



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA CLAUDIA DA SILVA PEREIRA

**CUSTO - ALUNO - QUALIDADE PARA ESCOLAS DO CAMPO DA
AMAZÔNIA TOCANTINA: DIREITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA
COM PADRÃO DE QUALIDADE**

**Belém - Pará
2018**

ANA CLAUDIA DA SILVA PEREIRA

**O CUSTO ALUNO DE ESCOLAS DO CAMPO NA
AMAZÔNIA TOCANTINA: DIREITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA
COM PADRÃO DE QUALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim

**Belém – Pará
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CPI)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva Pereira, Ana Claudia da
Custo-Aluno-Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e
permanência com padrão de qualidade/Ana Claudia da Silva Pereira. – 2018
252f.:il.color

Orientadora: Profª. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim.

Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Educação do Campo; Financiamento da Educação; Custo-Aluno-Qualidade; Direito à
educação; Padrão de Qualidade.I. Título.

ANA CLAUDIA DA SILVA PEREIRA

**O CUSTO ALUNO DE ESCOLAS DO CAMPO NA
AMAZÔNIA TOCANTINA: DIREITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA
COM PADRÃO DE QUALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

Defesa: Belém (PA), ____ de _____ de 2018

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim
Orientadora, UFPA

Profa. Dra Dalva Valente Guimaraes Gutierres
Examinador Interno, UFPA

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
Examinador Interno, UFPA

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto
Examinador Externo, USP/RB

Prof. Dr. Tiago Alves
Examinador Externo, UFPR

A minha família (João Feliciano, Ana Caroline João Felipe e Anthony Joaquim), por sempre compreenderem minha ausência e por me apoiarem com muito amor e carinho nos momentos de lutas e dificuldades. Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus que por sua infinita misericórdia me concedeu a graça de realizar esse trabalho. Que eu continue sendo digna de suas bênçãos.

A minha família e parentes: filha, filho, neto, mãe, irmãos(ãs), sobrinhos(as), cunhadas(os), genro, sogro(a) que de forma direta ou indireta me ajudaram nos momentos difíceis desta jornada. Em especial a minha irmã Janilze pelas orações.

A Rosana Maria Gemaque Rolim, que na condição de amiga não me deixou desistir, mesmo nos momentos mais difíceis que às vezes só ela sabia e enquanto orientadora deste trabalho, soube com paciência respeitar meu ritmo de trabalho, contribuindo com sua atenção, observação e sugestões dispensadas a esta pesquisa.

Aos Professores do Doutorado em Educação em especial, as Professoras: Terezinha Monteiro, Vera Jacob e Olgaíses Maués, que em muito contribuíram de forma significativa para a nossa formação.

Aos professores José Marcelino de Rezende Pinto, Tiago Alves, que aceitaram o desafio de participar desde a banca de qualificação contribuindo com a pesquisa, mesmo com todos os entraves da distância. Ao professor Salomão Hage e Dalva Valente que diante de tantas ocupações não mediram esforços para contribuir com nosso trabalho.

Às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Abaetetuba, Acara, Cameté e Mocajuba que nos possibilitaram desenvolver a pesquisa de campo nas escolas. Aos professores, alunos, pais, representantes das comunidades e representantes dos movimentos sociais que com sua simplicidade nos receberam e com seus conhecimentos colaboraram com o nosso trabalho.

Aos meus amigos de turma pelos momentos de discussão, construção e aprendizado, que sempre me deram muita força e incentivo. Em especial à Alcidema, Cristiane, Edinilza, Erbio, Hellen e Luís. Aos meus outros amigos que sempre estiveram torcendo e incentivando nossa caminhada, por exemplo: Charles, Celeste, Conce, Darinez, Wagner, Sérgio, Oscar, Natalina, Divanete, Elcineide.

Aos meus chefes de Departamento da Universidade do Estado do Pará (Maria Josevete, Darlene Corrêa e Raimundo Junior) que foram amigos e companheiros na hora da minha lotação compreendendo meus desafios em estudar e trabalhar.

Aos membros do Geperuaz e do Gefin (especialmente Felipe e Soraya) que sempre se colocaram a disposição para nos ajudar.

E por fim, ao meu amado esposo que foi um incansável incentivador, colaborador e facilitador para a concretização deste trabalho. Obrigada amor!!

[...] Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O estudo foi realizado em quatro escolas do campo, sendo elas: quilombola, de assentamento rural, de comunidade rural e ribeirinha, pertencentes aos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba; todos do território do Baixo Tocantins. Seu objetivo foi realizar mapear e analisar os insumos básicos necessários para garantir/assegurar educação de qualidade nas escolas do campo, a partir da fala dos sujeitos, visando o cálculo do CAQCampo. Para tanto, realizamos o levantamento dos insumos básicos necessários para a educação do Campo da Amazônia Tocantina; organizando em categorias e evidenciando qual a distância ou proximidade destes com os parâmetros estabelecidos pelo parecer CNE/CED Nº 08/2010 e as referências do CAQi. Para a obtenção das informações foram realizadas entrevistas coletivas e grupo focal, com sujeitos envolvidos diretamente com as escolas, além de formulário e observação em lócus. Os eixos de análise tomaram como questões norteadoras: quais os insumos básicos necessários para garantir/assegurar educação de qualidade nas escolas do campo? Na perspectiva dos sujeitos do campo quais seriam os insumos básicos necessários para o funcionamento de escolas de qualidade? Esses insumos estão contemplados no Parecer do CNE/CED Nº 08/2010 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Existem insumos específicos nas escolas do campo? Eles estão contemplados nos estudos sobre custos de funcionamentos de escola? A pesquisa realizou o levantamento dos dados educacionais e financeiros dos municípios, dos insumos existentes nas escolas, dos insumos necessários para uma escola com padrão de qualidade, do gasto-aluno/ano e o cálculo do Custo-Aluno-Qualidade para as escolas do campo (CAQCampo). Os insumos considerados na pesquisa foram: instalações (prédio e terreno), salário do pessoal (docente e não docente); material de consumo; Pessoal (docente e não docente), Bens e serviços, apoio ao projeto político pedagógico, alimentação, outros insumos e custo na administração central. Para o cálculo do gasto aluno/ano e do CAQCampo das escola pesquisadas foram somados os valores monetários dos insumos e dividido pelo número de alunos atendidos. A análise dos dados coletados revelou que as escolas pesquisadas não possuem: mobiliários, equipamento e materiais didáticos; transporte escolar equipado e que garanta segurança; merenda escolar suficiente e espaços educativos e formativos, que vá além da sala de aula. O trabalho apresenta um leque de questões que podem explicitar e compor as possíveis dimensões e indicadores de qualidade, mas que não são generalizáveis para um conjunto maior de escolas. Evidentemente, que há regularidades, similitudes e aspectos que são comuns e que devem ser considerados para escolas localizadas no campo. De modo geral verificou-se que a definição de um Custo-Aluno-Qualidade na educação, sobretudo, na educação do campo, continua a ser um desafio, especialmente porque tal discussão traz à tona a complexidade, as tensões e as contradições do fenômeno educativo em um país marcado pela desigualdade. No entanto, nosso estudo concluiu que é urgente que a gestão municipal dialogue com as comunidades para que juntos planeje qual a melhor maneira do acesso e da permanência dos alunos nas escolas do campo. Não se pode mais para implementar políticas públicas, como a educação, sem conhecer a realidade de onde os sujeitos vivem. Pois o que funciona em uma determinada comunidade, pode não funcionar em outras, dadas as especificidades territorial presente nesses municípios.

Palavras-chave: Educação do Campo. Financiamento da Educação. Custo-Aluno-Qualidade. Direito à Educação. Padrão de Qualidade.

ABSTRACT

The study was carried out in four rural schools: quilombola, rural settlement, rural and riverside community, belonging to the municipalities of Abaetetuba, Acará, Cametá and Mocajuba; all of the territory of Baixo Tocantins. Its objective was to map and analyze the basic inputs needed to guarantee / ensure quality education in the rural schools, based on the subjects' speech, aiming at the CAQCampo calculation. To do so, we carried out the survey of the basic inputs needed for the education of the Tocantina Amazonian Field; organizing in categories and showing the distance or proximity of these with the parameters established by the opinion CNE / CED N° 08/2010 and the references of the CAQi. To obtain the information, collective interviews and focus groups were carried out, with subjects directly involved with the schools, as well as form and observation in locus. The axes of analysis have taken as guiding questions: what basic inputs are needed to guarantee / ensure quality education in rural schools? From the perspective of the field subjects what would be the basic inputs needed for the operation of quality schools? Are these inputs included in the CNE / CED Opinion No. 08/2010 and in the Operational Guidelines for Basic Education in the Field Schools Are there specific inputs in the rural schools? Are they covered in studies of costs of school work? The research carried out the survey of the educational and financial data of the municipalities, of the existing supplies in the schools, of the necessary inputs for a school with a quality standard, of student-spending / year and the calculation of Cost-Student-Quality for the rural schools (CAQ Field). The inputs considered in the survey were: facilities (building and land), staff salaries (teaching and non-teaching staff); consumables; Personnel (teaching and non-teaching), Goods and services, support to the political pedagogical project, food, other inputs and cost in the central administration. For the calculation of student / year expenditure and the CAQCampo of the schools studied, the monetary values of the inputs were added and divided by the number of students attended. The analysis of the collected data revealed that the schools surveyed do not have: furniture, equipment and didactic materials; school transportation equipped and ensuring safety; sufficient school meals and educational and training spaces that go beyond the classroom. The paper presents a range of questions that can explain and compose the possible dimensions and indicators of quality, but which are not generalizable to a larger set of schools. Of course, there are regularities, similarities and aspects that are common and should be considered for schools located in the field. In general, it has been found that the definition of a Cost-Student-Quality in education, especially in rural education, remains a challenge, especially since such a discussion brings to light the complexity, tensions and contradictions of the educational phenomenon in a country marked by inequality. However, our study concluded that it is urgent that the municipal management dialogue with the communities so that together they can plan the best way of access and permanence of the students in the schools of the field. One can no longer implement public policies, such as education, without knowing the reality of where the subjects live. For what works in one particular community may not work in others, given the territorial specificities present in these municipalities.

Keywords: Field Education. Financing of Education. Cost-Student-Quality. Right to education. Quality standard.

RÉSUMÉ

L'étude a été menée dans quatre écoles rurales: quilombola, agglomération rurale, communauté rurale et riveraine, appartenant aux municipalités d'Abaetetuba, Acará, Cameté et Mocajuba; tout le territoire de Baixo Tocantins. Son objectif était de cartographier et d'analyser les intrants de base nécessaires pour garantir / assurer une éducation de qualité dans les écoles rurales, sur la base du discours des sujets, en vue du calcul du CAQCampo. Pour ce faire, nous avons mené une enquête sur les intrants de base nécessaires à l'éducation du champ amazonien de Tocantina; organiser en catégories et en montrer la distance ou la proximité avec les paramètres établis par l'avis CNE / CED N° 08/2010 et les références du CAQi. Pour obtenir ces informations, des entretiens collectifs et des groupes de discussion ont été menés avec des sujets directement impliqués dans les écoles, ainsi que la forme et l'observation en place. Les axes d'analyse ont posé comme questions directrices: quels sont les éléments de base nécessaires pour garantir / assurer une éducation de qualité dans les écoles rurales? Du point de vue des sujets de terrain, quels seraient les intrants de base nécessaires au fonctionnement d'écoles de qualité? Ces contributions sont-elles incluses dans l'Avis N ° 08/2010 du CNE / CED et dans les Orientations pour l'éducation de base dans les écoles de terrain? Existe-t-il des apports spécifiques dans les écoles rurales? Sont-ils couverts dans les études des coûts du travail scolaire? La recherche a mené une enquête sur les données éducatives et financières des municipalités, des fournitures existantes dans les écoles, des intrants nécessaires pour une école avec un niveau de qualité, des dépenses par an / étudiant et le calcul du coût-qualité pour les écoles rurales (Champ CAQ). Les éléments pris en compte dans l'enquête étaient les suivants: installations (bâtiments et terrains), salaires du personnel (personnel enseignant et non enseignant); matériel de consommation; Personnel (enseignement et non enseignement), biens et services, appui au projet pédagogique politique, alimentation, autres intrants et coûts dans l'administration centrale. Pour le calcul des dépenses par étudiant et par année et du CAQCampo des écoles étudiées, les valeurs monétaires des intrants ont été ajoutées et divisées par le nombre d'étudiants fréquenté. L'analyse des données recueillies a révélé que les écoles interrogées n'avaient pas: des meubles, du matériel et du matériel didactique; transport scolaire équipé et assurer la sécurité; des repas scolaires suffisants et des espaces éducatifs et de formation allant au-delà de la salle de classe. Le document présente une série de questions qui peuvent expliquer et composer les dimensions et les indicateurs de qualité possibles, mais qui ne peuvent être généralisés à un plus grand nombre d'écoles. Bien entendu, il existe des régularités, des similitudes et des aspects communs qui devraient être pris en compte pour les écoles situées sur le terrain. En général, il a été constaté que la définition d'un coût-qualité dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement rural, reste un défi, d'autant plus qu'une telle discussion met en lumière la complexité, les tensions et les contradictions du phénomène éducatif. dans un pays marqué par l'inégalité. Cependant, notre étude a conclu qu'il est urgent que la direction municipale dialogue avec les communautés afin qu'elles puissent ensemble planifier le meilleur moyen d'accès et de permanence des élèves dans les écoles du domaine. On ne peut plus mettre en œuvre des politiques publiques, telles que l'éducation, sans connaître la réalité des lieux où vivent les sujets. Car ce qui fonctionne dans une communauté particulière peut ne pas fonctionner dans d'autres, compte tenu des spécificités territoriales présentes dans municipalités.

Mots-clés: formation sur le terrain. Financement de l'éducation. Cost-Student-Quality. Dico...
l'éducation Norme de qualité

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados das escolas da amostra	27
Quadro 2: Categorias de insumos da Pesquisa	33
Quadro 3: Dados de alunos e pessoal da Escola Quilombola em 2016	120
Quadro 4: Infraestrutura da Escola Quilombola em 2016	122
Quadro 5: Infraestrutura necessária para a garantia de um Padrão de Qualidade na Escola Quilombola	136
Quadro 6: Dados da Escola de Assentamento Rural em 2016	146
Quadro 7: Infraestrutura da Escola de Assentamento Rural em 2016	147
Quadro 8: Dados da Escola de Assentamento Rural para garantir um padrão de qualidade	152
Quadro 9: Infraestrutura necessária para garantir um Padrão de Qualidade da Escola de Assentamento Rural	153
Quadro 10: Dados da Escola de Comunidade Rural em 2016	161
Quadro 11: Infraestrutura da Escola de Comunidade Rural em 2016	163
Quadro 12: Infraestrutura necessária para a garantir um padrão de qualidade na Escola de Comunidade Rural	170
Quadro 13: Dados gerais de pessoal e alunos da Escola Ribeirinha em 2016	181
Quadro 14: Dados sobre alunos, turmas, jornada, pessoal docente e não docente da escola ribeirinha com um padrão de qualidade	189
Quadro 15: Infraestrutura necessária para a garantia de um padrão de qualidade na Escola Ribeirinha	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Aspectos populacionais do território do Baixo Tocantins, Estado do Pará.....	26
Tabela 2: Instrumentos e sujeitos da pesquisa	31
Tabela 3: Dados de Infraestrutura das Escolas do Campo - Estado do Pará – 2013.....	65
Tabela 4: Número de professores em escolas públicas por escolaridade segundo a localização em 2013 no Estado do Pará	66
Tabela 5: Escolas do campo por localização diferenciada no Estado do Pará – 2011....	95
Tabela 6: Dados Demográficos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba	103
Tabela 7: Indicadores Socioeconômicos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba 2010	104
Tabela 8: Indicadores Socioeconômicos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba	105
Tabela 9: Matrícula da Educação Básica município de Abaetetuba nos anos de 2014, 2015 e 2016	106
Tabela 10: Matrícula da Educação Básica do município de Acará anos de 2014, 2015 e 2016	108
Tabela 11: Matrícula da Educação Básica no município de Cametá nos anos de 2014, 2015 e 2016	109
Tabela 12: Matrícula da Educação Básica município de Mocajuba Pará anos de 2014, 2015 e 2016	110
Tabela 13: Indicadores de financiamento da educação no município de Abaetetuba nos anos de 2014, 2015 e 2016	111
Tabela 14: Indicadores de financiamento da educação no município de Acará nos anos de 2014, 2015 e 2016	112
Tabela 15: Indicadores de financiamento da educação no município de Cametá nos anos de 2014, 2015 e 2016	114
Tabela 16: Indicadores de financiamento da educação no município de Mocajuba nos anos de 2014, 2015 e 2016	115
Tabela 17: Matrícula por níveis de ensino na Escola Manoel Pedro Ferreira em 2016..	120
Tabela 18: Insumos existentes na Escola Quilombola em 2016	124

Tabela 19: Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola Quilombola	137
Tabela 20 - Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola Quilombola com um padrão de qualidade	142
Tabela 21: Alunos atendidos na escola de Assentamento Rural em 2016	146
Tabela 22: Insumos existentes na Escola de Assentamento Rural em 2016	148
Tabela 23: Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola de Assentamento Rural	155
Tabela 24: Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola de Assentamento Rural com um padrão de qualidade	159
Tabela 25: Quantitativo de alunos na escola de Comunidade Rural em 2016	162
Tabela 26: Insumos existentes na Escola de Comunidade Rural em 2016	164
Tabela 27: Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola de Comunidade Rural	171
Tabela 28: Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola de Comunidade Rural com um padrão de qualidade	175
Tabela 29: Alunos atendidos na Escola Ribeirinha em 2016	182
Tabela 30: Estrutura física da Escola Ribeirinha em 2016	183
Tabela 31: Insumos existentes na Escola Ribeirinha em 2016	184
Tabela 32: Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola Ribeirinha	191
Tabela 33 - Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola Ribeirinha com um padrão de qualidade	194
Tabela 34: Síntese geral do CAQiCampo das escolas pesquisadas em 2016 e valores de referência do CAQi e FUNDEB	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARQUIA	Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEASA	Central Estadual de Abastecimento
CECAF	Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COOPROABA	Cooperativa dos Produtores de Artefatos de Abaetetuba
CONSEME	Conselho de Secretários Municipais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUB	Custo Unitário Básico
DTDIE	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FECAF	Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMEC	Fórum Mocajubense de Educação no Campo
FPE	Fundo de Participação do Estado
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEFIN	Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	imposto sobre circulação de mercadorias e serviços
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEE	Índice de Escolha da Escola
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	Instituto Paulo Freire
IPI-exp	imposto sobre produtos industrializados
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISS	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITCM	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MALUNGU	Associação Regional dos Remanescentes Quilombolas do Pará
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MPPA	Ministério Público do Estado do Pará
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras

PAR	Programa de Ações Articuladas
PDDE	Programa de Dinheiro Direto Na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROINF	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RESAB	Rede de Educação do Semi-Arido Brasileiro
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
SEI	Sistema Educativo Interativo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação superior
SETEC	Secretaria Profissional e Tecnológica
SGB	Sistema Geodésico Brasileiro
SINDUSCON	Sindicato da Indústria e da Construção Civil
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

SME	Secretaria Municipal de Educação
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PÓS 1990: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO	39
1.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PÓS 1990.....	39
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA CONTRA A LÓGICA DO CAPITAL	45
1.1.1 O protagonismo dos movimentos sociais	47
1.1.2 Uma nova concepção de Educação do Campo	54
1.3 O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
1.4 O PRONACAMPO E A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ.....	65
2 CUSTO ALUNO QUALIDADE – IMPASSES METODOLÓGICOS E POLÍTICOS	68
2.1 O FINANCIAMENTO E A DETERMINAÇÃO DOS CUSTOS	68
2.2 DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE CUSTO.....	73
3 A DIVERSIDADE E A AMAZÔNIA PARAENSE: CONSTRUINDO REFERÊNCIAS PARA O CUSTO ALUNO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	93
3.1 A DIVERSIDADE E ESPECIFICIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE	94
3.2 CONHECENDO O TERRITÓRIO DO BAIXO TOCANTINS.....	99
3.2.1 Contextualização dos Municípios pesquisados	101
3.2.1.1 Aspectos demográficos, educacionais e socioeconômicos.....	103
4. O GASTO ALUNO /ANO E O CUSTO-ALUNO- QUALIDADE PARA O CAMPO – CAQCampo	116
4.1. ESCOLA QUILOMBOLA	116
4.1.1. Organização e funcionamento da escola	118
4.2. GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA QUILOMBOLA.....	121
4.3. CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA QUILOMBOLA.....	133
4.4 ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL.....	142
4.4.1 Organização e funcionamento da escola	144
4.5 GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL.....	146
4.6 CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL	151
4.7 ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL.....	159
4.7.1 Organização e funcionamento da escola	160
4.8 GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL.....	162
4.9 CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL	169
4.10 ESCOLA RIBEIRINHA.....	175
4.10.1 Organização e funcionamento da escola	180
4.11 GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA RIBEIRINHA.....	182
4.12 CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA RIBERINHA.....	188
5 CONCLUSÕES: O DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ACESSO E QUALIDADE	194
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
7 APÊNDICE	215
8 ANEXOS	228

INTRODUÇÃO

Este estudo foi motivado tanto pela da minha história de vida como camponesa, que vivenciou o descaso do Poder Público para com a educação dos sujeitos que vivem no Campo, quanto pelo meu envolvimento profissional e como membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ).

Quanto camponesa fui formada com muito carinho pelos meus avós maternos. Meu pai-avô trabalhava como “catador” de caranguejo e agricultor de pequenas roças. Devido ao envolvimento com o trabalho na roça, comecei minha vida escolar apenas com 9 anos de idade em uma escola multisseriada.

Profissionalmente coordenei, na rede estadual de ensino, a Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – CECAF. Esta coordenação foi criada com intuito de elaborar e efetivar propostas pedagógicas que considerem os traços identitários dos povos residentes no meio rural da Amazônia paraense.

Na coordenação busquei parceria com o Fórum Paraense de Educação do Campo, com os movimentos sociais e sindicais, no intuito de contribuir com a proposta da Educação do Campo que considere o saber contextualizado, de acordo com a realidade do educando, com sua vida, com seu trabalho, com sua vivência social e principalmente com suas manifestações culturais.

Como professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA), conheci a realidade dos alunos que moram no campo e que precisam se deslocar para os municípios que oferecem a oportunidade de fazer o curso de graduação. Esses alunos, assim como os da educação básica, também passam por muitas dificuldades para terem acesso e permanecerem na educação superior.

Enquanto membro dos grupos GEFIN e GEPERUAZ realizei pesquisas relacionadas ao financiamento da educação e também à educação do campo. Essas pesquisas foram fundamentais para ampliar a relação com os movimentos sociais do campo, com a gestão municipal, com os sujeitos do campo, e, principalmente, com a realidade das escolas localizadas nos territórios rurais.

Durante esse percurso junto aos municípios nos deparamos com problemas relacionados ao acesso dos alunos do campo a escola, tais como: escolas que fecharam; às que se tornaram núcleo/polo sem condições de infraestrutura para receberem quantitativo maior de alunos; longas distâncias entre a casa dos estudantes e a escola; transporte escolar precário e muitas outras questões que dificultam o acesso e permanência na escola. A educação é um direito e o acesso a ela tem que ser facilitado e não dificultado.

A Constituição Federal de 1988 determina que todo cidadão, independentemente do município em que resida ou em que rede escolar estude, têm assegurado o direito à educação com padrão de qualidade (art. 206, inciso VII).

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação e estabelece, no inciso IX do seu artigo 4º, como padrão mínimo de qualidade de ensino “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 1996, p. 8).

Para tanto, no artigo 74 é estabelecido que:

A União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais [...] baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

As legislações, em nenhum momento, fazem referência a um custo-aluno-qualidade e sim a um padrão mínimo de qualidade. Por que então dizer que a partir desses preceitos legais passou a ser discutido e almejado o custo-aluno-qualidade?

Segundo Carreira e Pinto (2007):

[...] não há muita dúvida de que uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infraestrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professores qualificados [...], com remuneração equivalente a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento [...] (p. 72).

Embora se reconheça a importância de estabelecer o padrão mínimo de qualidade de ensino citado nas legislações, a União não definiu quais seriam os insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem necessários para associar custos às respectivas variedade e quantidade mínimas, desses insumos, por aluno.

É importante ressaltar que por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o cálculo do valor mínimo anual por aluno é realizado com base na concepção de gasto-aluno. Isso quer dizer que há uma divisão da previsão dos recursos financeiros disponíveis pela previsão do número de alunos matriculados. Assim, o valor mínimo é definido em função das disponibilidades financeiras e depende das oscilações da arrecadação.

Qual seria então a diferença desse cálculo para o cálculo do custo-aluno-qualidade? A principal diferença seria um cálculo baseado no resultado de um levantamento do custo dos insumos indispensáveis à aprendizagem, dividido por um determinado número de aluno.

Segundo Pinto (2007) a vantagem de se fazer um levantamento dos insumos para depois calcular o custo-aluno é que o planejamento educacional pode ser feito a partir de uma referência estável, concreta, condição necessária para uma gestão mais eficaz, pois uma vez os valores fixados eles não podem retroagir mesmo que arrecadação decresça (informação verbal)¹

Estudos como o da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que levou em consideração as etapas e modalidades da educação básica, incluindo **a educação do campo**, é um exemplo de como uma escola que assegura condições de infraestrutura, valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação, gestão democrática e acesso e permanência, pode contribuir para que se eleve, por exemplo, o valor do custo aluno, ou melhor, de custo-aluno-qualidade inicial (CAQi), entendido como um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil (CARREIRA; PINTO, 2007).

É importante ressaltar que, nesse processo de simulações sobre o valor do CAQi, uma das grandes dificuldades se deu justamente no cálculo referente aos alunos do campo. Segundo Carreira e Pinto (2007), há elementos que diferenciam o valor das escolas do campo do valor de uma escola urbana, como por exemplo: tamanho (que em geral são muito pequenas), unidocentes (com um mesmo professor lecionando simultaneamente nas séries iniciais do ensino fundamental) e uso do transporte escolar (tanto intracampo, quanto do campo para cidade).

Para os referidos autores:

Houve simulações e conversas com atores da área, mas entendemos ser fundamental um aprofundamento maior. [...] As simulações apresentadas nessa proposta pretendem apenas estimular o debate e realçar as principais

¹ Fala proferida durante o Grupo de trabalho na 29ª Reunião da ANPED 2006.

diferenças entre as escolas urbanas e as escolas do campo do ponto de vista dos insumos (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 119).

Concordamos com Carreira e Pinto sobre o aprofundamento de estudos sobre a realidade das escolas do campo, principalmente, estudos que considerem as diversidades socioterritoriais. No caso do Estado do Pará, segundo Oliveira e Hage (2011), essa diversidade está, entre outros aspectos, ligada à multiplicidade de populações que habitam esses espaços, tais como: assentados, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, agricultores familiares, entre outros. Essas populações possuem modos de vida peculiar nos aspectos culturais, sociais, produtivos e também educacionais.

Segundo Amaral (2012), ao falarmos em custo aluno qualidade devemos levar em consideração a diversidade do território brasileiro, pois temos alunos do Oiapoque ao Chuí e os custos não podem ser os mesmos. “Existem especificidades fundamentais sobre o que é qualidade em cada um dos níveis e etapas educacionais” (p. 182).

A problemática desta pesquisa perpassa, justamente, pelo fato de que, no Brasil, as políticas públicas educacionais são pensadas de forma que todos se encaixem nela, em seus vários níveis e modalidades, independente de onde e quem sejam os alunos. A impressão que temos é que essa educação é puramente urbana, pensada nos moldes da cidade e para a cidade e adaptadas para o campo.

Segundo Arroyo (2007),

A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros (p. 158).

Para o autor fica claro que não se esquecem do campo quando adaptam as condições educacionais, os currículos e o tipo de formação dos professores. Logo, o campo, em muitos casos é visto como uma extensão da cidade, levando-o a uma secundarização, pois pensar o campo tendo como paradigma a cidade é desconsiderar as necessidades e as diversidades que o campo possui.

Este estudo avança nessa direção ao investigar e definir coletivamente com os sujeitos do campo os insumos básicos necessários para que as escolas do campo da Amazônia

tocantina² atuem com padrão de qualidade, a partir das necessidades geradas pela realidade local e de direitos assegurados constitucionalmente.

Nessa perspectiva, este estudo foi direcionado pelas seguintes **questões norteadoras**:

- Quais as condições de funcionamento das escolas do campo e o gasto aluno/ano das mesmas?
- Na visão dos sujeitos do campo quais seriam os insumos básicos necessários para o funcionamento de escolas de qualidade? Esses insumos estão contemplados no Parecer do CNE/CED Nº 08/2010 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- Existem insumos específicos nas escolas do campo? Eles estão contemplados nos estudos sobre custos de funcionamentos de escola?

As discussões em repostas a essas indagações têm por **objetivo geral** mapear e analisar os insumos básicos necessários para garantir/assegurar educação de qualidade nas escolas do campo da Amazônia Tocantina, a partir da fala dos sujeitos do campo, visando subsidiar o Custo-aluno-Qualidade para escolas do campo (CAQCampo).

O processo de construção do estudo visando o alcance do objetivo geral foi conduzido pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as condições de funcionamento das escolas, a partir do levantamento dos insumos existentes nas escolas;
- Calcular o gasto aluno /ano das escolas pesquisadas a partir dos insumos encontrados nas mesmas;
- Definir, organizar em categorias e precificar os insumos de cada escola pesquisada;
- Calcular o Custo-Aluno-Qualidade das escolas pesquisadas (CAQCampo) a partir dos insumos que garanta um padrão de qualidade.

Procedimentos Metodológicos

Segundo Minayo (1992), a pesquisa é uma atividade árdua onde o percurso metodológico ocupa um lugar importante para o alcance dos objetivos propostos, pois inclui concepções que nortearão a abordagem, além das técnicas que possibilitarão o levantamento e

² Referimo-nos ao território do Baixo Tocantins

a análise dos dados coletados. Para a escolha de métodos e técnicas é imprescindível contar com a orientação de concepções teóricas, paradigmas ou matrizes epistêmicas que as oriente.

De acordo com Gamboa (2007), o método varia de acordo com as posturas do sujeito investigador. Porém, existem múltiplas relações que interferem nos resultados das pesquisas, por isso, não é possível explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção destes e da pesquisa.

A utilização do método e da técnica está associada aos objetivos e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esse procedimento exige uma escolha criteriosa e sistemática para fazer a descrição, explicação e análise de fatos e fenômenos. Neste estudo, adotaremos o método dialético que pressupõe a realidade como dinâmica e, enfatizando sua historicidade, seu movimento permanente e contraditório.

O método dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem; nesse sentido pesquisa com base neste método significa analisar a realidade social tomando como referência o empírico.

Na perspectiva dialética, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto [...] este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2000, p. 77).

Entendemos, assim como o autor, que na perspectiva dialética, a pesquisa em educação deve considerar o movimento universal, particular e singular com suas especificidades, e, que, a mesma não está fora do movimento complexo da totalidade social. Que não se pode analisar políticas públicas educacionais sem compreender as múltiplas mediações que geram em sua relação com um projeto sociopolítico, no contexto de um estado capitalista e excludente.

A dialética somente considera as coisas em suas relações mais gerais, de dependência recíproca, não em repouso e sim em movimento. Saviani (1996) possui uma lúcida e rica definição de dialética que a dotamos neste trabalho - sua capacidade mobilizadora. Este autor explica que o novo é oriundo do velho e que uma nova sociedade será moldada e construída a partir desta que vivenciamos e ajudamos a produzir. No entanto, pelo princípio da contradição, na presente sociedade também estão presentes forças dominantes que representam o velho, pois intencionam sua perpetuação na dominação. O novo, por lógica, é

representado nas forças dominadas, pois não tendo interesse em continuarem sendo dominadas, intenciona a criação de organizações sociais num movimento de luta. Deste modo, Saviani (1996) conclui que esta para ele é a concepção dialética, ou seja, uma concepção revolucionária e conseqüentemente histórica.

O materialismo histórico dialético compreende a história num movimento de luta entre contrários, entre opostos. No entanto, ele não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem interconexões, mas sim dentro de um mesmo todo universal e indivisível (GADOTTI, 1995). Justamente por isso a dialética se debruça sobre o entendimento e pesquisa das leis gerais do universo, comuns em vários e múltiplos aspectos da realidade, englobando tanto a natureza física quanto o pensamento e a sociedade. Já o materialismo implica numa concepção científica em que o mundo corresponde à materialidade de uma realidade em que há a presença do homem que a conhece e a modifica, a transforma por meio de seu trabalho, ou seja, o materialismo histórico e dialético se posiciona politicamente como uma teoria de empoderamento da classe trabalhadora em seu exercício conjunto de desenvolver a práxis.

A práxis, nesse sentido, se torna eminentemente revolucionária e de extrema relevância para o empoderamento da classe trabalhadora em sua luta pela emancipação e libertação de toda sociedade, porque o materialismo histórico dialético irá demonstrar com a lógica dos contrários em seu movimento a tarefa histórica do proletariado em lutar criticamente pela efetividade universal da justiça social, com a sobreposição do modo de produção, pois “para a lógica dialética [...] decorre que tudo está em movimento, que todo movimento é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa totalidade estruturada” (GADOTTI, 1995, p. 27). Essa é uma empreitada de extrema complexidade e permeada de dificuldades, justamente em decorrência da transformação constante da realidade que precisa ser considerada.

As comunidades camponesas onde se localizam as escolas pesquisadas vêm se articulando em seus movimentos sociais e demonstrando efetivamente que o todo é mais que a soma das partes, já que coletivamente desenvolvem estratégias de luta para garantir que o direito a educação sejam garantidos e assim como a manutenção de suas culturas e identidades, problematizando a necessidade de políticas de democratização do ensino – em seus níveis e modalidades.

Sobre esse aspecto Vendramini (2010) comenta:

A Educação do Campo tem motivado, nas duas últimas décadas, debates, pesquisas, Políticas Públicas e ações de Movimentos Sociais organizados. A partir do final dos anos 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma Educação do Campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz inclusive de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação da Educação do Campo em contraposição com as populações que vivem e trabalham no campo (p. 127).

Desse modo, quando as classes trabalhadoras camponesas realizam tais empreitadas e valorizam a educação nas suas lutas populares estão reafirmado que o método materialista histórico dialético parte sempre do particular para o geral, do empírico e do concreto, residindo neste fato a sua relevância para a compreensão dos movimentos de luta pela terra e o processo educativo que desenvolvem, resgatando, desse modo, o sentido da dialética marxista na educação enquanto um ato de coragem.

No caso da pesquisa que desenvolvemos não tem como apreender as perspectivas educacionais dos sujeitos sem o engajamos na luta pela democratização educacional e sem deixar de refleti-la no contexto mais global do atual período histórico em que vivemos. É preciso analisarmos teoricamente tais dinâmicas nos preocupando com o sentido social das pesquisas acadêmicas e, fortalecendo a luta da classe trabalhadora nos incomodando com os conflitos das realidades e dando voz a esses sujeitos.

Essa ideia também está relacionada ao pensamento de Paulo Freire quando escreveu sobre a importância de escutar os vocábulos contados e narrados na fala daqueles, cuja história não se encontra nos livros, mas na vida. E mais precisamente quando expressa: “se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaços-temporais, introduzir-se nelas, de maneira crítica” (FREIRE, 1979, p. 61).

Para que esses sujeitos fossem ouvidos os dados foram coletados por meio de fontes primárias como: entrevistas, grupo focal, formulários e observação.

Os dados para este estudo foram levantados no Território³ do Baixo Tocantins, Estado do Pará. O Território do Baixo Tocantins abrange uma área de 36.024,20 Km² e é

³ Denominação utilizada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, especialmente, pelo Programa Territórios da Cidadania que visa enfrentar o desafio de melhorar a qualidade de vida dos brasileiros que vivem nas regiões que mais precisam, especialmente no meio rural.

composto de 11 municípios, Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

Esse Território foi escolhido, principalmente, pela proximidade da capital paraense, com possibilidade de retorno diário por meio de transporte rodoviário ou hidroviário e, também, porque pelos dados do censo do IBGE (2010), o conjunto dos seus municípios apresentavam uma população rural de 390.579 (52,79%) maior que a urbana de 349.302 (47,21%) e 7 (sete) dos 11 (onzes) municípios o maior índice populacional se localizava no meio rural conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 1- Aspectos populacionais do território do Baixo Tocantins, Estado do Pará

Município	População Total	Rural		Urbana	
		Nº	%	Nº	%
Abaetetuba	141.054	58.104	41,19	82.950	58,81
Acará	53.605	40.980	76,45	12.625	23,55
Baião	36.907	18.352	49,72	18.555	50,28
Barcarena	99.800	63.443	63,57	36.357	36,43
Cametá	120.904	68.058	56,29	52.846	43,71
Igarapé-Miri	58.023	31.814	54,83	26.209	45,17
Limoeiro de Ajuru	25.028	18.830	75,24	6.198	24,76
Mocajuba	26.745	8.448	31,69	18.297	68,41
Moju	69.921	44.803	64,08	25.118	35,92
Oeiras do Pará	28.585	17.163	60,02	11.432	39,98
Tailândia	79.299	20.584	25,96	58.715	74,04
Total	739.881	390.579	52,79	349.302	47,21

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do IBGE de 2010

Esse território é marcado pela sociodiversidade de povos, distribuídos em seus 11 municípios, no entanto, nesta pesquisa conseguimos envolver os sujeitos das comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e de assentamentos rurais, dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba.

Alguns critérios nortearam a escolha destes municípios, por exemplo: Abaetetuba e Cametá são os mais populosos e com um grande índice dessa população localizada no campo, possuem foruns de Educação do Campo organizado e atuante; em Acará 76,45% da sua população vive no campo; Mocajuba é um dos menores municípios, no entanto, tem forum e movimento de Educação do Campo organizado e atuante, que se colocou a disposição para contribuir com a pesquisa.

Os dados coletados nas SEMEDs permitiram agregar a investigação do objeto deste estudo, em quatro escolas. O quadro a seguir mostra em qual município está situada cada escola, o quantitativo de matrícula, o número de turmas e o número de professores.

QUADRO 1- Dados das escolas da amostra

Municípios	Escolas	Quanto ao prédio	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de prof.
Abaetetuba	Quilombola	Próprio	330	11	18
Acará	Assentamento	Próprio	61	3	2
Cametá	Comunidade rural	Próprio	353	16	17
Mocajuba	Ribeirinha	Próprio	54	3	2

Fonte: Dados da pesquisa

A caracterização das escolas, assim como das comunidades onde as mesmas estão inseridas, será detalhada no terceiro capítulo. A priori podemos adiantar que a pesquisa realizada nessas escolas e com os sujeitos ligados direta e/ou indiretamente a elas, tem uma função que vai além da simples construção do conhecimento acadêmico-científico.

Partindo do entendimento de que a construção do conhecimento científico e do compromisso social estão diretamente ligados, exigindo a dimensão política do fazer científico. “Um trabalho científico deve construir conhecimento com rigor e compromisso ético de contribuir com a mudança social, onde a pesquisa é assumida como forma e instrumento de luta” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 58).

Pensando nessa postura é que assumimos uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa entendendo a ciência como forma de remover barreiras, diminuir desigualdades e avançar na conquista do bem comum. Para que essa proposta se concretize, é preciso pensar em uma lógica humanizante de fazer pesquisa, e não em uma lógica de pesquisa bancária – analogamente à discussão de Freire sobre educação bancária (FREIRE, 2013).

Cuidado com as observações/diálogos/entrevistas, pois não se tratam as pessoas, os grupos, as comunidades como simples objetos de pesquisa, mas como um encontro de consciências, fazendo-se necessário atentar para a coexistência do eu-e-do-outro-ao-mundo em um exercício de intersubjetividade, ganhando sentido o próprio social (OLIVEIRA et al., 2014, p. 43).

Concordamos com a autora e procuramos ter esse cuidado em nossa investigação, pois nossos sujeitos são pessoas engajadas na luta pela escola pública do campo e nossa intenção não foi simplesmente a busca dos dados materiais, mas possibilitar que esses sujeitos, que possuem uma história relacionada àquelas realidades, contribuam com seus conhecimentos e reivindicações em uma relação dialética sujeito-mundo e, a partir dela, desdobra-se a relação, também dialética, entre o conhecimento da realidade e a sua transformação (FREIRE, 1979).

Segundo Freire⁴, nas relações e na história com o mundo é possível aos seres humanos desenvolver a competência de dialogar sobre sua realidade. Somos capazes de compreender o mundo que nos cerca, nos tornamos capazes de uma compreensão da realidade – que pode ser ingênua, fundada apenas no senso comum, ou crítica, fundada na rigorosidade científica; o fato é que: o simples desvelamento da realidade não significa a sua transformação. Para transformar é preciso um processo coletivo, dialético e dialógico sujeito-objeto-sujeito.

Para garantir esse processo Freire (2013) propõe a dialogicidade como essência dessa prática, trazendo a necessidade das interações entre os sujeitos de modo pertinente, entendendo o diálogo verdadeiro como busca e processo de humanização, de denúncia e de anúncio. Mas para que seja possível alcançar o diálogo verdadeiro é preciso uma série de características que são consideradas fundamentais, dentre elas a humildade, o amor, a esperança e a relação de confiança (FREIRE, 2013, p. 113).

Partindo desse pressuposto e com a intenção de atingir os objetivos propostos, apontamos a seguir as técnicas e instrumentos da pesquisa.

Grupo Focal: O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais (GATTI, 2005). Escolhemos este instrumento, como técnica para coleta dos dados porque é capaz de revelar as diferenças, divergências, contraposições e contradições inerentes às especificidades do meio rural, ou seja, as respostas se reportam as necessidades do sujeito no seu próprio contexto.

Segundo Minayo (2000), o grupo focal é uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico pois, na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, cujo comportamento pode envolver o grupo durante a reunião.

O grupo focal consiste numa técnica de inegável importância para se tratar das questões sociais, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais da área, dos vários processos de trabalho e também da população (MINAYO, 2000, p. 129).

A seleção dos participantes deve ser criteriosa, levando em consideração o problema em estudo, as características comuns que os qualifiquem para a discussão do objeto em foco,

⁴ Informação verbal fornecida por Paulo Freire em palestra durante o VI Simpósio de Educação, na Faculdade Mackenzie, 1997. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/acesado>> em 2 de fevereiro de 2018.

ou seja, os participantes devem ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações (GATTI, 2005).

A coleta de dados por meio de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas a formação de opinião e atitudes durante a interação com os indivíduos. Essas interações é que possibilitam a captação de significados.

O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

Os sujeitos convidados para o grupo focal foram: lideranças dos movimentos sociais do campo, representantes da Secretaria de Estado de Educação – SEMED, representantes das comunidades, representantes de pais, representantes de alunos e professores. São pessoas que possuem experiências e relação direta com o objeto investigado, fruto da totalidade social que se apresenta um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação sujeito-objeto em um movimento dialético coletivo.

Segundo Flick (2009), o grupo focal necessita de prévio planejamento em que aspectos inerentes ao andamento dos trabalhos necessitam ser contemplados. Neste sentido, o planejamento do tempo de duração e do número de sessões assume grande importância tendo em vista, as especificidades e as particularidades relacionadas ao objeto em estudo as quais serão imprescindíveis que sejam detalhadas para o alcance do objetivo que se pretende.

A dinâmica do grupo se deu a partir de questões elaboradas previamente no intuito de favorecer a discussão e servindo como roteiro facilitador na condução do trabalho, visando alcançar os objetivos da pesquisa.

Cabe ao pesquisador introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar (GATTI, 2005, p. 39).

Nesse caso, o grupo focal foi utilizado como técnica exploratória, com objetivo de levantar dados e informações sobre os insumos necessários para as escolas do campo. Para alcançar tal objetivo, foi proposta ao grupo a seguinte questão: partindo da realidade da escola que vocês têm hoje, o que consideram ser indispensável para melhorar as condições de atendimento do processo educativo?

Neste estudo, realizamos 4 sessões, sendo uma em cada município, com duração de 120 minutos cada uma. Para registro dos encontros foram utilizados caderno de anotação e a

gravação em áudio. As informações obtidas por meios desta técnica estarão sendo analisadas, com mais detalhes, no capítulo III e IV e conclusões.

No decorrer do processo avaliamos a necessidade de usar a entrevista semiestruturada aberta, individual e coletiva, para obtenção de maiores informações, tendo em vista, que, durante a técnica do grupo focal, por se tratar de uma pergunta fechada, às pessoas ligadas diretamente as escolas pouco se pronunciaram; quem contribuiu bastante foram às pessoas ligadas ao movimento social.

Entrevista Semiestruturada Individual: As entrevistas foram realizadas com as coordenadoras da educação do campo, uma (1) em cada município. O objetivo destas entrevistas foi abordar os aspectos gerais acerca da política educacional, principalmente no que concerne a educação do campo e o custo aluno.

Entrevista Semiestruturada Coletiva: foram realizadas com representantes das comunidades, representantes de pais, representantes de alunos (do 5º ano das multisseriadas e do 6º ao 9º anos das escolas seriadas) gestores e professores das escolas pesquisadas. A entrevista coletiva serviu para assegurar que todos os sujeitos envolvidos com a escola e com a comunidade pudessem colaborar com a pesquisa, não apenas como sujeito investigados, mas enquanto protagonistas em um levantamento de dados, que visa a subsidiar políticas públicas de financiamento para as escolas desses próprios sujeitos.

Os dados obtidos por meio das entrevistas se constituíram em uma fonte de informações a mais da qual lancei mão para que, junto com os outros dados, pudesse desvelar os desafios da educação do campo nos municípios, assim como, definir insumos que possibilite que as escolas possuam um padrão de qualidade.

A partir das falas dos sujeitos, sentimos a necessidade de conhecer as escolas e sua dinâmica de funcionamento, para isso, utilizamos a observação *in lócus*, que nos trouxeram informações complementares de suma importância.

Observação: A observação foi realizada nas comunidades e nas escolas pesquisadas depois das entrevistas com as coordenações de educação do campo, e, no mesmo período que o grupo focal. Foram registradas as informações relevantes sobre a comunidade e o funcionamento da escola, com intuito de comparar e analisar as informações coletadas por meio de outros procedimentos.

De acordo com Flick (2009) o ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os

acontecimentos e as situações. Para ao autor, a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e, além disso, utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Essa técnica além de ver e ouvir consiste em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Observar, no caso deste estudo, foi fazer uma intermediação entre os dados que estão sendo coletados e a realidade do objeto de estudo.

Na observação e na entrevista procuramos verificar, de modo qualitativo, a existência de insumos e as condições de funcionamento da escola que possam estar associados a condições de qualidade do ensino. As entrevistas foram feitas com a autorização dos entrevistados e a assinatura de um termo de consentimento informado e outro termo de confidencialidade da informação, ambos se comprometendo em resguardar a identidade dos sujeitos.

Formulário: o formulário foi utilizado no levantamento dos insumos presentes nas escolas visitadas com objetivo de organizar um quadro matriz no qual serão lançados por categoria os insumos específicos no contexto em que as escolas estão inseridas. Foi preenchido um (1) formulário por escola (em anexo).

Com o formulário foram coletadas informações referentes ao horário e turnos de funcionamento; etapas da educação básica ofertadas, número de turmas e alunos por ano, contagem dos espaços físicos do prédio e avaliação do estado de conservação das dependências e instalações (elétrica e hidráulica). Também foram coletadas informações sobre o número de profissionais das escolas (docentes e não docentes), funções exercidas, vínculo com a escola (contrato temporário ou efetivo), carga horária semanal de trabalho na escola e nível de formação escolar/escolaridade.

Também foram coletados dados referentes às despesas com a educação no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)⁵, dados sobre população no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), dados educacionais no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e dados referentes a educação municipal em relatórios das Secretarias Municipais de Educação. A seguir apresentaremos a síntese dos instrumentos e dos sujeitos da pesquisa.

⁵ Informações referentes às despesas de educação dos anos de 2016.

TABELA 2 - Instrumentos e sujeitos da pesquisa

Município	Grupo focal							Entr. Indiv.	Entr. Colet.	Nº de Esc. pesquisadas.
	Rep. Mov. Soc.	Rep. Semed	Rep. Com.	Rep. Pais	Rep. alunos	Prof	Total			
Abaetetuba (Quilombola)	2	2	2	4	4	4	18	1	10	1
Acará (Assent. Rural)	3	2	3	4	4	1	17	1	9	1
Cametá (Cumun. Rural)	3	2	3	4	4	4	20	1	10	1
Mocajuba (Ribeirinha)	3	3	3	4	4	1	18	1	9	1
Total	11	9	11	16	16	10	73	4	39	4

Fonte: Pesquisa de campo

No total participaram da pesquisa 116 pessoas, sendo 73 via grupo focal, 4 por meio da entrevista individual e 39 via entrevista coletiva. Além do grupo focal e das entrevistas também participamos de reuniões dos Fóruns de Educação do Campo Região, principalmente, do Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FECAF) e do Fórum Mocajubense de educação do campo (FORMEC).

É importante ressaltar que: a proposta inicial era trabalhar, em cada município, com quatro (4) diferentes escolas, que representasse a sociodiversidade dos quilombolas, dos assentados, dos ribeirinhos e sujeitos que vivem nas comunidades rurais. No entanto, a partir do momento que conhecemos as escolas e aplicamos os instrumentos, percebemos que as peculiaridades e as especificidades acabavam ficando “invisível” diante da precariedade presente em todas as escolas, até as falas dos sujeitos que participaram do grupo focal e da entrevista coletiva, também se repetiram. Por conta desse fato, escolhemos trabalhar com apenas uma dessa escola por município para fazer análise dos instrumentos aplicados.

As informações coletadas sobre as escolas foram: horário e turnos; etapas da educação básica ofertadas, número de turmas e alunos por ano, espaços físicos do prédio. Também foram coletadas informações sobre o número de profissionais das escolas (docentes e não docentes), funções exercidas, vínculo com a escola (contrato temporário ou efetivo), carga horária semanal de trabalho e nível de formação escolar/escolaridade. Os dados sobre Transporte Escolar e merenda escolar foram coletados em visita realizada às Secretárias Municipais de Educação no setor de transporte e merenda escolar.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados para o custo aluno das escolas pesquisadas, trabalhamos o conceito de custo direto, conforme metodologia proposta por Marques e Xavier (1986), com ampliação para merenda e transporte escolar.

Os custos diretos são aqueles vinculados diretamente no âmbito do funcionamento das escolas. Podemos também considerar como custo monetário que para Alves (2012, p. 137-138), “[...] são os insumos que podem ser adquiridos por meio de alocação de recursos financeiros [...] que o Estado pode intervir diretamente por meio da sua política de financiamento”.

Para a construção do cálculo do Custo-Aluno-Qualidade das escolas do campo (CAQCampo) foram consideradas duas (2) categorias de insumos e oito (8) subcategoria conforme especifica o quadro abaixo:

QUADRO 2 - Categorias de insumos da Pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
IMPLANTAÇÃO	Instalações
	Equipamentos e Material Permanente
MANUTENÇÃO	Pessoal
	Bens e serviços
	Apoio Ao Projeto Político Pedagógico
	Alimentação
	Outros insumos
	Custos da adm. Central (aqui está o transporte escolar)

Fonte: Reelaborado pela autora tomando como base o relatório da pesquisa nacional “custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas”.

Na categoria **pessoal** estão inseridos os docentes e não docentes. Assim como Paro (1982) e Farenzena (2005), consideramos docentes somente os professores em regência de classe. Todos os demais profissionais que trabalham na escola foram considerados não docentes (diretor, coordenador pedagógico, secretário, merendeira, servente, porteiro, vigia, etc..).

Consideramos **Material permanente** os equipamentos e os materiais existentes nas escolas que possuem uma vida útil superior a dois anos. Para cada um dos itens de material de consumo e material permanente adotamos uma referência tipo: unidade, quilo, litro, metro e caixa.

O divisor para o devido cálculo do Gasto aluno /ano e do CAQCampo foi o número de alunos matriculados em cada escola no ano de 2016. Ressaltando que para o gasto aluno/ano foi considerado o número de aluno total da escola e não por cada etapa ou

modalidades. No caso, do CAQCampo o cálculo se baseou no quantitativo de alunos da educação básica com possibilidade de atendimentos das modalidades quando houver.

Os procedimentos que foram tomados para calcular o custo aluno ano foram:

- **Instalações:** para o cálculo do custo do terreno foi pesquisado o tamanho da área construída, o valor do metro quadrado, as dimensões do terreno e o ano de vida útil do terreno. O valor estabelecido por metro quadrado foi multiplicado pelo metro quadrado total do terreno das escolas informado pela SEMED. O valor monetário total foi dividido pelo tempo de vida útil do terreno e dos prédios das escolas. O critério para estabelecer os anos de vida útil foi o tempo de existência das escolas. Para o cálculo do custo do prédio foi utilizado o mesmo procedimento: foi pesquisado o custo médio do metro quadrado construído. O total do metro quadrado das áreas construídas dos prédios escolares foi multiplicado por esse valor e total da multiplicação dividido pelo ano de vida útil. Depois de feita a divisão foram obtidos os valores monetários anuais do terreno e do prédio, esses valores foram somados para obter o custo ano das instalações (terreno + prédio). Ressaltando que na composição do valor do CAQCampo foram utilizados apenas 5% do valor da instalação (especificado na planilha como conservação predial). Na planilha síntese entrou no item bens e serviços.

Equipamentos e Material Permanente: para o cálculo dos equipamentos e material permanente foi atribuído um preço médio pesquisado em estabelecimentos comerciais de Belém do Pará, tendo em vista, que, a maioria dos itens não existia no comércio dos municípios lócus da pesquisa. Os preços foram multiplicados pela quantidade de itens de cada material permanente ou equipamentos existentes nas escolas e divididos pela vida útil atribuída. Com o rastreamento dos preços pelos anos de vida útil, foram somados os preços anuais dos itens para obter o custo anual do material permanente. Ressaltando que para o cálculo do CAQCampo foi utilizado apenas 15% do valor de equipamentos e material permanente (especificado na planilha como manutenção e reposição de equipamentos e material permanente). Na planilha síntese também entrou no item bens e serviços.

- **Pessoal:** foi pesquisado no site de transparência dos municípios, tendo em vista, que, não conseguimos via secretarias de finanças, o salário base mensal de cada funcionário da escola (docentes e não docentes). Estes valores foram multiplicados por 13,3 – (para incluir o 13º e 1/3 de férias) – e acrescido 20% relativos aos encargos patronais. Ressaltando que se considerou o valor monetário do custo de pessoal equivalente ao número de horas trabalhadas somente na escola pesquisada. No caso do CAQCampo foi acrescido 15% de gratificação campo.

- **Material de consumo:** para cada material de consumo foi estabelecido um preço unitário (preço da unidade, quilo, litro, dúzia ou caixa). Multiplicou-se o valor pela quantidade informada de cada material. Os preços dos itens foram somados, para obter o valor total da categoria de material de consumo.

- **Alimentação:** para o cálculo da merenda escolar, as escolas informaram a quantidade de refeição realizada pelo aluno por dia, fizemos uma média mensal e anual da quantidade dos gêneros alimentícios consumidos. Foi pesquisado o preço em reais das frutas e verduras na Central Estadual de Abastecimento CEASA de Belém e nos supermercados dos municípios o preço dos outros produtos que compõe o cardápio das escolas.

- **Transporte escolar:** foi dividido o valor total gasto com transporte escolar pelo município de em 2016 (incluindo os repasses financeiros da União e estado ao município), pelo número total de alunos em atendimentos das redes municipal e estadual. Dessa forma se obteve o valor médio de gasto aluno ano com transporte escolar nos municípios. O valor médio de gasto aluno/ano com transporte escolar foi multiplicado pelo número de alunos transportados. Assim se obteve o custo total do transporte escolar para cada escola e esse mesmo valor foi dividido pelo número total de alunos matriculados na escola, obtendo-se uma média do Custo Aluno Ano do transporte escolar das escolas pesquisadas que usam o mesmo.

- **Outros insumos:** para o cálculo dos outros insumos foi atribuído um preço médio pesquisado em estabelecimentos comerciais de Belém do Pará. Os preços foram multiplicados pela quantidade de itens e divididos pela vida útil atribuída. Com o rastreamento dos preços pelos anos de vida útil, foram somados os preços anuais dos itens para obter o custo anual dos objetos.

A definição do CAQCampo, procurou-se desagregar cada uma dessas categorias. Ao agregar os custos de cada uma, encontrou-se o custo total por escola. Para encontrar o custo aluno-ano, dividiu-se o custo total pelo quantitativo de matrícula efetiva informada no censo do referido ano de 2016. Esse procedimento foi tomado para o cálculo do custo-aluno/ano, levando em consideração tanto os insumos que existiam nas escolas quanto o que os sujeitos da pesquisa apontaram enquanto necessidade para construção de uma escola com padrão de qualidade.

Ressaltamos que o CAQCampo são valores que podem variar, tendo em vista, que, alguns materiais de consumo podem ter uma vida útil superior a dois anos nas escolas, dependendo da maneira como são usados, da mesma forma, alguns materiais permanentes

podem ter uma vida útil inferior ou superior à estimada na pesquisa, dependendo da maneira e intensidade de como são usados nas escolas. Também cabe ressaltar que não foi possível obter os custos exatos de água, pois, as escolas usam poço artesiano.

Os dados educacionais e financeiros foram acessados nos bancos de dados do INEP/MEC e do SIOPE. Embora o acesso aos mesmos tenha sido viabilizado via internet, nem sempre possuem informações precisas, com nível de detalhamento sobre a educação do campo, o que nos levou a fazer complementação dessas informações junto às secretárias municipais de educação.

Contudo, vale ressaltar que na questão dos dados referentes à educação do campo foram enfrentadas várias dificuldades, principalmente, no que se refere à organização dos dados referente à quantidade de escolas ribeirinhas, quilombolas, de comunidade rural e de assentamentos rural, entre outras; bem como, o número de professores e alunos que são atendidos nessas escolas. Outra dificuldade encontrada foi referente à quantidade de alunos que são transportados, o valor desse transporte e da merenda escolar que os municípios recebem.

Os dados educacionais dos municípios estão organizados como são informados no censo escolar, tipo: alunos da educação infantil, alunos do ensino fundamental, professores da rede, mas não especificam quais são quilombolas, ribeirinhos, assentados, ou qualquer outra sócio diversidade existente. Essa falta de organização atrasou a coleta dos dados, tendo em vista, que, tivemos que ficar junto ao setor de estatística das SEMED municipais para poder desmembrar as informações e chegar a esses dados.

Outra questão bastante difícil no processo de coleta dos dados foi que, mesmo havendo um setor de estatística nas SEMED, existem muitas divisões de departamentos e os responsáveis nem sempre estão no município e somente eles possuem a senha de acesso, como por exemplo, ao Programa de Ações Articuladas (PAR) e ao Censo Escolar ou a chave dos setores. Mesmo marcando com eles por telefone, quando chegava ao município não os encontrava. Isso foi atrasando a coleta dos dados e onerando a pesquisa além do previsto.

Os dados financeiros relacionados à educação também foram de difícil acesso, pois não há informações na SEMED sobre os mesmos, tudo tem que ser via secretaria de finanças, no entanto, a pessoa responsável nunca podia atender pela parte da manhã, sempre estava em reunião e não voltava à tarde.

Segundo Cruz (2009), o levantamento de dados referentes ao financiamento da educação é muito difícil para o pesquisador, pois sempre há muita cautela por parte dos gestores públicos em repassar esses dados, na maioria das vezes o pesquisador “cansa” e procura outros meios para poder viabilizar a pesquisa. Foi o que aconteceu conosco, tivemos que recorrer ao SIOPE para obtê-los.

O acesso às escolas nas comunidades rurais não foi fácil, pois a SEMED não dispõe de carro para que a coordenação de educação do campo faça o acompanhamento pedagógico regularmente. Consideramos importante realizar a pesquisa acompanhada da coordenadora da educação do campo, mas nem sempre foi possível, pois tivemos que alugar moto, lancha ou mesmo ir no respectivo transporte escolar para poder ter acesso às mesmas.

Ressalta-se, como importante, a boa receptividade dos secretários e secretárias de educação dos quatro municípios, que nos deixaram à vontade para realizar a coleta dos dados. Destacamos, também, o empenho da coordenação da educação do campo e do setor estatístico para nos ajudar durante o processo da coleta dos dados mesmo com suas limitações de tempo. Nas comunidades, o acolhimento e a hospitalidade foram muitos bons. Fomos recebidos por moradores que logo se dispuseram a ajudar no que fosse preciso para a realização da pesquisa.

A Tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta discussões sobre: “A política educacional brasileira pós 1990: a educação do campo em foco”. A finalidade do mesmo é analisar as configurações da política educacional brasileira pós 1990, com foco na educação do campo, situando num contexto social mais amplo, que envolve as relações sociais estabelecidas entre Estado e sociedade, face às mudanças de ordem conjuntural, implementadas no atual estágio de reestruturação produtiva do capital. A luta da educação do campo remonta de relações estabelecidas historicamente e, nesse sentido, este primeiro capítulo procura evidenciar, igualmente, a luta do Movimento de Educação do Campo em nível nacional, estadual e municipal para garantir o direito à educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos que trabalham e vivem no campo. A luta é por políticas públicas que considerem as realidades, as culturas os valores e a diversidade dos sujeitos campo.

No segundo capítulo a discussão se dá em torno do: “Custo aluno qualidade – impasses metodológicos e políticos”. O objetivo do mesmo é mapear o itinerário histórico dos estudos sobre os custos educacionais e das respectivas metodologias de custo-aluno, destacando as limitações metodológicas e os impasses políticos na definição de referenciais de custo aluno qualidade previsto na legislação conforme destacado na introdução deste

trabalho. Os avanços identificados nos estudos sobre custo-aluno são perceptíveis, entretanto, muito ainda precisa ser feito na perspectiva de construirmos metodologias que contemplem as especificidades existentes na área da educação, tendo em vista que fatores como a localização geográfica, tamanho da escola, etapas e modalidades de ensino, entre outros, variam muito de região para região. Essas observações são fundamentais quando se trata da educação em escolas do campo.

O terceiro capítulo intitulado: “A diversidade e a Amazônia Tocantina paraense: construindo referências para o custo aluno da educação do campo”, objetiva apresentar a região Tocantina evidenciando os municípios nos quais as escolas se localizam, enfocando o atendimento educacional e a questão orçamentaria dos mesmos.

No quanto capítulo são apresentadas as quatro escolas que serviram como lócus para o levantamento dos dados referentes aos insumos existentes, que nos revelaram o gasto-aluno/ano, bem como, apresentar o Custo-Aluno-Qualidade (CAQCampo) para essas escolas. Ressaltamos que os insumos que compuseram o valor do CAQCampo, foram fruto da indicação coletiva dos sujeitos envolvidos diretamente com as escolas, com a comunidade e também com os movimentos sociais, assim como, do estudo realizado pela Campanha Nacional pelo direito a Educação; do Parecer nº 8/2018 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, além das legislações vigentes sobre a educação do campo e quilombola.

Por fim, em nossas conclusões apresentamos uma síntese e discussão sobre os direitos ao acesso à educação do campo com qualidade a partir de duas questões fundamentais; à disponibilidade orçamentária dos municípios para garantir o CAQCampo e o controle social por parte das organização comunitárias e social para exigir que o direito a educação seja cumprido, tendo em vista, que, a Constituição de 1988 determina que todo cidadão, independentemente do município em que resida ou em que rede escolar estude, deve ter direito a uma educação com padrão de qualidade.

CAPÍTULO I - A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PÓS 1990: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO

O Estado brasileiro, especialmente na década de 1990, implantou as políticas neoliberais que influenciaram diretamente a política educacional. Nas novas configurações atribuídas a essa política, destacou-se o papel das agências internacionais na definição de estratégias para a educação.

Com base nessas discussões, a política educacional pós 1990 alinhava-se aos ajustes neoliberais, fundamentando-se em bases totalmente contraditórias que priorizaram a educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, incentivaram a redução dos investimentos e o predomínio de modelos de gestão mais flexíveis que conferiram uma visão mercantilista à educação.

Considera-se, assim, relevante na discussão apontar alguns elementos que caracterizam a concepção de Estado, tendo em vista que a educação, como política social, assume diferentes “feições” em diferentes sociedades e Estados (HOLFLING, 2001). Portanto, analisar as feições que a política educacional assumiu nesse período implica considerar as particularidades do momento histórico que compreende determinado projeto político de Estado e sociedade.

No Estado capitalista as políticas sociais cumprem a funcionalidade de manter e controlar a força de trabalho, ela é, como salienta Netto (2001), a política social do Estado burguês que atende as demandas da ordem monopólica.

Nesse sentido, as formas de intervenção do Estado são condicionadas pelas relações de produção e, a cada fase de desenvolvimento do capital, há formas específicas de intervenção nas relações econômicas e sociais. Foi o que ocorreu no Brasil a partir da década de 1990 conforme veremos a seguir.

