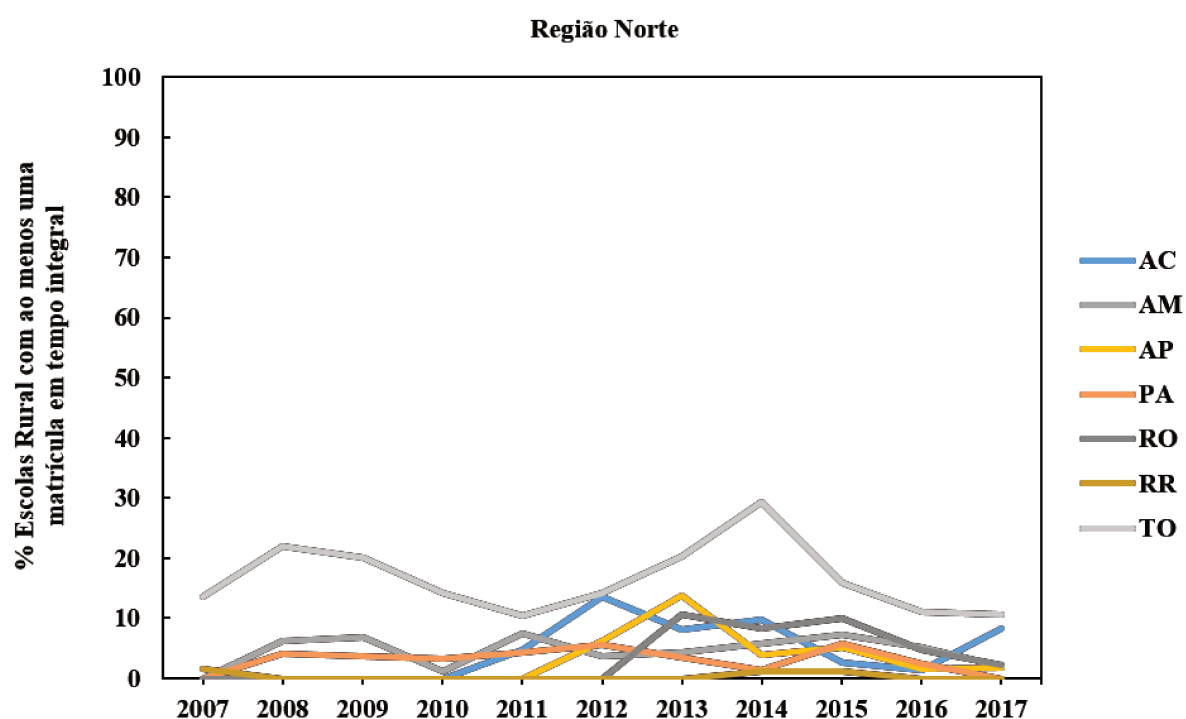
Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Rural	%	Total	Rural	%
<b>Brasil</b>	<b>16.638</b>	<b>1.346</b>	<b>8</b>	<b>19.482</b>	<b>2.628</b>	<b>13</b>
<b>Norte</b>	<b>1.357</b>	<b>223</b>	<b>16</b>	<b>1.906</b>	<b>671</b>	<b>35</b>
Acre	57	17	30	197	145	74
Amazonas	282	30	11	383	157	41
Amapá	72	24	33	115	57	50
Pará	451	40	9	590	93	16
Rondônia	155	11	7	190	46	24
Roraima	96	64	67	142	98	69
Tocantins	244	37	15	289	75	26
<b>Nordeste</b>	<b>4.247</b>	<b>447</b>	<b>11</b>	<b>4.905</b>	<b>764</b>	<b>16</b>
Alagoas	169	11	7	225	23	10
Bahia	955	71	7	1.076	125	12
Ceará	526	9	2	652	65	10
Maranhão	679	198	29	812	316	39
Paraíba	330	10	3	399	37	9
Pernambuco	728	87	12	787	100	13
Piauí	435	39	9	494	60	12
Rio Grande do Norte	285	11	4	290	15	5
Sergipe	140	11	8	170	23	14
<b>Sudeste</b>	<b>6.808</b>	<b>297</b>	<b>4</b>	<b>7.783</b>	<b>494</b>	<b>6</b>
Espírito Santo	274	24	9	287	23	8
Minas Gerais	1.869	64	3	2.330	178	8
Rio de Janeiro	1.036	62	6	1.123	90	8
São Paulo	3.629	147	4	4.043	203	5
<b>Sul</b>	<b>2.872</b>	<b>241</b>	<b>8</b>	<b>3.357</b>	<b>405</b>	<b>12</b>
Paraná	1.240	135	11	1.527	241	16
Rio Grande do Sul	995	65	7	1.103	91	8
Santa Catarina	637	41	6	727	73	10
<b>Centro Oeste</b>	<b>1.354</b>	<b>138</b>	<b>10</b>	<b>1.531</b>	<b>294</b>	<b>19</b>
Distrito Federal	80	7	9	93	11	12
Goiás	575	23	4	638	36	6
Mato Grosso do Sul	294	19	6	310	51	16
Mato Grosso	405	89	22	490	196	40

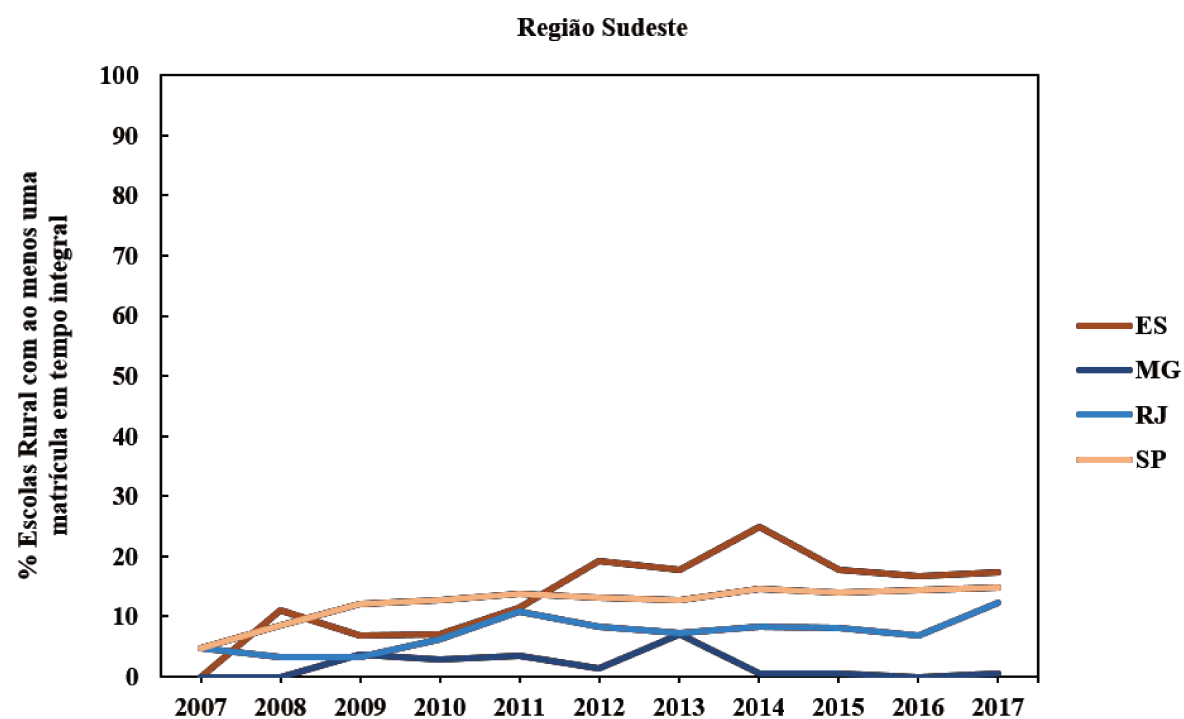
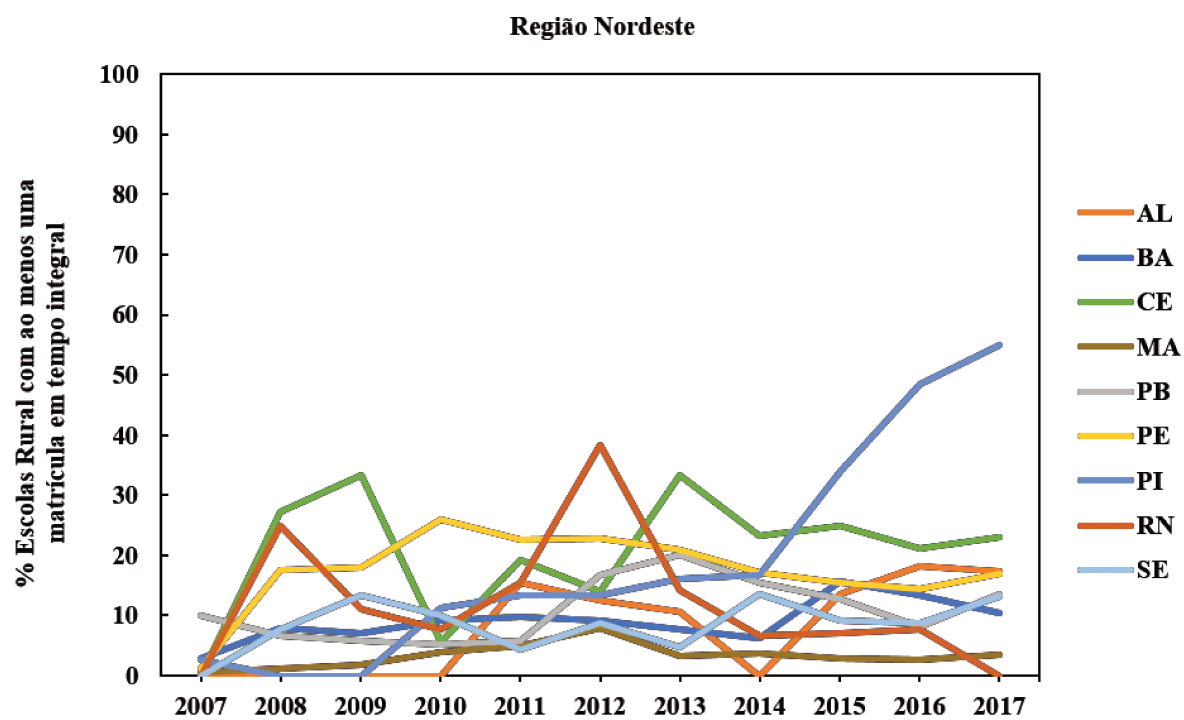
**Tabela 16** - Escolas de ensino médio, rede pública estadual, total da rede e total rural, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

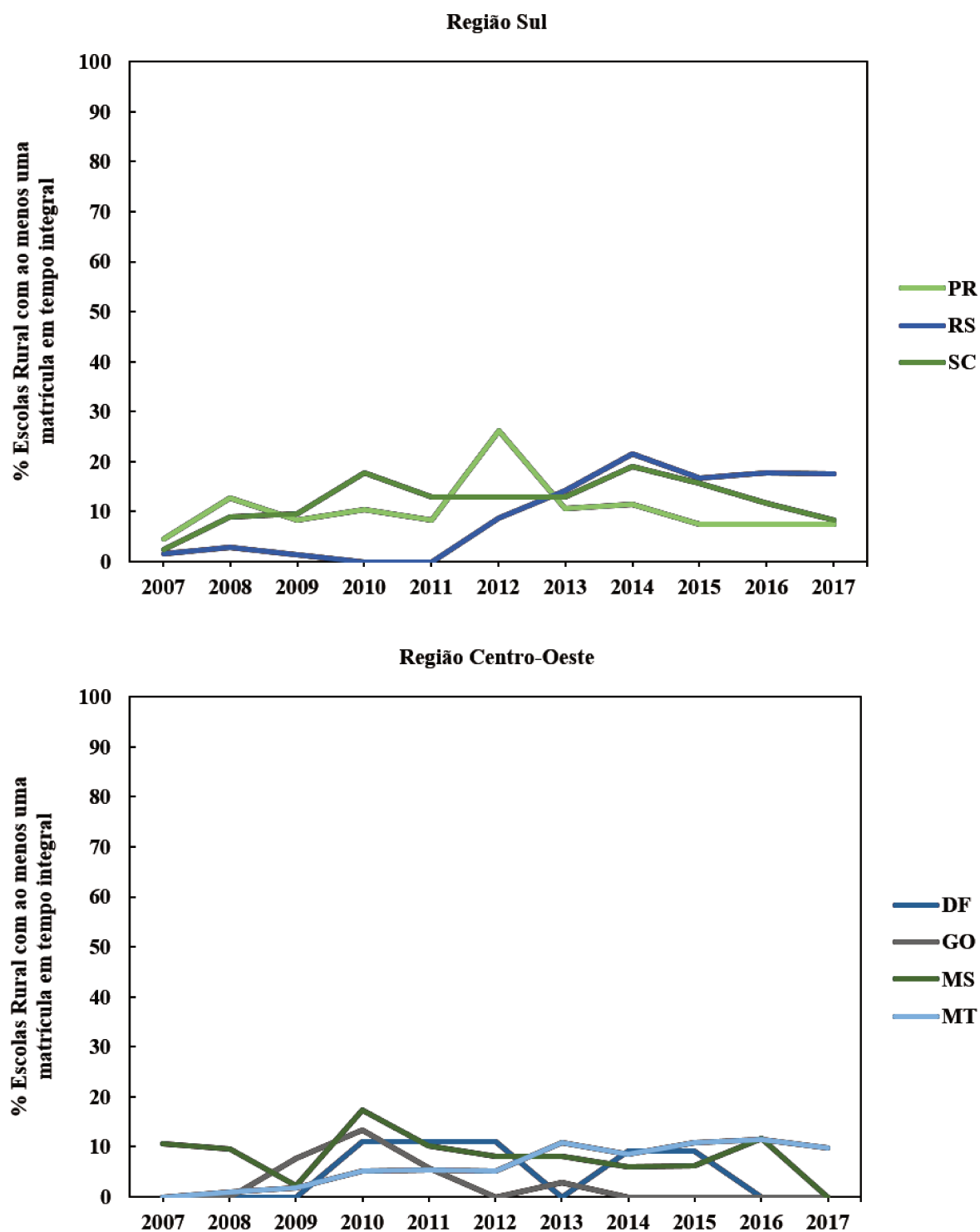
De 2007 para 2017 apenas o Espírito Santo apresentou redução no percentual de escolas de ensino médio localizadas em área rural (-1 p.p.), as demais redes apresentaram aumento no período, sendo os maiores percentuais em 2017 encontrados nas redes estaduais do Maranhão (39%), do Mato Grosso (40%), do Amazonas (41%), do Amapá (50%), de Roraima (69%) e do Acre (74%).

Em relação às escolas de ensino médio da rede estadual com ao menos uma matrícula em tempo integral localizadas em área rural, o percentual destas escolas também era baixo em 2007 (Figura 32). Neste ano, apenas treze redes contabilizaram escolas de ensino médio localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral. Destas, Paraíba (10%), Mato Grosso do Sul (10,5%) e Tocantins (13,5%) se destacaram com os maiores percentuais, as outras dez redes (BA, MA, PE, PI, PR, RJ, RR, RS, SC, SP) não atingiram os 5%.









**Figura 32** - Percentual de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

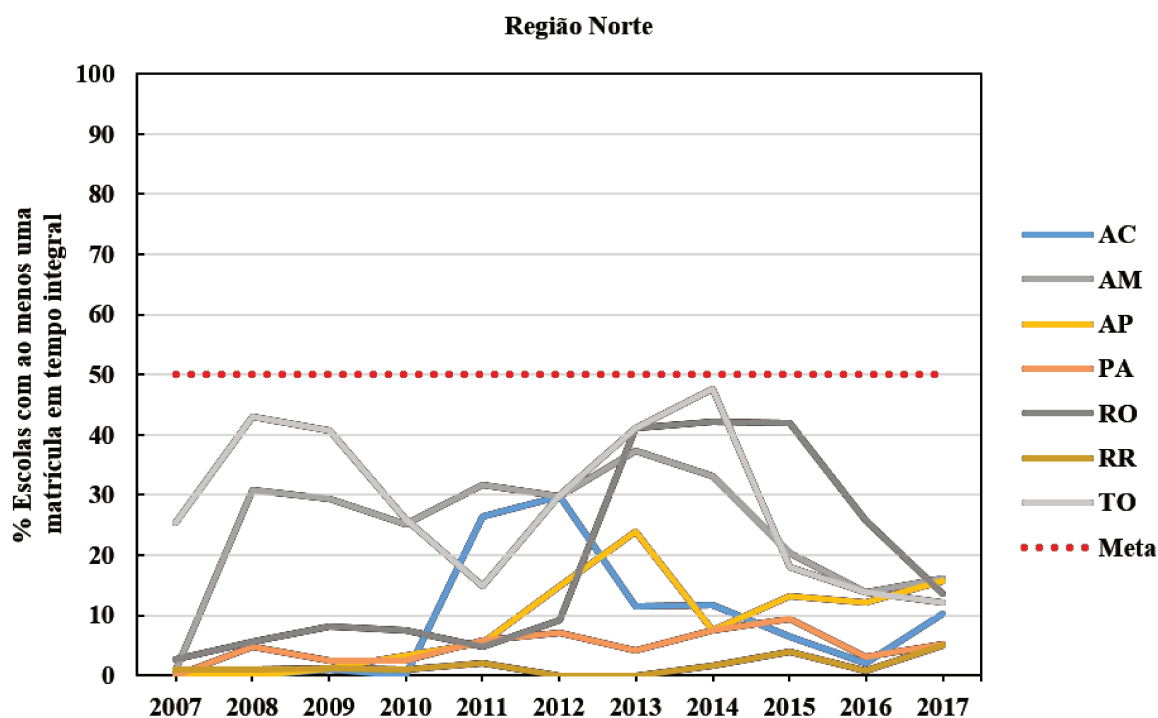
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

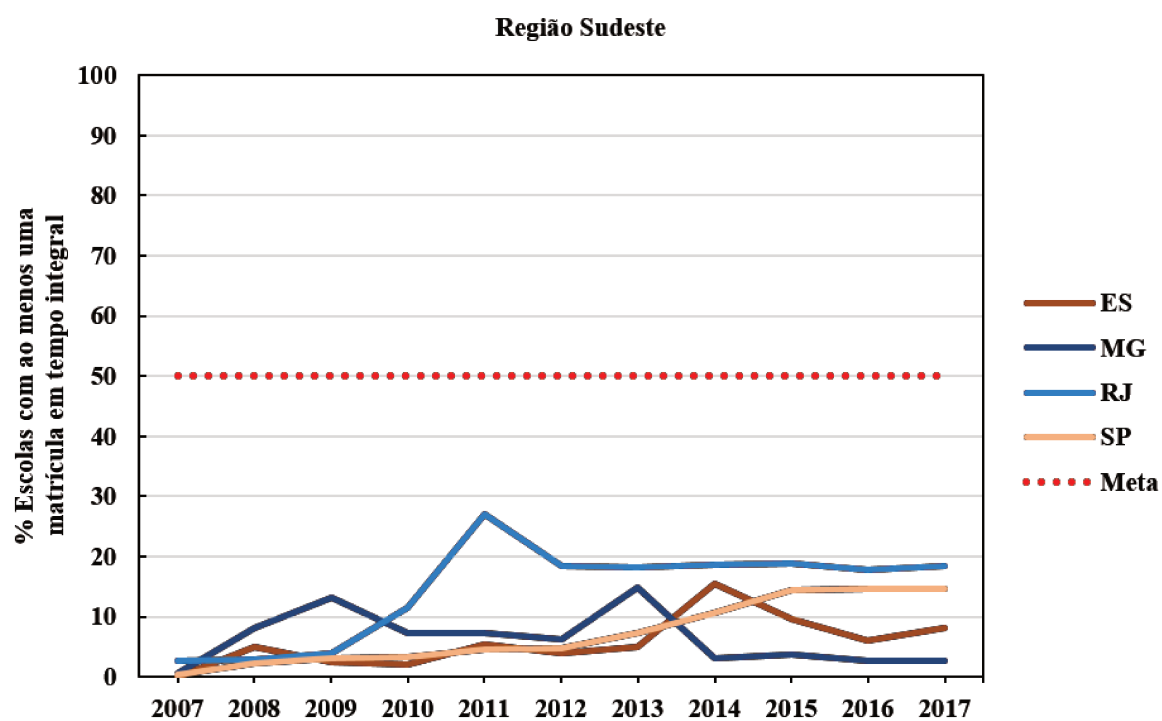
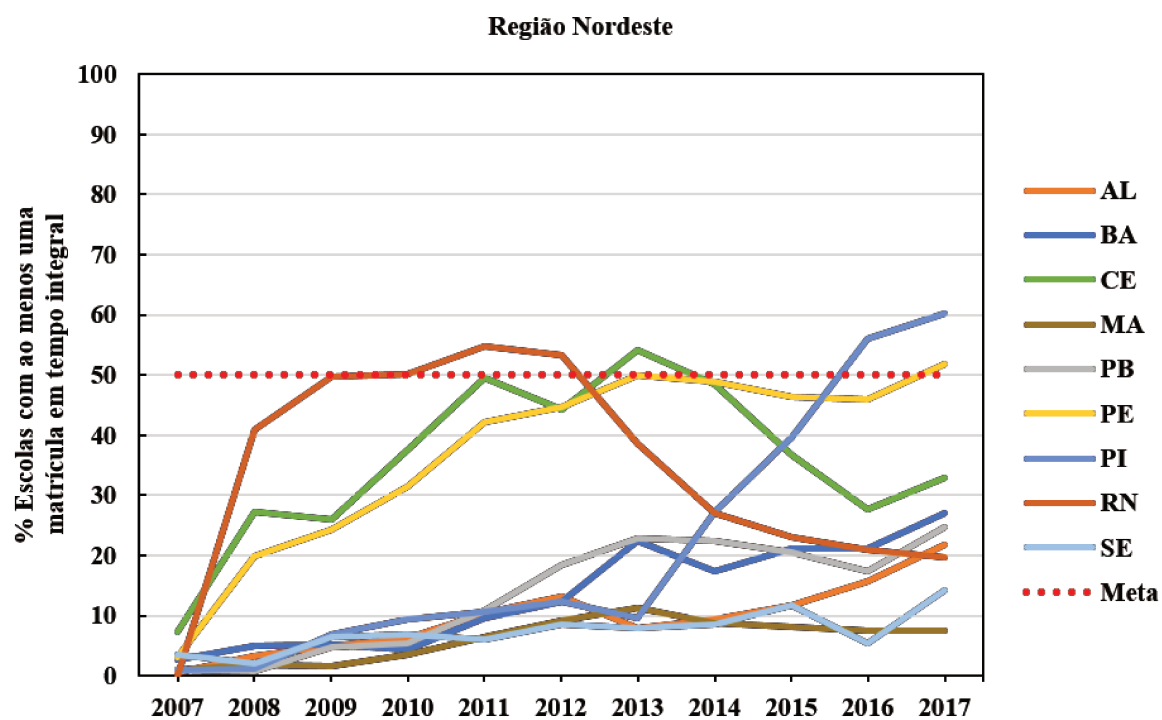
Considerando o período de 2007 a 2017, Roraima e Tocantins apresentaram redução no percentual de escolas de ensino médio localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral (-1,6 p.p., -2,9 p.p. e -10,5 p.p. respectivamente), e seis redes não tinham nenhuma escola de ensino médio localizada em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2017: Distrito Federal, Goiás, Pará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Roraima.

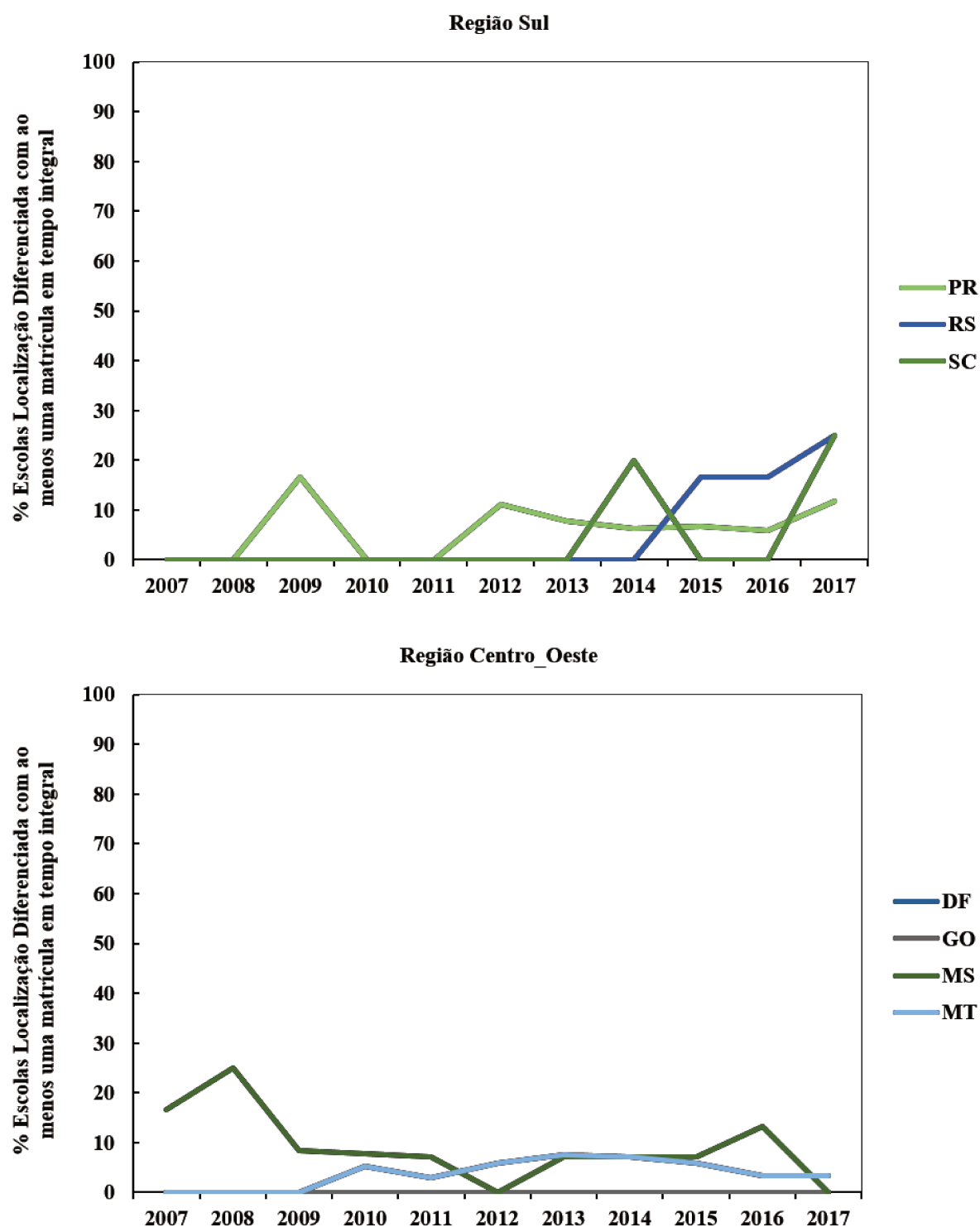
Entre as redes com escolas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral, os maiores percentuais em 2017 foram observados em Pernambuco (17%), Alagoas e Espírito Santo (17,4% cada), Rio Grande do Sul (17,6%), Ceará (23,1%) e Piauí (55%).

Tomando como referência os anos mais recentes (2014-2017), apenas seis redes apresentaram aumento no percentual de escolas de ensino médio localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral: São Paulo (0,1 p.p.), Mato Grosso (1,1 p.p.), Rio de Janeiro (4 p.p.), Bahia (4,1 p.p.), Alagoas (7,4 p.p.) e Piauí (38,3 p.p.).

Da análise da série temporal (2007-2017) para a variável localização diferenciada da escola para o ensino médio (Figura 33), destacamos que o Distrito Federal e o Espírito Santo não contaram com nenhuma destas escolas em todo o período considerado.







**Figura 33** - Percentual de escolas com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade regular, por região geográfica, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

O Rio Grande do Norte teve apenas uma em 2010, e Goiás, Pará, Sergipe e São Paulo, apesar de possuírem escolas de ensino médio com localização diferenciada não registraram matrículas em tempo integral em nenhuma delas.

Nas redes com escolas de ensino médio com localização diferenciada, a ocorrência de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral foi muito baixa ao longo da série temporal na maioria das redes.

Ceará, Rio de Janeiro, Rondônia e Roraima tiveram apenas uma escola de ensino médio com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral em apenas um ano da série, a saber: 2007, 2009, 2011 e 2012 respectivamente.

Amapá, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Piauí terminaram a série temporal sem nenhuma escola de ensino médio com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral. Destas redes, Mato Grosso do Sul se destacou por ter registrado percentual destas escolas na maioria dos anos considerados.

Doze redes tiveram escolas de ensino médio com localização diferenciada com ao menos uma matrícula em tempo integral no ano de 2017: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Mato Grosso, Maranhão, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins.

#### **4.4 Alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral – anos iniciais do ensino fundamental**

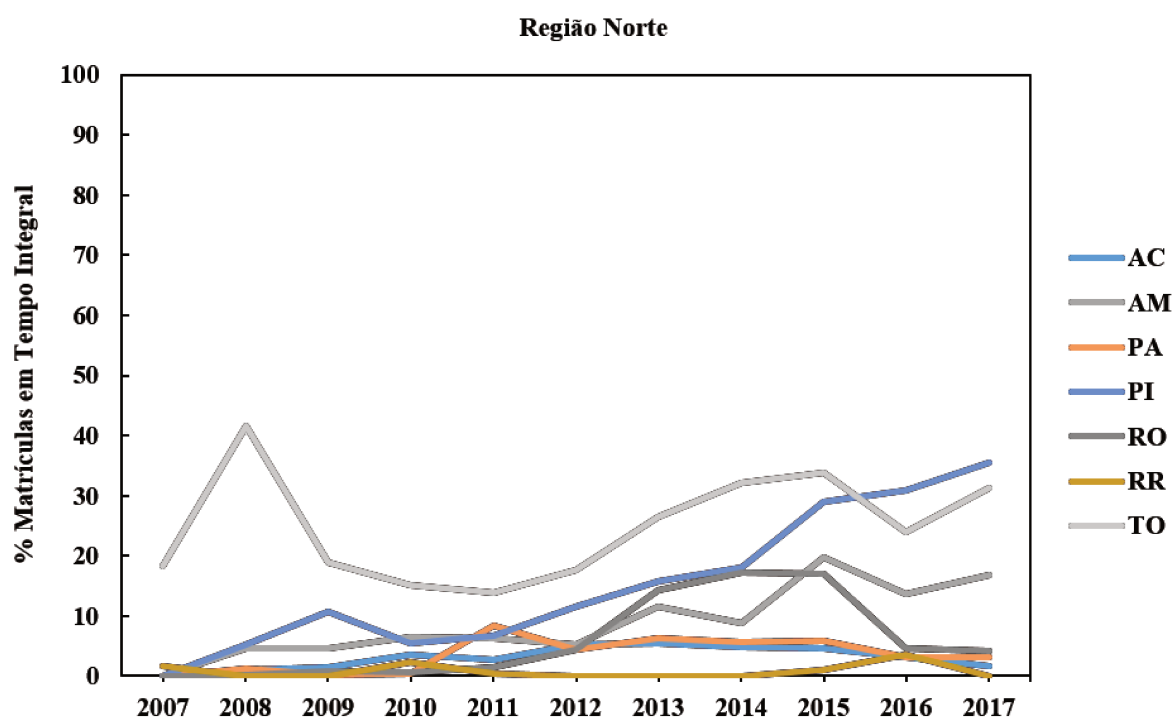
Os alunos público-alvo da educação especial representavam 1% do total das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual, na modalidade de ensino regular, no Brasil em 2007 (Tabela 17). Neste ano, a rede com maior porcentagem de alunos público-alvo da educação especial foi Mato Grosso do Sul (3%). Em 2017, estas matrículas na rede estadual aumentaram 2 p.p., sendo os maiores percentuais destas matrículas em 2017: Acre, Alagoas, Rio Grande do Sul e Tocantins (5% cada) e Piauí (6%).

