

ESCOLA SUPERIOR DO PARLAMENTO CEARENSE - UNIPACE

VEREDAS DO FINANCIAMENTO: A Sustentabilidade da Política de Tempo Integral na Rede Municipal de Fortaleza

Claudeirton Madeira Castelo¹

Dauana Vale Cavalcante²

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da sustentabilidade financeira na continuidade da Política Pública de Escolas de Tempo Integral (ETIs) no município de Fortaleza, tomando como referência a expansão dessa modalidade entre 2014 e 2024 e os limites impostos pelo financiamento educacional brasileiro. Para tanto, à análise desenvolvida neste estudo subjaz os estudos desenvolvidos por Castro (2001;2024), Davies (2008; 2014; 2019) e de Andrade e Vidal (2024). Fundamentado em abordagem documental e qualitativa, o estudo utiliza como *corpus* três questões de um questionário aplicado a professores coordenadores de área (PCA) de ETIs localizadas no Distrito 5, região de maior vulnerabilidade socioeconômica da capital. A análise dos dados revela que os recursos financeiros destinados às ETIs são insuficientes para atender às demandas estruturais, administrativas e pedagógicas do modelo, comprometendo sua efetividade. Os PCAs apontam que as limitações orçamentárias atravessam o cotidiano escolar, fragilizando a materialização da educação integral e dificultando o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014–2024). Além disso, os resultados indicam que a continuidade da política depende da articulação entre financiamento adequado e compromisso político contínuo, evidenciando que a expansão das ETIs ocorre sobre bases frágeis e suscetíveis a retrocessos. Conclui-se que, embora a educação integral avance enquanto proposta de democratização das oportunidades educacionais, sua consolidação requer maior investimento, institucionalização e integração intersetorial, sob pena de permanecer como promessa e não como garantia de equidade e aprendizagem.

Palavras-chave: financiamento da educação; escola de tempo integral; políticas públicas; sustentabilidade financeira; educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Uma ressurreição. As cores da saúde voltariam à cara triste de sinha Vitória. Os meninos se espojariam na terra fofa do chiqueiro das cabras. Chocalhos tilintariam pelos arredores. A catinga ficaria verde.

(RAMOS, 1994, p. 08).

Ressurreição é um vocábulo muito caro a nós, principalmente, àqueles que necessitam

¹ Claudeirton Madeira Castelo; pós-graduado (*Lato Sensu*) em Produção Textual pela Faculdade Única de Ipatinga. deirton.mc@gmail.com.

² Dauana Vale Cavalcante; Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza; dauanavale@gmail.com.

do funcionamento efetivo das Políticas Públicas. Fabiano e sua família têm a esperança de uma vida verde, capaz de fornecê-los bem-estar, contraste à secura e ao cinza de uma vida seca. Eles não só sonhavam com uma vida farta, mas com uma vida letrada para seus filhos, os quais poderiam ser diferentes do pai e da mãe, ao frequentarem a escola (espaço tão caro para muitos, mesmo após a democratização do acesso ao ensino).

Intentando atravessar essas veredas secas, este trabalho alinha-se a estudos de Políticas Públicas Educacionais, especificamente, a discutir a política de financiamento de Escolas de Tempo Integral. Destacamos aqui a pesquisa de Castro (2001; 2024), Davies (2004; 2014; 2019), Andrade e Vilela (2024), sendo os primeiros centrados na discussão do financiamento da Educação Básica no Brasil, enquanto os últimos centram-se no financiamento das Escolas de Tempo Integral (ETI) de Fortaleza, delineando o quanto os avanços financeiros ainda não proporcionam a universalização das ETIs, além de não garantirem recursos suficientes para atender às demandas da comunidade escolar.

Sob esse contexto, esta pesquisa tem por objetivo geral: estudar os desafios da sustentabilidade financeira na continuidade da Política Pública de Escolas de Tempo Integral no município de Fortaleza. Enquanto os específicos são: a) Analisar a política de financiamento da Educação Básica do Brasil; b) Investigar as percepções de professores coordenadores de área (PCAs) das Escolas de Tempo Integral; c) Avaliar os impactos de restrições financeiras podem ocasionar na sustentabilidade da política pública da Escola de Tempo Integral.

Partimos da hipótese de que, embora a política de tempo integral tenha se expandido nos últimos anos, o financiamento destinado às ETIs permanece insuficiente, comprometendo seu funcionamento e sua continuidade. Supomos também que os professores coordenadores de área, por exercerem funções centrais no cotidiano escolar, percebem com clareza os impactos das restrições orçamentárias na organização pedagógica e administrativa das escolas. Por fim, consideramos que a política de tempo integral ainda não alcançou estabilidade institucional e financeira, permanecendo vulnerável às oscilações políticas e às limitações fiscais do município.

Diante desse desafio, este trabalho foi organizado, além da introdução, em que elucidamos nossas inquietações que fomentaram a discussão proposta por esta pesquisa, em seis (6) seções. É necessário esclarecer que os títulos das seções são frutos de metáforas da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que elegemos como intertexto, as quais são apresentadas nas epígrafes de cada seção.

Nas seções que constituem o referencial teórico deste trabalho, discutimos os fundos de contabilidade criados com o intuito de financiar a Educação Básica, e como esses recursos impactam a implementação e a continuidade da política de tempo integral das escolas de Fortaleza.

Na seção três, discutimos nosso trajeto metodológico, contextualizando nosso *corpus* selecionado até a organização, a fim de ensinar uma compreensão analítica do objeto de pesquisa eleito por este trabalho. Elegendo uma metodologia documental e qualitativa, ao tratar dos questionários aplicados a três professores coordenadores de área.

Na seção seis, fundamentando-se na literatura científica eleita por esta pesquisa, analisamos o *corpus*, tentando compreender, à luz das políticas de financiamento da educação, os impactos que a má redistribuição dos recursos financeiros podem ocasionar na continuidade da política de escolas de tempo integral do município.

Na seção sete, de modo final, apresentamos as principais considerações oriundas de nossa análise e as possíveis inspirações acadêmicas desdobradas desta pesquisa.

Diante dessa (macro)contextualização estrutural, passamos a discutir o nosso enlace teórico.

2 SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO: FABIANO QUER O POVO ASSEGURADO PELA LEI

Governo, coisa distante e perfeita, não podia errar.