1.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PÓS 1990

Partindo da referência de Saes (1998) sobre a teoria do Estado burguês, entende-se que o Estado surge para legitimar a divisão de classes e a dominação de determinada classe

sobre a outra. Trata-se de uma institucionalização da dominação econômica por meio de organismos de dominação política, com toda a estrutura jurídica e seus tribunais, bem como suas forças repressivas que agem em nome do Estado que se encontra a serviço da classe dos proprietários do capital e dos meios de produção que por sua vez, exploram os proprietários da força de trabalho tendo o aval Institucional do Estado que cumpre a função de legitimar tais explorações.

Para cumprir essa função, o Estado cria condições ideológicas que inibem qualquer ação que possa resultar em luta contra os proprietários dos meios de produção. Em outras palavras, a ideologia dominante estabelece o consenso que permite “[...] assegurar a inserção prática dos agentes na estrutura social, visa à manutenção – a coesão – desta estrutura, o que quer dizer, antes de mais nada, a exploração e a dominação de classe” (POULANTZAS, 1971, p. 33).

Netto (2001), ao discutir sobre o papel do Estado no capitalismo de monopólios, destaca que, nessa fase do capital, a preservação e o controle permanente da força de trabalho, tanto ocupada, quanto excedente, constituem-se em função estatal de primeira ordem, entretanto, para que o Estado cumpra essa função, precisa legitimar-se politicamente, ou seja, precisa incorporar outros protagonistas sociopolíticos, atendendo às demandas das classes subalternas por meio de políticas sociais.

A emergência de um novo padrão de acumulação capitalista, em decorrência da crise estrutural e a difusão do ideário neoliberal como ofensiva para superação dessa crise impuseram a introdução de novos padrões tecnológicos, e formas mais flexíveis de organização do trabalho e da produção pautados no paradigma da racionalidade econômica.

O delineamento desse processo conferiu, a um pequeno grupo de países, a hegemonia do capital financeiro, deixando à margem da globalização periférica a maioria dos países pobres. Como salienta Neves (2005), a implantação de medidas macroeconômicas e a exploração dos países capitalistas periféricos deixaram claras as intenções dos representantes do grande capital mundial na exploração da classe trabalhadora, estabelecendo um discurso que incorporou suas demandas via estratégias focalizadas e restritivas.

Para legitimar essa nova ordem, fez-se necessária a reconfiguração do papel estatal a partir da incorporação das premissas básicas do ideário neoliberal. Lançou-se, deste modo, a crítica ao Estado de bem-estar-social como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes.

A política de ajustes estruturais foi implantada nos países periféricos, especialmente, na década de 1980. Com a explosão da crise da dívida externa, muitos países, para reverter os efeitos da crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI e, como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal.

Nas palavras de Toussaint (2002, p. 200) “[...] estes empréstimos de caráter político são concedidos pelas instituições com a condição de que o governo nacional adote um programa de estabilização econômica e de reformas de estruturas econômicas, de acordo com as exigências do emprestador”.

Essas condições definidas pelas referidas agências reforçaram a subordinação dos países periféricos aos países centrais, impedindo a possibilidade de desenvolverem uma economia nacional, visto que “[...] a internacionalização da política econômica transforma os países em territórios economicamente abertos e as economias nacionais em ‘reserva’ de mão-de-obra barata e de recursos naturais” (TOUSSAINT, 2002, p. 224).

A aplicação das reformas estruturais nos países periféricos provocou, assim, um verdadeiro desajuste social, uma vez que as agências BM e FMI definiram novas funções ao Estado, priorizando iniciativas que reduziram seu raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos poucos recursos na atenção aos mais pobres. De acordo com Peroni (2003), o papel do Estado limitou-se a gerir compensações, entretanto,

[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais (PERONI, 2003, p. 50).

Para o capital, o Estado deve ser capaz de garantir a manutenção da ordem social que é uma preocupação constante à medida que os problemas sociais se agravam com as consequências das reformas. Para acalmar os ânimos, devido inúmeras mudanças provocadas pela nova ordem social gestada sob o comando do capital financeiro, novas relações foram estabelecidas entre Estado e sociedade.

Desde a década de 1990, o Banco Mundial vem propalando que são necessárias novas funções do Estado para conduzir um mundo em transformação. Nesse processo, as agências internacionais definiram estratégias de ação com o intuito de orientar tanto a política econômica, quanto a conformação social dos países em desenvolvimento (NEVES, 2005).

É importante destacar que as políticas neoliberais implementadas pelos Estados capitalistas não podem ser vistas como mero transplante da doutrina do liberalismo econômico, visto que cada país possui suas particularidades, diferenciando-se nos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Tais políticas não podem concretizar, incondicionalmente, os princípios econômicos liberais, já que elas não são implementadas num espaço social vazio, destituído de qualquer historicidade, e sim em sociedades capitalistas históricas, nas quais a política estatal repercute, há décadas, a influência de outros princípios econômicos (SAES, 2001, p. 81-82).

No Brasil, a implantação da política estatal neoliberal teve seu auge nos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, que promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional.

Foi com esse objetivo que o governo FHC se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico e, desse modo, implementou várias medidas no intuito de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais (SILVA, 2003).

Para viabilizar essas medidas que consubstanciam as reformas estruturais preconizadas pelo BM, o Governo criou um ministério próprio para isso, o MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado. Esse Ministério apresentou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que foi implantado para ampliar a governança do Estado e, conseqüentemente, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente. Conforme expressa o Documento,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Nota-se, que a reforma do Estado implicou mudanças em sua aparelhagem a fim de tornar a administração pública mais “eficiente”. Para isso, o Estado assumiu um papel regulador, conforme expresso no Documento: “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou

promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p.13).

Apesar de criticar as proposições neoliberais, o Documento advoga um Estado mínimo para as políticas públicas, pois não deixa de apontar a necessidade de redução do aparelho do Estado por meio de estratégias que visam à privatização, desregulamentação e terceirização. Assim, a proposta formulada no Documento consistiu em descentralizar, para o setor público não estatal, os serviços considerados não exclusivos do Estado, tais como: saúde, educação, cultura e pesquisa científica. Para tanto, adotaram-se programas de publicização, que incentivaram o envolvimento ativo da sociedade na responsabilização dos serviços.

Ao Estado, coube manter programas compensatórios destinados à população mais vulnerável, tornando evidente seu caráter classista, ao legitimar um sistema de proteção social privado para o atendimento de uma minoria que pôde pagar pelos serviços e um sistema público fragilizado para atender à grande maioria da população (SOARES, 2003).

É nesse quadro que se definem as novas “feições” da política educacional brasileira, ou seja, a partir da reestruturação econômica do País, evidenciada nos anos de 1990, em conformidade com os preceitos neoliberais de reestruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e na conformação da ordem societária vigente.

Como parte do movimento de redefinição das ações do Estado, a política educacional passou a ser alvo de grandes mudanças fortemente influenciadas pelas políticas das agências multilaterais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento.

Nesse contexto de redefinição emerge o Movimento por uma Educação do Campo, que se constitui um movimento contra hegemônico.

Existe uma proposta educacional para o Campo que se apresenta como estratégia contra hegemônica frente às políticas de Estado direcionada às populações do campo a partir de um modelo de educação universalista, que não leva em consideração as características e realidades dos diversos sujeitos, nem a heterogeneidade que constitui esse espaço (CARMO; PRAZERES; GEMAQUE, 2016, p. 2).

Concordamos com os autores que esse movimento se configura contra hegemônico, principalmente, porque diante das redefinições adotadas pelo Estado brasileiro na década de 1990, as populações do campo continuariam sendo atendidas com políticas compensatórias,

como sempre foi feito historicamente, ou seja, o campo continuaria sendo concebido como “apenas o local para o desenvolvimento das atividades agrícolas voltadas à produtividade do capital econômico das grandes corporações, preterindo as atividades da agricultura familiar dos camponeses” (CARMO; PRAZERES; GEMAQUE, 2016, p. 4).

Se contrapondo a esse processo histórico de descaso aos povos do campo, o Movimento da Educação do Campo luta por políticas públicas que garantam os direitos, não somente à educação, mas à terra, à saúde, à cultura, ao lazer, à moradia e, principalmente, que leve em consideração a diversidade e a heterogeneidade que constituem tais espaços.

O Movimento da Educação do Campo, não busca somente os avanços da Educação do Campo considerando uma lógica diferente do sentido da educação predominante no país ao longo da história, mas também, trata da luta dos movimentos sociais por Reforma Agrária como política pública entrelaçada ao desenvolvimento da educação do campo e de seus sujeitos, conforme veremos nos próximos tópicos.

1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA CONTRA A LÓGICA DO CAPITAL

A concepção de Educação do Campo surge em contraposição à ideia de camponês e de rural como equivalentes a arcaico e a atrasado.

Essa nova concepção valoriza os conhecimentos da prática social do camponês e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, sociabilidade, identidade, enfim, como o espaço da construção de novas possibilidades de reprodução social, um paradigma, uma categoria dialética e contra-hegemônica que vem sendo construída desde o final da década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais do campo em mobilização criaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, passando, assim, a demandar por uma educação que se identifique com os sujeitos do campo e se contraponha a escola rural⁶ que historicamente negou a identidade desses sujeitos.

Trata-se de uma categoria, desde então, discutida por vários intelectuais, dentre os quais se destacam Arroyo; Caldart; Molina (2011), Munarim (2011), Hage (2014), entre outros. Esses estudiosos, juntamente com os movimentos sociais, em especial, o MST conseguiu inserir a educação do campo como categoria de pesquisa no âmbito da universidade. E, embora, ainda, seja uma categoria que se apresenta de forma tímida nas

⁶ Ler: Leite, Sérgio C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2 ed., 2002.

pesquisas acadêmicas em comparação às outras temáticas de pesquisa, já dispõe de uma significativa produção científica.

Portanto, (re) escrevê-la e interpretá-la não é uma tarefa fácil, ao contrário, impõe-nos limites e desafios, assim como nos possibilita (re) inventá-la e (re) significá-la, visto que, como uma categoria dialética, está sempre em movimento e construção.

Gostaria de ressaltar que existem outros estudos, como Leite (2002) e Damasceno (2006), que desenvolveram pesquisas focados no resgate histórico da educação rural no Brasil. Contudo, neste capítulo, detive-me em analisar, a partir da década de 1990, o que diz respeito ao movimento que luta pela afirmação do paradigma da Educação do Campo, pois é, na referida década, que se firmam significativas experiências educacionais, que se caracterizam por apresentarem metodologias pedagógicas diferenciadas que visam ao comprometimento com o desenvolvimento sustentável e com uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

Partimos, assim, do princípio que o campo não está parado, está vivo. E que, ali, não há só uma dinâmica social, mas também um movimento pedagógico que luta por uma educação que reconheça a história concreta de cada educando. Arroyo (2004) defende que este projeto de educação básica do campo incorpore uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo.

A luta por uma Educação do Campo vem sendo construída por sujeitos organizados coletivamente, na perspectiva de resistência contra as intensas transformações ocorridas no meio rural em função das mudanças na lógica do capital⁷. Essa luta ocorre como “parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital” (MOLINA, 2010, p. 7). A emergência da Educação do Campo é dada pela necessidade de transformar as relações sociais e de poder que marcaram historicamente o campo brasileiro.

A gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetivas categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social (CALDART, 2010, p. 105).

Nessa perspectiva, o movimento da Educação do Campo constituiu-se em espaços instituídos pela necessidade dos movimentos sociais camponeses reivindicarem e garantirem

⁷ Ler: Mézaros, István. A Educação para além do capital. [tradução Isa Tavares]. - 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

participação nas decisões em esferas públicas e com isso reclamar a base instável das políticas públicas.

Além disso, fazem parte da luta dos sujeitos sociais do campo, o combate ao projeto de sociedade imposta pelo Estado capitalista e a reivindicação do acesso da população camponesa ao conhecimento produzido a partir das práticas educativas das áreas rurais, a problematização e a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica produzida pela própria sociedade que marginaliza e deslegitima seus protagonistas.

Como alerta Santos (2004), quanto mais avança o desenvolvimento do capitalismo para o atual modelo neoliberal na economia, a educação também vem sendo apropriada como mecanismo dessa lógica capitalista. Dessa forma, o principal objetivo desta lógica é formar homem-instrumento, onde o que importa é o resultado, o desempenho de acordo com o padrão estabelecido pelo capital.

Para Caldart (2010), a identidade da Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos que se juntam para lutar por uma Educação do Campo, é contra essa lógica e seus princípios. É uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos sujeitos que ali vivem, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A educação do campo é de fato um processo complexo e contraditório em que especificidade (o Campo) e universalidade (direitos e políticas públicas) se enfrentam e se articulam. Diante da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, a Educação do Campo enfrenta um desafio permanente que seria afirmar uma especificidade que não pode correr o risco de cair num reducionismo: a necessidade de apropriação da escola pela classe trabalhadora do campo, cuja existência foi desconsiderada tanto na definição das políticas públicas, quanto no debate de educação que vem sendo adotado pelo sistema capitalista.

Como mencionado anteriormente, trata-se de uma luta coletiva, de um lado, para superar a histórica marginalização e precarização das escolas rurais e, de outro, por uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos, considerando a existência no campo de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa. Além disso

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão

hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social (CALDART, 2008, p. 74).

Portanto, a educação do campo visa à superação do modelo capitalista, atuando, então, na oposição do avanço do capital e na busca de formar sujeitos críticos e, ainda, procurando compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais construídas no contexto da sociedade capitalista.

Partindo desse pressuposto, as concepções de educação do campo que foram surgindo a partir da década de 1990, evidenciadas dentro do cenário político-econômico acarretaram sua inserção na agenda pública dos governos, das universidades e dos movimentos sociais, tornando-se alvo de muita discussão por parte desses setores institucionais, embora não tenha se configurado, neste momento, como política pública e, menos ainda, como política de Estado, pois, na realidade, o que os governos estimulam são apenas políticas focais de ampliação do acesso à educação.

As lutas em torno da educação do campo não acontecem isoladas nesse período, mas se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo que avançava, inclusive, financiando e apoiando candidaturas nos países periféricos ou em desenvolvimento para atender aos interesses do grande capital.

Segundo Jesus (2015), esses governos foram marcados pela consolidação da política neoliberal que propõe, entre muitas de suas estratégias, uma reorganização profunda no papel do Estado e em suas relações com a sociedade civil.

Desse modo, a educação desse período é concebida obedecendo aos mesmos critérios do capital, tendo em vista o avanço da mercantilização da educação brasileira em todos os níveis. O Governo não iria investir no acesso à educação no meio rural se o projeto econômico era de continuar expulsando os trabalhadores da terra em nome do agronegócio. No entanto, alguns elementos nesse processo são considerados muito importantes na luta contra o capital, conforme veremos nos próximos tópicos.

1.2.1 O protagonismo dos movimentos sociais

No Brasil a luta pela educação do campo se insere no campo de lutas promovidas pelos movimentos sociais do campo. Os movimentos sociais do campo compreenderam que a luta pela terra e pela reforma agrária não estavam separadas da educação. Não podemos isolar

a educação como se fosse algo à parte da luta contra o patrimonialismo, contra o latifúndio e a propriedade privada burguesa. Entendemos que há uma relação dialética entre educação do campo e outras bandeiras levantadas por esses movimentos e organizações da sociedade civil, o que fortalece a luta por políticas públicas.

A proposta de educação do MST, por exemplo, se fundamenta na perspectiva marxista, onde a formação dos sujeitos deve partir do princípio da omnilateralidade. Qual seria então a definição de omnilateralidade na perspectiva marxista?

A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

É por essa formação integral do homem, que os movimentos sociais do campo e os fóruns, mobilizam-se e produzem ações que evidenciem um questionamento ao projeto escolar das escolas que hoje estão no campo reproduzindo a concepção unilateral de educação. Contra-pondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo estado e por sujeitos que se dizem “homens do campo” - como os da bancada ruralista – mas que defendem a reprodução social do capital.

Existem os confrontos e disputas de projetos para o campo e para a educação. A partir da luta, da pressão e reivindicação dos movimentos sociais foram “aceitas” e estão sendo implementados pelo Estado programas que incluem a educação do campo, no entanto, com muitas contradições, desvios e cooptação que servem para silenciamento.

Sobre essa questão Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 9) afirmam que “A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população que ali vive”.

Logicamente que a luta dos defensores da educação do campo não é somente pelo direito à educação, mas por uma libertação dos trabalhadores e trabalhadoras da condição de explorados do sistema capitalista, ou seja, queremos sujeitos legalmente cidadãos e realmente emancipados. No entanto, na perspectiva do estado, a educação do campo tem sido mais uma das táticas para atingir metas estabelecidas assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema social do capital (D’AGOSTIN: 2012).

A educação do campo e sua gênese estão atreladas a um debate sobre o processo de desenvolvimento do campo brasileiro e sobre seus diferentes sujeitos.

De um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Foi baseado nesses ideais que após o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, os movimentos sociais do campo voltaram a se articular e, na década de 1990, entraram no cenário educacional desenvolvendo práticas formativas cujas raízes se encontram nas propostas de educação geradas pelos movimentos sociais e educativos da década de 1960⁸.

A produção pedagógica dos anos anteriores foi resgatada e sistematizada pelos movimentos sociais atuais, constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas da Educação do Campo (SILVA, 2006). A proposta dos movimentos sociais intenciona construir a partir de suas lutas e de maneira compartilhada uma política que amplie o sentido da educação com vista às diferenças existentes entre campo e cidade, como um projeto construído coletivamente pelo povo e com o Estado politicamente identificado como Educação do Campo.

Entre esses movimentos sociais podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, desde a sua fundação na década de 1980⁹, apresenta uma forte preocupação com a educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, tendo desenvolvido uma proposta pedagógica baseada nos princípios do próprio movimento:

[...] Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo

⁸ Segundo Silva (2006) algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster).

⁹ O período de 1979 a 1984 marca o início da retomada da luta pela terra no Brasil, através de ocupações e acampamentos realizados especialmente no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul e culmina na fundação do MST, em 1984.

alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Em 1997, como resultado desse processo, o MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos.

Nesse encontro, as entidades promotoras decidiram realizar uma grande conferência nacional na qual pudessem analisar os problemas enfrentados pelo conjunto da população do campo nos diferentes níveis de ensino. Em fins de março de 1998, a Coordenação da Conferência, composta pelas entidades citadas acima, reuniu-se com representantes de 20 unidades da Federação para motivá-los a implementar em seus Estados um processo de reflexão e análise das dificuldades nas experiências em educação do campo.

Entidades atuantes no campo organizaram-se em parcerias e, de maio a julho de 1998, foram realizados 23 encontros estaduais Por uma Educação Básica do Campo. As principais reflexões e experiências foram apresentadas e debatidas na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, da qual participaram movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais com o apoio da CNBB, da Unesco, do Unicef e da UnB.

Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (FREITAS, 2011).

Uma conquista desta articulação, no âmbito das políticas públicas foi a proposta das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e sua aprovação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

É importante ressaltar que a concepção teórica que norteia as diretrizes para a educação nas escolas do campo contrapõe-se às outras concepções que privilegiam a cidade como locus exclusivo, ou mesmo aquelas que consideram o rural como uma simples extensão do urbano mediante a acelerada urbanização. Ao contrário desta concepção, o campo

constitui-se e se expressa enquanto espaço de organização social e econômica em movimento, em formação identitária e de diversidade cultural.

Segundo consta no parecer 36/ 2001, que teve como relatora Edla de Araújo Lira Soares, as diretrizes têm uma singularidade democrática porque respeitam a identidade cultural do campo, contemplando os povos do campo e os seus direitos. A força deste parecer é significativa, pois reafirma os princípios das diretrizes em defesa de políticas sociais e rejeita as de caráter compensatório.

Segundo a relatora, a escola do campo deve estar vinculada às demandas do campo e, não por iniciativas advindas de políticas compensatórias se destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas.

A expressividade do texto das diretrizes volta-se para as expectativas dos movimentos sociais não só em um artigo, mas sim em seu conjunto, sinalizando para que o exercício prático seja conduzido de acordo com as especificidades do campo e, devendo refletir sobre questões locais e globais. Posta essa compreensão, estatui-se a condição legal da importância da educação para contribuir à conquista de direitos sociais.

A aprovação das Diretrizes Operacionais representou uma conquista e o fortalecimento do Movimento da Educação do Campo junto ao poder público, tendo em vista, que, a partir de então, existe um instrumento legal que normatiza as ações, ainda que precise de complementações¹⁰, dos Estados e municípios frente às políticas educacionais que devem agora estar vinculadas à realidade do campo.

Segundo Freitas (2011), a própria Constituição Federal de 1988, ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou a possibilidade de reposicionar a educação do campo no panorama educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) também abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais.

Como podemos perceber a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade – que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura,

¹⁰ Em 2008 foi aprovada a Resolução nº 2, que instituiu as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Seu principal objetivo foi evitar a política de nucleação e o deslocamento de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para outras comunidades por meio do transporte escolar (BRASIL, 2008).

pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 – tornou-se um fator legal para a reivindicação de políticas públicas e a elaboração das diversas práticas educativas, incluindo as práticas dos movimentos sociais.

Para os movimentos sociais do campo, o reconhecimento de um campo diverso é fator central para o avanço no debate, principalmente quando se faz a relação da luta pela educação e a reforma agrária. A reforma agrária representa para os movimentos sociais do campo a ideia de um desenvolvimento contrário ao desejado pelo Estado. Ela não subordina o rural ao urbano e tem o campo como um lugar de oportunidades e com características próprias, não como um lugar de atraso (FREITAS, 2011).

Segundo Caldart (2004) o reconhecimento da diversidade do campo foi fundamental para afirmação de algumas questões tais como:

[...] A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses;

A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas;

[...] A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural;

[...] A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país, reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida (CALDART, 2004, p. 23)

Assim, embora as expressões educação do campo e educação na reforma agrária tenham surgido simultaneamente, elas seriam diferentes, mas complementar-se-iam.

A educação na reforma agrária estaria vinculada a políticas educacionais voltadas para os assentamentos rurais, sendo, portanto, parte da educação do campo, definida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. Assim, o conceito de campo seria definido como um espaço multidimensional, o que permitiria leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural definido como espaço para produção de mercadorias (FERNANDES, 2006).

Partindo desse princípio, Caldart (2004) afirma que seria necessário avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas para a população do campo e que

conectaria a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões, o que não significa vincular a educação a “modelos econômicos estreitos”, como, com bastante frequência, ocorria nos programas que se enquadravam na chamada educação rural.

A educação do campo afirmar-se-ia, portanto, no combate aos “pacotes”, tanto agrícolas, quanto educacionais e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporía à visão reducionista de educação como preparação de mão de obra para o trabalho, apostando em uma nova concepção de educação conforme veremos no próximo tópico.

1.2.2 A concepção de Educação do Campo

A Concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil, conforme destacado anteriormente, dinamiza ainda mais os debates acadêmicos, pesquisas e publicações, embates jurídicos e políticos, gerando-se, então, o Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2008).

A expressão “Educação do Campo” aparece pela primeira vez em documento oficial normativo, no ano de 2008, na Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril. Esse instrumento do Conselho Nacional de Educação, bem como e principalmente as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, incorporam proposições do “Movimento de Educação do Campo”. O art. 1º da Resolução nº 2, de 2008, é demonstrativo dessa influência na linguagem oficial ao definir que: “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

A expressão educação do campo, substitui, ainda que apenas parcialmente, a expressão “educação rural”. Não obstante, essa última denominação permanece nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta pela hegemonia, é lugar comum, nas práticas de elaboração da concepção “educação do campo”, tomar-se o escopo da “educação rural” como referência a ser superada, teórica e

politicamente. Com efeito, supostamente contrário à essência da educação rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo.

É essencial, ainda, nessa nova concepção, o entendimento de relação de complementaridade entre cidade e campo, onde uma faceta não vive sem a outra. Segundo análise de Freitas (2008), a relação campo/cidade não pode ser levada à contradição, ao antagonismo. Ainda, segundo Freitas, certas contradições não se resolvem pelos polos, mas devem estar no plano das diferenças, que, neste caso, devem ser valorizadas.

É preciso considerar, ainda, que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de políticas públicas.

No entanto, são princípios pedagógicos defendidos pelo Movimento da Educação do Campo, dentre outros, que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho.

Um conhecimento rigoroso, o qual deve ser a base do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, configura-se, segundo Moraes (2000), como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal.

Afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam (MORAES, 2000, p. 23).

Evidentemente, essa concepção não está de todo elaborada, menos ainda consolidada e hegemônica. Para Caldart (2008) os autores que estão envolvidos e interessados no debate teórico sobre esse conceito justificam que o momento atual não é o de buscar “fixá-lo”, de “fechá-lo em um conjunto de palavras”, pois isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender.

De acordo com Caldart (2008), todo esse movimento é constituído por três momentos distintos, simultâneos e complementares, que vão configurar o que é a Educação do Campo, ou melhor, o que ela está sendo e poderá ser:

[...] Negatividade – denúncia/resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância.

[...] Positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola.

[...] Superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola (CALDART, 2008, p.67-86).

Observa-se, pois, que um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é lutar por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, preconizam uma educação *no* campo, e que seja *do* campo.

Conforme a compreensão desse Movimento, diz-se “no campo”, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Trata-se, portanto, de uma educação ‘dos’ e não ‘para os’ sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria. Na esteira dessa última compreensão, por fim, são definidas como escolas do campo, não somente aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural mas, também aquelas que, mesmo situadas em perímetros considerados formalmente como urbanos, identificam-se com o campo.

Em outros termos, a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam.

Essa proposta é importante, porque atualmente fica explícito, que ainda existem duas propostas de desenvolvimento para o campo, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios); e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não

meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade).

Dessa forma, a concepção de educação do campo aqui defendida estabelece relação entre a educação e o desenvolvimento da agricultura camponesa.

A educação do campo compreende o camponês e os trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, entre eles o do estudo e como construtores da sua história e da coletividade. A educação do campo propõe uma escola *no* e *do* campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham.

Por ser um projeto da classe trabalhadora do campo, tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação.

Essa proposta nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio. Caldart (2008) argumenta que a posição defendida por essa população é a de que é preciso modificar o atual quadro problemático das escolas do campo e garantir o direito de todos os trabalhadores do campo à educação pública de qualidade.

A concepção pedagógica que sempre foi dominante nas práticas da chamada educação rural tem seu alicerce numa visão instrumentalizadora da educação na qual é suficiente para o povo do campo uma alfabetização funcional, pautada num projeto de reprodução do capital. Por outro lado, a concepção de educação do campo, defendida pelo Movimento da Educação do Campo, da qual compartilhamos, se fundamenta nos princípios da formação humana integral, emancipatória, vinculada a um projeto histórico contra hegemônico e voltado para a transformação social.

Portanto, se falamos hoje em educação do campo, em leis específicas para as escolas do campo, é porque essas reflexões e práticas vêm sendo construídas por meio de esforços coletivos. Sem dúvida, ainda não temos a escola e a educação do campo que queremos, mas muitos passos estão sendo dados no sentido de afirmar que a educação é compromisso público e social e direito de todo cidadão como está estabelecido na Constituição Federal de 1988, na

LDB, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, enfim, nas leis oficiais de nosso país.

Apesar das lutas dos movimentos sociais e de uma nova concepção de educação do campo, ainda estamos diante de um grande desafio que é o de “como transformar as leis e instruções normativas em realidade?”. Precisamos avançar na discussão da regionalização das metodologias de cálculo dos recursos destinados aos insumos da educação, visando reconhecer as características específicas da educação do campo, desde que o valor fique além, por exemplo, do que vem sendo repassado atualmente pelo FUNDEB¹¹, transporte e merenda escolar, pois eles são fundamentais na garantia de direitos, considerando as características específicas da região amazônica.

Defendemos que existe um “custo Amazônia” que tem valor quantitativo e qualitativamente mais alto que outra região brasileira. Este é um dado que está relacionado não só com as distâncias continentais que precisam ser percorridas, mas ao modo físico e cultural como isso acontece. Mais que estradas, temos rios. Mais que caminhões ou ônibus, temos barcos, rabetas; rios que secam, desvios de rotas por inúmeros ramais, sendo imensas as peculiaridades, que acabam requerendo maiores investimentos educacionais.

Concordamos com Boaventura de Souza Santos (2006, p. 316) quando diz que: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Precisamos intensificar esse debate, pois a lógica do financiamento da educação adotado no Brasil não contempla essas diferenças, conforme veremos a seguir.

1.3 O FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação pública, de acordo com as normas legais vigentes, deve ser realizada pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, que têm a responsabilidade e a competência pela manutenção e expansão de três sistemas de ensino. Para viabilizar os gastos com esses sistemas, foi estabelecida uma estrutura de financiamento correspondente.

¹¹ Segundo a "Carta Manaus" a média nacional do valor per capita do FUNDEB em 2014, por exemplo, foi de R\$ 2.821,56, enquanto o valor médio da Região Norte foi de apenas R\$ 2.042,51.

A União deve aplicar recursos na execução de alguns programas/ações próprios, além de poder transferir recursos para os sistemas estaduais e municipais. Na composição de suas receitas, os estados somam os recursos recebidos da União aos provenientes de suas fontes, os quais são utilizados na manutenção e expansão de seus sistemas de ensino.

Por sua vez, na composição dos recursos destinados à manutenção e expansão de suas redes de ensino, os municípios recebem recursos da União e dos estados, os quais são somados a seus recursos próprios. Ou seja, se seguido o estabelecido pela norma legal, o regime de financiamento entre os entes federados deve se pautar pela colaboração, além do que a ação supletiva e redistributiva da União e dos estados estão condicionadas à plena capacidade de atendimento e ao esforço fiscal de estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A estrutura de financiamento da educação é fortemente baseada em impostos, que são recursos gerais arrecadados junto à sociedade. Isso significa que parcela expressiva dos recursos, principalmente de estados, Distrito Federal e municípios é proveniente da arrecadação tributária, sobretudo em razão da vinculação de impostos. Essa forma de financiamento para a educação – reserva de determinado percentual do valor arrecadado mediante impostos – tem sido uma medida adotada para garantir a disponibilidade de recursos para o cumprimento do vasto rol de responsabilidades do Poder Público nessa área.

Dessa forma, a área de educação historicamente conviveu com um preceito constitucional com este teor, tanto que a Constituição Federal de 1988 também traz, no Artigo 212, o percentual dos recursos reservados à educação pública.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, de receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p. 125).

Com relação aos índices a serem aplicados na educação a LDB - Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 69, “introduz uma modificação importante que não se choca com a Constituição Federal” (PINTO, 2000, p. 58) ao determinar que os valores mínimos a serem aplicados sejam os definidos na CF, ou pelas Leis Orgânicas dos Estados, Distrito Federal e dos municípios. Isso significa que, se os entes federados, quiserem, podem aplicar acima dos 25% - mínimo constitucional.

No que diz respeito à educação do campo não temos ainda, hoje, no Brasil uma política específica de financiamento. A Lei nº 9.424/96 que regulamentou o Fundef, em seu art. 2º, § 2º, estabeleceu a diferenciação de custo por aluno, inclusive das escolas rurais, mas que não é suficiente para afirmar a especificidade do atendimento escolar no campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não avançaram em termos de diferenciação do financiamento, previsto legalmente, pois o art. 14 que trata sobre esse item, apenas reafirma os mesmos preceitos legais que não vem sendo cumpridos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 instituiu o FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, trouxe novas expectativas para o financiamento da educação básica no Brasil. As principais diferenças do novo fundo em relação ao anterior são:

a) a expansão dos impostos e de seus percentuais na composição dos fundos, que passou de quatro (ICMS, FPM, FPE, IPI-exp.) na composição do FUNDEF para sete na composição do FUNDEB (ICMS, FPM, FPE, IPI-exp, IPVA, ITR, ITCM);

b) Definição mais clara da complementação da União, com determinação do mínimo a ser aplicado;

c) Ampliação das formas de diferenciação do cálculo do valor/aluno/ano, incluindo níveis, modalidades, localização e determinadas especificidades, além da definição dos fatores de ponderação para tais cálculos.

Apesar dessas mudanças, que num primeiro olhar podem parecer grandes avanços no financiamento da educação básica, Nicholas Davies (2008) apresenta como sua principal fragilidade, ao fazer uma avaliação geral do FUNDEB, o fato de que:

Traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas distribui 20% de grande parte dos recursos já constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no nº 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 (DAVIES, 2008, p. 37,38).

Além disso, o cálculo do valor/aluno/ano do FUNDEB é feito em âmbito nacional, tomando como referência a matrícula do ensino fundamental urbano, não toma por base quais são os insumos e conseqüentemente seus valores, para orientar a ação complementar da União

com relação aos estados e municípios e a ação complementar dos estados com relação aos seus próprios municípios, dependendo da condição de cada um.

A lei que instituiu o FUNDEB definiu a distribuição proporcional de recursos dos Fundos, considerando diferenças de cálculo entre etapas, modalidades e localização dos estabelecimentos de ensino da educação básica. Ao definir uma diferenciação na base de cálculo considerando valores superiores para as matrículas localizadas no campo em relação às matrículas da cidade, a lei parece ter reconhecido que a oferta da educação nas áreas rurais exige tratamento diferenciado. No entanto, uma leitura mais atenta nas entrelinhas da legislação pode alterar essa percepção.

Para as escolas do campo, essa forma de estabelecer o valor/aluno/ano traz implicações negativas, pois desconsidera as especificidades do campo, principalmente no que se refere às condições adversas para a garantia da oferta de educação com qualidade e ao déficit histórico que o Brasil tem para com a população camponesa.

A mesma lei que define um valor/aluno/ano diferenciado para as matrículas localizadas no meio rural, no § 1º do artigo 21 estabelece que os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente, entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos § 2º e 3º do art. 211 da CF, deixando claro que a diferenciação constitui uma lógica puramente contábil e não o reconhecimento e uma preocupação de fato de ampliar os investimentos na educação do campo, bem como nas demais áreas das diversidades educacionais.

No intuito de atender às reivindicações dos movimentos sociais no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) foi institucionalizado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que congrega políticas públicas educacionais direcionadas para a população do campo. O PRONACAMPO foi apresentado em março de 2012 pelo Ministério da Educação e instituído pela Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que definiu suas diretrizes gerais. Nessa portaria, é estabelecido no parágrafo único do artigo 1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013, p. 1).

Pelo que estabelece o parágrafo acima, o PRONACAMPO que se configura como programa “guarda-chuva”, expressão usada por Saviani (2007) na análise do PDE do MEC, que se propõe a articular um conjunto de medidas para melhoria do ensino no campo, articulação das políticas de formação dos professores, produção de material didático e recuperação de infraestrutura na educação do campo em todas as modalidades. Fundamentado na Lei Federal nº 11.497/2009 e no Decreto nº 7.352/2010, foi elaborado por um grupo de trabalho, coordenado pelo MEC/Secadi e composto por vários outros órgãos¹². (BRASIL, 2013, p. 2).

O Programa tem pretensões “audaciosas”, pois se propõe a articular as Secretarias de Educação Superior (SESU), de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de Educação Básica (SEB), a Coordenação CAPES e o FNDE, num contexto de separação de ações entre os níveis da Educação Brasileira, Básica e Superior. Está dividido em quatro grandes eixos e ações relacionadas a cada eixo: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica. Seguem abaixo os objetivos, ações e diretrizes de cada eixo:

(a) **Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas**, que tem as seguintes ações: 1. Programa Nacional do Livro Didático; 2. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; 3. Mais Educação e 4. Escola da Terra.

(b) **Eixo II - Formação de Professores**, pretendendo atuar nos âmbitos da Formação Inicial, Continuada e Pós-Graduação, com as seguintes ações: **1. Formação Inicial de Professores**, com o objetivo de apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola e **2. Formação Continuada de Professores**, com objetivo de oferecer formação continuada a professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

c) **Eixo III – Educação de jovens e adultos e Educação Profissional e Tecnológica**. Objetiva promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação

¹² Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região por das seguintes ações: **1. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo e 2. EJA Saberes da Terra.**

d) Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Propõe-se a atuar em várias frentes: construção e reforma de Escolas do Campo e quilombolas, educação digital, fornecimento de energia e água, e garantia do transporte escolar. Ações: **1. Construção de Escolas e apoio técnico e financeiro para melhorar a estrutura física; 2. Inclusão Digital; 3. PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola; 4. PDDE Água e Esgoto Sanitário; 5. Luz para Todos na Escola e 6. Transporte Escolar.**

Ao analisarmos as ações do PRONACAMPO, verificamos que o mesmo se valeu de iniciativas já existentes no próprio MEC e nos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, das Minas e Energia, do Desenvolvimento Agrário que tinham relação com os quatro eixos norteadores do programa. O que se observa é que na maioria das ações (que já existiam) foi acrescentada a palavra ‘campo’, na tentativa de dar especificidade e direcionamento a essas ações, em outras, a palavra campo nem foi colocada, conforme analisaremos a seguir:

No eixo I – Gestão de Práticas Pedagógicas, no que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo, o Programa que já existia antes do lançamento do PRONACAMPO, e a Resolução que o contempla é de julho de 2011, além disso, o PNLD já contemplava a aquisição de livros que retratassem a realidade dos alunos e a especificidade das escolas.

Dessa forma, não se constitui uma ampliação do financiamento. Quanto ao Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático, nem o acréscimo da palavra campo obtiveram. O Mais Educação Campo é semelhante ao que já existia, o que difere uma da outra é que o Mais Educação Campo que sinaliza a opção por “macro campos” específicos, mas há apenas “troca” de termos, por exemplo, “meio-ambiente” para “agroecologia”, “cultura e artes” para “cultura e arte popular” para indicar a especificidade do Programa mas, na prática, é o mesmo Programa destinado às escolas urbanas. O Escola da Terra, consideramos que se constitui numa ação inovadora, mas que ainda precisa se firmar enquanto uma política de Estado para os professores das classes multisseriadas.

(b) Eixo II – Formação de Professores: As duas ações desse eixo agem na formação inicial - Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e continuada, através da oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Essas ações também já foram

instituídas antes do PRONACAMPO. No caso do PROCAMPO, o site do MEC lista apenas as instituições que oferecem os cursos no ano de 2010, o que indica que o programa não ampliou sua atuação, após o anúncio do PRONACAMPO, em 2012. E a formação continuada é acessada através do PDE Interativo e tem seus decretos, resoluções e portarias elaborados antes, também, da instituição do PRONACAMPO.

(c) Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica. Dentro deste eixo tem: (1) o PRONATEC Campo: O programa existe desde 2011, atrelado ao PRONATEC e a Resolução nº 08, de 20 de março de 2013, que determina a destinação de recursos para os entes federados não faz nenhuma menção ao PRONATEC Campo, o que nos leva a entender que as ações desse Programa não se diferem dos alunos e professores do meio urbano.

No que tange ao financiamento, a instituição do Bolsa PRONATEC Campo, parceira do MDA e o MEC seria o diferencial, o que não foi instituído ainda; (2) EJA Saberes da Terra: Das ações analisadas, essa é a única que determina o financiamento específico para as escolas do campo, quilombolas e indígenas, regulamentado pela Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012, no seu artigo 2º, objetiva “contribuir para a expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos, especialmente, aos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, às populações do campo, às comunidades quilombolas”. Vale a ressalva de que os recursos para tal advêm do Fundeb, o que não representa incremento de novos recursos.

(d) Eixo IV – Infraestrutura física e tecnológica. Este eixo apresenta: (1) Construção de Escolas: Ação que também não foi implantada e que não há sinais de início, uma vez que o sítio do MEC específico para tal não possui Resoluções, Decretos, nem Portarias que possam indicar prazos e outras orientações; (2) Inclusão digital: Existe a Portaria MEC/SECADI nº 68, de 9 de novembro de 2012, que dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO, por meio do PRONACAMPO. Outras medidas de como o PROINFO foram ampliadas não estão disponíveis; (3) PDDE Campo e o PDDE Água: Programas de assistência financeira, em caráter suplementar, ou seja, o atendimento às escolas não é de acordo à necessidade das escolas e sim, de acordo à dotação orçamentária e a capacidade financeira. Regulamentados pelas resoluções do MEC/FNDE, n. 36, de 21 de agosto de 2012 e n. 32, de 13 de agosto de 2012, respectivamente. As escolas só podem ser contempladas uma única vez, pelos programas; (4) Transporte Escolar: O Programa traz um diferencial porque se propõe a oferecer transporte escolar do campo, para o campo, o transporte escolar clássico é o

transporte do campo para o meio urbano. A forma de acesso ao Programa é por meio do Programa Caminho da Escola. Segundo informação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), instituição que financia a compra dos transportes, o prazo de vigência do mesmo (Caminho da Escola) está expirado e sua eventual prorrogação é objeto de análise do Governo Federal.

Como impactos positivos do PRONACAMPO podem considerar às leis: nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que viabiliza assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O que permite o cômputo dos alunos dessas unidades escolares para efeito de recebimento de recursos do Fundeb (BRASIL, 2012); e a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB vigente, para garantir que, antes de se fechar uma escola da Educação Básica que atenda alunos do campo, indígenas ou quilombolas, que seja ouvido o Conselho Municipal de Educação, e este dará seu parecer, mediante avaliação de impacto e a justificativa do fechamento, pela secretaria municipal de educação (BRASIL, 2014). O que, espera-se, por fim ao fechamento indiscriminado de escolas do campo, por todo o país.

1.4 O PRONACAMPO E A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

Na perspectiva de focarmos a discussão sobre a realidade da Educação Básica no campo, no Estado do Pará, a seguir, apresentamos um conjunto significativo de dados sobre o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO – disponibilizados pela Coordenação da Educação do Campo da SECADI/MEC na plenária do Fórum Paraense de Educação do Campo, realizada em maio de 2014.

Como foi apresentado anteriormente, o PRONACAMPO se constitui em um conjunto de ações articuladas que visam assegurar: a melhoria do ensino nas redes existentes; a formação de professores, a produção de material didático específico, o acesso e recuperação da infraestrutura, a qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades, para concretizar os dispositivos assegurados pelo Decreto nº 7.352/2010.

Segundo Hage (2014), os dados oficiais do censo escolar, apresentados pela Coordenação de Educação do Campo da Secadi/ Mec, demonstram que o Estado do Pará tem pouco acesso a ações do PRONACAMPO. Em 2013, por exemplo, do total de escolas do

Campo (8.303), 26,38% foram validadas para acessar o PDDE-Campo (2.192 escolas) e 3.447 escolas apresentaram restrição para o acesso por não possuir Unidade Executora; 7,9% foram validadas para acessar o PDDE-Água (657 escolas) e 740 escolas apresentaram restrição para o acesso por não possuir Unidade Executora; 2,31% receberam *laptops* educacionais (192 escolas); 8,84% possuem laboratório de Informática (734 escolas) e 1,83% possui internet (152 escolas); 27,8% participaram do Programa Mais Educação (2.312 escolas); e apenas 81 escolas foram construídas no meio rural do Estado do Pará entre os anos de 2003 e 2013, ou seja, uma média de 08 escolas por ano, nesses últimos 10 anos.

Quanto aos dados de infraestrutura, a tabela 03 mostra que a situação também é preocupante.

TABELA 3 - Dados de Infraestrutura das Escolas do Campo - Estado do Pará - 2013

Infraestrutura	Número de escolas	% do total de escolas do campo
Escolas sem água filtrada	4.068	49,0
Escolas sem prédio próprio	1.095	13,2
Escolas sem luz elétrica (rede pública)	3.860	46,5
Escolas sem sanitários (dentro do prédio)	5.189	62,5
Total de escolas do Campo	8.303	

Fonte: Censo Escolar do INEP (2013)/Geperuaz

Os dados da tabela indicam a existência de 4.068 (49,0%) escolas sem água filtrada 1.095 (13,2%) sem prédio próprio, 3.860 (45,5%) sem luz elétrica e 5.189 (62,5%) sem sanitário no interior do prédio. Esses dados evidenciam a realidade de muitas escolas, estudo da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil em 2012 indica que o Pará é o Estado da Região Norte que mais possui escola sem infraestrutura.

A partir dos dados do censo escolar, Hage (2014), apresenta os indicadores do PRONACAMPO no Estado do Pará sobre os professores do Campo, apontando, por exemplo: a existência de 29.288 Professores atuando na Educação Básica no meio rural em 2013. Desse total, somente 43,75% possuíam Curso Superior (12.815), enquanto os demais, 16.473 professores (56,24%) não possuem formação adequada.

A seguir apresentamos o número de professores que atuavam nas escolas públicas, segundo escolaridade e localização.

TABELA 4 - Número de professores em escolas públicas por escolaridade segundo a localização, em 2013 no Estado do Pará

ESCOLARIDADE	LOCALIZAÇÃO				
	Total	Rural	% do Total de prof. rural	Urbana	% do Total de prof. Urbana
Fundamental incompleto	108	76	0,3	32	0,1
Fundamental completo	454	392	1,3	62	0,1
Ensino médio - normal / magistério	24.695	14.077	47,4	10.618	2,6
Ensino médio - normal / magistério específico indígena	170	126	0,4	44	0,1
Ensino médio	6.429	3.366	11,3	3.063	6,8
Superior completo	42.863	11.640	39,2	31.223	69,3
Total	74.719	29.677	100,0	45.042	100,0

Fonte: INEP, Censo Escolar 2013

Ao considerarmos a situação dos professores do campo, em 2013, dos **29.677** tínhamos ainda 467 (1,6%) com Ensino Fundamental completo e incompleto; 14.077 (47,4%) com Ensino Médio normal / magistério; 126 (0,4%); com Ensino Médio - normal / magistério específico indígena; 3.366 (11,3%) com Ensino Médio; e por fim, 11.640 (39,2%) dos professores com Ensino Superior completo.

Ao analisarmos informações sobre o quantitativo de professores da rede pública, que atuam no meio rural, com Pós-Graduação, constatamos que 1.376 (4,64%) dos professores do campo possuem pós-graduação *latu sensu*, ou seja, curso de especialização; 49 (0,17%) possuem o mestrado; e somente 03 (0,01%) possuem curso de doutorado.

Em relação ao vínculo dos professores que atuam nas escolas do campo constatamos que, em 2013, do total de professores 29.677, apenas 15.719 (52,96%) são efetivos; enquanto 13.959 (47,03%) são professores temporários, que enfrentam muitos percalços, em face dessa situação de vulnerabilidade, pressões, ameaças, angustias e discriminação.

Nossa intenção em abordar tal realidade é mostrar que há um conjunto de problemas que talvez nem seja somente do campo, mas é inerente ao campo e precisa ser considerado nas formulações de políticas públicas voltadas para esse meio, como por exemplo, a construção do CAQ.

A construção do CAQ exige amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada e formação continuada aos profissionais da educação, condições de trabalho aos professores e funcionários, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como salas de informática, biblioteca, salas de ciência etc.). Em suma, deve considerar o

conjunto dos insumos exigidos para a adequada relação de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras esteja ela na cidade ou no campo.

São muitos os fatores que evidenciam os problemas dos municípios para garantirem o direito à educação em condições de igualdade para a população do campo, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática (HAGE, 2012).

As análises e reflexões apresentadas neste capítulo mostram que a Educação do Campo, em sua base de origem, é uma construção formada na experiência dos movimentos sociais em luta pela reforma agrária, que a partir de processos não escolares conformaram uma proposta de política pública, de formação integral de amplo alcance, envolvendo a escola, sob a responsabilidade do Estado, na qual se articulam sistemicamente as especificidades do Campo e dos Camponeses a um projeto de sociedade.

As determinações legais conseguidas a partir das ações dos movimentos sociais, ainda não se efetivaram principalmente, no plano da ação – na estrutura física precária das escolas, no currículo minimizado e distanciado da realidade do campo, no professor com menor formação, no valor per capita do transporte e merenda escolar – que expressam a concepção do campo como espaço de atraso, no qual não vale a pena fazer investimentos, uma vez que, no tocante ao custo aluno, a metodologia para o cálculo não tem levado em consideração a diversidade e as especificidades existentes no campo, mesmo as pesquisas já realizadas sobre essa temática, pouco ou quase nada, enfatizam a realidade e a necessidade das escolas do campo.

CAPÍTULO II - CUSTO ALUNO QUALIDADE – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E POLÍTICAS

O presente capítulo evidencia o estudo da arte referente aos custos educacionais, relacionados ao desenvolvimento de pesquisas e estudos que tiveram como objeto a determinação dos mesmos, buscando explicitar sua importância para o financiamento da educação pública. Nos estudos destacamos as questões metodológicas e políticas na construção do cálculo do Custo- Aluno-Qualidade.

2.1 - DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE CUSTO

O conceito de custo é abrangente, podendo ser visto pela ótica da economia e da contabilidade, pela forma de agregação dos componentes analisados e de acordo com os fins que serão utilizados. Dessa forma buscaram-se diferentes terminologias para especificar uma mesma categoria. São exemplos de terminologia de custos: custo fixo, custo variável, custo direto, custo indireto, custo qualidade, custo de capital, custo social, custo privado, entre outros.

Para Mercedes (1998), custo, em sentido geral, é o esforço ou o dispêndio de bens materiais para se obter algo, por exemplo, uma obra intelectual, um bem material ou uma satisfação física ou espiritual.

Segundo Rocha (1983), ao fazer a diferenciação entre custo para a economia e custo para a contabilidade salienta que, para a contabilidade, custo é toda a despesa utilizada, via moeda, na produção de um bem ou na prestação de um serviço, por exemplo, o pagamento de salários, os juros, as taxas, em outras palavras, tudo o que estiver relacionado a fatores de produção. No entanto, o conceito custo para o economista é mais abrangente, pois deverá levar em conta os custos explícitos, realizados com as despesas, como também os custos implícitos, que seriam, por exemplo, o talento que alguém depreende ao realizar um determinado serviço.

Ainda em relação a essa diferenciação, Mercedes (1998) ressalta que:

[...] Para a economia, o conceito de despesa se confunde com o de desembolso e nem todo custo se opera mediante a saída de dinheiro. Dessa forma, custo vai significar, ou renúncia, ou uma outra alternativa frente a

uma decisão, por isso se usa em economia a expressão “custo de oportunidade” e “custo alternativo” (MERCHEDES, 1998, p. 33).

O custo oportunidade e o custo alternativo estão, explicitamente, voltados para o problema da escassez. Havendo escassez (mundo do pensamento econômico), todos os recursos existentes podem ser utilizados para atividades *alternativas*; mas, devido à limitação dos recursos, essas oportunidades têm que ser sacrificadas em favor de outra.

Por isso, para um economista “[...] o valor de um dado recurso é medido em termos de oportunidades alternativas que são sacrificadas quando o recurso é alocado para outra atividade” (VERHINE, 1998, p. 2). Por exemplo, os recursos alocados para a educação poderiam ter utilizações alternativas, poderiam ser usados nos serviços de saúde, transportes, serviços sociais, entre outros.

No caso do Brasil, o custo de oportunidade está diretamente relacionado à escassez de recursos destinados para atender aos serviços públicos essenciais, como por exemplo, a educação. Essa escassez obriga os gestores a fazerem escolhas entre um serviço ou outro, indo de encontro à determinação constitucional que preconiza a educação como um direito social, garantido pelo Estado e iguais a todos. Ou seja, deveria haver recursos “suficientes” para cumprir o que estabelece o texto constitucional.

Por sua vez, pela ótica da contabilidade, Leone (1980) ressalta que é uma técnica,

[...] de extrema utilidade para o administrador público, especialmente aquele que luta com poucos recursos para atender aos grandes problemas da coletividade. As suas decisões têm caráter mais crítico. As alternativas devem ser ponderadas, levando-se em conta fatores de ordem política e social, além de fatores de natureza econômica. A decisão envolve prioridades. Muitas vezes o estabelecimento de um objetivo exclui a realização de outro em virtude da falta de recursos. Essas observações salientam a importância das técnicas de custos porque estas vão revelar as alternativas que satisfazem igualmente os objetivos, mas que exigem mais ou menos despesas (p. 19).

Logo, de acordo com Leone, as técnicas de custos servem para que se verifique até que ponto o serviço executado ou oferecido é deficitário, e se poderia empregar outros meios mais barato para se atingir o mesmo fim, além de ser eficaz no controle eficiente das despesas e das operações das atividades.

Infelizmente essa ótica é muito utilizada pelos gestores municipais na Educação do Campo. Como a necessidade é grande e não tem recurso para tender a todas as escolas, se manda o usado para o campo e fica o novo na cidade. Ou seja, as escolas do campo sempre

recebem equipamentos e material permanente usado vindo das escolas urbanas que são prioridades na hora de comprar de um objeto novo.

Nos estudos relacionados à educação, a terminologia custo vai estar relacionada às opções teóricas e metodológicas de cada autor, privilegiando-se uma ou outra categoria. Porém, a maior dificuldade, segundo alguns estudos de custo/aluno¹³, encontra-se na transposição das metodologias de custo do setor produtivo para a educação, pois a escola, diferentemente de uma unidade produtiva, é um sistema mais complexo. Dessa maneira, se faz necessário, na maioria das vezes, construir uma metodologia apropriada para o setor educacional.

No setor educacional os indicadores são apreendidos, também, a partir das interpretações subjetivas dos sujeitos ligados a escola (diretor, professor, alunos, pais). Desse modo, consideram-se impressões, opiniões e relatos que constroem as categorias para o cálculo do custo.

Para uma melhor apreensão da categoria custo, no setor educacional, recorreremos a Monlevade (1997), Melchior (1997), Bassi (1996) e ao documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁴ intitulado Considerações sobre Estudo de Gasto-aluno e de Custo-aluno (s/d).

Monlevade (1997) trás os conceitos de custo/aluno estabelecidos durante o Fórum de 1994¹⁵ sobre a Valorização do Magistério, que resultou no acordo e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica. Para Monlevade, o Pacto estabeleceu alguns conceitos de custo/aluno, estes refletiram as diferenças de custo entre o que se gasta legalmente, via vinculação de impostos, o que se poderia gastar se não houvesse sonegações, isenções e desvios de verbas públicas, e o que seria necessário gastar para se propiciar um ensino de qualidade:

1-Custo-aluno-realizado: é o resultado da divisão da despesa realizada em um sistema de ensino pelo número de alunos efetivamente atendidos. **2-Custo-aluno-potencial-atual:** é o resultado dos recursos arrecadados e vinculados para a educação dividido pelo número de alunos efetivamente atendidos. **3-Custo-aluno-potencial-futuro:** é o resultado do potencial de arrecadação de recursos vinculados/orçados dividido pelo número potencial

¹³ A esse respeito verificar os trabalhos de Paro (1982), Romão (1995), Verhine (1998) e Merchedes (1999) analisados neste trabalho.

¹⁴ Documento não traz data de publicação.

¹⁵ Este Fórum resultou no acordo e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica, celebrado entre MEC, CONSED, UNDIME, CRUB, ANFOPE e CNTE, no 2º semestre de 1994. O Fórum foi desencadeado pela

de alunos a serem obrigatoriamente atendidos. **4- Custo-aluno-qualidade:** é um constructo que parte do orçamento dos insumos necessários ao processo de aprendizagem dividido por um número ideal de alunos por turma ou por escola (MONLEVADE, 1997, p. 83) [**grifos nossos**].

O primeiro reflete o que se gasta, o segundo, o que deveria legalmente ser gasto; e o terceiro, o que poderia se gastar. O quarto reflete o que seria necessário gastar para chegar a um ensino de qualidade. O autor ressalta ainda que, tanto o custo-aluno-realizado, quanto o custo-aluno-potencial-atual embutem a sonegação fiscal, as anistias e as isenções que são dadas às empresas.

Daí a necessidade de um maior controle e cobrança em relação, por exemplo, às isenções fiscais que são dadas a alguma empresa e que não tem seu correspondente retorno à sociedade em forma de empregos, geração de renda e impostos que deveriam voltar aos cofres do governo, e daí serem deduzidos os recursos da educação.

Melchior, no livro intitulado “Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil” (1997), traz três concepções para o entendimento do custo: o gasto-aluno, o custo-benefício e o custo-aluno-qualidade: a) o gasto/aluno parte da disponibilidade orçamentária na qual estão incluídas as vinculações e as subvinculações para o ensino, divide-se o montante previsto pelo *per capita* de alunos e obtém-se o gasto aluno; b) o custo benefício é uma concepção preponderantemente economicista, na qual se desenvolveu o conceito de custo de oportunidade que busca qual a melhor alternativa de investimento que por sua vez trará a melhor e maior taxa de retorno (benefício). Essa concepção influenciou, nos anos de 1960 e 1970, os trabalhos que fizeram a mensuração de custos educacionais; c) o custo aluno qualidade, segundo o autor, é uma concepção em desenvolvimento, de difícil mensuração, por isso se adota o termo avaliação. Podemos mensurar as despesas orçamentárias, por meio das quais é possível, indiretamente, medir a qualidade da educação, porém a essência da qualidade deve estar relacionada em uma série de fatores, como, por exemplo, na avaliação direta de padrões de desempenho, capacidade de julgamento, crítica, criatividade, decisão, raciocínio, soluções de problemas, entre outros. Ainda,

A concepção custo-real-aluno-qualidade supõe que a partir do levantamento do custo real de um aluno no sistema de ensino, padrões de elevação da qualidade podem ser estabelecidos. Calcula-se quanto custará a elevação para um novo padrão de qualidade. O custo adicional, para elevar a qualidade a um novo patamar é integrado ou adicionado ao custo anterior. Teremos então um novo custo-real-aluno-qualidade (MELCHIOR, 1997, p. 29-30).

O custo-aluno-qualidade parte de um constructo que além dos insumos, que não são privilegiados na metodologia do gasto, leva em conta aspectos pedagógicos e de gestão, bem como a valorização do magistério, reunindo esforços em direção a objetivos qualitativos. “Em outras palavras, a qualidade de ensino planejada determinaria a composição, a ordem, e a importância dos insumos e custos a cada nova conjuntura socioeconômica e educacional” (BASSI, 1996, p. 43).

Ainda segundo Bassi (1996), a escolha de uma ou outra categorização, ou seja, da escolha do gasto/aluno ou do custo/aluno/qualidade, ressalta que ela poderá implicar em um compromisso diferente no tratamento dos custos educacionais:

O “gasto-aluno” enfatiza a cobertura dos custos educacionais segundo as disponibilidades orçamentárias e é o que vem direcionando o tratamento dos recursos financeiros atualmente, enquanto que o “custo-aluno-qualidade” toma os insumos e seus custos como referência mensurável da qualidade do ensino a ser atingida [...]. A adoção do “custo-aluno-qualidade” em lugar do “gasto-aluno” significa também a seu favor, a opção por um parâmetro de investimentos que implicaria o constante e conjunto esforço na procura da qualidade dos insumos educacionais, aspecto este que o gasto-aluno não incorpora (BASSI, 1996, p. 49).

A compreensão de gasto-aluno, de acordo com a literatura, torna-se mais fácil, visto que o termo se refere à totalidade dos recursos despendidos pela rede de ensino rateado pelo total de alunos nela matriculados. Alguns estudos se utilizam dessa metodologia para a determinação do gasto-aluno/ano quando rateiam os valores absolutos despendidos, apresentados nos balancetes de final de ano apresentados pelo Tribunal e Contas do Município, pelo número de alunos matriculados no sistema municipal (BRASIL, 2002).

A Política de Financiamento empreendida pelo governo a partir de 1990, tendo a questão da disponibilidade orçamentária, baseada no gasto/aluno *per capita* é o móvel determinante do discurso para a realização de uma educação com qualidade.

Observa-se que essa escolha é de forma intencional, uma vez que os custos sociais, em especial os custos educacionais, devem se adequar aos limites impostos pela política macroeconômica com o seu nível de gasto baseado no estritamente necessário para o funcionamento do sistema educativo.

Não é por acaso que as principais fontes de financiamento, a subvinculação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os recursos do Salário Educação e também do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) entre outros, tem

na sua forma de alocação esse critério. Não devemos nos esquecer dos limites apontados por Monlevade em relação às sonegações fiscais, isenções, e anistias que concorrem grandemente para a diminuição destes recursos orçamentários.

2.2 ESTUDOS SOBRE CUSTOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A literatura sobre custo educacional no Brasil revela que, na década de 1970, os estudos de Samuel Levy, Antônio Campino e Nunes (1970) e Castro Assis e Oliveira, (1972) foram os pioneiros nesse campo de estudo. Xavier e Marques (1988) classificaram esses primeiros estudos em dois grupos: acadêmicos e administrativos.

Os de cunho acadêmico, voltados para a investigação de ponta, foram, em geral, realizados por pesquisadores ligados a instituições universitárias e obtiveram ampla divulgação. Os de cunho administrativo intencionavam subsidiar políticas governamentais e, em geral, foram realizados por técnicos de órgãos da Administração Pública, com divulgação restrita. Esses estudos apresentavam-se em pequena proporção e, como empregavam diferentes metodologias, não podiam ser tomados como referência na comparação de custos regionais ou fundamentar uma melhor alocação federal de recursos.

Silva (2010),¹⁶ ao fazer uma análise desses trabalhos ressalta que, à época, a questão do custo aluno parecia ter como intenção mostrar que a escola era útil, que a educação era eficiente quando utiliza os recursos humanos e materiais, e a escola como espaço pedagógico e complexo. A educação aparece articulada a política de desenvolvimento econômico do país. Ou se prova que vale a pena investir em educação, ou passa a se investir menos nesse setor, tendo em vista, que, a escassez de recursos é o discurso dessa década.

Segundo Verhine (2006, p. 233), os estudos da década de 1970 são “exemplos de investigações pioneira e metodologicamente rigorosas que buscam mensurar custos a partir de uma perspectiva econômica ortodoxa”. Verhine sustenta também que no final dessa década, esse tipo de análise passou a ser questionada, na medida em que perspectivas marxistas assumiram uma situação de predominância nos estudos acadêmico. Nesse sentido, os pesquisadores interpretavam os custos mais como produto de manipulação política do que uma consequência da limitação de recursos.

¹⁶ SILVA, José Francisco da. Custo aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal: Desigualdade a flor da pele. Porto Alegre 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul.

Segundo Pires (2016), nos anos de 1980 o país passa por uma forte recessão econômica e os desdobramentos dessa crise irão se refletir muito fortemente nas políticas sociais. Tem-se início um governo civil de transição em eleição indireta. Há o início de descentralização de poder em oposição ao período autoritário e concentrador do Período Militar, ao mesmo tempo em que se observa o movimento da sociedade se organizando, em defesa dos seus direitos políticos e sociais.

Os dois trabalhos produzidos nessa década foram relevantes nos estudos de custo. O primeiro trabalho foi o intitulado “O Custo do Ensino Público no Estado de São Paulo”, estudo de custo/aluno na Rede Estadual de primeiro e segundo graus, de Vitor Henrique Paro (1982); e o segundo denominado de Custo Direto de Funcionamento das Escolas Públicas de 1º grau de Antonio Carlos da R. Xavier e Antonio Emílio Sendim Marques (1986). Ambas são pesquisas institucionais. A primeira financiada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a segunda pelo MEC. Os dois trabalhos têm como ênfase à necessidade de imprimir racionalidade e eficiência no uso dos recursos destinados à educação e foram produzidos em anos anteriores a elaboração da atual Constituição Federal de 1988.

Segundo Bassi (1996), eles foram produzidos em um contexto social, político e econômico em que se observava as precárias condições vividas pela população brasileira, e eles expressam em algum grau estas precárias condições sociais.

O estudo de Paro (1982) mensurou os custos diretos da unidade escolar de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo. O objetivo do estudo foi “otimizar a relação entre o custo e a eficiência do sistema, subsidiar a elaboração dos planos plurianuais e oferecer elementos para a avaliação dos retornos do sistema” (PARO, 1982, p. 4). Ao iniciar a pesquisa, uma das dificuldades estava na metodologia utilizada, pois até então vinha se utilizando métodos importados da indústria e de outros setores, onde o cálculo de custos tinha uma relação direta com o processo de produção e consumo. Refere-se aos valores consumidos ou aplicados que variam de acordo com a quantidade produzida, porém, no campo educacional é mais complexo.

No campo educacional mesmo que houvesse um aumento extraordinário nos investimentos do setor educacional, não necessariamente, aumentaria o número de aprovação na educação básica e de ingressos ao ensino superior. É preciso haja planejamento na execução dos mesmos, priorizando principalmente, a valorização dos profissionais da educação e a infraestrutura das escolas tanto da cidade quanto do campo para que o resultado seja realmente satisfatório.

Partindo desse pressuposto, ele incorporou novos procedimentos e alternativas que deram rigor e riqueza de análise sem estar subordinada aos aspectos meramente economicistas. Dessa forma, o custo foi limitado à unidade escolar, o ano foi a unidade de tempo, o aluno o motivo pelo qual são realizadas as despesas. Trabalhou inicialmente com duas categorias de despesas: as despesas de capital e as despesas correntes, e, posteriormente, com uma terceira rubrica: as despesas sociais (PARO, 1982).