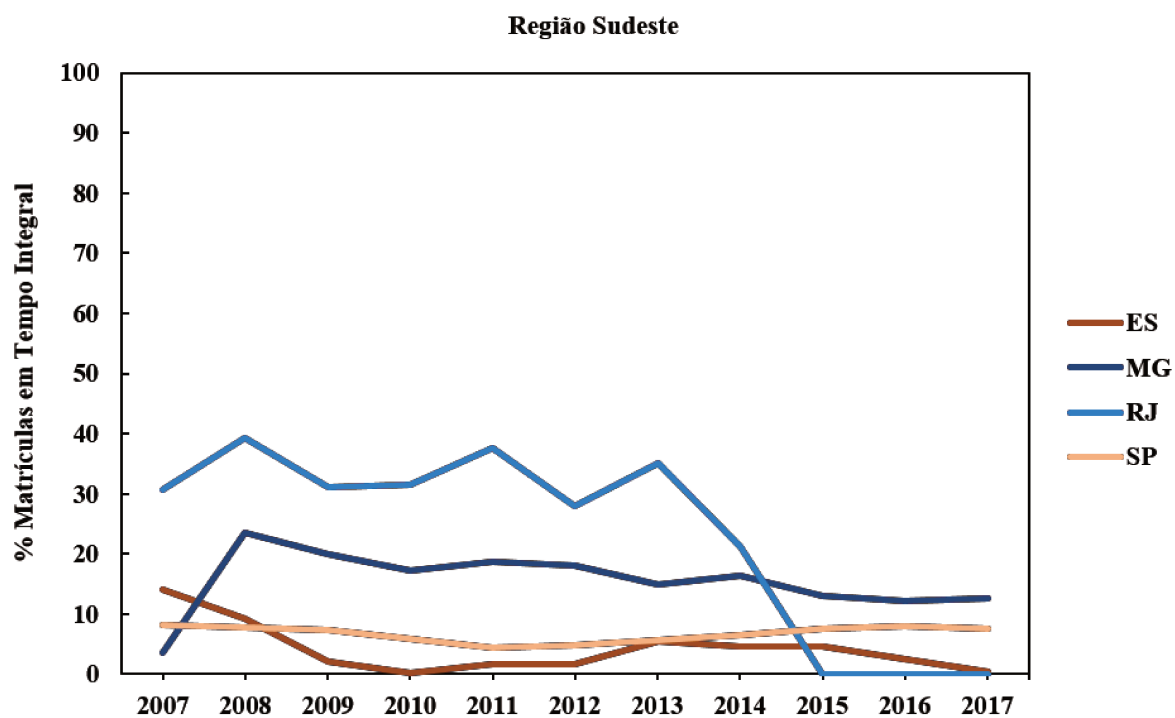
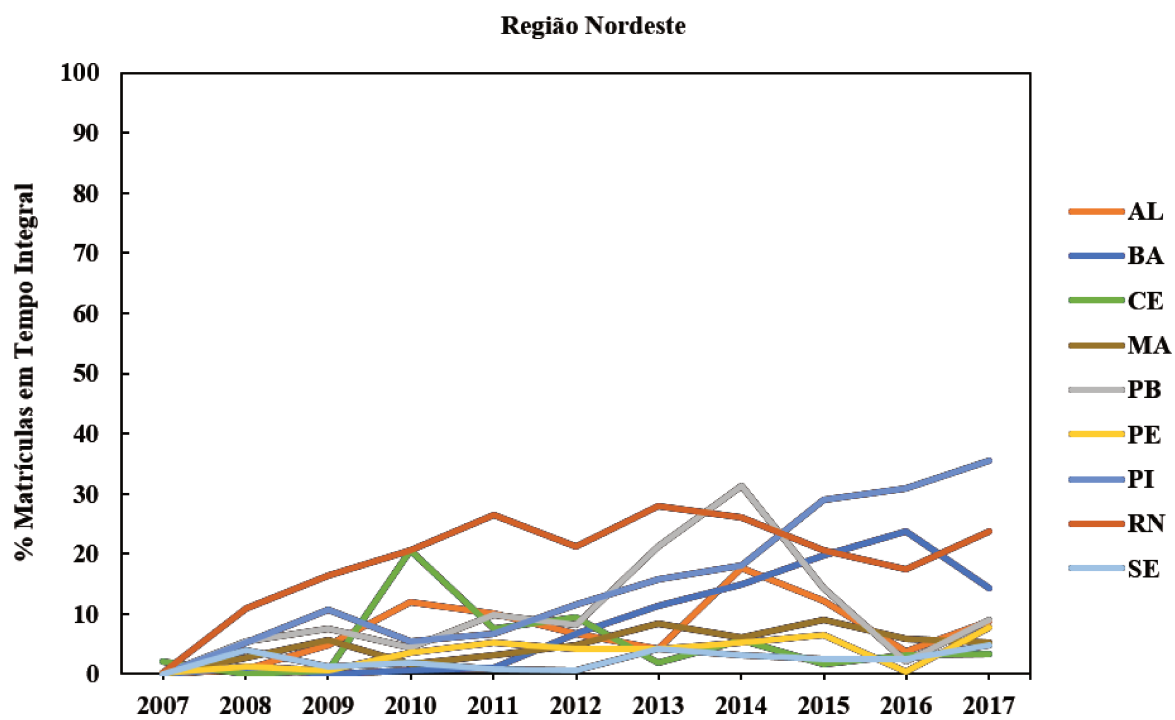
Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Público-alvo educação especial	%	Total	Público-alvo educação especial	%
<b>Brasil</b>	3.840.170	43.603	1	2.077.617	54.973	3
<b>Norte</b>	496.101	3.712	1	264.682	8.228	3
Acre	48.995	585	1	40.240	2.055	5
Amazonas	120.485	247	0,2	85.759	1.469	2
Amapá	46.934	546	1	25.636	773	3
Pará	133.262	559	0,4	59.376	1.962	3
Rondônia	60.367	468	1	30.857	1.077	3
Roraima	28.501	171	1	7.786	67	1
Tocantins	57.557	1.136	2	15.028	825	5
<b>Nordeste</b>	<b>607.496</b>	<b>3.022</b>	<b>0,5</b>	<b>135.362</b>	<b>4.450</b>	<b>3</b>
Alagoas	44.941	235	1	9.845	530	5
Bahia	92.137	388	0,4	4.974	146	3
Ceará	16.467	98	1	3.275	61	2
Maranhão	71.119	134	0,2	10.405	58	1
Paraíba	95.448	748	1	30.088	1.000	3
Pernambuco	96.160	352	0,4	8.343	179	2
Piauí	63.489	293	0,5	2.747	175	6
Rio Grande do Norte	72.600	660	1	37.445	1.339	4
Sergipe	55.135	114	0,2	28.240	962	3
<b>Sudeste</b>	<b>1.783.442</b>	<b>24.181</b>	<b>1</b>	<b>1.038.810</b>	<b>19.562</b>	<b>2</b>
Espírito Santo	53.452	597	1	38.123	1.219	3
Minas Gerais	614.439	6.133	1	381.073	9.578	3
Rio de Janeiro	138.787	783	1	1.647	21	1
São Paulo	976.764	16.668	2	617.967	8.744	1
<b>Sul</b>	<b>546.998</b>	<b>5.299</b>	<b>1</b>	<b>352.943</b>	<b>13.615</b>	<b>4</b>
Paraná	26.399	482	2	3.316	79	2
Rio Grande do Sul	349.905	3.414	1	236.795	1.0657	5
Santa Catarina	170.694	1.403	1	112.832	2.879	3
<b>Centro Oeste</b>	<b>406.133</b>	<b>7.389</b>	<b>2</b>	<b>285.820</b>	<b>9.118</b>	<b>3</b>
Distrito Federal	171.254	3.118	2	148.845	4.336	3
Goiás	76.053	1.836	2	21.887	888	4
Mato Grosso do Sul	62.953	1.621	3	48.530	2.056	4
Mato Grosso	95.873	814	1	66.558	1.838	3

**Tabela 17** – Matrículas anos iniciais do ensino fundamental, total da rede e público-alvo da educação especial, rede pública estadual, ensino regular, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

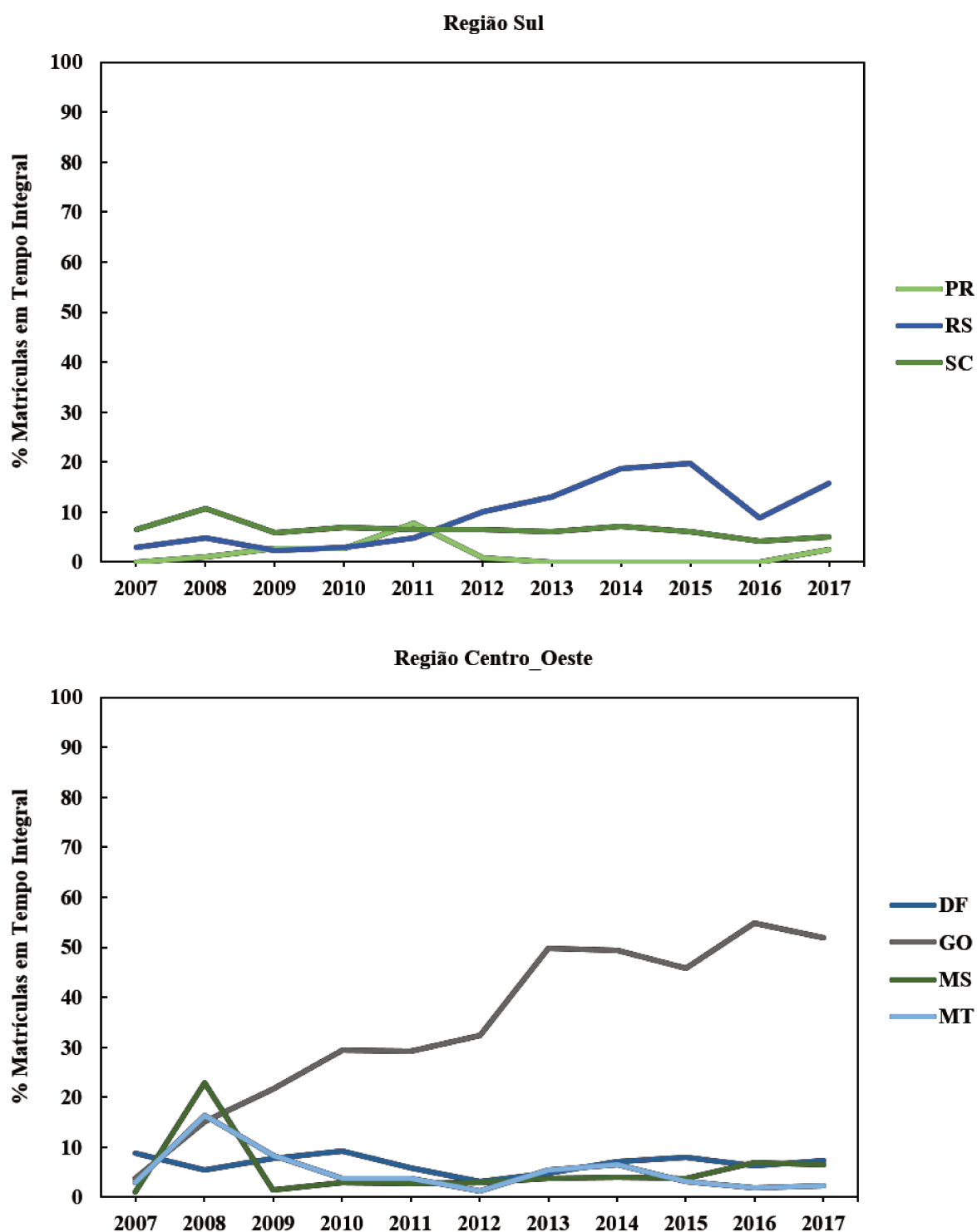
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Entre os alunos público-alvo da educação especial matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, na rede estadual, o percentual de alunos com matrícula em tempo integral em 2007 (Figura 34), era muito baixo. Em doze redes (AC, AL, AM, AP, BA, MA, PA, PB, PI, PR, RO, SE) nenhum aluno público-alvo da educação especial realizou jornada escolar em tempo integral. Por outro lado, seis redes se destacaram neste ano com os maiores percentuais destas matrículas: Santa Catarina (6,5%), São Paulo (8,1%), Distrito Federal (8,8%), Espírito Santo (14,1%), Tocantins (18,1%) e Rio de Janeiro (30,7%).









**Figura 34** - Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral, redes públicas estaduais, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, por regiões e unidade da federação, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Considerando toda a série temporal (de 2007 a 2017), na maioria das redes (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, ES, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RO, RR, RS, SC, SE, SP), menos de 10% dos alunos público-alvo da educação especial estavam matriculados em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, na maioria dos anos considerados.

No entanto, considerando o período mais recente (2014 a 2017), Amazonas, Bahia e Rio Grande do Sul se destacaram por terem atendido em tempo integral mais de 10% dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

Alagoas, Paraíba e Rondônia apresentaram alta no percentual destas matrículas em alguns anos, mas terminaram a série com um atendimento abaixo de 10%. No outro extremo, Amapá e Espírito Santo atenderam, em 2017, a menos de 1% destes alunos em tempo integral e Rio de Janeiro e Roraima não contabilizaram nenhuma matrícula de aluno público-alvo da educação especial em tempo integral.

O Rio de Janeiro manteve o atendimento em tempo integral para mais de 25% dos alunos com necessidades especiais até 2013. Em 2014 essas matrículas sofreram uma redução de 13,9 p. p. (acompanhando a redução na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental pela rede) e, a partir de 2015, o estado zerou o atendimento em tempo integral para alunos público-alvo da educação especial nesta etapa de ensino.

Goiás, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins se destacaram com os maiores percentuais de alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral durante todo o período considerado.

De 2007 para 2008, Minas Gerais aumentou em 19,9 p. p. as matrículas em tempo integral de alunos público-alvo da educação especial nesta etapa de ensino, chegando a 23,5%, maior índice obtido pela rede em todo o período considerado. De 2009 a 2017, ocorreu uma redução de 11 p. p., com as matrículas em tempo integral atingindo 12,5% dos alunos público-alvo da educação especial em 2017.

No Rio Grande do Norte, apenas 0,2% dos alunos público-alvo da educação especial completavam jornada escolar em tempo integral em 2007. Em 2008, observamos um salto no atendimento, que passou a abranger 10,9% destes alunos. Em 2010, a rede ultrapassou os 20% do total de alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral e, apesar da queda em 2016, em 2017, 23,8% destes alunos completaram jornada escolar em tempo integral.

Em 2008, o Tocantins aumentou em 23,4 p. p. as matrículas de alunos público-alvo da educação especial com jornada escolar em tempo integral. De 2009 a 2013 ocorreu uma redução de 27 p. p. nestas matrículas. A partir de 2014 observamos um período de aumento e,

apesar da queda em 2016, fechou o período com 31,4% do total de alunos com necessidades especiais completando jornada integral.

O Piauí começou a registrar matrículas em tempo integral de alunos público-alvo da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de 2008, quando 5,2% destes alunos completaram jornada escolar em tempo integral. Em 2009, este percentual subiu para 10,8% e, em 2010, reduziu novamente para 5,5%. De 2011 a 2017, observamos um aumento constante no percentual de alunos público-alvo da educação especial realizando jornada escolar em tempo integral, perfazendo um aumento 30 p. p. no período, chegando, em 2017, a 35,4% dos alunos público-alvo da educação especial realizando jornada escolar em tempo integral.

Apesar de pequenas reduções em alguns anos, Goiás ampliou de forma significativa as matrículas de alunos público-alvo da educação especial com jornada escolar em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2016, a rede atingiu o maior percentual destas matrículas, com 54,9%. De 2007 a 2017, esse aumento chegou a 47,9 p. p. e a rede chegou em 2017 com 51,8% dos alunos público-alvo da educação especial realizando jornada escolar em tempo integral.

#### **4.5 Alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral – anos finais do ensino fundamental**

Em 2007, os alunos público-alvo da educação especial matriculados nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade de ensino regular, representavam 0,5% dos alunos matriculados na rede pública estadual nesta etapa de ensino (Tabela 18). Neste ano, a rede com maior percentagem destas matrículas foi o Distrito Federal com 1%.

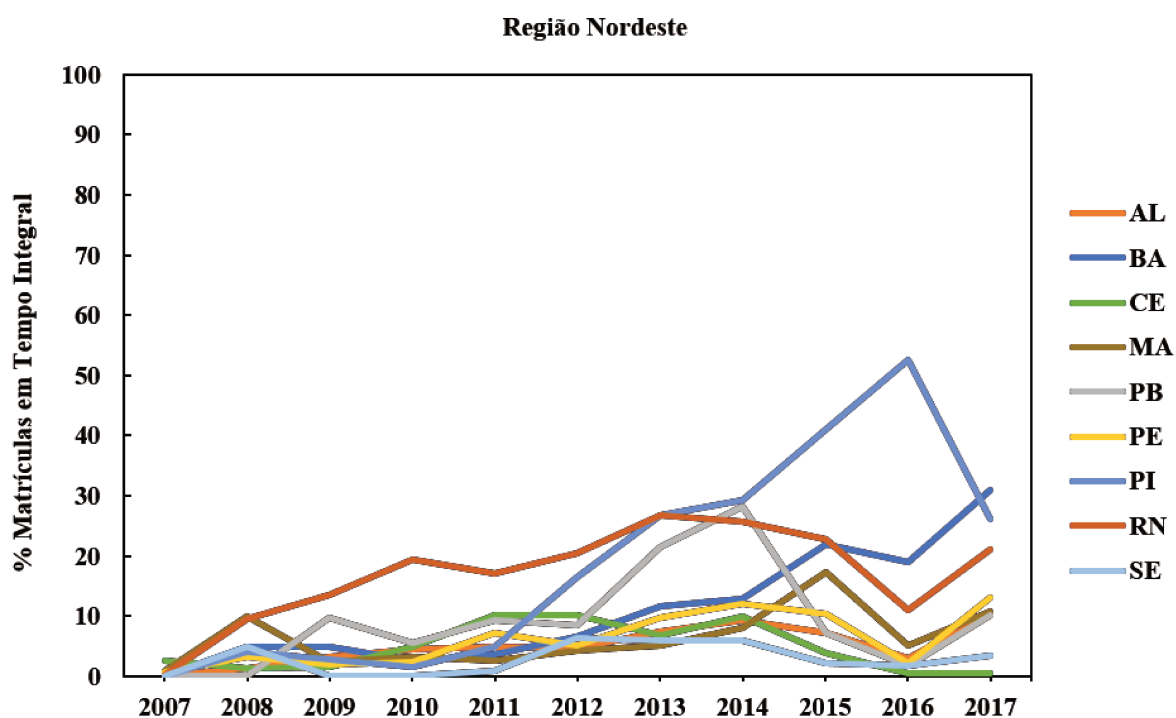
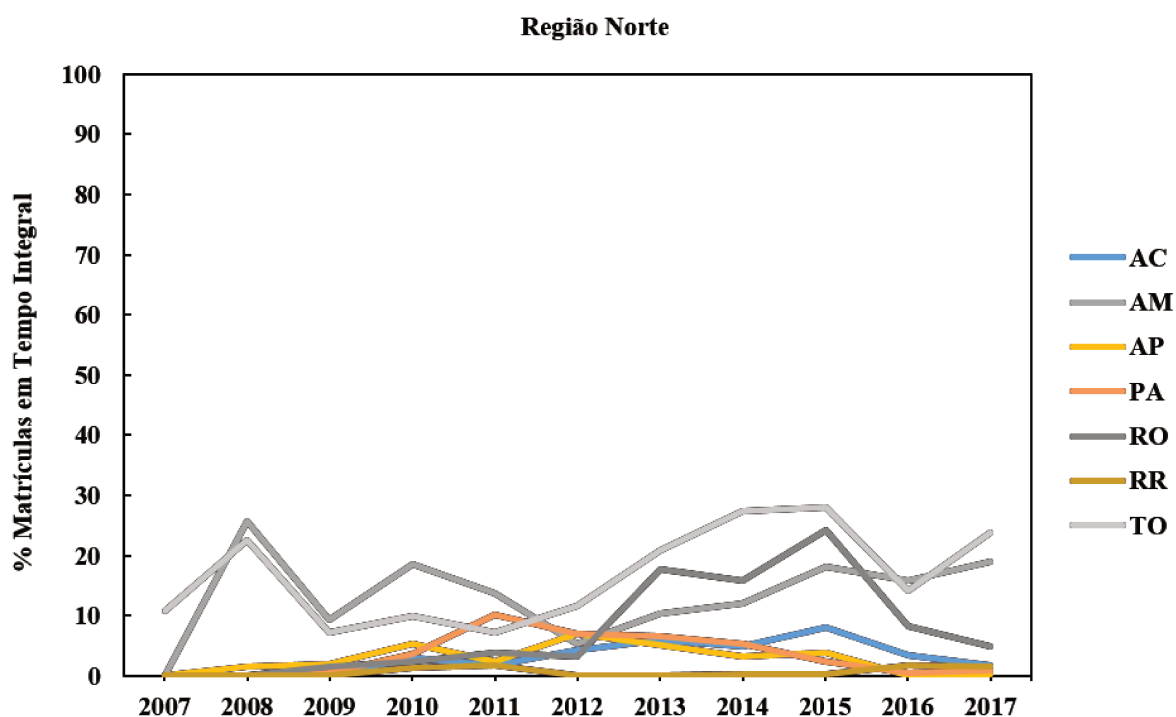
Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Público-alvo educação especial	%	Total	Público-alvo educação especial	%
<b>Brasil</b>	<b>7.492.793</b>	<b>38.195</b>	<b>0,5</b>	<b>5.079.292</b>	<b>127.712</b>	<b>3</b>
<b>Norte</b>	<b>674.110</b>	<b>1.476</b>	<b>0,2</b>	<b>576.338</b>	<b>12.898</b>	<b>2</b>
Acre	42.625	176	0,4	53.290	2.173	4
Amazonas	176.311	148	0,1	149.274	1.524	1
Amapá	46.453	91	0,2	46.915	1.013	2
Pará	208.394	276	0,1	132.495	2.147	2
Rondônia	85.957	218	0,3	84.904	2.475	3
Roraima	31.219	56	0,2	35.276	742	2
Tocantins	83.151	511	0,6	74.184	2.824	4
<b>Nordeste</b>	<b>1.495.037</b>	<b>2.152</b>	<b>0,1</b>	<b>664.679</b>	<b>10.706</b>	<b>2</b>
Alagoas	89.080	111	0,1	43.688	1.052	2
Bahia	401.166	630	0,2	180.092	1.977	1
Ceará	147.585	235	0,2	25.057	454	2
Maranhão	152.058	208	0,1	29.945	488	2
Paraíba	134.001	81	0,1	81.177	1.404	2
Pernambuco	343.290	309	0,1	156.815	2.108	1
Piauí	61.542	69	0,1	38.377	786	2
Rio Grande do Norte	98.310	423	0,4	64.977	1.779	3
Sergipe	68.005	86	0,1	44.551	658	1
<b>Sudeste</b>	<b>3.295.252</b>	<b>20.108</b>	<b>0,6</b>	<b>2.265.815</b>	<b>55.012</b>	<b>2</b>
Espírito Santo	84.922	168	0,2	70.357	2.249	3
Minas Gerais	966.594	3.559	0,4	718.546	22.407	3
Rio de Janeiro	346.100	437	0,1	167.658	1673	1
São Paulo	1.897.636	15.944	0,8	1.309.254	28.683	2
<b>Sul</b>	<b>1.364.381</b>	<b>10.538</b>	<b>0,8</b>	<b>1.009.751</b>	<b>33.133</b>	<b>3</b>
Paraná	72.6280	8.554	1,2	552.628	17.697	3
Rio Grande do Sul	394.617	1.071	0,3	275.804	10.213	4
Santa Catarina	243.484	913	0,4	181.319	5.223	3
<b>Centro Oeste</b>	<b>664.013</b>	<b>3.921</b>	<b>0,6</b>	<b>562.709</b>	<b>15.963</b>	<b>3</b>
Distrito Federal	139.060	1.332	1,0	129.843	3.603	3
Goiás	291.934	1.781	0,6	221.054	6.619	3
Mato Grosso do Sul	95.866	497	0,5	86.479	2.274	3
Mato Grosso	137.153	311	0,2	125.333	3.467	3

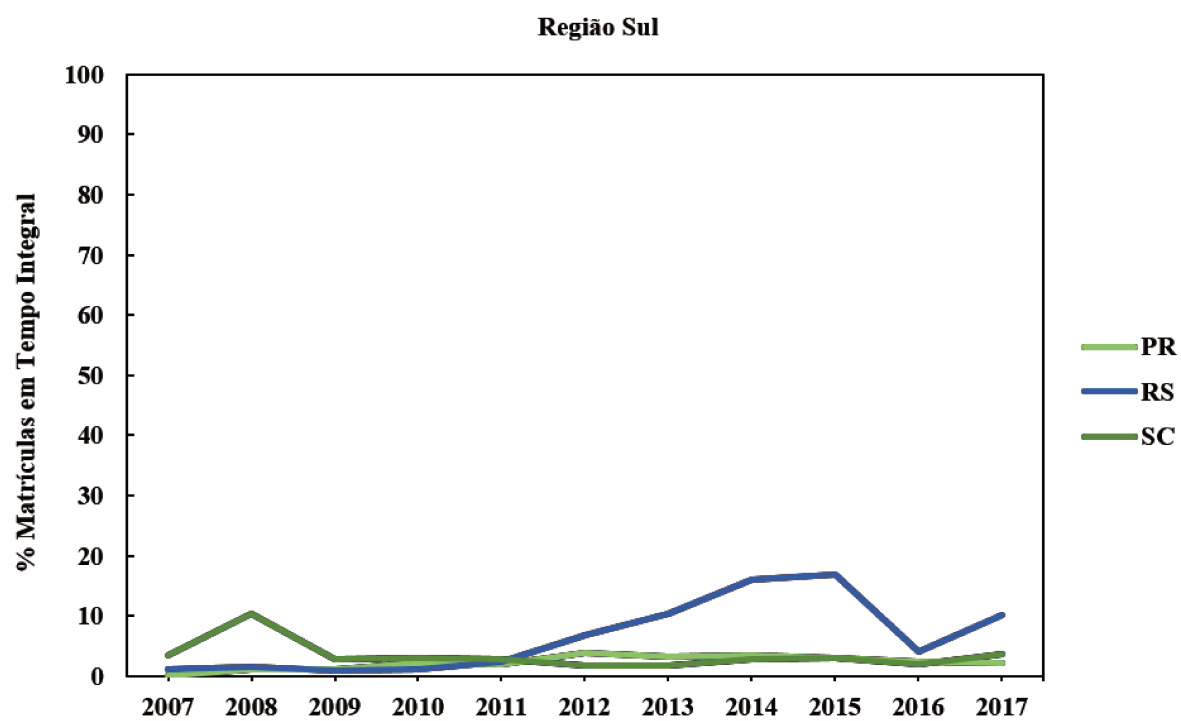
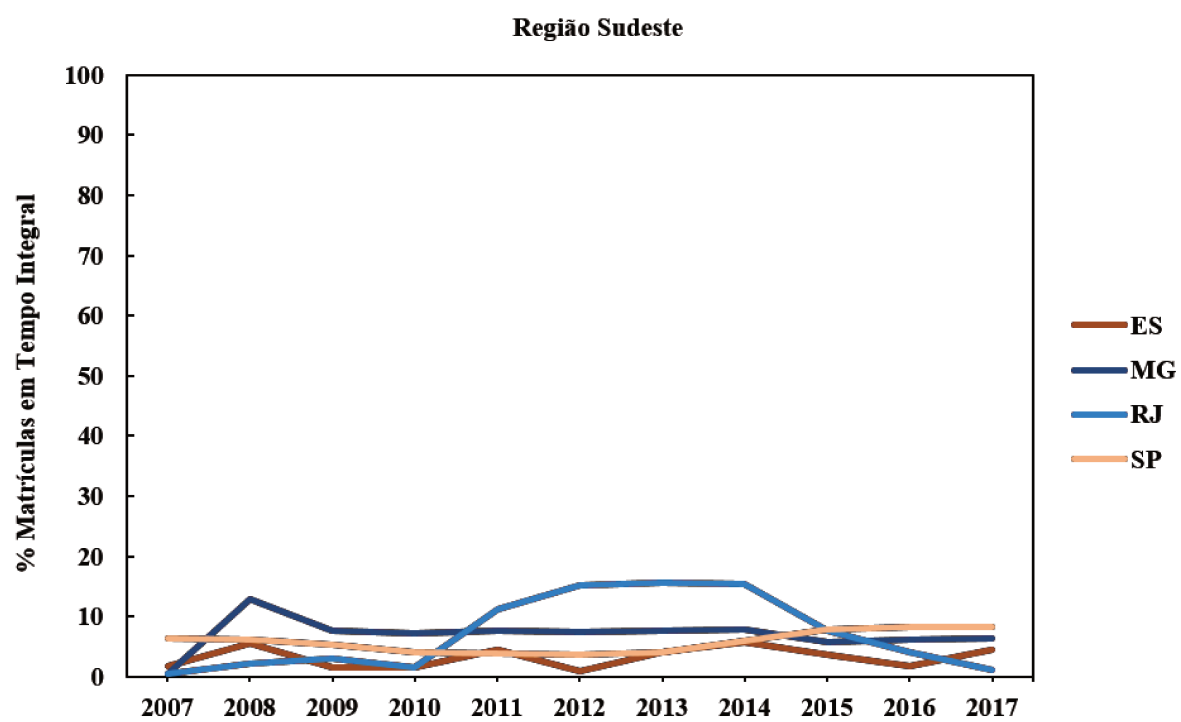
**Tabela 18** – Matrículas anos finais do ensino fundamental, total da rede e público-alvo da educação especial, rede pública estadual, ensino regular, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

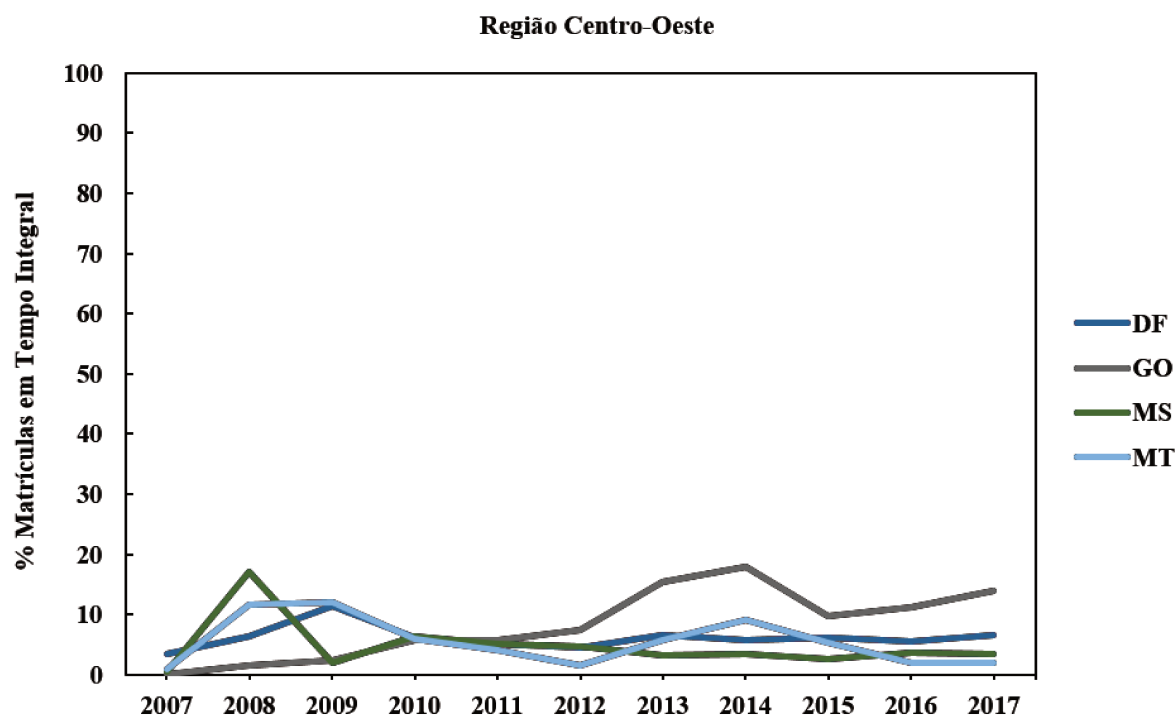
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

De 2007 para 2017, o atendimento de alunos público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental cresceu 2,5 p.p na rede estadual. Em 2017, as redes com os maiores percentuais destas matrículas foram Acre, Rio Grande do Sul e Tocantins, com 4% cada.