(RAMOS, 1994, p. 13)

O imaginário que a população possui do Estado, enquanto entidade governamentista, é de que jamais deveria incorrer em erro. A fala de Fabiano, personagem de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ao metonimizar o governo na figura de um policial corrupto pode ser atualizada por nós, neste trabalho, quando pensamos no papel do Estado em garantir o bom funcionamento de políticas públicas. Dessa maneira, ninguém espera que o governo esteja distante de seu povo, tampouco cometa o erro de necrosar o bem-estar social de uma maioria de quem dele depende, a fim de estar a serviço de uma classe dominante.

Os governos brasileiros, no seu processo de desenvolvimento, sempre se relacionou com decisões que negligenciaram os menos favorecidos, como o período escravagista, o qual foi responsável por garantir a exclusão e manutenção da miserabilidade socioeconômica da Antiga Colônia à Nova República. Nessa direção, a cosmovisão daqueles que sempre estiveram no poder vai de encontro à definição de política social proposta por Demo (1994,

p. 14), como “proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais”. Essa incongruência na gestão de governos brasileiros esteja relacionada, talvez, à ocupação do poderio se dar pelas famílias abastadas. Como sugeriu a escritora Maria Carolina de Jesus (2016, p. 25), “o Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.”

Nessas circunstâncias, aqueles que não sentiram o delírio horripilante da dor nas entranhas do estômago, aqueles que não foram subjugados por não compreenderem as letras, das quais necessitavam o seu projeto de dizer em defesa de si e dos seus, são limitados a compreender a cosmovisão dos mais necessitados.

Segundo Buber (1987), essas ações do Estado, os quais o distanciaram da Comunidade, leva-nos a uma decepção, devido à idealização de um estado que não existe. Desse modo, ainda quanto ao autor, o Estado se contradiz, ou seja, as tomadas de decisão são incoerentes com seu propósito.

Diante do infortúnio de uma vida miserável, cabia a essa gente toda mudar o paradigma posto e naturalizado, mas há, dentre a comunidade pobre, como em qualquer comunidade, um ser que vive incoerentemente à comunidade da qual faz parte, sustentando a miséria dos seus em razão de migalhas apanhadas. Se um dia houve a compreensão de que comunidade e Estado deveriam ser ou eram a mesma coisa, Buber (1987, p. 65) adverte que “não há homens que se possam seguir (...)”, dito isto, mesmo que se deseje um rompimento com o *status quo*, neoliberal, não existe um ser fora do Estado, por mais que esse ser se revolte.

Sob esse viés, a compreensão e análise do financiamento da educação pública do Brasil está entrelaçada ao contexto sócio-histórico da própria sociedade brasileira, compreendendo que, segundo Castro (2024), a efetivação da garantia de ensino-aprendizagem está condicionada aos recursos provenientes do fundo público, caso contrário as políticas públicas, os programas e as ações voltadas para a educação não são viabilizadas.

A Constituição de 1988 divide a responsabilidade da promoção à Educação entre Estado, família e a sociedade (BRASIL, 1988); no entanto, estudos desenvolvidos por Castro (2001, 2024) e por Davies (2004; 2014; 2019), os quais proporcionam uma análise histórica do financiamento da educação no Brasil, mostram que de nada adianta a elaboração de leis que regulamentam a arrecadação e a distribuição de recursos financeiros, se os órgãos competentes para fiscalizar a destinação desses recursos não cumprirem seu papel fiscalizador.

De acordo com Davies (2014), os desafios do financiamento da educação se travestem de novos, quando suas vestimentas são muito adequadas aos tempos passados dessa antiga colônia. Historicamente, os recursos voltados à educação pública sempre foram desviados, por meio de brechas de leis, à iniciativa privada, o que resultaria em menos dinheiro destinado à escola da população que necessitava de política de educação. Ainda segundo o autor, compreender o caráter neoliberal do estado brasileiro é uma ação que reflete como se deu/dá o financiamento da educação.

A fim de compreendermos esses velhos-novos empecilhos, segue abaixo uma tabela que sintetiza a discussão do autor.

Tabela 1: Novos-velhos desafios do financiamento da educação pública no Brasil.

Tema	Principais pontos
1. Privatização do financiamento da educação	- Crescimento de gastos públicos em programas de incentivo ao setor privado (Prouni, Fies, convênios com creches e escolas especiais). - Entre 2010 e 2015, Fies consumiu R\$ 40 bi (crescimento de 13 vezes). - Tendência de priorização do privado em detrimento da educação pública.
2. Artificiosos contábeis e burocráticos	- Declarações oficiais incluem gastos não vinculados diretamente à educação (aposentadorias, transporte, merenda). - Possibilidade de distorção nos percentuais mínimos constitucionais. - Burocratização excessiva e ausência de garantia de aplicação real em professor e aluno.
3. Pouco compromisso federal com a educação básica	- CF/88 previa 9% dos impostos da União para o fundamental e erradicação do analfabetismo → não cumprido. - EC 14/1996 reduziu a obrigação da União e criou o FUNDEF. - EC 53/2006 criou o FUNDEB sem compromisso federal robusto (só complementação). - DRU (1994–2010) retirou bilhões da educação. - Complementação federal sempre baixa e, muitas vezes, não repassada (dívida de mais de R\$ 25 bi até 2006).
4. Desigualdade tributária e fragilidades do PNE	- União concentra arrecadação, mas não assumiu a educação básica; municípios têm mais matrículas e menos recursos. - Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) trazem metas sem fontes garantidas de financiamento. - Percentuais do PIB como referência são frágeis, ainda mais com inclusão de recursos privados. - Regime de colaboração e Custo Aluno-Qualidade postergados, sem controle social efetivo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 1 resume os empecilhos, discutidos por Davies (2014, 2019), que atravancam a destinação de recursos para a educação pública, da Educação Básica à Superior. Num breve percurso histórico, governos autoritários, como o de Vargas e a Ditadura Militar, ou eliminam ou suprimem a vinculação de verbas federais destinadas à educação, já que uma sociedade parva tende a ser controlada com mais facilidade, além de recorrer aos Aparelhos Ideológicos e Repressivos (ALTHUSSER, 2022), para a efetivação desse controle social. Desse modo, a pouca participação popular - mesmo que seja vista, por alguns, com ceticismo - não cumpria um dever cidadão de fiscalizar e denunciar os muitos desvios de verbas e as desvinculações pelas quais o financiamento da educação pública passou.