Para o autor, despesas de capital são as efetuadas com os bens de capital ou bens duráveis, no caso da escola compreenderia o terreno, o prédio escolar e os equipamentos (móveis, utensílios e aparelhos de uso geral, equipamento dos laboratórios e equipamento das oficinas). Dentro dessa rubrica deve-se levar em conta o componente depreciação, ou seja, o tempo de desgaste de um determinado bem devido ao seu uso, dividindo o tempo de vida útil, pelo número de anos que aquele bem esteve em uso. O segundo componente são as despesas com *manutenção*, são despesas efetuadas para manter o bem durável em bom Estado de uso, prolongando assim sua vida útil.

Nas despesas correntes foram consideradas as despesas de pessoal e despesas de material de consumo. No grupo pessoal foi considerado pessoal docente atuando, pessoal em função técnica (supervisão, orientação e psicólogo) e pessoal em função administrativa que foi dividido em dois grupos: cargos gerais (diretor, auxiliar, secretários, datilógrafos, etc.) e funções subalternas (porteiro, auxiliar, inspetor, faxineiro, servente e zelador).

No grupo material de consumo trabalhou-se com três subdivisões: material didático (lápiz, caderno, borracha), serviços de utilidade pública (água, luz, telefone, gás, esgoto, etc.) e material de consumo em geral (giz, apagadores, mapas, gráficos, materiais de limpeza, conservação, materiais para pequenos consertos, entre outros).

E as despesas sociais, relacionaram-se as funções que a escola, devido às pressões sociais, econômicas e políticas, é levada a desempenhar, o que inclui assistência nutricional, assistência médica e assistência odontológica, fugindo da sua função primordial que seria o provimento do ensino ao aluno, por isso os gastos com essas atividades foram incluídos como despesas sociais assim justificadas:

Há, todavia, um argumento em favor da consideração destas despesas como educacionais. É o de que sem elas não haveria, nas condições concretas em que se acham grande parte da clientela do ensino público no país, as mínimas possibilidades de desenvolver a função de ensinar da escola. [...] doente ou subnutrido, o aluno terá, total ou parcialmente, comprometida sua capacidade de aprender. É bem verdade que a causa de todos os males

econômicos e sociais que provocaram estas novas funções da escola está na má distribuição dos produtos do trabalho humano gerados no interior da sociedade. É compreensível, além disso, que numa sociedade onde o Estado, em lugar de promover com justiça esta distribuição prefere medidas paliativas e “assistencialistas”, a escola por ser um local onde ocorrem enormes contingentes de crianças de camadas mais necessitadas da população, se constitua lugar privilegiado para distribuição de alimentos, o oferecimento de atendimento médico e outros tipos de ações assistenciais (PARO, 1982, p. 6- 7).

Porém, isso não significa, segundo o autor, chamar de despesas educacionais essas despesas que são de outra natureza pelo simples fato delas ocorrerem dentro de uma escola. Mas elas servem para mostrar quanto dos recursos destinados à Secretaria de Educação são reservados para atividades que não são especificamente educacionais.

A pesquisa foi realizada em uma amostra de 66 escolas da Rede Pública Estadual Paulista, as variáveis foram: tipo de escola (1º ou 2º grau), número de turmas, número de turnos de funcionamento, região. Os dados coletados foram classificados em primários e secundários. Apesar das dificuldades na coleta de dados devido às precárias condições de organização das escolas, segundo o autor, o estudo propiciou uma ampla visão dos custos educacionais levantados.

Em que pesem os objetivos da pesquisa, que tem muito a ver com categorias ligadas ao custo-benefício, a perspectiva de análise parece desafiar, ou pelo menos, relativizar esta abordagem no momento em que se percebeu que a metodologia de cálculo do custo aluno importados da indústria, são limitados quando se aplica à educação. O processo educativo é mais complexo e o levantamento de insumos precisa considerar fatores ligados a especificidade e peculiaridade dos municípios e das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

O estudo de Xavier e Marques (1986) encomendado pelo MEC e realizado em âmbito nacional, intitulado de Custo Direto de Funcionamento das Escolas Públicas de Primeiro Grau, financiado com recursos do V Acordo MEC/BIRD e realizado nas escolas públicas de primeiro grau, das zonas urbanas e rurais; objetivou fornecer um instrumental voltado para a eficiência dos sistemas de ensino, auxiliando a tomada de decisões na esfera do planejamento educacional. Visava, ainda, o planejamento educacional, por isso a metodologia adotada privilegiou a maximização e a coleta rápida e eficiente de dados, o baixo custo de aplicação e rapidez na obtenção de resultados, facilitando a sua utilização pelo administrador público na gestão dos recursos educacionais. Enfim, “[...] um modelo simples e de baixo

custo para ser incorporado à rotina das Secretarias de Educação” (XAVIER, MARQUES, 1986, p. 7).

Trabalharam com o conceito de custo direto, compreendido da seguinte forma: custo direto é o realizado na escola, na fase de funcionamento. Em funcionamento a escola tem custos com pessoal docente e não docente que incluem os salários, abonos, gratificações, triênios, quinquênios, função remunerada, 13º salário e salário-família. Tem os custos com material de consumo (materiais com duração inferior a dois anos e os preços atribuídos aos mesmos foram tomados de preços no varejo nas capitais dos Estados).

Tem ainda os custos com material permanente (materiais com durabilidade superior a dois anos, e, para ser determinado o seu custo utilizou-se do conceito custo de reposição), e também os custos com outras despesas, nos quais foram relacionados os serviços de terceiros.

Eles fazem uma segunda classificação dos custos diretos, agora em relação à unidade escolar: custos diretos e custos indiretos. Os custos diretos se referem diretamente ao processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e os custos indiretos que ocorrem no interior da escola, mas fora da sala de aula.

Os autores não trabalharam com o levantamento dos custos do sistema educacional, nem com os custos de implantação, que se referem aos custos do terreno, da construção do prédio e dos materiais permanentes necessários para o funcionamento da escola.

A unidade de tempo escolhida por eles foi o ano, justificando que ela é a medida usual para a atividade escolar e para a administração das finanças públicas. Quanto à unidade de custo, optaram pelo custo/aluno em detrimento ao custo/escola, custo/turma, etc., porque, segundo eles, o aluno é a medida de controle empregada em estatísticas de educação (XAVIER e MARQUES, 1986, p. 13).

Os dados foram levantados por meio de amostras, delimitada por taxa de escolarização no 1º grau, aspectos geoeconômicos, demografia, dados da receita total dos municípios. Quanto à seleção das escolas nos municípios da amostra, foram escolhidas escolas das redes estadual e municipais, segundo o número de salas de aula, sendo agrupadas as escolas com até quatro salas, entre cinco e oito salas e mais de oito salas de aula.

Da aplicação dos instrumentos elaborados e das análises dos dados levantados foi definido o custo/aluno/ano por escola, por município e por unidade da federação traçando um panorama geral do País, em relação aos custos, o que propiciou verificar o grau de

desigualdades existente nas regiões e nas diversas dependências administrativas. Em relação a valores dos custos levantados, em média, 67% desses referiram-se ao pagamento de pessoal.

Quanto às observações finais, os autores afirmam que os administradores públicos raramente utilizam os resultados de estudos de custo. Os resultados obtidos pela pesquisa não revelaram aspectos de qualidade, como exemplo, citam o custo de uma carteira em péssimo estado de conservação que teve o mesmo valor de uma carteira nova. Isso residiu no fato de que há uma grande dificuldade de se fazer uma avaliação qualitativa por meio dos instrumentos que foram utilizados, e que os custos apresentados residiram no fato de se relacionar no que existe na escola e não no que seria necessário de fato para a escola existir.

Segundo Silva (2010), os dois trabalhos mencionados não colocam em cheque, quaisquer debates mais aprofundados acerca dos possíveis equívocos da lógica utilitarista da educação; não rompem com a perspectiva econômica ortodoxa da década de 1970. Paro (1981) chega a fazer uma breve crítica a essa teoria, mas sem indicativo de mudança na concepção de custo enquanto produto de manipulação política.

A partir de 1990, a maioria dos trabalhos sobre custo/aluno passa a ter como ênfase à busca da melhoria da qualidade do ensino, mas sem deixar de lado as questões relacionadas à racionalidade e eficiência na alocação dos recursos, com o objetivo de reverter os indicadores de baixa qualidade do ensino.

Em 1994 é assinado o Pacto Pela Valorização do Magistério, desencadeado pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). A partir desse momento, praticamente todas as pesquisas sobre custo, além da mensuração de custo, trazem como preocupação a categoria custo/aluno/qualidade. Um dos primeiros trabalhos a abordar esse conceito foi produzido pelo Fórum Permanente do Magistério de Educação Básica em 1995.

Esse documento foi denominado de Custo-Aluno-Qualidade (1995) e teve como objetivo construir uma metodologia de cálculo do custo/aluno/qualidade. Para tal fim foram realizados dois Workshops em Brasília, no segundo semestre de 1995. O estudo foi coordenado pelo Professor José Eustáquio Romão¹⁷, representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do Instituto Paulo Freire (IPF).

¹⁷ Os participantes deste Workshop foram Abdala Radi Maftum (MEC/SEMTEC), Cristina Peliano (MEC/SEF), Léo Kessel (SEPLAN), Maria Antonieta Schimitz Backes (UNDIME/RS), Maria Esther Cherobim Guiraud (CONSED/RJ), Paulo Sampaio de Souza Costa (CONSED/RJ), Rozângela Saldanha Pereira (CONSED/MT), Vilmar Carvalho (CNTE), além do Professor José Eustáquio Romão (coordenador).

Para a construção dessa metodologia fez-se necessário que o grupo ajustasse os conceitos, construísse consensos quanto a indicadores de qualidade; levantá-los, medir sua ordem de prioridade a partir de seu impacto na melhoria do ensino e dimensionar seus custos (FORUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 1995, p. 3).

Conforme relata o documento, o grupo fixou a ordem de prioridade dos insumos, por meio de percentuais simulados, com base em um custo/aluno próximo da realidade financeira do País, e, apontando para a qualidade necessária ao ensino fundamental. Cabe ressaltar que as análises dos custos foram direcionadas ao ensino fundamental, porque, naquele momento, se discutia o que seria considerado como Educação Básica na LDB, no entanto, eles ressaltam que os indicadores utilizados poderiam ser facilmente transpostos aos outros níveis de ensino.

Quanto às categorias de custo, trabalharam com o conceito derivado da ciência contábil, que foi considerado mais restrito e se aplica a despesa realizada em moeda gasta na produção de um bem ou serviço, em detrimento dos outros conceitos de custos derivados da economia. Essa escolha foi justificada porque o interesse do Fórum, naquela ocasião, era a “[...] garantia de disponibilidade de recursos orçamentário-financeiro público para o oferecimento de uma educação básica de qualidade, [...] por isso levou-se em conta apenas os esforços possíveis de serem traduzidos monetariamente” (FORUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 1995, p. 4).

Os recursos mobilizados para o desenvolvimento das suas atividades foram denominados de custos, especificamente dizendo respeito aos custos do ato pedagógico, ou as despesas dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Trabalharam com as categorias de custo direto e indireto e custo médio. Os custos indiretos dizem respeito à manutenção do ensino ministrada na escola em que o aluno está matriculado, está relacionado à “capacidade instalada”, se tornando visível na composição do custo/aluno por uma operação de rateio ou estimativa, significando que é necessário dividir o total dos gastos de gestão (manutenção do ensino) pelo número de alunos matriculados na rede ou escola.

Os custos diretos (variáveis) são os que se relacionam diretamente com o ato pedagógico, entendidos como pagamentos que variam em curto prazo, diretamente, em razão do volume e da qualidade do serviço prestado na sala de aula, entrando aqui os salários pagos. O custo total foi obtido da soma dos custos diretos e indiretos, e o custo médio, é considerado o custo de um aluno no ensino fundamental durante um ano. Os Art. 70 e 71 da LDB de

1996 enfatizam bem essa questão quando definem os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) deliberando o que os governantes podem considerar despesas ao qual se vincula o percentual mínimo constitucional.

Dessa forma, o Grupo de Trabalho considerou “[...] custo/aluno/qualidade o custo potencial de um aluno do Ensino Fundamental, durante um ano, recebendo um ensino cujos insumos construam uma educação (a médio e longo prazo) de qualidade” (FORUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1995, p. 6).

Isso significou diferenciar os custos das atividades necessárias, chamadas de atividades básicas para que o processo pedagógico ocorra; das atividades, que também são importantes, as chamadas atividades de apoio, que não são inerentes ao sistema educacional, por isso tiveram que construir critérios para indicar o peso dos insumos na composição do custo/aluno/qualidade, baseados nas variáveis institucionalidade, natureza, incidência (direta ou indireta) e especificação tendo como referência o ambiente educacional e os investimentos educacionais, e, tendo ainda o seguinte raciocínio:

[...] se, entre dois ou mais insumos, temos recursos apenas para um, seria, neste caso, levado em conta, para efeito de financiamento, o que é imprescindível à criação do ambiente educacional adequado ao ato pedagógico de qualidade (FORUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1995, p. 6).

Trabalharam com os seguintes insumos: Pessoal, Infraestrutura e Gestão. Insumos esses, segundo o estudo, imprescindíveis ao ato pedagógico de qualidade na unidade escolar. Portanto, o custo/aluno/qualidade desse trabalho se limitou aos investimentos feitos diretamente na escola, em favor de um aluno, recebendo uma educação de qualidade, não levando em consideração os realizados fora dela, ou seja, as atividades administrativas das secretarias, delegacias e outros órgãos ligados à educação (FORUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 1995).

Foi estabelecido pelo grupo de trabalho, por ordem de importância, primeiramente os recursos com Pessoal, segundo os de Infraestrutura e em terceiro os de Gestão, atribuindo a cada um desses itens os pesos percentuais de sua participação no custo/aluno/qualidade. Ressaltam que com exceção dos Professores, nos demais componentes de custo podem ser usados os serviços de terceiros, por exemplo, manutenção, treinamentos de professores, entre outros.

Nessa simulação dos custos, chegou-se aos seguintes formulações: 60% dos recursos seriam destinados para pagamento de pessoal docente, 20% pagamento de pessoal administrativo e os 20% restantes para as despesas correntes e de capital; para 1996, o custo/aluno/qualidade poderia chegar, em média, a R\$ 500,00 (quinhentos reais) para todo o país; na relação aluno e trabalhadores da escola foram considerados a seguinte proporção: um professor para cada grupo de vinte e cinco alunos, um especialista para cada grupo de duzentos e cinquenta alunos e um servidor técnico para cada grupo de cem alunos; a carga horária de todos os funcionários seria de quarenta horas e para os professores 25% dessa carga (dez horas) seriam de atividades extra sala de aula, com duzentos e dez dias de trabalho efetivo e duzentos dias letivos.

Em 1997 João Monlevade publica o livro “Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos” que teve como foco o financiamento da educação, sendo que o capítulo três trata do Financiamento para uma escola pública de qualidade, abordando o tema custo da educação básica no qual analisa os conceitos de custo/aluno definidos durante o Fórum de Valorização do Magistério de 1994, explicitados acima.

O autor faz uma simulação com o número de alunos matriculados em toda a educação básica, no ano de 1996, que era de 47.045.261 (quarenta e sete milhões, quarenta e cinco mil, duzentos e sessenta e um) e multiplica esse número por R\$ 100,00 (cem reais), que considerou como uma mensalidade média paga às escolas particulares que fornecem um ensino considerado de qualidade mediana.

Ressalta-se, aqui, que o autor não define o que significa “qualidade mediana”. Com essa simulação, ele conclui que se fossem destinados cem reais mensais por aluno, os governos das diferentes esferas administrativas estariam gastando no ano, em conjunto, R\$ 56.454.313.000,00 (cinquenta e seis bilhões, quatrocentos e cinquenta e quatro milhões, trezentos e treze mil reais) (MONLEVADE, 1997). Prosseguindo a sua argumentação, o autor afirma ainda que existiam aproximadamente quarenta milhões de brasileiros sem concluir o ensino fundamental, ou fora da escola e, se todo esse contingente fosse absorvido pelo sistema, e levando em consideração os R\$ 100,00 (cem reais) mensais, seria necessária a quantia de R\$ 104,4 bilhões de aporte financeiro da União e dos entes federados para a educação.

O autor, além do financiamento, faz uma projeção política e demográfica da matrícula na educação básica, na qual verifica que a taxa de natalidade e a migração cidade-campo tem

caído consistentemente, o que influencia as matrículas do ensino fundamental e da educação infantil. Porém, é no ensino médio que vai ocorrer as maiores demandas, justamente pela chegada dos alunos de quinze a dezoito anos, como também por aqueles que ficam vários anos retidos no Ensino Fundamental por reprovações sucessivas.

É importante ressaltar que tanto o trabalho do Fórum quanto de Monlevade são simulações e partem de bases distintas para chegar ao custo/aluno. O primeiro de uma construção metodológica dos insumos necessários para o funcionamento de uma escola de qualidade e o segundo parte da base orçamentária, ou seja, do custo/aluno/realizado dividido pelo número de alunos matriculados multiplicados por um indicador mediano, no caso o valor médio da mensalidade cobrada por escolas particulares.

Em 1998, Robert E. Verhine apresenta um trabalho denominado de “Determinação de Custos educacionais: uma análise panorâmica do Estado da Arte”. Trata de um estudo realizado no Estado da Bahia para estimar os gastos por aluno nos sistemas de ensino nas redes municipais, estadual e privada.

O autor trabalha com as unidades custo/aluno/ano que foi determinado pela divisão do total das despesas educacionais do município, por meio dos balancetes apresentados pelo Tribunal de Contas dos Municípios, pelo número de alunos matriculados no sistema municipal.

O autor conclui seu trabalho ressaltando que as preocupações com os custos são justificáveis no sentido de que os recursos destinados à educação são escassos e ao analisarmos os custos ajudam-nos a fornecer uma indicação do sacrifício envolvido. Porém o conceito de oportunidades sacrificadas não deve ser vista apenas como despesa, é um conceito que deve ser entendido por todos que lidam com custos. Porém não se deve ficar preso apenas às análises estritamente econômicas, deixando de:

[...] Considerar uma multiplicidade importante de fatores não econômicos.
[...] Se os custos começarem a ser considerados a partir das perspectivas culturais, política e sociológica, a lista do que não está incluído na análise será virtualmente interminável. Assim até os defensores da abordagem de análise de custos normalmente admitem que, na melhor das hipóteses, os custos constituem apenas um dos muitos fatores que deveriam ser levados em conta nos processos de avaliação e de formulação de decisões (VERHINE, 1998, p.13).

A outra dificuldade apontada relaciona-se à deficiência de mensurar custos de uma forma apurada, pois as abordagens envolvem suposições e indicadores, quase sempre

questionáveis, e também a tendência de omitir da análise a dimensão política que permeia a utilização dos recursos. Quanto a esse último aspecto, a dimensão política, Verhine busca em Kless (1995), o argumento de que as decisões baseadas no custo, pertinente a alocação de recursos favorecem alguns interesses em detrimento de outros, sendo favorecidos, quase sempre, os que possuem influência política e isso pode ser acidental ou intencional. É importante, saber a serviço de quem os administradores públicos se colocam. A definição de quais setores serão beneficiados, com recursos, é objeto de intensa disputa.

Para Fonseca (2013),

No mundo real da política, “políticas públicas” expressam uma infundável teia de interesses, que congrega desde a capacidade técnica de elaborar e implementar um dado programa, as contendas orçamentárias, e as combinações e recombinações de interesses em cada etapa do ciclo (p. 404).

Dentro dessa relação, que podemos chamar de [coalizões de interesses] existem orientações ideológicas muito heterogêneas, bem como lógicas particulares de operação marcadas pelas suas relações e compromissos com os grupos de interesse, como por exemplo, a iniciativa privada que ocupam espaços diferentes nas suas agendas, constituindo-se em verdadeiras redes.

Dessa maneira, os que elaboram os trabalhos de custo devem mostrar uma total transparência ao descrever seus aspectos metodológicos e aqueles que interpretam ou utilizam os resultados desses trabalhos devem levar em conta a dimensão teórica e os problemas metodológicos envolvidos, desta forma os estudos de custos podem oferecer uma informação valiosa “[...] contribuindo assim para a ampliação das oportunidades de educação de alta qualidade” (VERHINE, 1998, p. 13).

Em 1999, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP publica o artigo “Custo da Educação Infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal”. O artigo apresenta o resultado da dissertação de mestrado de Alberto Merchedes que teve como objeto o levantamento dos custos de duas instituições de educação infantil do Distrito Federal. O trabalho apresenta o resultado do estudo, compara os resultados das instituições entre si, confronta-os com o perfil de renda dos pais dos alunos e com o preço de mercado praticado pelas instituições privadas de educação infantil.

O objetivo principal do trabalho era o de apresentar o cálculo do custo direto de funcionamento da educação infantil e o custo com que arcam os pais. A pesquisa foi realizada pelo método de estudo de caso em duas instituições, tendo como referencial o número de alunos matriculados, separadamente, na creche e na pré-escola.

O critério utilizado na escolha das Instituições foi a diversificação geográfica (uma ficava no Plano Piloto de Brasília e a outra em uma cidade satélite do Distrito Federal), a diversificação de status socioeconômico das crianças e, ainda, a possibilidade de acesso aos dados. Segundo o autor pela escolha desses critérios, as instituições escolhidas não representaram o universo da Educação Infantil do Distrito Federal.

Como procedimento metodológico foram aplicados os seguintes instrumentos: questionário de levantamento de custos e dados de identificação das Instituições; roteiro de entrevista com os pais, a direção e os secretários; roteiro de análise das fichas de inscrição das crianças; roteiro básico de observação e roteiro de levantamento de preços praticados por instituições privadas de educação infantil no Distrito Federal.

O autor trabalhou com as categorias de custo direto de mão-de-obra, material de consumo, material permanente, custo com serviços de terceiro, outras despesas, custos dos serviços de capital e custos com que arcam as famílias. Os cinco primeiros itens foram obtidos mediante análise documental, levantamento de dados e entrevistas com o diretor e secretária das instituições.

O estudo ainda fez simulações, retirando e ampliando insumos, aumentando o número de crianças atendidas, para verificar o impacto do custo e determinar a qualidade e a eficiência do sistema. A diferença deste trabalho em relação às outras pesquisas refere-se a ser um dos poucos que procurou mensurar os custos que cabe às famílias (custo indireto).

Ainda em 1999, foi publicado o artigo sobre “Custos Educacionais notas metodológicas de uma revisão da Legislação e da literatura brasileiras” de Maria Beatriz Luce e Nalu Farenzena. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre as fontes e usos dos recursos financeiros e custos educacionais, de uma amostra de 26 redes e 52 escolas municipais gaúchas e faz, ainda, uma revisão dos trabalhos produzidos na área.

A pesquisa foi realizada pelo Núcleo de Estudos em Política e Gestão da Educação da UFRGS, que contou com o incentivo e apoio da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul e do Conselho de Secretários Municipais de Educação (Conseme/Undime-RS). Ressalta-se que a revisão da bibliografia de custos adotou como referência de análise a Legislação, articulando principalmente os aspectos relacionados ao novo discurso imprimido pelas políticas desenvolvidas a partir de 1995: a concepção de custo/aluno/qualidade.

Para as autoras essas disposições do Legislador ao referirem-se à qualidade, encaminham-se para uma concepção de custo/aluno mais abrangente do que um valor mínimo por aluno, porque prevê o cálculo do custo anual por aluno, no qual o padrão de qualidade previsto não se restringe apenas ao ensino fundamental e convergem ainda para a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados. Porém, enfatizam que devido a complexidades políticas, administrativas e pedagógicas fica difícil estabelecer um padrão de qualidade, ainda mais se esse padrão for definido nacionalmente sem se atentar para as particularidades culturais, sociais e econômicas de cada região ou município. Dentro dos próprios municípios há peculiaridades que precisam ser consideradas, tendo em vista, a sociodiversidade presente em seus territórios.

O projeto priorizou o enfoque nos custos educacionais da educação infantil e do ensino fundamental, o montante, a distribuição, alguns indicadores das fontes e usos dos recursos. Os insumos foram classificados em custos nas escolas e custos fora da escola, o que em outros trabalhos foi chamado de custo do ato pedagógico na sala de aula e custos realizados na escola, realizados fora da sala de aula, eles se relacionaram a pessoal, material didático, material de consumo, área edificada, transporte escolar e outros gastos.

Os dados levantados foram coletados pelos próprios municípios, isso, segundo as autoras, é inédito, pois, no Brasil, não existiam estudos de custos educacionais realizados por municípios ou conjunto de municípios. A amostra foi estratificada e intencional: estratificada por incluir critérios regionais, socioeconômicos, educacionais e, intencional porque foram selecionados os municípios que tinham interesse em colaborar diretamente na coleta de dados.

Quanto à matrícula, utilizou-se a matrícula inicial, por representar o maior número de alunos presentes na rede de ensino durante o ano letivo. Nesse tipo de análise, como ressaltam as autoras, “[...] para se estabelecer o custo/aluno/ano, que é um quociente, é necessário, além do dividendo custo, o divisor número de alunos” (LUCE E FARENZENA, 1999, p. 79). Diferente de outras pesquisas foi utilizada a subcategoria Transporte Escolar e Despesas Assistenciais, que Paro no seu estudo chama de despesas sociais.

De acordo com Silva (2010), esta pesquisa é um marco em relação ao enfoque sócio político educacional, tendo em vista, que, as autoras articulam dados de custo aluno e de condições de oferta educacional com as tensões no campo das políticas públicas da área, como por exemplo, gestão democrática e regime de colaboração.

Ainda, para o referido autor, os trabalhos da década de 1990, embora utilizem basicamente os mesmos componentes de custos de estudos anteriores, analisam de maneira mais incisiva a influência da questão política nas políticas públicas de financiamento e, por consequência no custo aluno. É importante ressaltar que a dimensão metodológica de levantamento dos insumos não é tão complexa, se comparada aos trabalhos da década de 1970. A dinâmica e a realidade do espaço escolar são mais bem reconhecidas, mas nada que pudesse indicar o cumprimento dos dispositivos legais referente ao custo aluno qualidade.

Em 2001, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publicou um documento produzido sobre custo/aluno intitulado de “Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação”, texto consolidado pelo Professor José Marcelino de Rezende Pinto que contém as principais partes do relatório de um grupo de trabalho criado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, e se orientaram pelas seguintes questões:

- a) Quanto o Brasil gasta com educação (poder público e famílias)?
- b) Quanto custa um ensino de qualidade?
- c) Quais os recursos necessários para um ensino de qualidade, considerando, ainda, a necessidade de cumprimento das metas do PNE?
- d) Quais as fontes possíveis de recursos adicionais?
- e) Qual o impacto da criação do Fundeb para as finanças dos três níveis de governo? (BRASIL, 2003, p. 117).

O documento foi dividido em cinco partes: o primeiro, se referiu a “Gastos com a educação” (gastos públicos, gastos do MEC, estimativas dos gastos das famílias em educação, e a situação dos salários dos professores); o segundo, tratou de “Custos de um ensino de qualidade”; o terceiro em “Demandas de recursos para a construção de uma escola de qualidade levando-se em conta as metas fixadas pelo PNE”, o quarto item se intitulou “Fontes de recursos para a ampliação dos gastos com educação no País”; e o quinto item, “Simulações para a necessidade de financiamento com a criação do Fundeb”.

Metodologicamente foi realizado um exercício hipotético e simulatório para determinar quais seriam as despesas necessárias para uma escola de qualidade. Dessa forma, hipoteticamente, analisou-se uma escola com seiscentos alunos, com vinte classes, sendo que nas classes de 1ª a 4ª séries, o número de alunos seria de 25, e de 5ª a 8ª série, 35 alunos com jornada integral. Trabalharam com as categorias custos em sala de aula, custos no âmbito da escola, suporte pedagógico, operação e manutenção e custos na administração central (formação profissional e administração e supervisão).

A composição de tal simulado resultou em um gasto por aluno/ano de cerca de 24% do PIB *per capita* (atualmente é gasto 12%, teria que praticamente dobrar o valor atual), concluindo que o valor atualmente gasto é insuficiente para garantir um ensino de qualidade. Acrescenta-se, ainda, que se esses valores já são insuficientes para atender quem já está matriculado na escola pública, se faria então para cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001- 2010.

Para as metas do PNE, também fazem uma simulação progressiva no padrão gasto/aluno que iria de 2003 a 2011, no qual o País sairia do atual 4,3% do PIB em 2003 para chegar aos 8% em 2011. Outro dado importante nesse trabalho é que ele faz uma análise de possíveis fontes de recursos para a ampliação dos gastos com educação no País. Entre elas, citaremos o aumento dos impostos vinculados de 30% da Receita Líquida de Impostos, que propiciaria 0,7% ao PIB, vinculação de 20% de algumas contribuições, a redução de subsídios e renúncias fiscais, combate à sonegação fiscal, entre outros.

Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou o resultado de pesquisas descritivas e avaliativas sobre “Levantamento do custo-aluno-ano em escolas da educação básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade”. Esse estudo merece destaque uma vez que associa os custos das escolas à noção de ensino em condições de qualidade, sendo que tal característica a distingue das anteriores.

Essa pesquisa, cujo objetivo está evidenciado em seu título, foi proposta e financiada pelo INEP/MEC e realizada entre 2003 e 2004 por pesquisadores ligados a oito universidades públicas do país¹⁸; ele fez parte das iniciativas de mensurar o custo da educação com padrão de qualidade durante os debates sobre o FUNDEB, que estava em fase de discussão na época da pesquisa, visando superar as limitações do FUNDEF que estava em curso.

A amostra não probabilística da investigação foi formada por 95 escolas localizadas em oito estados e 44 municípios. Inicialmente, as escolas foram selecionadas pelo Índice de Escolha de Escola elaborado pelo INEP (IEE/INEP) e pelas equipes estaduais da pesquisa a partir dos dados do Censo Escolar 2002. O índice visava identificar as unidades escolares que apresentavam evidências de oferta de ensino em condições de qualidade. Informantes de cada estado, que conheciam as redes públicas, também colaboraram para seleção das escolas da amostra.

¹⁸ Universidades Federais do Pará, Piauí, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual do Ceará.

Os objetivos comuns às investigações levadas a cabo em cada estado foram: levantar e analisar as fontes de recursos de escolas públicas e os principais componentes do custo/aluno num período de doze meses; levantar e analisar as principais características das escolas, em especial no que se refere à sua organização e gestão escolar; subsidiar o Governo Federal e administrações públicas em geral no estudo das necessidades de financiamento público à educação a partir do custo/aluno apurado nas instituições; avaliar as relações e implicações do custo/aluno nas condições de qualidade do ensino oferecidas pelas escolas (INEP/MEC, 2005).

Metodologicamente as escolas públicas de cada estado foram selecionadas com base no Índice de Escolha da Escola – IEE, calculado pela equipe técnica da Coordenação Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais do DTDIE/Inep. Por intermédio da pontuação das escolas foi obtida uma lista preliminar de estabelecimentos de ensino de cada estado, os quais pudessem enquadrar-se na condição de “oferecer condições para a oferta de um ensino de qualidade”. Definido pelo uso de dados disponíveis no Censo Escolar de 2002-Inep/MEC, o IEE resulta de uma fórmula que leva em consideração as dimensões e indicadores a seguir discriminados: infraestrutura: serviços básicos, equipamentos pedagógicos, infraestrutura pedagógica, equipamentos básicos, infraestrutura básica; perfil do docente: taxa de docentes com formação superior; perfil do aluno: taxa de aprovação e taxa de adequação idade/série; perfil da oferta; número médio de horas-aula diárias e número médio de alunos por turma.

O levantamento dos custos foi planejado levando em conta a necessidade de registrar com fidedignidade os custos correntes, contendo uma discriminação adequada do custo de pessoal, uma listagem ampla dos materiais de consumo e os custos de insumos tais como, energia elétrica, água e gás. Igualmente, foram registrados os valores de reposição do prédio, terreno e equipamentos e materiais permanentes existentes nas escolas. Desta forma, a intenção foi obter um retrato, tanto do custo de funcionamento, representado pelos custos correntes, como do investimento feito na escola, expresso pelo valor dos bens de capital (INEP/MEC, 2005).

No Estado do Pará¹⁹ o levantamento realizado em 10 escolas²⁰ vinculadas à rede pública de ensino, localizadas em áreas urbanas e rurais dos municípios de Belém,

¹⁹ A pesquisa foi coordenada pela professora Rosana Maria Oliveira Gemaque e contou com a participação dos professores: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, Orlando Nobre Bezerra de Souza e Dalva Valente Guimarães Gutierre.

Ananindeua, Santa Bárbara, Paragominas e Marabá, que objetivou definir o custo/aluno em escolas que oferecem condições para um ensino de qualidade.

No que concerne ao cálculo dos custos, considerou-se a divisão do custo pelo número de alunos. Além do custo total, foram consideradas as seguintes categorias: custos do pessoal (docente e não docente), material de consumo, material permanente e outros insumos.

A construção de um valor referência de custo/aluno na perspectiva da qualidade de ensino deve extrapolar, por certo, a dimensão exclusivamente econômico/financeira. Acredita-se que a definição de referências de custo/aluno/qualidade requer a incorporação de outros elementos que tornem mais consistentes os indicadores de qualidade. (INEP/MEC, 2005).

Em 2007, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação²¹ lançou a primeira publicação intitulada, “Custo-Aluno-Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil”, sistematizando as informações discutidas desde 2002 com o objetivo de construir um Custo Aluno Qualidade para mostrar quanto o Brasil precisa investir por aluno para alcançar a tão presente agenda de uma “educação de qualidade”.

Na composição do CAQi foram considerados insumos fundamentais para se assegurar um patamar mínimo de qualidade de ensino, pontuados a seguir: tamanho, instalações, razão alunos/turma, remuneração do pessoal, formação, jornada de trabalho. Jornada do aluno, projetos especiais da escola e gestão democrática (PINTO, 2006).

É importante ressaltar que a metodologia do CAQi faz um cálculo com base nas necessidades da escola e de cada um dos segmentos de ensino. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por exemplo, estipula um valor por estudante. Contudo, ele é obtido com a divisão do montante de recursos disponíveis para a Educação pelo número de matrículas na rede. É esse cálculo que determina quanto a escola vai receber, independentemente dela precisar de uma quantia maior.

Conforme Pinto e Carreira (2007, p. 79), quatro são os fatores que impactam diretamente o CAQi: “tamanho da escola/creche; jornada dos alunos e das alunas (crianças no

²⁰ Embora o levantamento dos dados tenha se processado em 10 (dez) escolas, foram apresentados os resultados obtidos em nove, tendo em vista os problemas para consolidação dos dados em uma delas.

²¹ A Campanha é uma articulação que surgiu em 1999, com o objetivo de somar diferentes forças políticas pela efetivação dos direitos educacionais garantidos em lei e reúne um grande número de organizações e movimentos com atuação na área da educação, dos direitos da infância e juventude, dos direitos humanos, dos direitos das mulheres, desenvolvimento comunitário, direitos da população negra e indígena, entre outros.

caso da educação infantil); relação alunos/crianças-turma ou alunos/crianças-professor; e o salário das e dos profissionais da educação”. O CAQI amplia a ideia de valorização para todos os profissionais da educação, bem como considera os parâmetros de infraestrutura e qualificação docente.

Conforme estimativas de Carreira e Pinto (2007), o impacto financeiro do CAQI na rede pública em 2005 demandaria um aporte inicial de aproximadamente 1% do PIB, “[...] índice sem dúvida elevado mas, absolutamente, de acordo com as disponibilidades do País” (2007, p. 112).

O Documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010), ao considerar a relevância do CAQ, propôs as bases estruturais para definir o CAQI, ao reafirmar a necessidade de um amplo debate em torno de questões, como: a remuneração adequada e a formação continuada dos profissionais de educação, os insumos necessários à aprendizagem dos alunos, a observância das desigualdades regionais e locais, resultando na prioridade às escolas “com menos acessos a esses recursos” (CONAE, 2010, p. 106).

Uma das decisões mais importantes do evento foi sobre a responsabilidade pela viabilização financeira do padrão mínimo de qualidade. Para a CONAE, caberia à União a complementação de recursos financeiros a todos os estados e aos municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQ. Tal proposta significaria uma mudança substancial de atitude deste ente federado na política de financiamento educacional, aportando muito mais recursos e garantindo condições para a diminuição das desigualdades territoriais existentes (ARAÚJO, 2016, p. 169).

Vale ressaltar que o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, estabeleceu na meta 20.6²² um prazo de dois anos para a implementação plena do CAQI referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Esse prazo terminou em junho de 2016 e até agora não há indícios que essa meta será cumprida no tempo determinado.

Conforme vimos no decorrer deste capítulo, vários estudos sobre custo aluno vêm sendo realizados desde a década de 1970 e duas questões são importantes de se analisar sobre tais estudos:

²² No prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ

Primeira: o valor do custo aluno calculado por esses estudos, na maioria das vezes, é maior do que o valor que vem sendo aplicado, isso implica maior participação financeira da União com a educação básica, tendo em vista, que o custo aluno é que determina aquela função de suplência da União para os estados e os municípios; talvez seja por isso que a União nunca se interessou em estipular esse valor, pois significaria que teria que complementar os recursos educacionais naqueles estados e municípios que não conseguissem atingir o valor estipulado (FARENZENA, 2005).

Segunda - embora os valores de custo aluno tenham sido calculados, é a grande diversidade de tipos de escolas que temos na imensidão geográfica que é o Brasil. Imensidão que remete a diversos insumos locais e diferentes condições de oferta das escolas investigadas.

Para Alves (2012),

Isto é preocupante, especialmente porque, como as pesquisas levantaram o custo real, as diferenças do custo-aluno entre as escolas são determinadas, em grande parte, pelo conjunto de equipamentos existentes e o nível de formação dos profissionais nas escolas. [...] Ou seja, as diferenças de custos denunciam, em grande medida, a desigualdade nas condições de oferta de ensino expressas pelos insumos e o nível de formação dos professores das escolas brasileiras. As disparidades de condições de oferta e custos do ensino foram verificadas inclusive na única pesquisa (INEP 2006a, 2006b) cuja amostra analisada foi composta apenas por escolas com evidências de oferta em condições de qualidade (p. 142).

Obviamente, cada pesquisa estava inserida num contexto e visava atender um propósito específico, mas esta escolha fez com que os estudos observassem apenas “o que existia” e não “o que deveria existir” nas escolas.

Essa escolha remete à discussão sobre a qualidade do ensino, pois, mesmo considerando que o estabelecimento do “que deveria existir” nas escolas (ou “padrões de qualidade”) seja passível de muitas discussões e poucos consensos, este é um processo importante para evitar as grandes desigualdades nas condições de oferta que marcam a educação pública no Brasil. Por isso, a omissão do aspecto da diversidade nas análises tem se constituído uma das limitações das pesquisas (ALVES 2012).

Concordamos com Alves e ainda inferimos que essas questões acabam aprofundando a desigualdade, tendo em vista, que, os insumos adotados para composição, por exemplo, do CAQi, pode não contemplar as escolas ribeirinhas, quilombolas, indígenas, de ilhas, entre outras, localizadas, na Amazônia paraense.

De acordo com Daniel Cara²³ (2014), no Brasil, é possível elencar três grandes categorias de desigualdades: a desigualdade regional, a desigualdade federativa horizontal e a desigualdade federativa vertical. Essas desigualdades na República brasileira vêm sendo continuamente retroalimentadas pela falta de regulamentação dos mecanismos de equilíbrio federativo que integram a Carta Magna, o que acaba por prejudicar demasiadamente a realização das políticas e, conseqüentemente, a consagração dos direitos sociais, inclusive o direito à educação a todos os sujeitos.

É necessário fomentar políticas educacionais que garanta uma educação de qualidade e que incorpore às especificidades, as necessidades, as potencialidades e os desafios locais e regionais ao se discutir as disparidades de acesso e a garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino por meio dos insumos e do cálculo do CAQ.

É importante ressaltar que este estudo toma como referência o conceito – custo aluno-qualidade - cujo financiamento será calculado com base nos insumos que uma escola deve possuir para que ela seja considerada uma escola de qualidade. Para tanto optamos por uma metodologia participativa, envolvendo sujeitos da área da educação como: representantes de movimentos sociais e da Secretaria de Educação, professores, pais e alunos.

Assim, custo aluno, nesta pesquisa foi calculado a partir do levantamento dos insumos considerados indispensáveis para a realização da atividade de ensino, dividido pelo total de alunos matriculados. No entanto, sabemos igualmente que essa definição possui limites, pelas particularidades e contradições do processo educativo em um Estado pobre financeiramente e fortemente marcado pela desigualdade como é o Pará.

²³ Jornal de Políticas Educacionais. Nº 16 | julho-dezembro de 2014 | PP. 75–91

CAPÍTULO III - A DIVERSIDADE E A AMAZÔNIA PARAENSE: CONSTRUINDO O CUSTO- ALUNO-QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação na Amazônia é marcada historicamente pelos desafios territoriais, sociais, econômicos e pela diversidade, estampada nos rostos dos caboclos, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, madeireiros, garimpeiros e outros povos e comunidades tradicionais. Neste mosaico de valores, linguagens e costumes diferenciados, a educação escolar se faz necessária para a garantia dos direitos sociais básicos à emancipação humana e à transformação da realidade (COLARES e SOUZA, 2015).

Quando falamos de Amazônia estamos falando de uma superfície de aproximadamente 7,8 milhões km²; compreendendo terras de vários países da América do Sul. De sua área total, cerca de 3,8 milhões de km² encontram-se no Brasil, abrangendo os estados do Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Pará e Amapá. É a maior bacia fluvial do mundo, pois abriga um quinto de toda disponibilidade de água doce. Suas extensões florestais representam mais da metade das florestas tropicais úmidas existentes, concentrando grande parte da biodiversidade mundial (PNUMA; OTCA, 2008).

Existem muitos mitos em relação à Amazônia. A ideia que se tem é que: a Amazônia é ‘uma coisa só’ ou que dentro das suas matas não existe gente. Ao contrário, é uma floresta bastante heterogênea, cuja diversidade pode ser percebida pelo conjunto de formações ambientais, abrigando desde áreas de cerrado e de savana até florestas densas, de planície, de terras altas e inundáveis, rios de águas barrentas, pretas e azul-esverdeadas – o que contribui para a geração de uma grande variedade de povos (COLARES; SOUZA, 2015).

Logo, a Amazônia é um território constituído por uma pluralidade sociocultural com fortes raízes geradas ao longo de sua trajetória. Uma região que possui uma cultura própria reconhecida por cultura amazônica. Diante dessa diversidade²⁴, o desafio das políticas educacionais para essa tão diversa região deve considerar suas diferentes realidades locais, traçando diretrizes e estratégias que contemplem essas diversidades.

Segundo Hage (2006), a heterogeneidade amazônica se expressa nos vários aspectos: ambientais, produtivos, socioculturais e isso de forma direta implica um conjunto de questões que precisam ser consideradas quando se tem a intenção de garantir direitos às crianças e

²⁴ Estamos considerando diversidade como a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, ex.: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa, etc.

adolescentes e, conseqüentemente, enfrentar as situações violadoras desses mesmos direitos, associadas às especificidades dessa tão vasta região.

3.1 A DIVERSIDADE E ESPECIFICIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE

A Amazônia Paraense possui como característica marcante uma grande diversidade socioterritorial. Em relação aos territórios do campo, essa diversidade está, entre outros aspectos, essencialmente ligada às multiplicidades de populações que habitam esses territórios.

Segundo Oliveira e Hage (2011),

As populações da Amazônia às quais nos referimos são as formadas por: ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos, entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações sociais, culturais e territoriais. Essa teia, podemos dizer que é formada pela conjugação de relações que são diversas e singulares aos territórios do campo com aquelas que são comuns a totalidade social (p. 3).

Essa diversidade também se revela no quantitativo expressivo de escolas do campo nos territórios paraense, pois se considerarmos a localização por meio do endereço vamos ter 12 diferentes tipos de escola como podemos visualizar na tabela a seguir.

TABELA 5 - Escolas do campo por localização diferenciada no Estado do Pará – 2011.

Escolas	2007	% do total	2008	% do total	2009	% do total	2010	% do total	2011	% do total	Δ 2007/2011
Não class.	2.653	32,8	2.708	32,7	2.737	32,6	2.780	32,8	2.813	32,7	6,0
Assent. Rural	1.161	14,3	1.188	14,4	1.213	14,4	1.226	14,5	1.263	14,7	8,8
Comum. Indígena	148	1,8	155	1,9	165	2	168	2	177	2,1	19,6
Comum. Quilombola	256	3,2	260	3,1	267	3,2	268	3,2	271	3,2	5,9
Comum. Ribeirinha	1.620	20,0	1.638	19,8	1.662	19,8	1.669	19,7	1.678	19,6	3,6
Comum. Vic./Ram./Rod./Estrada	1.226	15,1	1.268	15,3	1.288	15,3	1.294	15,3	1.303	15,2	6,3
Colônia Agrícola	320	3,9	321	3,9	324	3,8	325	3,8	329	3,8	2,8
Comum. Praiana	12	0,1	12	0,1	12	0,1	12	0,1	12	0,1	0
Comum. Garimpeira	13	0,2	13	0,2	13	0,2	13	0,2	13	0,2	0
Comum. em Fazenda	56	0,7	58	0,7	60	0,7	61	0,7	62	0,7	10,7
Comum. em Ilha	114	1,4	114	1,4	114	1,4	114	1,3	114	1,3	0
Vilas e povoados não ribeirinhos	358	4,4	362	4,4	362	4,3	363	4,3	364	4,2	1,7
Distrito municipal	177	2,2	178	2,2	178	2,1	179	2,1	184	2,1	4,0
Total	8.114	100	8.275	100	8.395	100	8.472	100	8.583	100	5,8

Fonte: MEC/Inep/Deed-2011/Geperuaz

Os dados da tabela mostram que apesar da diversidade ainda havia um quantitativo importante de escolas sem classificação que em 2011 chegou a 32,7% com crescimento de 6%

entre 2007 a 2011. Entre as classificadas podemos destacaram as de assentamento rural, ribeirinhas e as vicinais com um percentual de 14,7%, 19,6% e 15,2 % respectivamente.

Esses dados confirmam a heterogeneidade socioterritorial do Pará. Essa variedade de culturas, de identidades, caracterizadas por hábitos, costumes e modos de viver de um povo, representa também a quantidade de escolas existentes. Significa dizer que o sujeito do campo convive numa realidade diferenciada daqueles que residem nos centros urbanos. No entanto, pouco se encontram em documentos oficiais, referências detalhadas de investimentos e políticas públicas que atendam essa especificidade.

A escola na Amazônia Paraense se expande explicitando as territorialidades dos rios, das colônias rurais, dos assentamentos, das reservas extrativistas, dos quilombos e das áreas indígenas. Essa ampla diversidade sócio cultural e territorial precisa ser considerada nos levantamentos de insumos²⁵ e no cálculo do CAQ de modo a garantir o padrão mínimo de qualidade, ou seja, é preciso levar em consideração a realidade na qual a escola está inserida.

A não preocupação com esse fato pode fortalecer o processo de exclusão social, tendo em vista que as políticas implementadas podem passar ao largo dos problemas vivenciados nessas escolas.

É fundamental tomarmos como indicador das políticas e práticas educacionais, no meio rural, a diversidade de territorialidades existentes no Estado do Pará com implicações para o financiamento, currículo, materiais pedagógicos, formação de professores e programas a serem implementados, com vistas à garantia da universalização do direito à educação pública e de qualidade a todos os sujeitos e populações do campo.

Para Oliveira e Hage (2011),

[...] A diversidade sócio territorial do campo, na Amazônia Paraense (com suas inúmeras populações e suas territorialidades que, em muitas das vezes, se mesclam e confundem), deve ser problematizada na formulação e na efetivação de políticas educacionais para o território amazônico, sob pena de a educação e a escola se contraporem a essa diversidade sócio territorial e não colaborarem para o desenvolvimento de seus povos e territórios (p. 3).

Uma preocupação no levantamento dos insumos e no cálculo do custo aluno para campo no Estado do Pará é justamente que os mesmos estejam sintonizados com essa diversidade socioterritorial. Entendemos que a importância que a educação pode assumir está na sua intrínseca relação com a realidade concreta daqueles que pretendemos formar.

²⁵ Como, por exemplo, Infraestrutura, material de consumo, equipamentos e material permanente, pessoal, entre outros.

Talvez por conta desta “incompatibilidade” entre as políticas públicas e a realidade, tenhamos ainda um quadro preocupante quando analisamos os dados oficiais sobre o Estado do Pará, apresentados pela Coordenação de Educação do Campo da SECADI/ MEC em 2013²⁶. Os dados mostram que:

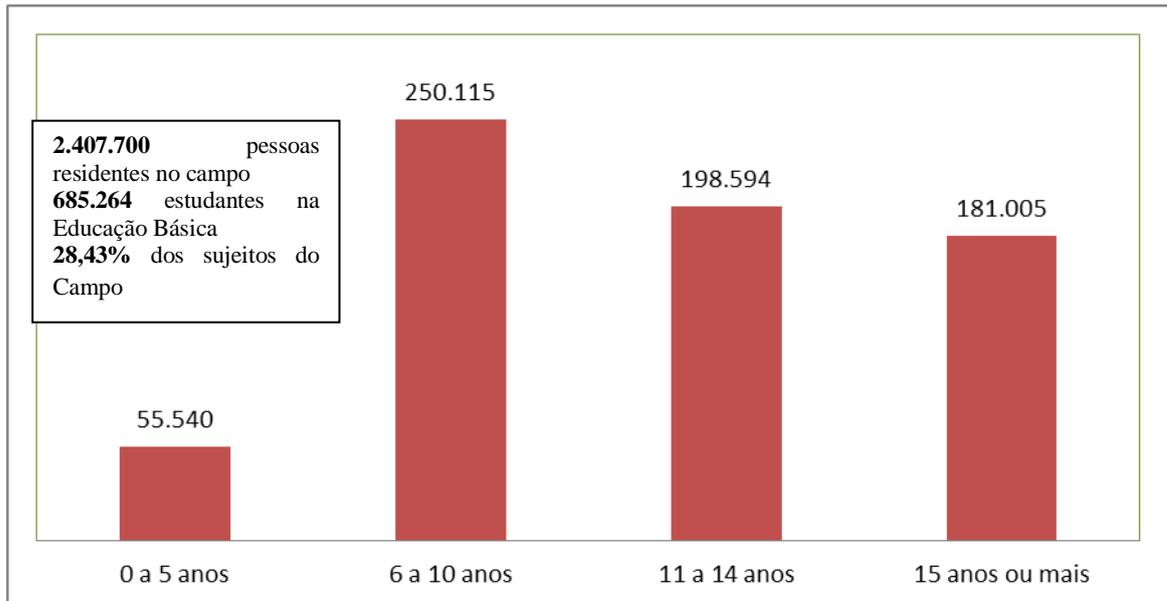
- Trinta por cento (30%) da população vivia na área rural, totalizando 2.407.700 pessoas. Desse total: 298.881 (12,42%) possuíam entre 0 a 5 anos de idade e que deveriam ter o direito de acesso à Educação Infantil assegurado; 283.603 (11,77%) possuíam entre 6 a 10 anos de idade que deveriam ter o direito de acesso aos anos iniciais; 225.255 (9,35%) possuíam entre 11 a 14 anos de idade que deveriam ter assegurado o direito de acesso aos anos finais do Ensino Fundamental; 156.522 (6,50%) possuíam entre 15 a 17 anos de idade e deveriam ter o direito de acesso ao Ensino Médio; 455.966 (18,93%) possuíam entre 18 a 29 anos de idade e deveria ter finalizado a Educação Básica e ter direito de acessar o Ensino Superior; 987.473 (41,03%) possuem 30 anos ou mais de idade e deveriam ter direito ao acesso à EJA, caso não tivessem tido o seu direito à escolarização negado na infância e/ou na adolescência, ou mesmo direito à educação ao longo da vida, conforme estabelecem os referenciais de políticas educacionais atualmente reconhecidos.

- No total, 1.599.961 (66,45%) possuíam 15 anos ou mais e em face à exclusão escolar ou à defasagem idade-série possuíam níveis muito baixos de escolarização, sendo por isso impedido de cursar o Ensino Médio ou a Educação Superior. Deste modo, constituíam o público a ser atendido pela Educação de Jovens e Adultos no Campo, muitos deles, sequer eram alfabetizados ainda.

O gráfico 1 apresenta com mais visibilidade o quantitativo de matrícula nas diversas etapas da Educação Básica em 2013.

GRÁFICO 1: Matrícula da Educação Básica no Campo no Estado do Pará - 2013

²⁶ Estamos trabalhando com 2013 porque foi o ano que a SECADI organizou dados oficiais da educação do campo e disponibilizou já sistematizado.



Fonte: Secadi/ MEC

Os dados do Gráfico 01 revelam que do total de 2.407.700 pessoas residentes no campo, apenas 685.264 estão matriculadas na Educação Básica (28,43%). Dentre esses matriculados, 55.540 são crianças que possuem de 0 e 5 anos de idade e estão matriculados na pré-escola, em turmas próprias de educação Infantil ou em escolas multisseriadas existentes nas pequenas comunidades rurais.

Do total de sujeitos matriculados, 250.115 são crianças que possuem entre 6 a 10 anos e estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) e representam 36% do total de sujeitos que estudam no campo. 198.594 são adolescentes que possuem entre 11 a 14 anos e estudam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Eles representam 28,98% do total das matrículas. 181.005 são adolescentes, jovens, adultos e idosos que estão matriculados nas escolas do campo no Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, no Ensino Médio, na EJA ou no Ensino Modular.

Os índices de evasão, repetência e distorção idade/série também são muito elevados. Em função disso, encontramos esses estudantes matriculados em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio. Eles representavam 26,41% do total de estudantes do campo, matriculados na Educação Básica, em 2013.

Outra informação importante, segundo dados do Censo Escolar do INEP de 2013, é que das 36.544 turmas de Educação Básicas existentes no meio rural, 11.951 turmas atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que representa 32,7% do total, sendo que 11.709 são turmas multisseriadas, ou seja, 97,9%.

Os dados também revelam que a distorção idade-série atingiu o patamar de 78,43% nos anos iniciais e 77,72% nos anos finais do Ensino Fundamental, indicando que muitos dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental possuíam mais de 14 anos de idade. Colabora igualmente, para essa situação, o índice de evasão/abandono de 6,46% (35.269) e de reprovação de 10,78% (58.850).

No Ensino Médio, as estatísticas sobre a educação da população rural são muito mais preocupantes, visto que, em 2013, a matrícula nessa etapa da Educação Básica no Estado do Pará foi pouco expressiva, 29.341 estudantes. No caso, quando comparada à população residente no campo, de 15 a 17 anos de idade (160.905), correspondeu a 18,23%; e quando comparado à população residente de 15 a 29 anos de idade no campo (690.341) a 4,25% (CENSO ESCOLAR, 2013).

Quando comparamos a situação de vagas para o Ensino Fundamental e para o Médio, tínhamos para cada 2,4 vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental apenas uma vaga para os anos finais. Para cada 5,2 vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, há apenas uma vaga para o Ensino Médio. Esse quadro ratificava o quão desigual e excludente continuava sendo o processo de escolarização, sobretudo considerando os segmentos empobrecidos e a população residente no campo no Estado Pará.

Essa situação também suscitou outras questões expressivas para a formulação e implementação das políticas educacionais para os sujeitos do campo, uma vez que os dados revelaram a necessidade urgente de melhorar a qualidade do ensino e ampliar o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como requisitos para que os sujeitos possam concluir a Educação Básica e ingressar no Ensino Superior.

Essa necessidade se expande para a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, uma vez que os índices educacionais relativos ao campo no Pará são pouco expressivos, tanto em termos de oferta quanto de qualidade e de conclusão. O Movimento de Educação do Campo, em face a essa realidade dramática precisa pautar em suas prioridades a garantia do direito à universalização da educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no campo.

As aproximações que temos realizado com a realidade educacional do campo nos municípios do Território do Baixo Tocantins, oferecem algumas pistas interessantes para referenciar os insumos que contemplem a diversidade das escolas do campo da Amazônia paraense, conforme veremos nos tópicos a seguir.

3.2 CONHECENDO O TERRITÓRIO DO BAIXO TOCANTINS

Conforme foi informado na introdução, esta pesquisa foi realizada em 4 (quatro) tipos de escolas, sendo que as mesmas se encontram localizadas no Território do Baixo Tocantins. Este território foi escolhido, dentre os outros da Amazônia paraense, por apresentar uma vasta sócio diversidade, e, por ser de fácil acesso em curto tempo, tanto por rodovias quanto por hidrovias.

Entendemos enquanto território a concepção de Almeida (2008) que concebe o território enquanto os mais diversos modos de viver, de produzir, de estar e de ser, refletindo um leque diverso de culturas, identidades e relações. Segundo o autor, o território é, dialeticamente, um campo de conflitos, gerados pelas distintas maneiras de se apropriá-lo e, em definitivo, de se vivê-lo.

Nesse embate, permeiam os conflitos mais variados possíveis: entre o latifundiário e o pequeno produtor; entre a preservação ambiental e a exploração de recursos naturais; na luta pela demarcação de terras de comunidades tradicionais (como quilombolas, indígenas, pescadores artesanais) e a construção de megaempreendimentos. No contexto destes conflitos, cria-se um campo de forças, onde de um lado estão aqueles que insistem, resistem e lutam pela garantia de suas formas de vida e da ocupação tradicional de seus territórios e de outro lado a destruição do meio ambiente com toda sua biodiversidade.

Conforme mencionado na introdução, o Território do Baixo Tocantins é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. O território segundo o censo demográfico do IBGE (2010) tem uma população de 739.881 mil habitantes, dos quais 53% vivem no meio rural, em uma área de 36.025,7 km².

No que se refere aos aspectos econômicos o território do Baixo Tocantins apresenta uma economia pautada na agricultura e atividade florestal, com exceção do município de Barcarena que tem uma base industrial, sediando importantes plantas industriais como a Albrás e a Alunorte (BARROS 2014).

Segundo Pereira (2017, no prelo) este espaço vem ao longo do tempo ganhando várias formas de designação e regionalização oficiais como, por exemplo: Baixo Tocantins;

Microrregião do Baixo Tocantins; Micro Região de Cametá; Região Tocantina; Região de Integração Tocantins e Território do Baixo Tocantins.

O termo Território do Baixo Tocantins passou a ser usado a partir de 2003 com a criação do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT) e do Programa Territórios da Cidadania lançado em fevereiro de 2008. No Estado do Pará, este programa delimitou vários territórios, entre eles o Território do Baixo Tocantins.

Para Barros (2014), historicamente o Baixo Tocantins sempre funcionou como um território agrícola fornecedor de recursos naturais para o mercado exterior, passando pela exploração de cana-de-açúcar, cacau, pimenta-do-reino e dendê. Contudo, o cultivo destes produtos agrícolas pouco beneficiou a agricultura familiar. Os grandes projetos têm promovido uma transformação na vida de pequenos produtores nos locais onde os mesmos são instalados. A chegada do novo representado pelas empresas agrícolas de dendê marca uma transformação no modo de vida do agricultor que tem seu cotidiano alterado. Em geral as empresas são caracterizadas como portadoras de uma modernização enquanto que as populações tradicionais são associadas ao atraso.

Dessa forma, atrasado e moderno passam a conflitar dentro do território. O Território do Baixo Tocantins vem experimentando, assim, um conjunto de transformações sociais, econômicas e territoriais com a chegada de empresas de dendê na região que passam a promover o uso agrícola seletivo de frações do território em diversos municípios.

Ainda segundo Pereira (2017), além dessas designações oficiais, também temos o conceito de Amazônia Tocantina que surge não na proposta de uma regionalização oficial, mas da definição acadêmica da singularidade territorial, histórica, cultural, social, econômica política e até ecológica construída ao longo da história.

A Amazônia Tocantina é ao mesmo tempo uma categoria de interpretação e um termo político de mobilização social e identificação cultural e geográfica, pela diferenciação regional. É uma expressão que, de certa forma, desloca-se e destoa da lógica de regionalização estatal – em geral vertical –, dando ênfase às horizontalidades dos movimentos e processos histórico-sociais de constituição de grupos sociais e suas territorialidades (PEREIRA, 2017, p. 11, no prelo).

Por concordarmos com Pereira, neste trabalho, usaremos o conceito de Amazônia Tocantina, pois, entendermos que a mesma apresenta as singularidades e particularidades das realidades dos municípios que compõem esse território.

Pereira (2014) aponta que o complexo e a dinâmica territorial da Amazônia Tocantina se estende: ilhas, praias, lagoas, várzeas, terra-firme, campos e florestas. As estradas se articulam com os rios e atravessam a terra firme, os campos e as florestas ligando cidades e vilas ribeirinhas, colônias agrícolas, vilas, terras indígenas e quilombolas; reservas e portos, fazendas e indústrias.

Considerando essa diversidade socioespacial são expressivas as comunidades ribeirinhas localizadas em ilhas, várzeas e barrancos de beira de rios em todos os municípios da Amazônia Tocantina paraense.

Um traço geográfico comum entre os municípios dessa região, ainda, diz respeito à distribuição da população. A maior parte da população desses municípios habita o meio rural, sendo que boa parte vive em áreas de várzeas, o que confere um diferencial importante nas formulações de políticas públicas (como o custo aluno, por exemplo) para esse território, tendo em vista que, para se chegar à escola, é preciso a articulação rio-estrada-rio ou vice versa, e essa especificidade precisa ser levada em consideração.

O território da Amazônia Tocantina paraense é muito extenso, subdividido em duas áreas distintas: ilhas e terra firme. Este território possui uma vasta sócio diversidade, das quais elegemos para este estudo, as de assentamento rural, as quilombolas, as ribeirinhas e as de povoado, estando estas escolas nos municípios de Abaetetuba, Acará, Cameté e Mocajuba.

3.2.1 Contextualização dos Municípios pesquisados

Os quatro municípios que compõe o lócus desta pesquisa tiveram suas origens no século XVII, com o surgimento das cidades de Cameté (1635) , nos século XVIII quando surgiram as cidades de Abaetetuba (1745), com a emancipação do Acará (1839) e, no século XX, com Mocajuba (1953).

A história desses municípios se mistura à história do território que tem como um de seus elementos constitutivos o sistema de *plantation* (introduzido pelos portugueses, tendo como base o latifúndio, a monocultura, a mão-de-obra escrava e o foco no mercado externo). A ocupação de terras na região baseou-se, primeiramente, no cultivo do cacau e, posteriormente, na cana-de-açúcar.

Essa conjugação de elementos sistêmicos favoreceu a concentração de terras e de populações negras que participaram ativamente na economia regional, trabalhando nos

engenhos de açúcar, nos cacauais, nas fazendas de gado, em plantações de tabaco, algodão e arroz, principalmente em Cametá e Acará.

Uma característica comum e muito forte entre esses 4 municípios é o rio. O rio distancia e aproxima, alimenta e é espaço de lazer, contemplação poética e quintal de lendas (Iara, Boto, Boiúna, dentre outras presentes no imaginário cultural local). O rio é a vida e, às vezes, a morte dessa população. Em determinado período do ano, ele invade ruas, casas, roças e pastos, chegando, em algumas regiões, a causar danos materiais. Em outro, recua e forma praias. Nas regiões marcadas pela realidade do estuário²⁷, a oscilação de seis em seis horas dos rios condiciona a vida da população.

Os quatro municípios em questão são banhados pelo Rio Tocantins. A oscilação das marés é que condiciona a vida da população local. Cascos (canoas), voadeiras e popopôs²⁸ constituem a principal forma de transporte e canal das relações comerciais entre os agricultores, pescadores e extrativistas com o meio urbano. As viagens, que muitas vezes ultrapassam dez horas de trajeto se constituem momentos de contemplação, solidariedade, troca de informação e conto de “causos” diversos entre os conhecidos viajantes.

3.2.1.1 Aspectos demográficos, educacionais e socioeconômicos.

Segundo os dados demográficos informados a partir da pesquisa do IBGE de 2000 e 2010, os municípios pesquisados possuem significativa população no meio rural conforme podemos verificar na tabela a seguir.

Tabela 6 - Dados Demográficos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba.

Município	Área Km ²	Densidade Demográfica	2000			2010		
			Pop. Total	Pop. Rural	(%) Rural/Total	Pop. Total	Pop. Rural	(%) Rural/Total
Abaetetuba	1.610.61	87 hab/km ²	119.072	48.320	40,58	141.100	58.102	41,17
Acará	4.343.81	12 hab/km ²	51.513	41.768	81,08	53.569	40.948	76,43
Cametá	3.081.37	39 hab/km ²	97.504	57.116	58,57	120.896	68.058	56,29
Mocajuba	870.81	30 hab/km ²	20.550	5.980	29,09	26.731	8.452	31,61

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2000); IBGE, Censo Demográfico (2010).

²⁷ Diz-se de uma larga desembocadura de um rio que se encontra sob a influência das marés.

²⁸ Nome de embarcação adquirido por conta do ruído do motor.