Em relação ao atendimento a estes alunos com matrícula em tempo integral, em 2007 (Figura 35) apenas São Paulo e Tocantins se destacaram com 6,4% e 10,8% respectivamente. Em treze redes (CE, DF, ES, MA, MG, MS, MT, PE, PR, RJ, RN, RS, SC) este percentual não ultrapassava os 5%, e as demais redes não contabilizaram nenhuma destas matrículas em tempo integral.







**Figura 35** - Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral, redes públicas estaduais, anos finais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, por regiões e unidade da federação, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Considerando toda a série temporal (de 2007 a 2017), na maioria das redes (AC, AL, AP, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RJ, RO, RR, RS, SC, SE, SP), menos de 10% dos alunos público-alvo da educação especial desta etapa de ensino realizaram jornada escolar em tempo integral, na maioria dos anos considerados. Dessas, Alagoas, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Sul registraram, em 2017, matrículas em tempo integral para mais de 10% dos alunos público-alvo da educação especial.

Amazonas, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins se destacaram por apresentarem os maiores percentuais de alunos público-alvo da educação especial completando jornada escolar em tempo integral durante a maior parte do período considerado.

A rede do Amazonas, em 2007, não possuía nenhuma matrícula destes alunos em tempo integral, mas, em 2008, 25,8% destes alunos completaram jornada escolar em tempo integral. Esse percentual oscilou para menos ao longo da série considerada, mas em 2017 o percentual destes alunos chegou a 19%.

No Rio Grande do Norte, o percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral cresceu no período de 2007 a 2013, quando atingiu 26,8%. De 2013 a 2016, observamos uma redução de 15,7 p. p. e, de 2016 a 2017 novo aumento de 10 p. p., chegando a 21,1% destes alunos matriculados em tempo integral.

O Tocantins, em 2007, era a rede com o maior percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral. De 2007 para 2008 houve um aumento de 11,8 p. p., chegando a 22,5% destes alunos matriculados em tempo integral. De 2008 a 2011, observamos uma queda de 15,3 p. p. De 2011 a 2015, ocorreu novo período de aumento (20,7 p. p.), chegando a 28%. Apesar da oscilação negativa em 2016, estas matrículas representavam, em 2017, 23,7% dos alunos público-alvo da educação especial da rede.

Até 2011, no Piauí, menos de 5% dos alunos público-alvo da educação especial completaram jornada escolar em tempo integral. De 2011 a 2016, houve um aumento de 47,7 p. p., chegando a 52,7%, maior percentual para esta etapa de ensino. De 2016 para 2017, observamos uma redução de 26,5 p. p., fechando o período com 26,2% dos alunos público-alvo da educação especial matriculados com jornada escolar em tempo integral.

De 2007 a 2011, as matrículas em tempo integral de alunos público-alvo da educação especial na Bahia não chegaram a 5% do total destes alunos. De 2011 a 2017, ocorreu um aumento de 27,4 p. p., e, em 2017, as matrículas em tempo integral atingiram 31,1% dos alunos público-alvo da educação especial desta etapa de ensino.

#### **4.6 Alunos público-alvo da educação especial com matrícula em tempo integral – ensino médio**

Os alunos público-alvo da educação especial representavam apenas 0,2% do total das matrículas no ensino médio da rede pública estadual em 2007 (Tabela 19). Neste ano, o maior percentual dessas matrículas nesta etapa de ensino foi o Distrito Federal (0,6%) e Pará e Pernambuco com os menores percentuais (0,03% e 0,04% respectivamente).

De 2007 para 2017, houve um aumento de 0,8 p.p. nas matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede estadual nesta etapa de ensino. Em 2017, as redes das regiões Sul e Centro-Oeste ficaram acima da média nacional, o Acre teve o maior percentual destas matrículas (3%), e o menor percentual destas matrículas registrado no Amazonas (0,4%).

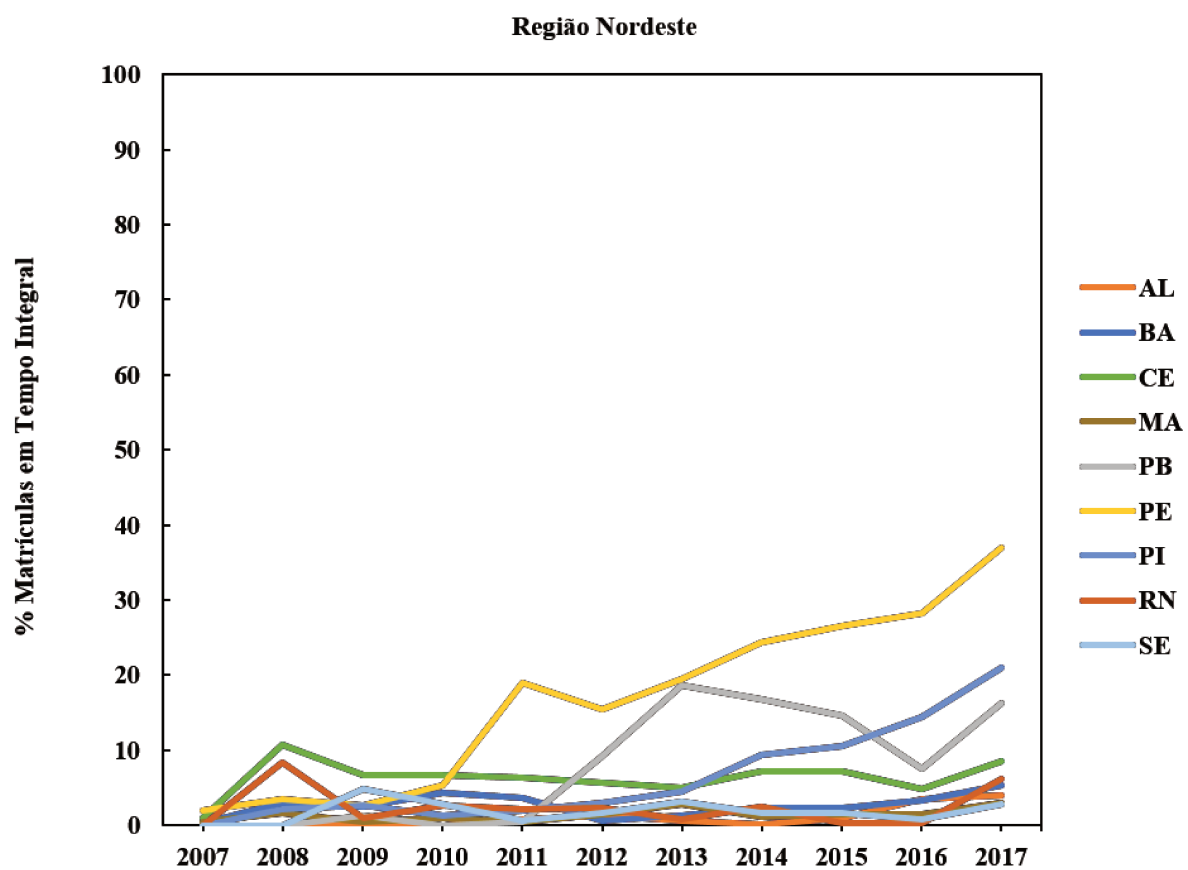


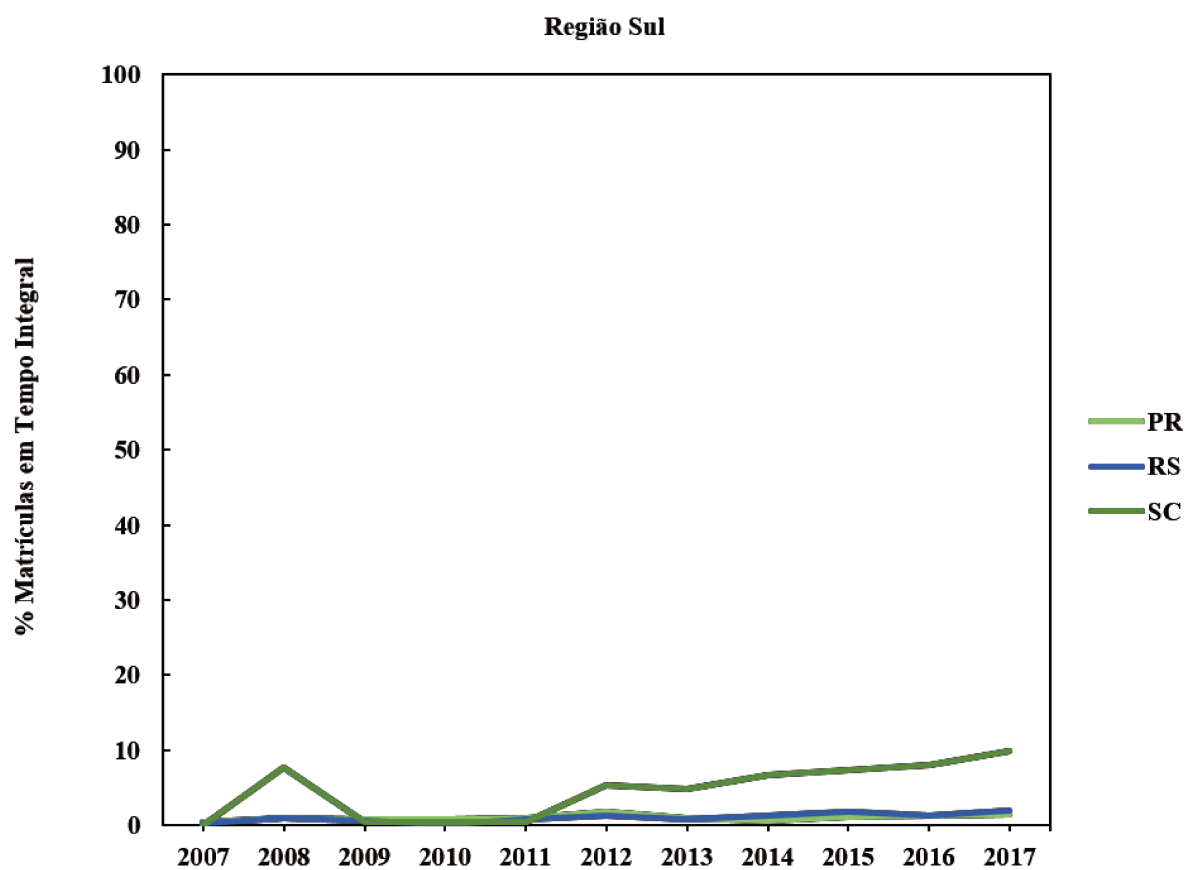
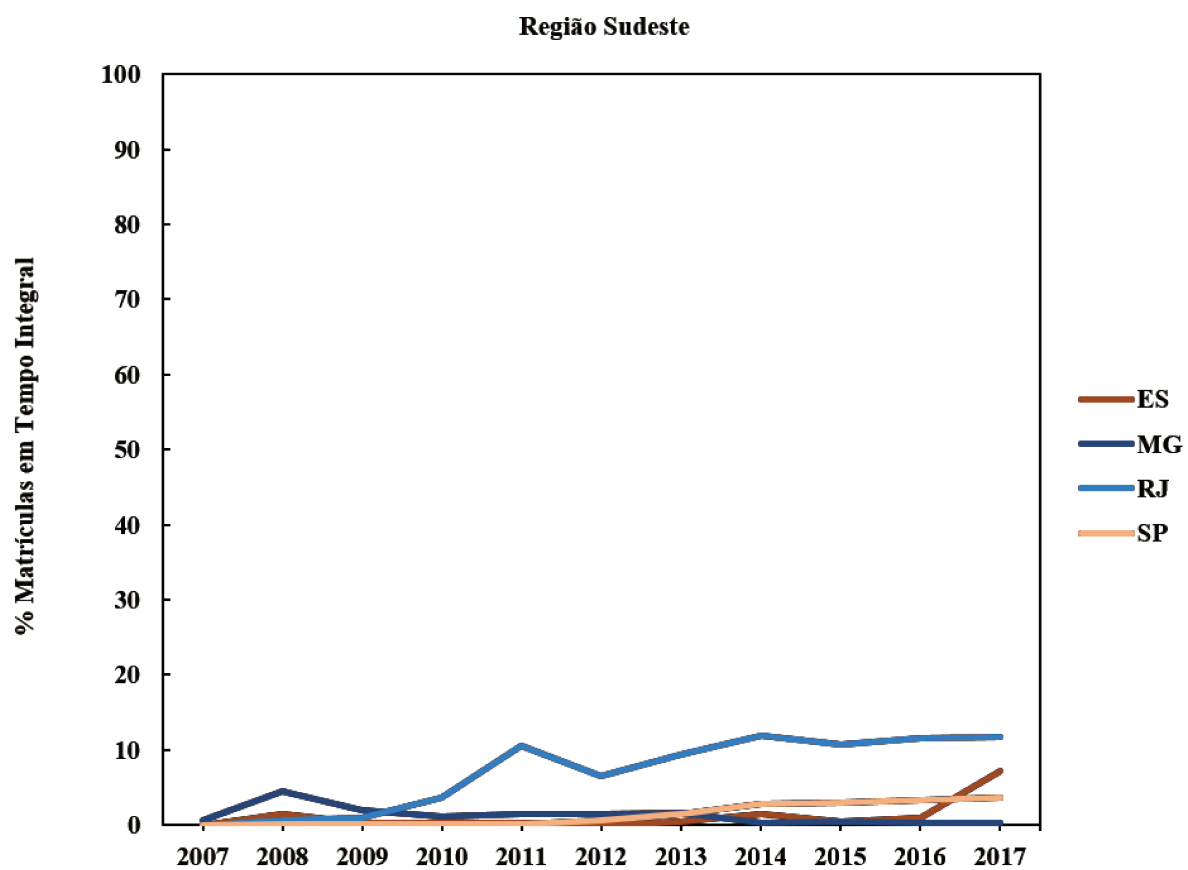
Regiões/ UFs	2007			2017		
	Total	Público-alvo educ. especial	%	Total	Público-alvo educ. especial	%
<b>Brasil</b>	<b>7.239.523</b>	<b>11.413</b>	<b>0,2</b>	<b>6.720.728</b>	<b>85.055</b>	<b>1</b>
<b>Norte</b>	<b>678.967</b>	<b>760</b>	<b>0,1</b>	<b>707.556</b>	<b>6.588</b>	<b>1</b>
Acre	28.258	37	0,1	37.191	966	3
Amazonas	141.027	104	0,1	186.178	817	0,4
Amapá	33.380	35	0,1	32.918	528	2
Pará	342.288	351	0,1	320.763	1.981	1
Rondônia	52.421	82	0,2	52.791	784	1
Roraima	14.905	13	0,1	19.725	356	2
Tocantins	66.688	138	0,2	57.990	1.156	2
<b>Nordeste</b>	<b>2.186.912</b>	<b>1.748</b>	<b>0,1</b>	<b>1.920.584</b>	<b>17.188</b>	<b>1</b>
Alagoas	104.589	61	0,1	94.285	1.968	2
Bahia	585.410	440	0,1	502.538	3.197	1
Ceará	358.557	222	0,1	329.460	3.902	1
Maranhão	279.348	223	0,1	288.864	2.854	1
Paraíba	130.019	43	0,03	116.561	833	1
Pernambuco	364.921	148	0,04	307.170	1.939	1
Piauí	157.079	337	0,2	119.936	687	1
Rio Grande do Norte	133.481	232	0,2	98.397	1.427	1
Sergipe	73.508	42	0,1	63.373	381	1
<b>Sudeste</b>	<b>2.846.579</b>	<b>6.054</b>	<b>0,2</b>	<b>2.769.847</b>	<b>37.543</b>	<b>1</b>
Espírito Santo	116.518	188	0,2	100.985	2.256	2
Minas Gerais	720.524	1.002	0,1	737.613	9.988	1
Rio de Janeiro	534.514	365	0,1	424.216	3.001	1
São Paulo	1.475.023	4.499	0,3	1.507.033	22.298	1
<b>Sul</b>	<b>1.001.230</b>	<b>1.664</b>	<b>0,2</b>	<b>851.027</b>	<b>14.907</b>	<b>2</b>
Paraná	417.566	940	0,2	374.306	6.767	2
Rio Grande do Sul	381.454	379	0,1	295.520	5.026	2
Santa Catarina	202.210	345	0,2	181.201	3.114	2
<b>Centro Oeste</b>	<b>525.835</b>	<b>1.187</b>	<b>0,2</b>	<b>471.714</b>	<b>8.829</b>	<b>2</b>
Distrito Federal	75.743	441	0,6	79.836	1.991	2
Goiás	237.031	437	0,2	184.017	3.438	2
Mato Grosso do Sul	81.061	195	0,2	83.473	1.270	2
Mato Grosso	132.000	114	0,1	124.388	2.130	2

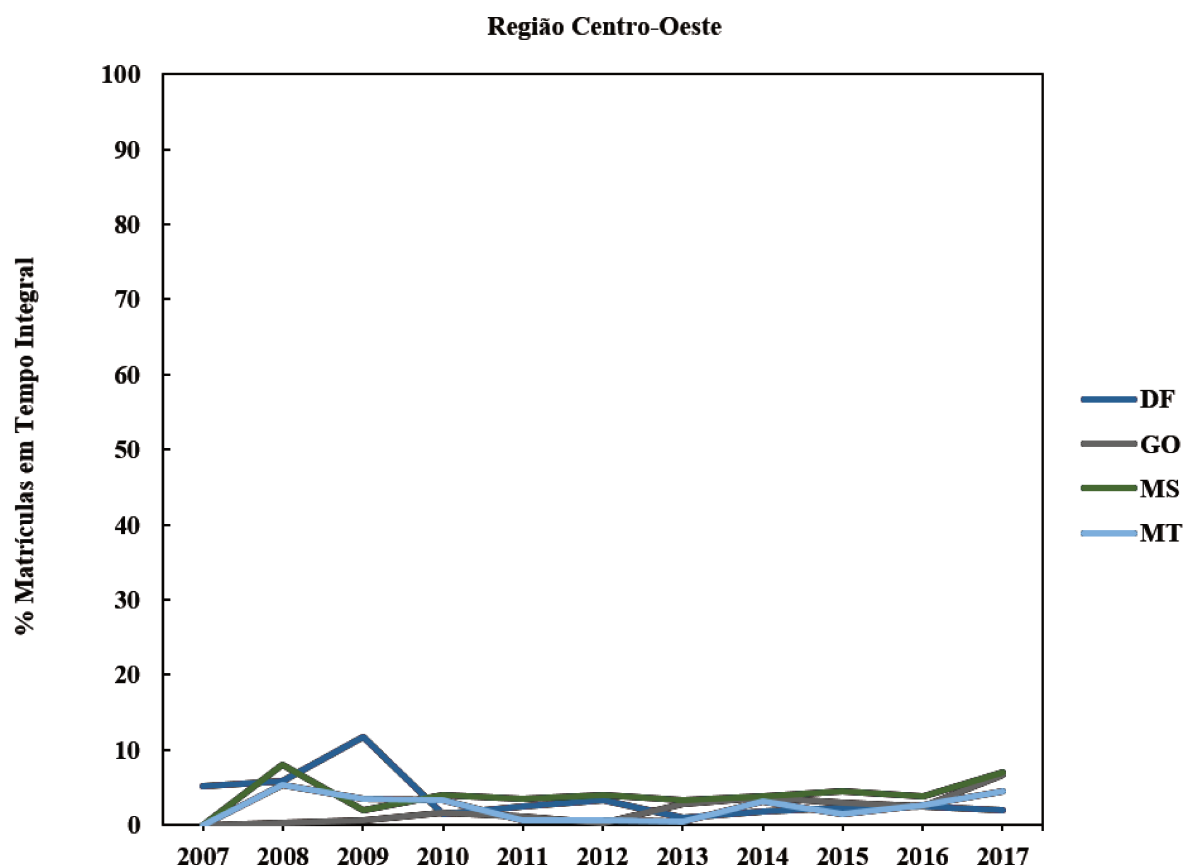
**Tabela 19** – Matrículas ensino médio, total da rede e público-alvo da educação especial, rede pública estadual, modo de ensino regular, por grande região e Unidade da Federação, Brasil, 2007 e 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Já o percentual de alunos público-alvo da educação especial que realizaram jornada escolar em tempo integral em 2007 era muito pequeno (Figura 36). Pernambuco e Distrito Federal possuíam os maiores percentuais (2% e 5,2% respectivamente), em oito redes (BA, CE, MA, MG, PR, RS, SP, TO) este percentual ficou abaixo de 1%, e nas demais dezessete redes nenhum aluno público-alvo da educação especial completou jornada escolar em tempo integral.







**Figura 36** - Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em tempo integral, redes públicas estaduais, ensino médio, modalidade de ensino regular, por regiões e unidade da federação, de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Considerando o período de 2007 a 2017, apenas o Distrito Federal e Minas Gerais tiveram redução no percentual de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio com jornada escolar de tempo integral (redução de -3,2 p.p. e de -0,3 p.p. respectivamente), as demais redes apresentaram aumento destas matrículas, sendo os maiores percentuais de aumento observados no Acre (11,3 p.p.), Rio de Janeiro e Rondônia (11,7 p.p. cada), Paraíba (16,3 p.p.), Piauí (21 p.p.) e Pernambuco (35 p.p.).

Observando o período mais recente (2014 para 2017), quatro redes reduziram o percentual de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio matriculados em tempo integral: Paraná (-0,1 p.p.), Paraíba (-0,5 p.p.), Amazonas (-3,4 p.p.) e Rondônia (-17,2 p.p.). Os maiores percentuais de aumento nas matrículas neste período ocorreram nas redes estaduais do Acre (10,6 p.p.), do Piauí (11,5 p.p.) e de Pernambuco (12,7 p.p.).

No Acre, o percentual de alunos público-alvo da educação especial realizando jornada escolar em tempo integral no ensino médio se manteve abaixo dos 5% até 2016, em 2017 observamos um significativo aumento, e este percentual chegou a 11,3%. Já Roraima registrou apenas em 2017 matrículas de alunos público-alvo da educação especial realizando jornada escolar em tempo integral no ensino médio (7%).

Em 2017, os maiores percentuais de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio regular com jornada escolar em tempo integral foram registrados na Paraíba (16,3%), no Piauí (21%) e em Pernambuco (37%).

#### **4.7 Distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com as variáveis Sexo-Cor/Raça – anos iniciais do ensino fundamental**

Ao considerarmos a distribuição das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 (Tabela 20), no Piauí e no Rio de Janeiro observamos uma grande desigualdade na proporção, com as meninas representando 34,4% e 39,6% das matrículas de cada rede respectivamente. Paraná foi a única rede em que o percentual de meninas superou o de meninos (0,1 p.p.). Nas demais, as matrículas dos meninos eram superiores às matrículas das meninas, mas esta diferença ficou abaixo de 5 p.p.

UF	% Feminino Raça/Cor						% Masculino Raça/Cor					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
AC	21,0	3,6	0,2	19,1	0,1	3,7	23,2	3,6	0,3	21,1	0,2	4,0
AM	7,2	5,3	0,4	35,2	0,1	1,8	7,0	5,0	0,4	35,8	0,1	1,9
AP	9,1	4,9	1,2	28,0	0,1	3,9	10,5	4,7	1,7	31,7	0,1	4,0
PA	21,2	3,7	0,7	21,4	0,04	0,2	23,5	3,5	0,8	24,6	0,1	0,2
RO	8,9	11,2	1,0	23,3	0,2	3,5	9,7	11,4	1,1	25,5	0,2	3,8
RR	4,3	0,1	0,01	2,9	0,1	39,8	4,6	0,1	0,01	3,0	0,01	45,2
TO	6,4	6,8	1,6	24,7	0,4	8,0	7,3	6,4	2,1	27,9	0,3	8,1
AL	19,1	4,0	1,4	18,8	0,1	4,2	20,3	4,3	1,9	21,3	0,1	4,6
BA	11,8	1,3	2,7	14,5	0,1	17,1	11,9	1,3	3,4	16,6	0,2	19,3
CE	8,9	4,8	0,2	12,7	0,03	22,0	10,0	4,6	0,2	13,5	0,1	23,0
MA	5,0	1,2	0,4	8,9	0,1	33,7	4,9	1,3	0,6	9,7	0,1	34,2
PB	19,1	6,1	1,0	19,8	0,2	0,6	21,6	6,6	1,3	22,7	0,3	0,7
PE	12,8	2,2	0,4	6,4	0,1	23,7	14,5	2,6	0,4	8,1	0,2	28,7
PI	7,6	4,0	1,1	21,7	0,04	-	17,8	4,1	1,2	42,3	0,3	-
RN	13,1	13,9	0,6	19,1	0,1	0,03	15,4	14,2	0,8	22,7	0,1	0,02
SE	12,6	5,0	1,6	26,4	0,2	0,1	14,4	5,7	1,8	31,9	0,2	0,2
ES	5,2	13,8	2,0	26,7	0,1	0,03	5,7	15,1	2,3	28,7	0,1	0,1
MG	7,3	15,4	2,5	23,5	0,1	0,3	7,7	15,6	2,6	24,6	0,1	0,3
RJ	17,2	8,9	3,0	7,6	-	2,9	30,2	11,2	3,4	12,1	-	3,5
SP	14,4	21,6	1,4	11,2	0,1	0,1	15,1	22,1	1,6	12,2	0,1	0,1
PR	6,2	9,3	0,3	3,2	0,2	30,9	6,2	9,3	0,2	3,4	0,4	30,3
RS	12,9	29,1	2,1	3,4	0,1	0,6	14,2	30,7	2,3	4,0	0,0	0,6
SC	10,7	33,0	1,1	3,7	0,04	0,5	11,3	33,8	1,1	4,4	0,1	0,5
DF	14,8	10,5	1,4	20,9	0,2	0,0	16,5	10,9	1,6	23,0	0,2	0,04
GO	21,9	8,0	0,7	17,1	0,1	0,1	23,4	8,3	0,9	19,3	0,2	0,1
MS	4,6	22,1	0,7	19,3	0,1	0,6	4,9	22,9	0,9	23,0	0,1	0,7
MT	39,9	2,1	0,2	5,0	0,03	2,1	41,4	2,0	0,2	5,1	0,0	2,0

**Tabela 20** – Percentual de matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.

**0 = não declarada, 1= branca, 2= preta, 3 = parda, 4 = amarela, 5 = indígena.**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Quando consideramos a variável cor/raça, sobressai o alto percentual da resposta “não declarada” em todas as redes para ambos os sexos, sendo os maiores percentuais de “não declarada” observados na Paraíba (40,8%), no Acre (44,2%), no Pará (44,7%), em Goiás (45,3%), no Rio de Janeiro (47,5%), e no Mato Grosso (81,4%).

Entre os alunos que tiveram a cor/raça declarada, não observamos diferença significativa entre meninos e meninas. A cor/raça “branca” foi superior para meninos e meninas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e para meninas no Mato Grosso do Sul.

A cor/raça “indígena” foi superior para meninos e meninas na Bahia, Ceará, Maranhão, Paraná, Pernambuco e Roraima. Nas demais redes a maior proporção foi da declaração de cor/raça “parda”.

Ao considerarmos a distribuição das matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 (Tabela 21), as meninas representaram maioria no Paraná (50,9%), Maranhão (51,8%) e Ceará (51,9%). Nas demais redes que tiveram matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 2017, a proporção de meninos superou a de meninas, sendo que esta diferença foi maior do que 5 p.p. no Acre, Amapá, Pará e Paraíba, e no Piauí manteve-se a desigualdade entre os sexos observada nas matrículas da rede, com apenas 37,1% das matrículas em tempo integral ocupadas por meninas.

UF	% Feminino Raça/Cor						% Masculino Raça/Cor					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
AC	16,8	2,4	0,1	17,9	0,3	4,9	26,2	3,3	0,8	21,0	0,3	6,0
AM	6,6	5,3	0,4	34,3	0,1	0,6	7,3	4,9	0,5	39,5	0,1	0,5
AP	6,1	6,1	0,5	28,4	-	1,5	7,6	7,1	1,5	39,6	-	1,5
PA	23,6	3,1	1,1	16,8	-	0,1	29,6	2,7	2,2	20,8	-	-
RO	12,5	11,7	0,7	24,4	0,1	0,4	13,7	11,2	0,6	24,0	0,1	0,4
RR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TO	6,6	6,9	2,1	29,9	0,4	0,1	8,1	6,9	3,0	35,6	0,4	0,1
AL	19,0	3,5	0,7	21,2	-	3,6	19,4	3,7	0,6	23,5	0,1	4,7
BA	13,4	1,3	3,8	25,3	0,1	2,6	15,7	1,1	5,4	27,8	0,1	3,4
CE	4,5	2,3	0,8	11,3	-	33,1	6,8	1,5	-	7,5	0,0	32,3
MA	13,3	2,1	0,8	15,4	-	20,3	13,8	2,1	0,5	14,6	0,3	16,9
PB	17,9	6,7	0,9	17,0	0,2	1,7	22,7	7,0	1,5	22,1	0,4	1,8
PE	4,8	3,5	0,2	5,3	0,2	32,2	6,5	3,1	0,3	7,3	0,2	36,4
PI	4,4	3,6	1,5	27,5	-	-	10,6	2,6	1,5	48,0	0,2	-
RN	12,5	14,9	0,6	18,7	0,1	0,03	14,7	15,0	0,9	22,5	0,1	0,02
SE	12,2	5,6	2,0	26,2	0,2	0,5	14,3	6,2	1,8	30,4	0,1	0,7
ES	0,4	15,2	3,6	27,8	-	-	0,4	15,5	6,5	30,7	-	-
MG	7,9	12,9	3,1	23,7	0,1	0,4	8,7	13,1	3,4	26,1	0,1	0,6
RJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SP	11,9	24,3	1,6	10,5	0,1	0,1	12,6	25,0	1,8	11,9	0,2	0,1
PR	-	-	1,8	7,3	-	41,8	1,8	-	-	7,3	-	40,0
RS	12,8	27,1	1,8	3,8	0,1	1,5	14,3	30,2	2,1	4,6	0,1	1,6
SC	10,7	31,0	2,5	5,3	0,03	0,3	10,5	30,8	2,3	6,1	0,0 3	0,4
DF	14,1	10,5	1,6	21,1	0,2	0,1	15,8	11,2	2,0	23,4	0,1	0,0
GO	19,3	8,5	0,8	18,9	0,1	0,03	21,1	8,3	0,9	21,8	0,1	0,1
MS	4,1	17,0	1,1	22,7	-	0,4	4,2	20,5	1,7	27,7	0,0 4	0,5
MT	38,1	1,8	0,2	9,3	0,03	0,4	39,1	2,0	0,2	8,4	-	0,4

**Tabela 21** – Percentual de matrículas em tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.

**0 = não declarada, 1= branca, 2= preta, 3 = parda, 4 = amarela, 5 = indígena.**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.