Após a Emenda Calmon (EC 24/1983), que reforçou os percentuais de vinculação (eliminados pelo Governo Vargas e suprimidos na Ditadura de 64), a Constituição Federal de 88 inspirou-se nesta emenda e aumentou os percentuais vinculados à educação pública. Dito isto, não há dúvidas de que o período de redemocratização trouxe alguns avanços financeiros; entretanto, ainda insuficientes, visto que a voracidade burocrática³, segundo Davies (2014), impede que muitos destes recursos cheguem à atividade-fim (sala de aula).

Portanto, o percurso histórico do financiamento da educação brasileira evidencia uma tensão constante entre o que está prescrito na legislação e o que de fato é efetivado na prática. Se por um lado a redemocratização e a Constituição de 1988 trouxeram avanços inegáveis, como a ampliação da vinculação de recursos e a instituição de fundos redistributivos, por outro, a priorização do setor privado e a ausência de fiscalização rigorosa reiteram velhos padrões de exclusão social. Assim, o que se observa é um Estado que, contraditoriamente, proclama a educação como direito de todos, mas que, na gestão concreta dos recursos, perpetua desigualdades e negligencia o compromisso histórico de transformar a escola pública em espaço de cidadania e emancipação; quando sequer constrói uma escola, reforçando a marginalização de muitos homens como Fabiano, que conhece a dureza da vida ressequida, mas não elabora letras suficientes para formalizar um discurso capaz de tirá-lo da miséria.

³ Não é de nosso interesse discutir as querelas em torno das concepções ideológicas que reprovam ou não a burocracia no serviço público. Entretanto, não podemos negar que uma burocracia desenfreada, como a vivida no Brasil, impede efetivação de políticas públicas, como no caso da Educação, cujos recursos não chegam à sala de aula. Para Abrucio e Loureiro (2018), a resolução não estaria na via wilsoniana, mas no reforço de instrumentos de *accountability*, incluindo instrumentos de participação e controle social das deliberações públicas.

3 FABIANO QUER ESCOLA PARA OS FILHOS: DO FUNDEF AO NOVOFUNDEB AVANÇOS OU PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES?

“Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles.

(RAMOS, 1994, p. 13)

A educação brasileira sempre foi vista como atrasada, como se um projeto de perpetuação da ignorância tivesse sido bem-sucedido por aqueles que fazem política. O eminente educador Darcy Ribeiro já nos alertava quanto ao que se nomeava de crise educacional, na verdade, era um projeto (ROITMAN, 2022). Mesmo que Fabiano (persona fictícia representante de muitos pais, Brasil afora) fosse um homem de quase nenhuma palavra, seu desejo era límpido: os filhos precisavam de escola, porque ela proporcionaria uma formação diferente (homens capazes de, pelo menos, denunciar as injustiças sofridas⁴).

Inquieto com o atraso educacional brasileiro, Colistete (2016), em sua tese de livre-docência, encontrou petições de provincianos endereçadas a parlamentares da capital, as quais reivindicavam a contratação de um professor primário, já que não podiam contratar aulas particulares. Sob esse cenário, o discurso naturalizado de que responsáveis com baixa instrução não almejavam escola para seus filhos é invalidado, já que as petições eram requeridas tanto por cidadãos urbanos, quanto por rurais.

A EC nº 14/1996 e a Lei n. 9.424/1996, que, respectivamente, cria e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), foi criada com o fito de priorizar o ensino fundamental, além de reafirmar o papel do Ministério da Educação (MEC) enquanto coordenador de políticas nacionais. Consoante Castro (2001), a instituição deste fundo contábil trouxe de inovador a forma de repartição de recursos, “principalmente ao efetuar uma equalização do valor gasto por aluno/ano com base em um indicador educacional, a matrícula, e fixar uma aplicação mínima de recursos para o magistério” (CASTRO, 2001, p. 19).

⁴ Não acredito (tomo a primeira pessoa do singular para enfatizar a subjetividade do pesquisador), baseado em estudos sociais, como os de Bourdieu, na obra “A Reprodução”, como os de Althusser, na obra “Aparelhos Ideológicos de Estado”, que a educação seja capaz de proporcionar emancipação a um indivíduo vivendo sob o paradigma neoliberal. Desse modo, não considero coeso o uso do termo.

A propaganda⁵, no entanto, em torno de Políticas Públicas é sempre muito calorosa comparada à efetivação delas, principalmente, quando se fala de garantia financeira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no art. 74, embora assevere que os repasses da União devam considerar as variações regionais e as diferentes modalidades educacionais; estudiosos, conforme Castro (2001, p. 19), “argumentam que na implementação dessa inovação o valor do gasto mínimo por aluno/ano não está adequado aos custos mínimos de que fala a lei”, assim prejudicando os alunos dos estados em que necessitavam de complementação de recursos.

Nessa mesma direção, conforme já apresentado no item 3 da Tabela 1 (seção anterior) o compromisso federal com os fundos contábeis é pouco, para não dizer negligente, o que é salientado por Davies (2019).

Segundo o autor,

Apesar dos discursos governamentais em favor da melhoria da qualidade do ensino, o Fundef pouco ou nada contribuiu neste sentido, pois trouxe poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que pela sua lógica o governo estadual e as prefeituras de cada Estado contribuíam com 15% de alguns dos impostos e recebiam de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular. O resultado foi que alguns governos ganhavam, mas outros perdiam na mesma proporção. Era um jogo de soma zero, ou seja, os ganhos de uns correspondiam exatamente às perdas de outros. Obviamente, os que adquiriram ganhos significativos tiveram chances objetivas de melhorar o ensino, porém não os que perderam. As perdas só não aconteceram na mesma proporção dos ganhos quando houve a complementação federal para Estados e Municípios, o que, de qualquer maneira, tendeu a ser decrescente e insignificante em termos nacionais. Em 2006, último ano do Fundef, a receita nacional foi de R\$ 35,9 bilhões e a complementação se reduziu a pouco mais de R\$ 300 milhões, ou menos de 1% do total (DAVIES, 2019, p. 669).