Os dados evidenciam que Acará e Cametá são os mais rurais entre os quatro municípios da pesquisa com 76,43% e 56,29% do total da população respectivamente. Acará também é um dos municípios mais populoso, porém pouco povoado, isto é, possui uma grande população absoluta, mas uma baixa densidade demográfica. A baixa densidade demográfica e o consequente baixo número de aluno justificam a presença das classes multisseriadas. Observamos durante a pesquisa que mesmo com o percentual significativo de pessoal morando no meio rural não há planejamento educacional diferenciado para atender essa demanda. O projeto político-pedagógico da SEMED para as escolas municipais não se diferencia, é a mesma proposta de atividades. A gestão municipal deveria elaborar projetos educativos que dialogassem e valorizassem os saberes dos camponeses e que considerasse as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do meio rural.

Segundo Lima (2013), o fato de não considerar as peculiaridades do campo está associado à perspectiva de negação do mesmo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e improdutividade.

Dessa forma, a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos, mesmo sendo estes em quantidade maior que os urbanos.

Os indicadores socioeconômicos dos municípios apontam para uma situação social bastante preocupante quanto ao índice de pobres e de vulneráveis a pobreza, conforme mostram os dados da tabela 07.

Tabela 7 - Indicadores Socioeconômicos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba 2010.

Município	Renda per capita – 2010 (em R\$)	% de extremamente pobres	% vulneráveis à pobreza
Abaetetuba	439.73	18.98	59.51
Acará	390.12	27.51	63.32
Cametá	130.40	29.03	93.98
Mocajuba	135.21	28.12	92.69

Fonte: INEP/MEC; IBGE, Censo Demográfico (2010)

Como podemos observar na tabela 07 a situação social e econômica da população dos municípios de Cametá e Mocajuba é bastante precária. A população está vivendo em

condições abaixo da linha da pobreza, ou seja, com renda de até 140 reais mensais, conforme critérios do IBGE e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

As populações destes municípios vivem em comunidades rurais, onde a dinâmica social e econômica é bem diferente do meio urbano. Dados do MDS evidenciavam que, em 2010, havia na região 183.539 pessoas vivendo em extrema pobreza, o que representa uma média de 20% da população regional. No entanto, em municípios como Acará (27,51), Cametá (29,03), e Mocajuba (28,12), a taxa está acima da regional, que é de 20%. Somente em Abaetetuba (18,98) o percentual é menor.

Estes dados ressaltam um problema histórico da região que é o abandono e a ausência de políticas públicas que ao longo do tempo contribuiu para elevação do número de pessoas vulneráveis à pobreza. Na região, os serviços públicos essenciais são precários e às vezes inexistentes, tais como educação, saúde, saneamento básico, transporte, assistência social, etc. faltando hospitais e tantos outros serviços públicos vitais para o atendimento dessas populações.

Quando analisamos o resultado do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2000 e 2010, podemos concluir que houve crescimento nos níveis de desenvolvimento humano, no entanto, somente em Abaetetuba este nível é considerado médio, nos outros municípios esse indicador apresenta nível baixo, conforme mostra a tabela 08.

Tabela 8 - Indicadores Socioeconômicos dos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba.

Município	IDHM		Índice de Gini	
	2000	2010	2000	2010
Abaetetuba	0.501	0.628	0.60	0.53
Acará	0.350	0.506	0.50	0.53
Cametá	0.432	0.577	0.60	0.58
Mocajuba	0.443	0.575	0.55	0.58

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2000); IBGE, Censo Demográfico (2010)

Quando analisamos o índice Gini²⁹ verificamos que houve uma melhor distribuição, de 2000 para 2010, nos municípios de Abaetetuba e Cametá e uma maior concentração nos outros municípios.

²⁹ O coeficiente de Gini é muito utilizado para medir a concentração da renda. O valor para análise varia de 0 a 1, isto é, quanto mais próximo de 0, menor a concentração e quanto mais perto de 1, maior a concentração da renda

É importante fazer ponderações ou relativizações sobre a “evolução positiva” dos indicadores sociais, principalmente quanto ao IDHM, pois eles expressam a sensação de avanços sociais. No entanto, considera-se fundamental situar melhor o contexto social real vivido e presenciado nas comunidades por ocasião da pesquisa de campo, tais como: as péssimas condições de saneamento básico e abastecimento de água.

Segundo Sá e Barbosa (2010), em todo território do Baixo Tocantins somente 2,61% dos domicílios tinham acesso a esgoto sanitário; 18,20% possuíam fossa séptica; o percentual de domicílios atendidos pela coleta de lixo era de 35,10% e somente 29% dos domicílios tinham acesso à água potável. Esses índices evidenciam o descaso com a infraestrutura básica da população gerando graves problemas sociais e de saúde.

Quanto à questão educacional, para melhor organização iremos analisar por município. **Abaetetuba** possui Conselho Municipal de Educação (CME) e não possui Sistema Municipal de Educação (SME). No que se refere ao atendimento escolar, a rede municipal oferta a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e educação de jovens e adultos (EJA) e a rede estadual atende os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil foi o nível que mais teve aumento de matrículas nos intervalos entre 2014, 2015 e 2016, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 9 - Matrícula da Educação Básica município de Abaetetuba nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Município	2014			2015			2016		
	Total	Mun.	Est	Total	Mun.	Est.	Total	Mun.	Est
ABAETETUBA									
Creche Urbana	945	772	0	1.466	1.129	0	1.876	1.418	0
Creche Rural		173	0		337	0		458	0
Pré-Escola Urbana	4.865	2.443	0	4.677	2.304	0	4.455	2.209	0
Pré-Escola Rural		2.422	0		2.373	0		2.246	0
Ens. Fund. – Anos inic. Urb.	14.897	7.389	0	14.372	7.007	0	13.999	6.905	0
Ens. Fund. – Anos inic. Rur.		7.507	0		7.365	0		7.094	0
Ens. Fund. – Anos fin. Urb.	10.688	0	6.452	10.329	0	6.256	10.159	0	6.028
Ens. Fund. – Anos fin. Rur.		0	4.253		0	4.073		0	4.131
Ens. Méd. Urbano	6.348	0	4.145	6.379	0	4.289	6.504	0	4.211
Ens. Méd. Rural		0	2.203		0	2.090		0	2.293
EJA Fund. Urbano	4.410	812	1.241	4.353	818	953	3.099	616	898
EJA Fund. Rural		1.685	672		1.519	1.063		873	712
EJA Méd. Urbano	1.399	0	984	1.534	0	978	1.366	0	930
EJA Méd. Rural		0	415		0	556		0	436
Total	43.552	23.203	20.365	43.110	22.852	20.258	41.458	21.819	19.639

Fonte: INEP/ Dados do Censo Escolar

Os dados da tabela 09 mostram que o crescimento das matrículas na educação infantil está concentrado na creche, que cresceu tanto no meio urbano quanto no meio rural,

passando de 945 alunos em 2014 e chegando a 1.876 em 2016. Na pré-escola, nestes mesmos anos, houve a diminuição da matrícula no meio urbano e no meio rural decrescendo de 4.865 para 4.455 respectivamente.

No Ensino Fundamental anos iniciais, houve decréscimo no número de matrícula, tanto no meio urbano quanto no meio rural, a queda foi de 14.897 em 2014 para 13.999 em 2016. Nos anos finais, também decresceu o número de matrícula tanto no total passando de 10.688 em 2014 para 10.150 em 2016. Esse decréscimo deu tanto no meio urbano quanto no meio rural, com exceção de 2016 que houve um pequeno aumento de 139 alunos no meio rural. Quanto ao ensino médio, em 2015 houve decréscimo no meio rural em relação a 2014 e um aumento no ensino médio urbano. Em 2016 o decréscimo foi ao contrário o meio urbano passou de 4.289 em 2015 para 4.211 e o meio rural passou de 2.090 para 2.293 nesse mesmo período. No entanto, no total geral a matrícula aumentou de 6.348 em 2014 para 6.504 em 2016.

Na EJA fundamental urbano, também houve esse movimento da queda das matrículas em 2016, tanto na rede estadual quanto na rede municipal. Quanto ao ensino médio, os dados mostram que houve uma queda das matrículas no meio urbano de 984 em 2014 para 930 em 2016 e um pequeno aumento no meio rural de 415 em 2014 para 436 em 2016.

Os dados da tabela 9 mostram que as matrículas no ensino fundamental anos finais, estão sendo ofertadas pela rede estadual. Esta oferta ocorre, porque o convênio de municipalização firmado em 1998 abrangeu somente as séries iniciais. No meio rural, os anos finais e o ensino médio são ofertados mediante o Sistema de Organização Modular de Ensino (Some). Esses dados também mostram que em 2016 não aparece matrícula nos anos finais na rede estadual, essa ausência se justifica pelo fato de a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) informar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no início desse ano, que não mais ofertaria o 6º ano, pois o município precisaria começar a assumir os anos finais. Essa questão gerou um amplo debate, às aulas foram suspensas só retornando depois do fechamento do censo.

A questão da não oferta do 6º ano pela rede estadual desencadeou uma série de protestos (inclusive com fechamento de rodovias) para chamar atenção do Ministério Público quanto à decisão arbitrária da SEDUC. Diante da mobilização da sociedade civil organizada e algumas reuniões a SEDUC resolveu manter a oferta do 6º ano, mas informou que adotará o Sistema Educativo Interativo (SEI) nos anos finais.

O SEI é uma modalidade de Educação a Distância (EAD), onde as aulas são oferecidas a distância por meio de vídeos. Isto significa que o aluno não precisa ir até a escola (um polo de apoio presencial) para assistir as aulas, mas precisará ir até o polo para realizar suas provas que precisam ser presenciais.

A substituição do SOME pelo SEI não foi aceita, pelas 21 comunidades onde são ofertados os anos finais, gerando novos protestos e reuniões. As lideranças das comunidades alegam que não existe infraestrutura para que o SEI seja implantado, pois na maioria das escolas não há energia elétrica e, nas que existem, a oferta é precária, o que ocasionaria ineficiência na proposta do SEI que é trabalhar com vídeo-aulas.

Para atender a denúncia das comunidades, sobre as péssimas condições das escolas para implantação do SEI, o Ministério Público sugeriu a organização de uma REDE composta por representantes da SEDUC, SEMED, SINTEPP, liderança das comunidades, liderança dos movimentos sociais³⁰, representantes do Conselho Municipal de Educação, representante do Fórum Municipal de Educação e representante do Instituto Federal de Educação para fazer um diagnóstico sobre a situação das escolas do meio rural de Abaetetuba.

Para realização do diagnóstico foram realizadas 11 audiências na região das ilhas e 3 nas estradas e ramais, além da aplicação de questionários com os moradores das comunidades. No dia 15 de setembro de 2017 houve a reunião ampliada intitulada “Educação Básica em Abaetetuba – diálogos para garantia de direitos”, onde foi apresentado o resultado preliminar do diagnóstico realizado do mês de maio até o mês de agosto de 2017³¹.

No que se refere ao atendimento escolar, o município de **Acará** oferta a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). A educação infantil foi o nível que mais teve aumento de matrículas no período de 2014, 2015 e 2016, conforme mostra a tabela 10.

Tabela 10 - Matrícula da Educação Básica do município de Acará anos de 2014, 2015 e 2016.

Município	2014			2015			2016		
	Total	Mun.	Est	Total	Mun.	Est.	Total	Mun.	Est
ACARÁ									
Creche Urbana	941	329	0	800	313	0	810	329	0
Creche Rural		612	0		487	0		481	0
Pré-Escola Urbana	2.642	532	0	2.441	1.428	0	2.415	492	0
Pré-Escola Rural		2.110	0		1.926	0		1.923	0
Ens. Fund. – Anos inic. Urb.	8.849	1.883	0	8.976	1.937	0	8.506	1.843	0
Ens. Fund. – Anos inic. Rur.		6.966	0		7.039	0		6.663	0

³⁰ Com destaque para a Cáritas Diocesana que cedeu sua estrutura organizacional por setores para facilitar o diagnóstico.

³¹ O relatório ainda não disponibilizado para acesso aos dados

Ens. Fund. – Anos fin. Urb.	4.233	1.362	0	4.617	1.371	0	4.395	1.316	0
Ens. Fund. – Anos fin. Rur.		2.821	0		3.246	0		3.079	0
Ens. Méd. Urbano	2.290	0	559	2.283	0	535	2.120	0	630
Ens. Méd. Rural		0	1.731		0	1.748		0	1.490
EJA Fund. Urbano	1.947	523	0	2.171	459	0	1.503	320	0
EJA Fund. Rural		1.424	0		1.712	0		1.183	0
EJA Méd. Urbano	248	0	248	260	0	260	190	0	190
EJA Méd. Rural		0	0		0	0		0	0
Total	21.150	18.562	2.538	21.548	19.918	2.543	19.939	17.629	2.310

Fonte: INEP/ Dados do Censo Escolar

Os dados da tabela 10 mostram que, no intervalo de 2014 a 2016, houve uma redução no número total de matrículas na Educação Básica do município. No ensino fundamental anos iniciais, houve redução tanto no meio urbano quanto no rural, havendo aumento de somente nos anos finais. No ensino médio, o atendimento maior é no meio rural, mas não há aumento e nem diminuição entre os períodos estudados. A EJA só tem atendimento na rede estadual e vem diminuindo a matrícula no período estudado.

Quanto à questão educacional, o município de **Cametá** oferta a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). No período de 2014, 2015 e 2016 houve diminuição das matrículas na Educação Básica, conforme mostram os dados da tabela a seguir.

Tabela 11 - Matrícula da Educação Básica no município de Cametá nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Município	2014			2015			2016		
	Total	Mun.	Est	Total	Mun.	Est.	Total	Mun.	Est
CAMETÁ									
Creche Urbana	1.170	278	0	1.151	306	0	796	318	0
Creche Rural		892	0		845	0		478	0
Pré-Escola Urbana	4.681	1.079	0	4.448	1.048	0	4.232	1.018	0
Pré-Escola Rural		3.602	0		3.400	0		3.214	0
Ens. Fund. – Anos inic. Urb.	16.933	3.884	0	16.568	3.830	0	16.066	3.735	0
Ens. Fund. – Anos inic. Rur.		13.044	0		12.738	0		12.331	0
Ens. Fund. – Anos fin. Urb.	11.485	3.471	0	11.040	3.125	0	10.879	3.024	0
Ens. Fund. – Anos fin. Rur.		8.014	0		7.915	0		7.855	0
Ens. Méd. Urbano	5.727	0	5.514	6.042	0	5.840	6.014	0	5.818
Ens. Méd. Rural		0	213		0	202		0	196
EJA Fund. Urbano	1.588	577	0	1.292	637	0	1.077	501	0
EJA Fund. Rural		1.011	0		655	0		576	0
EJA Méd. Urbano	696	0	637	835	0	784	798	0	760
EJA Méd. Rural		0	59		0	51		0	38
Total	42.280	35.852	6.423	41.376	34.499	6.877	39.862	33.050	6.812

Fonte: INEP/ Dados do Censo Escolar

Os dados da tabela 11 evidenciam diminuição no total de matrículas na Educação Básica do município de Cametá, no intervalo de 2014 a 2016. Na educação infantil, por exemplo, houve uma redução de 1.170 em 2014 para 796 em 2016. Essa diminuição se deu

principalmente na creche rural. No ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto anos finais as matrículas diminuíram no meio urbano e no meio rural. O número de matrículas em EJA da rede municipal também vem reduzindo no intervalo estudado.

Outra questão bastante preocupante ao analisarmos a tabela 11 é a situação do ensino médio, pelo baixíssimo número de matrículas no meio rural de apenas 196, no ano de 2016. Esse fato aponta o direcionamento assumido por esses municípios de transportar os alunos do ensino médio para o meio urbano. Durante a pesquisa descobrimos que em Cametá noventa por cento (90%) dos alunos que estudam em uma escola de ensino médio no meio urbano são do campo e utilizam o transporte escolar.

Dados do Censo Escolar mostram que o município de Mocajuba vem aumentando a matrícula em creche no meio rural, assim como nos anos finais do ensino fundamental, nos anos de 2014, 2015 e 2016, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 12 - Matrícula da Educação Básica município de Mocajuba Pará anos de 2014, 2015 e 2016

Município	2014			2015			2016		
MOCAJUBA	Total	Mun.	Est	Total	Mun.	Est.	Total	Mun.	Est
Creche urbana	205	205	0	228	213	0	312	248	0
Creche Rural		0	0		15	0		64	0
Pré-Escola Urbana	1.297	838	0	1.132	720	0	1.049	651	0
Pré-Escola Rural		459	0		412	0		398	0
Ens. Fund. – Anos inic. Urb.	4.395	2.682	0	3.997	2.440	0	3.808	2.342	0
Ens. Fund. – Anos inic. Rur.		1.713	0		1.557	0		1.466	0
Ens. Fund. – Anos fin. Urb.	2.641	2.202	0	2.769	2.279	0	2.729	2.246	0
Ens. Fund. – Anos fin. Rur.		439	0		490	0		483	0
Ens. Méd. Urbano	1.438	0	0	1.358	0	0	1.547	0	1.547
Ens. Méd. Rural		0	1.438		0	1.358		0	0
EJA Fund. Urbano	488	465	0	480	445	0	491	461	0
EJA Fund. Rural		23	0		35	0		30	0
EJA Méd. Urbano	249	0	249	263	0	263	229	0	229
EJA Méd. Rural		0	0		0	0		0	0
Total	10.713	9.275	1.687	10.227	8.606	1.621	10.165	8.389	1.776

Fonte: INEP/ Dados do Censo Escolar

A primeira questão a se observar na tabela 12 é redução das matrículas na Educação Básica no município passando de 10.713 em 2014 para 8.389 em 2016. Quando analisamos os dados por etapa de ensino, vamos inferir que na educação infantil: apesar do percentual da matrícula na creche do meio rural crescer entre 2014 e 2016, ele representa apenas 64 matrículas no intervalo de 3 anos. Na pré-escola, houve uma redução de matrícula tanto no meio urbano quanto no meio rural. No ensino fundamental, o destaque fica por conta do aumento nas matrículas nos anos finais do meio rural, passando de 439 em 2014 para 483 em 2016 no meio rural. A EJA, tanto no meio urbano quanto rural vem tendo redução de

matriculas. O ensino médio é ofertado somente no meio urbano, os alunos do campo são transportados para as escolas da cidade.

Quanto à capacidade financeira, a receita é um fator importante para que os mesmos mantenham sua estrutura de gestão e o fornecimento de uma infraestrutura pública e de qualidade. A seguir apresentamos por município os indicadores de financiamento da educação, começando por **Abaetetuba**.

Tabela 13 - Indicadores de financiamento da educação no município de Abaetetuba nos anos de 2014, 2015 e 2016.

		2014	2015	2016	% CRESC.
REC. TOTAL DE IMPOSTOS (A)		106.870.247	108.716.596	110.739.937	3,49
REC. PRÓPRIA DE IMPOSTOS(B)		7.828.320	5.727.266	7.144.983	-9,56
REC. ADICIONAIS - FNDE-(C)		49.541.909	45.018.843	43.373.029	-14,22
DESP. FUNÇÃO EDUCAÇÃO(D)		113.662.641	122.377.146	113.213.135	-0,40
DESP. MDE MÍNIMO CONST.(E)		33.360.646	37.421.990	27.856.169	-19,76
DESP. ED. INFANTIL(F)		32.364.710	31.754.394	26.831.716	-20,62
DESP. ENS. FUNDAMENTAL(G)		88.275.696	95.845.964	87.874.093	-0,46
REC-PRÓPRIA/ALUNO-ANO(H)		337	251	327	-3,03
GASTO-ALUNO-Lim. Const.(i)		1.408	1.600	1.246	-13,00
GASTO-ALUNO-FUNDEB(J)		2.888	3.078	2.830	-2,01
GASTO-ALUNO-FUNÇÃO(K)		4.798	5.233	5.065	5,27
Rec.Propr./Rec.Total	% (B/A)	7,33	5,27	6,45	
Rec.Adic/Desp.Função	% (C/D)	43,59	36,79	38,31	
Desp.MínConst/Rec.Tot	% (E/A)	31,22	34,42	25,15	
Desp.E.Inf./Desp.Função	% (F/D)	28,47	25,95	23,70	
Desp.EF/Desp.Função	% (G/D)	77,66	78,32	77,62	
REC. ENV.AO FUNDEB (L)		19.120.474	19.709.811	19.573.960	2,32
RETORNO DO FUNDEB (M)		51.485.184	51.464.204	46.405.677	-10,95
RE.LIQUIDA DO FUNDEB (N)		32.364.710	31.754.394	26.831.716	-20,62
	% (N/M)	62,86	61,70	57,82	
COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO		36.037.790	40.234.211	36.432.606	1,10
TOTAL FUNDEB		87.522.974	91.698.415	82.838.283	-5,35
GANHO FUNDEB		68.402.500	71.988.605	63.264.322	-7,51
% Complementação/total FUNDEB		41,2	43,9	44,0	
% Ganho FUNDEB/Total FUNDEB		78,2	78,5	76,4	

Fonte: SIOPE/FNDE- Banco de Dados GEFIN - Projeto 428254/2016 CNPq

Nota: nas receitas adicionais foram incluídas as receitas líquidas do Fundeb

Nota 3: dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2017, pelo endereço:<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>

Os dados da tabela 13 evidenciam que somente o total da receita de impostos, no intervalo estudado, apresentou crescimento de 3,49%. A receita própria de impostos e as receitas adicionais do FNDE sofreram redução de 9,56% e 14,22%, respectivamente.

No que se refere às despesas da educação também houve decréscimo, chamando atenção para a redução de 19,76% das despesas para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Quanto às despesas nas etapas de ensino de responsabilidade do município, a educação infantil sofreu redução significativa de 20,62%. Essa redução é preocupante, tendo em vista, que, em 2016, foi o prazo para que as crianças de 4 anos fossem matriculadas, ou seja, o município precisou investir, principalmente, em pessoal e infraestrutura para o atendimento dessa demanda.

Outro dado importante evidenciado na tabela 13 é o baixo percentual de participação da receita própria no total da receita da educação, chegando ao máximo de 6,45%, em 2016. É importante destacar também que a despesa com o mínimo constitucional diminuiu consideravelmente passando de 31,22%, em 2014, para 25,15%, em 2016. Esse decréscimo significa que o município vem diminuindo o investimento em educação, mas ainda assim, cumpre os 25% exigido legalmente. Em relação à complementação do FUNDEB, apesar de ter diminuído entre 2014 e 2016, a mesma se constitui em fonte importante de receitas da educação, neste município.

Quanto ao o gasto-aluno/ano o município de Abaetetuba reduziu o valor tanto do limite constitucional quanto do FUNDEB em 13,00% e 4,25%, respectivamente. Apenas o gasto-aluno da função educação cresceu em 5,27%. Uma questão importante que os dados da tabela 13 evidenciam é o valor aluno-ano da receita própria, ou seja, se não houvesse o FUNDEB o município investiria por aluno R\$ 337, em 2014, R\$ 251, em 2015, e R\$ 327, em 2016. Se comparamos o gasto aluno do município com os valores de referência do CAQi e o valor mínimo do FUNDEB para 2015³², por exemplo, constatamos que as diferenças entre o gasto-aluno efetivado pelo município e os valores proposto pelo CAQi e o FUNDEB são acentuadas.

Quanto aos indicadores financeiros da educação do município de **Acará**, o total da receita de impostos, no intervalo de 2014 a 2016, cresceu 2,86%, conforme mostram os dados da tabela 14.

³² Tabela organizada por José Marcelino Rezende Pinto (USP) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação disponibilizada no Portal do Custo Aluno-Qualidade Inicial

Tabela 14 - Indicadores de financiamento da educação no município de Acará nos anos de 2014, 2015 e 2016.

	2014	2015	2016	% CRESC.
REC. TOTAL DE IMPOSTOS (A)	39.357.375	40.311.325	40.516.643	2,86
REC. PRÓPRIA DE IMPOSTOS(B)	5.558.521	6.462.684	5.809.158	4,31
REC. ADICIONAIS - FNDE-(C)	46.962.903	39.036.108	43.495.668	-7,97
DESP. FUNÇÃO EDUCAÇÃO(D)	82.050.719	80.278.113	80.820.069	-1,52
DESP. MDE MÍNIMO CONST.(E)	10.317.388	13.571.149	11.562.346	10,77
DESP. ED. INFANTIL(F)	10.180.702	9.888.220	9.898.140	-2,85
DESP. ENS. FUNDAMENTAL(G)	61.455.967	66.173.819	63.352.563	2,99
REC-PRÓPRIA/ALUNO-ANO(H)	298	340	330	9,49
GASTO-ALUNO-Lim. Const.(i)	554	714	656	15,51
GASTO-ALUNO-FUNDEB(J)	3.627	3.713	3.791	4,32
GASTO-ALUNO-FUNÇÃO(K)	4.408	4.223	4.584	3,84
Rec.Propr./Rec.Total	% (B/A)	14,12	16,03	14,34
Rec.Adic/Desp.Função	% (C/D)	57,24	48,63	53,82
Desp.MínConstit/Rec.Tot	% (E/A)	26,21	33,67	28,54
Desp.E.Inf./Desp.Função	% (F/D)	12,41	12,32	12,25
Desp.EF/Desp.Função	% (G/D)	74,90	82,43	78,39
REC. DESTIN.AO FUNDEB (L)	6.534.900	6.492.951	6.567.374	0,49
RETORNO DO FUNDEB (M)	39.792.493	39.097.518	38.597.037	-3,10
RES.LIQUIDO DO FUNDEB (N)	33.257.593	32.604.567	32.029.664	-3,83
	% (N/M)	83,58	83,39	82,98
COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO	27.883.495	30.689.051	29.884.266	6,70
TOTAL FUNDEB	67.675.988	69.786.569	68.481.303	1,18
GANHO FUNDEB	61.141.088	63.293.618	61.913.930	1,25
% Complementação/total FUNDEB	41,2	44,0	43,6	
% Ganho FUNDEB/Total FUNDEB	90,34	90,70	90,41	
Fonte: SIOPE/FNDE- Banco de Dados GEFIN - Projeto 428254/2016 CNPq				
Nota: nas receitas adicionais foram incluídas as receitas líquidas do Fundeb				
Nota 3: dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2017, pelo endereço: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores				

Os dados da tabela 14 evidenciam que no intervalo estudado houve crescimento, tanto no total da receita de impostos quanto na receita própria, de 2,86% e 4,31%, respectivamente. As receitas adicionais do FNDE sofreram redução de 7,97%.

No que se refere às despesas da função educação também houve decréscimo de 1,52%. Houve também diminuição de 2,85% na despesa com a educação infantil. No entanto,

as despesas para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e do ensino fundamental cresceram em 10,77% e 2,99%, respectivamente.

Outro dado importante evidenciado na tabela 14 é o baixo percentual de participação da receita própria no total da receita da educação, chegando ao de máximo de 14,34%, em 2016. É importante destacar que a despesa com o mínimo constitucional aumentou no período estudado, de 26,21%, em 2014, passou para 28,54%, em 2016. Em relação à complementação do FUNDEB, apesar de ter diminuído em 3,10%, de 2014 a 2016, assim como em Abaetetuba, a mesma se constitui em importante fonte de receitas da educação, neste município.

Quanto ao o gasto-aluno/ano o município aumentou o valor tanto do limite constitucional quanto do FUNDEB e da função educação, em 15,51%, 2,36% e 3,84% respectivamente. Uma questão importante que os dados da tabela evidenciam é o valor aluno-ano da receita própria que foi de R\$ 298, em 2014, de R\$ 340, em 2015; de R\$ 330, em 2016. Esses valores preocupam porque se não for aprovada uma alteração na Constituição e o FUNDEB termine em 2020 esse município teria muita dificuldade para arcar com as despesas da educação.

No que se refere ao aspecto do financiamento da educação do município de **Cametá**, a receita total da educação aumentou em 10,53% no período de 2014 a 2016, conforme podemos evidenciar na tabela 15.

Tabela 15 - Indicadores de financiamento da educação no município de Cametá nos anos de 2014, 2015 e 2016

	2014	2015	2016	% CRESC.
REC. TOTAL DE IMPOSTOS (A)	53.844.655	56.574.269	60.183.945	10,53
REC. PRÓPRIA DE IMPOSTOS(B)	4.581.179	4.790.138	7.109.839	35,57
REC. ADICIONAIS - FNDE-(C)	89.095.986	84.391.113	81.253.025	-9,65
DESP. FUNÇÃO EDUCAÇÃO(D)	144.453.987	152.964.191	145.644.786	0,82
DESP. MDE MÍNIMO CONST.(E)	13.781.364	72.308.043	19.132.307	27,97
DESP. ED. INFANTIL(F)	14.061.112	21.358.160	19.641.558	28,41
DESP. ENS. FUNDAMENTAL(G)	117.018.412	121.593.489	116.308.902	-0,61
REC-PRÓPRIA/ALUNO-ANO(H)	127	138	214	40,60
GASTO-ALUNO/DESP.Lim. Const.(I)	384	2.096	579	33,61
GASTO-ALUNO/FUNDEB(J)	3.210	3.611	3.467	7,40
GASTO-ALUNO/FUNÇÃO(K)	4.029	4.434	4.407	8,58
Rec.Propr./Rec.Total	% (B/A)	8,51	8,47	11,81
Rec.Adic/Desp.Função	% (C/D)	61,68	55,17	55,79
Desp.MínConst/Rec.Tot	% (E/A)	25,59	127,81	31,79
Desp.E.Inf./Desp.Função	% (F/D)	9,73	13,96	13,49
Desp.EF/Desp.Função	% (G/D)	81,01	79,49	79,86

	2014	2015	2016	% CRESC.
REC. DEST.AO FUNDEB (L)	9.475.395	9.903.704	10.024.016	5,47
RETORNO DO FUNDEB (M)	78.910.220	79.898.487	76.214.675	-3,54
RES.LIQUIDA DO FUNDEB (N)	69.434.825	69.994.783	66.190.659	-4,90
%(N/M)	87,99	87,60	86,85	
COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO	47.405.240	56.516.438	50.498.082	6,12
TOTAL FUNDEB	126.315.460	136.414.924	126.712.757	0,31
GANHO FUNDEB	116.840.065	126.511.220	116.688.741	-0,13
% Complementação/total FUNDEB	37,5	41,4	39,9	
% Ganho FUNDEB/Total FUNDEB	92,5	92,7	92,1	

Fonte: SIOPE/FNDE- Banco de Dados GEFIN - Projeto 428254/2016 CNPq

Nota: nas receitas adicionais foram incluídas as receitas líquidas do Fundeb

Nota 3: dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2017, pelo endereço:<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAOPUBLICO/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>

Os dados da tabela 15 evidenciam também que houve crescimento significativo de 35,57% na receita própria de imposto. As receitas adicionais do FNDE sofreram redução de - 9,65%. No que se refere às despesas da função educação também houve aumento, de 2014 para 2015, mas de redução, em 2016. O crescimento no período foi de apenas 0,82%. As despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e com educação infantil, diferente dos municípios de Abaetetuba e Acará, cresceram significativamente em 27, 97% e 28,41%, respectivamente.

Outro dado importante evidenciado na tabela 15 é o baixo percentual de participação da receita própria no total da receita da educação chegando ao de máximo de 11,81%, em 2016. É importante destacar que a despesa com o mínimo constitucional aumentou no período estudado de 25,59%, em 2014, para 31,79%, em 2016. As despesas com a educação infantil aumentaram de 9,73% para 13,49% e do ensino fundamental diminuiu de 81,01% para 79,86%.

Em relação ao FUNDEB, a receita de contribuição do município para o fundo foi de R\$ 10.024.016, em 2016. Nesse mesmo ano retornou R\$ 76.214.675, ou seja, a receita líquida foi R\$ 66.190.659. Apesar de a complementação ter diminuído em 3,54%, de 2014 a 2016, a mesma se constitui em fonte importante de receita da educação nesse município, chegando a representar, 52,3%, em 2016.

Quanto ao o gasto-aluno/ano houve aumento no valor tanto do limite constitucional quanto do FUNDEB e da função educação em 33,61%, 4,57% e 8,58%, respectivamente. Quanto ao valor aluno-ano da receita própria, os valores foram de R\$ 127, em 2014, de R\$

138, em 2015, e de R\$ 214, em 2016. Apesar de haver o crescimento de 40,60%, de 2014 a 2016, o valor é muito baixo e evidencia a baixa capacidade financeira do município em manter sua rede de ensino.

Sobre os indicadores de financiamento da educação no município de **Mocajuba** é importante ressaltar que não conseguimos dados do ano de 2016, portanto, consideramos os dados de 2014 e 2015, conforme mostra a tabela 16.

Tabela 16 - Indicadores de financiamento da educação no município de Mocajuba nos anos de 2014 e 2015

	2014	2015	2016	% CRESC.
REC. TOTAL DE IMPOSTOS (A)	21.942.491	21.796.852		-0,67
REC. PRÓPRIA DE IMPOSTOS(B)	720.164	356.260		-102,15
REC. ADICIONAIS - FNDE-(C)	18.108.170	16.266.519		-11,32
DESP. FUNÇÃO EDUCAÇÃO(D)	34.654.669	36.336.169		4,63
DESP. MDE MÍNIMO CONST.(E)	5.558.366	5.601.785		0,78
DESP. ED. INFANTIL(F)	6.927.709	6.080.630		-13,93
DESP. ENS. FUNDAMENTAL(G)	25.683.429	27.738.811		7,41
REC-PRÓPRIA/ALUNO-ANO(H)	80	41		-92,79
GASTO-ALUNO/Desp.Lim. Const.(i)	616	651		5,39
GASTO-ALUNO/FUNDEB(J)	2.976	3.253		8,53
GASTO-ALUNO/FUNÇÃO(K)	3.839	4.222		9,07
Rec.Propr./Rec.Total	% (B/A)	3,28	1,63	
Rec.Adic/Desp.Função	% (C/D)	52,25	44,77	
Desp.MínConst/Rec.Tot	% (E/A)	25,33	25,70	
Desp.E.Inf./Desp.Função	% (F/D)	19,99	16,73	
Desp.EF/Desp.Função	% (G/D)	74,11	76,34	
REC. DEST.AO FUNDEB (L)	4.101.150	4.149.060		1,15
RETORNO DO FUNDEB (M)	19.322.586	18.190.494		-6,22
RES.LIQUIDA DO FUNDEB (N)	15.221.437	14.041.434		-8,40
% (N/M)	78,78	77,19		
COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO	11.776.599	14.204.845		20,62
TOTAL FUNDEB	31.099.186	32.395.338		4,17
GANHO FUNDEB	26.998.036	28.246.278		4,62
% Complementação/total FUNDEB	37,9	43,8		
% Ganho FUNDEB/Total FUNDEB	86,8	87,2		
Fonte: SIOPE/FNDE- Banco de Dados GEFIN - Projeto 428254/2016 CNPq				
Nota1: Os dados de 2016 ainda não haviam sido declarados				
Nota2: nas receitas adicionais foram incluídas as receitas líquidas do Fundeb				
Nota 3: dados atualizados pelo Índice Nacional de Preço INPC/IBGE- a preço de dez de 2017, pelo endereço: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores				

Os dados da tabela 16 evidenciam que houve pequena redução (0,67%) na receita total de impostos, mas na receita própria de impostos a diminuição foi bastante acentuada chegando a 102,15%, de 2014 para 2015. Segundo a coordenadora da Educação do campo, esse fato se deu pela diminuição da atividade econômica e consequente redução nos recursos do Imposto Sobre Serviços (ISS) e também pela diminuição das transferências estaduais do

Imposto Sobre Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS) e do Imposto Propriedade de Serviços Automotores (IPVA). As receitas adicionais do FNDE também sofreram redução de 11,32%.

No que se refere às despesas da função educação houve aumento de 2014 para 2015 de 4,63%. As despesas para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) aumentaram de apenas 0,78%, no entanto, a despesa com a educação infantil diminuiu em 13,93%, enquanto que a do ensino fundamental aumentou em 7,41%.

Outro dado importante evidenciado na tabela 16 é o baixo percentual de participação da receita própria no total das despesas com educação, chegando ao máximo a 1,63%, em 2016. É importante destacar que a despesa da educação referente ao mínimo constitucional teve um pequeno aumento, de 25,33%, em 2014, para 25,70%, em 2015. As despesas com a educação infantil diminuíram de 19,99% para 16,73% e do ensino fundamental aumentaram de 74,11% para 76,34%, de 2014 a 2015.

Em relação ao FUNDEB, a receita de contribuição do município ao Fundo foi de R\$ 4.149.060, em 2015. Nesse mesmo ano, o retorno do Fundo foi de R\$ 18.190.494, ou seja, a receita líquida correspondeu a R\$ 14.041.434. Apesar de a complementação ter diminuído em 6,22%, de 2014 para 2015, a mesma se constitui importante fonte de receita da educação neste município, correspondendo a 50,06% em 2015.

Quanto ao o gasto-aluno/ano houve aumento no valor, tanto em termos de limite constitucional quanto de receita FUNDEB e da função educação, em 5,39%, 5,07% e 9,07% respectivamente. Quanto ao valor aluno-ano da receita própria houve uma diminuição acentuada de 92,79% e os valores são muito baixos, equivalendo a R\$ 80, em 2014, e a R\$ 41, em 2015. Isso evidencia a baixa capacidade de autonomia financeira do município para manter sua rede de ensino.

Este capítulo buscou evidenciar, a diversidade da Amazônia paraense, com foco nos quatro municípios do Território do Baixo Tocantins ao quais as escolas pesquisadas se vinculam, visando discutir seus aspectos demográficos, educacionais e socioeconômicos.

CAPÍTULO IV - O GASTO ALUNO /ANO E O CUSTO-ALUNO- QUALIDADE PARA O CAMPO – CAQCampo

Este capítulo apresenta as quatro escolas utilizadas como lócus para o levantamento dos dados referentes aos insumos existentes, os quais revelaram o gasto-aluno/ano, bem como apresentaram o Custo-Aluno-Qualidade (CAQCampo) para essas instituições. Ressalta-se que os insumos que compuseram o valor do CAQCampo são frutos da indicação coletiva dos sujeitos envolvidos diretamente com as escolas, com a comunidade e com os movimentos sociais, tal qual o estudo realizado pela Campanha Nacional pelo direito a Educação – do Parecer nº 8/2018 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - além das legislações vigentes sobre a educação do campo e quilombola.

4.1 ESCOLA QUILOMBOLA

A pesquisa de campo na Escola Quilombola foi realizada no município de Abaetetuba, localizado a 56km de Belém. O local situado à margem esquerda do rio Meruú, conhecido popularmente como Meratauíra, afluente do rio Tocantins, possui 14 bairros no meio urbano.

O meio rural é formado por ilhas e terra firme. São 72 ilhas, localizadas na região oeste do município, interligadas por vários rios, igarapés e furos³³, separadas pelo rio Meruú. No meio rural há, também, o que os moradores chamam de centro - constituído por aproximadamente 35 colônias e o distrito de Beja³⁴. Para chegar às colônias e ao distrito é preciso adentrar nos ramais e nas estradas.

Em Abaetetuba, as escolas do campo encontram-se localizadas nas estradas, ramais e ilhas. Nesse contexto, 46 escolas estão situadas nas estradas e ramais e 87 nas ilhas, totalizando 133 unidades de ensino, das quais 18 são escolas quilombolas.

A comunidade onde se localiza a escola é composta de 222 (duzentas e vinte e duas) famílias, totalizando 1.100 (mil e cem) moradores. Os habitantes são chamados de ribeirinhos

³³ **Igarapé**, palavra tupi=caminho de canoa. Ou significa=pequeno rio, riacho. Os igarapés desempenham um importante papel como vias de transporte e comunicação. São como ruas fluviais no meio das matas amazônicas. **Furos** são córregos ou riachos que unem rios maiores entre si ou adentram as matas de várzeas e igapós amazônicos.

³⁴ O distrito de Beja é um dos pontos turísticos da região por suas lindas praias, sempre muito concorridas nos veraneios.

quilombolas. Tal definição se justifica pela inter-relação no trabalho e na convivência com os rios, os igapós, os igarapés, a terra, a mata e a floresta, o que constitui a identidade singular desses atores sociais e os projeta para além das meras demarcações oficiais, capazes de dicotomizar os termos (ribeirinhos e quilombolas).

Segundo Cardoso (2012), a identidade ribeirinha quilombola se faz numa história de luta, de resistência marcada por uma realidade envolta a natureza, dos rios, da terra, ao trabalho, numa região caracteristicamente amazônica. Para ele, os ribeirinhos quilombolas amazônicos, por sua vez, são representados, principalmente, por populações que vivem do manejo do açaí, da pesca, nas várzeas e rios, de forma artesanal, da produção da farinha e atualmente, destaca-se as olarias, como é o caso da comunidade onde a escola da pesquisa está situada.

Nessa comunidade, a economia local movimenta-se, principalmente, em torno das olarias. A maioria delas compõe a Associação dos Remanescentes de Quilombo (ARQUIA) que surgiu em 2002 com o objetivo de atender às necessidades dos remanescentes de quilombos das Ilhas de Abaetetuba, por meios de projetos de manejo do açaí, com ou sem fundo, fornecido pelo Banco da Amazônia. Além disso, a ARQUIA também oferece cursos de capacitação para os seus associados, como: cestaria, tecelagem, confecção de bijuteria, gestão ambiental, organização comunitária, entre outros.

Para ser sócio da ARQUIA é preciso morar na localidade, ter 16 anos e se declarar descendente de negro. A associação é composta, atualmente, por mais de 3.800 membros e ainda que seja uma organização não governamental, ela recebe apoio e recursos do Governo Federal, do Estado do Pará e também de outras entidades como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba (STRA).

O volume de produção das olarias chega em média 500 unidades por dia, e se torna menor durante o ano, devido vários fatores, entre os quais: a estação chuvosa entre dezembro e abril, quando a produção diminui não só pela quantidade de chuvas, como também pela alta umidade dessa estação que não permite uma secagem mais rápida dos produtos das olarias.

Além das olarias, a comunidade também trabalha na produção de farinha, do plantio da mandioca e do manejo do açaí. Os ribeirinhos quilombolas são penalizados na comercialização dos produtos, pois vendem para o atravessador – aquele que compra o produto na fonte por um preço baixo e renegocia obtendo lucros. Infelizmente, essa é uma prática recorrente no meio rural.

Quanto à questão da identidade percebemos que eles procuram preservar por meio da convivência comunitária com os seus pares. Quer seja nas reuniões da comunidade, nas instituições religiosas ou nas associações, como: ARQUIA (Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba), COOPROABA (Cooperativa dos Produtores de Artefatos de Abaetetuba), MALUNGU (Associação Regional dos Remanescentes Quilombolas do Pará). Também é possível perceber uma construção identitária nos momentos festivos e na própria interação com os projetos da escola. Segundo o líder da comunidade:

Aqui é uma comunidade de filhos de quilombolas que vivem uma relação entre terra e água. Aprendemos desde cedo que precisamos preservar essas duas culturas e seus saberes em ensinamentos que passa de pai filho. [...] Não podemos deixar que a escola ensine diferente. Queremos que os professores entendam que faz parte do nosso povo lutar. Lutar pela terra, rios e mata, pois defender essa causa e garantir condições de vida digna para todos os ribeirinhos quilombolas. Por isso estamos sempre na escola, trabalhando junto (líder da comunidade).

Nesse discurso, é possível observar a preocupação do líder da comunidade em manter identidades sociais historicamente construídas. Dessa forma, as pessoas se reconhecem, se identificam e são diferenciadas conforme as características étnicas que se assinalam e se fazem presente nas relações de parentesco com o quilombo.

4.1.1. Organização e funcionamento da escola.

A pesquisa foi realizada na Escola Quilombola Manoel Zumbi³⁵. Sua inauguração ocorreu no dia 15 de agosto de 1980, com apenas duas salas de aula. Em 2002, a instituição foi oficializada enquanto quilombola, após o reconhecimento da titulação das áreas onde ela está localizada.

O estabelecimento de ensino funciona nos três períodos e atende a educação infantil, ensino fundamental, do 1º ao 5º ofertados pela rede municipal, e cede espaço físico para a rede estadual, que atende do 6º ao 9º ano e ensino médio por meio do sistema modular.

Para melhor compreender a organização da escola Quilombola para fins de apresentar os insumos e estabelecer o gasto aluno/ano da mesma, na tabela (Quadro 3) é apresentada a quantidade de alunos por turma, de pessoal docente e não docente, além das jornadas de alunos e funcionários.

³⁵ Nome dado pelos sujeitos da pesquisa, tendo em vista, a não autorização por parte da gestão para colocar todo no nome da escola.

Quadro 3: Dados de alunos e pessoal da Escola Quilombola em 2016

ITENS	QUANTIDADE
Total de turmas	11
Alunos/turma	30
Total de alunos	330
Jornada do aluno (h/semana)	25
Jornada total de professor (h/semana)	40
Jornada do técnico pedagógico	40
Jornada demais funcionários (h/semana)	40
Total de Professores	18
Total de Funcionários	15

Fonte: Pesquisa de campo

A partir dos dados do quadro, podemos perceber que se trata de uma escola de tamanho médio, com um número total de aluno significativo: 330 alunos divididos em 11 turmas atendidas em 3 turnos. O menor número de alunos, por turma, está na educação infantil (pré I) com 16 e o maior no ensino médio com 35, respectivamente. A tabela a seguir mostra como está distribuída a matrícula por nível e etapas de ensino e por turma.

Tabela 17: Matrícula por níveis e etapas de ensino na Escola Manoel Pedro Ferreira em 2016

Educação Infantil			Anos Iniciais					Anos Finais					Ensino médio				
Tot.	Pré I	Pré II	Tot.	1º	2º	3º	4º	5º	Tot.	6º	7º	8º	9º	Tot.	1º	2º	3º
24	16	8	75	18	8	20	13	16	125	32	31	29	33	106	35	34	33
Total Geral – 330																	

Fonte: Pesquisa de campo

A educação infantil está dividida em Pré I e Pré II. O pré II é atendido na multietapa (denominação atribuída pelo município), ou seja, as crianças da educação infantil (Pré II) estudam na mesma sala dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Os alunos do 2º e 3º estão juntos em uma classe multisseriada, assim como os do 4º e 5º ano. As classes multisseriadas têm como característica principal a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, agrupados por alunos de diferentes idades em uma mesma classe/turma submetida à responsabilidade de um único professor.

Quanto à educação infantil, observamos a ausência de infraestrutura adequada para o atendimento desse nível de ensino; no nosso entendimento, não existe uma política de atendimento, no município, para crianças de zero a cinco anos no campo. A falta dessa política culmina na responsabilidade do diretor ou professor em assumir o atendimento das crianças nesta faixa etária, tendo como solução, juntá-las na mesma sala de ensino fundamental.

Sobre o agrupamento desses dois níveis de ensino o Art. 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no §2º, enfatiza que: “em

nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 2). Infelizmente, essa prerrogativa legal, não vem sendo atendida nesta escola. Ao questionarmos a coordenadora de educação do campo sobre isso, ela respondeu:

Temos consciência que não é a melhor forma de atendimento, mas o baixo número de matrículas é um dos motivos para isso acontecer, o município não tem condições de contratar um professor para 8 alunos da educação infantil. Isso é muito comum nas comunidades rurais, mas nós sabemos que acaba gerando um problema complicado, inclusive com a precarização do trabalho do professor que tem que trabalhar com dois níveis de ensino diferentes ao mesmo tempo. Então para atender a todos ou é multissérie, ou multietapas ou nucleação, não tem jeito (Coordenadora de Educação do Campo).

A coordenadora reconhece o problema, entretanto ratifica a inviabilidade de outro tipo de atendimento que não seja por meio da multietapas, multissérie ou nucleação. Contudo, o processo de nucleação tem gerado certos antagonismos: se por um lado, os prefeitos veem a eliminação das classes multisseriadas, que funcionam em escolas sem estruturas adequadas, como uma possibilidade; por outro, viola o direito à educação dos sujeitos do campo, uma vez que a nucleação tem significado o fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais, e o deslocamento, via transporte escolar, de muitas crianças e adolescentes, expondo-os ao perigo e a uma condição de vulnerabilidade social.

Estudo de Carmo (2016) destaca a preocupação dos pais com o tempo que os filhos levam no transporte escolar:

[...] Conforme relatou o pai de aluno¹, seus “filhos embarcam cerca de cinco e meia” nesse transporte para chegarem ao próximo às seis e meia ou sete horas, assim chegam às oito horas na escola. Ele destacou que, no momento, está bem melhor, pois, antes do barco de apoio, seus filhos saíam de canoa por volta de quatro horas da casa para pegarem o transporte. Ainda assim, são situações inaceitáveis às quais as crianças são submetidas diariamente (p.168).

Entendemos que esse tipo de organização também acontece por conta da racionalidade dos recursos financeiros, em que deve prevalecer a relação custo benefício por meio de redução do gasto com a manutenção de várias escolas. Segundo Figueiredo (2009), a racionalidade sobre a ótica da qualidade orienta municípios para novos procedimentos político-administrativos dos sistemas de ensino, ou seja, a nucleação é a tradução dessas orientações, tendo em vista, maior quantitativo de alunos atendidos em um mesmo espaço.

A Escola Quilombola que pesquisamos não é nucleada, pois nenhuma escola foi fechada e tampouco os alunos transportados para ela. A ampliação da sua estrutura física foi

se dando de acordo com a necessidade da comunidade. No entanto, segundo o líder comunitário, os alunos só não foram transportados para outra escola, ou mesmo para a cidade, por conta da organização das Associações Quilombolas, sobre essa questão ele enfatiza:

O fato de sermos quilombola tem suas vantagens, pois as comunidades são organizadas, tem uma liderança comprometida com as nossas causas. A comunidade foi fundamental para que a escola fosse construída aqui. Quando quiseram fechar a escola porque era pequena, nos juntamos e provamos que nossos filhos têm direito de estudar aqui, perto da sua família, da sua cultura, da sua gente. Sem ter que ser transportados. [...] Está aí à escola, ela foi ampliando e ainda vai ficar maior ainda (líder da comunidade).

Podemos inferir, a partir dessa fala, a preocupação das famílias na retirada das crianças (em idade escolar) do convívio de sua comunidade de origem, além do mais as escolas nucleadas geram deslocamento dos alunos em transportes o que resulta no afastamento por um tempo considerável de suas residências e do contato com sua família, devido ao longo tempo no percurso da casa-escola e escola-casa.

A escola em questão é considerada quilombola, principalmente, pela articulação com as organizações políticas quilombolas que se corporificam via a Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba (ARQUIA) e Associação Regional dos Remanescentes Quilombolas do Pará (MALUNGU). Essas associações têm contribuído para o direcionamento educativo da comunidade.

4.2 - GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA QUILOMBOLA

A partir do levantamento realizado por meio do grupo focal, da entrevista coletiva e da observação, constatamos que a escola funciona de maneira precária, os espaços educativos se resumem a sala de aula, a biblioteca e o laboratório de informática, que não atende os alunos por falta de computadores. O quadro a seguir mostra quais às condições de funcionamento da escola.

Quadro 4 - Infraestrutura da Escola Quilombola em 2016

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala de aula	7x40	280
Sala de secretaria	1	20
Sala de professores	1	20
Sala de leitura/biblioteca	1	50
Refeitório	1	60
Copa/coz./despensa/área de serviço coberta	1	40
Cozinha	1	20
Banheiro para professores	1	20
Banheiro para alunos	1	30

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Depósito	1	12
Laboratório de informática	1	50
Área construída (m²)		602

F

Fonte: Pesquisa de campo

A estrutura física da escola é de alvenaria, composta de sete (7) salas de aula, uma (1) secretaria, uma (1) sala dos professores, uma (1) biblioteca, um (1) refeitório, uma (1) cozinha, um (1) banheiro de professores, um (1) banheiro de alunos, um (1) depósito e um (1) laboratório de informática. No total a área construída era de 602 m². O total da área pertencente a escola é 3.225 m². Não fora possível saber o valor da área construída, tendo em vista que ela foi sendo ampliada aos poucos e não há registro dos valores, nem na comunidade e nem nas secretarias de educação e de obras do município.

Segundo os sujeitos da pesquisa, a estrutura da escola é insuficiente e precisa da ampliação, principalmente no que concerne ao banheiro com tamanho específico para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Assim como a construção de alguns espaços, como: sala para diretoria, sala de atendimento pedagógico, refeitório, área coberta para recreação infantil, sala de multimeios, laboratório de ciências naturais, quadra de esporte e auditório. Para eles, esses espaços são fundamentais para processo de ensino aprendizagem:

As atividades pedagógicas se limitam ao espaço da sala de aula. Os corredores são largos, mas não propícios para realização de atividades pedagógicas. Existe bastante espaço ao redor e atrás da escola, podendo ser construído outros espaços que com certeza favoreceriam o desenvolvimento de outras atividades importantes no aprendizado dos alunos (Prof^a. A).

Os professores têm muitas dificuldades de trabalhar aqui nesta escola. Eles têm somente a sala de aula e um laboratório sem computadores para desenvolver as atividades com os alunos. Isso é muito pouco para uma escola que atende mais de 300 alunos. Nós sabemos que educação sem infraestrutura não garante qualidade. Os alunos das escolas do campo sempre vão está desprovidos de uma melhor educação, porque não tem professor que consiga fazer milagre nessa falta de tudo (Líder da Associação dos Quilombolas).

Concordamos com os sujeitos, a construção de novos espaços na escola fortalecem os interesses socioeducativos dos alunos, pois tais espaços podem dinamizar e potencializar subsídios que influenciam não apenas em ganhos da capacidade cognitiva e motora, mas também de socialização dos alunos, tendo em vista, que, os espaços solicitados pelos sujeitos podem contribuir para estimular o convívio social e de lazer da comunidade escolar. Afinal, a

escola é um ambiente de integração e interação, portanto deve gerar ideias, saberes, sentimentos, movimentos, conhecimento.

O estado de conservação do prédio e as instalações elétricas, hidráulicas, janelas, paredes, piso, portas e telhados, estão em boas condições. O abastecimento de energia elétrica é feito pela rede pública. A distribuição de água é de poço artesiano e o esgoto sanitário foi construído por meio de fossa artesanal.

A tabela a seguir mostra o valor do gasto aluno/ano a partir dos insumos existentes na escola, como: pessoal docente e não docente, bens e serviços, alimentação e gasto da administração central.

Tabela 18 - Insumos existentes na Escola Quilombola em 2016

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível médio	6	2.136	170.851	40,1
Professor com formação de nível superior	12	2.776	444.213	
Subtotal (pessoal docente)	18		615.064	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Direção (nível superior)	1	3.332	44.421	17,0
Vice Diretor (nível superior)	1	3.193	28.475	
Coordenação pedagógica (nível superior)	2	3.193	56.950	
Secretaria escolar (técnico de nível médio)	1	1.005	13.454	
Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880	23.466	
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880	46.933	
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Subtotal (pessoal não docente)	15		260.633	
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	330	130	42.900	19,5
Telefone	330	150	49.500	
Internet	330	168	55.440	
Material de limpeza	330	50	16.500	
Material didático	330	200	66.000	
Equip. e mat. Permanente			68.690	
Subtotal bens e serviços			299.030	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	330	0,60	39.600	2,8
Subtotal alimentação			39.600	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Encargos sociais (20% de Pessoal)			175.139	20,6
Transporte escolar	220	646,50	142.230	
Subtotal (administração central)			317.369	
Total MDE			1.423.406	
Total Geral			1.463.006	100
Gasto Aluno/Ano da Escola Quilombola em 2016				
Custo total/aluno-ano (R\$)	4.641			
Custo MDE/aluno-ano (R\$)	4.521			

Fonte: Pesquisa de campo e MEC/FNDE. Nota: o valor aluno de R\$ 646,50 do transporte escolar foi o valor encontra na pesquisa, no entanto, o valor per capita repassado ao município via PNATE é R\$ 144,25.

Os dados evidenciam que trabalham 18 docentes, sendo seis (6) com formação em nível médio e doze (12) com formação superior. Quanto ao pessoal não docente, apenas o diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico possuem nível superior. A secretária da escola tem formação em nível médio e os outros possuem nível fundamental incompleto. É importante ressaltar que os profissionais não docentes são todos vinculados a SEMED, assim como os docentes os que trabalham na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Entretanto, os docentes que trabalham nos anos finais do fundamental e ensino médio são vinculados à SEDUC.

Apesar do município não nos fornecer detalhes referentes à composição da remuneração dos docentes e não docente podemos inferir, a partir dos dados aos quais tivemos acesso junto aos professores, que o município paga o piso salarial nacional para os professores com formação em nível médio, e para os professores com nível superior é acrescido 30% ao valor piso. O diretor recebe gratificação de 20% pela função e o vice-diretor de 15%. O coordenador pedagógico recebe 10% de gratificação por titularidade. Os outros servidores recebem somente o salário base referente à sua categoria. Em relação ao número de horas trabalhadas, devido à distância da escola do meio urbano e de outras escolas, todos trabalham 40 horas na escola. No total dos gastos com a escola, 57,1% é com pessoal.

Torna-se imprescindível ressaltar, alguns dados, que não foram mencionados na tabela, acerca dos contratados que atuam na escola: dos quinze (15) funcionários que trabalham na escola, dez (10) são contratados; dos dezoitos (18) professores, seis (6) são contratados. Segundo relato dos participantes do grupo focal, o fato de ter profissionais contratados não contribui para a qualidade da educação, posto que segundo eles:

Todos os anos, desde novembro, os servidores que são contratados não se concentram mais no trabalho o que eles querem é saber se vão ser recontratados ou não. Eles ficam em uma aflição de cortar o coração. Essa questão envolve toda a escola que não sabe se vai continuar contando com essas pessoas ou não. O que temos visto é que cada ano a quantidade de servidores contratos aumenta (vice-diretora).

O que podemos concluir com essa fala é que a contratação temporária de pessoal, principalmente professores, transformou-se em política nos municípios paraenses, pois a contratação que deveria ser feita somente em regime especial tornou-se uma situação constante no quadro do magistério público.

A falta de um vínculo profissional efetivo acarreta grandes prejuízos para as condições de vida pessoal e profissional dos servidores. O fato de não pertencerem ao quadro efetivo, de não possuírem uma estabilidade trabalhista, muito menos progressão na carreira,

acarreta mais insegurança para a realização do seu trabalho. Esses profissionais, portanto, estão sujeitos à demissões a cada final do ano letivo e, submetidos a grande rotatividade, ao mudarem constantemente de escolas ou de comunidade, em função da instabilidade no emprego. Ainda podemos inferir, a partir da fala da vice-diretora, que a rotatividade tem se tornado uma política de contratação e da não valorização do servidor público.

Outra questão salutar é a necessidade de pessoal não docente, como: merendeira e profissionais para atendimento pedagógico, principalmente, no turno da noite. As duas (2) merendeira ficam na escola das 07:00h às 16:00h, extrapolando 1h na sua carga horária diária. Os alunos da noite ficam prejudicados em relação à merenda e às salas que ficam desorganizadas e sujas.

A coordenação pedagógica também fica sem atendimento no turno da noite, tendo em vista que os dois coordenadores que trabalham na escola estão lotados no período diurno. A secretaria da escola também não funciona à noite, prejudicando os discentes que precisam de alguma documentação. Essa necessidade foi enfatizada na fala de um dos participantes do grupo focal:

É preciso mais funcionários na escola, porque o turno da noite fica prejudicado. Para você ter uma ideia, só tem duas merendeiras, sendo que elas trabalham durante o dia, à noite não tem ninguém para fazer a merenda. A noite fica praticamente a vice-diretora e o vigia. (líder da comunidade).

Podemos observar na fala do líder comunitário um tom de desabafo, quanto ao péssimo funcionamento da escola no turno da noite, e concordamos que os funcionários são fundamentais para o processo educativo, haja vista que a escola, como qualquer instituição, funciona em coletivo e, para que os objetivos sejam atingidos em todos os turnos é preciso quadro funcional eficiente, promovendo o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça em um ambiente mais acolhedor e organizado.

Quanto à questão dos bens e serviços os dados revelam que a escola possui poucos equipamentos e materiais permanentes para uso com atividades pedagógicas e uso em atividades cotidianas ligadas diretamente as ações educativas. Dos recursos existentes observou-se o seguinte: as carteiras que existem não atendem a necessidade da educação infantil; são carteiras muito altas, as crianças ficam com as pernas penduradas, causando desconforto. As cadeiras e a mesas que os professores usam estão em péssimas condições de uso e precisam ser trocadas, há somente 6 (seis) computadores na escola, sendo um para atendimentos administrativo e 5 (cinco) para o laboratório de informática, o que representa uma quantidade insignificante diante da quantidade de alunos atendidos.

Na cozinha, os utensílios apresentam tempo de uso, além do mais a geladeira e o fogão são pequenos, dificultando significativamente o condicionamento e a produção da alimentação escolar. Só existe 1 (um) bebedouro com 4 (quatro) torneiras, o que causa tumulto na hora do intervalo.

Segundo o levantamento que fizemos, por meio do grupo focal, na escola, não há outros equipamento e materiais permanentes que são considerados indispensáveis para melhorar as condições de atendimento do processo educativo.

[...] As maiores dificuldades dizem respeito ao fato de não termos os equipamentos e materiais que são necessários para desenvolver determinadas atividades, mesmo improvisando não é a mesma coisa, por exemplo, vêm conteúdos que é preciso que se trabalhe com filmes, com documentários, e a gente não tem: televisão, computador, retroprojeter, vídeo, DVD, data show. Não tem nada disso, como eu vou trabalhar com esses conteúdos? Isso acaba atrapalhando, porque são atividades que já foram planejadas para serem desenvolvidas com esses equipamentos (Profª. B).

Percebemos nesta fala, o quanto a ausência de equipamentos e materiais é limitada e afeta diretamente o desenvolvimento do trabalho diferenciado com os alunos, tendo em vista que as aulas são, na maioria das vezes, realizadas, por falta de opção de material, somente com o auxílio do quadro, giz e livro didático. Não que esses recursos estejam ultrapassados, contudo se usados todos os dias tornam-se desinteressante; o próprio livro didático que é usado na escola apresenta atividades que requerem o uso desses equipamentos.

Outra questão bastante enfatizada pelos sujeitos da pesquisa, e evidenciada na tabela 18, foi a questão da merenda escolar. O termo muito utilizado no ambiente escolar tanto por estudantes quanto por funcionários para nomear a alimentação escolar. Essa denominação originou-se pelo fato das preparações servidas inicialmente nas escolas serem tipos de lanches no meio da manhã ou da tarde, momento em que se merenda, na cultura brasileira (TEO, 2010), no entanto, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nos documentos oficiais usa o termo alimentação escolar (Brasil, 2013).

Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo, para cada aluno, varia de acordo com nível e modalidade de ensino. Sobre esses valores a coordenadora da educação do campo do município relatou o seguinte:

Até 2016 estávamos recebendo R\$ 0,30 por estudante matriculado no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), R\$ 0,50 por estudante matriculado na pré-escola, R\$ 1,00 para alunos em creches, que podem ser em áreas urbanas, indígenas e quilombolas, R\$ 0,60 centavos para estudantes que estejam em escolas de educação básica nas áreas indígenas e áreas remanescentes de quilombos e R\$ 0,90 centavos para os

estudantes do Programa Mais Educação. A partir de 2017 houve um aumento e estamos recebendo, pelos alunos da creche (R\$ 1,07), pré - escola (R\$ 0,56), ensino fundamental, médio e EJA (R\$ 0,36) e quilombolas (R\$ 0,64). Este é o valor por aluno que é investido na merenda escolar pelo município e também pelo estado no ensino fundamental maior e ensino médio (fala da coordenadora de Educação do Campo).

Como podemos perceber na fala da coordenadora, não há acréscimo por parte do estado e município no valor da merenda escolar, o que vem sendo investido é o repasse feito pelo FNDE por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ou seja, o que era para ser suplementar acaba sendo o principal e o único valor investido na merenda dos alunos. Outra questão apontada pela coordenadora da Educação do Campo refere-se aos alunos transportados.

Hoje temos problemas relacionados ao valor da merenda escolar. Posso te citar um deles: os alunos que são transportados, eles são mais de 220, são alunos que acordam muito cedo para pegar o transporte, principalmente quem pega no início da rota, quando chega á escola as 07h30minh já esta com fome, o correto seria oferecer um café ou uma salada de frutas, um lanche, mas o lanche só sai às 09:30h, alguns levam alguma coisa para comer nesse intervalo, mas a maioria fica com fome e, uma criança com fome não tem como prestar atenção na aula. (Coordenadora de Educação do Campo).

A fala da coordenadora evidencia uma questão relevante, a peculiaridade a ser considerada no cálculo do valor da merenda escolar, posto que os alunos são transportados por longas distâncias e precisam acordar muito cedo com o objetivo de pegar a condução (ônibus ou barco) no horário estabelecido e isso acarreta problemas com a alimentação, afinal muitas crianças, principalmente pela parte da manhã, não conseguem se alimentar antes de ir à escola e quando elas chegam lá, sentem fome.