Quando consideramos a variável cor/raça, entre os alunos matriculados em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas três redes apresentaram baixo percentual da resposta “não declarada” para ambos os sexos: Mato Grosso do Sul (8,3%), Paraná (1,8%) e Espírito Santo (0,7%). As redes que tiveram os maiores percentuais de alunos matriculados em tempo integral com cor/raça “não declarada” foram Goiás e Paraíba (40% cada), Acre (43%), Pará (53%) e Mato Grosso (77%).

Entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada não observamos diferença significativa entre meninos e meninas. Para ambos os sexos, no Ceará, Maranhão, Paraná e Pernambuco o maior percentual foi da declaração da cor/raça “indígena”, nas redes do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo prevaleceu a cor/raça “branca” e nas demais redes prevaleceu a declaração da cor/raça “parda”.

#### **4.8 Distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com as variáveis Sexo-Cor/Raça – anos finais do ensino fundamental**

Ao considerarmos a distribuição das matrículas nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 (Tabela 22), em cinco redes o percentual de meninas foi maior do que o de meninos: Amazonas, Ceará, Maranhão, Pará e Pernambuco, e na Bahia e no Sergipe não houve diferença entre os sexos. Nas demais redes a proporção de meninos superou a de meninas, mas essa diferença ficou abaixo dos 4 p.p., com exceção do Piauí, onde as meninas representaram apenas 39,1% das matrículas nesta etapa de ensino.

UF	% Feminino Raça/Cor						% Masculino Raça/Cor					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
AC	21,8	3,6	0,3	22,4	0,1	1,0	22,5	3,5	0,5	23,2	0,1	1,1
AM	6,7	5,2	0,5	36,6	0,1	1,5	6,5	4,8	0,5	36,0	0,1	1,5
AP	9,7	5,8	1,3	31,9	0,1	1,0	10,5	5,2	1,6	31,8	0,1	0,9
PA	22,1	3,1	0,8	24,2	0,1	0,1	21,7	2,8	0,9	24,1	0,1	0,1
RO	11,0	11,3	1,1	25,1	0,2	0,8	11,5	10,8	1,3	25,9	0,2	0,8
RR	5,7	4,7	0,5	31,5	0,1	6,1	5,5	4,5	0,5	34,2	0,1	6,7
TO	7,7	7,4	1,7	29,3	0,3	1,2	8,8	7,7	2,1	32,3	0,4	1,1
AL	16,0	5,5	1,3	26,0	0,1	0,6	16,6	5,5	1,4	26,4	0,1	0,5
BA	13,4	2,2	7,8	26,1	0,2	0,4	13,1	2,2	8,2	25,8	0,2	0,4
CE	13,6	3,9	0,5	32,1	0,1	2,1	12,6	3,6	0,6	28,5	0,1	2,4
MA	8,9	5,5	0,9	27,8	0,2	7,4	9,3	5,0	1,0	26,9	0,2	7,0
PB	16,8	6,7	1,1	23,8	0,3	0,4	17,4	6,7	1,3	24,8	0,3	0,4
PE	17,2	7,1	1,6	23,3	0,2	0,9	17,4	6,8	1,8	22,5	0,1	0,9
PI	8,8	4,6	1,0	24,5	0,2	0,03	15,7	5,9	1,8	37,1	0,4	0,0
RN	17,3	13,1	0,7	18,3	0,1	0,05	18,3	12,5	0,7	18,9	0,1	0,1
SE	12,3	5,6	2,0	29,7	0,2	0,1	12,6	5,2	2,1	29,7	0,2	0,1
ES	4,6	13,2	2,1	28,6	0,1%	0,1	4,8	13,6	2,5	30,3	0,2	0,1
MG	5,9	15,0	2,7	24,1	0,	0,1	6,5	16,0	3,1	26,3	0,1	0,1
RJ	22,0	8,8	4,0	14,8	0,1	0,0	22,3	8,8	4,3	14,8	0,1	0,0
SP	9,0	25,6	1,5	11,9	0,1	0,1	9,8	26,7	1,8	13,3	0,2	0,1
PR	6,1	30,6	0,6	10,5	0,2	0,2	6,7	32,4	0,7	11,7	0,2	0,2
RS	14,2	28,7	1,9	3,6	0,0	0,5	15,2	29,5	2,0	3,7	0,04	0,5
SC	10,6	32,4	1,0	4,2	0,1	0,3	11,5	33,7	1,0	4,8	0,05	0,3
DF	13,9	10,9	1,5	22,5	0,1	0,1	14,9	11,0	1,7	23,1	0,2	0,1
GO	24,7	6,6	0,8	16,3	0,2	0,0	25,8	6,8	0,9	17,6	0,3	0,0
MS	4,	21,7	0,8	20,8	0,1	0,7	5,1	21,6	0,9	23,0	0,2	0,6
MT	38,7	3,1	0,3	6,6	0,1	1,1	39,1	2,9	0,3	6,8	0,1	1,1

**Tabela 22** – Percentual de matrículas dos anos finais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.

**0 = não declarada, 1= branca, 2= preta, 3 = parda, 4 = amarela, 5 = indígena.**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Quando consideramos a variável cor/raça, os maiores percentuais da resposta “não declarada” para ambos os sexos, foram observados no Pará (43,8%), Acre e Rio de Janeiro (44,3% cada), Goiás (50,5%) e Mato Grosso (77,8%). As redes com os menores percentuais de resposta “não declarada” foram Espírito Santo (9,4%), Mato Grosso do Sul (9,7%), Rio Grande do Sul (11,2%), Minas Gerais (12,4%) e Paraná (12,8%).

Entre os alunos dos anos finais do ensino fundamental que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu para ambos os sexos no Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, e para meninas no Mato Grosso do Sul. Nas demais redes prevaleceu a resposta “parda” para ambos os sexos.

Ao considerarmos a distribuição das matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 (Tabela 23), as meninas representaram maioria no Amapá (50,4%), Pará (51,6%), Mato Grosso (52,9%) e Ceará (55,8%), e no Sergipe a proporção entre os sexos foi a mesma (50% cada).

Nas redes em que a proporção de meninos com matrícula em tempo integral foi maior, a diferença foi de mais de 5 p.p. no Acre, Minas Gerais e Roraima, e no Piauí as meninas representavam 38,3% das matrículas em tempo integral. Nas demais redes essa diferença ficou abaixo dos 5 p.p.

UF	% Feminino Raça/Cor						% Masculino Raça/Cor					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
AC	18,8	2,6	0,3	19,3	0,05	1,1	25,3	3,7	0,3	26,0	-	2,5
AM	5,8	5,1	0,5	35,9	0,1	1,2	6,1	5,1	0,5	38,6	0,1	1,0
AP	7,1	5,5	2,1	34,9	-	0,8	7,9	6,0	3,1	32,3	-	0,3
PA	26,4	2,8	0,3	22,1	0,001	-	24,6	2,2	0,9	20,6	0,1	-
RO	13,5	8,3	0,9	25,7	0,4	0,3	13,2	8,1	1,1	27,7	0,4	0,4
RR	2,8	6,8	0,6	30,9	-	2,6	2,3	6,1	0,5	41,5	0,2	5,7
TO	6,7	6,6	2,2	29,3	0,3	0,3	8,3	7,5	2,7	35,6	0,4	0,3
AL	12,0	5,5	1,1	26,9	0,03	1,2	12,7	6,4	1,3	31,5	0,1	1,3
BA	12,7	2,0	7,9	26,6	0,2	0,2	12,6	2,0	8,4	27,0	0,2	0,2
CE	10,8	5,1	0,3	30,6	0,3	8,7	9,0	2,6	0,3	23,7	0,3	8,5
MA	8,0	6,5	0,9	32,6	0,2	1,5	10,0	5,4	1,1	32,2	0,3	1,5
PB	15,8	7,6	1,0	23,5	0,2	0,7	16,6	7,6	1,3	25,0	0,3	0,5
PE	14,4	7,5	1,7	23,8	0,2	0,8	15,4	7,8	2,1	25,4	0,1	0,8
PI	6,2	4,9	1,1	25,9	0,3	0,02	11,0	7,1	2,6	40,4	0,5	0,04
RN	16,0	14,1	0,6	17,6	0,1	0,03	18,1	13,6	0,6	19,0	0,1	0,04
SE	11,8	5,0	2,3	30,5	0,1	0,4	13,0	5,6	1,9	29,1	0,2	0,2
ES	7,5	12,7	2,8	26,3	0,3	0,1	7,8	12,0	3,2	27,1	0,1	0,1
MG	5,7	10,9	3,1	22,6	0,1	0,3	7,6	14,1	4,5	30,7	0,1	0,3
RJ	19,3	9,5	5,7	13,4	-	-	21,2	9,7	5,5	15,5	0,1	-
SP	7,4	26,5	1,6	10,9	0,2	0,1	8,7	29,4	2,0	13,1	0,2	0,1
PR	5,1	30,1	0,7	10,7	0,2	0,3	5,7	33,1	0,7	12,8	0,3	0,3
RS	13,8	26,5	1,5	4,1	0,1	2,3	15,2	28,0	1,7	4,6	0,04	2,2
SC	9,4	29,5	1,9	5,2	0,1	0,7	11,5	32,7	2,1	6,3	0,04	0,6
DF	14,3	9,2	1,5	21,8	0,2	0,03	16,3	10,1	1,9	24,3	0,2	0,1
GO	20,0	6,6	0,9	18,0	0,2	0,03	23,5	7,6	1,2	21,7	0,2	0,02
MS	3,3	18,9	2,0	21,4	-	0,3	3,8	22,2	1,5	26,2	-	0,3
MT	40,9	2,2	0,3	8,8	0,1	0,6	36,5	1,9	0,3	7,6	0,1	0,7

**Tabela 23** – Percentual de matrículas em tempo integral dos anos finais do ensino fundamental, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.

**0 = não declarada, 1= branca, 2= preta, 3 = parda, 4 = amarela, 5 = indígena.**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Quando consideramos a variável cor/raça, entre os alunos matriculados em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, apenas duas redes apresentaram baixo percentual da resposta “não declarada” para ambos os sexos: Mato Grosso do Sul (7,1%) e Roraima (5,1%). As redes que tiveram os maiores percentuais de alunos matriculados em tempo integral com resposta cor/raça “não declarada” foram Rio de Janeiro (40,5%), Goiás (43,5%), Acre (44,2%), Pará (51%) e Mato Grosso (77,4%).

Entre os alunos com matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu para ambos os sexos no Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Nas demais redes prevaleceu a resposta “parda” para ambos os sexos.

#### **4.9 Distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com as variáveis Sexo-Cor/Raça – ensino médio**

Ao considerarmos a distribuição das matrículas no ensino médio na rede estadual de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 (Tabela 24), em apenas três redes o percentual de meninos foi superior ao percentual de meninas: Mato Grosso e São Paulo com 50,7% de meninos cada, e Piauí com 57,5% de meninos. Nas demais o percentual de meninas foi superior ao de meninos, sendo Bahia e Sergipe as redes com os maiores percentuais de meninas nesta etapa de ensino: 55,7% e 56% respectivamente.

UF	% Feminino Raça/Cor						% Masculino Raça/Cor					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
AC	26,0	3,6	0,4	19,8	0,1	0,5	25,7	3,0	0,6	19,5	0,1	0,9
AM	7,0	4,0	0,5	38,0	0,1	1,6	6,8	3,5	0,5	36,0	0,1	1,8
AP	18,4	6,4	1,3	25,4	0,1	0,7	17,4	5,2	1,5	22,7	0,1	0,9
PA	22,2	3,5	1,2	26,4	0,2	0,2	19,3	2,8	1,2	22,6	0,2	0,2
RO	17,5	11,0	1,1	21,9	0,2	0,5	16,1	9,3	1,2	20,4	0,2	0,6
RR	3,3	4,7	0,5	37,4	0,1	5,8	3,4	3,9	0,5	34,6	0,1	5,7
TO	12,7	7,5	1,8	29,1	0,2	0,7	12,1	6,4	1,8	26,6	0,2	0,9
AL	12,5	6,9	1,5	33,5	0,1	0,2	10,4	5,4	1,4	27,6	0,1	0,2
BA	17,6	3,4	6,1	28,2	0,2	0,2	14,1	2,7	5,1	22,1	0,2	0,1
CE	10,2	6,4	0,5	33,9	0,2	0,1	9,6	5,7	0,6	32,4	0,2	0,1
MA	20,1	5,4	1,0	25,7	0,1	0,3	19,0	4,5	0,9	22,6	0,1	0,3
PB	20,2	7,2	1,1	24,9	0,1	0,3	17,4	6,0	1,1	21,4	0,1	0,3
PE	22,0	8,4	1,4	21,9	0,2	0,4	18,7	7,1	1,4	18,3	0,2	0,3
PI	12,0	4,4	1,1	24,7	0,2	0,02	16,2	5,3	1,7	34,0	0,3	0,0
RN	24,9	10,9	0,7	16,5	0,1	0,05	22,4	9,2	0,7	14,4	0,1	0,04
SE	19,5	5,0	1,6	29,7	0,2	0,1	15,6	3,8	1,3	23,1	0,1	0,1
ES	6,2	14,6	2,6	29,7	0,3	0,1	5,5	12,8	2,4	25,4	0,2	0,1
MG	6,8	16,8	3,4	26,4	0,1	0,1	5,9	14,8	2,9	22,7	0,1	0,1
RJ	21,4	10,7	4,6	15,8	0,1	0,04	19,8	9,3	4,1	13,9	0,1	0,03
SP	9,3	25,5	1,7	12,5	0,2	0,1	9,8	25,8	1,8	12,9	0,2	0,1
PR	5,8	32,9	0,7	11,2	0,2	0,1	5,9	31,4	0,7	10,7	0,2	0,2
RS	20,6	26,5	1,9	3,4	0,1	0,3	19,2	23,3	1,6	2,9	0,1	0,2
SC	10,9	35,1	1,2	4,5	0,1	0,1	10,5	32,1	1,1	4,2	0,1	0,2
DF	21,5	10,0	1,5	20,2	0,2	0,1	19,2	8,8	1,4	17,0	0,2	0,1
GO	22,7	8,4	1,2	19,3	0,7	0,04	20,3	7,7	1,3	17,9	0,6	0,05
MS	8,2	20,0	0,8	21,5	0,1	1,6	7,8	17,6	0,7	20,0	0,1	1,5
MT	38,1	3,2	0,3	6,6	0,03	1,1	38,9	3,2	0,4	7,0	0,03	1,2

**Tabela 24** – Percentual de matrículas do ensino médio, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.

**0 = não declarada, 1= branca, 2= preta, 3 = parda, 4 = amarela, 5 = indígena.**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Os maiores percentuais da resposta “não declarada” para a variável cor/raça, ambos os sexos, foram observados em Pernambuco (40,7%), Mato Grosso e Rio de Janeiro (41% cada), Pará (41,6%), Santa Catarina (43,1%), Rio Grande do Norte (47,4%) e Acre (51,7%). O menor percentual de resposta “não declarada” foi em Roraima (6,7%).

Entre os alunos que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu para ambos os sexos no Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Nas demais redes prevaleceu a resposta “parda” para ambos os sexos.

Ao considerarmos a distribuição das matrículas em tempo integral no ensino médio na rede estadual de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 (Tabela 25), os meninos representaram a maioria destas matrículas em nove redes (AC, AM, AP, DF, PI, PR, RS, RR, TO), sendo as maiores desigualdades entre os sexos verificadas no Piauí (10,2 p.p.), no Rio Grande do Sul (15,7 p.p.) e no Paraná (27,9 p.p.).

Nas demais redes o percentual de matrículas em tempo integral foi superior entre as meninas, sendo as maiores desigualdades entre os sexos observadas em Pernambuco (11,3 p.p.), no Ceará (11,4 p.p.), em Goiás (12,1 p.p.), na Bahia (14,7 p.p.) e no Rio de Janeiro (39,8 p.p.).

UF	% Feminino Raça/Cor						% Masculino Raça/Cor					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
AC	27,5	3,4	0,2	13,6	0,03	1,1	30,2	3,6	0,3	16,0	-	4,1
AM	6,6	4,8	0,5	36,5	0,1	1,7	6,6	4,5	0,4	36,3	0,1	1,8
AP	13,2	8,8	0,8	25,0	0,1	-	15,1	7,9	1,4	27,8	-	-
PA	23,1	3,7	0,7	25,3	0,024	0,2	19,4	3,2	0,7	23,3	0,1	0,4
RO	15,7	12,6	1,2	21,1	0,2	0,7	15,8	10,5	1,3	19,9	0,3	0,8
RR	1,1	4,7	1,7	36,5	0,1	1,1	1,2	5,4	1,5	45,9	0,1	0,7
TO	11,2	9,0	2,1	26,0	0,2	0,1	11,9	7,3	2,7	28,7	0,5	0,2
AL	9,9	5,7	1,5	36,2	0,05	0,05	9,1	4,7	1,4	31,2	0,03	0,03
BA	18,2	3,4	6,5	28,9	0,2	0,1	13,5	2,6	5,4	20,9	0,2	0,1
CE	10,7	9,0	0,5	35,1	0,3	0,1	8,4	7,0	0,5	28,1	0,2	0,1
MA	18,6	6,3	1,2	27,5	0,1	0,05	15,7	5,4	0,9	24,2	0,1	-
PB	18,4	8,8	1,2	24,7	0,1	0,2	15,8	7,4	1,2	22,0	0,1	0,1
PE	21,7	9,7	1,3	22,6	0,2	0,2	17,6	7,7	1,2	17,6	0,2	0,1
PI	11,4	4,9	1,4	26,9	0,2	0,03	13,5	5,6	1,9	33,9	0,2	0,02
RN	20,2	13,0	0,7	17,3	0,1	-	19,4	13,1	0,6	15,3	0,2	-
SE	16,3	6,2	1,9	29,1	0,3	0,1	13,3	5,8	1,5	25,3	0,2	0,1
ES	4,7	17,3	2,5	28,7	0,2	0,02	4,3	15,5	2,6	24,1	0,1	-
MG	3,2	21,2	1,6	25,0	-	-	3,0	23,2	1,6	21,2	-	-
RJ	25,9	17,0	6,4	20,4	0,2	0,1	11,5	7,8	2,6	8,2	0,1	0,02
SP	8,7	31,6	1,4	9,4	0,4	0,1	8,4	30,2	1,2	8,2	0,4	0,1
PR	2,4	24,7	0,3	8,3	0,1	0,2	5,0	44,8	0,7	12,8	0,4	0,2
RS	13,9	23,4	1,9	2,3	0,04	0,5	22,0	29,6	1,7	3,5	0,1	0,9
SC	9,5	38,4	1,1	3,7	0,05	0,1	9,2	33,4	0,9	3,5	0,02	0,2
DF	14,9	12,4	1,9	20,1	-	0,2	15,5	13,6	3,1	18,3	0,1	-
GO	18,7	11,3	1,4	24,0	0,5	0,1	14,4	8,9	1,2	19,0	0,4	0,05
MS	6,6	22,9	0,9	20,9	0,1	0,1	5,8	20,7	0,6	20,8	0,2	0,3
MT	40,6	4,0	0,5	7,0	0,02	0,5	36,9	3,6	0,3	6,1	0,02	0,6

**Tabela 25** – Percentual de matrículas em tempo integral do ensino médio, por Sexo-Cor/Raça, rede pública estadual, modo de ensino regular, por Unidade da Federação, 2017.

**0 = não declarada, 1= branca, 2= preta, 3 = parda, 4 = amarela, 5 = indígena.**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.



Quando consideramos a variável cor/raça para os alunos do ensino médio das redes estaduais com matrícula em tempo integral, os maiores percentuais da resposta “não declarada” para ambos os sexos, foram observados no Pará (42,4%), no Acre (57,7%) e em Mato Grosso (77,5%). Os menores percentuais de resposta “não declarada” foram de Roraima (2,3%), Minas Gerais (6,2%), Paraná (7,4%) e Espírito Santo (9%).

Entre os alunos do ensino médio com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu em ambos os sexos no Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, e entre os meninos em Minas Gerais. Entre os meninos no Mato Grosso do Sul a diferença entre a declaração de cor/raça “branca” e “parda” foi pouco significativa. Na demais redes prevaleceu a resposta “parda”.

#### 4.10 Considerações do Capítulo

Apresentamos abaixo uma síntese das informações do capítulo por etapa de ensino.

- **Ensino Fundamental – anos iniciais:**

As redes estaduais do Amazonas, do Distrito Federal, de Minas Gerais, do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina se destacaram por apresentarem os maiores percentuais de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral na maior parte dos anos considerados. Rondônia, Roraima, Piauí e Rio de Janeiro não tinham nenhuma destas escolas em 2017.

Na maioria das redes (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, ES, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RO, RR, RS, SC, SE, SP), menos de 10% dos alunos público-alvo da educação especial estavam matriculados em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, na maioria dos anos considerados.

Entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada não observamos diferença significativa entre meninos e meninas. Para ambos os sexos, nas redes do Ceará, do Maranhão, do Paraná e de Pernambuco o maior percentual foi da declaração da cor/raça “indígena”, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo prevaleceu a cor/raça “branca” e nas demais redes prevaleceu a declaração da cor/raça “parda”.

- **Ensino Fundamental – anos finais:**

Considerando o período de 2007 a 2017, as redes com os maiores percentuais de aumento nas escolas dos anos finais do ensino fundamental localizadas em área rural foram Alagoas, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro apresentou redução no percentual destas escolas no período, e o Ceará não tinha nenhuma escola dos anos finais do ensino fundamental localizada em área rural com matrículas em tempo integral nos últimos anos da série temporal considerada.

Na maioria das redes (AC, AL, AP, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RJ, RO, RR, RS, SC, SE, SP), menos de 10% dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nos anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, na rede pública estadual, realizaram jornada escolar em tempo integral, na maioria dos anos considerados.

Ao considerarmos a distribuição das matrículas em tempo integral de acordo com a variável sexo, no ano de 2017 as meninas representaram maioria no Amapá, do Ceará, do Mato Grosso e do Pará, e em Sergipe a proporção entre os sexos foi igualitária. Nas redes estaduais a proporção de meninos com matrícula em tempo integral foi maior do que a de meninas.

Entre os alunos com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu para ambos os sexos no Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Nas demais redes prevaleceu a resposta “parda” para ambos os sexos.

- **Ensino Médio:**

Em 2017 seis redes não tinham nenhuma escola de ensino médio localizada em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral (DF, GO, PA, MS, RN, RR), e os maiores percentuais de escolas de ensino médio localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral foram Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul.

Considerando o período de 2007 a 2017, apenas o Distrito Federal e Minas Gerais tiveram redução no percentual de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio com jornada escolar de tempo integral, as demais redes apresentaram aumento destas matrículas.

Em 2017, os meninos representaram a maioria dos alunos matriculados com jornada em tempo integral em nove redes (AC, AM, AP, DF, PI, PR, RS, RR, TO), sendo as maiores

desigualdades entre os sexos verificadas no Piauí (10,2 p.p.), no Rio Grande do Sul (15,7 p.p.) e no Paraná (27,9 p.p.). Nas demais redes o percentual de matrículas em tempo integral foi superior entre as meninas.

Entre os alunos do ensino médio com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu em ambos os sexos no Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, e entre os meninos em Minas Gerais. Entre os meninos no Mato Grosso do Sul a diferença entre a declaração de cor/raça “branca” e “parda” foi pouco significativa. Na demais redes prevaleceu a resposta “parda”.

## 5. COMPOSIÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL

A ampliação da jornada escolar possibilita às escolas oferecerem diferentes vias formativas aos seus alunos. Essas diferentes composições curriculares resultam tanto da indução de programas federais, quanto da autonomia de cada rede/escola para organizar e executar a oferta de atividades complementares e/ou jornada escolar em tempo integral aos seus alunos conforme suas diferentes dinâmicas e condições disponíveis (RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, 2013).

Segundo Parente (2016b) a oferta da jornada escolar em tempo integral pode ocorrer de três formas: centrada nos programas federais; por uma política de ampliação da jornada escolar específica da rede com a colaboração dos programas federais; ou pela oferta de diferentes ações de ampliação da jornada escolar, incluindo os programas federais.

Neste capítulo, apresentamos uma caracterização das formas de composição da jornada escolar em tempo integral nas redes estaduais, para as etapas do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, e ensino médio, na modalidade de ensino regular para o ano de 2017.

O Censo Escolar possui somente duas maneiras pelas quais as escolas conseguem declarar a informação sobre a composição da jornada escolar e atividades escolares realizadas pelos alunos:

**Apenas na turma de escolarização:** engloba as situações nas quais todos os alunos da turma de escolarização são da educação em tempo integral, permanecem nas mesmas atividades escolares no mesmo período e a escola fornece o almoço. A escola informa na própria turma de escolarização, no horário de funcionamento, o período total em que os alunos permanecem em atividades escolares (escolarização, refeições e atividades complementares) e, também, deve informar se a turma é ou não participante do PME/ProEMI (BRASIL, 2017d).

Porém, no caso do ensino fundamental, caso a escola não consiga vincular nas turmas de escolarização apenas os alunos participantes do PME, separando-os dos demais alunos que participam da educação em tempo integral por meio de outros programas, é permitido que ela cadastre uma turma única e informe que a mesma participa do PME (BRASIL, 2017d).

Quando a escola declara ao Censo Escolar o tempo integral apenas na turma de escolarização, perdemos informações relevantes uma vez que não será possível identificar as atividades complementares realizadas pelo aluno, os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento dessas atividades, nem se todos os alunos da turma são atendidos pelo PME.

**Na turma de escolarização e na turma de atividade complementar:** Quando todos os alunos da turma de escolarização realizam atividades complementares da educação de tempo integral, mas permanecem nas atividades escolares em períodos e/ou atividades diferentes, ou quando parte dos alunos da turma de escolarização realiza atividades complementares da educação de tempo integral, a escola deve declarar, no Censo Escolar, a turma de atividade complementar separada da turma de escolarização. Neste caso será possível identificar as atividades complementares realizadas pelos alunos, sendo que a escola pode informar até seis tipos de atividade complementar por turma. Deve indicar, também, se a turma participa do PME/ProEMI (BRASIL, 2017d).

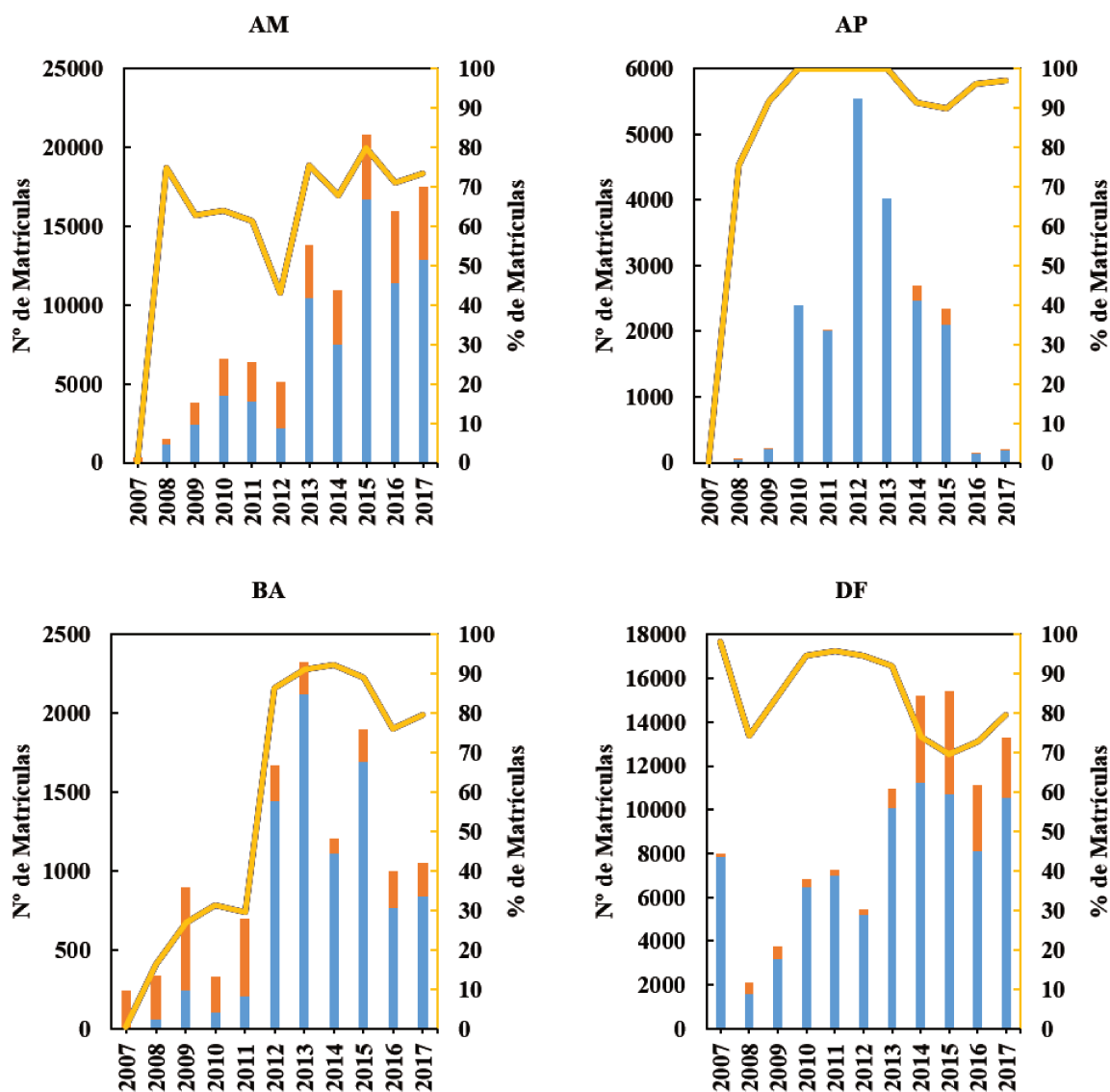
A escola precisa optar pelo tipo de declaração da educação em tempo integral que mais se aproxima do modo como suas turmas são organizadas para a realização das atividades. Desta forma, as escolas do ensino fundamental nas quais a oferta da jornada escolar em tempo integral ocorre centrada ou em colaboração com o PME tenderão a declarar o tempo integral na turma de escolarização e na turma de atividade complementar, já nas escolas de ensino médio nas quais a oferta da jornada escolar em tempo integral ocorre centrada ou em colaboração com o ProEMI a tendência será de declarar o tempo integral na turma de escolarização.