Compreendendo que a ação da União não consistiu em injetar novos recursos, mas em redistribuir os já existentes, favorecendo redes mais estruturadas e com maiores números de matrícula, enquanto outras, sem estrutura e com baixa matrícula, permaneceram em desvantagem, percebe-se que a finalidade do Fundef, a melhoria da qualidade do ensino fundamental, não se concretizou. Além disso, tanto os malabarismos na elaboração dos textos

⁵ Neste momento de escrita, vivenciamos uma espetacularização em torno da aprovação, na Câmara dos Deputados Federais, do texto que trata o Sistema Nacional de Ensino (SNE). O texto do Projeto de Lei Complementar 235/19 (PLP), seguindo os especialistas que compõem a Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) apresenta suas contradições, como o problema não é aumentar o Produto Interno Bruto (PIB), mas aumentar em reais o investimento anual no aluno, demonstrado por Nelson Amaral, na audiência pública da Subcomissão Permanente de Educação, a qual tratava do Financiamento da Educação pelo SNE, na Câmara dos Deputados, no dia 15/07/2025 (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/76927>. Acesso em 01/08/2025).

legislativos quanto a complexidade da contabilidade pública dificultam o entendimento e a fiscalização por parte da sociedade civil, perpetuando a não operacionalização das políticas. Agrava-se esse quadro a ausência de mecanismos de controle efetivo sobre os próprios órgãos fiscalizadores, como os Tribunais de Contas⁶, o que reforça a opacidade na gestão dos recursos educacionais.

A eleição do Fundeb, EC n. 53/2006, como redentor da Educação Básica brasileira, cujo objetivo era solucionar os males do Fundef, não foi satisfatória. Embora pretendesse, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir a exclusão da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Médio, de seus profissionais e a irrisória complementação federal, os quais estavam de fora do Fundef, Davies (2008) nos orienta a necessidade de cautela para esse discurso salvacionista.

Essa crítica ao salvacionismo não é isolada. Em um plano teórico mais amplo, Paula, Palassi e Silveira (2021) analisam, criticamente, a participação social das políticas públicas em meio ao clímax neoliberal na sociedade brasileira, o qual se capilariza pelas intuições governamentais e impede os avanços participativos da sociedade de serem solidificados. Portanto, a redenção proposta pelas Políticas Públicas não passa de demagogia.

Davies (2008) argumenta que, se o Fundeb fosse tão importante quanto se propagou, teria sido encaminhado já em 2003, o que não ocorreu. Para o autor, o envio tardio da PEC, apenas em 2005, está relacionado ao enfraquecimento político do governo à época, provocado pelo escândalo do “mensalão”. Essa dinâmica revela que a prioridade atribuída ao Fundeb não se deu por convicção programática, mas por circunstâncias políticas.

Sob esse contexto, esse cenário se articula com um movimento histórico mais amplo de desvalorização da educação no Brasil, marcado por uma lógica instrucionista (DEMO, 2023), sem garantia efetiva de aprendizagem, como reiteradamente demonstram os resultados do Saeb/Ideb (DEMO, 2022), em diferentes gestões, tanto de esquerda quanto de direita. Destarte, o atraso no encaminhamento do Fundeb e sua instrumentalização política refletem não apenas disputas conjunturais, mas a permanência de um modelo educacional que pouco promove aprendizado adequado, limitando o potencial transformador da política pública.

⁶ Compreendemos que a responsabilidade fiscalizadora contábil-jurídica diz respeito, respectivamente, aos Tribunais de Conta e ao Ministério Público, entretanto, uma vez que esses órgãos não tenham cumprido seus deveres, elegemos a participação da sociedade civil – embora saibamos que esta participação não garante a capacidade governativa – para cobrar a não funcionalidade das políticas, já que a República Federativa do Brasil é regida por um sistema de representação por voto popular. Para leitura aprofundada, ver: DAVIES, Nicholas. Tribunais de Contas e educação. Quem controla o fiscalizador dos recursos? Brasília: Editora Plano, 2001c.

Dessa maneira, Davies (2008) apresenta, dentre muitos problemas não sanados com a aprovação do Fundeb, a principal fragilidade que os assemelha. Segundo este autor,

o Fundeb, assim como a do Fundef, [...] traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos já constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas nos âmbitos de atuação constitucional prioritária desses governos na educação básica, o que significa que, quando não houver complementação federal, uns governos ganharão mas outros perderão na mesma proporção, complementação esta que será o único recurso novo para o sistema educacional em geral, que não é tão significativo assim (DAVIES, 2008, p. 37-38).

A leitura de Davies (2008) indica que o modelo anterior pouco conseguia alterar o quadro estrutural de subfinanciamento, limitando-se à redistribuição interna de receitas já vinculadas. Nesse sentido, discutir o novo Fundeb implica verificar se as alterações recentes configuram uma resposta consistente a esse diagnóstico ou se, apesar dos avanços, persistem elementos de retrocesso capazes de comprometer seu potencial como política pública de Estado voltada à equidade e à qualidade educacional.

Nessa direção, Vieira (2022) aponta alguns avanços, tanto o direito à educação quanto o financiamento, trazidos pela regulamentação do NovoFundeb, criado pela EC 108/2020 e regulamentado pela lei nº 14.113/2020. No que tange ao financiamento, a autora elenca a ampliação da complementação da União, da valorização dos profissionais de educação e o financiamento para infraestrutura. Todavia, Vireira (2022) identifica como retrocesso relevante a retirada Lei Complementar 87/97 (Lei Kandir) da base de cálculo do Fundeb. Desse modo, para a autora isso significa redução de receitas disponíveis, promoção de desequilíbrio federativo, agrava desigualdades e contradiz o princípio de equidade.

Em síntese, o percurso histórico que vai do Fundef ao Novo Fundeb revela que o desejo de Fabiano, o de garantir escola para os filhos como possibilidade de romper com um ciclo de injustiças, permanece tensionado por limites estruturais do financiamento educacional brasileiro. Se, por um lado, a crítica recorrente de Davies (2008; 2019) evidencia que tanto o Fundef quanto o Fundeb original não foram capazes de romper com a lógica de subfinanciamento e de competição entre redes, operando como mecanismos de redistribuição limitada e politicamente instrumentalizada, por outro, o Novo Fundeb apresenta avanços importantes, como a ampliação da complementação da União, a valorização dos profissionais da educação e a incorporação de critérios mais equânimes de distribuição. Contudo, retrocessos como a retirada da Lei Kandir da base de cálculo reforçam que as desigualdades

federativas seguem presentes e que a equidade ainda não está plenamente assegurada (VIEIRA, 2022). Assim, embora o Novo Fundeb represente um passo significativo em direção à consolidação da educação como direito público subjetivo, ele ainda não supera integralmente o projeto histórico de descontinuidade, desprestígio e insuficiência que marca a política educacional brasileira, tornando evidente que o horizonte almejado por Fabiano permanece como tarefa inacabada do Estado democrático.