O recurso que recebem para a merenda é aplicado somente em uma refeição ao dia. A Resolução 26/2013 elucida que pode ser mais de uma, no entanto, o valor é muito baixo para duas ou mais refeições diárias. Por isso, surgem as ponderações em relação ao procedimento que deve ser adotado. A coordenadora tenta responder:

As escolas têm se esforçado ao máximo para oferecer pelo menos um café com biscoito pela manhã e um suco a tarde, com dinheiro das vendas que fazemos, mas não é todo tempo que conseguimos recursos para fazer isso. Não falta vontade para ajudar, mas sem dinheiro a vontade não avança. As famílias não conseguem viabilizar esse lanche para seus filhos e o município não tem tido condições para arcar com essa despesa. (Vice-Diretora)

É importante destacar, nesse depoimento, a preocupação da direção da escola com esses alunos e também dos próprios servidores da escola em não deixar as crianças com fome,

contudo, ela ratifica que a escola e a família não têm condições de manter essas refeições regularmente.

Outro fator abordado pela coordenadora está relacionado à questão da meta nutricional, segundo ela:

O próprio PNAE estabelece que é no mínimo de 15% da necessidade nutricionais da faixa etária dos alunos. Segundo a nutricionista, isso representa cerca de 350 kcal e 9 gramas de proteína por refeição. Com o valor por aluno que recebemos fica difícil de atender essa exigência, mesmo com o aumento de 2017. Você olhando para o valor e pensando no cardápio, sem ter nenhum estudo aprofundado, já imagina que não vai ser suficiente para atender essa exigência. Pense em uma refeição que o percentual nutricional precise ter: arroz, feijão, carne, óleo, sal, legumes, verduras e fruta. Com o dinheiro que recebemos não conseguimos montar esse cardápio. Hoje, podemos aplicar 30% em um cardápio regionalizado, mesmo assim não atende essa exigência. Além do mais tem coisa que chega para uma escola e não chega para outra por conta das distâncias (Coordenadora de Educação do Campo).

De fato, a exigência da necessidade nutricional na merenda escolar, principalmente para as escolas do campo, é muito complexa. Há questões de logística, relacionada a distância e ao armazenamento de determinados alimentos, assim como as questões administrativas da gestão dos recursos, pois existem normas que precisam ser cumpridas, a exemplo da licitação. Tal ação, na maioria das vezes retarda o processo, causando a falta da merenda na escola, o que conseqüentemente inviabiliza a distribuição dos alimentos, sobretudo, em relação ao valor nutricional, visto que os alimentos são entregues de maneira fracionada e, portanto, não atendem a quantidade nutricional exigida.

Estudos como o de Silva (1998) mostram que a quantidade e a qualidade nutricional da merenda escolar possuem significativa importância no processo de aprendizagem da saúde dos alunos, tendo em vista, que os alunos que são transportados passam em média 8h fora de casa e o fornecimento de proteínas e vitaminas é extremamente prejudicial, uma vez que a maturação cerebral depende do fornecimento correto de proteínas e vitaminas de alto valor nutritivo. Em uma de suas análises Silva enfatiza que o consumo insuficiente desses nutrientes na infância acarreta sérios problemas de conduta e raciocínio na fase adulta.

Na escola pesquisada, por não ser nosso objeto de estudo, não realizamos a análise do valor nutricional, realizamos o levantamento do quantitativo de refeições servidas diariamente.

Os dados da tabela 18 evidenciam que eram fornecidas 330 refeições diárias. Por ser uma Escola Quilombola, o valor por aluno, em 2016, era R\$ 0,60, multiplicando essa

importância pela quantidade de refeições, o gasto diário ficava em R\$ 198,00. Esse valor era multiplicado por 20 dias letivos, o que resultava em R\$ 3.960,00 por mês. A soma desse valor pelos 10 meses de repasse realizado pelo FNDE foi de R\$ 39.600,00.

Segundo os sujeitos da pesquisa, apesar de o valor desse repasse ser diferenciado para os quilombolas, ainda é insuficiente para garantir uma refeição que contemple as necessidades nutricionais diárias. Para eles, o valor que poderia melhorar a qualidade nutricional seria R\$ 2,50. Retomaremos a esse valor no próximo item do texto.

Outro aspecto enfatizado pelos sujeitos da pesquisa refere-se ao transporte escolar. Atualmente, existem dois programas voltados ao transporte dos alunos que vivem em áreas rurais: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao transporte escolar (PNATE), oferecidos pelo Ministério da Educação.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios. Com a Medida Provisória 455/2009, transformada na Lei nº 11.9947 (BRASIL, 2009), o programa PNATE foi estendido para toda a educação básica, incluindo os estudantes da educação infantil e do ensino médio que vivem em áreas rurais.

O Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas³⁶; além dos dois programas podem ser utilizados recursos dos 40% do FUNDEB para aquisição de veículos, remuneração do motorista, além de manutenção dos veículos.

Esses recursos são repassados aos estados e municípios, sempre considerando o número de matrículas das respectivas redes do ano anterior; assim, estados e municípios, em diferentes regiões da federação e com diferentes realidades recebem o mesmo valor/aluno, porém essa igualdade no valor do repasse tem gerando discussões por conta das peculiaridades existentes em todo o território nacional. As diferenças regionais, tais como questões climáticas, de relevo, sociais, políticas, culturais, econômicas e o distanciamento

³⁶ As informações sobre transporte escolar estão disponíveis no site: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. Acesso em: 11 Nov. de 2017.

entre as comunidades influenciam diretamente no custo do Transporte Escolar, o que é evidenciado na fala da coordenadora da Educação do campo do município:

[...] O valor que vem não atende nossa realidade de estradas de chão, com buracos, atoleiros no inverno, os ônibus passam por manutenção pelo menos duas vezes ao mês. Nós não nos concentramos em outras coisas aqui na coordenação do campo, só correndo atrás de resolver problema causado pelo transporte escolar. Sabe que eu fico pensando, se ter escola no campo é caro, e, o transporte escolar, além de ser caro e muito problemático. Acho que não compensa (Coordenadora de Educação do Campo).

A fala da coordenadora evidencia o que se compreende como o grande desafio colocado para a metodologia de cálculo do custo do Transporte Escolar que é o de considerar as principais particularidades regionais para a estimativa do custo, do serviço de transporte escolar, executado nas diversas áreas rurais do Brasil.

A relação entre territorialidades e transporte escolar é fundamental para compreensão dos processos socioeducativos de escolas do campo. A mobilidade acontece de uma forma específica no território amazônico, assim como na região Tocantina paraense, portanto, para que a educação escolar no campo aconteça é necessário uma política educacional de transporte escolar, para atender as especificidades do campo.

Na Amazônia, a questão das distâncias e da acessibilidade pelo meio fluvial e terrestre impõe aos municípios um gasto bem maior. Sobre esse aspecto, os sujeitos da pesquisa mencionam que:

A questão do Transporte Escolar é um problema, não somente para nossa escola, mas para todo o município. Esse ano mesmo, ficamos 6 meses sem Transporte, por conta disso, os alunos fecharam a rodovia e foi uma confusão. A desculpa da SEMED foi que estavam tendo dificuldade para prestar conta do ano passado porque gastaram acima do valor permitido e ainda não haviam recebido o recurso para esse ano. Na reunião que tivemos com o ministério público a secretária de educação informou que as dificuldades na manutenção dos ônibus e micro-ônibus, por conta das fortes chuvas que destruiu com as estradas e ramais, exigiu um investimento alto e urgente, ocasionando problemas depois na prestação de conta. [...] Os ônibus já são de péssima qualidade ainda mais com as condições intrafegável das estradas aí só resta os alunos ficarem em casa ou quem mora mais perto vir a pé mesmo para a escola (Vice-Diretora).

A fala transcrita nos remete a um dos principais problemas enfrentado pela população do campo – as condições de acesso às escolas – por conta do extenso deslocamento que, na maioria das vezes, só se faz com o Transporte Escolar. Diferente da área urbana, no campo, dificilmente tem transporte coletivo que adentre nas comunidades, como é o caso da

comunidade em que a escola da pesquisa se localiza, ou seja, 220 alunos precisam do transporte escolar para estudar.

É importante observar que na fala da vice-diretora fica evidente que a distância do percurso não é o único problema enfrentado pelos alunos, atrelado a isso às grandes distâncias percorridas, as condições do transporte oferecido aos alunos não contribuem para assegurar um deslocamento seguro e qualitativo. Ademais, as vias por onde os veículos se deslocam apresentam condições precárias de trafegabilidade, como: buracos, lamaçais, pontes quebradas que dificultam o acesso dos veículos a determinados locais, o que reflete a falta de manutenção das estradas.

Na contemporaneidade, os alunos da escola são atendidos por dois ônibus e um barco todos funcionando (intracampo), ou seja, de comunidades rurais para comunidades rurais. Além desses transportes, os sujeitos da pesquisa apontaram a necessidade de ter mais um micro ônibus, por conta da superlotação; os ônibus, por exemplo, têm lugares para 50 alunos cada um, mas estão transportando em média 75 estudantes, ocasionando uma superlotação e, conseqüentemente, um desconforto aos alunos, o que maximiza o risco de acidentes.

O Transporte Escolar terrestre é ofertado por frota própria do município, mas o barco é terceirizado; não há adaptação nos veículos para alunos com dificuldades de mobilidade física, ainda que a escola tenha três alunos cadeirantes, tanto nos transportes municipais como nos terceirizados.

Segundo a planilha fornecida pelo setor de transporte do município o valor para manter um ônibus é de R\$ 57.665,76 (planilha em anexo). Os dados da planilha mostram que o maior gasto é proveniente do abastecimento e da manutenção dos veículos. Segundo o coordenador do setor de transporte, isso se constitui um problema para o município, pois a questão climática interfere muito na conservação dos transportes. Ele enfatiza que no inverso a manutenção do ônibus é feita quinzenalmente e o consumo de combustível é duplicado por contas das péssimas condições das estradas.

No verão, o custo fica maior com a manutenção e o abastecimento dos barcos, porque os rios ficam mais secos, os aglomerados de areia e pedras acabam por prejudicar a navegação, o que conseqüentemente aumenta a rota, afinal os desvios tornam-se necessários.

Cabe ratificar que a planilha, em anexo, indica o valor somente de um ônibus, sendo que a escola utiliza dois, ou seja, é preciso duplicar esse valor, o que equivale a R\$ 115.351,52.

Quanto ao barco, o valor do contrato era de R\$ 1.500,00 mensais, que multiplicado por 10 meses resulta em R\$ 15.000,00 anualmente. O Barco consumia 330 litros de diesel,

por mês, no valor de R\$ 3,60. Esse consumo mensal multiplicado pelo preço unitário do litro totaliza R\$ 1.188,00, que multiplicado por 10 meses de repasse dará o montante de R\$ 11.880,00. Somando o valor do contrato ao do combustível, tem-se a quantia de R\$ 26.880,00. Isto é, o valor total pago para transportar os 220 alunos, somados ao gasto com os ônibus e o barco era de R\$ 142.230,00. Esse quantitativo dividido pelos 220 alunos equivalia ao valor-aluno de R\$ 646,50. Com a referida quantia o município precisava complementar R\$ 502,25, por aluno, tendo em vista que recebe, via PNATE, apenas R\$ 144,25 valor aluno.

Outro aspecto levantado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito aos discentes da rede estadual, visto que dos 220 que são transportados 130 pertencem a essa rede. Mesmo havendo um convênio no qual o estado se responsabiliza com todas as despesas de transporte escolar dos alunos de anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, ele não vem sendo cumprido. Segundo a coordenadora de educação do campo:

O Estado vem repassando somente o valor do PNATE, que não é suficiente para pagar todas as despesas com o transporte. Há um debate no município para não haver renovação desse convênio com o estado, mas fica difícil o município deixar essas crianças que são munícipes sem transporte. Se o ônibus quebra a SEMED tem que dá o jeito, porque as pessoas não querem saber de quem são os alunos. Deve haver um jeito de o estado cumprir com suas obrigações, pois o município vive inadimplente por conta de arcar com essas responsabilidades que deveriam ter a colaboração do estado. (Coordenadora de Educação do Campo).

Percebe-se a partir da fala da coordenadora que há falta de colaboração por parte do estado, quanto aos custos relacionados ao transporte escolar, pois como já foi ressaltado anteriormente, o transporte ocasiona grandes problemas de acesso aos alunos do campo. Ademais, os custos com manutenção, devido às péssimas condições das estradas e ramais, são elevados. Frente a isso, é possível inferir, que o município se fragiliza mediante a resolução dos entraves e não tem a quem recorrer.

Como síntese deste item, podemos dizer que o gasto aluno/ano da Escola Quilombola está concentrado na categoria pessoal com 57,1%. Esse fato se deve ao atendimento da educação infantil ao ensino médio, o que possibilita um quantitativo de matrícula significativo e, conseqüentemente, o aumento da quantidade de turmas formadas, exigindo, assim, maior número de profissionais para assegurar o funcionamento da escola. Ressalta-se que no caso dos profissionais da educação com nível superior foi adicionado 30% ao salário base. Não havia vantagem adicional por trabalharem no campo.

Outra categoria atrativa é a de bens e serviços com 19,5%. Essa categoria refere-se às despesas realizadas com energia elétrica, telefone, internet, material de limpeza, material

didático e equipamentos e material permanente. As demais categorias – equipamentos e material permanente e merenda escolar com (5,3%) e (3,4%), respectivamente, apareceram com menor influência na composição de custo, mas não menos importantes para o processo de ensino aprendizagem. O percentual de gasto da administração está previsto em 20,6%. Neste gasto estão inseridos o transporte escolar e os encargos sociais.

O gasto direto de funcionamento por aluno/ano da Escola pesquisada foi de R\$ 4.641, para o atendimento de 330 alunos. Esse valor é maior que o estimado pelo FUNDEB para as Escolas Quilombolas em 2016 que foi de R\$ 3.287,84, e, menor que CAQI proposto pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação de R\$ 6.105,98 em 2015. Ou seja, a diferença entre o gasto aluno/ ano da escola pesquisa e o CAQI é de R\$ 1.952,28, valor que possibilitaria manter outra escola.

Os sujeitos da pesquisa foram enfáticos ao afirmar que a gestão pública municipal precisa ampliar urgentemente a infraestrutura da escola a fim de garantir padrões mínimos de qualidade, tais como: banheiros, refeitórios, sala de multimeios e equipamentos tecnológicos, salas de reuniões, área de lazer e esportes; apoio pedagógico para professores; material didático para cada aluno; espaços limpos e organizados para as oficinas curriculares; garantia de espaço para atendimento dos estudantes. Segundo eles, os espaços são importantes recursos para a formação individual e coletiva.

Nossa intenção, neste item, foi apresentar os dados referentes ao que existia nas Escolas Quilombolas em 2016. A partir do próximo tópico apresentaremos quanto custa as Escolas Quilombolas equipadas com os insumos necessários que possibilitem um padrão de qualidade.

4.3 – CUSTO-ALUNO-QUALIDADE PARA ESCOLA QUILOMBOLA

As análises dos dados da pesquisa nos desafiaram a elaborar coletivamente uma proposta de Custo-Aluno-Qualidade (CAQCampo) que garantisse padrões qualitativos, tanto no acesso quanto na permanência dos alunos na escola. O cálculo do Custo se deu mediante ao levantamento dos insumos apontados como indispensáveis para o desenvolvimento dos processos educativos e formativos, vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, em consonância aos estudos da Campanha Nacional pelo direito a Educação do Parecer nº 8/2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, além das legislações vigentes sobre a educação do campo e quilombola.

É importante enfatizar que a discussão sobre qualidade e condições de qualidade na educação é complexa, posto que não existe consenso para o conceito de qualidade na educação.

Segundo Araújo (2016),

Para discutir a necessidade do estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade é essencial entender que a “qualidade” se constitui em uma palavra polissêmica, permitindo interpretações diferenciadas [...] (p. 149).

Entendemos que ideia de qualidade está atrelada a diferentes concepções políticas, pedagógicas, ideológicas, o que potencializa uma concepção subjetiva dos projetos de sociedade, sobretudo, acerca do papel que a educação básica deve ter no mundo contemporâneo. A qualidade na educação básica, portanto, também está conectada às dimensões físicas das escolas, aos recursos disponíveis (biblioteca, multimídia, laboratórios, quadra esportiva, refeitório, sala de aula, sala de recursos), às condições de manutenção física do prédio, limpeza das instalações e outros.

Pinto (2006) considera que:

[...] A qualidade do ensino, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e que a qualidade desses processos está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoal) neles utilizados. Em outras palavras, a ideia central é que a garantia de insumos adequados é condição necessária (embora possa não ser suficiente) para a qualidade do ensino (p. 211).

Além disso, reiteramos que a qualidade também está ligada à dimensão pedagógica, a capacitação e valorização dos profissionais da educação, adequação dos conteúdos à realidade dos alunos e valorização das experiências dos alunos e dos saberes. Isto é, a definição de qualidade não passa apenas pelos insumos relacionados a infraestrutura e aos equipamentos adequados; ela projeta-se na integração e interação dos sujeitos envolvidos. Contudo, no estudo acerca do custo-aluno os insumos são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir desse pressuposto, apresentaremos a ampliação da Escola Quilombola para atender os mesmos quantitativos de alunos matriculados em 2016. Cabe ressaltar que não propusemos o levantamento do quantitativo da demanda para novas matrículas. Como vimos nos tópicos anteriores, a escola não possui condições de ofertar um ensino de qualidade, tanto pela ausência de uma infraestrutura adequada quanto pela necessidade de equipamentos e material permanente que contribua no processo educativo e formativo. Para fins do cálculo do CAQCampo, adotaremos, conforme propõe a Campanha Nacional Pelo Direito a Educação, insumos referentes à implantação (ampliação do prédio equipamentos e material permanente)

e manutenção (bens e serviços, apoio ao PPP, alimentação, transporte e outros insumos) das escolas.

Por isso, o quadro 5 indica, por meio de dados, como seria a Escola Quilombola que garantisse um padrão de qualidade; quanto à infraestrutura, a tabela também mostra quais espaços precisariam ser construídos para atender às necessidades educativas e formativas dos alunos Quilombolas.

Quadro 5 - Infraestrutura necessária para a garantia de um Padrão de Qualidade na Escola Quilombola.

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala para atividades com as crianças	2x60 e 3x80	360
Sala de direção/equipe	1	9
Sala da equipe pedagógica	1	20
Sala do grêmio estud. e de conv. dos estud.	1	16
Sala de reunião e convivência das crianças	1	9
Sala de atividades artísticas	1	35
Sala de recursos multifuncionais / AEE	1	25
Auditório (reunião, exibição de filmes, apres.)	1	70
Pátio coberto	1	180
Brinquedoteca	1	15
Refeitório	1	80
Quadra coberta	1	600
Parque infantil descoberto	1	150
Banheiro de alunos	1	40
Centro de doc. e prod. gráfica e audiovisual	1	8
Laboratório de ciências Naturais	1	50
Área construída (m2)		1.667
Valor em R\$/m²		1.335,43
Custo total da construção		2.226.161,81

Fonte: Pesquisa de Campo; Nota 1: o valor do m² corresponde ao Custo Unitário Básico da Construção Civil (CUB) coletado junto ao Sindicato da Indústria da Construção do Estado do Pará – SINDUSCON. Nota 2: Adotamos o modelo de planilha construída pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação.

O quadro evidencia que o valor dos 1.667 m² de ampliação custaria à administração pública R\$ 2.226.161,81. Esta ampliação se faz necessária, tendo em vista que a ausência desses espaços afeta diretamente a qualidade da educação. Logo, prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Compreendemos que o espaço deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nele onde ocorrem as principais relações do ensinar e do aprender. Se a escola não oferece as mínimas condições de possibilidades educativas e formativas, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será prejudicado.

Para os sujeitos da pesquisa, a infraestrutura tem um papel importante na formação dos estudantes

Mesmo que as escolas contem com bons diretores, a infraestrutura tem um papel essencial na formação dessas crianças e adolescentes, além de garantir

conforto e bem-estar não apenas aos alunos, mas também para os professores e a toda comunidade escolar (Vice-Diretora)

Uma escola com uma excelente infraestrutura implica diretamente no interesse dos alunos. Ele tem prazer se torna mais ativo, tem mais vontade de estar na escola e isso reflete no seu desempenho e aprendizado (Coordenadora pedagógica)

É evidente que para esses espaços atingirem o grau de funcionalidade tão esperado, e eles devem possuir os equipamentos e os materiais necessários. A tabela a seguir apresenta a síntese dos insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola Quilombola.

Tabela 19 - Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola Quilombola.

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total	
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA					
PESSOAL DOCENTE					
Professor com formação de nível médio	6	2.456	193.916	24,3	
Professor com formação de nível superior	12	3.193	504.180		
Professor de atendimento educacional espec.	3	3.193	126.045		
Subtotal (pessoal docente)	21		824.141		
PESSOAL NÃO DOCENTE					
Direção (nível superior)	1	3.748	48.666	18,3	
Vice Diretor (nível superior)	1	3.748	48.666		
Coordenação pedagógica (nível superior)	4	3.609	188.049		
Secretaria escolar (técnico de nível médio)	2	2.456	64.638		
Biblioteca (técnico de nível médio)	2	2.456	64.638		
Técnico em informática (nível médio)	2	2.456	64.638		
Merendeira (nível fund. incomp.)	4	880	46.933		
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880	46.933		
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880	23.467		
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880	23.467		
Subtotal (pessoal não docente)	24		620.095		
BENS E SERVIÇOS					
Energia elétrica	330	130	42.900		14,4
Telefone	330	150	49.500		
Internet	330	168	55.440		
Material de limpeza	330	50	16.500		
Material didático	330	200	66.000		
Conservação predial (3%)		5	111.308		
Manut. e repos. de equip. e mat. perm. (15%)		15	146.102		
Subtotal bens e serviços			487.750		
APOIO AO P. P.P					
Projetos de ações pedagógicas	330	170	56.100	3,4	
Rec. de aprend. (5% de pess. doc. + bens e serv.)			60.933		
Subtotal (apoio ao PPP)			117.033		
ALIMENTAÇÃO					
Alimentação escolar	330	2,5	165.000	8,1	
Alimentação escolar extra	220	2,5	110.000		
Subtotal alimentação			275.000		
OUTROS INSUMOS					
Material usados nas aulas sobre agricul. Fam.			25.000	2	
Técnico Agrícola	1	2.890	38.533		
Subtotal Outros Insumos			63.533		

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Formação profissional	45	700	31.500	29,5
Forma. de cons. (15% de form. profissional)			4.750	
Encargos sociais (20% de Pessoal)			288.847	
Transporte escolar	220	1.400	308.000	
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	4	2.136	113.920	
Adm. e supervisão (8% do total geral)			250.765	
Subtotal (administração central)			997.782	
Total MDE			3.110.334	
Total Geral			3.385.334	100
CUSTO-ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQICAMPO)				
Custo total/aluno-ano (R\$)	10.258			
Custo MDE/aluno-ano (R\$)	9.425			

Fonte: pesquisa de campo. Nota 1: Professor nível médio: remuneração inicial + 15% campo + 1/3 de férias + 13°. Nota 2: Professor nível superior: remuneração inicial + 30% do piso + 15% campo + 13° + 1/3 de férias. Nota 3: Direção: remuneração inicial + 30% piso + 15% campo + 20% de gratificação + 13° + 1/3 de férias. Nota 4: Coord. Pedagógica: remuneração inicial + 30% piso + 15% campo + 15% de gratificação + 13° + 1/3 de férias. Nota 5: Profissionais nível médio: remuneração inicial + 15% campo + 13° + 1/3 de férias. Nota 6: Outros profissionais: remuneração inicial + 13° + 1/3 de férias.

Os dados evidenciam que no quadro de pessoal docente houve aumento de três (3) para o atendimento especializado, pois é preciso garantir a presença desses professores em todos os turnos de funcionamento da escola, tendo em vista que existem alunos especiais matriculados, mas sem atendimento - por falta de professor.

Quanto ao pessoal não docente houve o acréscimo de uma (1) secretária, duas (2) merendeiras, dois (2) Bibliotecários, dois (2) técnicos em informática e dois (2) coordenadores pedagógicos. O quantitativo de pessoal não docente se justifica pela ampliação dos espaços, como biblioteca e laboratório de informática para funcionamento nos três turnos. Um fato importante é a gratificação de 15% do vencimento-base dos profissionais da educação que trabalham na escola, haja vista as despesas decorrentes do deslocamento casa-escola. Muitos profissionais se deslocam de mototáxi e por passarem o dia todo na escola as despesas com alimentação também oneram o orçamento no final do mês; os que não recebem a gratificação de 15% são moradores da comunidade, por isso não têm deslocamento e fazem suas principais refeições nas suas próprias residências.

Quanto aos custos de bens e serviços apresentados na tabela 24, algumas questões são fundamentais, como: a conservação predial que utilizou apenas 5% do valor total da construção para o cálculo do custo aluno e no que se refere à manutenção e reposição de equipamentos e material permanente apenas 15% do valor total compuseram o cálculo. É pertinente ressaltar, que, acatando a proposta da Campanha pelo Direito a Educação, foram adicionados 5% ao valor total do custo dos equipamentos e material permanente, a fim de subsidiar algum item importante não adicionado na planilha para precificação.

Nessa acepção, cada insumo foi discutido juntamente com os sujeitos que contribuíram com a pesquisa. Evidentemente, pode haver outros elementos que não foram apontados pelos sujeitos e nem pelos estudos que serviram de base para construção desta proposta. Além disso, dependendo da especificidade e da localização da escola esses elementos poderão ser modificados.

Na composição geral dos insumos não há muitas diferenças em relação aos quesitos necessários para que a escola tenha um padrão de qualidade. No entanto, por se localizar no campo, alguns equipamentos são extremamente necessários, tais como: bomba injetora, para puxar água do poço artesiano, posto que não há água via companhia de abastecimento; gerador, pois a energia elétrica é muito irregular e a escola tem problemas por conta disso, e antena parabólica rural – uma antena refletora utilizada para recepção de sinais de televisão e telefone. Outro item diferenciado, por ser Escola Quilombola, foram coleções e materiais bibliográficos específicos para afrodescendentes desde a literatura infantil.

A tabela 19 também evidencia o custo com a merenda escolar. Nesse caso, conforme ressaltado quando tratamos do gasto aluno/ano, o valor aluno acordado entre os sujeitos da pesquisa para fins do cálculo do Custo-Aluno-Qualidade Inicial foi de R\$ 2,50 para todos os níveis, tendo em vista que não há separação dos alimentos na hora da preparação.

Outro aspecto discutido e acrescido ao cálculo foram as 220 refeições diárias que os alunos transportados precisam fazer por saírem muito cedo das suas residências sem se alimenta. Ao considerar a necessidade das 220, no valor diário de R\$ 2,50, teríamos um acréscimo de mais R\$ 110.000, ou seja, para atender a escola quilombola com a merenda escolar partindo das suas necessidades (330 + 220 refeições) seria necessário R\$ 275.000 anualmente.

Segundo os sujeitos da pesquisa, durante a entrevista coletiva, a reivindicação da merenda para os alunos transportados vem sendo feita à gestão municipal:

[...] Temos apresentado essa proposta de duas refeições da merenda escolar para os vereadores e também já entregamos para o prefeito. Fizemos uma exposição de motivos tentando mostrar que a merenda é muito importante, pois os alunos saem muito cedo de casa e ao chegarem à escola sentem fome. A merenda, em parte, soluciona esse problema, oferecendo-lhes condições físicas para a aprendizagem, é um estímulo para a frequência nas aulas e isso também é bom para o município em termos de política (Vice Diretora).

A fala evidencia a preocupação da comunidade e o envolvimento desta nas questões educacionais; os sujeitos conseguem perceber a importância da merenda escolar no seu

cotidiano e sem merenda, a escola também se esvazia, pois ela promove a participação dos educandos na escola.

A merenda escolar, portanto, é um direito do aluno e deve proporcionar, principalmente, o bem-estar físico durante sua permanência na escola; se o seu físico pede alimento, as outras dimensões (afetiva, emocional, cognitiva, sociais e comportamentais) estarão também envolvidas nessa necessidade.

Quanto ao transporte escolar, acrescentou-se mais um (1) micro-ônibus para conduzir os alunos, visto que a superlotação é um entrave vivenciado por eles. O custo com esse micro-ônibus, de acordo com o coordenador de transportes, é o mesmo de um ônibus maior porque o gasto com motorista, combustível e manutenção é equivalente. Às vezes, dependendo do ano de fabricação do veículo, o valor é até maior. Nesse caso, vamos acrescentar mais R\$ 57.665 ao valor total do custo do transporte escolar. A soma do valor do ônibus, do barco e do micro-ônibus foi de R\$ 199.857 por ano.

Além do micro-ônibus, acrescentamos também quatro (4) monitores para o transporte escolar, sendo um (1) por veículo. Mesmo não existindo uma lei que obrigue a contratação desses monitores, a necessidade existe pelo fato dos alunos serem também crianças na faixa etária de cinco (5) anos em diante. As crianças, portanto, são mais vulneráveis em relação ao adulto por uma série de fatores. O simples uso do cinto, por exemplo, não é o suficiente para assegurá-las, nesse sentido o monitor contribui para isso. Ademais, esse colaborador pode auxiliar na disciplina das crianças, enquanto o motorista concentra-se no trânsito e na direção do veículo.

Logo, o monitor teria a função de orientar as crianças e os adolescentes. A proposta é que eles sejam professores, com nível médio, e possam também constituir uma proposta educativa para o transporte escolar. O valor do salário base seria R\$ 2.315,64 – o mesmo do piso de 2016.

A tabela 19 mostra que também são utilizados outros insumos que comumente não são usados em outras escolas. Segundo os sujeitos da pesquisa, a escola utiliza esses insumos, como material pedagógico, porque constitui um processo de manutenção e afirmação da identidade quilombola. Para eles:

A escola procura valorizar a cultura quilombola desenvolvida pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas, seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições, na relação de sustentabilidade com a natureza. Os professores, apesar de não serem todos quilombolas, eles procuram desenvolver um trabalho que envolva e valorize nossa cultura, porque a Lei diz isso (Liderança da comunidade).

A Lei, a qual se reporta a fala, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola na Educação Básica (2012). Segundo a Lei:

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 34).

Nessa concepção, a educação escolar quilombola pressupõe que o currículo escolar esteja vinculado às dimensões culturais e simbólicas das comunidades; não se trata de negar o saber historicamente acumulado, que compõem os conteúdos escolares, mas entrelaçar esses conhecimentos, provocar questionamentos e reflexões, utilizar os conhecimentos escolares na perspectiva do fortalecimento da identidade quilombola.

Na escola pesquisa, eles mantêm a prática de cuidar da terra, a fim de resgatar o contexto de luta e resistência quilombola pelo reconhecimento de seu direito à terra. Há, portanto, uma forte conexão entre as comunidades quilombolas e a terra, o que vem sendo ameaçada, de acordo com os entrevistados.

É preciso defender nosso modo de cuidar da terra. A terra é a nossa mãe. A agricultura familiar é nossa forma de relacionamento com a terra. É dela que nos alimentamos. A escola precisa ensinar isso, porque se não a televisão ensina que o “AGRO É TUDO” e como nós já vivemos isso aqui no nosso município é importante a escola fortalecer esse debate (Liderança da associação quilombolas).

A fala do sujeito se refere a luta que vem sendo travada na Região do Baixo Tocantins, envolvendo comunidades quilombolas e o agronegócio. A contradição entre o que defende as Comunidades Quilombolas e o que defende o Agronegócio demonstram interesses inconciliáveis quanto aos aspectos produtivos, econômicos, culturais, sociais e ambientais no contexto do campo.

No Estado do Pará, vivenciamos nas últimas décadas, a expansão geográfica do que se chama “novas fronteiras”; as terras aptas à produção no campo, que tradicionalmente se encontravam ocupadas por povos tradicionais, comunidades quilombolas e indígenas, passam a serem foco e alvo dos grandes empresários. Esses agentes do agronegócio articulados a grupos políticos ligados aos interesses da classe, de maneira impetuosa, não poupam esforços para impor suas mais variadas formas de coerção.

Desse modo, as comunidades quilombolas travam uma batalha pela terra imensamente desigual: de um lado, toda uma estrutura solidificada, articulada e alinhada com

setores do capital e da mídia; do outro, as comunidades quilombolas estão à mercê da vontade política, centrada em uma burocracia estatal lenta.

Partindo desse pressuposto, torna-se precípua que a escola trabalhe atividades capazes de demonstrar o quanto a terra e a agricultura familiar são indissociáveis para os sujeitos do campo. Acrescenta-se ainda que para as comunidades, a terra, tão disputada, representa a possibilidade de sua existência, sobrevivência da cultura, significados que vão além da questão mercadológica.

Ao analisar os insumos que compuseram a escola com um padrão de qualidade, podemos considerar dois tipos de custos – o de implementação (construção e equipamentos e material permanente) e de manutenção (Pessoal, bens e serviço, apoio ao PPP, alimentação e transporte) – sendo que o valor total da construção e dos equipamentos e material permanente é muito elevado e impacta o custo na fase de implementação (tabela em anexo). Por conta disso, adotamos o que a Campanha Nacional pelo Direito a Educação chama de “CAQi ano zero”, ou seja, com apenas 5%³⁷ sobre o valor total da construção para fins de manutenção predial e apenas 15% do valor dos equipamentos e material permanente para manutenção e reposição. Ou seja, para o cálculo do CAQCampo foi utilizado somente os insumos referentes à manutenção.

A tabela a seguir mostra uma síntese dos valores do gasto aluno/ano da Escola Quilombola a partir dos insumos existentes em 2016 e do CAQCampo, considerando as necessidades de uma escola com um padrão de qualidade.

Tabela 20 - Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola Quilombola com um padrão de qualidade

Gasto da Escola Quilombola em existente em 2016			
Categoria	Valor em R\$	Gasto aluno/ ano	% do gasto total
Pessoal	1.050.836	3.184	68,6
Equip. e Mat. Perm.	68.690	208	4,4
Bens e Serviços	230.340	698	15,0
Merenda Escolar	39.600	120	2,5
Transporte Escolar	142.230	431	9,3
Gasto Total	1.531.696	4.641	100
Custo da Escola Quilombola com um padrão de qualidade			
Categoria	Valor em R\$	CAQiCampo	% do gasto total
Pessoal	1.444.236	4.376	42,6
Bens e Serviços	487.750	1.478	14,4
Apoio ao PPP	117.033	355	3,4
Merenda Escolar	275.000	833	8,1
Outros insumos	63.533	192	1,8
Custos da adm. Central	997.782	3.023	29,5
Custo total	3.385.334	10.258	100

Fonte: pesquisa de campo

³⁷ A Campanha Nacional pelo Direito a Educação utiliza 3%

Os dados evidenciam a diferença entre o gasto aluno/ano da Escola Quilombola e o CAQCampo, da mesma escola, sendo que este último foi calculado a partir do levantamento dos insumos considerados necessários, para que seja garantido um padrão de qualidade, à Educação Básica. É imprescindível ressaltar que não houve aumento no número de alunos e sim a ampliação da escola com a construção dos espaços educativos e formativos, bem como a aquisição dos insumos indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem.

No final deste capítulo, retornaremos a tabela síntese a fim de verificar se o gasto aluno/ano e o CAQCampo se aproximam ou se distanciam do FUNDEB e do CAQi.

4.3 - ESCOLA EM ASSENTAMENTO RURAL

A pesquisa de campo, na escola de assentamento, foi realizada no município de Acará, distante 152 km da cidade de Belém. Acará é uma expressão de origem indígena cujo significado é "aquele que morde", uma referência aos peixes – nomeados cientificamente de *geofhagus brasiliensis* e popularmente de Acará ou Cará – encontrados nos cursos dos rios de água doce que habitam o rio Acará.

O município de Acará tem em suas atividades agropastoris uma considerável gama de produtos, assim como no extrativismo vegetal³⁸: dendê, carne bovina, pimenta-do-reino, produtos granjeiros, cupuaçu, pupunha, madeira, açaí, frutas diversas, sendo considerado o principal produtor brasileiro de mandioca, com cerca de 600 mil toneladas por ano, o que corresponde a 2,3% da produção nacional.

O assentamento foi constituído em 1987. Segundo os relatos dos moradores, muitas famílias de agricultores já ocupavam a área há mais de dois séculos. No entanto, elas não se preocuparam com a titulação e o reconhecimento de posse da terra por parte do Estado. Atualmente, o assentamento é habitado por 205 famílias e aproximadamente 1.025 habitantes.

Segundo Friedberg (1995), o assentamento rural é definido como um conjunto de pessoas que realizam tarefas, seja em grupo, seja individualmente, mas de forma coordenada e controlada, atuando num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um objetivo pré-determinado através do uso eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados por alguém, com as funções de planejar, organizar e controlar.

Para Araújo (2006), a organização se manifesta no momento em que se apresentam necessidades ou aspirações que não foram satisfeitas e que não têm uma solução a curto ou

³⁸ Município de Acará, Pará. www.cidade-brasil.com.br. Consultado em 28 de setembro de 2016

médio prazo a partir da simples ação de cada indivíduo. No que tange aos agricultores familiares, eles tendem a se organizar com o objetivo de resolver suas necessidades e, desta maneira, melhorar suas condições de vida.

A organização surge, portanto, como produto da união dos esforços individuais na perspectiva de encontrar, de maneira conjunta, a solução para os problemas detectados e/ou promover interesses específicos comuns ao grupo. As organizações buscam respostas coletivas e solidárias aos problemas que se apresentam.

Segundo Gonzalez (1995), quanto mais agudos são os problemas ou mais desafiantes os propósitos comuns, mais urgente se faz a necessidade de alcançar maiores níveis de organização. Portanto, trata-se de uma estratégia importante para que a participação seja uma realidade nos processos de luta e resistência pela permanência na terra, podendo ser usada para favorecer o desenvolvimento de base local.

O assentamento no qual a escola pesquisa está inserida é cortado por vários igarapés que praticamente separam os lotes. As famílias sobrevivem da extração de madeira, da plantação de milho, banana, arroz, mandioca, além de praticarem a coleta de frutos e sementes, das quais se retira como subprodutos a farinha e polpas de várias espécies de plantas frutíferas.

Em 1989 foi fundada a Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento que inicialmente contou com participação de todas as famílias assentadas, no entanto, com passar dos anos, elas se desvincularam da associação e, atualmente, há somente cento e sessenta associados.

A associação trabalha com a prática do mutirão³⁹. A ideia do mutirão é promover a ajuda mútua para a construção de bens individuais e coletivos. Geralmente, para trabalhos pesados (desmatar uma parcela, fazer uma cerca, construir uma casa etc.). Essa prática, muitas vezes, também é associada às festas para motivar as pessoas a participarem ativamente das ações do assentamento.

Atualmente, a associação disputa espaço com outras formas de organizações. Segundo os moradores o assentamento é caracterizado por uma agricultura baseada na autogestão das famílias que ali vivem. Os que não são associados têm liberdade de fazer suas opções de comercialização, como: os consórcios, os projetos de sistemas agroflorestais, a

³⁹ Mobilização coletiva para auxílio mútuo de caráter gratuito, especialmente entre trabalhadores do campo, por ocasião de colheita etc.(Dicionário aurelio.com)

pecuária e também o monocultivo de algumas espécies. Durante a pesquisa, constatou-se a importância da terra para os agricultores familiares e, conseqüentemente, o modo de produção agrícola, tipo de manejo e insumos utilizados no cultivo das espécies, sempre visando o cuidado com a terra e a qualidade alimentar.

Apesar do cuidado com a terra, os assentados vêm sofrendo pressão por parte do monocultivo imposto pelas empresas. Na atualidade, a dendeicultura tem sido um dos principais fatores para que alguns agricultores não possuam mais sua roça. Isto tem ocorrido devido ao contrato firmado, entre empresários e agricultores, que estabelece a quantidade de dendê a ser plantada. Outro problema, que vai além da produção, é a comercialização, pois o produto em questão só pode ser comercializado para a empresa com qual foi fechado o contrato, o que causa dependência do agricultor em relação a empresa.

A relação com as empresas tem gerado conflitos dentro do assentamento, tendo em vista que eles são focos de resistência, acerca do modo como as grandes empresas se apropriam da terra e expulsam os agricultores do campo, tornando-os mãos de obra barata em suas próprias terras.

Outro tipo de comercialização que acontece no assentamento é a venda da farinha para os chamados atravessadores. Uma a duas vezes por semana, eles compram o produto, por um preço abaixo do mercado, para ser revendido em Belém. Segundo os moradores, as péssimas condições das estradas oneram os produtos, o que conseqüentemente obriga-os a vender quem se desloca até o assentamento. Caso contrário, a mercadoria não é comercializada.

4.3.1- Organização e funcionamento da escola.

A pesquisa foi realizada na Escola Bandeira de Luta⁴⁰. A instituição funciona nos três períodos, atende à educação infantil e ao ensino fundamental (1º ao 5º anos) ofertados pela rede municipal. O município possui Conselho Municipal de Educação (CME) desde 2008 (Lei nº 143/208), mas ainda que o Sistema Municipal de Educação ainda não tenha sido aprovado, existe uma proposta que precisa ser revisada e rediscutida pela atual gestão.

A tabela a seguir mostra informações sobre turmas, jornada, alunos e docentes e não docentes que trabalham na escola.

⁴⁰ Nome criado pelos sujeitos da pesquisa

Quadro 6 - Dados da Escola de Assentamento Rural em 2016

Descrição	Quantidade
Total de alunos	61
Total de turmas	3
Média de alunos/turma	20
Jornada do aluno (h/semana)	25
Jornada total de professor (h/semana)	40
Jornada demais funcionários (h/semana)	40
Total de Professores	2
Total de Funcionários	4

Fonte: Pesquisa de campo

Na escola, há somente duas professoras que até 2015 faziam todos os serviços da escola. Atualmente, contratou-se uma pessoa para ajudar na limpeza e merenda escolar. Mesmo assim, além de ministrar às aulas, a professora que trabalha no ensino fundamental, ainda é responsável pelos serviços de secretaria, serviços administrativos e outros que se apresentam no cotidiano escolar.

Foi um avanço conseguir o contrato para uma pessoa ajudar a professora. Até ano passado ela tinha que chegar cedo, limpar a escola e ainda e fazer o lanche antes de começar as aulas. Era muito trabalho, mas agora melhorou, mas ainda precisa de mais gente para ajudar em outros serviços. Professora tem que ser professora, porque ela só ganha como professora. Às vezes deixa a sala de aula para atender como secretária (Liderança do Assentamento).

Esse depoimento ilustra a situação vivenciada por essa professora que assumi outras funções, nas escolas, para as quais não é remunerada. Além disso, ao desenvolver outros trabalhos acaba prejudicando suas atividades pedagógicas.

Segundo informações da coordenadora de educação do campo do município, há uma técnica pedagógica que deveria visitar a escola periodicamente, todavia faz tempo que não há transporte disponível para que a profissional se desloque até as instituições e realize os acompanhamentos. Tal fato, ilustra o descaso do poder público em relação à educação do campo.

A tabela a seguir mostra o quantitativo de alunos atendidos na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 21- Alunos atendidos na escola de Assentamento Rural em 2016

Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
	16	10	8	10	9	8	61

Fonte: Pesquisa de campo

A educação infantil é atendida apenas em pré-escolar. O 1º e 3º ano formam uma turma e o 2º, 4º e 5º anos formam outra turma de multissérie. Na escola, trabalham duas

professoras: uma atende a turma de educação infantil no período da manhã e a outra atende, pela manhã e tarde, às turmas de multissérie.

Com o objetivo de compreender a organização da escola de Assentamento Rural para fins de verificar o gasto aluno/ano, apresentaremos a seguir os insumos existentes na escola em 2016.

4.4 – GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

A escola é feita em alvenaria, coberta com telhas de amianto e piso de cimento. É uma construção antiga que necessita de reformas urgentes. No que concerne à estrutura física, a escola possui duas (2) sala de aula pequenas, uma (1) secretaria que também serve de depósito para merenda escolar e material didático, uma (1) copa pequena e um (1) banheiro, conforme evidência o quadro a seguir:

Quadro 7 - Infraestrutura da Escola de Assentamento Rural em 2016

Tipo de espaço	Quant.	m ² /item
Sala de aula	2x20	40
Sala de secretaria	1	30
Copa pequena	1	20
Banheiro de alunos	1	30
Área construída (m²)		120

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados mostram que a escola possui 120 m² de área construída. Os sujeitos da pesquisa apontam que a escola precisa de ampliação no número de salas para atender os alunos do ensino fundamental anos finais e do ensino médio que são transportados para a cidade. Para a coordenadora de Educação do Campo:

Seria muito bom se o estado e o município conseguissem viabilizar a ampliação desta escola, pois os alunos precisam se descolar por longa distância para a cidade e aqui tem um espaço grande e bonito que poderia ser aproveitado para construir outra escola. Mas é preciso lutar muito para chamar a atenção do poder público para que isso aconteça (Coordenadora de Educação do Campo)

Fica evidente, na fala da coordenadora, o desejo de ver os alunos estudando na escola dentro do assentamento rural, no entanto, deixa claro que não é um processo simples, é preciso lutar para conquistar. Para os sujeitos da pesquisa, a escola é extremamente precária em relação às condições de atendimento aos alunos. É preciso construir locais de convivência (pátios, parques e ou brinquedoteca), de espaços de apoio didáticos (bibliotecas, laboratórios, quadras), além de espaços para organização e funcionamento (sala dos professores, secretarias

etc.). Ademais, equipamentos e materiais didático-pedagógicos, computadores com acesso à internet e demais insumos tecnológicos são fundamentais para a composição dessas escolas.

As necessidades apontadas pelos sujeitos são reflexos da precisão diária enfrentada por alunos e professores nas atividades escolares. Não há uma perspectiva futura de ampliação da infraestrutura. A tabela a seguir mostra os insumos existentes na escola em 2016.

Tabela 22 - Insumos existentes na Escola de Assentamento Rural em 2016

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível superior	2	2.136	56.950	30,5
Subtotal (pessoal docente)	2		56.950	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Merendeira (nível fund. incomp.)	1	880	11.733	12,5
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	1	880	11.733	
Subtotal (pessoal não docente)	2		23.466	
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	61	65	3.965	25,0
Telefone	61	80	4.880	
Material de limpeza	61	50	3.050	
Material didático	61	200	12.200	
Manut. e repos. de equip. e mat. perm.			22.710	
Subtotal bens e serviços			46.805	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	61	0,50	6.100	3,3
Subtotal alimentação			6.100	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Encargos sociais (20% de Pessoal)			31.128	28,6
Transporte escolar	31	720	22.320	
Subtotal (administração central)			53.448	
Total MDE			180.669	
Total Geral			186.769	100
Gasto aluno escola de Assentamento Rural				
Gasto total/aluno-ano (R\$)	3.061			
Gasto MDE/aluno-ano (R\$)	2.323			

Fonte: Pesquisa de campo. Nota 1: Professor nível superior: Salário base +1 /3 de férias + 13°. Nota 2: Outros profissionais: salário mínimo + 13°+ 1/3 de férias

Os dados evidenciam que a escola por ser pequena e atender poucos alunos possui apenas 2 professoras, 1 auxiliar de serviços gerais e 1 merendeira. Os dados da tabela mostram também que a instituição não dispõe de funcionários para serviços de vigia e porteiro. Em relação a estes serviços, a coordenadora de educação do campo enfatiza que “não há tanta necessidade, tendo em vista que a escola é pequena e não há muitos alunos”, contudo isso não reflete o que os sujeitos da pesquisa pensam, conforme o relato exposto:

[...] A escola precisa ter os profissionais para atender as necessidades dos alunos, não importa se são poucos, os direitos são iguais. Se não tiver

ninguém para limpar a escola, quem vai limpar? Ou a professora ou a merendeira. [...] não tem porteiro. É um perigo porque hoje não dá mais para confiar em ninguém. As professoras estão dentro das salas e correm perigo. Só ficam mulheres na escola. [...] a noite é um perigo a escola fica sozinha. A comunidade fica sempre atenta, mas ninguém fica vigiando (Liderança do assentamento rural).

Essas questões estão diretamente relacionadas há uma tendência dominante em nosso país que concebe as escolas do campo como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados, as referidas instituições recebem a infeliz denominação de “escolas isoladas”. A justificativa para não contratar pessoal é sempre porque os custos para manter uma escola no campo são altos, pois, geralmente, são unidades com poucos alunos.

A justificativa da maioria dos secretários de educação, quanto à economia de recursos para atender os alunos do campo, é repleta de contradições, posto que o município pesquisado tem uma política de oferta e financiamento do transporte escolar e apresenta um expressivo esforço financeiro, o qual compromete parte de seus recursos para garantir o direito de deslocamento dos alunos. Em face disso, nota-se que a política pública de atendimento educacional para os sujeitos do campo precisa ser repensada, afinal não há ausência de recurso.

No assentamento onde realizamos a pesquisa, existe demanda para que a escola funcione desde a educação infantil até o ensino médio. Ou seja, há alunos, o que não se considera é a realidade das comunidades.

Caldart (2002) aponta a necessidade de considerar as diversidades de vidas dos sujeitos do campo como princípios para a gestão de políticas públicas educacionais. Ainda de acordo com a autora, o caso do Rio Grande do Sul, que em 1996 aprovou a chamada “escola itinerante dos acampamentos”, com um tipo de estrutura e proposta pedagógica criada especialmente para acolher as crianças e os adolescentes do povo Sem Terra em movimento, deve ser considerado uma referência para a efetivação de uma política educacional para os atores do campo.

Quanto à questão de equipamentos e material permanente, os dados na tabela 22 mostram a total ausência dessas ferramentas para a realização de atividades não só com os alunos, como também para organização de demandas da escola. Segundo os sujeitos da pesquisa, seria necessária uma quantidade maior de material para que o trabalho educativo fosse desenvolvido com mais qualidade.

A infraestrutura, de fato, é precária e a prática pedagógica dos professores ora é atrelada à criatividade, sobretudo em ocupar outros espaços fora da escola, ora é submetida ao que existe a sua disposição, quadro e giz. As professoras não têm assessoramento nem orientações pedagógicas acerca do trabalho e do atendimento dos alunos.

Em relação à merenda escolar, a tabela mostrou que são oferecidas 61 refeições por dia. Destas, 16 são para os alunos de pré-escola e 45 para os alunos do ensino fundamental. Sendo que os alunos da pré-escola recebem do PNAE, por dia, o valor de R\$ 0,50 e os do ensino fundamental R\$ 0,30. Ao realizarmos o cálculo pelo número de alunos, a educação infantil recebe, diariamente, R\$ 8,00 e o ensino fundamental R\$ 13,50.

A soma dos dois valores dará R\$ 21,50 que é o custo diário investido na merenda escolar. Ao somarmos o valor diário por 20 dias, considerados pelo FNDE, teremos o valor mensal de R\$ 430,00 que multiplicado pelos 10 meses de repasse dará **R\$ 4.300,00** que é o custo, por aluno, investido na alimentação da escola de assentamento – se for usado somente o recurso do PNAE.

Esse valor, segundo os sujeitos da pesquisa, é insuficiente para que a merenda seja melhor e mais diversificada. A partir do diálogo no grupo focal, eles estipularam um valor mínimo de R\$ 2,50 – sem fazer a distinção de valores entre os níveis de ensino. Com esse valor, per capita, o custo da merenda escolar passou para **R\$ 12.840,00**. Na proposta do CAQiCampo desta escola iremos trabalhar com este último valor.

Ainda sobre a merenda escolar, os sujeitos da pesquisa apontam algumas irregularidades.

A merenda existe, mas, na maioria das vezes, demora muito para chegar e quando chega não é suficiente, isso atrapalha o andamento das aulas, porque os alunos são liberados mais cedo o que compromete o cumprimento dos dias letivos. [...] A merenda regionalizada, que deveria resolver esse atraso, não vem daqui, vem de Belém (professora).

Podemos perceber, na fala da professora, três questões preocupantes na garantia da oferta da Merenda Escolar: a demora, a insuficiência e a compra da merenda regionalizada em Belém. Essas questões acabam prejudicando os dias letivos, tendo em vista que os alunos não conseguem ficar sem merendar e são liberados cedo, o que conseqüentemente se tornou um entrave recorrente no município e na escola pesquisada. Os sujeitos da pesquisa ainda informaram que, no primeiro semestre de 2016, a educação no município parou devido a falta de pagamento de professores, da merenda e do transporte escolar.

Quanto ao transporte escolar, a prefeitura disponibiliza um ônibus que conduz 31 alunos de dentro do assentamento, haja vista que os lotes são distantes um dos outros e também da escola.

A partir de 2015 conseguimos, depois de muita luta, que a prefeitura disponibilizasse um ônibus para conduzir os alunos até a escola. A escola fica dentro do assentamento, mas nem todos os lotes ficam próximo da escola. As crianças andavam no sol e na chuva, quando pegavam chuva, voltavam para casa porque molhava tudo deles. Hoje temos o ônibus, mas porque não paramos de pedir e também porque alguns vereadores abraçaram nossa causa e nos ajudaram (Liderança do assentamento)

A fala evidencia que é preciso pensar a Educação do Campo a partir da sua realidade, pois, nesse caso, a escola está dentro do assentamento, mas somente isso não garante o acesso dos alunos, afinal é necessário transporte escolar. Isto é, se a comunidade não exige, o poder público não viabiliza. A LDB de 1996 reconhece, em seus artigos 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de ações específicas para a educação do campo (BRASIL, 2007).

Isso que dizer que cada município deve adequar o atendimento educacional, conforme as especificidades das comunidades, porque o espaço territorial do assentamento, por exemplo, é extenso e precisa ser considerado no planejamento da gestão municipal, incluindo o transporte enquanto insumo necessário para o acesso à educação dos sujeitos, sem que houvesse a necessidade da comunidade lutar por um direito que já lhe é garantido.

Infelizmente, o setor de transporte não nos forneceu a planilha com o detalhamento dos valores utilizados para manter o ônibus. O coordenador nos repassou, de modo informal, que os alunos do assentamento são conduzidos no ônibus da própria prefeitura e que o valor total, incluindo salário de motorista, combustível, manutenção e legalização do veículo, era de R\$ 57.665. Foi esse valor, para fins de cálculo, que trabalhamos o custo aluno da escola.

Os dados revelam o gasto concentrado na categoria pessoal, 43,6%, seguido dos custos da administração central, aqui calcula-se o transporte escolar, com 28,6%, bens e serviços com 25,0% e merenda escolar com 3,3%. Este percentual baixo da merenda escolar é proveniente do número de alunos que a escola atende – são 61 discentes-, e pelo valor per capita, de R\$ 0,50, para fins desse cálculo.

O gasto por aluno/ano da escola pesquisada foi de R\$ 3.061 para o atendimento de 61 alunos. Esse valor é maior que o estimado, pelo FUNDEB, às Escolas do Campo em 2015 que foi de R\$ 2.962, e, menor que o CAQI, proposto pela Campanha Nacional pelo Direito a

Educação, de R\$ 6.105 em 2015, ou seja, a diferença entre o gasto aluno/ano da escola pesquisa e o CAQI é de R\$ 3.143 – valor que daria para manter outra escola.

Os sujeitos da pesquisa foram enfáticos ao afirmar que a gestão pública municipal precisa ampliar, urgentemente, a infraestrutura da escola para garantir padrões mínimos de qualidade, como: banheiros, refeitório, sala de multimeios e equipamentos tecnológicos, salas de reuniões, área de lazer e esportes. Além disso, é fundamental que os professores tenham apoio pedagógico e, conseqüentemente, os discentes tenham o material didático necessário para desenvolver um trabalho efetivo. Outro fator relevante são os espaços limpos e organizados não só para a realização de oficinas curriculares, mas também para garantir o atendimento dos alunos. Segundo eles, os espaços são importantes recursos para a formação individual e coletiva.

A partir do próximo tópico apresentaremos quanto custa a Escola de Assentamento Rural equipada com os insumos necessários que possibilitem um padrão de qualidade.

4.5 - CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

A partir dos dados levantados junto aos sujeitos da pesquisa sobre a necessidade da construção/ampliação da Escola do Assentamento Rural, tendo em vista que existe demanda de alunos para estudarem na escola – exatamente porque eles estão sendo transportados para a cidade – o que não há são insumos necessários para um atendimento pedagógico com qualidade. Por isso, elaboramos a proposta a seguir:

Quadro 8 - Dados da Escola de Assentamento Rural para garantir um padrão de qualidade

Descrição	Quantidade
Total de alunos	165
Total de turmas	8
Média de alunos/turma	20
Jornada do aluno (h/semana)	25
Jornada total de professor (h/semana)	40
Jornada demais funcionários (h/semana)	40
Total de Professores	19
Total de Funcionários	15

Fonte: pesquisa de Campo

Os dados evidenciam que o número de alunos aumentou para 165. Neste foram incluídos os 61 que estavam matriculados em 2016 e os 104 alunos que são transportados para a cidade. Segundo a liderança do assentamento, se houvesse escola que atendesse esses alunos na própria região, eles não iriam para a cidade. Sobre isso ele enfatiza:

A escola precisa ter ligação direta com a vida, o que implica dizer que tudo o que as crianças estudam deve estar ligado com a vida prática e com as necessidades concretas suas, de seus pais e do local onde vivem; implica também considerar que todos os conhecimentos que os alunos vão produzir na escola devem servir para que ele entenda melhor o mundo para que participem das soluções dos problemas que vão parecendo. [...] Nós lutamos pelo direito de viver e estudar no campo e vamos continuar lutando para um dia ninguém precise sair do campo para ir à escola. Hoje estamos estudando o Decreto nº 7352/2010 para ver como podemos cobrar sua efetivação. (Liderança do Assentamento).

Como percebemos na fala da liderança, eles almejam uma escola que atenda os alunos no próprio assentamento e, principalmente, que seja uma escola capaz de possibilitar a discussão dos princípios específicos da cultura camponesa. O Decreto nº 7352/2010, ao qual a liderança do assentamento faz referência, surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Ele discorre sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA.

O artigo 1º do Decreto estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. É importante considerar que esse Decreto concebe não apenas a educação básica, como política de educação do campo, mas também determina como política o ensino superior para essa parcela da população.

Nossa proposta é que a escola tenha um padrão de qualidade capaz de atender as múltiplas formações necessárias para a qualificação dos sujeitos que coabitam nesse contexto. A seguir apresentaremos a infraestrutura necessária para garantir esse padrão de qualidade.

Quadro 9 - Infraestrutura necessária para garantir um Padrão de Qualidade da Escola de Assentamento Rural

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala de aula	5x40	200
Sala para atividades com as crianças	2x60	120
Sala de direção/equipe	1	9
Sala de secretaria	1	20
Sala da equipe pedagógica	1	20
Sala de professores	1	18
Sala de leitura/biblioteca	1	70
Sala do grêmio estud. e de conv. dos estud.	1	16
Sala de reunião e convivência das crianças	1	9
Sala de atividades artísticas	1	35
Sala de recursos multifuncionais / AEE	1	25
Auditório (reunião, exibição de filmes, apres.)	1	70
Pátio coberto	1	180
Brinquedoteca	1	15
Refeitório	1	80
Copa/coz./despensa/área de serviço coberta	1	55
Quadra coberta	1	600
Parque infantil descoberto	1	150

Banheiro de funcionários e professores	1	16
Banheiro de alunos	1	40
Sala de depósito	1	12
Centro de doc. e prod. gráfica e audiovisual	1	8
Laboratório de ciências	1	50
Laboratório de informática	1	50
Área construída (m2)		1.868,00
Valor em R\$/m²		1.335,43
Custo total da construção		2.494.583,24

Nota: o valor do m² corresponde ao Custo Unitário Básico da Construção Civil (CUB) coletado junto ao Sindicato da Indústria da Construção do Estado do Pará – SINDUSCON.

Como podemos observar, no quadro acima, a proposta foi a construção de uma nova escola, tendo em vista que as duas salas de aula que existiam eram muito pequenas, os alunos ficavam amontoados e não contribuíam para a realização das atividades pedagógicas. Na nova escola foram asseguradas as salas ambientes (bibliotecas, laboratórios etc.), espaços de alimentação, de lazer e de prática desportiva, garantido aos alunos possibilidades de desenvolver habilidades que vão além da escrita e da leitura. Um ambiente escolar, portanto, adequado à realização de atividades de ensino e de integração com a comunidade em geral.

Outro fator importante é o padrão de qualidade que a escola irá proporcionar em relação a melhores condições de trabalho para os profissionais que atuam nesse espaço. Não há como discorrer sobre a melhoria do ensino sem que tais condições sejam consideradas, pois essas condições de trabalho são fatores cruciais quando o assunto é qualidade do ensino, o que reflete diretamente no espaço físico das escolas.

De acordo com Matsuura (2004),

Uma escola de qualidade ou uma boa escola é aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede (p.1).

A posição do autor reflete os desejos dos sujeitos da pesquisa: que a escola proporcione um ambiente escolar com instalações que possibilitem condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar. É importante que as ações realizadas na escola, também, estabeleçam relações com a comunidade não só no momento das proposições, mas também na resolução de problemas. A gestão democrática e participativa na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

Além dos espaços, a escola com um padrão de qualidade necessita de outros insumos que proporcionarão excelência e condições de uso adequado de todos os ambientes escolares.

Ressalta-se que foi fundamental a participação dos sujeitos da pesquisa na composição dos itens que constituem a planilha dos insumos. No entanto, cabe ao leitor contribuir, acrescentando outros aspectos considerados necessários e que, muitas vezes, passam despercebido no momento da organização dos dados.

A tabela a seguir mostra a síntese desses insumos. A planilha com a precificação de cada um dos deles se encontra no apêndice 7.

Tabela 23 - Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola de Assentamento Rural

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível médio	2	2.455	64.638	19,3
Professor com formação de nível superior	9	3.193	378.135	
Professor de atendimento educacional especializado	1	3.193	42.015	
Subtotal (pessoal docente)	12		484.788	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Direção (nível superior)	1	3.748	48.666	12,4
Coordenação pedagógica (nível superior)	1	3.609	47.012	
Secretaria escolar (técnico de nível médio)	1	2.456	32.319	
Biblioteca (técnico de nível médio)	1	2.456	32.319	
Técnico em informática (nível médio)	1	2.456	32.319	
Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880	46.933	
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Subtotal (pessoal não docente)	15		309.969	
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	165	65	10.725	12,6
Telefone	165	90	14.850	
Internet	165	120	19.800	
Material de limpeza	165	70	11.550	
Material didático	165	200	33.000	
Conservação predial		5	124.729	
Manut. e repos. de equip. e mat. perm.		15	101.374	
Subtotal bens e serviços			316.028	
APOIO AO P. P. P.				
Projetos de ações pedagógicas	165	170	28.050	3,5
Rec. de aprend. (5% de pessoal + bens e serv.)			55.538	
Subtotal (apoio ao PPP)			83.588	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	165	2,50	82.500	4,8
Alimentação escolar extra	80	2,50	40.000	
Subtotal alimentação			122.500	
OUTROS INSUMOS				
Material usados nas aulas sobre agricul. Fam.			10.500	1,9
Técnico Agrícola	1	2.890	38.533	
Subtotal Outros Insumos			49.033	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Formação profissional	39	700	27.300	45,5
Form. de conselheiros (15% de form. profissional)			4.095	
Encargos sociais (20% de Pessoal)			158.951	
Transporte escolar	80	920	736.000	
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	1	2.136	28.475	
Administração e supervisão (8% do total geral)			185.658	

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	
Subtotal (administração central)			1.140.479	
Total MDE			2.383.885	
Total Geral			2.506.385	100
CUSTO-ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQICAMPO)				
Custo total/aluno-ano (R\$)	15.190			
Custo MDE/aluno-ano (R\$)	14.447			

Fonte: pesquisa de campo

Os dados evidenciam que a escola precisará de doze (12) docentes, sendo três (3) destes para o atendimento especializado. Mesmo que não haja alunos para educação especial é importante garantir a presença desse professor no estabelecimento, tendo em vista que os alunos serão integrados às salas de aula regulares e os professores precisam ser assessorados por esses profissionais para melhorar o desempenho desses alunos.

Quanto ao pessoal não docente será preciso uma (1) secretária, duas (2) merendeiras, um (1) bibliotecário, um (1) técnico em informática e dois (2) coordenadores pedagógicos, quatro (4) colaboradores para serviço gerais, dois (2) porteiros e dois (2) vigias. O quantitativo de pessoal não docente se justifica pela ampliação dos espaços, como biblioteca e laboratório de informática com funcionamento em dois turnos.

Quanto aos custos de bens e serviços, apresentados na tabela 23, chamamos atenção novamente para a conservação predial e manutenção e reposição de equipamentos e material permanente, para estes insumos foi incorporado apenas 5% e 15%, respectivamente, para o cálculo do CAQCampo, tendo em vista, serem insumos considerados de implantação, ou seja, o valor utilizado para construção e aquisição não é necessário anualmente, por isso se estabeleceu apenas um percentual que foi incorporado como custo de manutenção.

A tabela 23 também evidencia o custo com a merenda escolar. No caso da alimentação escolar, conforme foi ressaltado anteriormente, o valor aluno acordado entre os sujeitos da pesquisa para fins do cálculo do CAQCampo foi de R\$ 2,50, para todos os níveis. Outra questão discutida e acordada com os sujeitos da pesquisa foi o acréscimo de 80 refeições diárias para os alunos que são transportados.