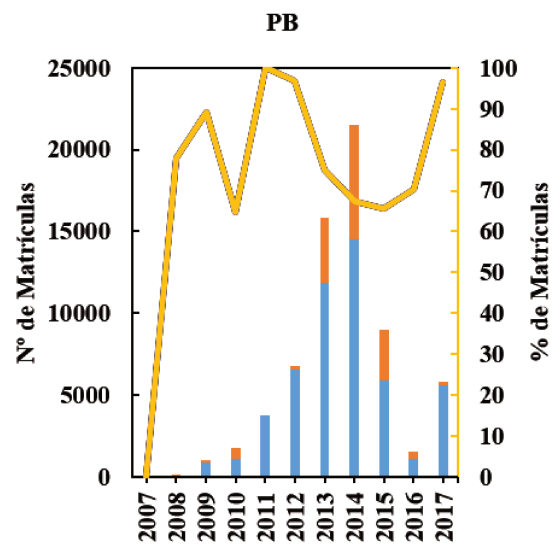
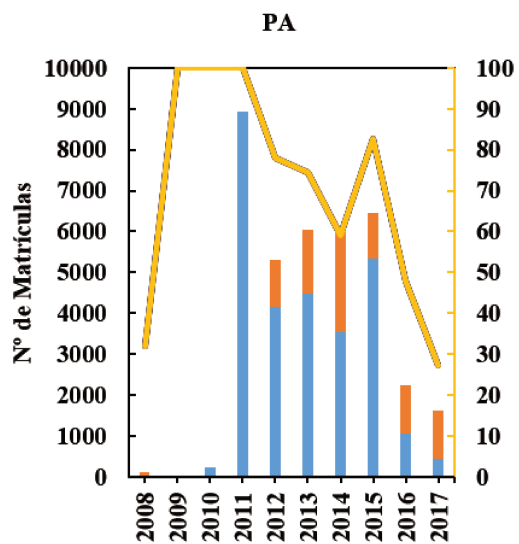
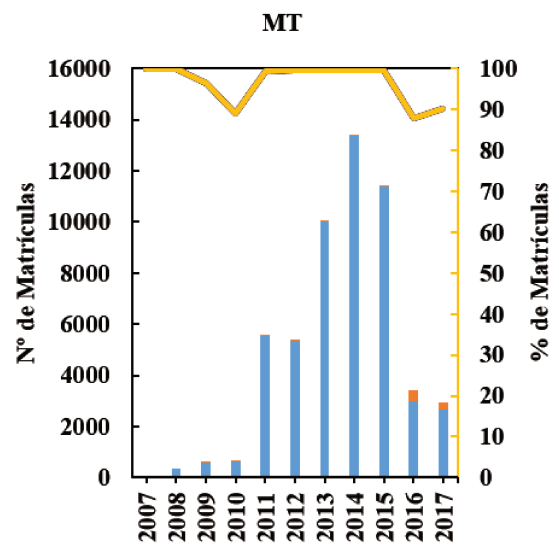
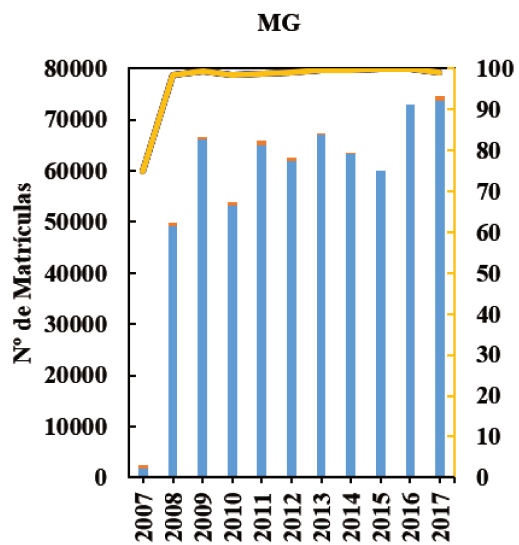
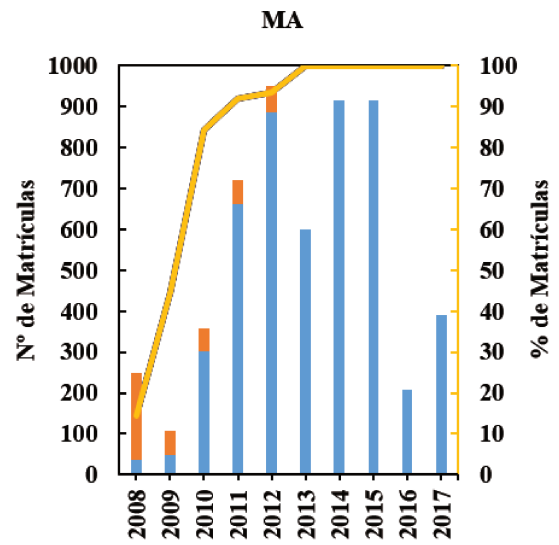
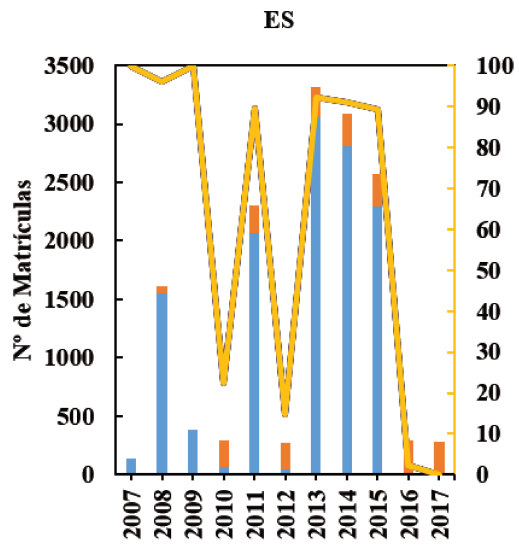
Na caracterização das formas de composição da jornada escolar em tempo integral utilizamos a expressão **Turma de Escolarização em Tempo Integral (TETI)** para os alunos que tiveram o tempo integral declarado junto com a turma de escolarização e **Turma de Escolarização + Turma de Atividade Complementar (TE + AC)** para os casos em que o aluno atingiu a jornada escolar em tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da(s) turma(s) de atividade complementar às quais o aluno esteja matriculado, podendo a atividade complementar ser realizada na mesma rede ou em outras redes (públicas ou privadas).

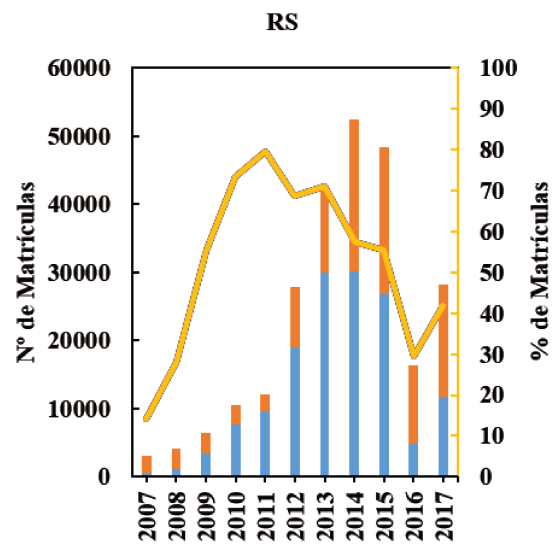
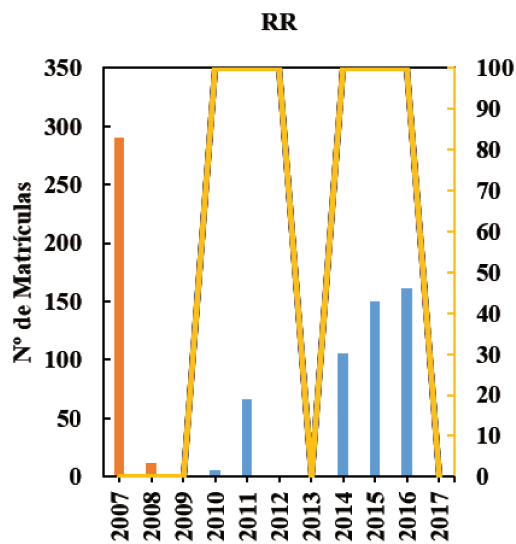
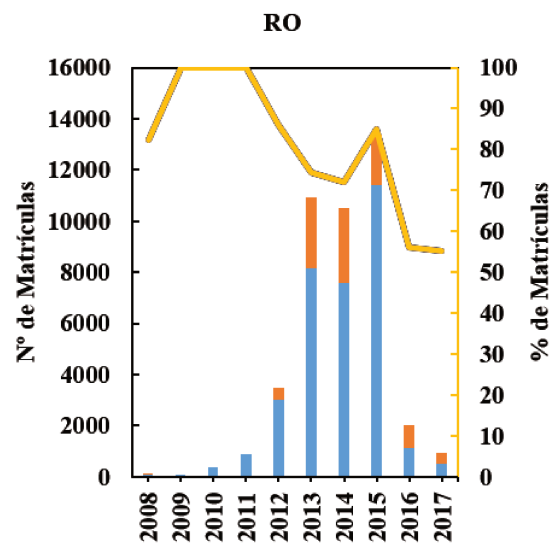
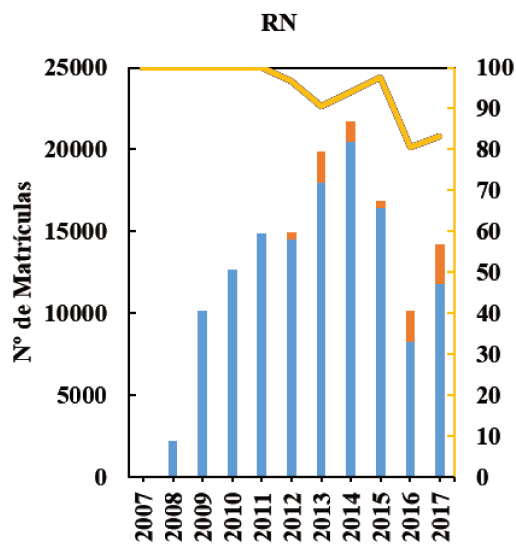
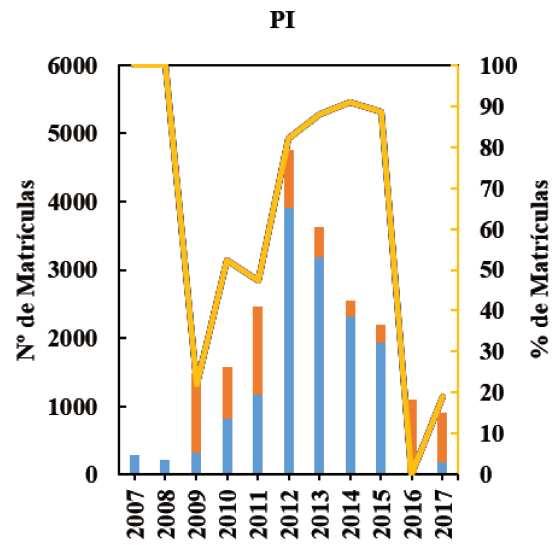
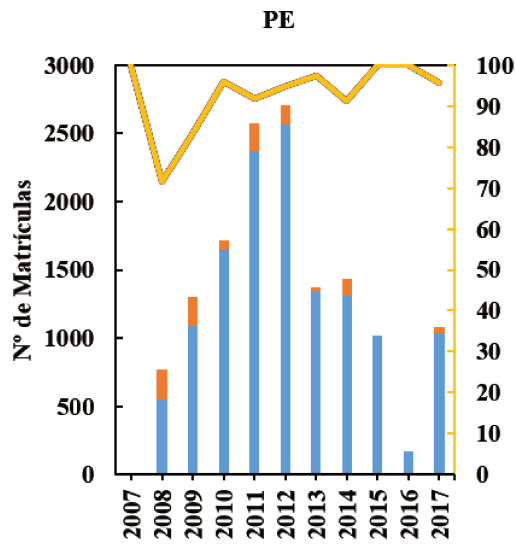
## **5.1 Composição da Jornada Escolar em Tempo Integral – anos iniciais do ensino fundamental**

Ao longo da série temporal (2007 a 2017), em dezenove redes estaduais (AM, AP, BA, DF, ES, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PI, RN, RO, RR, RS, SC, SE, TO), as matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar representaram mais

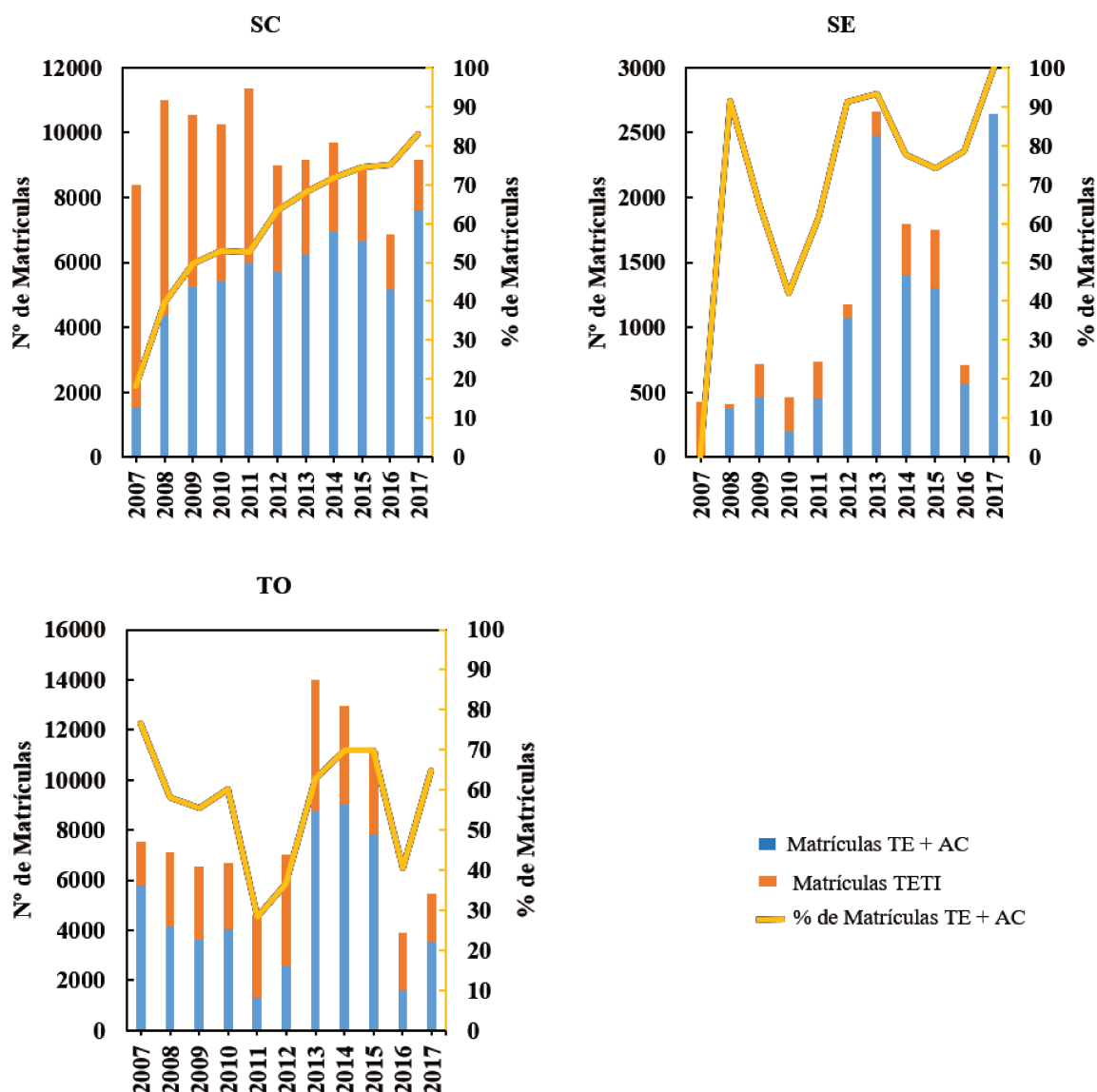
de 75% do total de matrículas com jornada escolar em tempo integral na maioria dos anos considerados (Figura 37).









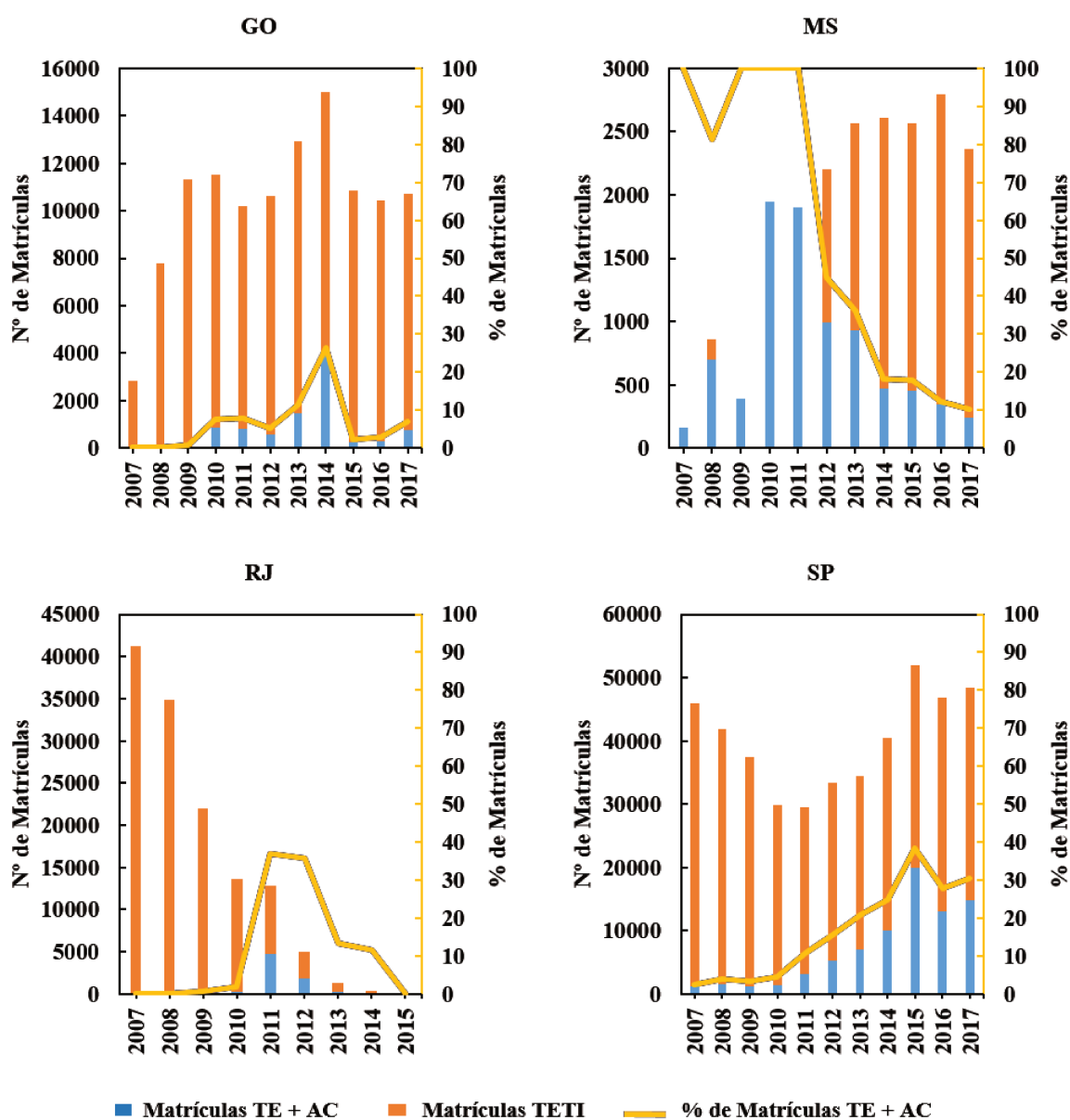


**Figura 37** – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, AP, BA, DF, ES, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PI, RN, RO, RR, RS, SC, SE, TO), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

No Piauí e no Rio Grande do Sul, as matrículas declaradas na turma de escolarização em tempo integral foram superiores às matrículas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar em 2016 e em 2017. Roraima não contabilizou matrículas em tempo integral nos anos de 2009, 2013 e 2017.

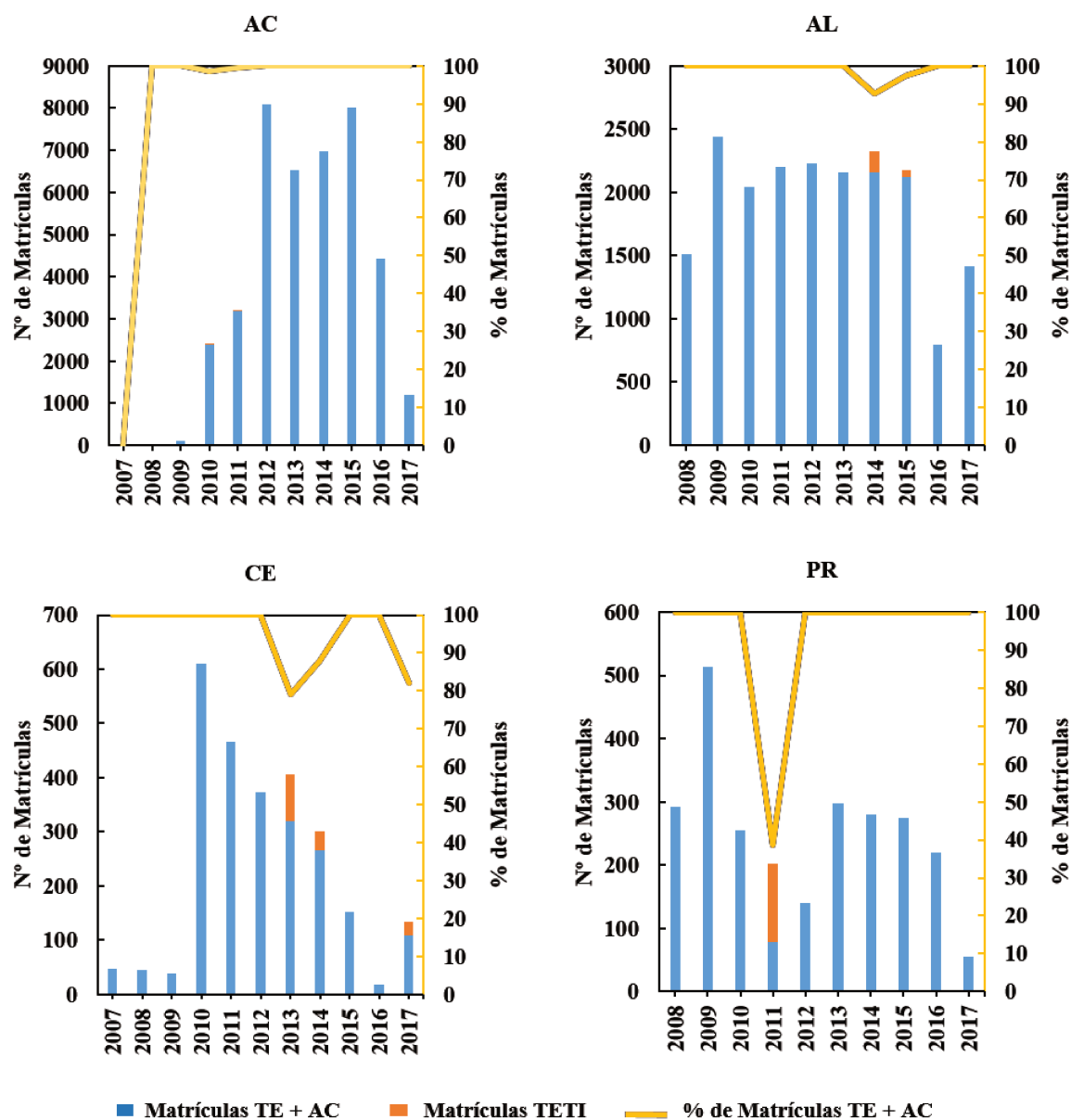
Em Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e em São Paulo (Figura 38), as matrículas em turmas de escolarização em tempo integral foram superiores às matrículas em turmas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar, na maioria dos anos considerados. Rio de Janeiro não contabilizou matrículas em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 2016 e em 2017.



**Figura 38** – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (GO, MS, RJ, SP), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Acre, Alagoas, Ceará e Paraná (Figura 39), somente declararam matrículas em turma de escolarização em tempo integral em alguns anos do período considerado, sendo que as matrículas em turmas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar foram maioria.



**Figura 39** – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AL, CE, PR), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Quando relacionamos o percentual de alunos matriculados em turmas declaradas pelas escolas ao Censo Escolar como atendidas pelo Programa Mais Educação em 2017 (Tabela 26), e que completaram jornada escolar em tempo integral, observamos entre as redes que apresentaram os maiores percentuais três situações distintas:

- Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Tocantins, onde, respectivamente, 59,4%, 67% e 62,5% dos alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME alcançaram o tempo integral, são redes que tiveram alto percentual de matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino em 2017 (Minas Gerais 19,5%, Tocantins 36,3% e Rio Grande do Norte 37,9%), e nas quais o tempo integral alcançado pela soma da duração da turma de escolarização com a turma de atividade complementar foi predominante;
- Goiás, onde 70,4% dos alunos matriculados em turmas vinculadas ao PME alcançaram o tempo integral e onde o tempo integral alcançou 48,9% dos alunos desta etapa de ensino, sendo que a turma de escolarização em tempo integral foi predominante;
- Ceará com 61,5% e Mato Grosso com 83,2% dos alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME realizaram jornada escolar em tempo integral, e onde o tempo integral alcançado pela soma da duração da turma de escolarização com a turma de atividade complementar foi predominante, apesar do baixo percentual de matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino: 4,1% e 4,4%.

<b>UF</b>	<b>Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME</b>	<b>Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME TI</b>	<b>%</b>
<b>AC</b>	202	91	45,0
<b>AM</b>	516	155	30,0
<b>AP</b>	137	27	19,7
<b>PA</b>	7.327	271	3,7
<b>RO</b>	725	159	21,9
<b>RR</b>	0	-	0,0
<b>TO</b>	2.806	1.754	62,5
<b>AL</b>	2.481	969	39,1
<b>BA</b>	670	296	44,2
<b>CE</b>	39	24	61,5
<b>MA</b>	51	15	29,4
<b>PB</b>	5.316	1.404	26,4
<b>PE</b>	1.088	325	29,9
<b>PI</b>	1.698	649	38,2
<b>RN</b>	5.342	3.578	67,0
<b>SE</b>	1.888	585	31,0
<b>ES</b>	445	0	0,0
<b>MG</b>	7.051	4.190	59,4
<b>RJ</b>	0	0	0,0
<b>SP</b>	99.660	31.510	31,6
<b>PR</b>	0	0	0,0
<b>RS</b>	23.278	9.493	40,8
<b>SC</b>	739	304	41,1
<b>DF</b>	17.883	6.755	37,8
<b>GO</b>	13.558	9.549	70,4
<b>MS</b>	1.203	468	38,9
<b>MT</b>	562	468	83,3

**Tabela 26** – Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME, anos iniciais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por unidade da federação, 2017.

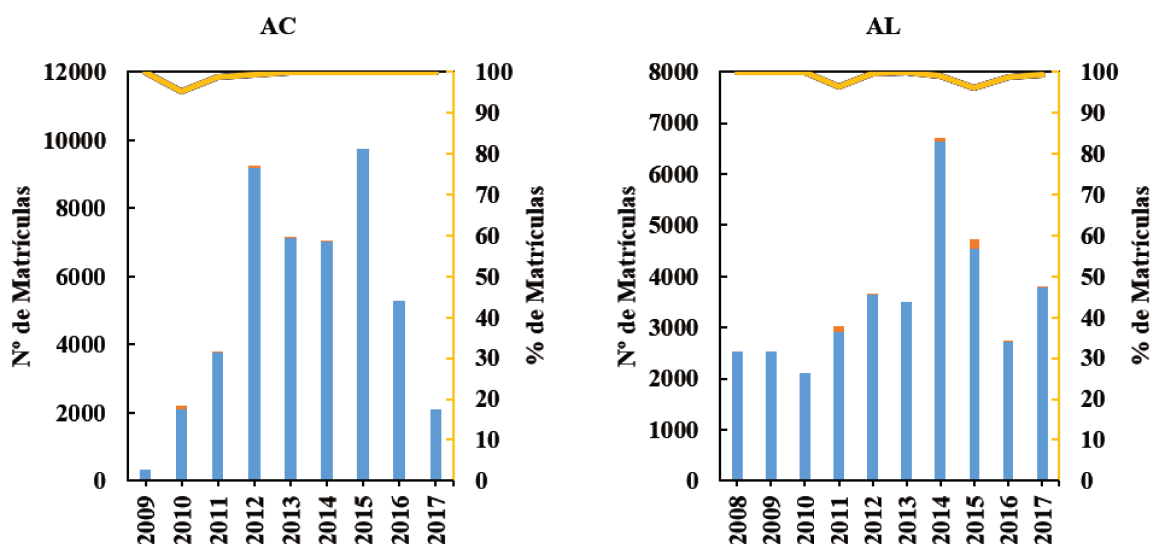
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

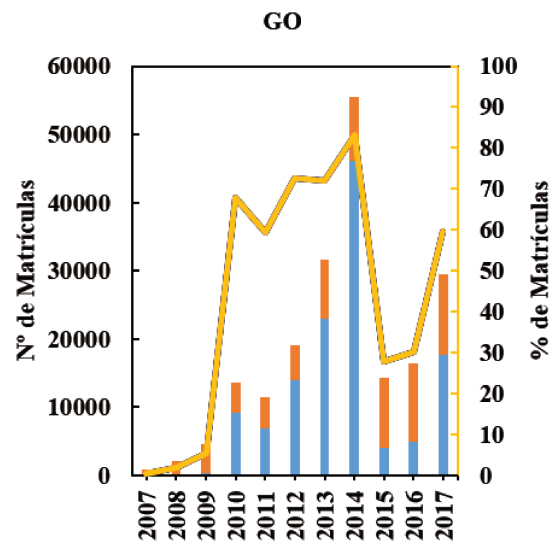
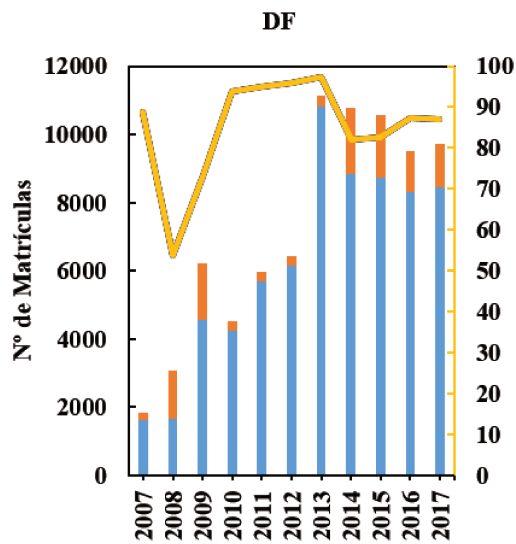
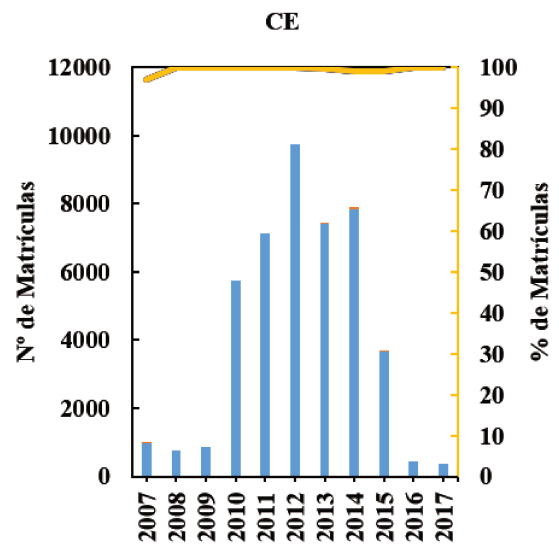
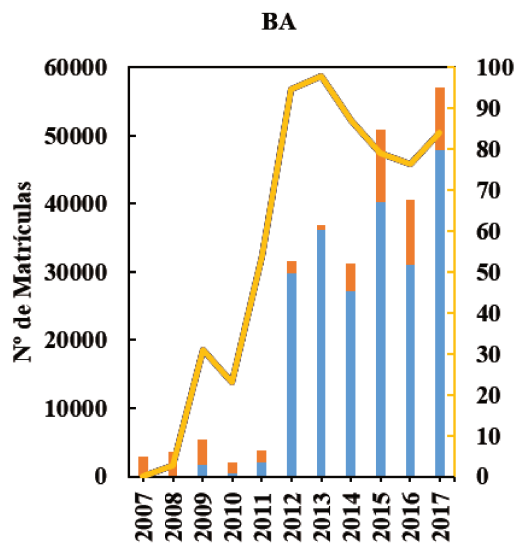
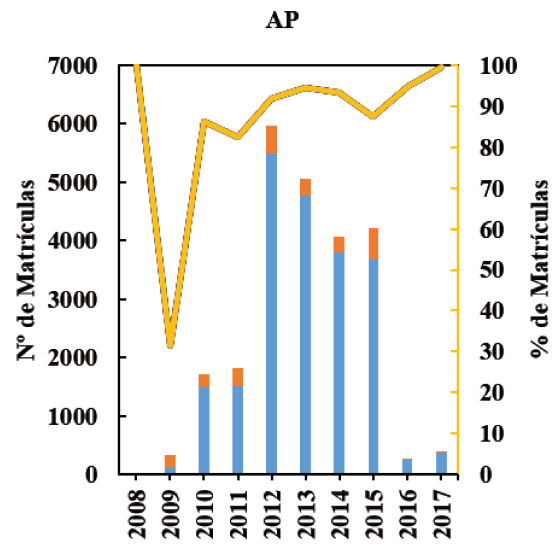
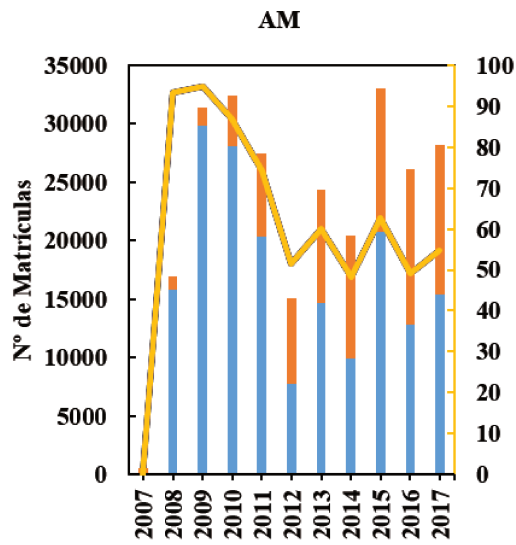
Entre as redes que tiveram os menores percentuais de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental matriculados em turmas vinculadas ao PME em 2017, estão Pará (3,7%) e Amapá (19,7%). As duas redes também tiveram um baixo percentual de matrículas em tempo integral: 2,7% e 0,8%.