4 FABIANO QUER ENTENDER O MUNDO: O FINANCIAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

[...] Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. [...] Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. [...] Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos.

(RAMOS, 1994, p. 14)

O desejo de compreender o mundo (histórias contadas por Seu Tomaz da Bolandeira), de questionar a vida, também emerge de homens como Fabiano. Embora embrutecido pelas misérias da vida, percebe, em si e nos seus, a mácula da ausência da escolarização, muito característico de um país que, historicamente, nega a muitos o direito de aprender. Em seções anteriores, vimos que o financiamento educacional, do Fundef ao NovoFundeb, avançou, mas manteve desigualdades. Nesta seção, nosso objetivo é analisar se os recursos destinados à Escola de Tempo Integral são suficientes para transformar esse cenário; quer dizendo, questiona-se se o financiamento atual permite que políticas de jornada ampliada produzam, de fato, a aprendizagem que faltou a Fabiano e a tantos outros.

A política de implementação da Escola de Tempo Integral remonta à década de 1930, com o movimento escolanovista, tendo como um dos representantes Anísio Teixeira. Segundo Correia e Gomes (2024, p. 2), Anísio Teixeira “propôs uma educação integral que buscava desenvolver uma formação social, emocional, intelectual e física aos educandos.” Entretanto, o avanço de governos neoliberais focados, estritamente, em desenvolvimento econômico, dissociado do bem-viver, alavancava empecilhos ao desenvolvimento desta política.

Segundo Parente (2017, p. 23),

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas.

Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira.

Na cidade de Fortaleza, a política de implementação da Escola de Tempo Integral (ETI) ganha força em 2014, fruto da promessa de campanha do prefeito eleito naquele ano. A capital cearense, estando entre as primeiras grandes redes do país, não apresentava bons índices de aprendizagem nas avaliações externas. Assim, viram na implementação das ETIs – ampliação da jornada escolar – uma possibilidade de melhoria nos resultados de aprendizagem.

De acordo com Andrade e Vidal (2024, p. 5),

O projeto se inicia com implantação do atendimento em tempo integral a alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental em seis escolas, situadas em regiões de alta vulnerabilidade social, segundo um conjunto de indicadores calculados, tendo como referência do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aplicado aos bairros da capital. A experiência tem início com a reforma de prédios escolares que já funcionavam com oferta de educação em tempo parcial, para abrigar alunos em tempo integral e a proposta curricular é inspirada e adaptada tendo como referência um modelo em curso nas escolas de ensino médio integrado à educação profissional da rede estadual do Ceará. Assim, o currículo escolar é organizado a partir de quatro eixos: i) protagonismo juvenil, ii) os quatro pilares da educação proposto pelo Relatório Delors (1998), iii) educação interdimensional e iv) pedagogia da presença, e foi desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) com apoio do Instituto Natura.

Nessa direção, a implementação da ETI não surge como uma proposta original da comunidade local, mas de uma adaptação da rede estadual de ensino. Essa prática de adaptação e desconsideração da comunidade local, na implementação das políticas públicas, parece-nos muito característico do fazer político no Brasil, visto que, embora a legislação brasileira (CF/88, LDB/96) apregoem participação e gestão democrática, Souza (2006) assevera que a cultura política nacional ainda é marcada por centralismo decisório, baixa institucionalização da escuta social e frágil tradição de políticas coproduzidas com a sociedade.

Considerando esse contexto, em 2014, seis escolas, uma em cada distrito de educação, foram adaptadas para ampliar a jornada pedagógica. Atualmente, a rede municipal conta com 37 Escolas de Tempo Integral (ETIs), distribuídas pelos seis distritos da capital. Entre eles, o Distrito 5 é o que possui o maior número de unidades, totalizando 11 ETIs. Essa região abrange o Grande Bom Jardim, uma das áreas com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade. É nesse distrito que se localizam as três escolas cujos professores foram entrevistados.

Considerando esse contexto de uma diferença de 31 escolas, em dez anos, percebemos um avanço significativo da implementação da política de tempo integral, já que a política representaria um papel de democratização das oportunidades educacionais, embora, no cotidiano escolar (levando em conta o currículo oculto, oposto ao oficial), não se pode afirmar que a capilarização dessas escolas se traduz em educação de qualidade. A proposta de que as ETIs fossem implantadas em bairros com menor índice de desenvolvimento humano da cidade, é positiva, porque proporciona alimentação e segurança aos jovens com vulnerabilidade socioeconômica, mas não alinhada a outras políticas assistencialistas, atribui à escola uma responsabilidade que é própria do Estado. Dessa forma, quando essa expansão não é acompanhada de investimentos financeiros, infraestrutura adequada e políticas intersetoriais consistentes, a escola corre o risco de ser reduzida a um espaço de contenção social, ou seja, funcionam como *protoprisões*⁷, por concentrar demandas sociais complexas sem os recursos necessários para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Andrade e Vidal (2024, p. 7, grifo nosso) afirmam que

a meta de universalização da oferta de tempo integral para alunos, em escolas de tempo integral na rede municipal de Fortaleza, levaria ainda algumas décadas, e que a implementação de tal iniciativa está condicionada a dois fatores relevantes: **a possibilidade efetiva de reforma de escolas que funcionam em tempo parcial**, sem prejuízo de matrículas na região; e as **condições de financiamento**, uma vez que o valor aluno ano de uma escola de tempo integral é superior ao coeficiente definido para a modalidade pelo Fundeb, o que implica na complementação do valor com recursos do tesouro municipal.