A necessidade de considerar mais 80 refeições, no valor diário de R\$ 2,50, propõe um acréscimo de mais R\$ 40.000, ou seja, para atender a Escola de Assentamento Rural com a alimentação escolar, a partir das suas necessidades (165 + 80 refeições) seria necessário R\$ 122.500, anualmente.

Quanto ao transporte escolar, a prefeitura disponibiliza um ônibus para conduzir 80 alunos de dentro do assentamento e em torno. O veículo que atende aos alunos é da prefeitura

e o valor total, incluindo salário de motorista, combustível, manutenção e legalização do veículo era de R\$ 57.665 mensal, contudo, segundo a coordenadora esse valor é insuficiente pois serão necessárias duas viagens, uma em cada turno, para atender os 80 alunos. Ademais, o ônibus vive parado por falta de recursos para fazer a manutenção e para abastecer. Outro valor, acordado com os sujeitos da pesquisa, foi de R\$ 920,00 (por aluno) que multiplicado por 80 alunos no período de 10 meses, considerados letivos, dará R\$ 736.000.

Além do micro-ônibus, acrescentamos também um (1) monitor para o transporte escolar. Nossa proposta é que os monitores sejam professores, com nível médio, e possam oferecer uma proposta educativa aplicável ao melhoramento do transporte escolar. O valor do salário base seria R\$ 2.315,64 o mesmo do piso de 2016.

A tabela 23 mostra outros insumos utilizados pela professora que contribuíram para a o desenvolvimento de projetos que proporcionaram aos alunos o contato com os princípios da agroecologia. Para tal atividade, elas utilizaram alguns insumos diferentes do que geralmente é comprado para as escolas urbanas. Esses insumos são importantes para que a agroecologia seja trabalhada na escola, ainda que o currículo escolar não exija a professora incorpora tal ação em sua proposta pedagógica.

Segundo Altieri (2009), a agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e o tratamento de ecossistemas, tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis. Percebemos em nossa análise, em lócus, que a escola realmente trabalha com a perspectiva de fazer o aluno se envolver com as práticas da agricultura.

As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo apregoam que um dos seus princípios é que:

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório (2005, p 37).

A partir desse princípio, podemos inferir, que há referências para que a educação escolar seja pensada mediante as suas especificidades e sua singularidade, ou seja, uma educação diferenciada, com um currículo e conteúdos específicos de sua própria vivência. Na escola pesquisada, apesar da organização curricular não evidenciar questões atinentes à produção familiar, a professora, orientada pelos líderes do assentamento, desenvolve projetos junto aos alunos e suas famílias.

Segundo uma liderança do assentamento que participou da entrevista coletiva:

A professora tem sido parceira no processo de elaboração e implementação de um currículo que considere a realidade do assentamento. Sentamos e conversamos com ela sobre a importância de trabalhar agricultura familiar e agroecologia com os alunos, porque é nisso que a gente acredita e quer que nossos filhos também acreditem. A escola não tem o material para trabalhar com a terra, porque a secretaria comprar a mesmas coisas que compra para a cidade, mas a gente tenta adquirir como dá e fazemos também parceria com a Embrapa para pegar mudas e, assim vamos ajudando (Liderança do assentamento).

Perceber-se na fala transcrita que há necessidade da formulação de uma proposta pedagógica e de um currículo diferenciado para o campo, se contrapondo a um currículo universalizante, pensado, por exemplo, a partir da cidade. Sobre essa questão as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo explicitam a seguinte concepção:

O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por produzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania (2005, P.36).

Percebemos, na escola do assentamento rural, que as professoras, apesar de não fazerem parte desse contexto, procuram manter pedagogicamente uma relação com os saberes, a cultura, as tradições, trabalhando a preservação do meio ambiente aliado à produção e à valorização da agricultura familiar. Nota-se, a participação das lideranças nas atividades da escola, colaborando com as professoras no processo de integração dos alunos e suas respectivas realidades, além de afirmar a identidade dos sujeitos do campo.

A qualidade da educação também perpassa a materialidade da vida no campo e a valorização de sua cultura. As peculiaridades do campo são pertinentes para discutir um

projeto educativo no qual a materialidade da sobrevivência na terra fortalece os vínculos com as práticas educativas. A partir do princípio de que um projeto político pedagógico de Educação do Campo assume, antes de tudo, uma dimensão educativa de formação humana em caráter emancipatório que, diante da relação com o trabalho, carrega as mediações para a sobrevivência no campo.

No final da tabela 23, mostramos que o custo total/aluno-ano da Escola de Assentamento Rural foi de R\$ 15.190 e o custo MDE/aluno-ano (sem o valor da alimentação escolar) foi de R\$ 14.447. Logo, não há diferença significativa entre os dois custos, afinal o valor-aluno (R\$ 2.50) referente à merenda escolar apresentou o menor percentual de participação na composição do custo, conforme veremos, na tabela 24, que mostra uma síntese dos valores do gasto aluno/ano da Escola de Assentamento Rural a partir dos insumos existentes em 2016 e do CAQCampo, considerando as necessidades de uma escola com um padrão de qualidade.

Tabela 24 - Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola de Assentamento Rural com um padrão de qualidade

Gasto da Escola Quilombola em existente em 2016			
Categoria	Valor em R\$	Gasto aluno/ ano	% do gasto total
Pessoal	111.544	1.828	59,7
Equip. e Mat. Perm.	22.710	372	12,2
Bens e Serviços	24.095	395	12,9
Merenda Escolar	6.100	101	3,3
Transporte Escolar	22.320	365	11,9
Gasto Total	186.769	3.061	100
Custo da Escola Quilombola com um padrão de qualidade			
Categoria	Valor em R\$	CAQiCampo	% do gasto total
Pessoal	794.757	4.816	31,7
Bens e Serviços	316.028	1.915	12,6
Apoio ao PPP	83.588	506	3,4
Merenda Escolar	122.500	742	4,8
Outros insumos	49.033	299	2,0
Custos da adm. Central	1.140.479	6.912	45,5
Custo total	2.506.385	15.190	100

Fonte: pesquisa de campo

Os dados evidenciam a diferença entre o gasto aluno/ano da Escola de Assentamento Rural e o CAQCampo para uma escola que atenda a educação básica com um padrão de qualidade. É importante ressaltar que todas as categorias de insumos foram discutidas com os sujeitos da pesquisa e tiveram como base os dados que constam nas planilhas elaboradas pela Campanha e pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

4.6 – ESCOLAS DE COMUNIDADE RURAL

A pesquisa de campo na Escola de Comunidade Rural foi realizada no município de Cametá, distante 652 km da cidade de Belém. Cametá é uma expressão indígena cujo significado "degraus da floresta" faz referência aos povos nativos, chamados de Camutás pelos Tupinambás, que habitavam na região e moravam em casas construídas nos topos das árvores⁴¹.

Segundo Pereira (2014), a área territorial do município é de 3.018,36 km², formada 20,3% por rios e baías, 36,4% por campos naturais, 26,2% por várzeas e ilhas e 17,1% por terra-firme. Apesar da grande quantidade de área localizada em meio às águas, nossa pesquisa foi realizada em uma escola de comunidade rural localizada na porção territorial de terra-firme.

As terras das comunidades rurais são habitadas por gerações que ocupam as áreas de terra-firme, formando comunidades rurais alicerçadas na relação de parentesco e vizinhança. Essa formação favoreceu a superação de limitações econômicas e de trabalho devido a organização de estratégias coletivas, a propagação de valores e mitos enraizada no habitat natural da região.

Nesse contexto, os habitantes de uma comunidade rural têm uma relação profunda com a natureza, os seus modos de vida estão diretamente ligados à dinâmica dos ciclos naturais, suas práticas produtivas e o uso dos recursos naturais são de base familiar, comunitária ou coletiva.

Tais grupos possuem extraordinária gama de saberes sobre os ecossistemas, a biodiversidade e os recursos naturais, o que conseqüentemente proporciona um acervo de conhecimento materializado no conjunto de técnicas e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais, adaptado às condições do ambiente em que vivem.

A Comunidade Rural onde fica a escola que pesquisamos é habitada por gerações alicerçadas na relação de parentesco. No campo da produção, a maioria dos moradores são agricultores, pescadores e extrativistas que vivem basicamente do plantio de mandioca, da pesca, e da coleta de produtos da floresta, como fibras, remédios, cascas e frutas, principalmente o açaí, com mão de obra familiar, tendo como base a estreita relação com

⁴¹ Informações retiradas do site www.portalamazonia.com, acessada em 10 setembro de 2017.

floresta. Os munícipes conhecem profundamente a natureza e a usam sem destruí-la, pois dependem dela para sobreviver.

Como meio de transporte, os moradores utilizam bicicletas, motos, caminhões, ônibus, carros e barcos. Também é comum o uso de tratores e de carroças puxadas por cavalos, que transitam principalmente em pequenos ramais de difícil acesso aos transportes maiores e evidentemente pelo baixo custo de aquisição e manutenção das carroças.

A Comunidade está localizada à margem esquerda do rio Tocantins, com via de acesso pela rodovia BR 422. Esta, porém, só tem asfalto nos 7 km iniciais, que na verdade propiciam acesso ao aeroporto da cidade, já o restante não é asfaltado e no período das chuvas fica praticamente intrafegável, subordinando a população do campo, que dela depende, há certo isolamento em virtude da grande quantidade de buracos e lama.

As casas da Comunidade Rural são compostas de composição mista, ou seja, existem às casas de madeira e também de alvenaria. O abastecimento de água é proveniente de poços artesianos, assim como de pequenos igarapés. Em decorrência da expansão do Programa do Governo Federal “luz para todos”, boa parte das residências têm energia elétrica fornecida pela hidrelétrica de Tucuruí.

4.6.1 – Organização e funcionamento da escola

A pesquisa foi realizada na Escola Igarapé de Todos⁴². A escola sempre funcionou nos três períodos. Sendo que no período da noite o atendimento era para a educação de jovens e adultos (EJA), no entanto, por conta da falta de transporte escolar a partir de 2016 a escola só vem atendendo a educação infantil e ensino fundamental em dois turnos.

Para melhor compreender a organização da escola de comunidade rural a fim de apresentar os insumos e estabelecer o custo - aluno, no quadro 10 é apresentada a quantidade de alunos por turma, números de professores, além das suas respectivas jornadas de, e do quantitativo de alunos e funcionários.

Quadro 10 - Dados da Escola de Comunidade Rural em 2016

Itens	Quantidade
Total de alunos	353
Total de turmas	13
Alunos/turma	23
Jornada do aluno (h/semana)	25
Jornada total de professor (h/semana)	40

⁴² Nome criado pelos sujeitos da pesquisa.

Itens	Quantidade
Jornada do técnico pedagógico	40
Jornada demais funcionários (h/semana)	40
Total de Professores	17
Total de Funcionários	20

Fonte: Pesquisa de campo

A partir dos dados do quadro, é possível perceber que se trata de uma escola de tamanho médio, com um número total de aluno significativo. Ela tornou-se uma escola nucleada, e não foi construída para atender um grande público, além disso sua infraestrutura foi ampliada a partir da nucleação.

Apesar de um dos objetivos da nucleação seja melhorar a condição de infraestrutura para que os alunos possam ter acesso a espaços educativos e formativos que não tinham nas classes multisseriadas, nesta escola ele não se efetivou, pois, a ampliação se deu somente no número de salas de aulas. No entanto, os alunos passaram a ser atendimentos no modelo da organização seriada que é o outro objetivo do processo de nucleação, suprimir a multissérie.

A tabela 25 mostra o quantitativo de alunos atendidos pela escola na educação infantil e em cada ano do ensino fundamental.

Tabela 25 - Quantitativo de alunos na escola de Comunidade Rural em 2016

Nº de alunos atend.	Pré-Esc.	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
	43	27	22	29	60	52	41	24	34	21	353

Fonte: Pesquisa de campo

A educação infantil é atendida em duas turmas de pré-escolar, sendo uma com 22 e outra com 21 alunos. Esse número é considerado elevado, no entanto, segundo os sujeitos da pesquisa, não há previsão de contratação de outro professor, apesar da exigência dos pais dos alunos. No ensino fundamental o número de aluno, por turma, também é considerado alto, pois tem turma, a exemplo do 6º ano, com mais de 40 alunos.

Além do número elevado de alunos, as salas também são pequenas e quente por não possuírem área de ventilação. Segundo relato da professora durante o grupo focal:

É impossível se concentrar para fazer as atividades no período da tarde, a quentura é ao extremo. Os alunos que chegam de transporte escolar vêm banhados de suor. O sexto ano está superlotado por conta do tamanho da sala, não podemos afastar as carteiras e isso prejudica muito o contato com os alunos que ficam praticamente encurralados na sala (Professora dos anos finais).

Não consigo desenvolver atividades que precisam de espaços livres, pois o espaço das salas está cheio de cadeiras e, como não são adequadas para

educação infantil às crianças não conseguem carregar. Trabalhar nessas condições não é fácil, pois os alunos sentem muito a falta do espaço para se movimentarem (Professora da educação infantil).

Nota-se nas falas das professoras que elas fazem uma análise do espaço e concluem que ele não é adequado para o desenvolvimento de atividades que exijam o deslocamento dos alunos dentro das salas. Compreendemos que a escola deve proporcionar espaços onde os alunos possam se movimentar com liberdade, oferecendo uma estrutura organizada, a fim de promover a integração. Afinal, esse espaço deve garantir não só a saúde física e mental, mas também deve nutrir a criatividade, a ludicidade e a expressividade dos sujeitos que nela atuam. Na educação infantil, portanto, é essencial a consciência de que os espaços precisam ser modificados e recriados, de acordo com as necessidades de desenvolvimento da criança e os interesses provenientes desses ritos.

Logo, o item a seguir apresentará os dados da Escola de Comunidade Rural referentes a infraestrutura e aos insumos existentes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas junto aos 353 alunos.

4.7 – GASTO ALUNO/ANO DA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL

Para fins de cálculo do gasto aluno/ano, os dados a seguir mostram quais as condições de funcionamento dessa escola em 2016 durante a pesquisa. O quadro a seguir mostra quais espaços compõem a infraestrutura da escola atual.

Quadro 11 - Infraestrutura da Escola de Comunidade Rural em 2016

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala de aula	7x40	280
Sala de secretaria	1	20
Sala de direção	1	20
Copa/coz./despensa/área de serviço coberta	1	40
Banheiro de funcionários e professores	1	20
Banheiro de alunos	1	30
Sala de depósito	1	12
Área construída (m²)		422

Fonte: Pesquisa de campo

A estrutura física da escola é de alvenaria, composta de sete salas de aula, uma secretaria, uma sala para diretoria, uma cozinha, um banheiro com duas entradas (feminino e masculino) e um depósito de merenda.

Segundo os sujeitos da pesquisa, essa estrutura é insuficiente; é necessária a ampliação de salas de aula, para atendimento dos alunos do 6º ano, além de banheiros

específicos para educação infantil. Urge-se também a construção de alguns espaços, como: sala para os professores, sala de atendimento pedagógico, refeitório, área coberta para recreação infantil, sala de multimeios, laboratório de ciências naturais, laboratório de informática, quadra de esporte e auditório. Para eles, esses espaços são fundamentais a fim de que

O professor trabalhe os conteúdos com os alunos de forma diversificada, usando além da sala de aula outros espaços e recursos. [...] Hoje os alunos têm acesso ao mundo por meio das mídias e, chega à escola é esse espaço limitado da sala de aula. Os alunos não se sentem motivados para aprender (Vice-diretora).

Concordamos com a fala transcrita, visto que para motivar os alunos é necessário criar alternativas de aprendizagem. Valente (1999, p. 96) diz que: “o computador poderia ser uma dessas alternativas, através da utilização de jogos educacionais, pois de maneira geral, estes jogos geram motivação, envolvendo desafios de competição do aluno contra a máquina”.

Entendemos que a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, e o professor tem um papel importante nesse processo. No entanto, o que vimos na escola pesquisada foram professores desmotivados devido a ausência de material e de espaços para o desenvolvimento das atividades. Portanto, se os professores estão imotivados, eles não conseguirão interferir positivamente na motivação dos alunos.

Assim, a tabela a seguir evidencia o gasto aluno/ano a partir dos insumos existentes na escola, enfatizando o cargo/função, formação, quantidade e o salário do pessoal docente e não docente. Além de descrever o gasto com bens e serviços, com alimentação e com a administração central.

Tabela 26 - Insumos existentes na Escola de Comunidade Rural em 2016

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível médio	6	2.136	170.851	40,1
Professor com formação de nível superior	12	2.563	403.196	
Subtotal (pessoal docente)	18		574.047	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Direção (nível superior)	1	2.882	37.442	17,0
Vice Diretor (nível superior)	1	2.776	36.163	
Coordenação pedagógica (especialista)	2	3.193	56.950	
Secretaria escolar (técnico de nível médio)	1	1.360	18.139	
Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880	23.466	
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880	46.933	
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Subtotal (pessoal não docente)	15		266.027	

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	353	130	45.890	19,5
Telefone	353	150	52.950	
Internet	353	168	59.304	
Material de limpeza	353	50	17.650	
Material didático	353	200	70.600	
Equip. e mat. perm.			73.984	
Subtotal bens e serviços			320.378	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	353	0,50	35.300	2,8
Subtotal alimentação			35.300	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Encargos sociais (20% de Pessoal)			168.015	20,6
Transporte escolar	235	696	163.511	
Subtotal (administração central)			331.526	
Total MDE			1.491.978	
Total Geral			1.527.278	100
CUSTO-ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQICAMPO)				
Custo total/aluno-ano (R\$)	4.326			
Custo MDE/aluno-ano (R\$)	4.226			

Os dados evidenciam que existem dezoito (18) docentes, sendo seis (6) com formação em nível médio e doze (12) em nível superior. Em relação ao pessoal não docente há quinze (15) colaboradores com formação em nível superior, especialista e nível fundamental incompleto. No total, são trinta e três (33) profissionais que trabalham escola. A necessidade desse quantitativo se justifica pelo elevado número de alunos que a escola atende nos três turnos, pois há turmas que precisam ser divididas e não têm professor suficiente para que isso ocorra.

Também é necessário mais merendeira, porque há somente uma para cada turno e, quando há merenda, ela não consegue viabilizar em tempo hábil. A limpeza da escola também fica comprometida, pois são duas serventes em cada turno, e quando tem aula no turno da noite os alunos encontram a escola suja. A questão da vigilância é outro fator preocupante e precisa ser sanada, posto que existem noites em que a segurança da escola é completamente desprovida devido a inexistência desse profissional.

Outra questão acerca dos profissionais que atuam na escola são os contratos de seis meses realizados tanto com pessoal docente quanto não docente. Isso gera instabilidade e desmotivação, pois se tornou um círculo vicioso e perverso da política educacional adotada pelo município. Segundo Arroyo; Caldart; Molina, (2004), o contrato aligeirado causa rotatividade e desvaloriza a qualificação profissional. Esses profissionais acabam por realizar um trabalho desinteressado e desqualificado.

Para o professor essa rotatividade está longe de ser positiva. Por isso, quem fica apenas seis meses com uma turma não cria vínculos com os alunos – o que compromete a aprendizagem pela falta de interação e continuidade no trabalho pedagógico – nem com a comunidade, prejudicando, assim, a construção da identidade escolar.

Em relação aos equipamentos e ao material permanente só existe o que chamamos de “básico do básico” e os que existem precisam ser substituídos urgentemente, porque estão em péssimas condições de uso, como é o caso da geladeira, do fogão e da impressora.

As carteiras estão em bom estado de conservação, no entanto os alunos da educação infantil não conseguem sentar-se pelo fato delas serem maiores. As mesas e cadeiras dos professores também precisam ser substituídas, pois estão todas danificadas e algumas sem condições de uso.

Há necessidade da compra de equipamentos e material permanente inexistentes na escola, mas que, segundo os sujeitos da pesquisa, são importantíssimos, afinal escola é considerada de médio porte, o que requer uma infraestrutura maior para atender com mais comodidade os alunos. Sobre isso eles enfatizam:

Uma escola desse tamanho merecia uma infraestrutura melhor. Quando disseram que ela seria uma escola grande que receberia os alunos das escolas pequenas que foram fechadas, essa foi à promessa feita aos pais – que aqui os alunos teriam melhores condições de aprendizagem – Que teria laboratório com computador par cada aluno. Que teria uma estrutura de escola da cidade. [...] Nós confiamos que seria melhor, mas não saiu do papel, as coisas só pioraram (Pai de aluno).

Diante da narrativa, podemos inferir que o argumento utilizado para o fechamento das escolas pequenas é de que haverá uma melhoria nas condições de aprendizagem a partir de uma infraestrutura melhor, constituída por equipamentos e materiais de excelência, capaz de igualar as escolas do campo às escolas da cidade.

O problema é que a escola, apesar de ser ampla, não foi equipada e nem possui os espaços prometidos, como diferencial, aos pais. No caso desta escola, apenas dois aspectos foram modificadas com a nucleação: o tamanho da escola e o atendimento no modelo da seriação. Tal fato afastou as crianças do acompanhamento dos pais e os distanciou da escola. Aspectos, estes, que devem ser considerados, ao pensarmos na melhoria da educação.

Carmo (2016), ao estudar a nucleação no município de Curralinho/PÁ⁴³ também apresenta o afastamento da comunidade como fator negativo do fechamento das escolas. Para este autor ao mesmo tempo em que se trabalhava no sentido de priorizar a educação, com o processo da nucleação escolar e melhoria da qualidade do ensino acabando com a multissérie, iniciava-se, por outro lado, o desaparecimento da articulação entre as famílias e a escola.

Para Arroyo (2006), Hage (2014) e Souza (2009), a multisseriação não tem apenas aspectos negativos. Se compreendida como forma de organização escolar e não como o fim único da aprendizagem, apresenta muitas possibilidades de superação desse modelo. Estes autores ainda afirmam que, há muito tempo, a organização seriada dá sinais de esgotamento.

Por isso, pensar a multisseriação não é pensar a causa primeira do fracasso que o poder público atribui à educação do campo. No nosso entendimento, é preciso pensar políticas públicas que considere as especificidades de particularidades dos municípios e das comunidades.

A questão da merenda escolar é outro fator que deve ser considerado, pois ela tem se constituído como um problema para a gestão municipal e para os pais dos alunos. No início de 2016, a escola começou a receber merenda para 353 refeições por dia.

Das 353 refeições realizadas, diariamente, 43 são para os alunos de pré-escolar e 310 para os alunos do ensino fundamental. Sendo que, os alunos da pré-escola recebem do PNAE o valor de R\$ 0,50 por dia e os do ensino fundamental R\$ 0,30. Ao realizarmos o cálculo pelo número de alunos, a educação infantil recebeu por dia R\$ 21 e o ensino fundamental R\$ 93. A soma dos dois valores dará R\$ 114 que é o custo, diário, investido na merenda escolar. Ao multiplicarmos o valor diário por 20 dias, considerados pelo FNDE, teremos o valor mensal de R\$ 2.290 que multiplicado pelos 10 meses de repasse dará R\$ 22.900 (valor recebido por aluno). Para os sujeitos da pesquisa, esse valor repassado pelo PNAE deveria ser maior, pois não tem permitido ao município desenvolver uma política educacional efetiva. No cálculo do gasto aluno/ano, utilizamos o valor de R\$ de 0,50 que resultou em R\$ 35.300.

No que se refere ao transporte escolar, para atender a escola são utilizados dois ônibus e um barco. A maioria dos estudantes utiliza o transporte escolar, totalizando 235 alunos, sendo que o ônibus só tem 40 lugares, mas ele transporta 50, em cada viagem, por isso a necessidade de mais um micro-ônibus para que a segurança seja garantida.

⁴³ Tese de doutorado intitulada “A nucleação das escolas do campo no município de curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia dos direitos à educação” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Segundo o responsável pelo setor de transporte escolar, a manutenção dos ônibus tem sido onerosa por conta das péssimas condições das estradas. Como chove na região praticamente todos os meses do ano, as estradas ficam intrafegáveis, com imensos buracos que danificam a parte mecânica dos ônibus, causando a paralização do transporte escolar.

No entanto, conforme já mencionado, o município não vem ofertando – nem os que já vinham fazendo – o serviço de condução escolar e isso tem dificultado bastante o funcionamento da instituição, afinal nem todos os alunos têm condições de caminharem até a escola, mesmo assim alguns ainda conseguem vencer a distância, realizando o percurso a pé ou utilizando outras formas de transportes. Sobre essa questão os sujeitos da pesquisa enfatizam:

O transporte escolar é um sofrimento. Não podemos mais cruzar os braços para essa situação. Os alunos estão sem estudar porque não tem condições de virem para a escola. Quem mora até 5 quilômetros estão dando o jeito de chegar, mas os outros que moram depois disso estão mais prejudicados. É um sofrimento muito grande. Eles não respeitam as nossas crianças, não olham para o direito de estudar. Fecharam as escolas das comunidades com a promessa que seria melhor para a qualidade da educação, mas não é o que tem acontecido, pelo menos lá tinham aulas (Liderança da comunidade).

O transporte escolar realmente é fundamental para que a política de nucleação funcione, porque sem ele o caos se instala no município. Inclusive, no período da pesquisa o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) ingressou na Justiça uma ação civil pública contra a Prefeitura Municipal de Cametá, por não fornecer continuamente merenda e transporte escolar aos estudantes da rede municipal de ensino.

Na ação, o MPPA solicita à justiça que determine à Prefeitura de Cametá o fornecimento de transporte escolar para as escolas municipais localizadas no meio rural. A promotora pede que seja estabelecido pagamento de multa diária no valor de R\$10 mil, em caso de descumprimento, a ser revertida ao Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. A referida determinação não foi atendida, pois em abril de 2018 uma nova ação foi ajuizada com o mesmo propósito.

O transporte escolar terrestre e fluvial é ofertado por frota terceirizada. Segundo o setor de transporte do município, o custo é oneroso quando se inclui o valor do combustível. Para que o ônibus realize o seu percurso, manhã/tarde, até a escola é necessário 336 litros de gasolina ao mês. O valor do litro estava R\$ 3,60, multiplicando o consumo mensal pelo valor

do litro se chega ao valor mensal de R\$ 1.209,60 que multiplicado por 10 meses equivale ao valor anual de R\$ 12.096,00 do custo com gasolina de um ônibus. Contudo, a escola utiliza dois veículos, o que resulta R\$ 24.192,00. Por isso, o valor total do gasto com o ônibus ficou em R\$ 120.000,00 do contrato, acrescido de R\$ 24.192,00 que é igual a R\$ 144.912,00.

O valor da gasolina informado pelo barqueiro onera o custo do transporte escolar. Segundo ele: é preciso 120 litros de diesel por mês para realizar o trajeto, sendo que um litro custa R\$ 3,00. Mensalmente é investido R\$ 360,00 que multiplicado por 10 meses é igual R\$ 3.600. O valor do contrato (R\$ 15.000) e mais o valor do combustível (R\$ 3.600) é igual a R\$ 18.600. A soma dos valores, do custo com o ônibus e com o barco, equivale ao valor anual (R\$ 163.512) investido no transporte da escola da Comunidade Rural.

Segundo os sujeitos da pesquisa, ainda há necessidade do uso de um micro - ônibus, tendo vista que os ônibus trafegam superlotados. Segundo o chefe do setor de transporte, o contrato de um micro – ônibus está saindo a R\$ 5.000 mensal, que multiplicado por 10 daria R\$ 50.000 com mais R\$ 12.096 de combustível, totalizando R\$ 62.096. Para fins de custo aluno, a partir da necessidade, incluiremos esse valor no cálculo. Então para atender com qualidade e comodidade o valor necessário seria R\$ 225.608.

Mesmo parecendo um valor bastante elevado, para os barqueiros, o valor pago pelo contrato é considerado baixo, pois eles recebem da prefeitura apenas R\$ 1.500 por mês e são os responsáveis com a despesa de manutenção das embarcações. Além do mais, o pagamento atrasa em média quatro (4) meses, interferindo, diretamente, na frequência dos alunos, porque os barqueiros param de transportá-los.

Desse modo, podemos inferir que o transporte escolar assume uma particularidade em razão das suas características geográficas e pela distribuição dispersa da população no campo ribeirinho. Cametá, por exemplo, possui uma extensa e densa rede hidrográfica (rios, furos, igarapés) e mais de 100 ilhas, nas quais se localizam a maioria das mais de 500 localidades ribeirinhas e onde reside quase 30% da população do município. A maioria das 238 escolas existentes em Cametá se encontra em comunidades rurais (estradas, ilhas e beiras de rio), sendo que apenas 20 dessas estão na cidade.

O gasto por aluno/ano da escola pesquisada foi de R\$ 4.326, para o atendimento de 353 alunos. Esse valor é maior que o estimado pelo FUNDEB para os anos finais das escolas do campo, em 2015, que foi de R\$ 3.091 e menor que o CAQi/CNE proposto R\$ 6.105 em 2015, ou seja, a diferença entre o gasto aluno/ ano da escola pesquisa e o CAQi é de R\$ 1.779. O valor do gasto aluno/ano, encontrado na pesquisa, evidencia, na prática, a insuficiência do valor mínimo nacional, por aluno, repassado ao município pelo FUNDEB.

A partir do próximo tópico, apresentaremos quanto custa a Escola de Comunidade Rural equipada com os insumos necessários capazes de possibilitar um padrão de qualidade.

4.8 - CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL

Mediante ao levantamento das necessidades existentes para que a escola funcione com um padrão de qualidade, apresentaremos, a seguir, a ampliação da Escola de Comunidade Rural para atender os mesmos quantitativos de alunos matriculados em 2016, tendo em vista que escola é nucleada e atende alunos de várias comunidades. Cabe ressaltar, que não conseguimos analisar o levantamento de novas matrículas.

O quadro a seguir evidencia como ficariam os espaços a partir da ampliação e construção de novos ambientes.

Quadro 12 - Infraestrutura necessária para a garantir um padrão de qualidade na Escola de Comunidade Rural

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala para atividades com as crianças	2x60 e 3x80	360
Sala de direção/equipe	1	9
Sala da equipe pedagógica	1	20
Sala do grêmio estud. e de conv. dos estud.	1	16
Sala de reunião e convivência das crianças	1	9
Sala de atividades artísticas	1	35
Sala de recursos multifuncionais / AEE	1	25
Sala de leitura/biblioteca	1	50
Auditório (reunião, exibição de filmes, apres.)	1	70
Pátio coberto	1	180
Brinquedoteca	1	15
Refeitório	1	80
Quadra coberta	1	600
Parque infantil descoberto	1	150
Banheiro de alunos	1	40
Centro de doc. e prod. gráfica e audiovisual	1	8
Laboratório de ciências Naturais	1	50
Laboratório de Informática	1	40
Área construída (m²)		1.757
Valor em R\$/m²		1.335.43
Custo total da construção		2.346.350

Nota: o valor do m² corresponde ao Custo Unitário Básico da Construção Civil (CUB) coletado junto ao Sindicato da Indústria da Construção do Estado do Pará – SINDUSCON.

Os dados evidenciam que valor dos 1.757 m² de construção/ampliação custaria à administração pública R\$ 2.346.350. A construção de novos espaços se faz necessária porque a atual arquitetura escolar não apresenta ambientes que possam abrigar diversas atividades individuais ou pedagógicas diferenciadas. Por isso, há dificuldade em se desenvolver

atividades interdisciplinares nessa escola, pois é essencial a criação de espaços físicos adequados para o bom resultado das ações educativas e formativas.

É importante ressaltar que os sujeitos da pesquisa enfatizaram a importância de a proposta de arquitetura escolar ser desenvolvida por meio do diálogo com todos os sujeitos envolvidos; deve ser um projeto que atenda aos interesses da comunidade local, pois serão os indivíduos que efetivamente o vivenciarão. Nesse projeto integram-se os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, tais como, alunos, professores, diretores, orientadores educacionais, funcionários e a comunidade local.

A tabela a seguir apresenta a síntese dos insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola de Comunidade Rural

Tabela 27 - Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola de Comunidade Rural.

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível médio	6	2.456	193.916	23,1
Professor com formação de nível superior	12	3.193	504.180	
Professor de atendimento educacional especializado	3	3.193	126.045	
Subtotal (pessoal docente)	21		824.141	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Direção (nível superior)	1	3.748	48.666	17,4
Vice Diretor (nível superior)	1	3.748	48.666	
Coordenação pedagógica (especialista)	4	3.609	188.049	
Secretaria escolar (técnico de nível médio)	2	2.456	64.638	
Biblioteca (técnico de nível médio)	2	2.456	64.638	
Técnico em informática (nível médio)	2	2.456	64.638	
Merendeira (nível fund. incomp.)	4	880	46.933	
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880	46.933	
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Subtotal (pessoal não docente)	24		620.095	
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	353	148	52.244	15,1
Telefone	353	165	58.245	
Internet	353	172	60.716	
Material de limpeza	353	50	17.650	
Material didático	353	200	70.600	
Conservação predial		5	117.317	
Manut. e repos. de equip. e mat. perm.		15	162.726	
Subtotal bens e serviços			539.498	
APOIO AO P. P. P				
Projetos de ações pedagógicas	353	170	60.010	4,5
Rec. de aprend. (5% de pessoal doc. + bens e serviços)			99.187	
Subtotal (apoio ao PPP)			159.197	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	353	2,50	176.500	8,4
Alimentação escolar extra	235	2,50	117.500	
Subtotal alimentação			294.000	
OUTROS INSUMOS				
Material usados nas aulas sobre agricul. Fam.			25.000	1,9
Técnico Agrícola	1	2.890	38.533	

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	
Subtotal Outros Insumos			63.533	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Formação profissional	45	700	31.500	29,6
Formação de conselheiros (15% de form. profissional)			4.750	
Encargos sociais (20% de Pessoal)			288.847	
Transporte escolar	235	1.500	352.500	
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	4	2.135	113.900	
Administração e supervisão (8% do total geral)			263.826	
Subtotal (administração central)			1.055.323	
Total MDE			3.267.787	
Total Geral			3.561.787	100
CUSTO-ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQICAMPO)				
Custo total/aluno-ano (R\$)	10.090			
Custo MDE/aluno-ano (R\$)	9.257			

Os dados evidenciam que no quadro do pessoal docente houve aumento de três (3) profissionais para o atendimento especializado, ainda que o capítulo 5 da LDB 9.394/96 trate somente de aspectos referentes à Educação Especial, o artigo 58. § 1º diz que: sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. Por exemplo, em uma classe regular com inclusão pode haver alunos que necessitem do professor de apoio para auxiliá-lo em todas as disciplinas.

Quanto ao pessoal não docente houve o acréscimo de uma (1) secretária, duas (2) merendeiras, dois (2) bibliotecários, dois (2) técnicos em informática e dois (2) coordenadores pedagógicos. O quantitativo de pessoal não docente se justifica pela ampliação dos espaços, como biblioteca e laboratório de informática que funcionarão nos três turnos. Um fato importante é a gratificação de 15% do vencimento-base dos profissionais da educação que trabalham na escola, tendo em vista as despesas decorrentes do percurso realizado diariamente por eles.

Os dados da tabela 27 mostram que foi acrescentado a categoria bens e serviços os insumos referentes à manutenção predial e à manutenção e reposição de equipamentos e material permanente. Sendo que apenas 5% e 15%, respectivamente, do valor total compuseram o cálculo. Não foi inserido o valor consumido com água porque a escola faz uso de poço artesiano, sendo necessária a utilização de bomba injetora, tendo em vista que não há água via companhia de abastecimento. Outro item importante, adicionado ao material didático, refere-se às coleções e aos materiais bibliográficos específicos para as escolas do campo, sobretudo em relação à literatura infantil.

A tabela 27 também evidencia o custo com alimentação escolar. Conforme foi ressaltado quando tratamos do gasto aluno/ano, o valor aluno acordado entre os sujeitos da pesquisa para fins do cálculo do CAQCampo foi de R\$ 2,50 para todos os níveis.

Segundo os sujeitos da pesquisa, além das 353 refeições diárias que são oferecidas aos alunos, existe a necessidade de atender com mais uma refeição os alunos que são transportados, o que daria 235 refeições. A merenda para esses alunos é uma reivindicação não só dos pais, como também da gestão escolar e da coordenadora de educação do campo. Segundo ela:

Este ano houve um aumento no valor da merenda, varia de nível e modalidade de ensino, mas com certeza não atende nossas necessidades. Nossos alunos sentem fome, porque são deslocados, vivem no movimento da maré, das estradas. Já chegam à escola com fome. As serventes se viram como podem para dividir a merenda, quem mora mais perto come menos, quem mora mais longe come mais e assim vai. O valor que recebemos não dá para fazer uma boa refeição, temos que investir em refeições mais baratas, no entanto, sabemos que isso foge da questão nutricional, porque os alunos acabam merendando suco com bolacha a metade do mês. [...] O valor per capita que recebemos do FNDE não cobre a despesa. O município tem que complementar, mas com que dinheiro? O município vem sofrendo com as quedas no FPM e isso tem refletido na oferta da merenda. Nós aqui na SEMED sabemos da necessidade da merenda para os alunos transportados, mas não temos conseguido ofertar nem a merenda regular (Coordenadora de Educação do campo)..

A questão levantada pela coordenadora revela uma fala recorrente dos gestores municipais, posto que eles sabem da necessidade, mas não conseguem viabilizar financeiramente a compra dessa merenda. Em Cametá a questão da merenda tem sido caso de denúncias, pois o município não vem ofertando, nem a merenda e nem o transporte escolar, o que causa transtornos para a comunidade em geral. Segundo os sujeitos da pesquisa:

Algumas crianças estão vindo de bicicleta à escola e percorrem de 3 a 4 quilômetros. Muitas outras, entretanto, têm de andar muito para chegar à aula. Acordam cedo, caminham por até duas horas para assistir aula às 7h30 e serem liberadas às 9h, por falta da merenda. É preferível ficar em casa (Vice-diretora).

Esse fato evidencia, mais uma vez, que, a nucleação é uma política a ser repensada para os municípios da Amazônia paraense, tendo em vista que os eles não conseguem manter o transporte escolar.

Quanto ao transporte escolar, foi acrescentado mais um (1) micro-ônibus para realizar o transporte dos alunos. A necessidade do micro-ônibus é pela superlotação dos ônibus que

estão ofertando esse serviço. O custo com esse veículo, de acordo com o coordenador de transporte, é o mesmo se comparado ao custo de um ônibus grande, porque o gasto com motorista, combustível e manutenção não acarreta diferenças significativas, às vezes, dependendo do ano de fabricação, o valor é até maior. O valor percapta por aluno para o CAQCampo foi de R\$ 1.500, tendo em vista a necessidade de manter em dia o pagamento das empresas contratadas e a manutenção dos transportes.

Também foram inseridos quatro (4) monitores para o transporte escolar, sendo um (1) para cada transporte. Segundo os sujeitos da pesquisa é necessária a presença desses profissionais, pois os alunos ficam muito tempo dentro do transporte e o percurso é longo, conforme evidencia a fala da mãe de um aluno:

O tempo de viagem parece ser interminável, eu sei por que já fui muitas vezes até a escola, o ônibus da muitas voltas, isso faz com que os primeiros alunos fiquem quase três horas dentro do ônibus. Não tem ninguém para organizar os alunos. Eles vão em pé, alguns caem dentro do ônibus, outros brigam. É uma confusão só. [...] Eu tenho medo quando o meu filho sai de casa para a escola. [...] Eles não enxergam o motorista como alguém que está ali para cuidar deles (Mãe de aluno dos anos iniciais).

Como se não bastasse à distância e o tempo, os alunos se deparam com ônibus sucateados e lotados que, certamente, pioram cada vez mais as condições da viagem. No caso da Escola de Comunidade Rural, o transporte escolar é a única forma de acesso à escola que possui 235 alunos. Contudo, esse acesso fica ameaçado, pois, existem fatores limitadores, os quais dificultam a prestação desse serviço, como, por exemplo, as vias não pavimentadas, em péssimas condições de trafegabilidade, principalmente em período de chuva no qual atoleiros e buracos se intensificam. A falta de qualificação dos condutores, para lidar com os alunos, exige a presença de um monitor capaz de organizar o traslado e orientar os estudantes.

Ficou evidente que a falta de aula por causa do transporte, na comunidade, é rotineira. Com efeito, cabe ressaltar que os veículos, em péssimo estado de conservação, são retirados de circulação na cidade e remanejados para o campo. o que, de fato, inviabiliza e dificulta significativamente o direito de deslocamento dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Sobre essa questão a mãe de uma aluna relata:

Todo ano atrasa. Esse ano mesmo começou no final de abril e nunca funciona direito não, uma hora falta combustível, outra hora tem motorista fazendo greve porque não recebeu o salário, outros dias é chuva, o ônibus não vem, quando vem, quebra a ponte e o prefeito não arruma, e, as crianças tem que andar a pé. Estudar se torna cansativo (Mãe da aluna dos anos finais).

A fala da mãe nos chama atenção para o cansaço rotineiro que constitui a vida escolar dos alunos, o que deveria ser um simples ato torna-se um desafio: chegar à escola e dela retornar. Tal fato, pode contribuir para o desânimo e desinteresse dos estudantes, uma vez que o comparecimento e a participação deles na sala de aula é prejudicada devido essa dificuldade de locomoção.

A tabela 27 mostra que há também outros insumos utilizados pelos professores nas atividades pedagógicas relacionadas às atividades produtivas referentes àquela comunidade. Segundo os sujeitos da pesquisa, a proposta curricular da escola não contempla os saberes da comunidade, contudo os professores elaboram projetos a fim de promover o cotidiano desses sujeitos. Para eles,

Os professores têm realizado um excelente trabalho na escola. Eles trabalham com projetos e aos alunos adoram. O projeto do plantio do açaí é fantástico toda comunidade se envolve e ajuda na elaboração das atividades. [...] O que se percebe com os projetos que estão sendo realizados é a valorização por parte dos alunos da sua cultura, sem ter vergonha de ser plantador de açaí, por exemplo. (Líder da Comunidade).

A fala nos reporta a importância da construção coletiva do currículo junto à comunidade escolar e comunidade local, no qual estão inseridos os alunos que ali frequentam a escola e carecem de uma referência em seus estudos sobre a realidade da sua comunidade, como aspectos culturais e organização social. Afinal, ninguém melhor que os próprios moradores para ratificar quais os aspectos relevantes a serem adotados nessa construção.

Para desenvolver essas atividades é preciso insumos que não são considerados necessários pelo conselho escolar. Segundo os sujeitos da pesquisa, em 2016, a escola recebeu por meio do PDDE Campo o valor de R\$ 15.00,00 (quinze mil reais), mas a prioridade foi realizar pequenos reparos referentes à manutenção e conservação do espaço que estava deteriorado, o que conseqüentemente implicava risco a integridade física dos que circulavam pela escola. Mesmo com limitações financeiras, os professores continuam desenvolvendo projetos que integram escola e comunidade: “a hora da horta”, “açaí nosso de cada dia” e “a farinhada”.

A tabela, a seguir, mostra uma síntese dos valores do gasto aluno/ano da Escola Quilombola a partir dos insumos existentes em 2016 e do CAQCampo, considerando as necessidades de uma escola com um padrão de qualidade.

Tabela 28 - Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola de Comunidade Rural com um padrão de qualidade

Gasto da Escola de Comunidade Rural em existente em 2016			
Categoria	Valor em R\$	Gasto aluno/ ano	% do gasto total
Pessoal	1.008.089	2.855	66,0
Equip. e Mat. Perm.	73.984	209	4,8
Bens e Serviços	246.394	698	16,2
Merenda Escolar	35.300	101	3,3
Transporte Escolar	163.511	463	10,7
Gasto Total	1.527.278	4.326	100
Custo da Escola de Comunidade Rural com um padrão de qualidade			
Categoria	Valor em R\$	CAQiCampo	% do gasto total
Pessoal	1.444.236	4.091	40,6
Bens e Serviços	539.498	1.528	15,2
Apoio ao PPP	159.197	452	4,5
Merenda Escolar	294.000	834	8,3
Outros insumos	63.533	179	2,8
Custos da adm. Central	1.055.323	2.989	29,6
Custo total	3.555.787	10.073	100

Fonte: pesquisa de campo

Os dados evidenciam a diferença entre o gasto aluno/ano da Escola de comunidade Rural e o CAQCampo da mesma escola, sendo que este último foi calculado a partir do levantamento dos insumos considerados necessários para que seja garantido um padrão de qualidade para toda a Educação Básica. Ressalta-se que não houve aumento no número de alunos. No entanto, é possível que no próximo ano a escola funcione em três (3) turnos e atenda os discentes do ensino médio que estão sendo transportados em 2016 para a cidade.

4.9 - ESCOLA RIBEIRINHA

A pesquisa de campo na escola ribeirinha foi realizada no município de Mocajuba que fica a 242 km de Belém. O município divide-se em duas partes: a região de terra firme e a região das ilhas. Aproximadamente 2.000 famílias vivem à margem do rio Tocantins em 13 comunidades ribeirinhas. As demais vivem na sede e na área de terra-firme, à margem da PA-151 e vicinais, nas chamadas colônias.

A denominação “ribeirinhos” é usada para identificar aqueles que residem nas proximidades dos rios e tem a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Cultivam pequenos roçados para consumo próprio, e, também, podem praticar atividades extrativistas⁴⁴. Barreira (2007) afirma que este caboclo/ribeirinho, camponês da Amazônia, possui uma singularidade construída e reconstruída neste amplo contexto que envolve terra, floresta e água.

⁴⁴ Ribeirinhos, desenvolvimento e a sustentabilidade possível. Neves, J.G. (2005) Revista P@rtes acessada em 18 de setembro de 2017.

[...] Esta singularidade oferece uma gama complexa e rica de fatos, apresentando uma realidade preta de significados sociais. [...] Principal ancestral os “índios das águas” [...] possuidor de um capital social que torna parte de um agrupamento humano bem-sucedido nos seus processos adaptativos. A adaptação é constituída na compreensão correta da relação entre o tempo de abundância e o da escassez principalmente, na articulação do meio ambiente com o “ciclo das águas” (BARREIRA, 2007, p. 12).

Os ribeirinhos retiram seus sustentos das águas, da floresta, caracterizando assim, auto sustentação atrelada a um equilíbrio e respeito ao tempo da própria natureza. Muitas vezes, este tempo é incompreendido pelo homem que não vive esse contexto – e caracteriza os ribeirinhos de preguiçosos, atrasados, descansados.

Do contrário, esses homens sabem e respeitam o tempo das águas, o tempo da desova, o tempo de descanso da terra; conhecem o enriquecimento do solo nas terras de várzea após as enchentes. “A relação homem-natureza é tecida em uma perfeita simbiose, em um delicado equilíbrio entre a vida humana e a biodiversidade” (BARREIRA, 2007, p. 11).

Nessa acepção, o ribeirinho vive e pensa o tempo presente e o tempo futuro com esperança de terra boa para plantio, de águas não muito altas em tempos de enchente. E vive nesta “terra/água” com resistência, garantindo a continuidade das suas futuras gerações. O homem ribeirinho da Amazônia “não é um homem qualquer [...] e sim o “camponês amazônico”, [...] possuidor de vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes terra, floresta e água, onde trabalham e vivem” (BARREIRA, 2007, p. 11).

Uma peculiaridade dos ribeirinhos é o período da seca. Eles aproveitam, esse momento, para o plantio e, conseqüentemente, para a colheita de alimentos. O que dificulta é a falta de água potável, pois o rio seca de tal forma que os ribeirinhos ficam sem água para beber, lavar, regar, e, às vezes, até para tomar banho.

Os ribeirinhos, ao contrário do que se imagina, possuem saberes importantíssimos para sua sobrevivência, afinal eles conhecem a terra, sabem o tempo certo da plantação e da coleta dos frutos; as marés do rio que encham e vazam, sabem o tempo da piracema⁴⁵, dentre outros conhecimentos empíricos, que, de certo, não são valorizados pelo povo que não vivencia esta realidade. Talvez em função de uma concepção acerca de a área urbana ser o *locus* de desenvolvimento tecnológico e econômico, onde se produz conhecimento, cultura, saberes (das classes dominantes) que campo é visto como um lugar do atraso, do inferior, do arcaico. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

⁴⁵ Movimento migratório de peixes no sentido das nascentes dos rios, com fins de reprodução.

Na comunidade ribeirinha, onde foi realizada a pesquisa, os moradores moram às margens dos rios, vivem basicamente da pesca, da agricultura familiar, das plantações de açaí, de hortaliças, de frutas; e ainda da extração de palmito, castanha e outras frutas peculiares da região, que garantem a sua sobrevivência.

Apesar de a comunidade ribeirinha contar com bens naturais, eles enfrentam muitos problemas de questão estrutural, como a falta de energia elétrica, de saneamento básico e de transporte, muitas vezes, justificados pela sua localização geográfica. Além disso, o problema mais preocupante é a precária efetivação das políticas públicas, principalmente, nas áreas de educação, saúde e saneamento básico.

De acordo com a Constituição Federal, de 1988, todos os cidadãos, têm o direito à educação, saúde, moradia, trabalho, condições dignas de se viver, porém nem todos desfrutam plenamente de seus direitos, os povos do campo, neste caso, os ribeirinhos, sofrem com o descaso de governantes que precariamente lhes dão assistência. Na área da educação, a comunidade onde se localiza a escola que pesquisamos tem sofrido para mantê-la mais próxima das residências dos alunos.

Em 2010, a escola que atendia os alunos da comunidade foi fechada porque funcionava na casa da professora e possuía 60 alunos na mesma turma. As justificativas da SEMED para encerrar as atividades da escola foram: ausência de infraestrutura adequada, erradicação das turmas multisseriadas, transporte escolar de qualidade (padrão MEC) e melhoria do ensino em forma de seriação. A SEMED também informou que não pretendia construir uma escola na comunidade e que o projeto mais viável para aqueles alunos era a nucleação.

Segundo relato do grupo focal, as consequências da nucleação se tornaram evidentes, pois ocorreu um transtorno na rotina das famílias: o longo percurso de transporte fluvial, realizado pelos alunos, exigiu que eles acordassem mais cedo. Tal fato, ocasionou uma aversão dos discentes em relação à escola. Além disso, houve alteração na alimentação dos sujeitos e em algumas situações a falta de merenda na escola núcleo dificultou a realização das atividades.

Com o transporte escolar danificado os alunos começaram a utilizar rabeta, sem nenhuma proteção do sol e da chuva, o que comprometeu, significativamente, os dias letivos, pois os pais desacreditados, mediante às dificuldades expostas, deixaram de mandar os filhos à escola;

Diante desses problemas, houve mobilização dos moradores por meio de reunião e de audiências públicas com as autoridades municipais, como: prefeito, SEMED, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, Ministério Público de Mocajuba, Poder Executivo e Legislativo, Conselho de Educação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública (SINTEP), Comunidade local e Universidade Federal do Pará (UFPA). Após, várias negativas da SEMED em atender a reivindicação da comunidade, o Ministério Público Estadual foi acionado e solicitou um levantamento georreferenciado⁴⁶ à UFPA. O resultado desse estudo indicou que o mais adequado seria a construção de uma escola na comunidade, pois era mais próximo vir ao centro da cidade a ir à escola núcleo.

Essa questão foi discutida em uma audiência pública. E foi acordado com a prefeitura o retorno das aulas à comunidade, contudo a SEMED se negava em retornar com as aulas para a casa da professora e nem se propunha a construir uma escola. Por conta disso, os alunos continuavam sendo transportados para a escola núcleo.

Incomodados com essa situação, e se sentindo prejudicados, os moradores começaram a construir a escola com recursos próprios e doações. O principal objetivo, além de ter a escola na comunidade, foi mostrar para prefeitura que o valor da construção de uma escola seria mais barato que o valor investido no transporte escolar.

Para transportar os alunos a prefeitura gastava, no ano de 2012, 50 litros de combustível, por dia, no valor de R\$ 2,90 (dois reais e noventa centavos, o litro). O valor diário pago pelo combustível era de R\$ 145,00 (cento e quarenta e cinco reais) que multiplicado por 5 dias da semana, dava R\$ 725,00 (setecentos e vinte e cinco reais) semanalmente.

O cálculo que os moradores fizeram para verificar o valor pago pelo combustível, durante o ano em que a construção da escola foi concluída, se deu da seguinte maneira: conferiu-se o total de semanas do ano de 2012 e se multiplicou por R\$ 725,00, Ou seja, durante o ano de 2012, contando os 10 meses letivos, houve 45 semanas, que, multiplicadas por R\$ 725 resultou o valor de R\$ 32.625 por ano.

⁴⁶ Um levantamento georreferenciado é um levantamento de dados baseados no sistema de medidas de referência, que no caso do Brasil é o SGB (Sistema Geodésico Brasileiro). O levantamento georreferenciado é necessário principalmente com terrenos e imóveis rurais. O georreferenciamento consiste na descrição do imóvel rural em suas características, limites e confrontações, realizando o levantamento das coordenadas dos vértices definidores dos imóveis rurais, georreferenciado ao sistema geodésico brasileiro, com precisão posicional fixada pelo INCRA. (<http://www.topografiam.com.br/levantamento-georreferenciado>).

Segundo os moradores, nem todo material usado para construção da escola foi passível a cálculo, por conta das doações, mas, a estimativa do valor total investido na obra ficou em torno de R\$ 30.000. A escola possui espaço de acolhimento, refeitório, biblioteca, 2 banheiros, 2 salas de aulas e espaço para atividades diversas (fotos em anexo).

Depois da construção da escola, a SEMED continuou negando o retorno das aulas à comunidade. Os pais dos alunos acionaram o Ministério Público que indeferiu a causa. Diante da negativa, os pais, e a comunidade em geral, organizaram-se para ocupar o prédio da escola núcleo. Com o efeito desse movimento, a SEMED se sentiu “obrigada” a trazer os alunos para a escola construída pelos moradores.

Por conta de todo esse processo de luta, para ter novamente a escola na comunidade, a gestão municipal, da época, se isentou da responsabilidade de manter financeiramente a escola. A instituição não tem Unidade Executora, portanto, não recebe PDDE escola e todo o material didático e permanente foi comprado pelos moradores. A SEMED se responsabilizou, apenas, em efetuar o pagamento salarial da professora, afinal por ser efetiva, ela se negou a sair dessa escola.

Atualmente, o município tem outra gestão, que busca dialogar com a comunidade para que as reivindicações acerca das necessidades da escola sejam atendidas. Inclusive, a escola que começou a funcionar em meados de 2013, teve uma visita técnica da SEMED, somente, em 2016.

A Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do Campus Cametá, visita constantemente a escola a fim de desenvolver projetos com os alunos. A instituição participou do levantamento de georreferenciamento solicitado pelo Ministério Público, tornando-se, assim, parceira da escola.

Nesse contexto, a história desta escola nos remete ao que Arroyo (2006) chama de fragilidade e vulnerabilidade do sistema educativo do campo.

É no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para outro, ou seja, não há um sistema, não há ainda algo a ser respeitado, algo que tenha uma dinâmica própria, uma vida própria, que esteja acima do novo dirigente ou da nova administração do município ou do estado (ARROYO, 2006, p. 126).

É isso que se depreende do processo vivenciado nos municípios onde realizamos a pesquisa. As escolas, de fato, são fechadas sem nenhum diálogo com a comunidade, ignora-se

os aspectos históricos e socioculturais dos sujeitos pertencentes àquele lugar. Com efeito, a legislação sobre a educação do campo, a exemplo, da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, ratifica no artigo 4º que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida (BRASIL, 2008, p. 2).

Além da Resolução nº 2, existe também a Lei 12.960/14 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas.

Com a mudança na LDB, municípios não podem fechar escolas sem consultar o órgão normativo do sistema de ensino, como os conselhos municipais de educação, analisar o impacto da ação e ouvir as manifestações da comunidade. Infelizmente, os municípios não seguem essas orientações, ora por não conhecê-las ora por desrespeitá-las, e continuam a fechar escolas.

4.9.1- Organização e funcionamento da Escola Ribeirinha

A pesquisa foi realizada na Escola a Luta Continua⁴⁷. A instituição funciona em dois turnos: no período da manhã, funciona uma (1) turma de educação infantil e uma (1) turma multisseriada, e no período da tarde funciona outra turma multisseriada.

Conforme mencionado, anteriormente, à escola foi reaberta na comunidade e está funcionando com 54 alunos, divididos em três (3) turmas, conforme mostra a tabela a seguir:

Quadro 13 - Dados gerais de pessoal e alunos da Escola Ribeirinha em 2016

Itens	Quantidade
Total de alunos	54
Total de turmas	3
Média de alunos/turma	18
Jornada do aluno (h/semana)	25
Jornada total de professor (h/semana)	40
Jornada demais funcionários (h/semana)	40
Total de Professores	2
Total de Funcionários	2

Fonte: Pesquisa de campo

⁴⁷ Nome criado pelos sujeitos da pesquisa

Na escola, há duas professoras que até o ano 2015 realizavam todos os serviços da escola. Atualmente, foram contratados dois funcionários para auxiliar na limpeza e merenda escolar. Mesmo assim, além de ministrar às aulas, a professora que trabalha no ensino fundamental ainda é responsável pelos serviços de secretaria, serviços administrativos e outros que se apresentam no cotidiano escolar.

Segundo os sujeitos da pesquisa, quando falta merenda escolar a professora se desloca à SEMED a fim de garantir a alimentação dos alunos e, às vezes, ainda arca com as despesas de transporte; para eles:

A professora é uma pessoa engajada na comunidade o que ela puder resolver para que os alunos tenham o melhor ela faz. Se depender dela os alunos não ficam sem merenda até por que a merenda é um fator atrativo dos alunos de baixa renda e influencia no rendimento escolar (Líder da Comunidade).

Esse depoimento ilustra bem os professores de classes multisseriadas – os que assumem outras funções, além da docência. Essa multiplicidade de funções que adquire é considerada negativa para sua atuação profissional, em contrapartida, o professor torna-se referência para a própria comunidade, pois é capaz de resolver problemas que a maioria dos moradores não conseguiria.

A tabela 29 mostra o quantitativo de alunos atendidos na pré-escola e em cada ano do ensino fundamental até o 5º ano.

Tabela 29 - Alunos atendidos na Escola Ribeirinha em 2016

Nº de alunos atendidos	Pré-Esc.	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
	17	7	8	7	8	7	54

Fonte: Pesquisa de campo

A tabela evidencia o baixo número de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, indicando a necessidade do atendimento por meio da multissérie. Ainda que seja multissérie, os sujeitos da pesquisa consideram que:

Valeu a pena lutar e conseguir construir a escola na comunidade. Só o fato das crianças não terem que ser transportadas já justifica essa conquista. É preferível a multissérie ao transporte escolar. Aqui os alunos estão mais seguros, os pais estão vendo, eles saem da escola vão direto para casa. Sem dúvida com a escola na comunidade é possível ir trabalhar com mais tranquilidade (Pai de aluno).

Percebe-se na fala transcrita a preocupação dos sujeitos com a segurança dos alunos, visto que o transporte escolar realmente gera insegurança. Segundo os sujeitos da pesquisa, a

regulamentação exigida para o transporte escolar não é cumprida pela maioria dos barcos que promovem a locomoção das crianças. Os barqueiros não têm cursos de qualificação e os barcos não possuem nem as condições adequadas de segurança (coletes salva-vidas, proteção para o eixo dos motores, proteção grades nas janelas), nem a documentação necessária para o funcionamento.

4.10 – GASTO ALUNO /ANO DA ESCOLA RIBEIRINHA EM 2016

No que concerne à estrutura física, apresentamos a seguir as condições de funcionamento da escola do ponto de vista da estrutura física.

Tabela 30 - Estrutura física da Escola Ribeirinha em 2016

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala de aula	2x20	40
Refeitório	1	20
Copa	1	40
Banheiro de alunos	1	30
Biblioteca	1	30
Espaço de acolhimento	1	50
Área construída (m2)		210

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados da tabela evidenciam que a escola possui na sua estrutura física: duas (2) salas de aula, uma (1) pequena biblioteca e um (1) espaço de acolhimento - que não fora observado em outras unidades com infraestrutura maior. A escola foi construída pela comunidade, de modo organizado, por meio de doações, bingos e festas, o que consequentemente possibilitou a arrecadação do valor necessário para a sua construção. Sobre essa questão os sujeitos da pesquisa enfatizam:

Tivemos que “meter a cara” se não quiséssemos ver nossos sendo transportados, por que o prefeito foi bem claro quando disse: - não vou construir escola nessa comunidade que não tem gente – isso foi uma afronta para nós, por um acaso somos bichos? Mas ele teve que engolir suas palavras porque aqui tem gente e gente de coragem. Aqui está a escola para mostrar que nos também sabemos fazer política (fala da mãe).

A fala se reporta ao episódio de que o prefeito se negou a construir a escola na comunidade porque havia poucos moradores. Apesar de poucos, havia 60 alunos que estavam sendo transportados para a escola nucleada. Sendo que a distância percorrida pelo barco era muito grande, visto que São Joaquim era a última parada, ou seja, os alunos chegavam muito tarde às suas casas.

A ação do prefeito estava relacionada à política de nucleação que ele implementou no município com o objetivo de abolir as classes multisseriadas. Segundo os sujeitos da pesquisa, o prefeito se referia às classes multisseriadas como uma “ferida aberta na educação”.

O prefeito, se mostrava tão resistente a construção da escola na comunidade, que depois de construída, se negou a comprar os equipamentos e o material permanente. A comunidade também teve que realizar a compra desse material para que a escola pudesse funcionar. Atualmente, os pais já pensam em construir mais duas salas de aula: uma para educação infantil e outra para atender uma turma do 6º ano.

A tabela a seguir mostra os insumos existentes na escola em 2016 que contribuíram para o cálculo do gasto aluno /ano.

Tabela 31- Insumos existentes na Escola Ribeirinha em 2016

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
GASTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível superior	2	2.136	56.950	34,9
Subtotal (pessoal docente)	2		56.950	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Merendeira (nível fund. incomp.)	1	880	11.733	14,4
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	1	880	11.733	
Subtotal (pessoal não docente)	2		23.466	
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	54	70	3.780	26,4
Telefone	54	90	4.860	
Material de limpeza	54	50	2.700	
Material didático	54	200	10.800	
Equip. e mat. perm.			21.056	
Subtotal bens e serviços			43.196	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	54	0,50	5.400	4,5
Subtotal alimentação			5.400	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Encargos sociais (20% de Pessoal)			16.083	20,8
Transporte escolar	26	690	17.940	
Subtotal (administração central)			34.023	
Total MDE			157.635	
Total Geral			163.035	100
Gasto aluno escola de Assentamento Rural				
Gasto total/aluno-ano (R\$)	3.019			
Gasto MDE/aluno-ano (R\$)	2.919			

Fonte: Pesquisa de campo. Nota: o valor aluno de R\$ 690,00 do transporte escolar foi o valor encontrado na pesquisa, no entanto, o valor per capita repassado ao município via PNATE é R\$ 144,24.

Os dados evidenciam que na escola trabalham duas (2) professoras, ambas formadas em pedagogia. Uma é concursada e a outra contratada. A merendeira e a servente possuem o ensino fundamental incompleto e são contratadas. A questão do contrato tem sido um dos graves problemas enfrentados nos municípios, pois os servidores tornam-se reféns desse

processo até o final do semestre. Consideramos que essa rotatividade está longe de ser positiva, afinal não permite que os docentes constituam vínculos com os alunos, com os pais e com a comunidade em geral – o que compromete a aprendizagem pela falta de interação e continuidade no trabalho pedagógico – prejudicando, assim, a construção da identidade escolar.

Quanto aos equipamentos e ao material permanente, a escola dispõe de poucos. Como foi ressaltado, anteriormente, os que existem foram comprados pelos pais e não é o suficiente para atender a necessidade, mínima, de realização das atividades pedagógicas.

A existência de espaços educativos e materiais pedagógicos são fundamentais para que se desenvolva um trabalho diferenciado com os alunos, tendo em vista, que por não ter opção de material, as aulas são, na maioria das vezes, sempre com o auxílio do quadro, giz e livro didático. [...] A escola precisa ser atrativa, quando conseguimos trazer um data show ou até mesmo uma televisão, já faz a diferença (Professora).

Observamos que a escola não dispõe de televisão, DVD ou vídeo Cassete, por conta disso, as professoras não trabalham com os kits educativos e informativos que recebem do Governo Federal. O próprio livro didático que é usado na escola apresenta atividades que requerem o uso desses equipamentos. Muitos kits recebidos pela escola ainda não foram usados porque são documentários ou filmes que precisam dos equipamento tecnológicos.

Em relação à merenda escolar, a tabela 31 evidencia que são oferecidas 54 refeições por dia. Sendo que os alunos da pré-escola recebem via Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) o valor de R\$ 0,50, por dia, e os do ensino fundamental R\$ 0,30. No entanto, segundo a coordenadora de Educação do Campo, o município investe 0,50 centavos por aluno nas Escolas Ribeirinhas.