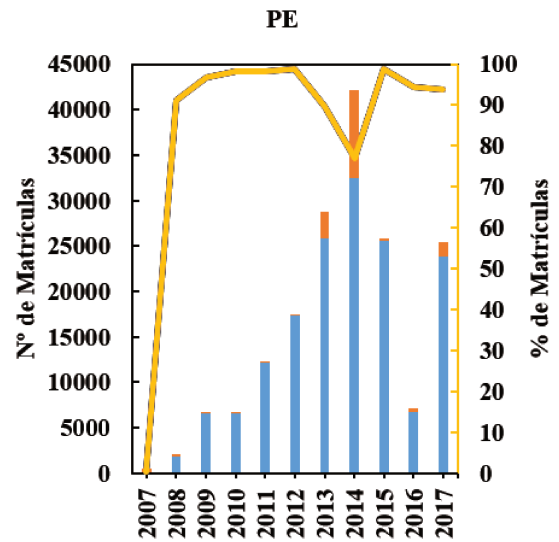
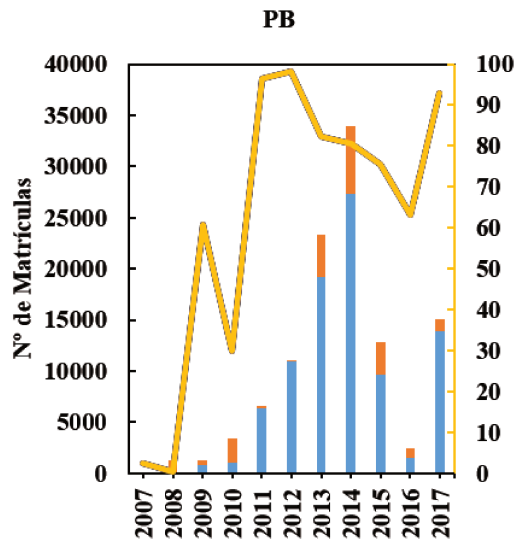
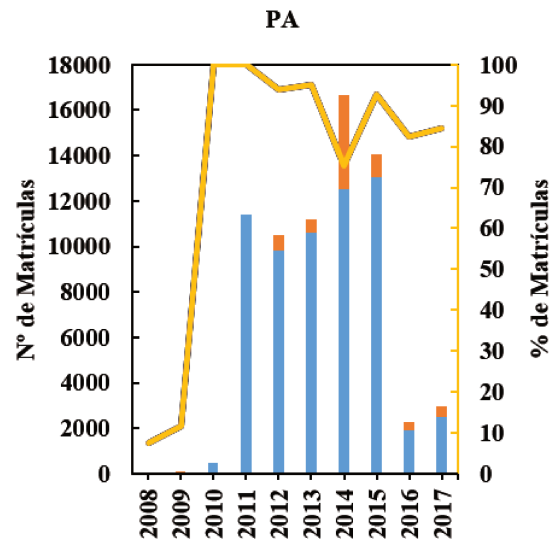
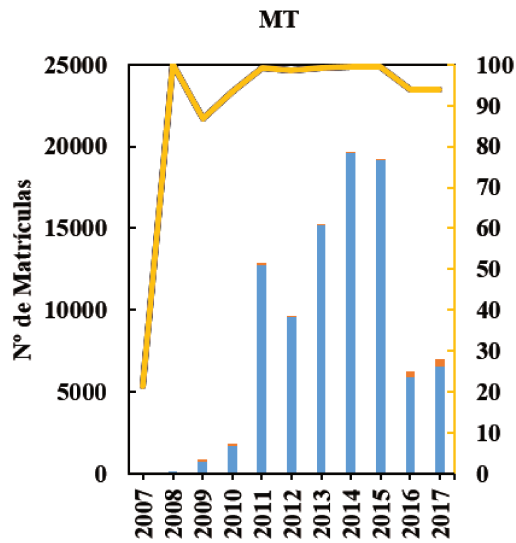
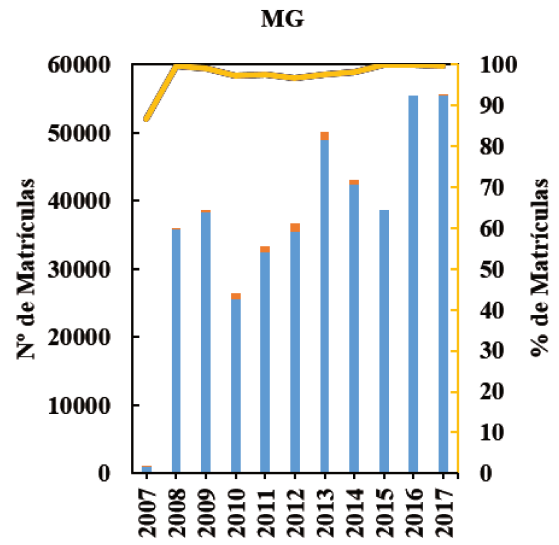
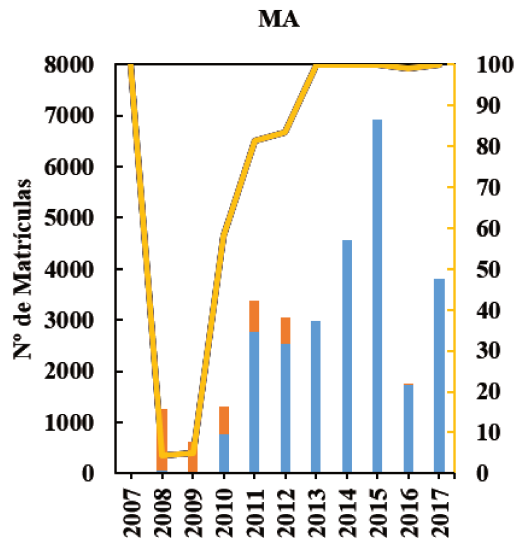
Rio de Janeiro e Roraima não tiveram matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino em 2017, e também não declararam ao Censo Escolar nenhuma turma vinculada ao PME. Já a rede do Paraná, apesar de ter registrado matrículas em tempo integral, não declarou nenhuma turma vinculada ao PME.

## 5.2 Composição da Jornada Escolar em Tempo Integral – anos finais do ensino fundamental

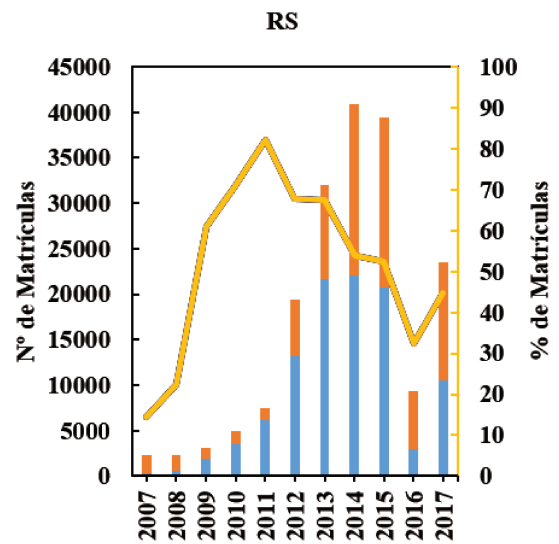
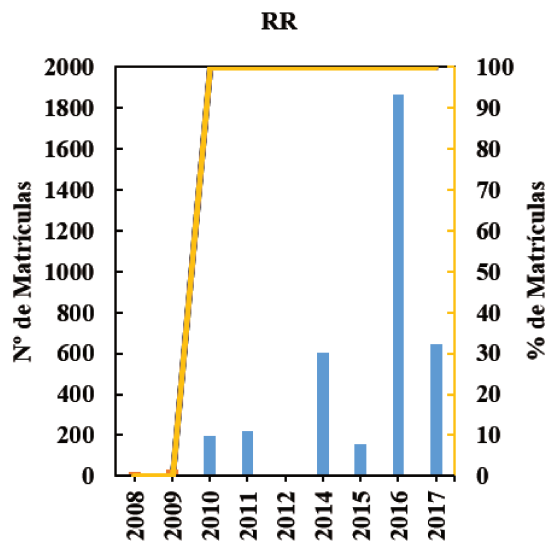
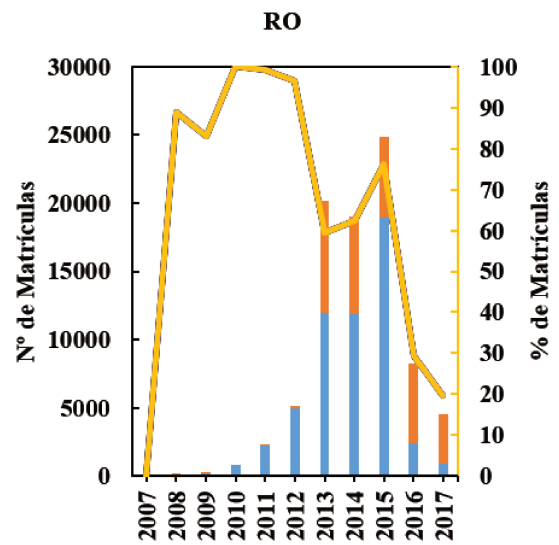
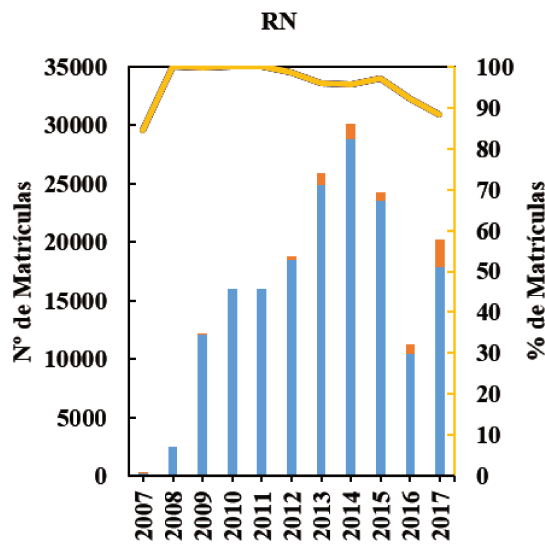
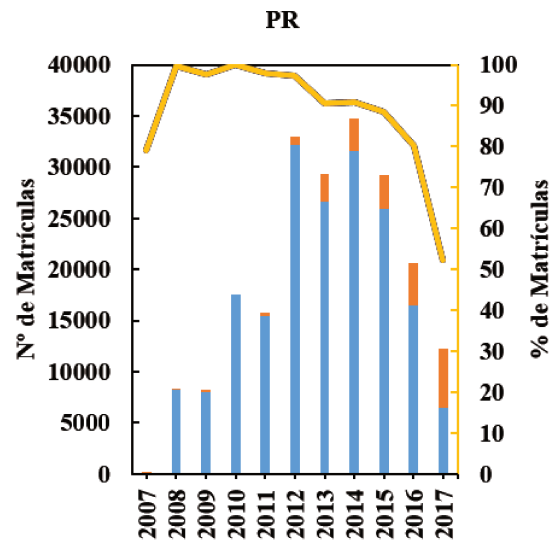
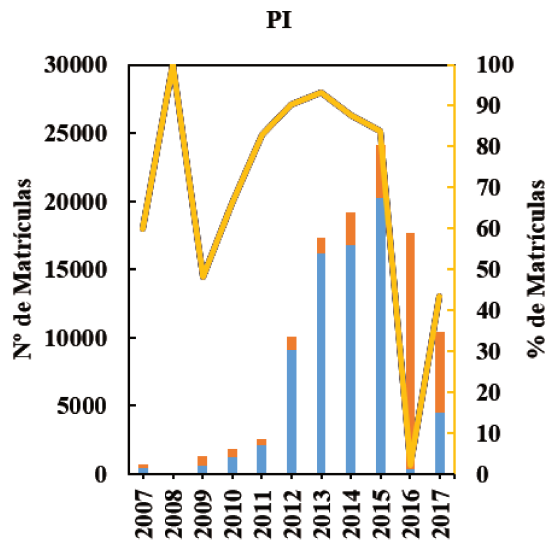
Nos anos finais do ensino fundamental, em 24 redes (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, GO, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, RO, RR, RS, SC, SE, TO), ao longo da série temporal (2007 a 2017), as matrículas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar representaram o maior percentual de matrículas em tempo integral na maioria dos anos considerados (Figura 40).

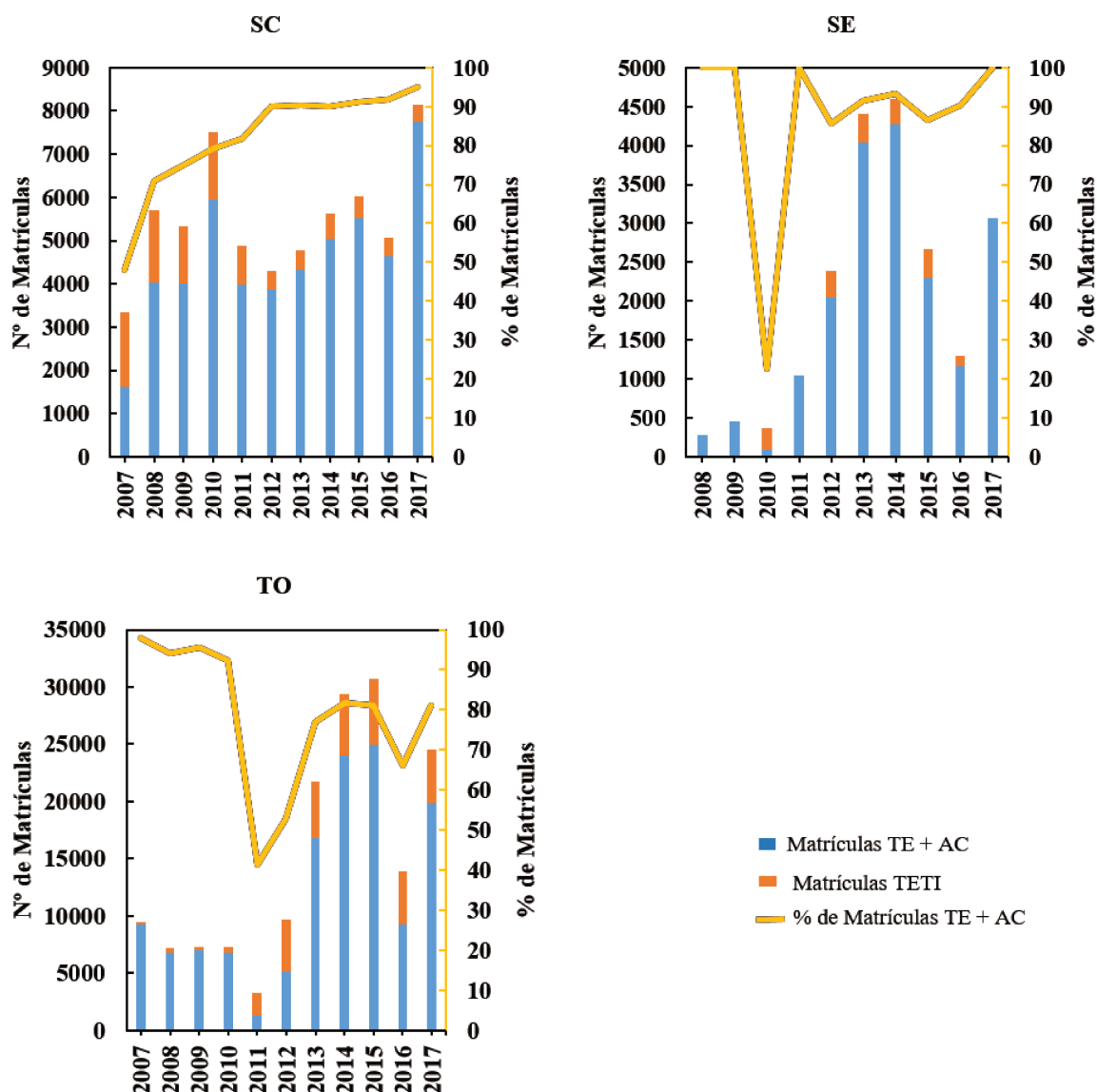












**Figura 40** – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos finais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, GO, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RN, RO, RR, RS, SC, SE, TO), de 2007 a 2017.

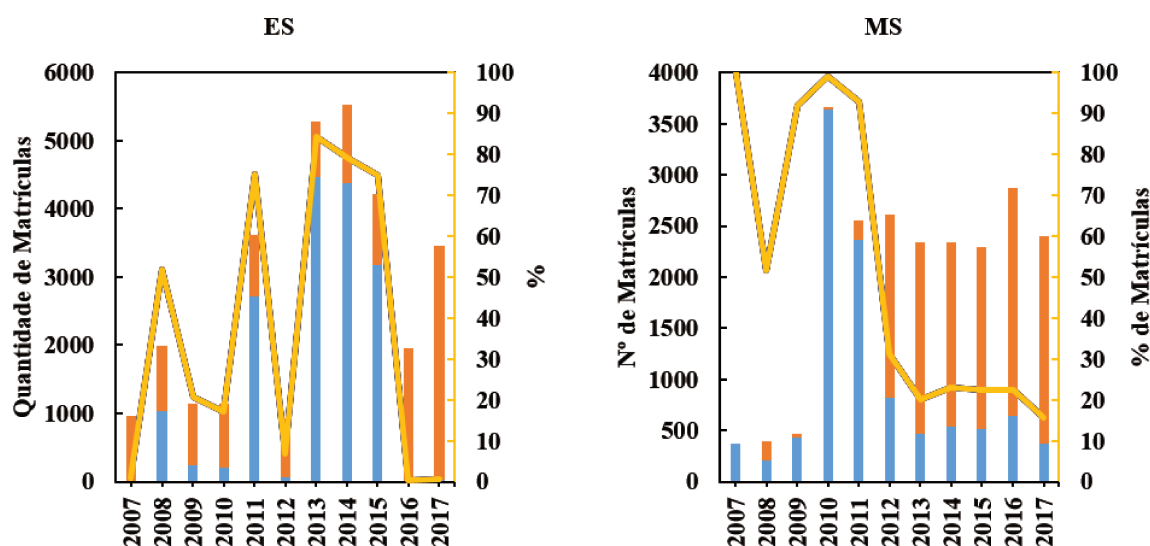
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

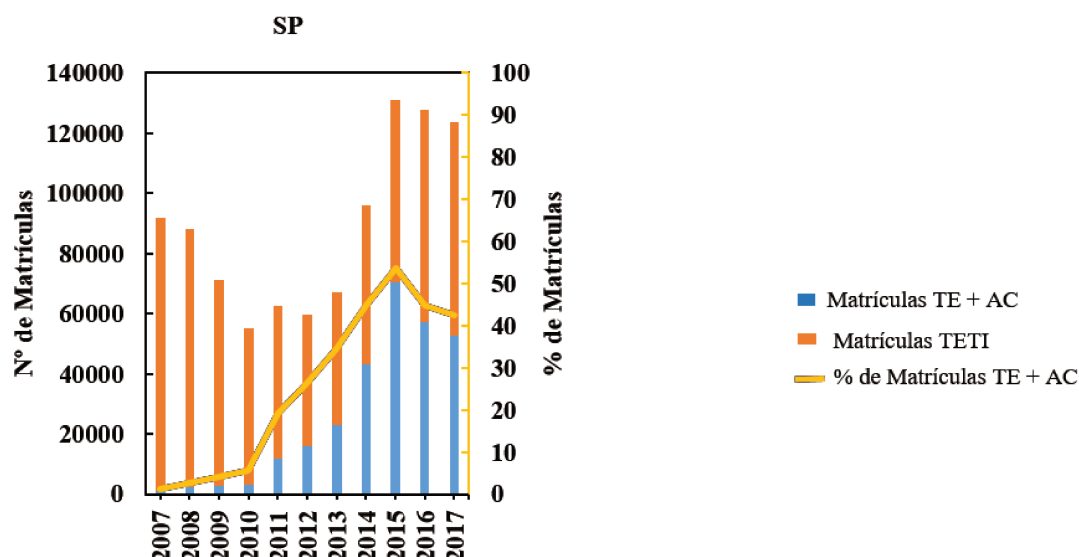
No Rio de Janeiro as matrículas em turmas de escolarização em tempo integral foram superiores às matrículas em turmas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar até 2011, a partir de 2012 essa relação se inverteu e as matrículas em turmas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar passaram a ser maioria.

No Piauí, em Rondônia e no Rio Grande do Sul, as matrículas em turmas de escolarização em tempo integral superaram as matrículas em turmas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar em 2016 e em 2017.

Alagoas, Amapá, Pará e Sergipe não registraram matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em 2007. O Acre não registrou matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino nos anos de 2007 e 2008, e Roraima não registrou matrículas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em 2007 e em 2013.

No Espírito Santo, no Mato Grosso do Sul e em São Paulo (Figura 41), as matrículas em turmas de escolarização em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental superaram as matrículas em turmas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar na maioria dos anos considerados.





**Figura 41** – Composição da jornada escolar em tempo integral, anos finais do ensino fundamental, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (ES, MS, SP), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Quando relacionamos o percentual de alunos matriculados em turmas vinculadas ao PME em 2017 (Tabela 27), declarados pelas escolas ao Censo Escolar, e que completaram jornada escolar em tempo integral, observamos que nas seis redes que apresentaram os maiores percentuais (MT 85%, PB 81%, PE 76%, PR 98%, RO 53%, TO 68%) também predominaram as matrículas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar, sendo os percentuais de matrículas em tempo integral das redes em 2017: 5,6%, 18,5%, 16,2%, 2,2%, 5,3% e 33,1%, respectivamente.

UF	Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME	Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME TI	%
AC	771	70	9
AM	1.751	189	11
AP	946	290	31
PA	34.518	1.682	5
RO	4.015	2.110	53
RR	4.456	262	6
TO	7.904	5.384	68
AL	8.509	539	6
BA	15.252	4.020	26
CE	118.100	3.561	3
MA	111.948	82	0
PB	1857	1507	81
PE	170.290	128.666	76
PI	53.735	10.631	20
RN	8.098	69	1
SE	9.598	1185	12
ES	2.091	1	0
MG	12.924	3.996	31
RJ	9.202	596	6
SP	270.878	88.165	33
PR	3.013	2.954	98
RS	25.545	10.653	42
SC	1.077	382	35
DF	22.803	4.349	19
GO	114.566	22.734	20
MS	1.381	364	26
MT	1.670	1.426	85

**Tabela 27** – Alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME, anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, redes públicas estaduais, por unidade da federação, 2017.

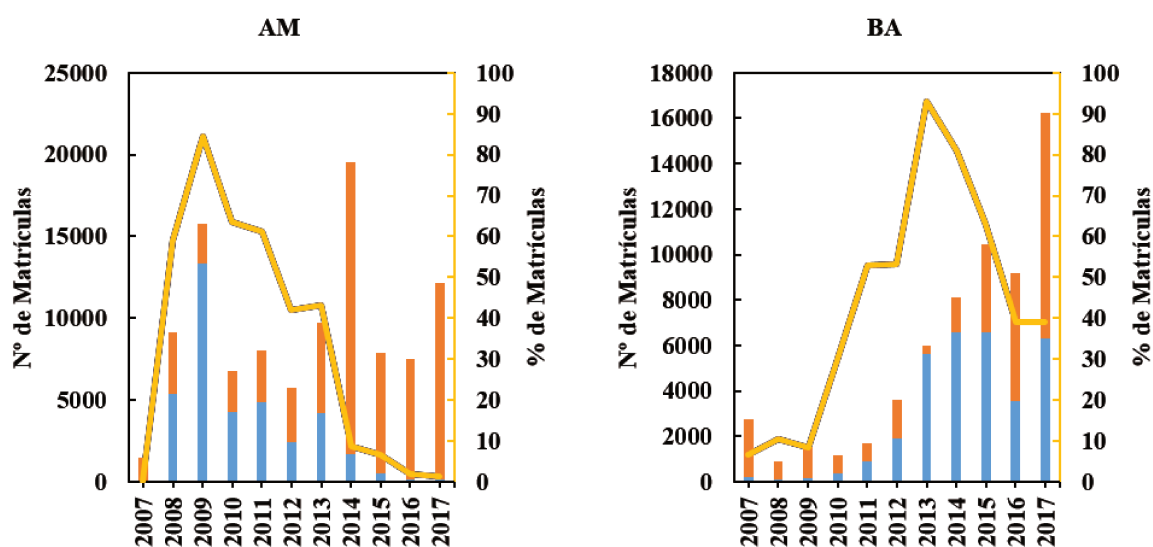
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

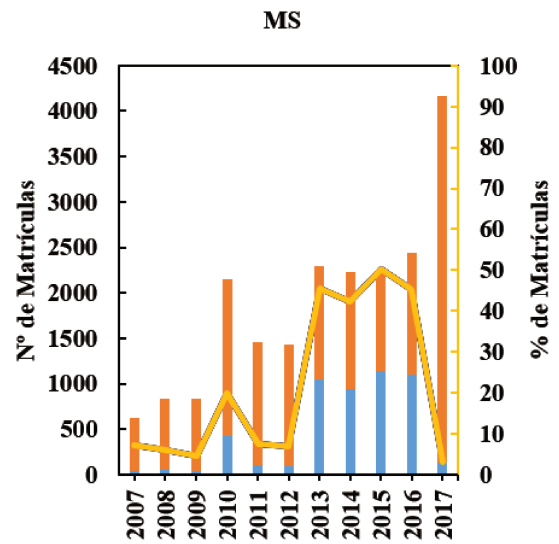
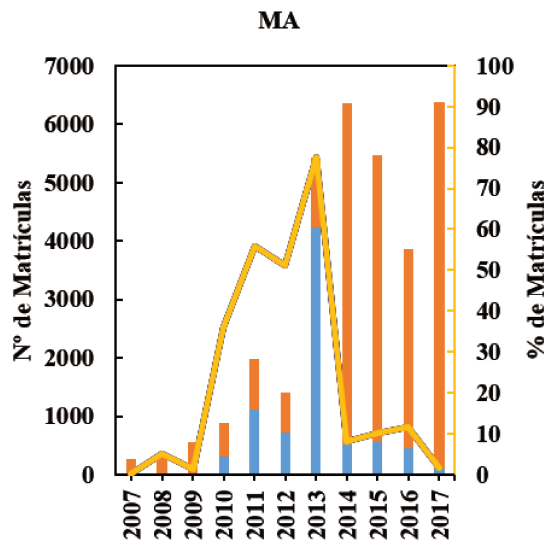
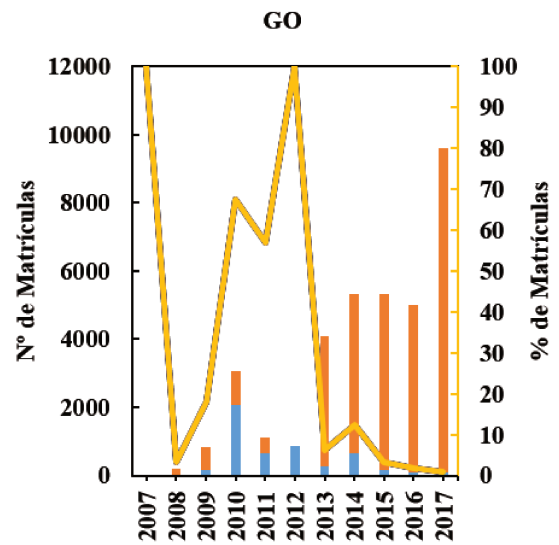
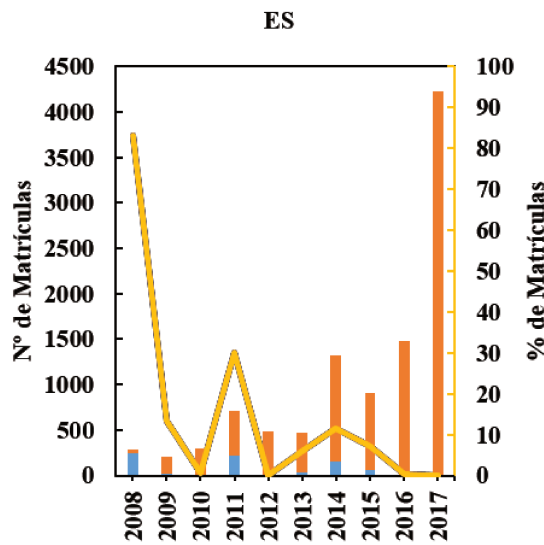
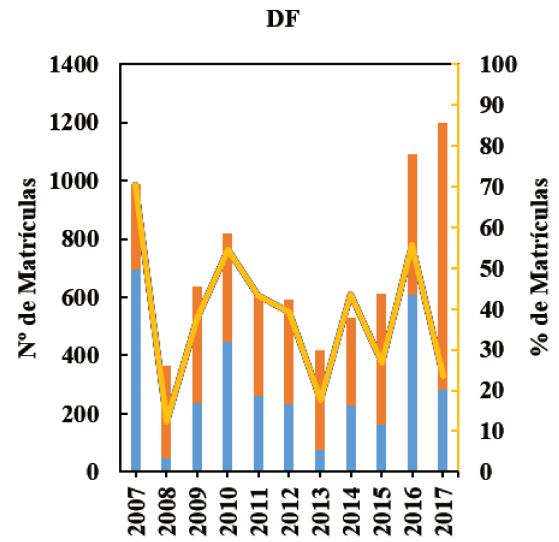
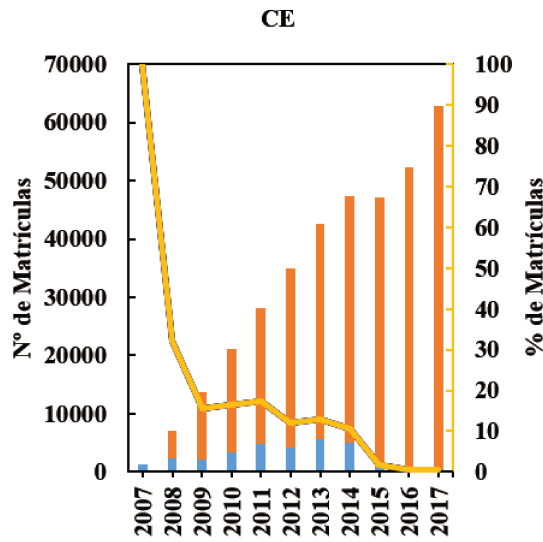
Bahia, Piauí e Rio Grande do Norte, tiveram em 2017 os maiores percentuais de matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino, sendo que predominou o tempo integral alcançado pela soma da duração da turma de escolarização com a turma de atividade