Em síntese, a universalização do tempo integral na rede municipal ainda se mostra distante porque depende de condições que avançam lentamente: a adequação da infraestrutura das escolas que funcionam em tempo parcial, sem comprometer a oferta de matrículas nas regiões atendidas, e a disponibilidade de financiamento estável. Como o custo aluno-ano de uma ETI supera o valor repassado pelo Fundeb para essa modalidade, o município precisa complementar os recursos com verbas próprias, o que torna a expansão integral uma iniciativa gradual e condicionada à capacidade orçamentária local.

5 ENTRE O HOMEM E O BICHO: FABIANO CAMINHA PELAS VEREDAS METODOLÓGICAS

⁷ Para leitura aprofundada ver: AFONSO-ROCHA, Rick. Tempo integral ou tempo fechado? A pedagogia da ansiedade nas protoprisões escolares. **Le Monde Diplomatique**, 2025. Disponível em: [A pedagogia da ansiedade nas protoprisões escolares - Le Monde Diplomatique](#). Acesso em: 07 dez. 2025.

“Os pés calosos, duros como cascos, metidos em alpercatas novas, caminhariam meses. Ou não caminhariam?”

(RAMOS, 1994, p. 39).

A análise do desafio da sustentabilidade financeira na continuidade da Política Pública de Escolas de Tempo Integral do município de Fortaleza constitui o objetivo deste trabalho. Assim como Fabiano, que atravessa as veredas áridas em busca de compreensão e sobrevivência, esta pesquisa também percorre caminhos metodológicos que exigem rigor, observação atenta e leitura sensível do contexto. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa é composto por três questionários respondidos por três professores, sendo cada um lotado em uma das três ETIs do bairro Siqueira (pertencente ao Distrito 5 de Educação) e ocupam a função de Professor Coordenador de Área (PCA), a qual, sucintamente, tem como intuito o auxílio ao coordenador pedagógico da unidade escolar. Pensando na heterogeneidade dos nossos pesquisadores, cada entrevistado representa uma área do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Matemática e Ciências da Natureza. Os instrumentos foram aplicados por meio da plataforma *Google Forms* e estruturados com questões abertas e fechadas, possibilitando a obtenção de dados qualitativos.

No que concerne à natureza desta pesquisa, classificamo-la como documental, pois se apoia na análise de registros já existentes da política pública de escola de tempo integral em Fortaleza, bem como em dados obtidos por meio de questionários aplicados a professores da rede municipal. Embora esses materiais, como documentos oficiais, relatórios institucionais, livros e artigos, já tenham passado por processos de edição e organização, ainda não foram examinados sob a perspectiva analítica que orienta este estudo, centrada nos desafios da sustentabilidade financeira e da continuidade da política. Nessa linha, conforme afirma Gil (2008, p. 51), "a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa", o que se ajusta ao presente trabalho, na medida em que reelaboramos e interpretamos essas fontes à luz de nossos objetivos investigativos.

Além disso, outro caráter conferido a esta pesquisa é o qualitativo. Segundo Gil, Tesch definiu um conjunto de princípios e práticas norteadoras da análise qualitativa. Dito isso, para Tesch (*apud* GIL, 2008), o que importa na pesquisa de caráter qualitativo é o importante papel conferido à interpretação. Para tanto, utilizam-nos de procedimentos que almejam, consoante Nascimento (2010, p. 17), “descrever a complexidade de certos fenômenos sociais, históricos, antropológicos não captáveis por abordagens quantitativas”.

O questionário aplicado, conforme mencionado anteriormente, é organizado em três eixos, os quais são: (a) percepção sobre a proposta pedagógica e sua efetividade; (b) compreensão dos docentes sobre o financiamento da educação básica; e (c) percepção sobre sustentabilidade financeira e continuidade da política de tempo integral. Sob esse contexto, em razão do objetivo deste trabalho, analisar o desafio da sustentabilidade financeira na continuidade da política pública de escola de tempo integral do município de Fortaleza, e por limitação de espaço do gênero acadêmico, elegemos analisar apenas o eixo do item (c), o qual é composto por três perguntas que servirão de análise de dados da nossa pesquisa, deixando os demais para possíveis trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir deste.

Diante dessa trajetória metodológica, em que percorremos as veredas áridas e desconhecidas por onde passamos, seguimos para a análise dos dados.

6 SECA DE RECURSOS: ANÁLISE DA SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

“Agora Fabiano examinava o céu, a barra que tingia o nascente, e não queria convencer-se da realidade”

(RAMOS, 1994, p. 39).

Nesta seção, as respostas dos professores coordenadores de área (PCA) são tomadas como alicerce, a partir de suas formações e vivências nas ETIs, para compreender quais os percalços e avanços pelos quais têm passado a sustentabilidade financeira na continuidade da política pública das escolas de tempo integral de Fortaleza.

Com esse fito, percebemos, ao longo do processo de análise dos questionários, como já discutimos, os recursos para a manutenção dessas escolas em que possuem jornada pedagógica ampliada e o objetivo de promover aprendizagem de qualidade (mesmo não havendo) são insuficientes, indo de encontro com o que se tem propagado nas mídias de campanhas governamentistas. A epígrafe desta seção metaforiza a dureza de enfrentar problemas públicos que exigiriam políticas estruturantes e contínuas, mas que, não raro, tornam-se moeda de troca em estratégias de visibilidade política.

Nessa direção, a seguir, analisemos as respostas dos entrevistados sobre os recursos financeiros destinados a Escola de Tempo Integral.

Quadro 1 - Recursos Financeiros

Os recursos financeiros atualmente destinados à escola de tempo integral são suficientes para atender às necessidades básicas.		
PCA de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	PCA de Ciências Humanas	PCA de Ciências da Natureza
R.: Discordo Totalmente	R.: Discordo Totalmente	R.: Discordo Totalmente

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O fato de os três professores coordenadores de área terem discordado totalmente da afirmativa de que os recursos financeiros destinados às escolas de tempo integral são suficientes para atender às necessidades básicas constitui um dado extremamente relevante para compreender a sustentabilidade da política. Essa unanimidade revela que a insuficiência de recursos não se trata de uma percepção isolada ou circunstancial, mas de um problema estrutural que atravessa diferentes áreas do conhecimento e formas de organização pedagógica.