Ao realizarmos o cálculo de R\$ 0,50 pelo número de alunos, teremos R\$ 27,00 para alimentação diária. A multiplicarmos o valor diário por 20 dias letivos, teremos o valor mensal de R\$ 540,00 que multiplicado pelos 10 meses de repasse dará R\$ 5.400,00 que é o custo, por aluno, investido na merenda desta Escola Ribeirinha.

Segundo o coordenador da merenda escolar, o município sempre complementa o valor recebido pelo PNAE com R\$ 0,20, sempre baseado no valor per capita do ensino fundamental. Contudo, para os sujeitos da pesquisa, esse valor ainda não garante a compra de um cardápio diversificado e com valor nutricional mais elevado, por isso o valor deveria ser maior. No diálogo durante o grupo focal, eles indicaram o valor de R\$ 2,50 para todos os alunos independente do nível. Para fins do CAQCampo utilizaremos esse valor per capita.

Sobre o valor da complementação que o município realiza, a coordenadora de Educação do Campo enfatiza:

O valor da merenda também não garante um atendimento de qualidade no cardápio que é oferecido aos alunos. Eu não sei com que base eles calculam o valor da merenda, deve ser com base em algum estado onde os ingredientes sejam baratos, porque aqui para nós, não tem milagre de nutricionista e cozinheira que dei jeito. Na maioria das vezes o que chega às escolas é suco com biscoito. Até a merenda regionalizada tem um custo alto. Tem que rever também a quantidade de refeições durante o período da aula. Os alunos do campo sofrem com fome, eles saem de casa cedo e voltam tarde. Tem criança que sai antes das 6:00h e só volta 13:30h. São 7h no mínimo fora de casa, o que é uma merenda durante esse período, pela própria regra nutricional ele teria que fazer duas boas refeições nesse intervalo de tempo. O secretário atual até já pensou nisso, mas falta o recurso para colocar em prática (Coordenadora de Educação do Campo).

A fala da coordenadora evidencia uma realidade – o tipo de merenda que o valor de R\$ de 0,50 pode comprar – porque, na maioria das vezes, nem o suco com biscoito se consegue comprar. No caso da educação do campo, a merenda escolar, muitas vezes, representa a única refeição que a criança realiza no dia e quando isso não ocorre, a permanência do aluno na escola é prejudicada, não há concentração, pois a fome não permite.

Os sujeitos da pesquisa se manifestam de maneira emocionada devido a preocupação com a questão. Como podemos constatar na fala a seguir:

Para a escola do campo parece que tudo é difícil, mas as coisas acontecem. Agora, o que é complicado mesmo é quando não tem merenda. Porque a merenda incentiva os alunos a virem para a escola. Eles ficam na escola com vontade, porque vai chegar uma hora em que eles vão parar para merendar (Professora).

Outros pontos foram destacados acerca da merenda escolar, como a dificuldade de deslocar os produtos até a escola. Isso acontece ora por falta de transporte ora pelas péssimas condições de acesso às escolas. Haja vista, que no período do inverno torna-se mais difícil, porque a maré seca, impossibilitando o barco de chegar até o porto da escola. É necessário uma canoa para ir até o local que o barco fica ancorado.

Outra questão, também apontada pelos sujeitos da pesquisa, é a falta da merenda devido ao processo de licitação. Os fornecedores do município não atendem as exigências do FNDE e a licitação é realizada com fornecedores de Belém os quais atrasam a entrega, causando transtorno às escolas, a exemplo das aulas que encerram mais cedo pelo fato de não haver merenda escolar.

Existe também a situação dos 30% para aplicação na merenda regionalizada, fato que envolve diretamente as cooperativas e associações, pois elas não estão devidamente regularizadas, o que dificulta a licitação na modalidade chamada pública. O gestor municipal, inclusive, solicitou ao FNDE a possibilidade de realizar essa compra em outro município.

Quanto à questão do Transporte Escolar, a atual gestão municipal se comprometeu em ceder um barco para deslocar os alunos das suas casas para a escola. Os alunos foram inseridos no censo escolar e recebem recurso do PNATE.

O valor pago aos barqueiros era de R\$ 1.500 por mês e R\$ 15.000 pelos 10 meses letivos. Para o funcionamento do barco, é necessário 84 litros de diesel, por mês, para atender o percurso; sendo que um 1 litro custa R\$ 3,50, ou seja, mensalmente é investido R\$ 294 que multiplicado pelos 10 meses de atividades escolares resultará no valor de 2.940, anualmente.

Se somarmos esse valor com mais R\$ 15.000 pago ao barqueiro, o valor do transporte, anualmente, ficaria em R\$ 17.940 para o transporte de 26 alunos.

Quando multiplicamos o valor per capita que o município recebe via PNATE que é R\$ 144,24, pelos 26 alunos transportados, teremos o valor de R\$ 3.750. Seguindo essa lógica de cálculo, subtraindo do valor total do gasto anual (de R\$ 17.940) ao valor repassado pelo PNATE(R\$ 3.750) pode-se afirmar que o município tem complementado recursos na ordem de R\$ 14.189.

Acerca do valor do transporte escolar, a coordenadora de Educação do Campo do município enfatiza que:

O município gasta mais que o dobro do valor que recebe para manter o transporte durante o ano. Vou lhe entregar as planilhas do transporte para você fazer o cálculo de quanto gastamos durante o ano só com traslado da escola que você está pesquisando, sem falar na manutenção, os ônibus e barcos tem ficado muito tempo parados sem manutenção porque o dinheiro não dá. Para atender a nossa realidade o valor deveria ser maior, pois tem alunos que moram totalmente fora de rota, então tem que ser um barco só para ir busca-los. Tem viagem de barco que é feita para pegar 8 alunos. Não é fácil a questão do transporte escolar em nosso município. No período do inverno gastamos menos combustível, mas no período do verão a viagem fica mais demorada, então gastamos mais. Sem falar que os alunos também demoram mais a chegar às suas casas. A questão não é só financeira, mas também o desgaste físico dos alunos. Pelas estradas não é diferente, temos que fazer vários desvios no itinerário original, pois as estradas estão em péssimas condições, toda vez que você desvia a rota o valor já fica defasado porque a quilometragem é feita em linha reta. No meu entendimento, cada aluno deveria estudar na sua comunidade, acho que teríamos menos trabalho, não sei se seria mais barato, mas daria menos dor de cabeça (Coordenadora de Educação do Campo).

As questões levantadas pela coordenadora são bastante pertinentes, pois evidenciam a problemática a qual nossa pesquisa se ancora: no Brasil, as políticas públicas educacionais são pensadas de forma que todos se encaixem nela, em seus vários níveis e modalidades, independente de onde e de quem sejam os alunos.

A política de transporte escolar, dadas as condições mencionadas pela coordenadora e o valor que é repassado, não atende as especificidades e particularidades dos municípios da Amazônia paraense.

Quanto o gasto aluno/ano da escola, o valor era de R\$ 3.019. As despesas realizadas com pessoal era o insumo de maior impacto com 49,3% do total, mesmo sendo somente duas (2) professoras, uma (1) merendeira e uma (1) servente. A categoria bens e serviços, também, representa um percentual significativo no gasto da escola com 26,4%. O gasto da administração central também apresentou um percentual significativo de 20,8% por conta dos encargos sociais e do transporte escolar. A categoria merenda escolar representa apenas 4,5% na composição dos gastos.

4. 11 – CUSTO-ALUNO-QUALIDADE DA ESCOLA RIBEIRINHA

A partir do levantamento dos dados sobre a Escola Ribeirinha, por meio da entrevista coletiva, nos deparamos com informações sobre a situação de 59 alunos, dos anos finais do ensino fundamental, e 32 do ensino médio que foram transportados por duas horas e meia para terem acesso à escola no ano de 2016. Os discentes dos anos finais são conduzidos para uma escola núcleo e do ensino médio são transportados para a cidade.

Segundo os sujeitos da pesquisa, para os pais é muito difícil essa situação, pois os alunos ficam muito tempo dentro do transporte escolar e longe de casa. São mais de 10h entre ida e vinda. Além do mais, os alunos do ensino médio são os que ajudam na renda familiar e precisam escolher entre a escola e o trabalho, afinal eles não têm a possibilidade de estudarem no período da noite. O líder da comunidade ao se reportar a essa situação se manifesta de modo angustiadamente:

O maior problema é que as pessoas acham que a escola tem que estar somente nos maiores povoados. As crianças têm que ser levadas nesses transportes sem segurança correndo risco de vida. O prefeito passado queria colocar até as crianças de colo num barco para poderem estudar. Mas nós já reunimos e decidimos que assim como fizemos está escola vamos conseguir também ampliar para atender os outros alunos. Nossa luta agora é tirar também os outros do transporte escolar (Líder da comunidade).

Esta é apenas uma das falas que ratificam a necessidade de se ter uma escola na comunidade. Sabemos da dificuldade, em relação ao aspecto financeiro, de manter uma escola no campo com poucos alunos, entretanto quando se conhece a realidade desses sujeitos e a dificuldades que eles enfrentam para estudar, compreendemos a angústia do líder da comunidade, que sofre ao ver as crianças serem conduzidas por longas distâncias.

Diante dessa necessidade, elaboramos uma proposta de Escola Ribeirinha com um padrão de qualidade, considerando o quantitativo de alunos que estudavam na escola e os alunos que estavam sendo transportados em 2016. O número de alunos ficou, assim, distribuído: 17 da educação infantil, 37 dos nos iniciais, 59 dos anos finais e 32 do ensino médio, totalizando 145 alunos. A escola funcionaria em três turnos e para atender o ensino também funcionaria no período noturno.

O quadro a seguir mostra como ficaria a o total de alunos, turmas, jornada, pessoal docente e não docente para o funcionamento da escola

Quadro 14 - Dados sobre alunos, turmas, jornada, pessoal docente e não docente da escola ribeirinha com um padrão de qualidade

Itens	Quantidade
Total de alunos	145
Total de turmas	7
Média de alunos/turma	21
Jornada do aluno (h/semana)	25
Jornada total de professor (h/semana)	40
Jornada demais funcionários (h/semana)	40
Total de Professores	12
Total de Funcionários	15

Os alunos serão divididos em 7 turmas, com média de 21 alunos cada uma. A jornada dos professores e de todos os servidores seria de 40h semanais – por conta da distância da escola em relação as outras comunidades – para que o professor se desloque mais vezes ao dia.

Ao todo, serão doze (12) docentes, tendo em vista que serão atendidos alunos da educação infantil ao ensino médio. O quantitativo de pessoal não docente será constituído por quinze (15) colaboradores. Esse quantitativo pode parecer muito, no entanto, é importante considerar que os espaços educativos, como laboratório e biblioteca, necessitarão de pessoas que estejam à disposição dos alunos para orientá-los, a fim de potencializar a funcionalidade e os saberes provenientes desses espaços.

No que concerne à estrutura física, apresentamos como seria a Escola Quilombola que garantisse um padrão de qualidade. Quanto à infraestrutura, o quadro a seguir mostra

quais espaços precisam ser construídos para atender as necessidades educativas e formativas dos alunos ribeirinhos.

Quadro 15 - Infraestrutura necessária para a garantia de um padrão de qualidade na Escola Ribeirinha

Tipo de espaço	Quant.	m²/item
Sala de aula	3x40	120
Sala para atividades com as crianças	2x80	160
Sala de direção/equipe	1	9
Sala de secretaria	1	20
Sala da equipe pedagógica	1	20
Sala de professores	1	18
Sala do grêmio estud. e de conv. dos estud.	1	16
Sala de reunião e convivência das crianças	1	9
Sala de atividades artísticas	1	35
Sala de recursos multifuncionais / AEE	1	25
Auditório (reunião, exibição de filmes, apres.)	1	70
Brinquedoteca	1	15
Quadra coberta	1	600
Refeitório	1	80
Parque infantil coberto	1	150
Banheiro de funcionários e professores	1	16
Banheiro de alunos	1	40
Sala de depósito	1	12
Centro de doc. e prod. gráfica e audiovisual	1	8
Laboratório de ciências	1	50
Laboratório de informática (f)	1	50
Área construída (m²)		1.523
Valor em R\$/m²		1.269,00
Custo total da construção		1.932.687,00

Nota: o valor do m² corresponde ao Custo Unitário Básico da Construção Civil (CUB) coletado junto ao Sindicato da Indústria da Construção do Estado do Pará – SINDUSCON.

A área construída da escola possuirá 1.523m² com ambientes para atividades pedagógicas e de convivência. Entendemos que espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente, uma vez que ele será o cenário diário de estudo, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. Esse espaço deve ser convidativo para os alunos, representando relações de intimidade e afetividade, e deve proporcionar a interação entre os sujeitos por meio da provocação visual, ou estética, e, sobretudo, pelos sentidos a partir de uma intensa vivência. Logo, a estrutura pedagógica deve ser pautada nos fundamentos educacionais que desafiem e que concebam o indivíduo como agente do processo de construção do conhecimento, por isso importância desses espaços na escola.

Para que a esses espaços funcionem é fundamental que eles estejam equipados. Os estudantes, da contemporaneidade, são mais exigentes no que diz respeito aos recursos didáticos; sentem-se motivados, quando encontram aulas dinâmicas e que fogem do estilo tradicional – giz, apagador e um professor, explicando um conteúdo didático.

Não podemos exigir dos profissionais um nível alto de aproveitamento dos alunos se os mesmos não disponibilizam de recursos tecnológicos para as aulas. A escola precisa de

computador, com conexão de internet, para que os alunos façam pesquisas dos temas abordados nas aulas, em tempo real, pois dessa forma criam novas visões e opiniões sobre os assuntos, identificam como o mundo reage diante das temáticas e dos problemas sociais.

Além disso, os trabalhos escolares não ficam mais voltados para as antigas cartolinas ou folhas de papel almaço. Hoje, os alunos estão capacitados para montar vídeos, PPS (Power Point), utilizando-se de recursos da mídia televisiva, dos celulares que filmam e fotografam, dos torpedos, tendo grande facilidade e capacidade para inovar, pois estão constantemente em contato com os recursos do mundo eletrônico.

A escola deve incluir nas aulas o laboratório de informática, com a possibilidade de se desenvolver atividades em duplas fazendo-se comparações, compartilhando ideias diferentes, analisando fatos acontecidos no mundo, numa troca de experiência muito mais rica e proveitosa. Os investimentos na área da educação são necessários para se proporcionar oportunidades uma educação de qualidade.

Segundo o, atual, Plano Nacional de Educação (PNE) todas as escolas de Educação Básica devem possuir os seguintes itens de infraestrutura: acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário da rede pública, espaços para a prática esportiva e para acesso a bens culturais e artísticos, equipamentos e laboratório de ciências, biblioteca ou sala de leitura e acesso à internet de banda larga. Evidentemente, que, dependendo das especificidades do local onde a escola se encontra, alguns itens serão acrescentados; outros, suprimidos.

A tabela a seguir apresenta a síntese dos insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola Ribeirinha.

Tabela 32 - Insumos necessários para implantação de um padrão de qualidade na Escola Ribeirinha.

INSUMOS	Quant.	Custo Unitário	Custo Total/ano	% do total
CUSTO NO ÂMBITO DA ESCOLA				
PESSOAL DOCENTE				
Professor com formação de nível médio	2	2.455	64.638	22,0
Professor com formação de nível superior	9	3.193	378.135	
Professor de atendimento educacional especializado	1	3.193	42.015	
Subtotal (pessoal docente)	12		484.788	
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Direção (nível superior)	1	3.748	48.666	14,1
Coordenação pedagógica (especialista)	1	3.609	47.012	
Secretaria escolar (técnico de nível médio)	1	2.456	32.319	
Biblioteca (técnico de nível médio)	1	2.456	32.319	
Técnico em informática (nível médio)	1	2.456	32.319	

Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880	46.933	
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880	23.467	
Subtotal (pessoal não docente)	15		309.969	
BENS E SERVIÇOS				
Energia elétrica	145	115	16.675	15,1
Telefone	145	140	20.300	
Internet	145	150	21.750	
Material de limpeza	145	50	7.250	
Material didático	145	200	29.000	
Conservação predial		5	96.634	
Manut. e repos. de equip. e mat. perm.		15	118.240	
Subtotal bens e serviços			309.849	
APOIO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO				
Projetos de ações pedagógicas	145	170	24.650	4,3
Rec. de aprend. (5% de pessoal doc. + bens e serviços)			70.540	
Subtotal (apoio ao PPP)			95.190	
ALIMENTAÇÃO				
Alimentação escolar	145	2,50	72.500	5,8
Alimentação Extra	117	2,50	58.500	
Subtotal alimentação			131.000	
OUTROS INSUMOS				
Material usados nas aulas sobre piscicult. e esp. Aquáticos			12.305	11,4
Lancha			200.000	
Técnico em Piscicultura	1	2.890	38.533	
Subtotal Outros Insumos			250.838	
CUSTOS DA ADM. CENTRAL				
Formação profissional	34	700	23.800	28,2
Formação de conselheiros (15% de form. profissional)			3.570	
Encargos sociais (20% de Pessoal)			158.951	
Transporte escolar	117	1.350	157.950	
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	4	2.135	113.900	
Administração e supervisão (8% do total geral)			163.184	
Subtotal (administração central)			621.355	
Total MDE			2.071.989	
Total Geral			2.202.989	100
CUSTO-ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQICampo)				
Custo total/aluno-ano (R\$)		15.193		
Custo MDE/aluno-ano (R\$)		14.289		

Os dados evidenciam que o CAQCampo da Escola Ribeirinha com um padrão de qualidade é de R\$ 15.958. A categoria de insumo que mais colaborou em primeiro lugar para a composição desse custo foi pessoal com 36,15%. Cabe mencionar que foram adicionados 30% ao salário base dos profissionais com nível superior e 15% de gratificação para os que se deslocam. Ademais, a administração geral com 28,2%. Neste item as maiores despesas foram com o transporte escolar e os encargos sociais.

Quanto ao transporte escolar, é importante ressaltar, que os sujeitos da pesquisa chegaram ao “consenso”, que seria necessário, o valor per capita de R\$ 1.350 para atender às

necessidades de pagamento dos barqueiros e da compra regular de combustível. No total, 117 alunos serão transportados.

No que diz respeito à merenda escolar, o valor acordado entre os sujeitos foi de R\$ 2,50, sendo que 30% do total serão aplicados na alimentação regionalizada. O percentual da participação no custo foi de 8,4%.

Foi inserido no cálculo do custo apoio ao Projeto Político Pedagógico (PPP) para o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas, assim como para recuperação da aprendizagem. É importante que a escola promova projetos interdisciplinares, inclusive de ação a longo prazo, pois, na maioria das vezes, o professor precisa retirar dos seus próprios recursos para manter tais projetos.

É importante destacar que alguns insumos foram apontados pelos sujeitos da pesquisa como imprescindíveis para que a escola funcione melhor. Por exemplo, na escola, a água é retirada do poço, mas no período do verão ele seca, por isso, é preciso uma bomba injetora para que a água da cacimba, próximo à escola, seja utilizada. Outra necessidade urgente é uma lancha escolar, tendo em vista que se o transporte escolar não passar para pegar os alunos, eles não vêm à escola. Sobre essa questão os sujeitos da pesquisa enfatizam:

A escola precisa comprar uma lancha, porque depender do transporte escolar é ficar às vezes até um mês sem aula. Se tivéssemos uma lancha, a maioria dos pais da comunidade sabe pilotar, era só sair pegando os alunos, ficaria muito mais barato para a prefeitura. [...] Também já aconteceu caso de alunos caírem da ponte se machucarem e não ter como socorrer porque não temos a lancha e nem uma canoa com motor, por isso apontamos com necessário para esta escola (Líder da comunidade).

A fala revela a necessidade de uma escola ribeirinha que tem o modo de vida marcado por uma cultura diferenciada, caracterizada, principalmente, pelo contato com as águas. Em nossa visita à escola, constatamos que realmente a escola precisa de um transporte que esteja a serviço dos alunos e professores, caso aconteça um acidente em que seja necessário socorrer o(s) envolvido(s) à espera será longa, pois a comunicação via telefone é precária.

Apesar da peculiaridade e riqueza dessas localidades, marcada pela subida e descida das águas, a política de educação escolar tem sido predominantemente pautada no modelo urbanocêntrico, reproduzindo fortemente a desvalorização do modo de vida ribeirinho.

Um exemplo disso, é que diferente das escolas de terra firme as escolas ribeirinhas usam as águas para desenvolver suas atividades de educação física. No entanto, a escola não recebe os equipamentos necessários para realizar tais atividades. Isso ocorre porque

costumam desconsiderar essas singularidades no momento da formulação dessas políticas, como, por exemplo, o PDDE CAMPO que deveria inserir esses insumos como prioritários, assim como para outras escolas do campo, respeitando sua sócio diversidade.

A tabela a seguir mostra uma síntese dos valores do gasto aluno/ano da Escola Ribeirinha a partir dos insumos existentes em 2016 e do CAQCampo, considerando as necessidades de uma escola com um padrão de qualidade.

Tabela 33 - Sínteses do gasto com a escola existente em 2016 e do custo da Escola Ribeirinha com um padrão de qualidade

Gasto da Escola de Comunidade Rural em existente em 2016			
Categoria	Valor em R\$	Gasto aluno/ ano	% do gasto total
Pessoal	96.499	1.787	59,2
Equip. e Mat. Perm.	21.056	389	12,9
Bens e Serviços	22.140	410	13,5
Merenda Escolar	5.400	100	3,4
Transporte Escolar	17.940	332	11,0
Gasto Total	163.035	3.019	100
Custo da Escola de Comunidade Rural com um padrão de qualidade			
Categoria	Valor em R\$	CAQiCampo	% do gasto total
Pessoal	794.757	5.481	36,0
Bens e Serviços	309.849	2.137	14,1
Apoio ao PPP	95.190	656	4,4
Merenda Escolar	131.000	904	6,0
Outros insumos	250.838	1.730	11,3
Custos da adm. Central	621.355	4.285	28,2
Custo total	2.202.989	15.193	100

Fonte: pesquisa de campo

Os dados, da tabela 33, evidenciam a diferença do gasto aluno/ano da escola que existia em 2106 na comunidade e o CAQCampo da escola com um padrão de qualidade para atender a educação básica. Evidentemente, que não há como fazer comparação no valor das despesas de alguns insumos, por conta do tamanho da escola e do quantitativo de alunos serem diferentes – a primeira atendia 61 e a segunda 145 –, no entanto, o valor do gasto aluno/ano de R\$ 3.019 não é suficiente para atender as necessidades da primeira escola, principalmente, no que diz respeito aos equipamentos, material permanente e outros insumos.

O valor per capita da alimentação também precisa ser maior, R\$ 0,50, pois esse valor não atende os dias letivos, afinal, nos últimos 10 dias do mês, os alunos saem cedo. A logística para entrega da merenda é complicada, porque a escola é distante e não possui *freezer* para armazenar grandes quantidades de proteínas.

Com o transporte não é diferente, na metade do mês não há mais combustível. Os barqueiros fazem greve por falta de pagamento e, conseqüentemente, o calendário do ano letivo não é cumprido. Tais fatos não ocorrem somente nesta escola, infelizmente, essa é uma

realidade tanto no município de Mocajuba, quanto nos outros três municípios *lócus* desta pesquisa.

A Constituição Federal determina que o dever do Estado com a educação abrange, dentre outras coisas, o atendimento aos alunos em todas as etapas da educação básica, por meio de programas que assegurem a alimentação e o transporte escolar. Contudo, nas escolas pesquisadas, torna-se evidente que além desse, outros direitos também são negligenciados.

4.12 – CAQCAMPO: DISTÂNCIA OU APROXIMAÇÕES DO CAQI?

Conforme exposto no capítulo II deste trabalho, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a partir de 2005, iniciou um estudo para discutir quanto o governo deveria investir por aluno a fim de garantir educação básica de qualidade, a partir dos insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

O resultado desse estudo, denominado de Custo aluno-Qualidade Inicial (CAQI) foi divulgado em 2006⁴⁸. Nele, são utilizados como referência os insumos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O CAQI amplia a ideia de valorização para todos os profissionais da educação, bem como considera os parâmetros de infraestrutura e qualificação docente.

Segundo Pinto,

A metodologia de construção do CAQ não tomou como postulado a noção de uma escola ideal, que serviria de modelo para o resto do país, mas sim o de uma escola real, dotada daqueles insumos dos quais não se pode abrir mão quando se pensa em qualidade (2006, p. 17).

Assim, o CAQ foi composto a partir de insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar. Por isso, ele é um ponto de partida, dentro da convicção de que à medida que os parâmetros de atendimento melhoram, aumenta-se também o grau de exigência e novas metas de qualidade serão incorporadas. Daí a escolha do nome Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi).

O CAQcampo, apresentado, também, é resultado da soma de despesas realizadas com diferentes insumos tidos como necessário por um coletivo de pessoas que participaram

⁴⁸O resultado completo do estudo se encontra em uma publicação intitulada: Custo aluno-Qualidade Inicial: rumos à uma educação de qualidade pública no Brasil com autoria de Marcelino Pinto e Denise Carreira

da pesquisa. Assim como o CAQi, nossa intenção não foi prever uma escola ideal, mas mostra que elas precisam de insumos básicos indispensáveis aos processos educativos e formativos que todas as escolas do país deveriam assegurar.

A tabela a seguir mostra uma síntese dos valores do CAQCampo das escola pesquisadas, valores do CAQi e os valores do Fundeb, no intuito de verificar as aproximações e/ou distâncias entre os respectivos estudos.

Tabela 34 - Síntese geral do CAQCampo das escola pesquisas em 2016 e valores de referência do CAQi e FUNDEB⁴⁹

Escola	Jornada semanal dos alunos (em hora)	Aluno/turma	CAQicampo (R\$) anual 2016	CAQicampo MDE (R\$) anual 2016	FUNDEB Mínimo 2016	FUNDEB 2018	CAQi (R\$) anual 2018	CAQi MDE (R\$) anual 2018
Quilombola	25	25	10.258	9.425	2.739	3.620	10.879	10.147
Assentamento Rural	25	20	15.190	14.447	2.739	3.620	10.879	10.147
Comunidade Rural	25	25	10.090	9.257	2.739	3.469	15.089	14.157
Ribeirinha	25	21	15.193	14.289	2.739	3.620	10.879	10.147

Fonte: Pesquisa de campo – Campanha Nacional pelo Direito a Educação

Antes de analisar os dados é importante ressaltar, que como o CAQCampo é por escola e não por nível de ensino, optamos para fins de comparação utilizar com o CAQi, o valor do nível que apresenta o maior quantitativo de aluno atendido nas escolas. Por exemplo, a escola quilombola atende mais alunos dos anos finais, então inserimos na tabela o valor do CAQi anos finais campo. É necessário mencionar também que não há como fazer comparação de custo aluno sem considerar o valor por aluno disponibilizado pelo FUNDEB, visto que esse é o principal mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica.

Se compararmos, por exemplo, o valor do CAQCampo da Escola Quilombola (R\$10.258) para o ano de 2016, ano em que foi realizado a pesquisa e a precificação dos insumos, ele é maior, consideravelmente, dos valores aluno/ano aplicados pelo FUNDEB em 2016 (R\$ 2.739) e 2018 (R\$ 3.620) com uma diferença de R\$ 7.301 e R\$ 6.621, respectivamente. Destaca-se que o FUNDEB não leva em consideração, na composição de seu cálculo, os insumos mínimos que garantam um padrão básico de qualidade. Segundo

⁴⁹ Valores atualizados pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação em 2018

Monlevade (2014) “o valor aluno/ano fixado atualmente não conta com um estudo dos componentes da qualidade” (p. 184). Ou seja, que seu cálculo permanece sendo realizado mediante a disponibilidade orçamentária.

Quanto ao CAQCampo 2016 e o CAQi 2018, apesar da distância entre os anos, é possível fazer algumas comparações, por exemplo no CAQCampo das Escolas Quilombolas e Comunidade Rural os valores do CAQi não ficam tão distantes. No entanto, é importante ressaltar que essas escolas atendem um quantitativo de alunos elevado se compararmos com o número proposto pelo CAQi, como o CAQCampo da Escola Quilombola é R\$ 10.258 para atender 330 alunos da Educação Básica e o CAQi para os anos finais do campo é R\$ 10.879 para atender 160 alunos. A diferença entre uma e outra é de R\$ 621. Isso significa que a escola que atende menos alunos tem o custo mais elevado.

No caso da Escola de Assentamento Rural e Ribeirinha há uma distância entre os dois custos, mesmo que o quantitativo de aluno seja bem próximo. Isto é, o CAQCampo da Escola Ribeirinha é R\$ 15.193 para atender 145 alunos; enquanto o CAQi para os anos finais do campo é R\$ 10.879, ou seja, a diferença é de R\$ 4.314. Analisando os insumos que levaram o cálculo dos dois custos, pode-se ratificar que o diferencial se concentra, principalmente nos insumos referentes ao pessoal, à alimentação e ao transporte escolar.

No que diz respeito ao pessoal docente, a proposta do CAQi para os anos finais do ensino fundamental, com 160 alunos, são de nove (9) professores, com jornada de 40 horas semanais, sendo um (1) para o atendimento especializado. No caso do CAQCampo das Escolas de Assentamento Rural e Ribeirinha, trabalhou-se com 12 docentes, haja vista que a organização curricular da SEDUC e das SEMED, as quais referenciam as escolas pesquisadas, trabalham com nove componentes curriculares obrigatórios nos anos finais, e de maneira disciplinar, sendo um professor para cada disciplina, ou seja, só para os anos finais são 9 docentes. Trabalhamos com a proposta de que estes nove profissionais também ministrem as disciplinas para o ensino médio.

Outra questão refere-se à quantidade e ao valor da alimentação escolar. O CAQi trabalhou com o valor de R\$ 1,00, para uma refeição diária, e o CAQCampo com o valor de R\$ 2,50, com duas refeições diárias, para os alunos que usam o transporte escolar, posto que essa é a necessidade apontada pelos sujeitos da pesquisa.

No que concerne ao transporte escolar foi considerada à contratação de monitores para acompanhar os alunos durante os deslocamentos. A ideia é que este monitor seja um

professor a fim de permanecer na escola e elaborar projetos educativos que contribuam na formação dos alunos nos espaços da escola.

Em síntese, nossa proposta avança em relação ao CAQi no que refere-se ao acompanhamento em *locus* das necessidades das escolas e do diálogo com os sujeitos que estão diretamente ligados a elas. Todas as comunidades, nas quais as escolas estão inseridas, possuem demanda para que seja ofertada a Educação Básica, no entanto, somente a Escola Quilombola atende a todos os níveis de ensino. No assentamento rural e comunidade ribeirinha, os alunos dos anos finais e do ensino médio são transportados para a cidade, já na comunidade Rural os alunos do ensino médio é que vivenciam esse processo.

A luta dos movimentos sociais do campo, portanto, é para que o sujeito do campo tenha seu processo formativo no campo. Uma conquista desse movimento é o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, e o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). São institucionalizações que reconhecem práticas e princípios pedagógicos que podem contribuir para a implantação do ensino médio no campo.

Gostaríamos de ressaltar que os estudos da Campanha Nacional pelo Direito a Educação que resultaram no CAQi muito contribuiu para a realização dessa pesquisa. Assim como o CAQi, o CAQCampo foi calculado a partir dos insumos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, fruto de debates e diálogos, que reuniu sujeitos envolvidos diretamente com as escolas pesquisadas. Nossa intenção foi ouvir a comunidade educacional, a fim de se pensar em uma escola que tivesse um padrão de qualidade e que garantisse o direito de estudar no campo. Este é o desejo, sobretudo, das lideranças comunitárias e dos pais que têm se organizado para que este e outros direitos se efetivem para os sujeitos do campo.

CONCLUSÕES

O DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ACESSO E QUALIDADE

O direito à educação está previsto na Constituição da Federal (CF) como um direito social (BRASIL, 1988, art. 6º). Isto significa que se trata de um direito que é de titularidade de toda uma coletividade, não importando apenas a um indivíduo. Portanto, trata-se de um direito fundamental, requerendo a implantação de políticas públicas para sua efetivação, o que implica na alocação de recursos comuns (MARINHO, 2009). Embora todos os direitos exijam do Estado prestações positivas e negativas, os direitos sociais estão dentre aqueles em que “[...] a faceta mais visível refere-se às obrigações de fazer” (SILVEIRA, 2013, p. 373). Portanto, quando se trata de direitos sociais fundamentais, o financiamento dos mesmos sempre constitui um campo de disputa.

Desta forma, a garantia dos direitos sociais, dentre os quais está o direito à educação apresenta íntima relação com o orçamento público. É necessário que o orçamento garanta os direitos declarados e assegurados em nossa legislação e, portanto, que sua efetivação não esteja limitada aos recursos financeiros disponibilizados (SILVEIRA, 2013).

O Poder Público utiliza-se frequentemente da alegação de falta de recursos para justificar a não efetivação de certos direitos consagrados legalmente, inclusive nos tribunais, por meio da justificativa de que não tem de onde tirar o recurso. No entanto, esse argumento não se sustenta quando se trata do direito à educação, uma vez que este, por se tratar de um direito social que compõe o núcleo do mínimo existencial, deve ser assegurado com efetividade sendo, ainda, dever do Estado à destinação dos recursos necessários.

Assim sendo, considerando como dever do Estado a oferta da educação de qualidade, nos termos do artigo 206, VII da CF (BRASIL, 1988), certo é que a disponibilidade orçamentária deve ser pensada visando a qualidade.

No Brasil, os impostos constituem a principal fonte de financiamento da receita pública para o ensino, conforme determina a CF/88. Nos municípios, a educação é financiada com, no mínimo, 25% dos recursos originados da receita de impostos próprios e transferidos e acrescidos pelos advindos da contribuição social do Salário-Educação.

Dos municípios que referenciam este estudo nenhum especifica os percentuais mínimos a serem aplicados em MDE. No entanto, não pode ser inferior aos 25% estabelecido constitucionalmente. Dentre os quatro municípios (Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba), Abaetetuba foi quem mais diminuiu o percentual de impostos aplicados em educação (conforme a tabela 13), passando de 31,22%, em 2014, para 25,15%, em 2016. O contrário aconteceu com Cametá que aumentou o percentual de 25, 25%, em 2014, para 31,79%, em 2016 (evidenciado na tabela 15). Acará aumentou de 26,21% para 28,54% entre esses dois anos e Mocajuba só temos o índice de 2014 e 2015 que foi 25,33% e 25,70% respectivamente (ver tabelas 14 e 16).

Os dados informam que nos municípios pesquisados, os percentuais de participação da receita própria no total das despesas com educação, de 2014, 2015 e 2016, foram muito baixos. (ver tabela de 13 a 16). Esses dados são importantes porque evidenciam a capacidade reduzida de autonomia política e financeira dos mesmos.

A organização da comunidade para garantia do direito à educação do campo

A palavra direito, etimologicamente falando, entre muitos sentidos, significa: aquilo que é justo, reto e conforme a lei, faculdade concedida pela lei; poder legitimado e direito universal. Partindo desse princípio podemos dizer que a luta dos movimentos sociais organizados pela educação do campo é legal e é justa, tendo em vista ser garantida por leis de decretos vigentes em nosso país.

A Constituição Federal estabelece no artigo 206, inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Desta feita, entendemos que o Estado tem o dever legal de garantir educação nas comunidades onde os sujeitos do campo vivem, pois se trata de um direito subjetivo público. Isto significa que a pessoa que se sentir lesada pode demandar junto ao poder judiciário para que tenha esse direito satisfeito. Nesse sentido, a não oferta do ensino obrigatório (de quatro a dezessete anos) pelo Poder Público, “ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, §1º e 2º da CF/88).

Por mais que a Constituição Federal de 1988 não estabeleça explicitamente a educação do campo, pois não há um artigo específico para tanto, conclui-se, no entanto, que com a determinação constitucional de que a educação é um direito de todos e para todos. A

educação do campo deve ser pensada e organizada no sentido de facilitar o acesso e permanência de todos os alunos em idade educacional.

Nessa direção a LDB/96 trouxe avanços ao delinear as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola.

O artigo 28 da LDB/96 determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Além dessas determinações, o artigo 23 da LDB/96 explica sobre a organização pedagógica que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, etc., sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem. Esse mesmo artigo estabelece no seu § 2º que o calendário escolar nas escolas do campo deverá adequar-se “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

Ainda na da LDB/96, o artigo 26 estabelece que os currículos devem se apoiar na base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Como podemos perceber os artigos em questão possibilitaram que a educação do campo seja fornecida de acordo com as necessidades e especificidades da cultura camponesa, ou seja, considerando as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Estes preceitos legais possibilitaram o surgimento de espaços de discussão sobre a educação do campo, no final dos anos 1990, conforme apontamos no Capítulo I, onde os movimentos ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária criaram uma Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta por movimentos sociais,

organizações não governamentais, representantes das universidades e de órgãos públicos. Esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Neste sentido, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

A partir da organização desses movimentos, no âmbito da luta por políticas públicas, uma conquista importante foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que considera o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p.1).

Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo e têm como pretensão universalizar a educação básica com qualidade social, ao considerar a importância dessa educação para o desenvolvimento social. Essa questão é reforçada ao se proporem mecanismos de controle social pela “efetiva participação da comunidade do campo” na escola, instrumentalizada pelo projeto político-pedagógico da escola e pela participação da comunidade em Conselhos escolares ou equivalentes, conforme o artigo 10 das Diretrizes Operacionais e artigo 14 da LDB (BRASIL/MEC, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/ 2002; BRASIL/ LDB nº 9394/1996).

Em complementação as diretrizes, a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, tendo em vista a necessidade de melhor detalhar as referências legais para orientar a educação ofertada às populações do campo.

Segundo Hage (2011):

Essa Resolução dá um grande destaque à normatização quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, ao impactarem em grande medida os resultados da educação oferecida às populações do campo (p.3).

Essa Resolução é importante porque reforça e normatiza ainda mais a participação direta da comunidade nas tomadas de decisões quanto a melhor maneira de ofertar à educação para os seus filhos quando ela estabelece nos seus artigos 4º e 5º que:

Art. 4º, Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º, Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. (BRASIL, 2008).

Podemos dizer que a Resolução, do ponto de vista da democratização da educação do campo, apresentou avanços em relação às diretrizes operacionais de 2002, na medida em que determina a participação ativa dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar na tomada de decisões relacionadas à melhor forma de garantir a educação aos alunos do campo, assim como, que, essa educação considere seus valores e sua cultura.

Além da Resolução, temos o Decreto nº 7352/2010 que também surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA.

O art. 1º do Decreto estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. Importante considerar que esse Decreto acaba evidenciando como política de educação do campo não apenas a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, mas também determina como política o ensino superior para essa parcela da população. Sem dúvida tal determinação é de suma importância, pois possibilita à população da área rural chegar ao ensino superior, dando condições e possibilidades para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma qualificação profissional de âmbito superior.

No parágrafo 4º do Art. 1º do Decreto determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa. Até porque se sabe que muitos dos que estudam no meio rural, são impedidos de estudar pela falta de transporte que leve os alunos até a escola. E, não raras vezes, os veículos utilizados para o transporte não possuem o mínimo de segurança aos alunos.

Os sujeitos que participaram da pesquisa retratam bem a situação calamitosa que envolve o transporte escolar nas áreas rurais:

Devido a distância de onde moramos e onde passa o transporte escolar ser grande, os meninos tem que levantar de madrugada para andar lá para a boca do ramal e ficar lá até o ônibus passar. O pior é quando não passa (Pai de aluno)

Os alunos ficam horas no trajeto entre sua casa e a escola núcleo ou a cidade. Ficam à margem do cotidiano da vida e dos valores do campo. Os educandos são retirados do seu contexto para estudar, são afastados de suas raízes culturais, de sua identidade (Líder da associação dos quilombolas).

Essas falas foram recorrentes ao longo da pesquisa, assim como era visível o desejo de que a escola pudesse se situar no próprio campo e mais próximo possível de suas residências onde vivem os alunos, para que estes não precisassem se deslocar por longo tempo e, muitas vezes, arriscando suas vidas e integridade física. Como também evitaria que os alunos fossem afastados de sua cultura e vítimas de preconceitos, principalmente, das pessoas que moram no meio urbano, por considerarem as pessoas do campo como atrasadas, caipiras e com uma cultura ultrapassada.

Ressalva-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) em seu artigo 53 determina que a criança e o adolescente tenham o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Este preceito deve ser assegurado também aos alunos do campo.

O parágrafo 4º do artigo 1º do Decreto ainda determina que é direito das escolas do campo serem equipadas com materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto para que o projeto político pedagógico seja desenvolvido em conformidade com a realidade local e a diversidade.

O art. 2º do Decreto estabelece cinco princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (grifo nosso) (BRASIL, 2010).

Percebemos que à medida que são estabelecidos princípios que normatizam a educação do campo, a comunidade, por meio dos movimentos sociais organizados, é chamada a participar desse processo não só como ouvinte, mais, também, como propositora nas tomadas de decisões e principalmente no controle social. A Lei 12.960/2014 é um exemplo de que cada vez mais é dada importância à participação dos sujeitos do campo nesse processo.

A Lei 12.960/2014⁵⁰ é mais uma conquista dos movimentos sociais do campo e trouxe uma importante decisão com relação a situação das escolas do campo, pois a partir da mesma, não pode se fechar escolas sem que haja uma consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da educação e a comunidade escolar. Em seu parágrafo único a Lei determina que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2013).

Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola.

Identificamos assim, a partir das legislações, que há preocupação com a definição de referências, parâmetros e princípios no que concerne à educação ofertada no campo, procurando estabelecer os papéis dos entes federados em assegurar as condições básicas para a existência e funcionamento das escolas, bem como a participação das comunidades rurais no tocante ao controle social desse funcionamento.

⁵⁰ A Lei 12.960/2014 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no seu artigo 28, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No entanto, o que constatamos por meio deste estudo foi descaso em relação a esses direitos, o que nos remete às contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a educação ofertada no campo em nosso país (HAGE, 2011).

Das quatro (4) escolas pesquisadas neste estudo, três (3) são frutos de luta e resistência dos movimentos sociais contra ações arbitrárias do poder público em desconsiderar a participação dos sujeitos nas decisões condizentes com suas necessidades e interesses, respeitando sua identidade e sua dignidade.

A Escola Quilombola, por exemplo, é fruto de um processo de luta que começa pelo reconhecimento do espaço e depois pela construção de uma escola dentro desse espaço, pois a proposta do poder público era que os alunos continuassem estudando a 11km de distância, conforme relata o líder da associação quilombola:

Antes do reconhecimento em 2002, os alunos caminhavam a pé 11km para estudar, era muito difícil. Depois que fomos reconhecidos como quilombolas, começamos a lutar pela escola. Mas não foi fácil, foi uma briga com a prefeitura. A primeira escola, fomos nós da comunidade que construímos e equipamos com quadro e carteiras. Era um barracão. Inicialmente eles não queriam reconhecer a escola e nem mandar professor. Começamos a nos mobilizar com outras associações quilombolas e com muita pressão fomos conseguindo que a escola se mantivesse na comunidade. De lá até hoje, a luta só aumenta, porque pela vontade do poder público, aqui na comunidade só estuda até os anos iniciais. Os alunos maiores têm que ir para cidade. Aí vamos para a conversa com eles e, quando não tem jeito, vamos procurar outras instancias, como o ministério público que tem nos auxiliado muito aqui na comunidade. [...] Queremos nossos filhos perto da nossa cultura, lutando pelo nosso povo e valorizando nossa identidade. [...] Posso lhe dizer que falta muita coisa para esta escola ser de qualidade e que tudo que temos hoje é fruto de muita luta de todos os representantes que tem passado por essas associações.

Atualmente, a luta das associações quilombola juntamente com os movimentos sociais ligados ao campo é impedir que os anos finais (onde não é municipalizado) e o ensino médio sejam atendidos pelo Sistema Educacional Interativo (SEI). A SEDUC afirma que o SEI é uma metodologia presencial com uso de tecnologia. Mas para o SINTEPP a proposta nada mais é do que uma modalidade de ensino a distância.

Assim como a Escola Quilombola, a Escola de Assentamento também foi “conquista” do movimento que se organizou e lutou junto ao poder público para que em cada assentamento fosse construída uma escola. Segundo os sujeitos da pesquisa não tem sido

fácil manter a escola. Todo início de ano existe a ameaça de fechamento. Segundo a liderança do Assentamento:

A maior dificuldade aqui é a distância. Eles estão longe de nós e nós deles. A solução é construir uma escola aqui para que todos possam estudar aqui e não fechar e levar os que estudam aqui para longe. Eles reclamam que é longe o transporte vir buscar os alunos para levar para a cidade, mas querem fechar a escola e transportar mais esses que estudam aqui. Não vamos abrir mão de ter escola na comunidade é um direito e se for preciso vamos novamente para frente da prefeitura, como já fomos muitas vezes. [...] A escola na comunidade significa a continuação da luta pela terra é uma educação diferente. Vivemos um dilema com os alunos que estudam na cidade que perdem o interesse pelo campo. Os colegas da cidade não valorizam o que eles fazem aqui. Eles os acham diferentes negativamente (Líder do assentamento rural).

A partir dessa fala concluímos que a presença do movimento organizado vem sendo fundamental para manter a escola naquele local. O espaço escolar para eles tem uma relação de pertencimento. Mesmo que a escola ainda não adote a proposta pedagógica reivindicada pelo movimento, que, é uma escola pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo assim com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra.

Outro exemplo da importância da organização comunitária para exigir que o direito a educação seja cumprido é o caso da Escola Ribeirinha. Para manter a escola na comunidade, conforme mostrado no IV capítulo, eles precisaram enfrentar a gestão pública municipal que fechou a escola sem ouvir a comunidade e começou a transportar as crianças da educação infantil e anos iniciais do fundamental em um barco sem a menor condição de segurança.

Segundo os pais que participaram da pesquisa, a organização da comunidade foi fundamental para mudar essa história.

[...] Ninguém veio aqui perguntar qual era a nossa opinião. Se éramos de acordo ou não. Chamaram a professora e já disseram que ela tinha que ir para outra escola porque a desta comunidade estava fechada. Inicialmente o impacto foi tão grande que ficamos sem saber o que fazer. Quando percebemos nossos filhos estavam sendo levados por um transporte escolar sem segurança e por uma pessoa estranha, o barqueiro, que ninguém conhecia, mas tinha que entregar o filho quase o dia todo na mão dele. Foi quando chamamos uma reunião e decidimos que isso não estava certo. Formamos uma comissão e fomos para a cidade falar com a secretaria de educação que não resolveu nada. [...] Falamos com o prefeito que foi bem claro que não mandaria construir escola aqui. [...] Resumindo para você. Nós fizemos a escola equipamos a escola. Trouxemos as crianças de volta para a escola e com muita briga a professora voltou também. Hoje é uma nova gestão e nossa luta é para que tenhamos o atendimento até o ensino médio

aqui. Essa experiência serviu de aleta para nós. Se não corrêsemos atrás os alunos ainda estavam sendo transportados até hoje, como muitos ainda estão (Líder da comunidade).

O exemplo da escola ribeirinha tem se tornado cada vez mais a bandeira de luta dos movimentos sociais do campo, que tem se organizado em torno do Fórum Paraense de Educação do Campo e, discutindo por meio dos fóruns municipais e regionais estratégias de acesso e permanência as escolas nas próprias comunidades.

No entanto, concluímos que se não tiver uma comunidade organizada que compreenda a importância da escola para os sujeitos que ali vivem e, que, tenha uma participação ativa no controle social junto aos órgãos públicos a escola do campo vai continuar funcionando na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Vai continuar recebendo materiais e equipamentos que já foram utilizados nas escolas urbanas e, que, ao serem trocados por novos, são enviados para às “escolinhas” do campo.

Este fato foi verificado durante a pesquisa na Escola de Comunidade Rural, que apesar de não ser tão pequena é desprovida de organização comunitária. A escola núcleo foi construída ali porque o poder público entendeu que era um bom local. São poucos alunos dessa comunidade que estudam na escola: 99% dos alunos vêm de outras comunidades e estão literalmente de passagem por ali.

Segundo o relato de uma professora é difícil de fazer qualquer atividade que envolva a comunidade:

[...] Nós costumamos brincar que esta escola se assemelha a um transporte coletivo. Tem o horário de pico que está cheia e o momento de pouco movimento, por conta disso é muito difícil fazer atividades que envolva a comunidade porque são poucos os pais que moram aqui na comunidade. Quase 100% dos pais são de outras comunidades e cada uma tem uma dinâmica que impede a presença na escola. Sem falar que as comunidades são longe e não temos logística de transporte para trazê-los. Se os alunos quando o transporte chega ninguém segura mais eles na sala. Este é um problema das escolas nucleadas. [...] Nunca recebemos material como: cadeira, armários, mesas e ventiladores novos, sempre vêm os que já foram usados. A única coisa nova que chegou aqui, que eu me lembre, foi o fogão e a geladeira o resto tudo veio usado. Ninguém reclama, simplesmente recebe. Quem cala consente (Professora A).

Esta fala mostra exatamente o que acontece com a escola do campo que não tem um movimento organizado, pois nas outras escolas não havia essa prática porque os membros da comunidade não aceitavam tal ação por parte da SEMED. Na fala das lideranças sempre foi

muito enfatizado a questão dos direitos iguais. Para eles se não serve para a escola da cidade não serve para eles também.

Essa desmobilização também acontece por conta da escola ser nucleada. Conforme apontou a professora é, difícil à participação das comunidades junto à escola, tendo em vista, que, a escola fica longe dos pais. O sentimento de pertencimento, que vimos nas outras escolas, não conseguimos perceber nesta escola. Os professores pareceram ser bastante engajados no desenvolvimento das ações pedagógicas. São trabalhadas atividades voltadas para a agricultura familiar, projetos com horta e outras ações que envolvem o campo, mas não há o acompanhamento dos movimentos sociais comunitários. A sensação é de que, se a escola estiver ali tudo bem; se não tiver, tubo bem também.

Essa realidade preocupa, tendo em vista que a escola é um dos instrumentos de existência do sujeito, visto que, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade. Em vista disso, a escola se apresenta como espaço e instrumento de luta política. Ela também é espaço de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no campo.

Daí a afirmação da Tese de que: o diálogo com os sujeitos para ouvi-los em suas demandas, que são próprias, dependendo das suas particularidades territoriais, é, fundamental na efetivação da garantia do direito à educação. A política de nucleação, por exemplo, precisa ser avaliada e repensada, pois é incompatível, em alguns casos, com a efetivação do direito de acesso e de qualidade. O caso da escola da Comunidade Rural é bem ilustrativo, visto que os alunos passam muito tempo dentro do transporte escolar, os pais não têm como participar do processo escolar dos seus filhos e os alunos são apenas visitantes na escola.

Evidentemente que não estamos dizendo que as outras três escolas, que não são nucleadas, apresentam um padrão de qualidade conforme apregoa, por exemplo, a CF, a LDB e o novo PNE somente porque existe a participação da comunidade nos processos educativos e formativos, assim como no acompanhamento das ações junto ao poder público. No quesito equipamentos e material permanente todas estão em situação precária. O que afirmamos é a importância da participação organizada da comunidade no processo de efetivação do direito à educação.

Além disso, a organização dos movimentos sociais e sua relação com as escolas mostraram que podem contribuir para a construção que um processo educativo e formativo

vinculado às questões inerentes a sua realidade, ao seu tempo, aos seus saberes, à memória coletiva, ao trabalho e à cultura como preconiza os movimentos sociais e garante as legislações.

Concluimos que, ainda há carência de políticas públicas voltadas para a educação do campo. A política predominante tem sido de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo sob a alegação de que são caras e se tornam inviáveis. Os programas criados pelo Governo Federal para financiar e tender a um determinado seguimento do campo através de práticas e experiências pontuais, não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público e acessível a todos. Não pode ser apenas soma de projetos e programas que poucos conseguem acessar.

Os movimentos sociais reafirmam a necessidade de se desenvolver uma política que parta dos sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos.

Vale ressaltar que a partir das Diretrizes Operacionais, as legislações vêm avançando no que se refere às normatizações e princípios que garantam a participação social no processo de construção das escolas do campo. Entretanto, análises feitas ao longo deste estudo evidenciam os grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas legislações. Nesse mesmo horizonte, reside o desafio da educação do campo no Estado do Pará e da Região Tocantina que acontece diante de um modelo educacional precário, marcado pela falta de infraestruturas e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, impactando negativamente no planejamento e na organização do trabalho pedagógico (HAGE, 2005).

Por fim, o estudo objetivou definir e analisar insumos que contemplassem a sócio diversidade das escolas do campo da Amazônia Tocantina, partido de procedimentos metodológicos que proporcionaram calcular o custo-aluno-ano das quatro escolas lócus da pesquisa.

O processo investigativo permitiu a constatações de vários fatores, dentre os quais destacamos:

- O cálculo do custo- aluno-ano que garanta o processo educativo com qualidade não é fácil, e, se torna mais difícil ainda quando se trata das escolas do campo. A observação em lócus e as entrevistas revelaram que as escolas, embora tenham suas particularidades e especificidades têm problemas de infraestrutura gravíssimos, o que nos levou a questionar: como fazer o levantamento de insumo indispensável na composição de uma matriz referência no cálculo/definição do custo-aluno, considerando a sócio diversidade das escolas do campo, se, essas escolas não tem os insumos considerados indispensáveis à realização do trabalho pedagógico que potencialize suas especificidades? Embora sejam extremamente relevantes, os insumos relacionados a sócio diversidade, principalmente, aqueles ligados a proposta curricular que valorizes os saberes dos povos do campo, a formação específica dos professores, produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, calendário escolar que considere o período produtivo das comunidades; a viabilidade e visibilidade dos mesmos, esbarram em uma realidade marcada pela falta de espaços educativos e formativos, de equipamentos, material permanente, de professores motivados e pais satisfeitos.
- Ficou evidente, a partir do cálculo dos insumos e do CAQCampo, que os municípios necessitam urgentemente investir recursos, para dar conta das necessidades estruturais das escolas. A falta de recursos tem sido um dos problemas apontado pela gestão municipal, que se diz endividada por conta do transporte e merenda escolar. Os Programas do governo Federal, a maioria, requer contrapartidas que, muitas vezes, o município não tem o valor suficiente e os critérios definidores dos valores per capita/aluno não atendem a realidade e nem são atualizados, o que acaba penalizando os municípios que precisam aumentar os valores investidos para garantir as ações dos programas.
- Apesar de as escolas estarem localizadas em comunidades rurais diferentes, do ponto de vista da sócio diversidade, enfrentam problemas semelhantes tais como: falta de infraestruturas, a falta de equipamentos e material, a instabilidade profissional dos docentes e não docentes que são contratado, a falta constante do transporte e merenda escolar. Evidentemente, que a solução para esses problemas não é igual para todas as escolas, considerando que cada uma tem as suas parciaisidades.
- Existe esforço por parte da comunidade e das pessoas que trabalham nas escolas em realizar ações comunitárias para manter financeiramente as escolas. Todavia, existem

questões que dependem de um aporte maior financeiro como, por exemplo, construir laboratórios, refeitórios e outros espaços necessários.

- As escolas são centros de referência para as comunidades, pois, além da atividade principal, servem de espaço para outros encontros de interesse da vida da comunidade, como reuniões. A comunidade participa da vida escolar, auxiliando os professores nos projetos e atividades culturais desenvolvidas pela escola.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a criação de políticas públicas que venham impactar positivamente na superação da precariedade que assolam o processo educacional das populações do campo, uma vez que na Amazônia paraense as escolas do campo representam 76% das escolas que atendem a educação básica. Nesse sentido, torna-se injustificável manter essas escolas públicas sem os recursos que garantam condições adequadas de trabalho e de aprendizagem aos estudantes e professores do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da História. 2007. Bauru, Edusc.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum.** In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. 2ª ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008, p. 25-131.

LTIERI, M.A. **Agroecologia e desenvolvimento de pequenas propriedades.** Boca Raton: CRC Press, 1989.

ALVES, Thiago. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás.** São Paulo 2012. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2012.

ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da união no financiamento da Educação Básica.** Jundiaí, Pacto Editorial. 2016.

ARAÚJO, Silvia Maria de. **Ação coletiva: equívocos interpretativos.** Revista Internacional Interdisciplinar INTERTHESES, v. 3, n.1. 2006.

ARROYO, M. G. **Educação Básica para os povos do Campo?** In Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Textos de Estudo. *Boletim da Educação*, n. 11. MST/ITERRA, RS, 2006.

_____. **Imagens quebradas** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Política de formação de educadores (as) do campo.** Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Cap. 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs) **Por uma Educação do Campo.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

BARREIRA, César. Prefácio. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

BARROS. Márcio Júnior Benassuly. **Políticas públicas de agricultura familiar no Baixo Tocantins Paraense**. Boletim Amazônico de Geografia, Belém, n. 1, v. 01, p. 137-152, jan./jun. 2014.

BASSI, Marcos Edgar. **Política educacional e Descentralização: Uma Crítica a Partir da Análise da Descentralização Financeira dos Recursos Públicos Enviados às Escolas no Estado de Minas Gerais**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, DF, v. 4, p. 2379, 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de dá nova redação ao Art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril DE 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=13800rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800rceb001-02-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 19 abr. 2012.

_____. 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. Presidência da República. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 5 ago. 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 4 jun. 2017.

_____. Parecer nº 23/CNE/CEB. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº 2. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 maio. 2017.

_____. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal PRONACAMPO: **Programa Nacional de Educação do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.**

Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mar. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 30 jun. 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] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Ministério da Saúde/DataSus. **População Residente nos municípios de Abaetetuba, Acará, Cametá e Mocajuba , período 2014 a 2016.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/cnv/popPA.def>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** *Lua Nova*, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural –traços de uma trajetória.** In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** In: MOLINA, Monica C. (org) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.* Brasília, MDA/MEC, 2010, p. 103-126.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas.* Brasília, 2002. v. 4.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Sobre educação do campo.** In: SANTOS, C. A. (Org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação.* Brasília: INCRA, 2008. p. 67-86. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).

CARDOSO, Maria Barbara da Costa. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá,**

Abaetetuba/PA. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Educação do Campo: concepções e teorias contra hegemônica.** MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente Versão Digital – VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 149-167)

CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino. **Custo Aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** Global Editora / Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, 2007.

CASTRO, C. M. **Investimento em educação no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973.
_____; ASSIS, Milton Pereira de; OLIVEIRA, Sandra Furtado de. **Ensino técnico, desempenho e custos.** Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1972

CIAVATTA, Maria. **Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org) Teoria e Educação no labirinto do capital. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

COLARES. A. A. SOUZA, Rosana. **Educação e diversidade: interfaces e desafios.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p. 247-266, dez 2015 – ISSN: 1676-2584.

CONAE. **Anais da Conferência Nacional de Educação : Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação : o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.** Conferência Nacional de Educação / MEC. Brasília. 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2a. Declaração final: **Por Uma Política Pública de Educação do Campo.** Luziânia, 2004, 6 p.

CRUZ, R. E. da. **Pacto federativo e financiamento da Educação: a função supletiva e redistributiva da União: o FNDE em destaque.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas.** *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/4172/3971>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DAMASCENO, M.N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 2006.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FARENZENA, Nalú. (org) **Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aporte de estudos regionais.** Brasília: INEP/MEC, 2005.

FORUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Custo-aluno-qualidade.** Workshop. Brasília: Ago/set de 1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS (Continuação)

FERNANDES, B. M. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FIGUEIREDO, Antonio Manuel. **As políticas e o planejamento do desenvolvimento regional**. IN: COSTA, José da Silva; NIJKAMP, Peter (Org.). Compêndio de Economia Regional: Teoria, Temáticas e Políticas. v. 1. Coimbra: Principia, 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick) . Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FONSECA, P.; HAINES, A. **Desenvolvimentismo e política econômica: um cotejo entre Vargas e Perón**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 21, número especial, p. 1.043-1.074, 2013.

FREITAS, L. C. **Apontamentos de palestra no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Campo**. Florianópolis: UFSC, maio 2008.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FRIEDBERG, E. **Organização**. In: BOUDON, Raymond (Dir.). Tratado de sociologia. Trad. de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995. p. 375-412.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 7ª Ed. 2009.

GASKELL, George. **Entrevista individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W, GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GEMAQUE Rosana Maria Oliveira. **Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb**. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/6355>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa: **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**, apresentado ao CNPq. Belém-PA. 2015.

GONZALES, R. Esperanza. **Manual sobre participação e organização para a gestão local**. Cali: Foro Nacional por Colômbia, 1995. 137p.

GRYNSZPAN, Mário. **Movimentos sociais do campo**. In: GOVERNO de Juscelino Kubitschek. [online]. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Politica/Movimentos Sociais Campo](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Politica/Movimentos%20Sociais%20Campo). Acessado em: maio 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2005.

HAGE, Salomão M. **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Texto apresentado na reunião do GPT de Educação do Campo: Brasília, 2006

_____. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**. Relatório de pesquisa referente ao período 01/03/2012 a 28/02/2015, projeto com apoio do CNPq, aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa – PQ – 201. Belém, 2014. (digitalizado).

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

HAGE, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HOLFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano 21, n.55, p.30-41, nov. 2001.

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

JESUS, S. M. S. A. **As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo**. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-58.

_____. de. **Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades**. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

KLEES, Steven. **Banco Mundial e Educação: críticas e alternativas**. Roterdão; Boston; Taipei: SensePublishers, 1995.

LEFEBVRE, H. **Perspectivas de sociologia rural**. 1ª. Edição 1953. Trad. Cynthia A. Sarti e Solange Padilha. In: MARTINS, José de Souza. (org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo, Hucitec, 1981.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002

LEONE, Georges Guerra. **Custos um enfoque administrativo**, 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, v. 1, 1980.

LEVY, S.; CAMPINO, A. C.; NUNES, E. M. **Análise econômica do sistema educacional de São Paulo**. São Paulo: IPE/USP, 1970.

LIMA, Elmo de Souza. **Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: Construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas**. *Linguagem, Educação e Sociedade*, v. único, p. 15-31, 2013.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil. Anuário Antropológico 2002-2003**, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, p. 251-290, 2005.

LUIZ, Araújo. **O CAQi e novo papel da União no financiamento da educação Básica**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalu. **Financiamento da educação infantil e do ensino fundamental nos municípios do rio Grande do Sul: um estudo das fontes e dos custos educacionais/ Relatório de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU/ Núcleo de Estudos de Políticas de Gestão da Educação, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARINHO, Carolina Martins. **Justiciabilidade dos Direitos Sociais: análise de julgados do direito à educação sob o enfoque da capacidade institucional**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Geral e Filosofia do Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATSUURA, Koichiro **Qualidade da educação: Desafio do século 21**. Noticiad UNESCO, Brasília, n 25, set;dez; 2004.

MELCHIOR, J. C. **O Financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MERCHEDES, Alberto Oliveira de. **Custo da Educação Infantil: caso de duas instituições do Distrito Federal**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília- DF. Vol.79, nº 192, p. 30-47, janeiro/agosto, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 86, de 1º de Fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**. DOU de 04/12/2013 (nº 24, Seção 1, pg.28).

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

_____. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, Monica C. (org) 248 Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC 2010a. (137-149)

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MONLEVADE, João Antônio. **Custo-aluno-qualidade: apontamentos para clarear um conceito-chave para o planejamento da educação** In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Dossiê para a oficina custo-aluno-qualidade: financiando a educação que queremos. São Paulo: Campanha Nacional, [200-].

_____. **Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos**. 1ª ed. Ceilândia/DF: Idéa Editora, 1997a.

MONLEVADE, João. e FERREIRA, Eduardo B. **O FUNDEF e Seus Pecados Capitais**. 1ª ed. Ceilândia-DF: Idéa Editora. 1997b.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORAES, M. C. **Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica**. In: Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC/CED/Núcleo de Publicações, 2000.

MUNARIM, Antônio et al. **Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade**. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). Educação do campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2011. p. 53-65.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Revista Educação, Santa Maria, v.33, n.1, p.57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 13 maio. 2017.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia Científica, Planejamento e Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora LTR, 2000.

OLIVEIRA, L. M. M. e HAGE, Salomão. **Socioterritorialidade da Amazônia e as Políticas de educação do campo**. Ver a Educação, Belém, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; JUNIOR, L. G.; MONTRONE, A. V. G; JOLY, I. Z. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (orgs.)

Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 29-46.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo Layola, 1987.

PARO, Vitor Henrique (Org). **Estudo comparativo de custo aluno nos diversos graus e modalidades de ensino da Secretária de estado de Educação de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos chagas, 1981.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS (Continuação)

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. Pará 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense**. Niterói 2014. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal Fluminense.

_____. **Amazônia Tocantina Paraense: uma Configuração Territorial**. Cametá, 2017. Mimeo.

PERONI, V. **Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. **Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP/AE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação: Ed. Maria Beatriz Luci – Porto Alegre: ANPAE, v. 22, n. 2. jul/dez. 2006.

_____. **Relatório do grupo de trabalho sobre financiamento da educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 82, n. 200/201/201, p. 117-136, 2001.

PIRES, M. C. C. **Análise da PEC 241**. Nota técnica, IPEA, 2016.

_____. **Política econômica e estabilização: uma breve análise da recessão brasileira**. *Brazilian Keynesian Review*, v.2, n.2, p.247-51, 2016a.