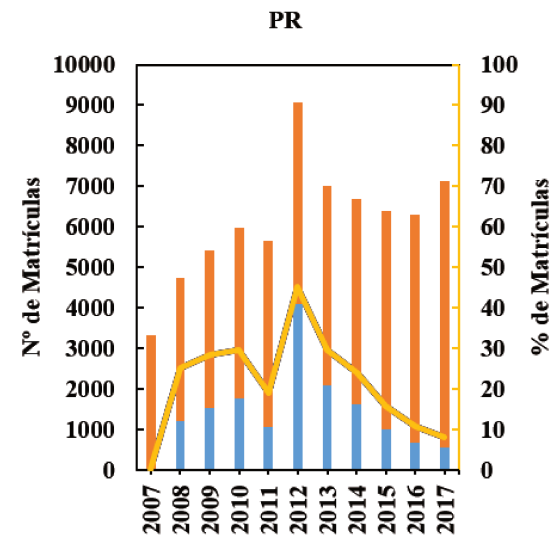
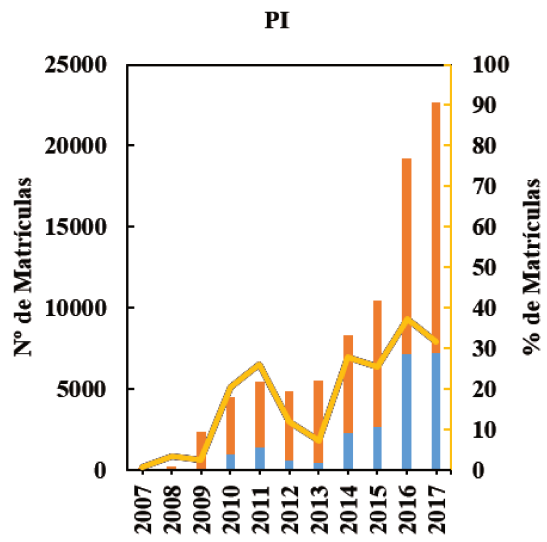
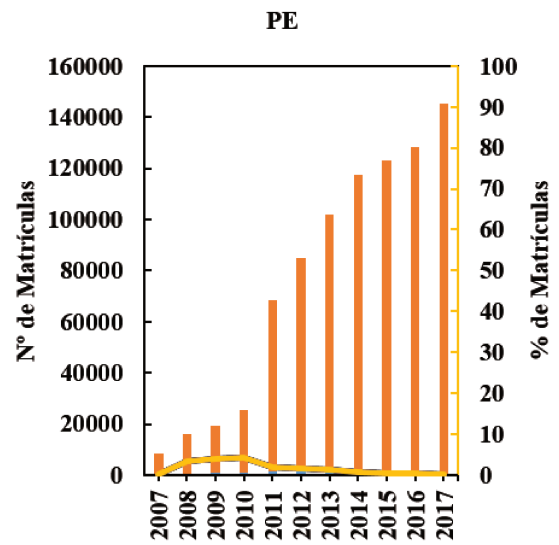
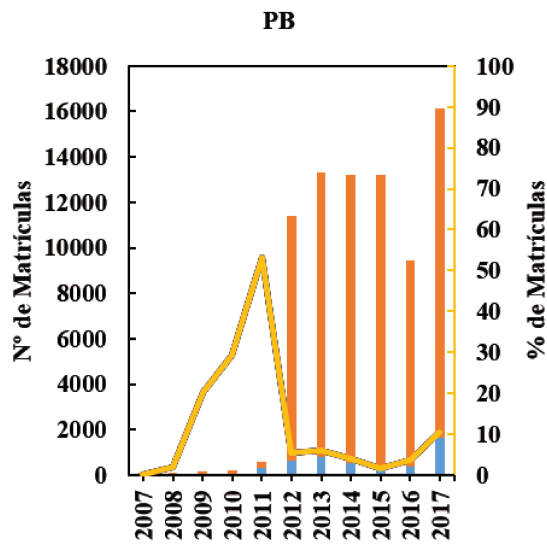
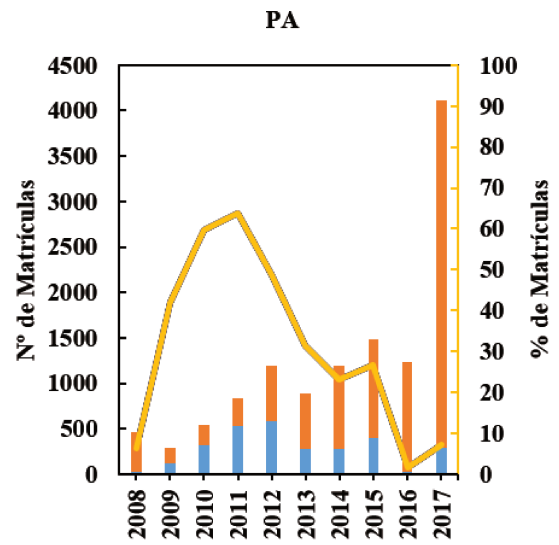
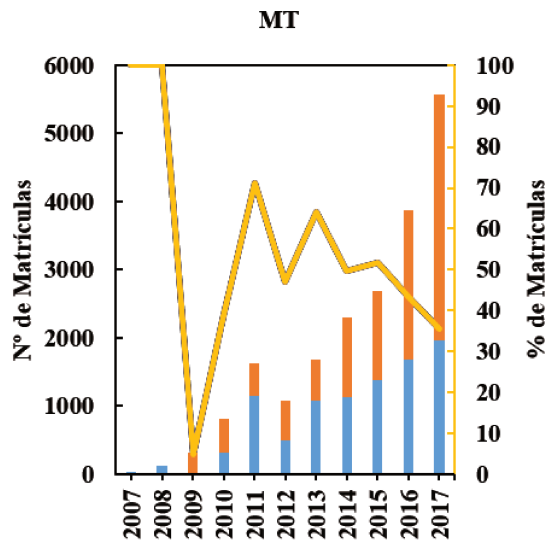
complementar, porém o percentual de alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME e que alcançaram o tempo integral foi baixo: 26%, 27,1% e 1%, respectivamente.

### 5.3 Composição da Jornada Escolar em Tempo Integral – ensino médio

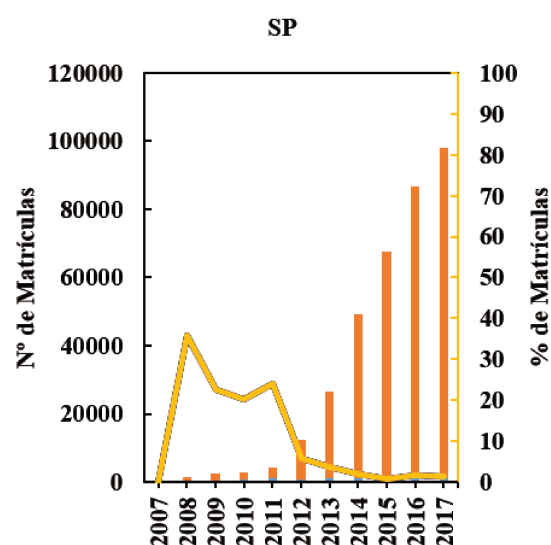
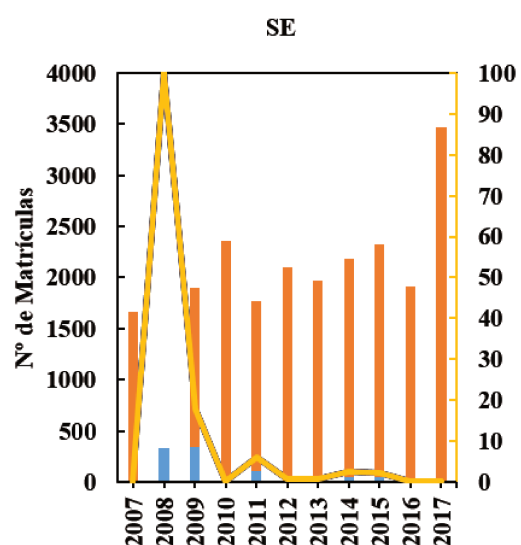
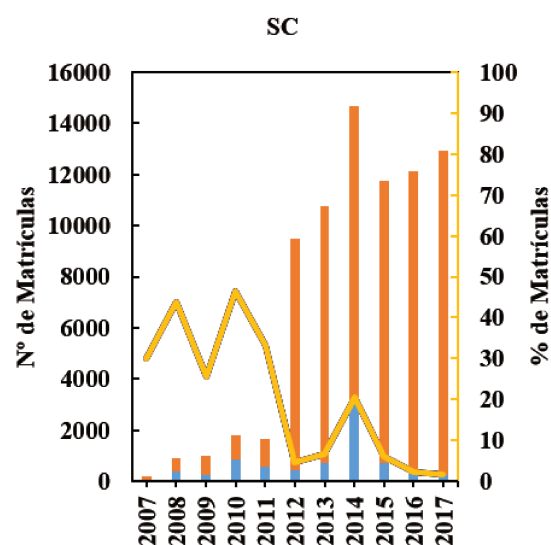
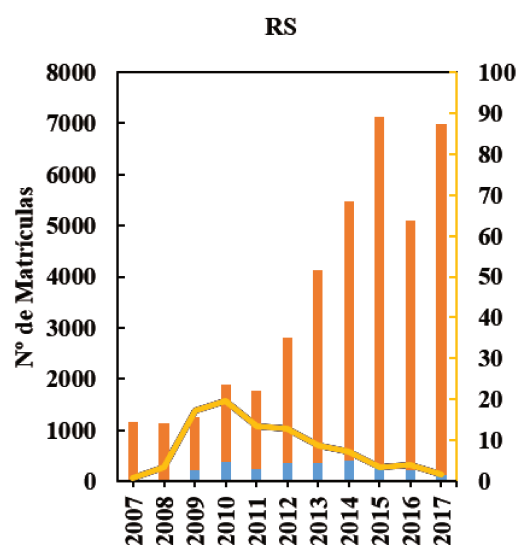
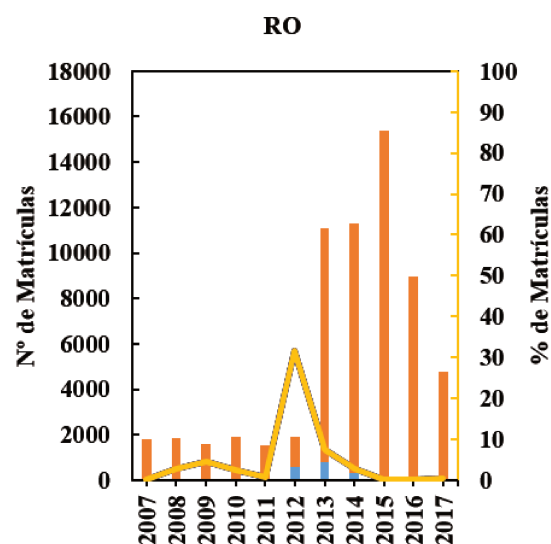
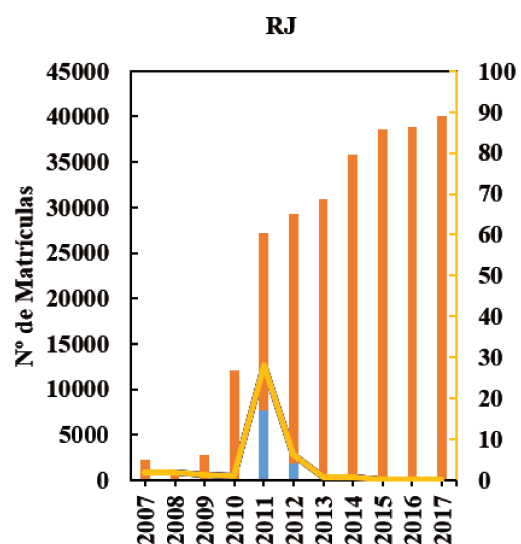
No ensino médio, em 21 redes estaduais (AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RO, RS, SC, SE, SP, TO), ao longo da série temporal (2007 a 2017), as matrículas em turma de escolarização em tempo integral superaram as matrículas que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar na maioria dos anos considerados (Figura 42).

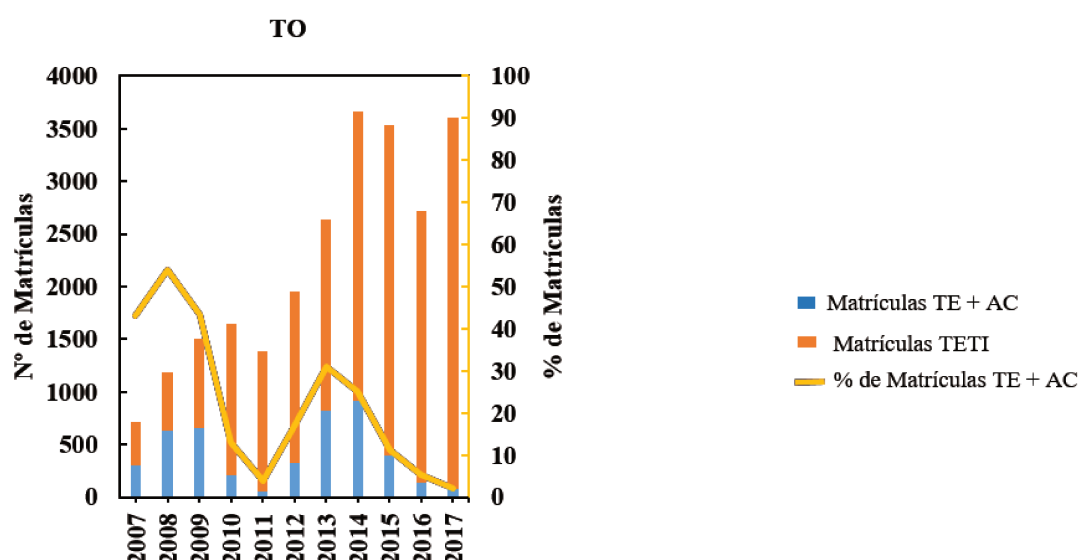








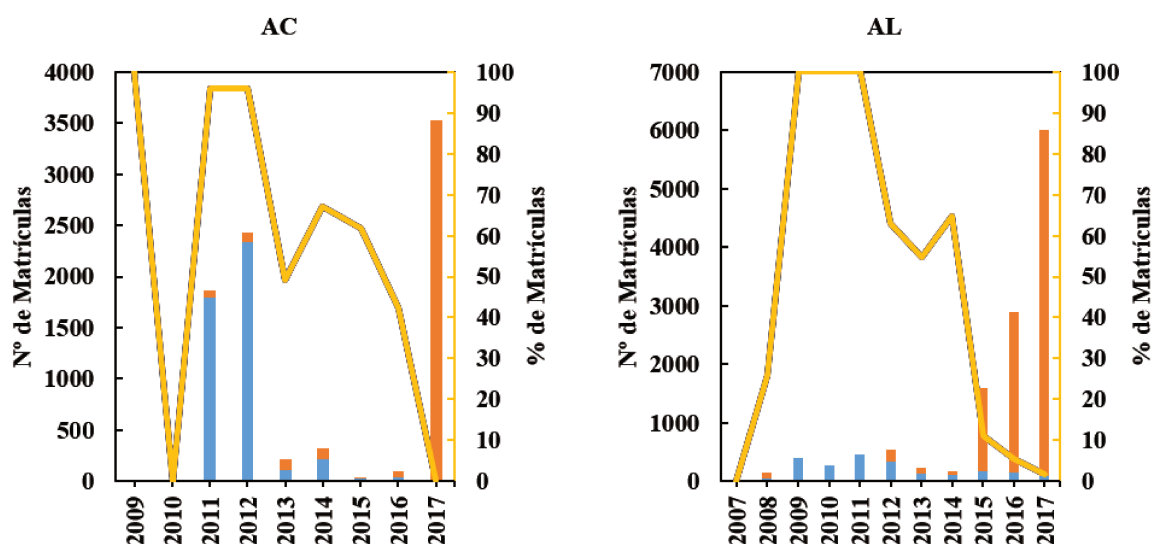


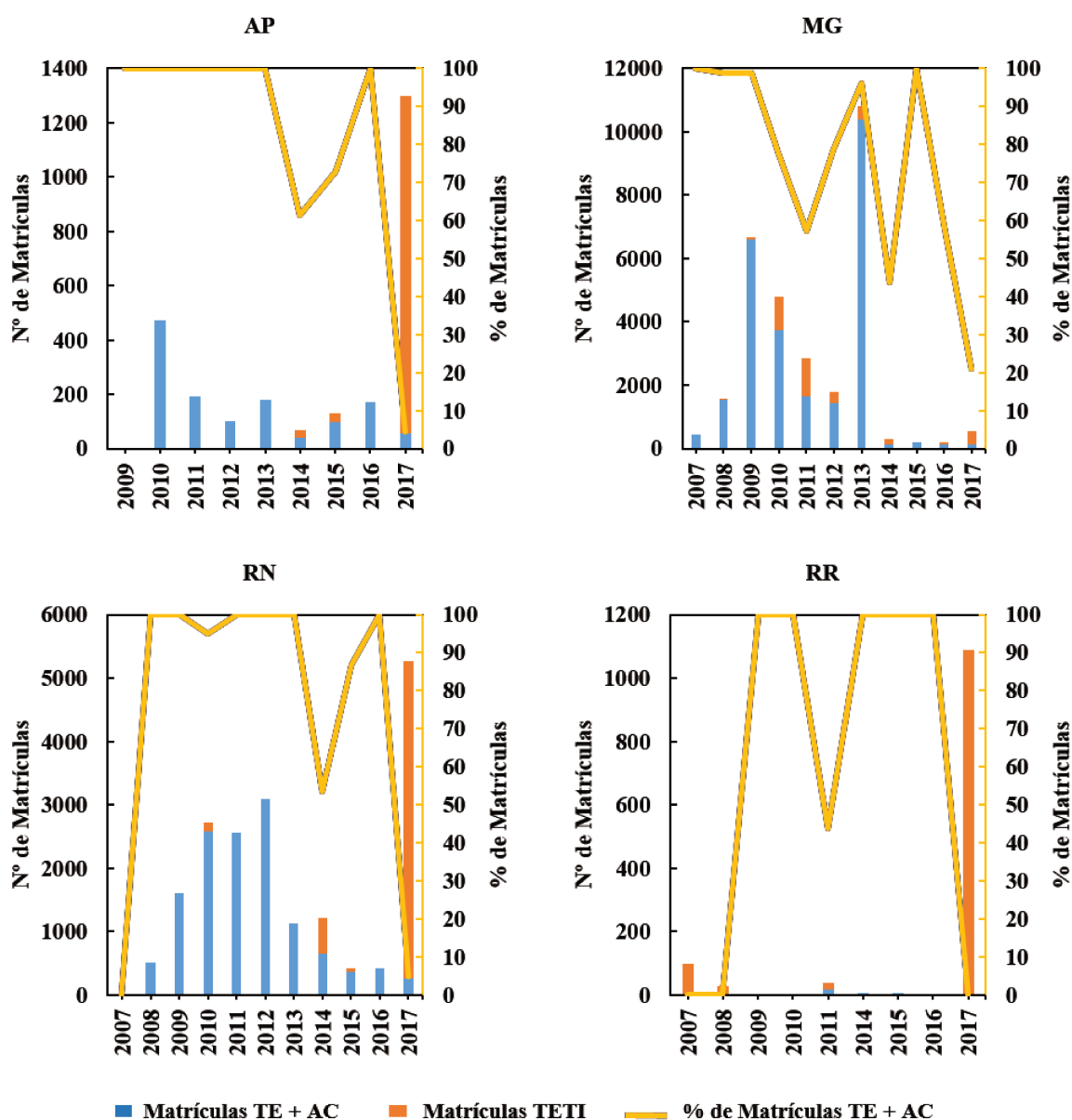


**Figura 42** – Composição da jornada escolar em tempo integral, ensino médio, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RO, RS, SC, SE, SP, TO), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Acre, Alagoas, Amapá, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Roraima foram as redes nas quais as matrículas no ensino médio que atingiram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar representaram o maior percentual de matrículas em tempo integral na maioria dos anos considerados (Figura 43).





**Figura 43** – Composição da jornada escolar em tempo integral, ensino médio, modalidade de ensino regular, redes públicas estaduais selecionadas (AC, AL, AP, MG, RN, RR), de 2007 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Entre 2007 e 2010, o Acre apenas contabilizou uma matrícula em tempo integral no ensino médio em 2009. Alagoas e Amapá não contabilizaram matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino nos anos de 2007 e 2008. Entre os anos de 2007 e 2016 observamos um número irrisório de matrículas em tempo integral no ensino médio na rede de Roraima.

Quando relacionamos o percentual de alunos matriculados em turmas atendidas pelo ProEMI em 2017 (Tabela 28), declarados pelas escolas ao Censo Escolar e que completaram jornada escolar em tempo integral, observamos que os maiores percentuais foram apresentados pelas redes do Rio de Janeiro (53,3%), da Bahia (55,9%), do Rio Grande do Norte (57,5%) e de Santa Catarina (83,6%), sendo que estas redes tiveram baixo percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio: 9,4%, 3,2%, 5,6% e 7,3%, respectivamente.

	<b>Alunos ProEMI</b>	<b>Alunos ProEMI TI</b>	<b>% Alunos ProEMI TI</b>
<b>UF</b>			
<b>AC</b>	26.122	8	0,03
<b>AM</b>	24.298	1.264	5,20
<b>AP</b>	1.361	0	0,00
<b>PA</b>	48.663	2.229	4,58
<b>RO</b>	7.172	543	7,57
<b>RR</b>	1.673	131	7,83
<b>TO</b>	9.002	1.702	18,91
<b>AL</b>	10.504	2.038	19,40
<b>BA</b>	15.810	8.839	55,91
<b>CE</b>	388	123	31,70
<b>MA</b>	141	12	8,51
<b>PB</b>	11.334	3.317	29,27
<b>PE</b>	18.774	5.660	30,15
<b>PI</b>	20.173	5.764	28,57
<b>RN</b>	8.939	5.137	57,47
<b>SE</b>	2.500	658	26,32
<b>ES</b>	2.030	0	0,00
<b>MG</b>	6.182	7	0,11
<b>RJ</b>	13.509	7.196	53,27
<b>SP</b>	966.597	47.338	4,90
<b>PR</b>	52.601	2.266	4,31
<b>RS</b>	130.732	2.269	1,74
<b>SC</b>	12.052	10.078	83,62
<b>DF</b>	18.258	250	1,37
<b>GO</b>	114.162	6.015	5,27
<b>MS</b>	49.338	903	1,83
<b>MT</b>	27.920	2.841	10,18

**Tabela 28** – Alunos atendidos pelo ProEMI, ensino médio, modalidade regular, redes públicas estaduais, por unidade da federação, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Básica/Inep.

Nas redes que apresentaram os maiores percentuais de matrículas em tempo integral no ensino médio (Ceará 19,1%, Pernambuco 47,3% e Piauí 18,9%), o percentual de alunos matriculados em turmas atendidas pelo ProEMI e que completaram jornada escolar em tempo integral foi de 31,7% no Ceará, 30,2%, em Pernambuco e 28,6% no Piauí. No Espírito Santo, nenhum aluno matriculado em turma atendida pelo ProEMI realizou jornada escolar em tempo integral.

#### **5.4 Considerações do Capítulo**

Neste capítulo apresentamos as duas formas pelas quais as escolas conseguem declarar no Censo Escolar a informação sobre a composição da jornada escolar e atividades escolares realizadas pelos alunos. Pelo formato dos programas federais, as escolas do ensino fundamental nas quais a oferta da jornada escolar em tempo integral ocorre centrada ou em colaboração com o PME tenderão a declarar o tempo integral na turma de escolarização e na turma de atividade complementar, já nas escolas de ensino médio nas quais a oferta da jornada escolar em tempo integral ocorre centrada ou em colaboração com o ProEMI a tendência será de declarar o tempo integral na turma de escolarização.

O Censo Escolar também permite que a escola declare na turma que participa do PME alunos que não são atendidos pelo programa, ou que a escola cadastre apenas a turma de escolarização nos casos em que todos os alunos da turma de escolarização sejam da educação em tempo integral, permaneçam nas mesmas atividades escolares no mesmo período e que a escola forneça o almoço, sem indicar as atividades complementares realizadas pelos alunos. O Censo coleta apenas informações sobre a participação do aluno nos programas federais PME/ProEMI, não sendo coletadas informações sobre programas de ampliação da jornada escolar específicos dos entes subnacionais.

Com isso, o Censo Escolar deixa de coletar informações relevantes para a análise e avaliação das políticas de ampliação da jornada escolar em nosso país, comprometendo, por exemplo, a identificação das atividades complementares realizadas pelo aluno, os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento dessas atividades e o quantitativo de alunos por etapa de ensino atendidos por outros programas de ampliação da jornada escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação brasileira é marcada pela diversidade e descontinuidade das proposições de políticas de ampliação da jornada escolar formuladas e implementadas por diferentes entes federativos, caracterizando-se mais como políticas de governo do que como políticas de Estado, uma vez que as suas características foram sendo delineadas e modificadas conforme as “[...] questões conjunturais e estruturais da educação e da própria sociedade brasileira” (PARENTE, 2018, p. 418), sempre sendo desenvolvidas de maneira cumulativa (incremental, gradual), concomitantemente ou até mesmo de forma concorrente com outras políticas públicas (disputando público-alvo e recursos), e sofrendo descontinuidades na sua implementação (PARENTE, 2016b; 2018), o que dificulta a tarefa de realizar o seu monitoramento e avaliação.

No Brasil, a ampliação da jornada escolar tem sido justificada como uma forma de enfrentamento, não apenas da desigualdade educacional, mas também de outros problemas do país tais como vulnerabilidade social e trabalho infantil.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007e) pelo governo federal, em 2007, essa proposição ganhou mais destaque, resultando no lançamento dos programas Mais Educação (PME) e Ensino Médio Inovador (ProEMI), voltados ao estímulo da ampliação da jornada escolar e na inclusão da temática da jornada escolar em tempo integral como uma das metas do PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

Esses programas federais não possuem o caráter de política descentralizada regulada, uma vez que a adesão é de livre iniciativa por parte das redes de ensino/escolas, não havendo vinculação de receitas com gastos obrigatórios na ampliação da jornada escolar nem da implementação do tempo integral, apesar da legislação prever o progressivo aumento da jornada escolar em tempo integral no ensino fundamental a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996b, Art. 36), e ter estabelecido o prazo até 2021 para a ampliação da jornada escolar no ensino médio para cinco horas diárias e, de forma progressiva, para sete horas diárias (BRASIL, 2017a, Art. 24).

Além disso, a ausência de um regime de colaboração efetivo que garanta a distribuição proporcional das responsabilidades entre estados e municípios para a oferta do ensino fundamental, continua favorecendo o processo de municipalização das matrículas, em particular nos anos iniciais desta etapa de ensino.

Por isso, optamos por tomar as redes estaduais e a rede distrital como unidade de análise para verificarmos os efeitos da ação indutora do governo federal sobre a desigualdade na oferta de jornada escolar em tempo integral. A série temporal de 2007 a 2017 nos permitiu evitar o viés analítico associado ao exame de pontos discretos no tempo, além de possibilitar a identificação de tendências prévias à implantação dos programas federais, e detecção de perenidade das mudanças observadas.

Utilizamos como fonte de dados o Censo Escolar da Educação Básica, pesquisa declaratória realizada anualmente pelo INEP, da qual participam todas as escolas públicas e privadas do país, e que hoje se constitui no principal instrumento de coleta de dados sobre a realidade educacional brasileira.

Quando consideramos o período de 2007 a 2017, observamos que todas as redes estaduais aumentaram o percentual de matrículas em tempo integral quando consideramos as etapas do ensino fundamental e médio em conjunto, sendo que o período de maior expansão destas matrículas ocorreu entre 2010 e 2014.

Porém, quando consideramos o período mais recente (2014-2017) os efeitos da crise econômica e política se tornam evidentes, e observamos redução no percentual de matrículas em tempo integral em quinze redes estaduais (AC, AP, DF, ES, GO, MA, MT, PA, PB, PR, RJ, RN, RO, RS, TO). As redes que superaram os 25% de matrículas em tempo integral foram: Paraíba, Pernambuco e Tocantins, em 2014; Pernambuco, Rondônia e Tocantins, em 2015; e Pernambuco em 2016 e em 2017, quando a rede alcançou o maior percentual de matrículas em tempo integral entre todas as redes estaduais em todo o período considerado: 36,4%.

Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins se destacaram na oferta do tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental por terem registrado mais de 25% de matrículas em tempo integral em 2017. Estas redes apresentaram alto percentual de alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME e que completaram jornada escolar em tempo integral. Goiás, Piauí e Tocantins também apresentaram elevada média de horas-aula nesta etapa de ensino em 2017: 6,9, 5,8 e 5,0 respectivamente.

Já Ceará e Mato Grosso, que também tiveram alto percentual de alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME e que realizaram jornada escolar em tempo integral (61,5%, e 83,2% respectivamente), apresentaram baixo percentual de matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino: 4,1% e 4,4% respectivamente. Rio de Janeiro e Roraima foram as únicas redes que não contabilizaram nenhuma matrícula em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental em 2017.

Amazonas, Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Norte tiveram os maiores percentuais de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2017. Com relação à localização destas escolas, Amazonas, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Santa Catarina apresentaram os maiores percentuais de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral na maior parte dos anos considerados.