Considerando isso, Andrade e Vidal (2024) destacam a demanda de mais recursos do município para esse tipo de escola. Segundos os autores,

As escolas de tempo integral apresentam um valor aluno ano superior, em média, 16% ao valor estipulado pelo Fundeb para esta modalidade de oferta; enquanto as escolas de tempo parcial, embora também apresente um valor aluno ano superior ao Fundeb, ele corresponde em média a 8%. Dessa forma, oferta de tempo integral demanda mais recursos próprios do município, o que certamente limita suas possibilidades de universalização (ANDRADE e VIDAL, 2024, p. 15).

Nesse caminho, a posição dos PCAs indica que as demandas reais do modelo de tempo integral, que incluem ampliação de espaços, contratação de pessoal, diversificação curricular, oferta de alimentação escolar adequada e disponibilidade de materiais pedagógicos, não são plenamente atendidas pelos repasses existentes. Em outras palavras, o financiamento atual não acompanha a complexidade do projeto educativo proposto. Essa percepção docente confirma a literatura que aponta o descompasso entre o custo aluno-ano efetivo das ETIs e o valor repassado pelo Fundeb, exigindo complementação municipal que, muitas vezes, não supre as necessidades operacionais e pedagógicas do modelo. Assim, a discordância total dos três PCAs evidencia que a política avança em expansão numérica, mas permanece fragilizada em sua sustentação financeira cotidiana.

Quadro 2 - Limitações orçamentárias

As limitações orçamentárias comprometem o funcionamento pedagógico e administrativo da escola.		
PCA de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	PCA de Ciências Humanas	PCA de Ciências da Natureza
R.: Concordo Totalmente	R.: Concordo Totalmente	R.: Concordo Totalmente

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 2 evidencia que os três professores coordenadores de área concordam totalmente que as limitações orçamentárias comprometem o funcionamento pedagógico e administrativo das escolas de tempo integral. Essa unanimidade reforça o diagnóstico já sinalizado anteriormente: a insuficiência de recursos não é apenas percebida, mas vivenciada diariamente nas dimensões estruturantes do trabalho escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a falta de financiamento adequado afeta a oferta de atividades diversificadas, limita a aquisição de materiais, restringe o desenvolvimento de projetos e compromete a qualidade da aprendizagem esperada em um modelo que pressupõe ampliação de tempos e experiências. No âmbito administrativo, as limitações orçamentárias impactam a manutenção da infraestrutura, a reposição de equipamentos, a contratação de profissionais de apoio e até mesmo o funcionamento básico dos serviços escolares.

Dessa forma, a concordância total dos três PCAs evidencia que o subfinanciamento opera como um obstáculo transversal, interferindo diretamente na capacidade das escolas de cumprir os princípios da educação integral. Esse dado dialoga com a literatura que aponta que a expansão do tempo integral, quando não acompanhada de ampliação proporcional de recursos, tende a gerar políticas simbolicamente robustas, mas materialmente frágeis, cujo funcionamento depende mais da resiliência das equipes escolares do que da garantia institucional de condições adequadas.

Esse quadro diálogo diretamente com os limites enfrentados para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Conforme Fortunatti; Sousa e Vidal (2022), Fortaleza recorreu a diversas estratégias para alcançar a Meta 6, isso quer dizer, que o município não só construiu mais escola, como também investiu em projetos contraturno para ampliar a jornada pedagógica de seus estudantes. Embora Fortaleza tenha avançado na expansão numérica das ETIs, os dados dos PCAs revelam que a materialização dessa meta esbarra em condições financeiras insuficientes para sustentar a qualidade do modelo.

Isso ocorre porque o Fundeb, embora represente a base do financiamento da educação básica, não cobre integralmente o custo aluno-ano de uma escola de tempo integral,

exigindo complementação permanente de recursos do tesouro municipal (ANDRADE e VIDAL, 2024). Quando essa complementação não é suficiente, como indicam os relatos dos professores, o funcionamento pedagógico e administrativo se fragiliza, colocando em risco a continuidade da política.

Além disso, a dependência de suplementação local torna as ETIs vulneráveis às oscilações fiscais e às mudanças de governo, como os próprios PCAs apontaram em outro item do questionário, o que evidencia que a sustentabilidade do tempo integral ainda não está institucionalizada como política de Estado, mas condicionada ao cenário político e econômico de cada gestão. Dessa forma, as limitações orçamentárias percebidas pelos docentes não apenas comprometem o presente, mas também projetam um futuro incerto para a consolidação da educação integral como direito social garantido e contínuo.

Quadro 3 - Dependência da continuidade da política pública

A continuidade da política de escola de tempo integral depende mais de financiamento adequado do que de decisões políticas.		
PCA de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	PCA de Ciências Humanas	PCA de Ciências da Natureza
R.: Discordo Totalmente	R.: Concordo Parcialmente	R.: Discordo Parcialmente

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 3 revela percepções divergentes entre os professores coordenadores de área sobre o fator determinante para a continuidade da política de escola de tempo integral. Enquanto o PCA de Ciências Humanas concorda parcialmente que a sustentabilidade das ETIs depende mais de financiamento adequado do que de decisões políticas, os PCAs de Linguagens e de Ciências da Natureza discordam dessa afirmativa (um totalmente, outro parcialmente).

Essa variação indica que, embora o financiamento seja reconhecido como elemento indispensável, ele não é percebido como o único ou o principal fator para garantir a continuidade da política. Os dois PCAs que discordam apontam, ainda que de forma implícita, que a vontade política continua sendo um componente decisivo, seja para priorizar a alocação de recursos, seja para assegurar a institucionalização da política em longo prazo. Já o PCA de Ciências Humanas reconhece o peso do financiamento, mas sem desconsiderar a influência política, o que sugere uma compreensão mais equilibrada entre ambas as dimensões.

Em síntese, o quadro evidencia que a continuidade da política de tempo integral se dá pela interdependência entre orçamento adequado e compromisso político contínuo, mostrando que nenhum deles, isoladamente, é capaz de sustentar o modelo. Essa leitura reforça a fragilidade estrutural das ETIs diante de oscilações fiscais e mudanças de governo, revelando que, apesar dos avanços, a política ainda não alcançou plena estabilidade enquanto política de Estado.

Considerando os três quadros, a leitura deles evidencia que a política de escola de tempo integral em Fortaleza avança em meio a tensões estruturais que comprometem sua consolidação. No primeiro quadro, a discordância total dos três PCAs acerca da suficiência dos recursos demonstra que as ETIs operam sob um cenário de subfinanciamento persistente, incapaz de atender plenamente às demandas pedagógicas e materiais de um modelo que pressupõe jornada ampliada.

O segundo quadro aprofunda esse diagnóstico ao revelar concordância unânime de que as limitações orçamentárias comprometem tanto o funcionamento pedagógico quanto o administrativo, mostrando que a escassez financeira atravessa o cotidiano escolar e limita o alcance dos objetivos da educação integral. Já o terceiro quadro introduz a dimensão da vulnerabilidade político-institucional da política: embora haja reconhecimento da importância do financiamento adequado, os docentes divergem sobre seu peso relativo frente às decisões políticas, indicando que a continuidade das ETIs depende da articulação entre ambos.

Desse modo, quando analisados em conjunto, os três quadros revelam que a sustentabilidade da política de tempo integral não se apoia apenas na ampliação de escolas ou no discurso de inovação pedagógica, mas na existência de condições financeiras robustas e compromisso político duradouro, sem os quais a política permanece suscetível a retrocessos, instabilidade e fragilização de sua qualidade formativa.

7 CONSIDERAÇÕES

A análise realizada evidenciou que a sustentabilidade financeira da política de escolas de tempo integral em Fortaleza permanece atravessada por limitações estruturais que comprometem sua continuidade e efetividade. Embora a expansão numérica das ETIs ao longo da última década represente um avanço importante, os dados coletados junto aos professores coordenadores de área revelam que o financiamento atual é insuficiente para atender às demandas pedagógicas, administrativas e estruturais desse modelo educacional.

Os três quadros analisados confirmam as hipóteses deste estudo: a insuficiência

de recursos é unanimemente reconhecida pelos docentes; as limitações orçamentárias impactam diretamente o funcionamento escolar; e a continuidade da política depende tanto de financiamento adequado quanto de decisão política estável, fatores que ainda não se articulam de forma consistente. Assim, a política de tempo integral avança, mas sobre bases frágeis, vulneráveis às oscilações fiscais e às prioridades de cada gestão.

O percurso histórico do financiamento educacional, do Fundef ao Novo Fundeb, demonstra que, apesar dos avanços, persistem desigualdades federativas, baixa participação da União e práticas que dificultam a consolidação de políticas duradouras. Nesse sentido, a expansão das ETIs em Fortaleza ocorre em um contexto nacional que ainda não garante plenamente as condições materiais necessárias para a universalização da educação integral com qualidade.

Conclui-se que a efetividade da política depende da combinação entre financiamento estável, institucionalização política e integração com outras políticas públicas. Sem esses elementos, o tempo integral corre o risco de permanecer como promessa, e não como garantia, de aprendizagem e equidade. Assim como Fabiano, que aspirava a uma vida menos árida para os filhos, a escola pública ainda caminha em busca de condições que lhe permitam cumprir integralmente sua função social.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. **Burocracia e ordem democrática** : desafios contemporâneos e experiência brasileira. Em: PIRES, R.; LOTTA, G; OLIVEIRA, V. E. (Org.). Burocracia e políticas públicas no Brasil : interseções analíticas. Brasília : Ipea : Enap, 2018. p. 23-57.
- AFONSO-ROCHA, Rick. Tempo integral ou tempo fechado? A pedagogia da ansiedade nas protoprисões escolares. **Le Monde Diplomatique**, 2025. Disponível em: A pedagogia da ansiedade nas protoprисões escolares - Le Monde Diplomatique. Acesso em: 07 dez. 2025.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANDRADE, Bruno Carneiro de; VIDAL, Eloísa Maia. Estado da questão: financiamento da educação em tempo integral no Brasil. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, e023013, 2023. Fortaleza: UFC, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa>. Acesso em: 08 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento da educação básica no Brasil: da Constituição de 1988 ao FUNDEB. Brasília: **IPEA**, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil: avanços e desigualdades persistentes. Brasília: **IPEA**, 2024.

COLISTETE, Renato Perim. **O atraso em meio à riqueza: uma história econômica da educação primária em São Paulo, 1835 a 1920**. 2016. Tese (Doutorado em História Econômica) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.12.2019.tde-22082019-144418>. Acesso em: 08 nov. 2025.

CORREIA, Fernanda Gomes et al.. **A política pública da escola de tempo integral no bairro barra do ceará, em fortaleza - ce..** Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/113867>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

DAVIES, Nicholas. Tribunais de Contas e educação. Quem controla o fiscalizador dos recursos? Brasília: Editora Plano, 2001c.

_____. **O financiamento da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. "O FUNDEB e o financiamento da educação básica no Brasil." **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008.

_____. **Financiamento da educação no Brasil: história, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Fundef/Fundeb: limites da redistribuição de recursos. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Instrução: quem ensina e como ensina?**. 2023. Disponível em: Alter 1890 - Instrução: quem ensina e como ensina? | Prof. Pedro Demo. Acesso em: 20 nov. 2025.

_____. **Ideb 2021 Nordeste**. 2022. Disponível em: Ensaio 855 - Ideb 2021 Nordeste | Prof. Pedro Demo. Acesso em: 20 nov. 2025.

FORTUNATTI, Keifer; SOUSA, Ruani Cordeiro de; VIDAL, Eloisa Maia. A meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) na rede municipal de Fortaleza. **Horizontes**, /S.

l./, v. 40, n. 1, p. e022020, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1272. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1272>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2016.

NASCIMENTO, Elimar. **Metodologia da pesquisa qualitativa**. Brasília: Líber Livro, 2010.

PARENTE, Cláudia. Políticas de educação em tempo integral no Brasil. Fortaleza: **Edições UFC**, 2017.

PAULA, Ana Paula Paes de; PALASSI, Paula; SILVEIRA, Marina. "Participação social e neoliberalismo no Brasil contemporâneo." **Revista Gestão & Políticas Públicas**, 2021.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 65ª ed. Rio, São Paulo: Record, 1994.

ROITMAN, Isaac. **A crise da educação no Brasil não é uma crise**: é projeto. São Paulo: Unesp, 2022. Disponível em: UnB Notícias - A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto. Acesso em 10 novembro 2025.

SOUZA, Celina. "Governança e implementação de políticas públicas no Brasil." **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 3, 2006.

VIEIRA, Andréa. "Avanços e desafios do Novo Fundeb." *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, n. 184, 2022.