Ao analisarmos o perfil dos alunos, na maioria das redes estaduais (AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, ES, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RO, RR, RS, SC, SE, SP), menos de 10% dos alunos público-alvo da educação especial estavam matriculados em tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental, na maioria dos anos considerados. E entre os alunos com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada não observamos diferença significativa entre meninos e meninas, sendo que para ambos os sexos, nas redes do Ceará, do Maranhão, do Paraná e de Pernambuco o maior percentual foi da declaração da cor/raça “indígena”, nas redes estaduais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo prevaleceu a cor/raça “branca” e nas demais redes prevaleceu a declaração da cor/raça “parda”.

Com relação à oferta do tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em 2017, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins se destacaram por terem registrado mais de 25% de matrículas em tempo integral, porém na Bahia, no Piauí e no Rio Grande do Norte o percentual de alunos matriculados em turmas atendidas pelo PME e que alcançaram o tempo integral foi baixo: 26%, 27,1% e 1%, respectivamente. Apenas no Tocantins este percentual foi elevado (68%).

Os maiores percentuais escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2017, foram observados nas redes do Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Tocantins. As redes de Alagoas, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte apresentaram os maiores percentuais de escolas dos anos finais do ensino fundamental com ao menos uma matrícula em tempo integral localizadas em área rural.

Na maioria das redes (AC, AL, AP, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RJ, RO, RR, RS, SC, SE, SP), menos de 10% dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nos anos finais do ensino fundamental, modalidade regular, realizaram jornada escolar em tempo integral, na maioria dos anos considerados.

Ao considerarmos a variável sexo para os alunos com matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2017, as meninas representaram maioria no Amapá, no Ceará, no Mato Grosso e no Pará, e em Sergipe a proporção entre os sexos foi



igualitária. Nas demais redes a proporção de meninos com matrícula em tempo integral foi maior do que a de meninas. Entre os alunos com matrícula em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu para ambos os sexos no Paraná, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e em São Paulo. Nas demais redes prevaleceu a resposta “parda” para ambos os sexos.

Apesar de todas as redes terem aumentado o percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio no período de 2007 a 2017, Rondônia superou os 25% de matrículas em tempo integral em 2015, Pernambuco superou esse percentual de 2012 a 2017, quando atingiu o maior percentual de todas as redes estaduais em todo o período considerado 47,3%. Em Pernambuco, 30,2% dos alunos matriculados em turmas atendidas pelo ProEMI em 2017 completaram jornada escolar em tempo integral, tendo a rede alcançado a média de 6,7 horas-aula nesta etapa de ensino.

Os maiores percentuais de alunos matriculados em turmas atendidas pelo ProEMI em 2017 e que alcançaram a jornada escolar em tempo integral foram apresentados por Rio de Janeiro (53,3%), Bahia (55,9%), Rio Grande do Norte (57,5%) e Santa Catarina (83,6%), sendo que estas redes tiveram baixo percentual de matrículas em tempo integral nesta etapa de ensino: 9,4%, 3,2%, 5,6% e 7,3%, respectivamente. No Espírito Santo, nenhum aluno matriculado em turma atendida pelo ProEMI realizou jornada escolar em tempo integral em 2017.

Apenas Pernambuco e Piauí superaram os 50% de escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral no ensino médio, sendo que os maiores percentuais de escolas localizadas em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral em 2017, foram apresentados por Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul. Já as redes do Distrito Federal, Goiás, Pará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e de Roraima não tinham nenhuma escola de ensino médio localizada em área rural com ao menos uma matrícula em tempo integral.

Com relação ao perfil dos alunos, na maioria das redes em 2017, os maiores percentuais de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio regular com jornada escolar em tempo integral foram registrados na Paraíba, no Piauí e em Pernambuco.

Ao considerarmos a variável sexo para os alunos com matrícula em tempo integral no ensino médio no ano de 2017, os meninos representaram a maioria destas matrículas em oito redes (AC, AP, DF, PI, PR, RS, RR, TO). Nas demais o percentual de matrículas em tempo integral foi superior entre as meninas. Entre os alunos do ensino médio com matrícula em tempo integral que tiveram a cor/raça declarada, a resposta “branca” prevaleceu em ambos os sexos

no Paraná, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e em São Paulo, e entre os meninos em Minas Gerais. No Mato Grosso do Sul a diferença entre a declaração de cor/raça “branca” e “parda” entre os meninos foi pouco significativa. Na demais redes prevaleceu a resposta “parda”.

Em várias redes, em todas as etapas de ensino, o percentual de resposta “não declarada” para a variável cor/raça do Censo Escolar foi muito elevado. Este fato pode estar relacionado tanto a problemas no momento da realização da matrícula (não entendimento da pergunta, embaraço em solicitar/fornecer uma resposta), quanto no momento de transposição das informações para o Censo Escolar e, por não se tratar de um item que impacta no computo das matrículas para fins de financiamento, não há uma preocupação maior em relação à importância desta informação.

Na etapa do ensino fundamental predominaram as matrículas que completaram o tempo integral pela soma da duração da turma de escolarização com a duração da turma de atividade complementar, pois esta forma de declarar o tempo integral ao Censo Escolar é a que mais se aproxima das características do PME. Já nas escolas de ensino médio nas quais a oferta da jornada escolar em tempo integral ocorre centrada ou em colaboração com o ProEMI predominou a declaração do tempo integral na turma de escolarização.

Quando a escola de ensino fundamental declara o tempo integral apenas na turma de escolarização, o Censo Escolar permite que sejam declarados na mesma turma alunos que são e que não são atendidos pelo PME, sem fazer a indicação de que isto ocorre na turma. Nestes casos, perdemos informações relevantes sobre as atividades complementares realizadas pelos alunos e sobre os docentes ou profissionais/monitores responsáveis pelo desenvolvimento dessas atividades. Além disso, o Censo Escolar coleta apenas informações sobre a participação do aluno nos programas federais PME/ProEMI, não sendo coletadas informações sobre programas de ampliação da jornada escolar específicos dos entes subnacionais.

O questionário do Censo Escolar precisa ser aprimorado para que possamos ter um panorama mais real de como tem se dado a ampliação da jornada escolar e a oferta do tempo integral nas diversas redes de ensino, uma vez que as diferentes trajetórias escolares e experiências de escolarização que a ampliação da jornada escolar possibilita resultam tanto da indução de programas federais, quanto da autonomia de cada rede/escola para organizar e executar a oferta de atividades complementares e/ou jornada escolar em tempo integral aos seus alunos conforme suas diferentes dinâmicas e condições disponíveis, as quais também podem resultar em “[...] novas formas de desgaste e precarização da escola, em virtude da sobreposição e sobrecarga de tarefas e funções, bem como das permanentes mutações dos usos das

instalações escolares, da *ação escolar* e do próprio trabalho docente” (RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, 2013, p. 727).

Neste sentido, reconhecemos a necessidade de estudos que avancem no sentido de avaliar a qualidade educacional, o que só pode ser feito por meio de uma avaliação institucional participativa que avalie, em conjunto com a comunidade escolar, os fatores extra e intraescolares que afetam os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, para que a qualidade da educação seja socialmente referenciada.

Um diagnóstico dos aspectos mais relevantes da realidade do contexto educacional construído desta forma pode orientar conclusões, recomendações e a retroalimentação do saber gerado, possibilitando reflexões que levem à melhora dos níveis educacionais, para que a política de jornada escolar em tempo integral se converta de política compensatória em política emancipatória, dirigida ao empoderamento e à autonomia dos grupos sociais vulneráveis, e desta forma concorrendo para a redução das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília/DF: UNESCO, 2010, p. 39 a 70. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

ABRUCIO, Fernando Luiz; COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. **Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro**. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1999.

AFONSO, José Roberto Rodrigues. Las relaciones intergubernamentales dentro de Brasil. **Revista de La Cepal**, Santiago do Chile, v. 84, p. 135-157, dez. 2004.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. Estudio Introductorio. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas públicos y agenda de gobierno**. Mexico: Miguel Ángel Porrúa, 1996.

ÁLVAREZ DÍAZ, Ángel Eduardo. 1992. Análisis de políticas públicas. Serie Temas de Coyuntura en Gestión Pública. **Centro de Documentación y Análisis de Información del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo**, Caracas (Venezuela). n. 6, p. 8-39, 1992.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Igualdade Territorial: Uma Contradição em Termos? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, pp. 587 a 620, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRASIL. Constituição (1967). Emenda Constitucional nº 24, de 01 de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 20.465, 01 dez. 1983. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 18.109, 13 set. 1996a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaodemotivos-148871-pl.html>>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53/2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 5, 20 dez. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59/2009. Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do Art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 8, 12 nov. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 26 julho de 2017.

\_\_\_\_\_. (Constituição 1988). Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 4, 27 fev. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm)>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Edição Extra. Brasília/DF, p. 2, 27 jan. 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: p. 5, 25 abr. 2007a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-abril-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html>>. Acesso em: 20 setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 18, 14 nov. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38.661, de 26 de janeiro de 1956. Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 2.147, 06 fev. 1956. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38661-26-janeiro-1956-327877-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985. Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 10.651, 25 jul. 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7348-24-julho-1985-356943-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 13.563, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 27.833, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 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, p. 28.442, 26 dez. 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)>. Acesso em: 25 de setembro 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 7, 21 jun. 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis

nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**.

Brasília/DF, p. 2, 17 jun. 2009b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acesso em: 26 julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**.

Brasília/DF, p. 1, 05 abr. 2013a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Edição Extra. Brasília/DF, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L13415.htm)>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 46, 15 dez. 1998. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/MPV/Antigas/1784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1784.htm)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 10, 25 mai. 2001b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas\\_2001/2100-32.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2001/2100-32.HTM)>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, Edição Extra, p. 1, 23 set. 2016a. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília/DF. 2018a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: Documento Final**. Brasília/DF. 2015b. Disponível em: <[http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_final\\_CONAE\\_2014.pdf](http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf)>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 261/2006**. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. 09 nov. 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer261.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer261.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília/DF, 2017b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília/DF. 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 3, 07 abr. 2008a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/Decreto\\_n\\_6425.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/Decreto_n_6425.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE/MEC nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa



Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 12, 26 out. 2016b. Disponível em: < [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22063028/do1-2016-10-26-resolucao-n-4-de-25-de-outubro-de-2016-22062829-22062829](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22063028/do1-2016-10-26-resolucao-n-4-de-25-de-outubro-de-2016-22062829-22062829)>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 789, 26 dez. 2017c. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_27593890\\_RESOLUCAO\\_N\\_17\\_DE\\_22\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27593890_RESOLUCAO_N_17_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas da Educação Básica. **Nota Técnica**. Metodologia de filtragem dos dados de matrículas do Censo Escolar de 2006, para fins de operacionalização do Fundeb em 2007, com base na Medida Provisória nº 339/2006 e na Portaria Normativa/MEC nº 04/2007. Brasília/DF, 19 abr. 2007d. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 27 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas da Educação Básica. **Nota Técnica 001/2008**. Metodologia para definição do quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2007 para operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb, em 2008, com base Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, no Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, na Portaria MEC nº 43 de 11 de janeiro de 2008 e na Portaria Normativa nº 41, de 27 de dezembro de 2007. Brasília/DF, 2008b. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 27 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas da Educação Básica. **Nota Técnica 001/2009**. Metodologia para definição do quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2008 para operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb, em 2009, com base na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, com a nova redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, na Portaria MEC nº 43, de 11 de janeiro de 2008 e na Portaria MEC nº 932, de 30 de julho de 2008. Brasília/DF, 12 jan. 2009d. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas da Educação Básica. **Orientações de Preenchimento do Censo Escolar 2017** – Programas e Políticas Federais. Brasília/DF. 2017d. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/caderno\\_de\\_instrucoes/orientacoes\\_de\\_preenchimento\\_do\\_censo\\_escolar\\_2017\\_programas\\_e\\_politicas\\_federais.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/orientacoes_de_preenchimento_do_censo_escolar_2017_programas_e_politicas_federais.pdf)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE**, Linha de Base, Meta 6. Brasília/DF, sem data. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 235, de 4 de agosto de 2011. Estabelece parâmetros para a validação e a publicação das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica com vistas ao controle de qualidade e define as atribuições dos responsáveis pela declaração das informações. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 56, 05 ago. 2011a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/legislacao\\_documentos/2011/portaria\\_n235\\_04082011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/portaria_n235_04082011.pdf)>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 269, de 23 de março de 2017. Estabelece as datas e os respectivos responsáveis para as duas etapas de coleta e atividades do processo de execução do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 57, 27 mar. 2017e. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2017/portaria\\_n269\\_23032017\\_censo\\_escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2017/portaria_n269_23032017_censo_escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília/DF, 2018b, 460p. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF, 2012a. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília/DF, MEC, 2007e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos** – Brasília/DF, 1993 - versão acrescida. 136 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 264, de 26 de março de 2007. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica como a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 100, 27 mar. 2007f. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/legislacao\\_documentos/2011/portaria\\_n264\\_dia\\_nacional\\_censo\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/portaria_n264_dia_nacional_censo_2007.pdf)>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007. Regulamenta o Censo Escolar da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 15, 05 abr. 2007g. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2007/legislacao/Portaria316-4\\_abril\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2007/legislacao/Portaria316-4_abril_2007.pdf)>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 52, 13 out. 2009e. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, nº 196, p. 23, 11 out. 2016c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.496, de 06 de dezembro de 1995. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, p. 2.166, 07 dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa 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. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, p. 5, 26 abr. 2007h. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)  
<[http://www.normas.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/54972929](http://www.normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/54972929)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011. Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF. 2011b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3490-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-63-de-16-de-novembro-de-2011>>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da**

**União.** Brasília/DF, 11 nov. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 15 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2007. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2007i. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4879-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-1,-de-15-de-fevereiro-de-2007>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 25 de julho de 2012. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2013. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF. 2012b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3994-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-8,-de-25-de-julho-de-2012>>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador 2009. Brasília/DF. 2009f. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador 2011c. Brasília/DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador 2013. Brasília/DF, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador 2014. Brasília/DF. 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador 2016/2017. Brasília/DF. 2016d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF, 2013c. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF. 2014c. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Conjunta nº 01/2010**. Metodologia para definição do quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2010 para operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb, em 2011, com base na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, com a nova redação dada pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, e pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, na Portaria MEC nº 43, de 11 de janeiro de 2008 e na Portaria MEC nº 873, de 1º de julho de 2010. Brasília/DF. 08 nov. 2010b. Disponível em:  
<<https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2012**. Metodologia para definição do quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2010 para operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb, em 2013. Brasília/DF. nov. 2012c. Disponível em:  
<<https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010c. Disponível em:  
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

BROWNE, A.; WILDAVSKY, A. What Shoud Evaluation Mean? In: PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. (Orgs.). **Implementation**. Berkeley: University of California Press, 3ª ed., 1984. p.181-205.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set.-dez. 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002)>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-77, 2004.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. Financiamento da Educação Pública no Brasil: evolução dos gastos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília/DF: UNESCO, 2010. p. 169 a 190. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>>

CATTABRINI, U. L'Ecole du tempo pieno en Italie: genèse, débats et résultats. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine (sous la direction de). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris, Éditions Économica/INRP, 1997. p. 313-342.

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009b.

\_\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 15, 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/264>>.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiência em processo**. Petrópolis/RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-98, abr. 2009b. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 09 out. 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COMPÈRE, Marie-Madeleine (Sous la Direction). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? Tradução: Fernando Santos; revisão técnica: Vanda Mendes Ribeiro. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 9-40, jun. 2013. Disponível em:  
<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202/231>>

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e educação: um pacto a se rever. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.6, n.10, p. 65-78, jan./jun. 2012. – Brasília/DF: CNTE, 2007. Disponível em:  
<[https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_10\\_2012.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_10_2012.pdf)>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/563/562>>

\_\_\_\_\_. A. Questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília/DF: UNESCO, 2010. p. 149 a 168. Disponível em:  
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>>

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, p. 22-43, jan. 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657/454>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez 2010. Disponível em  
<<http://www.cedes.unicamp.br>>

DEUBEL, André-Noël Roth. Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? **Estudios Políticos**, nº 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, p. 67-91, julio-diciembre, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A. Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 201-215, maio-ago 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>

DOURADO, Luiz Fernandes. (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3>>

%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **La jornada escolar**. Barcelona: Ariel, 2001.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas** (IPEA), Brasília, v. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FUENMAYOR, Jennifer. **Política Pública en América Latina en un contexto neoliberal: Una revisión crítica de sus enfoques, teorías y modelos**. Cinta moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, nº 50, 39-52, set. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Natália de Lacerda. Campo Educacional e Campo Estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 511-526, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/10.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GOMES NETO, João Batista. O Sistema Integrado de Informações Educacionais – **Sied**. **Revista Informática Pública**, Belo Horizonte/MG, n. 2, p. 111-119, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.ip.pbh.gov.br/ANO1\\_N2\\_PDF/ip0102gomesneto.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO1_N2_PDF/ip0102gomesneto.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, nº 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

HUSTI, Aniko. **Dynamique du temps scolaire**. Paris: Hachette, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200#resultado>>

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disp. em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>>. Acesso em: 09 out. 2017.

LIMA, Angélica Acácia Ayres Angola de; SOUSA, Fábio Pereira de. Censo Escolar da Educação Básica: Uma Referência para Elaboração de Políticas Públicas e Transferência de Recursos para Educação Pública. **Rev. ComCenso Estudos Educacionais**. Brasília/DF, v. 1, n. 1, 1ª ed., dez. 2014. Disponível em:



<[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista\\_comcenso/edicao1\\_completa.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista_comcenso/edicao1_completa.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 09-30.

NERI, Marcelo. **Tempo de permanência na escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, jan-abr 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v.18, Edição Especial, p. 23-42, 2017.

\_\_\_\_\_. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016a.

\_\_\_\_\_. Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14, n. 3, set-dez 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/issue/view/293>

\_\_\_\_\_. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação e modelos de educação em tempo integral. **Revista Cadernos de Educação**, nº 54, p. 152-169, 2016b. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/581>>

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique et al. A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do Ensino e Problemas Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

PARSONS, Wayne. **Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**. Cheltenham: Edward Elgar, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. (coordenadora geral). **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Programa+dinheiro+direto+na+escola+uma+proposta+de+redefini%C3%A7%C3%A3o+do+papel+do+Estado+na+educa%C3%A7%C3%A3o/f39b25b6-d796-45b2-b701-6ccc1bdf2296?version=1.2>>

PETERS, B. G. Review: Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability by R. W. Rhodes. **Public Administration**, nº 76, p. 408-509. 1998.

PINTO, José Manuel Sousa. **O tempo e a aprendizagem**. Porto: Edições Asa, 2001.

PRADO, Sérgio. Distribuição intergovernamental de recursos na Federação brasileira. In REZENDE, Fernando Antonio Rezende da; OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. (orgs). **Descentralização e federalismo fiscal no Brasil: desafios da reforma tributária**. Rio de Janeiro, Konrad Adenauer Stiftung. 2003.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. (Orgs.). **Implementation**. Berkeley: University of California Press., 3ª ed., 1984.

RAGAZZINI, Dario. **Storia della scuola italiana**. Firenze: Le Monier, 1983.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. In: **Educação & Realidade**, vol. 36, n. 2, pp. 347-363, maio-agosto 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057002>>

ROCHEX, Jean-Yves. Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France: une spécificité incertaine et des résultats décevants. In: DEMEUSE, Marc; FRANDJI, Daniel; GREGER, David e ROCHEX, Jean-Yves. (Direction). **Les politiques d'éducation prioritaire en Europe**. Lyon: INRP, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 17-35.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 713-738, jul.-set. 2013.

SABATIER, Paul. (ed.). **Theories of the Policy Process**. Westview: Westview Press, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Morata, 2008.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530, set-dez 2015.

SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, governança e capacidade governativa: algumas notas. Brasília/DF: MARE/ENAP, Texto para discussão 11, 1996.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (Orgs.). **Políticas Públicas**: coletânea, v. 1. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, p. 75-106, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

SUMIYA, Lilia Asuca; FRANZESE, Cibele. Relações intergovernamentais e o Fundef: o caso do Estado de São Paulo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - **ENANPAD**, 28. Curitiba, 27-29 set. 2004. Anais... Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

THEODOULOU, Stella Z.; CAHN, Matthew A. **Public Policy**: the essential readings. New Jersey: California State University, 1995.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>

VARNAVA-SKOURA, Gella; VERGIDIS, Dimitris; KASSIMI, Chryssa. Grèce: des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien e innovation. In: DEMEUSE, Marc; FRANDJI, Daniel; GREGER, David e ROCHEX, Jean-Yves. (Direction). **Les politiques d'éducation prioritaire em Europe**. Lyon: INRP, 2008.

**Anexo 1** - Tipo de Atividade Complementar por Categoria/Área, Censo Escolar 2008 a 2017

Código/Nome da área	Código/Nome Subárea	Cód. Atual	Nome da Atividade	Coleta por ano ("s" = sim)									
				08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
1 - Cultura, Artes e Educação Patrimonial	11 - Música	11002	Canto coral	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
		11005	Hip Hop	-	s	s	s	s	s	s	s	s	-
		11006	Banda	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		11007	Iniciação Musical por Flauta Doce	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		11008	Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		11009	Música	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		11010	Percussão	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		11011	Iniciação musical	-	-	-	-	-	-	-	-	-	s
	12 - Artes plásticas	12003	Desenho	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		12004	Escultura e Cerâmica	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		12005	Grafite	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		12006	Mosaico	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		12007	Pintura	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
	13 - Cinema	13001	Cineclube	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
	14 - Artes cênicas	14001	Teatro <sup>1</sup>	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
		14002	Danças	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
		14004	Práticas Circenses <sup>2</sup>	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
	15 - Manifestações Culturais Regionais	15001	Capoeira	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
		15002	Artesanato <sup>3</sup>	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		15003	Brinquedos <sup>4</sup>	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		15004	Contos	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		15005	Literatura de Cordel	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		15006	Etnojogos	-	-	-	-	s	s	s	s	s	-
	16 - Educação Patrimonial	16001	Educação Patrimonial	-	-	-	-	s	s	s	s	s	s

	17 - Leitura e Salas Temáticas	17001	Leitura: Organização de Clubes de Leitura	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		17002	Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		17003	Leitura e Produção Textual	-	-	-	-	-	-	-	s	s	-
		17004	Leitura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	s
	19 - Outras	19999	Outra categoria de Cultura, Artes e Educação Patrimonial	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
	21 – Recreação	21001	Recreação e Lazer/Brinquedoteca	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
2 - Esporte e Lazer	22 - Atividades Desportivas	22007	Yoga/Meditação	-	s	s	s	s	s	s	s	s	s
		22009	Tênis de campo	-	-	s	s	s	s	s	s	s	s
		22011	Atletismo	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22012	Badminton	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22013	Basquete de Rua	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		22014	Basquete	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22015	Ciclismo	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22016	Corrida de Orientação	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		22017	Esporte da Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		22018	Futebol	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22019	Futsal	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22020	Ginástica (rítmica, artística, acrobática) <sup>5</sup>	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22021	Handebol	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22022	Judô	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22023	Karatê	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22024	Luta Olímpica	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22025	Natação	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22026	Taekwondo	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22027	Tênis de Mesa	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22028	Voleibol	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		22029	Vôlei de Praia	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s

		22030	Xadrez Tradicional	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		22031	Xadrez Virtual	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		22032	Xadrez tradicional/Xadrez virtual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	s
	29 - Outras	29999	Outra categoria de Esporte e Lazer	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
3 - Acompanhamento Pedagógico	31 - Acompanhamento Pedagógico	31001	Matemática	s	s	s	s	s	s	s	-	-	s
		31002	Português <sup>6</sup>	s	s	s	s	s	s	s	-	-	s
		31014	Orientação de Estudos e Leitura (Escola urbana)	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		31015	Campos do conhecimento (Escola do Campo)	-	-	-	-	-	-	-	s	s	-
	39 - Outras	39999	Outra categoria de Acompanhamento Pedagógico	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
4 - Educação em Direitos Humanos	41 - Educação em Direitos Humanos	41007	Educação em Direitos Humanos	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
		41008	Arte Audiovisual e Corporal	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		41009	Arte Corporal e Som	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		41010	Arte Corporal e jogos	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		41011	Arte Gráfica e Literatura	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
		41012	Arte Gráfica e Mídias	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-
	49 - Outras	49999	Outra categoria de Educação em Direitos Humanos	s	s	s	s	s	s	s	s	s	-
7 – Promoção da Saúde	71 - Promoção da Saúde	71007	Promoção da Saúde <sup>7</sup>	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
	79 - Outras	79999	Outra categoria de Promoção da Saúde	s	s	s	s	s	s	s	s	s	-
9 - Programas Intersetoriais	91 - Programas Intersetoriais	91004	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) <sup>8</sup>	-	-	-	-	-	-	-	s	s	-
	99 - Outras	99999	Outra Categoria de Programa Intersetorial (Programa apoiado por instituição ou fundação pública ou privada)	s	s	s	s	s	s	s	s	s	-
10 - Iniciação Científica	101 - Iniciação Científica	10103	Iniciação Científica	-	-	-	-	-	-	s	s	s	s
	109 - Outras	10999	Outra Categoria de Iniciação Científica	-	s	s	s	s	s	s	s	s	-
13 - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e	131 - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável Economia	13101	COM-VIDAS (organização de coletivos pró-meio ambiente) <sup>9</sup>	s	s	s	s	s	s	s	s	s	-
		13104	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar	-	-	-	-	-	-	s	s	s	-



	169 - Outras	16999	Outra Categoria de Agroecologia (Escolas do Campo)	-	-	-	-	-	-	-	s	s	-
<b>Códigos de curso de atividade complementar não coletados atualmente</b>													
1 - Cultura, Artes e Educação Patrimonial	11 - Música	11001	História da música e teoria musical	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		11003	Ensino Coletivo de Cordas (Piano, Violão, Guitarra, Violino), Flauta Doce, Trompete etc.	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		11004	Banda Fanfarra, Percussão	-	s	s	s	s	s	-	-	-	-
	12 - Artes plásticas	12001	História da arte	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		12002	Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho gráfico, Mosaico etc	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
2 - Esporte e Lazer	22 - Atividades Desportivas	22001	Futebol e Futsal	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		22002	Ginástica Olímpica, Localizada, Aeróbica e Rítmica, Tênis de mesa.	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		22003	Voleibol, Basquetebol, Handebol, Basquete de Rua, Natação.	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		22005	Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, karatê, etc)	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		22006	Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual	-	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		22008	Atletismo, corrida de orientação e ciclismo	-	-	s	s	s	s	-	-	-	-
3 - Acompanhamento Pedagógico	31 - Acompanhamento Pedagógico	31003	Letramento e alfabetização	s	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		31004	Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos) <sup>13</sup>	s	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		31005	História e Geografia	s	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		31006	Línguas estrangeiras <sup>14</sup>	s	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		31007	Leitura e Produção Textual	-	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		31008	Laboratórios de Ciências (física ótica, calorimetria, Célula animal, etc)	-	s	-	-	-	-	-	-	-	-
		31009	Filosofia e Sociologia	-	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		31010	Tecnologias de Apoio à alfabetização	-	-	-	s	s	s	-	-	-	-
		31011	Etnolinguagem <sup>15</sup>	-	-	-	-	s	s	s	-	-	-
		31012	Ciências e Saúde	-	-	-	-	-	-	s	-	-	-



		31013	Ciências Humanas	-	-	-	-	-	-	s	-	-	-
4 - Educação em Direitos Humanos	41 - Educação em Direitos Humanos	41001	Direitos de crianças e adolescentes	s	s	s	-	-	-	-	-	-	-
		41002	Ética e Cidadania	s	s	s	-	-	-	-	-	-	-
		41003	Enfrentamento do racismo	s	s	s	-	-	-	-	-	-	-
		41004	Trabalho infantil	s	s	s	-	-	-	-	-	-	-
		41005	Enfrentamento da violência na escola e na família	s	s	s	-	-	-	-	-	-	-
		41006	Direitos Humanos e Ambiente Escolar	-	s	s	s	s	s	-	-	-	-
7 – Promoção da Saúde	71 - Promoção da Saúde	71001	Promoção da Alimentação Saudável	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		71002	Higiene	s	s	s	-	-	-	-	-	-	-
		71003	Educação para Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva e Prevenção das DST/AIDS	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		71004	Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		71006	Promoção da Cultura de Paz e Prevenção das Violências	-	-	-	s	s	s	-	-	-	-
8 - Atividades de iniciação profissional	81 - Atividades de iniciação profissional	81001	Atividades de iniciação profissional	s	s	-	-	-	-	-	-	-	-
9 - Programas Intersetoriais	91 - Programas Intersetoriais	91001	Peti - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)	s	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		91002	Programa Segundo Tempo - Ministério dos Esportes (ME)	s	s	s	s	s	s	s	-	-	-
		91003	Programa Mais educação	-	s	s	s	-	-	-	-	-	-
10 - Iniciação Científica	101 - Iniciação Científica	10101	Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos	-	s	s	s	s	s	-	-	-	-
13 - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação)	131 - Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) - Escolas Urbanas	51001	Educação ambiental	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-
		51004	Reciclagem	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-

Financeira e Fiscal)														
14 - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	141 - Comunicação e Uso de Mídias	61005	Mídias alternativas	-	s	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	142 - Cultura Digital e Tecnológica	61001	Software educacional/Linux Educacional; Informática e Tecnologia da Informação	s	s	s	s	s	s	-	-	-	-	-
		61007	Informática e tecnologia da Informação (Proinfo e/ou laboratório de informática)	-	-	-	s	s	s	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar de 2008 a 2017.

Notas: 1) De 2010 a 2013 a atividade era descrita como "Leitura e Teatro"; 2) De 2008 a 2013 a atividade era descrita como "Práticas Circenses e Ópera"; 3) De 2014 a 2016 a atividade era descrita como "Artesanato Popular"; 4) De 2014 a 2016 a atividade era descrita como "Brinquedos e Artesanato Regional"; 5) De 2014 a 2016 a atividade era descrita como "Ginástica Rítmica"; 6) De 2008 a 2013 a categoria era descrita como "Português", em 2014 foi modificada para "Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto" e em 2017 voltou a ser denominada "Português"; 7) De 2014 a 2016 a atividade era descrita como "Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde"; 8) Especificamente em 2015 o código da categoria foi modificado de 91003 para 91004; 9) Em 2008 e 2009 a atividade era descrita como "COM-VIDAS/ Agenda 21 na escola" e de 2010 a 2013 era descrita como "COM-VIDAS/ Agenda 21 na escola - educação para a sustentabilidade"; 10) Não foi coletado em 2014. Neste ano provavelmente ocorreu o registro em categorias correlatas: "Canteiros Sustentáveis" ou "Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar"; 11) De 2008 a 2013 a categoria era descrita como "Outra categoria de Meio Ambiente e Desenvolvimento"; 12) De 2008 a 2013 procedeu-se a agregação das categorias "Outra Categoria de Comunicação e Uso de Mídias" e "Outra Categoria de Cultura Digital (Inclusão Digital)"; 13) De 2008 a 2013 a categoria era descrita como "Ciências: Cinética Química, Reações Químicas, Eletroquímica, Química Orgânica, Física Ótica, Circuitos Elétricos, Calometria, Célula Animal, Estrutura do DNA e Coleta de Sangue"; 14) De 2008 a 2013 a categoria era descrita como "Línguas estrangeiras e indígenas"; 15) Em 2012 e 2013 a categoria era descrita como "Etnolinguagem (somente para escolas do campo)".