POULANTZAS, N. **Traços fundamentais do Estado Capitalista**. In: Poder Político e Classes Sociais. Porto Novembro: Portucalense, 1971. p.5-52.

Relatório publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), pela Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) **sobre perspectivas do meio ambiente na Amazônia**. 2008.

ROCHA, Edgar Aquino. **Princípios da Economia**, 1ª ed. São Paulo: Nacional, 1983.

SÁ, M.E.R de; BARBOSA, M.J. de Souza. **Infraestrutura e serviços coletivos básicos na área de abrangência do zoneamento ecológico-Econômico (ZEE)** do Estado do Pará. Belém: Núcleo de Gerenciamento do Programa Pará Rural, 2010.

SAES, D. **O conceito de Estado Burguês**. In: Estado e democracia: ensaios teóricos. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. p.15-50.

_____. **A política Neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual**. In: República do capital: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001. p.81-91.

SANTOS, A. R; SOUZA, M. A. de. **Formação inicial e continuada de educadores do campo: o que os dados revelam**. EDUCARE. PUCPR. 2015

SANTOS, B.S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. In: SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIAN, D.; ALMEIDA, J. S. de. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 08-57.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12 ed. Campinas SP: Autores Associados, 1996.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SECAD/ MEC. **Elementos para um plano nacional de educação do campo: por uma política de educação do campo**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. (capturado em 20 de junho de 2015).

SILVA, Francisco José da. **Custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal: (des)igualdade à flor da pele**. Porto Alegre, 2010.

SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e participação na “reforma” do estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Maria do S. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p.60-93.

SILVA, M. V. da. **Alimentação na escola como forma de atender às recomendações nutricionais de alunos dos centros integrados de educação pública (CIEPS)**. Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.171-180, jan./mar., 1998.

- SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **Conflitos e Consensos na Exigibilidade Judicial do Direito à Educação Básica**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 371-387, jun. 2013.
- SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS (Continuação)

- SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890- 1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. 1997. (Original publicado em 1936).
- TEO, C. R. P. **Merendeiras como agentes de educação em Saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites**. Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v.11, n.2, p. 11-20, jun. 2010.
- TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a Vida. A dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- VALENTE, J. A. **Informática na educação**. Revista Pátio, ano 3., n. 09. Porto Alegre, maio/jul, 1999.
- VENDRAMINI. Célia Regina. **A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético**. In: Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010.
- VERHINE, R. **Determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte**. Revista Educação, Porto Alegre: PUC/ RS, v. 21, n. 35, p. 107-122, 1998.
- _____. **Quanto custa a educação básica de qualidade?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Anpae. Brasília, v. 22, p.229 -252, jun/dez.2006.
- XAVIER, Antônio C. da R.; MARQUES, Antônio E. S. **Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau na região Norte**. Brasília: MEC, 2016

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Custo - Aluno - Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade”, sob a responsabilidade do pesquisadora ANA CLAUDIA DA SIVA PEREIRA, a qual pretende realizar mapear e analisar os insumos básicos necessários para garantir/assegurar educação de qualidade nas escolas do campo, a partir da fala dos sujeitos, visando o cálculo do CAQCampo. Informamos que sua participação é voluntária e se dará através de diálogo e entrevistas gravadas onde serão solicitadas informações relevantes acerca da temática pesquisada. Como toda pesquisa envolve risco, podem ocorrer interpretações equivocadas com relação às falas, as opiniões e percepções dos sujeitos, contudo, estes podem ser minimizados utilizando-se comprometimento ético para garantir a fidedignidade com relação aos dados coletados. Se você aceitar participar, estará dando importantes contribuições para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico na área da educação. Após consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (Rua Mendes, 111- A, CEP: 66815-640), ou no endereço eletrônico (acffavacho@bol.com.br) e pelo telefone (91) 91029328. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Guamá – Setor Profissional – Av. Augusto Corrêa, 01 – Guamá – Belém – Pará – Brasil – CEP: 66075-110. Fone/fax (91) 3201-7281. e-mail: ppged@ufpa.br. Orientadora Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/___

 Assinatura do participante
 Impressão do dedo polegar
 Caso não saiba assinar

 Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 2 - INSUMOS EXISTENTES NA ESCOLA QUILOMBOLA EM 2016

INSUMOS		QUANT.	CUSTO unitário	CUSTO total/ano
EQUIPAMENTOS	E MATERIAL			
PERMANENTE				
APARELHOS E EQUI. PARA COZINHA (A)				

Geladeira 270 litros	1	1.780,00	1.780,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (A)			2.612,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (B)			
Dicionários (inglês- português)	4	43,80	175,00
Enciclopédia	1	4.100,00	4.100,00
Literatura infantil	10	24,80	248,00
Literatura infanto-juvenil	10	31,50	315,00
Paradidático	10	53,00	530,00
Subtotal (B)			5.368,00
MOBILIÁRIO EM GERAL (C)			
Carteiras e cadeiras	330	175,00	57.750,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	2	550,00	1.100,00
Armário de aço com 2 portas	2	930,00	1.860,00
Subtotal (C)			60.710,00
Total Equip. e Mat. Permanente			68.690,00
BENS E SERVIÇOS			
Energia elétrica	330	130,00	42.900,00
Telefone	330	150,00	49.500,00
Internet	330	168,00	55.440,00
Material de limpeza	330	50,00	16.500,00
Material didático	330	200,00	66.000,00
Subtotal bens e serviços			230.340,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	330	0,60	39.600,00
Subtotal alimentação			39.600,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	220	646,50	142.230,00
Subtotal transporte			142.230,00

argo/Função	Quant.	Salário Base/mês (R\$)	Salario total ano (unitário)	Salário total ano (por Quant. de profº.)
PESSOAL DOCENTE				
Profº com Form. Nível médio	6	2.135,64	28.475,20	170.851,20
Profº com Form. Nível Sup.	12	2.776,33	37.017,73	444.212,76
Subtotal (pessoal docente)	18			615.063,96
PESSOAL NÃO DOCENTE				
Direção	1	3.523,81	46.984,13	46.984,13
Vice diretor	1	2.135,64	28.475,20	28.475,20
Coord. Ped. (Especialista)	2	3.811,35	50.818,20	203.272,80
Secretaria Escolar (nível médio)	1	1.009,05	13.454,00	13.454,00
Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880,00	11.733,33	23.466,66
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880,00	11.733,33	46.933,32
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880,00	11.733,33	23.466,66
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880,00	11.733,33	23.466,66
Subtotal (pessoal não docente)	15			409.519,43
TOTAL PESSOAL				1.024.583,39

APENDICE 3- EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE NA ESCOLA QUILOMBOLA

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
APARE. E EQUIP. PARA ESPORTES (A)			
Kit de instalação para educação física	2	9.020,00	18.040,00

Brinquedos para parquinho	2	7.700,00	15.400,00
Conj. de brinq. e jogos p/ Ed. Inf.	1	15.120,00	15.120,00
Kit de inst. p/ aulas de música	2	6.100,00	12.200,00
Subtotal (A)			60.760,00
APARE. E EQUI. PARA COZINHA (B)			
Geladeira 270 litros	1	1.900,00	1.900,00
Freezer horizontal 305 litros	1	2.400,00	2.400,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Fogão industrial 6 bocas	1	2.300,00	2.300,00
Liquidificador industrial	1	900,00	900,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (B)			8.212,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (C)			
Dicionários (inglês- português)	20	43,80	876,00
Outros dicionários	20	43,00	876,00
Enciclopédia	2	4.100,00	8.200,00
Literatura Infantil (5 título por aluno)	495	25,00	12.375,00
Literatura infanto-juvenil (5 título por aluno)	625	31,50	19.687,50
Literatura infantil Afrodescendente	495	35,00	17.325,00
Literatura infanto-juvenil Afrodescendente	625	30,00	18.750,00
Paradidático	200	53,00	10.600,00
Dicionário Houaiss ou Aurélio	2	320,00	640,00
Lit. bras. (5 títulos por aluno)	1.650	53,00	87.450,00
Lit. Afrodescendentes (5título por aluno)	1.650	40,00	66.000,00
Lit. estran. (5 títulos por aluno)	1.650	59,00	97.350,00
Apoio ped. (5 títulos por professor)	90	65,00	5.850,00
Subtotal (C)			248.726,85
EQUIP. P/ ÁUDIO, VÍDEO E FOTO (D)			
Datashow	5	4.200,00	21.000,00
Tela para projeção	5	450,00	2.250,00
Máquina fotográfica digital	1	1.210,00	1.210,00
Microfone c/ fio	1	530,00	530,00
Caixa de som amplificadora	1	530,00	530,00
Subtotal (D)			25.520,00
EQUIP.DE PROC. DE DADOS (E)			
Computador p/ sala de informática	30	2.600,00	78.000,00
Computador p/ administração	2	2.600,00	5.200,00
Comp. p/ doc. (1p/ cada 2 docente.)	9	2.600,00	23.400,00
Comp. p/ sala de aula (1 por sala)	5	2.600,00	13.000,00
Comp. grêmio e de conv.(1 por sala)	1	2.600,00	2.600,00
Comp. para Biblio. e sala de leitura	4	2.600,00	10.400,00
Tablet para biblio. e sala de leitura	4	525,00	2.100,00
Impressora laser	3	1.200,00	3.000,00
Copiadora multif. (jato de tinta)	1	990,00	990,00
Fotocopiadora	1	1.850,00	1.850,00
Guilhotina	1	125,00	125,00
Subtotal (E)			140.665,00
MOBILIÁRIO EM GERAL (F)			
Conj. de mesas inf. com 4 cadeiras	6	400,00	2.400,00
Carteiras e cadeiras pré-escolar	24	200,00	4.800,00
Mesa para cadeirantes	5	160,00	800,00
Mesa c/ 3 gavetas (1 em cada sala)	5	860,00	4.300,00
Arm. de mad. 2 portas (1 cada sala)	5	600,00	3.000,00
Mesa p/ sala de leit. e biblio (4cad.)	5	490,00	2.450,00
Mesa para sala de artes	2	810,00	1.620,00
Mesa de reunião p/ sala de Prof.	1	550,00	550,00
Cad. fixa p/ sala de prof. (1 por prof.)	18	200,00	3.600,00
Arm.de aço c/ 2 portas p/Sec.	2	930,00	1.860,00
Mesa p/ refeitório. c/ 8 cadeira	10	800,00	8.000,00
Mesa p/ comp.	40	220,00	8.800,00
Mesa p/ impre. Cop. Multif. e fotoc	3	165,00	495,00
Estantes para Biblioteca	4	250,00	1.000,00
Estante para livro dupla face em aço	4	650,00	2.600,00
Estante exp. de liv. e rev. em aço	1	610,00	610,00
Estante infantil em MDF	1	530,00	530,00
Estantes baixas para brinquedoteca	3	530,00	1.590,00
Cadeira alta para alimentação	10	240,00	2.400,00
Berço com colchão	10	950,00	9.500,00

Trocado com colchonete	5	180,00	900,00
Colchonete para descanso	12	150,00	1.800,00
Banheira com suporte	5	210,00	1.050,00
Quadro branco para sala de aula	5	780,00	3.900,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	4	550,00	2.200,00
Armário de aço com 2 portas	4	930,00	3.720,00
Subtotal (F)			74.475,00
Aparelhos para laboratórios (G)			
Kit Ciências (p/ 4 alunos)	30	1.400,00	42.000,00
Kit Biologia (p/ 4 alunos)	30	2.200,00	66.000,00
Kit Química (p/ 4 alunos)	30	1.840,00	55.200,00
Kit Física (p/ 4 alunos)	30	4.870,00	146.100,00
Subtotal (G)			309.300,00
APARELHOS EM GERAL (H)			
Bebedouro 4 torneiras elétrico 110v	2	2.000,00	4.000,00
Ar condicionado	16	3.000,00	48.000,00
Maquina de lavar centrifuga 10k	1	2.100,00	2.100,00
Bomba de puxar água injetora	1	1.500,00	1.500,00
Caixa d, água 1000L	1	400,00	400,00
Filtro de água	1	200,00	200,00
Gerador a gasolina	1	2.000,00	2.000,00
Telefone com tecla, com fio	1	90,00	90,00
Antena parabólica	1	800,00	800,00
Molde de internet 4G	1	500,00	500,00
Subtotal (H)			59.590,00
MANUTENÇÃO (I)			
Kit de primeiros socorros	4	17,00	68,00
Kit de reparos no prédio	2	160,00	320,00
Subtotal (I)			388,00
TOTAL GERAL Equip. e Mat. Perm.			927.636,85
(+5% DO TOTAL GERAL)			46.381,84
TOTAL GERAL (+VALOR DOS 5%)			974.018,69

CARGO/FUNÇÃO	Quant	Remuneração inicial unitário (R\$)	Salário unitário (em R\$)	Salario total ano unitário	Salário total ano por Quant. de profº.
PESSOAL DOCENTE					
Profº com Form. Nível médio	6	2.135,64	2.455,98	32.319,28	193.915,68
Profº com Form. Nível Sup. (+ 30% do Piso)	12	2.776,33	3.192,77	42.015,01	504.180,12
Profº. Atend. Educ. especial. (+ 30% do Piso)	3	2.776,33	3.192,77	42.015,01	126.045,03
Subtotal (pessoal docente)	21				824.149,83
PESSOAL NÃO DOCENTE					
Direção	1	2.776,33	3.748,03	48.666,13	48.666,13
Vice Direção	1	2.776,33	3.748,03	48.666,13	48.666,13
Coord. Pedagógica	4	2.776,33	3.609,21	47.012,29	188.049,16
Secretaria Escolar (nível médio)	2	2.135,64	2.455,98	32.319,28	64.638,56
Bibliotecário (nível médio)	2	32.319,28	32.319,28	32.319,28	64.638,56
Técnico em informática (nível médio)	2	32.319,28	32.319,28	32.319,28	64.638,56
Merendeira (nível fund. incomp.)	4	880,00	880,00	11.733,33	46.933,32
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880,00	880,00	11.733,33	46.933,32
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Subtotal (pessoal não docente)	24				620.097,06
TOTAL PESSOAL					1.444.246,89

BENS E SERVIÇOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
Energia elétrica	330	130,00	42.900,00
Telefone	330	150,00	49.500,00
Internet	330	168,00	55.440,00
Material de limpeza	330	50,00	16.500,00
Material didático	330	200,00	66.000,00
Subtotal bens e serviços			230.340,00
APOIO AO PPP			
Projeções de ações pedagógicas	330	170,00	56.100,00
Total apoio ao PPP			56.100,00

ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	330	2,50	165.000,00
Alimentação escolar extra	220	2,50	110.000,00
Total alimentação			275.000,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	220	908,62	199.897,27
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	4	2.135,64	113.900,80
Total transporte			313.798,07
OUTROS INSUMOS			
Enxada	20	40,00	800,00
Terçado	20	45,00	900,00
Ancinho	20	40,00	800,00
Carrinho de mão	10	250,00	2.500,00
Regador	20	20,00	400,00
Luvas	50	5,00	250,00
Chapéu de palha	50	20,00	1.000,00
Botas	50	40,00	2.000,00
Sementes em kg	5	20,00	100,00
Mudas de plantas unidade	20	20,00	400,00
Plantas medicinais unidade	20	20,00	400,00
Sacos para mudas em cento	4	15,00	60,00
Aubos em kg	5	20,00	100,00
Técnico Agrícola	1	2.890,00	38.533,33
Total Outros Insumos	-	-	48.243,33

APENDICE 4 - GRUPO FOCAL

Questão: partindo da realidade da escola que vocês têm hoje; o que vocês consideram ser indispensável para melhorar as condições de atendimento do processo educativo?

Principais pontos levantados

Construção de salas com equipamentos para educação infantil;
 Área de lazer equipada para o Ensino Infantil e Fundamental;
 Merenda escolar insuficiente, principalmente para os alunos que utilizam o transporte escola;
 Cardápio da merenda escolar inadequado, não regionalizado;
 Cumprimento da carga horária do SOME;
 Manutenção do transporte escolar – alunos ficam muitos dias sem aula
 Ônibus sem cinto de segurança, cadeiras e janelas quebradas;
 Transporte fluvial equipado com coletes salva vida e motor coberto;
 Seguro para alunos que são transportados
 Cumprimento dos dias letivos para os alunos que são transportados
 Currículo que valorize os saberes e a cultura quilombolas
 Calendário escolar que considere o período produtivo das comunidades
 Material didático diverso de acordo com a necessidade dos professores nas atividades com os quilombolas
 A agricultura familiar enquanto disciplina para as escolas do campo
 Formação continuada de professores com enfoque na diversidade quilombola
 Aumento no salário dos professores, tendo em vista o deslocamento dos mesmos para a escola – muitos são de Belém;
 Recursos para comprar material e equipamentos relacionados à agricultura familiar
 Mais atenção da SEMED no acompanhamentos das ações da escola

APENDICE 5 - QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA

1- QUAIS PROGRAMAS QUE O MUNICÍPIO TEM ACESSO POR MEIO DO PAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

R: Temos acessado o PRONACAMPO, mas não temos conseguido todas as ações, às vezes não atendemos as exigências. Hoje estamos executando o Projovem Campo Saberes da Terra e Programa Escola da Terra. Tem outros programas, mas são coordenados pela UFPA e IFPA.

2 - O MUNICÍPIO USA TRANSPORTE ESCOLAR? QUAL O VALOR PERCENTUAL POR ALUNO O MUNICÍPIO VEM RECEBENDO?

R: Sim. Barco, lancha, rabeta, ônibus e micro ônibus. O total do ano de 2016 foi R\$ 1.936.123,50. Não sei o valor por alunos, porque estou sem a planilha do número de alunos transportados. Para saber esse valor tem que dividir o número de alunos transportados pelo total de gastos.

3- O VALOR DO TRANSPORTE ESCOLAR TEM SIDO SUFICIENTE PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO TRANSLADO DURANTE O PERÍODO LETIVO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A ESPECIFICIDADES TERRITORIAL DO MUNICÍPIO?

R: Não tem sido suficiente, ano passado ficamos dois meses sem transporte escolar por conta do atraso no repasse. Aqui é uma parceira entre governo federal, governo do estado e município. Quando um atrasa o repasse fica complicado, porque o valor investido é tão pouco que não tem como fazer reserva de um mês para o outro. Antes de finalizar o mês já acabou o dinheiro para comprar o combustível. São muitos alunos transportados. Se você passar a tarde em frente o terminal rodoviário, onde ficam concentrados os ônibus que trazem e levam os alunos, você já vai ter uma ideia da quantidade de alunos transportados, sem falar no que vão de transporte fluvial. Então valor que vem não atende nossa realidade de estradas de chão, com buracos, atoleiros no inverno, os ônibus passam por manutenção pelo menos 2 vezes ao mês. Nós não nos concentramos em outras coisas aqui na coordenação do campo, só correndo atrás de resolver problema causado pelo transporte escolar. Sabe que eu fico pensando, se ter escola no campo é caro, e, o transporte escolar, além de ser caro e muito problemático. Acho que não compensa.

5- QUAL O VALOR DO PERCETUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR?

R: Depende do nível e modalidade, são valores diferentes, mas não tão distantes um valor do outros, somente a creche fica acima de R\$ 1,00.

6- O MUNICÍPIO VEM APLICANDO OS 30% DO RECURSO DA MERENDA ESCOLAR EM MERENDA REGIONALIZADA?

R: Ainda estamos tentando organizar essa questão. Porque temos produtos regionalizados na merenda, mas não é via convênio com associações ou cooperativa. Não são aplicados os 30%, mas será realizada chamada pública convocando para fornecimento de gêneros da agricultura familiar.

7- O VALOR DO PERCETUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR TEM GARANTIDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS DO CAMPO?

R: O valor da merenda, assim como o valor do transporte, é, digamos, uma ajuda que o governo dá para os municípios, porque não tem como fazer um cardápio adequado a necessidade nutricional dos alunos. Aqui nós temos convênio com o estado, por conta dos alunos do SOME do fundamental maior e do ensino médio, mas o valor por aluno é o mesmo que vem do FNDE. A secretária de educação tem tentado junto ao prefeito um valor diferenciado para os alunos que usam o transporte escolar, por conta da distância que eles percorrem, mas fica muito caro e ainda não deu para aumentar o valor. Mesmo assim o valor por aluno é maior que o do FNDE. Se fossemos aplicar somente o do FNDE o valor seria R\$ 87,43 e aqui com a complementação da prefeitura fica R\$ 97,77 então já ajuda, mas não garante que todos os dia os alunos tenham uma merenda com todos os nutriente necessários e nem oferecer duas refeições para nossos alunos do campo que passam quase que o dia todo fora de casa.

8 – QUANTAS ESCOLAS DO CAMPO POSSUEM UNIDADE EXECUTORA E RECEBE RECURSOS DO FNDE?

R: Hoje temos o total de 131 escolas no campo. Eu não sei te dizer o número certo de escolas sem unidade executora, mas todas que não tem acima de 50 alunos estão sem unidade executora. Elas recebem PDDE Campo em uma conta da prefeitura, mas não tem autonomia para gerenciar o recurso, porque não tem conselho escolar.

9- O VALOR POR ALUNO REPASSADO PELO FUNDEB TEM ATENDIDO AS NECESSIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO? SE NÃO, QUAL SERIA O VALOR NECESSÁRIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES?

R: Se eu pudesse calcular esse valor eu colocaria um valor bem alto, porque esse valor que estamos recebendo não tem atendido, mesmo com um pequeno diferencial no valor dos alunos do campo. O problema é que no campo os alunos são poucos, e, como o valor calculado está ligado à quantidade de alunos, o valor de repasse fica baixo, mas a despesa fica alta. Então o recurso só dá para pagar o professor, mas para o processo de ensino aprendizagem, o que uma escola com 100 alunos precisa, uma com 15 precisa. O que fazer então? Ou fecha a escola e transporta o aluno, ou fica na precariedade. No entanto, eu já cheguei a uma conclusão. Se fechar escola e transporta o aluno, não fica mais barato para a gestão. Porque continua pagando o professor, ele só muda de escola, e ainda tem toda a despesa com transporte, porque nem toda vez dá para incluir na rota já existente. Então não seria melhor tentar melhorar a escola que já está lá no campo. Aqui nós estamos sempre tentando fazer essa discussão com as Universidades, com o Fórum de Educação do Campo do Baixo Tocantins, como Fórum paraense, com o Instituto Federal, com o Ministério Público. Porque nos acreditamos que a educação para os sujeitos do campo, precisa ser no campo, mas não é fácil mudar, porque a lógica sempre foi essa, trabalhar com pouco recurso. Não tem como fazer educação sem recurso, educação que eu digo de qualidade. Nossos professores do campo são comprometidos, os pais são participativos, eles brigam mesmo pelos direitos dos seus filhos, mas nos que estamos na gestão esbarramos no limite do recurso, infelizmente.

10 - QUAIS INSUMOS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUE DEVERIAM SER LEVADAS EM CONSIDERAÇÃO NO CÁLCULO DO CUSTO ALUNO CAMPO?

R: Teríamos que fazer um mapeamento das escolas, porque tem umas que precisam de uma coisa a outra de outra coisa. No meu entendimento todas as escolas precisam de uma infraestrutura básica para funcionar: com salas de aula, banheiros decentes, energia elétrica, água tratada, cozinha, refeitório, espaço recreativo, uma biblioteca ou sala de leitura ou um espaço que as crianças tenham acesso aos livros, um espaço para as crianças façam atividades físicas. Além disso, tem a questão das particularidades de cada escola. Temos as de ilha que precisam de escadas, de ferro de preferêcia, porque são suspensas sobre as águas, a escola precisa de uma rabeta própria, porque se acontecer algum problema com alguém da escola é preciso socorrer. Geralmente as escolas de ilha tem um pátio aberto para facilitar a entrada dos alunos que vem de canoa, barco. Quando chove o vento é forte que molha todo o pátio impossibilitando das crianças utilizarem esse espaço. Os professores vivem pedindo encerado para fazer uma espécie de todo, aquele que tem nos barcos grandes, para colocar e proteger na hora da chuva, mas nunca conseguimos atender, porque o dinheiro que vem não permite comprar, ele não se enquadra em material para o desenvolvimento do ensino. Isso só para te dar um exemplo que como é preciso fazer o diagnóstico das escolas.

11- HOUVE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO? QUANTAS? QUAL O MOTIVO?

R: Sim houve fechamento de 10 escolas do campo. O motivo foi o pouco número de alunos, as famílias vão se mudando para a cidade e fica difícil manter a escola, o jeito é colocar os alunos no transporte e levar para uma escola maior. Mas esse processo de fechamento não foi fácil às comunidades não aceitam com tranquilidade. Os movimentos sociais do campo são atuantes aqui. Era para fechar mais escolas, o entanto eles foram para rua e hoje não se pensa mais em fechar a escola. A discussão é como manter essas escolas no campo. Estamos inclusive fazendo um diagnóstico juntamente com o Ministério Público, o Fórum paraense de Educação do Campo, o IFPA, a CARITAS e outros movimentos sociais do campo um diagnóstico das condições de funcionamento das escolas das ilhas e estradas/ramais de Abaetetuba. Tudo para garantir que os alunos estudem nas suas próprias comunidades.

12- QUAIS AS DIFICULDADE NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO?

R: As dificuldades são muitas, porque a educação não é pensada para o campo e sim para a cidade, não que na cidade seja tudo lindo, mas não se compara. No campo até para você construir uma escola com dinheiro do PRONACAMPO é difícil, porque há uma exigência que as nossas ilhas, por exemplo, não atende. O PDDE campo é só o nome porque tem valor para escolas de 15 a 50 alunos, mas exige unidade executora e legislação diz que para ter uma unidade executora é preciso ter pelo menos 50 alunos, Aí eu pergunto é para o campo, mas não olha a especificidade do campo? Então as dificuldades perpassam também por essas políticas públicas que não se atenta para as realidades do nosso campo. Não queremos ser melhor que ninguém, nossa coordenação luta para sermos iguais nos direitos que nos é assegurado. Fazer gestão educacional neste país onde as políticas são elaboradas entre quatro paredes não é fácil, é desgastante.

APENDICE 6 - INSUMOS EXISTENTES NA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL EM 2016

EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE	QUANT.	CUSTO unitário	CUSTO total/ano
APARELHOS E EQUI. PARA COZINHA (A)			
Geladeira 270 litros	1	1.780,00	1.780,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (A)			2.612,00
Coleções e mat. Bibliog. (b)			
Dicionários (inglês- português)	7	43,80	306,60
Enciclopédia	1	4.100,00	4.100,00
Literatura infantil	12	24,80	297,60
Literatura infanto-juvenil	20	31,50	630,00
Paradidático	18	53,00	954,00
Subtotal (B)			6.288,20
Mobiliário Em Geral (C)			
Carteiras e cadeiras – Ens. Fund.	62	175,00	10.850,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	2	550,00	1.100,00
Armário de aço com 2 portas	2	930,00	1.860,00
Subtotal (C)			13.810,00
Total Equip. e Mat. Perm.			22.710,20
BENS E SERVIÇOS			
Energia elétrica	61	65,00	3.965,00
Telefone	61	80,00	4.880,00
Material de limpeza	61	50,00	3.050,00
Material didático	61	200,00	12.200,00
Subtotal Bens e Serviços			31.415,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	61	0,50	6.100,00
Subtotal alimentação			6.100,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	31	720,00	22.320,00
Subtotal transporte			22.320,00
Total Geral			82.545,20

Nota: O valor per capita do transporte escolar foi o valor que encontramos na pesquisa o valor repassado via PNATE para o município era de R\$ 147,47.

APENDICE 7 - EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
APARELHOS E EQUIPAMENTOS PARA ESPORTES (A)			

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
Kit de instalação para educação física	2	9.020,00	18.040,00
Brinquedos para parquinho	2	7.700,00	15.400,00
Conj. de brinq. e jogos p/ Ed. Inf.	1	15.120,00	15.120,00
Kit de inst. p/ aulas de música	1	6.100,00	6.100,00
Subtotal (A)			54.660,00
APARELHOS E E QUI. PARA COZINHA (B)			
Geladeira 270 litros	1	1.900,00	1.900,00
Freezer horizontal 305 litros	1	2.400,00	2.400,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Fogão industrial 6 bocas	1	2.300,00	2.300,00
Liquidificador industrial	1	900,00	900,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (B)			8.212,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (C)			
Dicionários (inglês- português)	15	43,80	306,60
Outros dicionários	15	43,00	645,00
Enciclopédia	1	4.100,00	4.100,00
Literatura Infantil (5 título por aluno)	80	25,00	2.000,00
Literatura inf. Sobre Movimentos Sociais	80	32,00	2.560,00
Literatura infanto-juvenil (5 título por aluno)	225	31,50	7.087,50
Literatura inf. Juvenil sobre Mov. Sociais	225	35,00	7.875,00
Paradidático	165	53,00	8.745,00
Dicionário Houaiss ou Aurélio	1	320,00	320,00
Lit. Bras. (5 títulos por aluno)	825	53,00	43.725,00
Lit. Estran. (5 títulos por aluno)	825	59,00	48.675,00
Lit. Sobre Mov. Sociais (5 títulos por aluno)	825	45,00	37.125,00
Apoio ped. (5 títulos por professor)	45	65,00	2.925,00
Literatura Infantil	650	25,00	16.250,00
Subtotal (C)			182.393,10
EQUIPAMENTOS PARA ÁUDIO, VÍDEO E FOTO (D)			
Datashow	5	4.200,00	21.000,00
Tela para projeção	5	450,00	2.250,00
Máquina fotográfica digital	1	1.210,00	1.210,00
Microfone c/ fio	1	530,00	530,00
Caixa de som amplificadora	1	530,00	530,00
Subtotal (D)			25.520,00
EQUIPAMENTOS DE PROC. DE DADOS (E)			
Computador p/ sala de informática	20	2.600,00	52.000,00
Computador p/ administração	2	2.600,00	5.200,00
Comp. p/ doc. (1p/ cada 2 docente.)	5	2.600,00	13.000,00
Comp. p/ sala de aula (1 por sala)	5	2.600,00	13.000,00
Comp. Grêmio e de conv.(1 por sala)	1	2.600,00	2.600,00
Comp. Para Biblio. e sala de leitura	2	2.600,00	5.200,00
Tablet para Biblio. e sala de leitura	2	525,00	1.050,00
Impressora laser	3	1.200,00	3.000,00
Copiadora Multif. (jato de tinta)	1	990,00	990,00
Fotocopiadora	1	1.850,00	1.850,00
Guilhotina	1	125,00	125,00
Subtotal (E)			92.015,00
MOBILIÁRIO EM GERAL (F)			
Conj. De mesas inf. Com 4 cadeiras	5	400,00	2.000,00
Carteiras e cadeiras pré-escolar	15	200,00	3.000,00
Mesa para cadeirantes	4	160,00	640,00
Carteiras e cadeiras – ensino médio	35	180,00	6.300,00
Mesa c/ 3 gavetas (1 em cada sala)	5	860,00	4.300,00
Arm. De mad. 2 portas (1 cada sala)	5	600,00	3.000,00
Mesa p/ sala de leit. E biblio (4cad.)	4	490,00	1.960,00
Mesa para sala de artes	1	810,00	810,00
Mesa de reunião p/ sala de Prof.	1	550,00	550,00
Cad. Fixa p/ sala de prof. (1 por prof.)	9	200,00	1.800,00
Arm.de aço c/ 2 portas p/Sec.	1	930,00	930,00
Mesa p/ refeitório. c/ 8 cadeira	10	800,00	8.000,00

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
Mesa p/ comp.	35	220,00	7.700,00
Mesa p/ impre. Cop. Multif. E fotoc	3	165,00	495,00
Estantes para Biblioteca	4	250,00	1.000,00
Estante para livro dupla face em aço	4	650,00	2.600,00
Estante exp. De liv. E rev. Em aço	1	610,00	610,00
Estante infantil em MDF	1	530,00	530,00
Estantes baixas para brinquedoteca	3	530,00	1.590,00
Quadro branco para sala de aula	5	780,00	3.900,00
Carteiras e cadeiras – Ens. Fund.	62	175,00	10.850,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	2	550,00	1.100,00
Armário de aço com 2 portas	2	930,00	1.860,00
Subtotal (F)			65.525,00
APARELHOS PARA LABORATÓRIOS (G)			
Kit Ciências (p/ 4 alunos)	15	1.400,00	21.000,00
Kit Biologia (p/ 4 alunos)	15	2.200,00	33.000,00
Kit Química (p/ 4 alunos)	15	1.840,00	27.600,00
Kit Física (p/ 4 alunos)	15	4.870,00	73.050,00
Subtotal (G)			154.650,00
APARELHOS EM GERAL (H)			
Bebedouro 4 torneiras elétrico 110v	2	2.000,00	4.000,00
Ar Condicionado	17	3.000,00	51.000,00
Bomba de puxar água injetora	1	1.500,00	1.500,00
Caixa d. água 1000L	1	400,00	400,00
Filtro de água	1	200,00	200,00
Gerador a gasolina	1	2.000,00	2.000,00
Telefone com tecla, com fio	1	90,00	90,00
Antena parabólica	1	800,00	800,00
Moldem de internet 4G	1	500,00	500,00
Subtotal (H)			60.490,00
MANUTENÇÃO (I)			
Kit de primeiros socorros	1	17,00	17,00
Kit de reparos no prédio	1	160,00	160,00
Subtotal (I)			177,00
TOTAL GERAL Equip. e Mat. Perm.			643.642,10
(+5% DO TOTAL GERAL			32.182,10
TOTAL GERAL (+VALOR DOS 5%)			675.824,20

QUADRO DE PESSOAL NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

Cargo/Função	Quant.	Remuneração inicial unitário (R\$)	Salário unitário (em R\$)	Salario total ano unitário	Salário total ano por Quant. de profº.
PESSOAL DOCENTE					
Profº com Form. Nível médio	4	2.135,64	2.455,98	32.319,28	129.277,12
Profº com Form. Nível Sup. (+ 30% do Piso)	12	2.776,33	3.192,77	42.015,01	504.180,12
Profº. Atend. Educ. especial. (+ 30% do Piso)	3	2.776,33	3.192,77	42.015,01	126.045,03
Subtotal (pessoal docente)	19				759.502,27
PESSOAL NÃO DOCENTE					
Direção	1	2.776,33	3.748,03	48.666,13	48.666,13
Coord. Pedagógica	1	2.776,33	3.609,21	47.012,29	47.012,29
Secretaria Escolar (nível médio)	1	2.135,64	2.455,98	32.319,28	32.319,28
Bibliotecário (nível médio)	1	2.135,64	2.455,98	32.319,28	32.319,28
Técnico em informática (nível médio)	1	2.135,64	2.455,98	32.319,28	32.319,28
Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880,00	880,00	11.733,33	46.933,32
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Subtotal (pessoal não docente)	15				309.969,56
TOTAL PESSOAL					1.069.471,83

BENS E SERVIÇOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
Energia elétrica	165	65,00	10.725,00

Telefone	165	90,00	14.850,00
Internet	165	120,00	19.800,00
Material de limpeza	165	70,00	11.550,00
Material didático	165	200,00	33.000,00
Total bens e serviços			89.925,00
APOIO AO PPP			
Projeções de ações pedagógicas	165	170,00	28.050,00
Total apoio ao PPP			28.050,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	165	2,50	82.500,00
Total alimentação			82.500,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	80	720,00	576.000,00
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	1	2.135,64	28.475,20
Total transporte			604.475,20
OUTROS INSUMOS			
Enxada	10	40,00	400,00
Terçado	10	45,00	450,00
Ancinho	10	40,00	400,00
Carrinho de mão	10	250,00	250,00
Regador	10	20,00	200,00
Luvas	50	5,00	250,00
Chapéu de palha	50	20,00	1.000,00
Botas	50	40,00	2.000,00
Sementes em kg	5	20,00	100,00
Mudas de plantas unidade	20	20,00	400,00
Plantas medicinais unidade	20	20,00	400,00
Sacos para mudas em cento	3	15,00	45,00
Adubos em kg	5	20,00	100,00
Técnico Agrícola	1	2.890,00	38.533,33
Total outros insumos	-	-	44.528,33
TOTAL GERAL	-	-	388.896,33

APENDICE 8 - GRUPO FOCAL

Questão: partindo da realidade da escola que vocês têm hoje; o que vocês consideram ser indispensável para melhorar as condições de atendimento do processo educativo?

Principais pontos levantados

Construção de escolas com infraestruturas adequadas;
 Energia elétrica e Água tratada
 Merenda escolar com regularidade e regionalizada;
 Currículo que valorize a história de luta dos movimentos sociais pela terra
 Calendário escolar que considere o período produtivo das comunidades
 Valorização da agricultura familiar no currículo escolar
 Professores que respeitem e valorize a luta dos movimentos sociais do campo
 Concurso específico para professores do movimento social do campo
 Recurso financeiro para comprar material e equipamentos relacionados à agricultura familiar
 Mais atenção da SEMED no acompanhamento das ações da escola.

PRENDICE 9 - QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE ACARÁ

1- QUAIS POGRAMAS QUE O MUNICÍPIO TEM ACESSO POR MEIO DO PAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

R: Temos Saberes da terra e Escola da terra por meio do PRONACAMPO

2 - O MUNICÍPIO USA TRANSPORTE ESCOLAR? QUAL O VALOR PERCENTUAL POR ALUNO O MUNICÍPIO VEM RECEBENDO?

R: Sim. Barco, lancha, rabeta e ônibus. Não sei o valor por aluno. Sei que em 2016 recebemos do FNDE por meio do PNATE R\$ 1.661.986,90 (um milhão seiscentos e sessenta e um mil, novecentos e oitenta reais e noventa centavos)

3- O VALOR DO TRANSPORTE ESCOLAR TEM SIDO SUFICIENTE PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO TRANSLADO DURANTE O PERÍODO LETIVO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A ESPECIFICIDADES TERRITORIAL DO MUNICÍPIO?

R: Não. Infelizmente o município vem sofrendo por causa do transporte escolar, nosso município tem um território muito extenso e de difícil acesso. A dispersão espacial da nossa população rural imensa. O valor vem para uma determinada quilometragem, mas com o excesso de chuva na nossa região as rotas são mudadas constantemente, ficando sempre mais longe que e conseqüentemente mais caro. Isso falando de transporte terrestre, quando falamos do aquático fica pior. O valor que vem é o mesmo para todos os tipos de transporte. Desse modo, o grande desafio colocado é o de trazer as principais particularidades regionais para a estimativa do custo do serviço de transporte escolar executado nas áreas rurais do Brasil.

5- QUAL O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR?

R: Até 2016 estávamos recebendo R\$ 0,30 a partir de 2017 com o aumento estamos a recebendo, pelos alunos da creche (R\$ 1,07), pré - escola (R\$ 0,56), ensino fundamental, médio e EJA (R\$ 0,36) e quilombolas (R\$ 0,64).

6- O MUNICÍPIO VEM APLICANDO OS 30% DO RECURSO DA MERENDA ESCOLAR EM MERENDA REGIONALIZADA?

R: Aqui no município temos dificuldade de aplicar os 30% da merenda regionalizada por conta da falta da organização dos agricultores em cooperativas ou associações, elas até existem, mas falta a devida regularização para poderem participar da chamada pública. Para não ficar sem a merenda regularizada estamos comprando os produtos na CEASA em Belém.

7- O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR TEM GARANTIDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS DO CAMPO? PRINCIPALMENTE DOS QUE SÃO TRANSPORTADOS?

R: Hoje temos dois problemas relacionados ao valor da merenda escolar:

O primeiro está relacionado à questão da meta nutricional, que o próprio PNAE estabelece que é no mínimo de 15% da necessidade nutricionais da faixa etária dos alunos. Segundo a nutricionista, isso representa cerca de 350 kcal e 9 gramas de proteína por refeição. Com o valor por aluno que recebemos fica difícil de atender essa exigência, mesmo com o aumento de 2017. Você olhando para o valor e pensando no cardápio, sem ter nenhum estudo aprofundado sobre, você já imagina que o mesmo não vai ser suficiente para atender essa exigência. Pense em uma refeição o percentual nutricional precise ter: arroz, feijão, carne, óleo, sal, legumes, verduras e fruta. Com o dinheiro que recebemos não conseguimos montar esse cardápio.

O outro problema que enfrentamos é quanto os alunos do campo, justamente esses que são transportados, não são todos, mas temos alguns casos, são alunos que acordam muito cedo para pegar o transporte, principalmente quem pega no início da rota, quando chega à escola as 7:30h já esta com fome, o correto seria oferecer um café ou uma salada de frutas, um lanche...mas o lanche só sai as 9:30h, alguns levam alguma coisa para comer nesse intervalo, mas a maioria fica com fome, e, uma criança com fome não tem como prestar atenção na aula. Quando a escola tem condições ela oferece alguma coisa quando eles chegam, mas não é todo tempo que fazemos isso. Não falta vontade para ajudar, mas sem dinheiro a vontade não avança. O município não tem tido condições para arcar com essa despesa.

8 – QUANTAS ESCOLAS DO CAMPO POSSUEM UNIDADE EXECUTORA E RECEBE RECURSOS DO FNDE?

R: Hoje temo no campo o total de 163 escolas. Destas 37 tem unidade executora e 28 que estão ou em processo de organização do conselho escolar ou em processo de tramitação da documentação no setor cartorário do município. Ainda temos 98 escolas que não entraram no critério dos 50 alunos conforme a Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013 que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.

9- O VALOR POR ALUNO REPASSADO PELO FUNDEB TEM ATENDIDO AS NECESSIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO? SE NÃO, QUAL SERIA O VALOR NECESSÁRIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES?

R: Eu não sei dizer qual o valor seria necessário, acho que isso requer estudos sobre. O que eu posso dizer é que o valor atual não é suficiente para uma educação de qualidade, falta muita coisa para as escolas do campo. Tem escolas que não é escola. As escolas são improvisadas, são poucas que são construídas para ser escola. As outras foram adaptadas. Tem escolas sem energia elétrica, mas tem como prover a energia por meio de gerador e o dinheiro do Fundeb poderia ajudar nisso, pois a energia é fundamental para os alunos. Tem escola que não tem água encanada nem poço artesianos, poderia com o recurso do FUNDEB também melhorar a questão da água. Os alunos bebem água da cacimba. O professor do campo poderia receber um percentual a mais no salário, pois precisa se deslocar, às vezes fica na comunidade, tem duas despesas e também é o responsável pela escola. O transporte escolar poderia ser melhor, pois os ônibus e barcos são precários. A justificativa é que o valor do FUNDEB não dá para fazer muita coisa além de pagar os professores. Então olhando por essas necessidades considero o valor repassado não atende nossas escolas do campo. Volto a dizer sem recurso não há vontade que dei conta das necessidades que os alunos precisam.

10 - QUAIS INSUMOS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUE DEVERIAM SER LEVADAS EM CONSIDERAÇÃO NO CÁLCULO DO CUSTO ALUNO CAMPO?

R: Como falei anteriormente, o transporte escolar equipado, com cinto de segurança, com coletes salva vida, com instrutor, merenda escolar com duas refeições para os alunos transportados, o pagamento do professor, a construção de escolas, a energia elétrica, a água. No caso temos assentamento e escolas quilombolas que trabalham nas escolas com hortas, com plantios e que nos pedem material que não temos como comprar porque segundo o secretário de finanças não estão dentro do que se pode comprar com o dinheiro do FUNDEB. Tem coisas que nas escolas da cidade são simples de resolver, mas no campo é muito difícil a distância é uma delas, o que você resolve em duas horas aqui na cidade você precisa passar o dia todo para resolver quando é no campo. Então acho que são várias coisas que tem que pensar antes de fazer o cálculo para os alunos do campo.

11- HOUVE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO? QUANTAS? QUAL O MOTIVO?

R: Houve fechamentos de escolas. No total até agora foram 40 escolas fechadas. Como as escolas são pequenas foi realizado o processo de nucleação e os alunos passaram para as outras escolas maiores. Foi aquilo que falei, não tem o recurso para investir na escola do campo, porque os alunos são poucos, então a solução acaba sendo o mais imediato, transportar os alunos. Não é que seja o melhor, mas é o que vem sendo feito.

12- QUAIS AS DIFICULDADE NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO?

R: São muitas às dificuldades, nosso município é muito extenso, não conseguimos acompanhar regularmente as escolas, os professores reclamam que ficam sozinhos, sem orientação. Nós não temos recursos destinados somente para o acompanhamento das escolas do campo, não temos carros, não temo suprimento de fundo para passar uma semana visitando as escolas. Quando precisa resolver alguma coisa sobre a escola o professor vem até a SEMED e deixa os alunos sem aula, causando outro problema. A questão do transporte escolar é difícil, as estradas são de péssimas condições de tráfego, os ônibus vivem parando por problemas mecânicos, os alunos ficam sem aula, quando chove os ônibus não passam. A questão da lotação de professores para o campo também é difícil, os concursados não temer ir pelas dificuldades que é. Quem aceita ir é os contratados, mas aqueles que não têm formação, os que têm uma formação melhor só vão por meio de pressão de ficar sem lotação. A merenda também quando atrasa é um problema, a falta de transporte para entregar a merenda também é um

problema. As escolas sem infraestrutura tem se constituído um problema. São muitos os problemas que a educação do campo enfrenta, e, não é somente aqui no nosso município, tenho acompanhado a discussão do Fórum de Educação do Campo aqui do Baixo Tocantins e esse problema é geral.

APENDICE 10 - INSUMOS EXISTENTES NA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL EM 2016

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário	CUSTO total/ano
EQUIP. E MATERIAL PERMANENTE			
APARELHOS E EQUI. PARA COZINHA (A)			
Geladeira 270 litros	1	1.780,00	1.780,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (A)			2.612,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (B)			
Dicionários (inglês- português)	5	43,80	215,00
Enciclopédia	1	4.100,00	4.100,00
Literatura infantil	15	24,80	372,00
Literatura infanto-juvenil	20	31,50	630,00
Paradidático	15	53,00	795,00
Subtotal (B)			6.112,00
MOBILIÁRIO EM GERAL (C)			
Carteiras e cadeiras	356	175,00	62.300,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	2	550,00	1.100,00
Armário de aço com 2 portas	2	930,00	1.860,00
Subtotal (C)			65.260,00
Total Equip. e Mat. Permanente			73.984,00
BENS E SERVIÇOS			
Energia elétrica	353	130,00	45.890,00
Telefone	353	150,00	52.950,00
Internet	353	168,00	59.304,00
Material de limpeza	353	50,00	17.650,00
Material didático	330	200,00	70.600,00
Subtotal bens e serviços			246.394,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	353	0,50	35.300,00
Subtotal alimentação			35.300,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	235	695,79	163.510,65
Subtotal transporte			163.510,65

APENDICE 11 - EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
APARELHOS E EQUIPAMENTOS PARA ESPORTES (A)			
Kit de instalação para educação física	2	9.020,00	18.040,00
Brinquedos para parquinho	2	7.700,00	15.400,00
Conj. de brinq. e jogos p/ Ed. Inf.	1	15.120,00	15.120,00
Kit de inst. p/ aulas de música	2	6.100,00	12.200,00
Subtotal (A)			60.760,00
APARELHOS E EQUI. PARA COZINHA (B)			
Geladeira 270 litros	1	1.900,00	1.900,00
Freezer horizontal 305 litros	1	2.400,00	2.400,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Fogão industrial 6 bocas	1	2.300,00	2.300,00
Liquidificador industrial	1	900,00	900,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00

Subtotal (B)			8.212,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (C)			
Dicionários (inglês- português)	20	43,80	876,00
Outros dicionários	20	43,80	876,00
Enciclopédia	2	4.100,00	8.200,00
Literatura Infantil (5 título por aluno)	1.165	25,00	29.125,00
Literatura infanto-juvenil (5 título por aluno)	600	31,50	18.900,00
Paradidático	200	53,00	10.600,00
Dicionário Houaiss ou Aurélio	2	320,00	640,00
Lit. bras. (5 títulos por aluno)	1.765	53,00	93.545,00
Lit. sobre ed.do campo (5título por aluno)	1.765	40,00	70.600,00
Lit. estran. (5 títulos por aluno)	1.765	59,00	104.135,00
Apoio ped. (5 títulos por professor)	100	65,00	6.500,00
Subtotal (C)			343.997,00
EQUIP. P/ ÁUDIO, VÍDEO E FOTO (D)			
Datashow	5	4.200,00	21.000,00
Tela para projeção	5	450,00	2.250,00
Máquina fotográfica digital	1	1.210,00	1.210,00
Microfone c/ fio	1	530,00	530,00
Caixa de som amplificadora	1	530,00	530,00
Subtotal (D)			25.520,00
EQUIP. DE PROC. DE DADOS (E)			
Computador p/ sala de informática	30	2.600,00	78.000,00
Computador p/ administração	2	2.600,00	5.200,00
Comp. p/ doc. (1p/ cada 2 docente.)	9	2.600,00	23.400,00
Comp. p/ sala de aula (1 por sala)	5	2.600,00	13.000,00
Comp. grêmio e de conv.(1 por sala)	1	2.600,00	2.600,00
Comp. para Biblio. e sala de leituta	4	2.600,00	10.400,00
Tablet para biblio. e sala de leitura	4	525,00	2.100,00
Impressora laser	3	1.200,00	3.000,00
Copiadora multif. (jato de tinta)	1	990,00	990,00
Fotocopiadora	1	1.850,00	1.850,00
Guilhotina	1	125,00	125,00
Subtotal (E)			140.665,00
MOBILIÁRIO EM GERAL (F)			
Conj. de mesas inf. com 4 cadeiras	11	400,00	4.400,00
Carteiras e cadeiras pré-escolar	43	200,00	8.600,00
Mesa para cadeirantes	5	160,00	800,00
Mesa c/ 3 gavetas (1 em cada sala)	7	860,00	6.020,00
Arm. de mad. 2 portas (1 cada sala)	7	600,00	4.200,00
Mesa p/ sala de leit. e biblio (4cad.)	5	490,00	2.450,00
Mesa para sala de artes	2	810,00	1.620,00
Mesa de reunião p/ sala de Prof.	1	550,00	550,00
Cad. fixa p/ sala de prof. (1 por prof.)	18	200,00	3.600,00
Arm.de aço c/ 2 portas p/Sec.	2	930,00	1.860,00
Mesa p/ refeitório. c/ 8 cadeira	10	800,00	8.000,00
Mesa p/ comp.	40	220,00	8.800,00
Mesa p/ impre. Cop. Multif. e fotoc	3	165,00	495,00
Estantes para Biblioteca	4	250,00	1.000,00
Estante para livro dupla face em aço	4	650,00	2.600,00
Estante exp. de liv. e rev. em aço	1	610,00	610,00
Estante infantil em MDF	1	530,00	530,00
Estantes baixas para brinquedoteca	3	530,00	1.590,00
Cadeira alta para alimentação	10	240,00	2.400,00
Berço com colchão	10	950,00	9.500,00
Trocado com colchonete	5	180,00	900,00
Colchonete para descanso	12	150,00	1.800,00
Banheira com suporte	5	210,00	1.050,00
Quadro branco para sala de aula	7	780,00	5.460,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	4	550,00	2.200,00
Armário de aço com 2 portas	4	930,00	3.720,00
Subtotal (F)			84.755,00
Aparelhos para laboratórios (G)			
Kit Ciências (p/ 4 alunos)	30	1.400,00	42.000,00
Kit Biologia (p/ 4 alunos)	30	2.200,00	66.000,00
Kit Química (p/ 4 alunos)	30	1.840,00	55.200,00
Kit Física (p/ 4 alunos)	30	4.870,00	146.100,00
Subtotal (G)			309.300,00
APARELHOS EM GERAL (H)			

Bebedouro 4 torneiras elétrico 110v	2	2.000,00	4.000,00
Ar condicionado	16	3.000,00	48.000,00
Maquina de lavar centrifuga 10k	1	2.100,00	2.100,00
Bomba de puxar água injetora	1	1.500,00	1.500,00
Caixa d, água 1000L	1	400,00	400,00
Filtro de água	1	200,00	200,00
Gerador a gasolina	1	2.000,00	2.000,00
Telefone com tecla, com fio	1	90,00	90,00
Antena parabólica	1	800,00	800,00
Moldem de internet 4G	1	500,00	500,00
Subtotal (H)			59.590,00
MANUTENÇÃO (I)			
Kit de primeiros socorros	4	17,00	68,00
Kit de reparos no prédio	2	160,00	320,00
Subtotal (I)			388,00
TOTAL GERAL Equip. e Mat. Perm.			1.033.187,00
(+5% DO TOTAL GERAL)			51.659,35
TOTAL GERAL (+VALOR DOS 5%)			1.084.846,35

QUANTITATIVO DE PESSOAL NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE NA ESCOLA DE COMUNIDADES RURAL

CARGO/FUNÇÃO	Quant.	Remuneração inicial unitário (R\$)	Salário com gratificações (em R\$)	Salario total ano (unitário)	Salário total ano (por Quant. de profº.)
PESSOAL DOCENTE					
Profº com Form. Nível médio	6	2.135,64	2.455,98	32.319,28	193.915,68
Profº com Form. Nível Sup. (+ 30% do Piso)	12	2.776,33	3.192,77	42.015,01	504.180,12
Profº. Atend. Educ. especial. (+ 30% do Piso)	3	2.776,33	3.192,77	42.015,01	126.045,03
Subtotal (pessoal docente)	21				824.149,83
PESSOAL NÃO DOCENTE					
Direção	1	2.776,33	3.748,03	48.666,13	48.666,13
Vice Direção	1	2.776,33	3.748,03	48.666,13	48.666,13
Coord. Pedagógica	4	2.776,33	3.609,21	47.012,29	188.049,16
Secretaria Escolar (nível médio)	2	2.135,64	2.455,98	32.319,28	64.638,56
Bibliotecário (nível médio)	2	32.319,28	32.319,28	32.319,28	64.638,56
Técnico em informática (nível médio)	2	32.319,28	32.319,28	32.319,28	64.638,56
Merendeira (nível fund. incomp.)	4	880,00	880,00	11.733,33	46.933,32
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880,00	880,00	11.733,33	46.933,32
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Subtotal (pessoal não docente)	24				620.097,06
TOTAL PESSOAL					1.444.246,89

BENS E SERVIÇOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
Energia elétrica	353	148,00	52.244,00
Telefone	353	165,00	58.245,00
Internet	353	172,00	60.716,00
Material de limpeza	353	50,00	17.650,00
Material didático	353	200,00	70.600,00
Subtotal bens e serviços			259.455,00
APOIO AO PPP			
Projeções de ações pedagógicas	353	170,00	60.010,00
Total apoio ao PPP			60.010,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	353	2,50	176.500,00
Alimentação escolar extra	235	2,50	117.500,00
Total alimentação			294.000,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	235	960,03	225.607,05
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	4	2.135,64	113.900,80
Total transporte			339.507,85
OUTROS INSUMOS			

Enxada	25	40,00	1000,00
Terçado	25	45,00	1.125,00
Ancinho	25	40,00	1000,00
Carrinho de mão	10	250,00	2.500,00
Regador	25	20,00	500,00
Luvras	50	5,00	250,00
Chapéu de palha	50	20,00	1.000,00
Botas	50	40,00	2.000,00
Sementes em kg	5	20,00	100,00
Mudas de plantas unidade	20	20,00	400,00
Plantas medicinais unidade	20	20,00	400,00
Sacos para mudas em cento	4	15,00	60,000
Adubos em kg	5	20,00	100,00
Técnico Agrícola	1	2.890,00	38.533,33
Total outros insumos	-	-	48.968,33

APENDICE 12 - GRUPO FOCAL

Questão: partindo da realidade da escola que vocês têm hoje; o que vocês consideram ser indispensável para melhorar as condições de atendimento do processo educativo?

Principais pontos levantados

Infraestrutura adequada, com espaços como biblioteca, laboratório, quadra de esportes,

Energia elétrica

Água tratada

Merenda escolar que atenda as necessidades dos alunos do campo – a que chega é insuficiente, principalmente para os alunos que são transportados;

Cardápio da merenda escolar regionalizado;

Transporte escolar que ofereça segurança para os alunos

Monitor no transporte escolar

Transporte escolar por nível de ensino ou faixa etária

Fiscalização do transporte escolar

O cumprimento dos dias letivos para os alunos que são transportados

Currículo que valorize o homem do campo

A agricultura familiar enquanto disciplina para as escolas do campo

Valorização do professor que trabalha no campo

Professor com formação voltada para o campo

Acompanhamento da SEMED

APENDICE 13 - QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

1- QUAIS PROGRAMAS QUE O MUNICÍPIO TEM ACESSO POR MEIO DO PAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

R: Projovem Campo Saberes da Terra Programa Escola da Terra

2 - O MUNICÍPIO USA TRANSPORTE ESCOLAR? QUAL O VALOR PERCENTUAL POR ALUNO O MUNICÍPIO VEM RECEBENDO?

R: Sim. Barco e ônibus. Não sei o percentual por aluno, mas o total de 2016 foi R\$ 2.510.381,81 pelo menos foi esse valor repassado em reunião.

3- O VALOR DO TRANSPORTE ESCOLAR TEM SIDO SUFICIENTE PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO TRANSLADO DURANTE O PERÍODO LETIVO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A ESPECIFICIDADES TERRITORIAL DO MUNICÍPIO?

R: Falar de transporte escolar em Cametá é bastante complexo, nós estamos enfrentando uma serie de problemas em relação: a contratação, a regulação e ao funcionamento do transporte, principalmente o fluvial. São os barqueiros os responsáveis com a despesa do combustível e com a manutenção das embarcações e o valor que está sendo pago é em média R\$ 700,00 reais por mês. Eles reclamam que esse valor é insignificante em meio às despesas gastas. O pagamento também atrasa, já chegou a atrasar 4 meses, o que interfere diretamente na frequência dos alunos.

Aqui em Cametá o transporte escolar é complicado, principalmente o ribeirinho que possui uma particularidade em razão das suas características geográficas e da distribuição dispersa da população no campo ribeirinho.

Nosso município possui uma extensa e densa rede hidrográfica (rios, furos, igarapés) e mais de 100 ilhas, nas quais se localizam a maioria das mais de 500 localidades ribeirinhas e onde reside quase 30% da população do município. A maioria das 212 escolas existentes em Cametá está em localidades rurais (estradas, ilhas e beiras de rio), sendo que apenas 19 dessas estão na cidade.

Para você ter uma ideia da dimensão da questão do transporte fluvial são em média 540 barcos, transportando diariamente cerca de 20 mil estudantes (dos 38 mil estudantes da rede pública municipal). A rede hidrográfica do município em determinado período do dia (maré baixa) e do ano (verão amazônico) se tornam difíceis de transitar. Muitas crianças precisam se deslocar por conta própria de suas casas, através de cascos a remo (canoas) e/ou através de barco a motor (chamado “rabudos”) até determinada posição onde o barco do transporte escolar passa. Pensa o que é manter toda essa logística, tem que ter dinheiro, tem que ter investimento, e aí que está o problema, o recurso que vem do governo federal não dá conta dessa realidade, desses por menores, que complica a oferta da educação aos alunos ribeirinhos. Os ônibus também dão problemas, mas os alunos pegam moto, bicicleta, vão até de cavalo, já o que pegam barco fica mais difícil de transportar. O município complementa o valor que vem do FNDE, mas não conseguimos oferecer um transporte com qualidade.

5- QUAL O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR?

R: Esse ano aumentou um pouquinho o valor dos alunos da creche foi para (R\$ 1,07), pré - escola (R\$ 0,56), ensino fundamental, médio e EJA (R\$ 0,36) e quilombolas e indígenas (R\$ 0,64).

6- O MUNICÍPIO VEM APLICANDO OS 30% DO RECURSO DA MERENDA ESCOLAR EM MERENDA REGIONALIZADA?

R: Será publicada chamada pública convocando para fornecimento de gêneros da agricultura familiar cooperativa e associações para participarem. Estamos fazendo no meio do ano para poder incluir como cardápio principal o nosso açaí, que tem preço baixo no segundo semestre em razão da safra.

7- O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR TEM GARANTIDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS DO CAMPO?

R: O valor da merenda é nacional, este ano houve um aumento, varia também de nível e modalidade de ensino, mas com certeza não atende nossas necessidades. Nossos alunos sentem fome, porque são deslocados, vivem no movimento da maré, das estradas. Já chegam à escola com fome. As serventes se viram como podem para dividir a merenda, quem mora mais perto come menos, quem mora mais longe come mais e assim vai. O valor que recebemos não dá para fazer uma boa refeição, temos que investir em refeições mais baratas, no entanto, sabemos que isso foge da questão nutricional, porque os alunos acabam merendando suco com bolacha a metade do mês. O valor realmente não ajuda os alunos do campo e nem os da cidade também. Com R\$ 0,36 não compramos mais nenhum pirulito.

8 – QUANTAS ESCOLAS DO CAMPO POSSUEM UNIDADE EXECUTORA E RECEBE RECURSOS DO FNDE?

R: Hoje temos o total de 193 escolas no campo. Destas 115 tem unidade executora e 78 ainda não tem por conta do número de aluno e por falta do conselho escolar.

9- O VALOR POR ALUNO REPASSADO PELO FUNDEB TEM ATENDIDO AS NECESSIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO? SE NÃO, QUAL SERIA O VALOR NECESSÁRIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES?

R: Com certeza não. Não sei calcular o valor que realmente contemple às dificuldades que enfrentamos nas escolas do campo. São multisséries, são multietapas, é transporte, é merenda, são escolas para construir, escolas para reformar, transporte para pagar, ônibus e barco parados por problemas mecânicos. Se o valor do FUNDEB considerasse essa dimensão que é o campo da Amazônia, acho que conseguiríamos minimizar os problemas que enfrentamos e sabemos que é preciso enfrentar em nome das crianças do nosso município.

10 - QUAIS INSUMOS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUE DEVERIAM SER LEVADAS EM CONSIDERAÇÃO NO CÁLCULO DO CUSTO ALUNO CAMPO?

R: Precisamos de tudo um pouco. No campo não temos escolas de educação infantil. Os alunos estudam em multietapas junto com o ensino fundamental. Precisamos de equipamentos e material didático para trabalhar a infância no campo. As escolas precisam ser equipadas como escolas e não apenas com cadeiras e mesa. As escolas ribeirinhas precisam de escadas de ferro, porque as de madeira apodrecem e fica perigoso demais tanto para as crianças quanto para adulto mesmo. As escolas do campo precisam que seja inserido, nos componentes de manutenção de ensino, ferramentas, sementes, botas, cordas, coletes salva vidas, chapéu, e outros componentes da nossa realidade. Porque os professores nos pedem e não temos como justificar a compra. O ideal seria que cada estado tivesse o mapeamento do que seus municípios precisam e repassassem para o MEC para que cada município pelo menos recebesse o aproximado do que realmente precisa.

11- HOUVE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO? QUANTAS? QUAL O MOTIVO?

R: Sim houve fechamento de 25 escolas do campo de 2014 a 2016. Elas foram fechadas porque ficaram com poucos alunos e o ficou muito caro pagar o professor somente para 12 ou no máximo 15 alunos por isso se optou em nuclear algumas escolas.

12- QUAIS AS DIFICULDADE NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO?

R: As dificuldades estão em todos os níveis e modalidades de ensino. Precisamos de escolas de educação infantil no campo, o ensino fundamental precisa ser ofertado somente nas escolas do campo, sem precisar ser transportado para a cidade. O ensino médio que é de responsabilidade do estado precisa ser ofertado no campo e com um currículo que valorize o campo. Os alunos e alunas do campo que vem para a cidade ficam vulneráveis correndo todos os tipos de riscos na cidade. Os Jovens e adultos, não estudam nas escolas que não tem energia, porque trabalham e só podem estudar a noite. O maior problema da educação do campo mesmo é que as pessoas não valorizam o campo, porque aqui quase 100% das escolas estão no campo, mas ele é pouco lembrado quando se tem recursos para construir alguma escola, por exemplo. Então a própria visão de campo tem que mudar para podermos avançar.

APENDICE 14 - INSUMOS EXISTENTES NA ESCOLA RIBEIRINHA EM 2016

APARE. E EQUIL. PARA COZINHA (A)			
Geladeira 270 litros	1	1.780,00	1.780,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (A)			2.612,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (B)			
Dicionários (inglês- português)	5	43,80	219,00
Enciclopédia	1	4.100,00	4.100,00

Literatura infantil	12	24,80	297,60
Literatura infanto-juvenil	25	31,50	787,50
Paradidático	20	53,00	1.060,00
Subtotal (B)			6.464,10
MOBILIÁRIO EM GERAL (C)			
Carteiras e cadeiras – Ens. Fund.	60	175,00	10.500,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	1	550,00	550,00
Armário de aço com 2 portas	1	930,00	930,00
Subtotal (C)			11.980,00
Total Equip. e Mat. Permanente			21.056,10
BENS E SERVIÇOS			
Energia elétrica	54	70,00	3.780,00
Telefone	54	90,00	4.860,00
Material de limpeza	54	50,00	2.700,00
Material didático	54	200,00	10.800,00
Subtotal bens e serviços			22.140,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	54	0,50	5.400,00
Subtotal alimentação			5.400,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	26	690,00	17.940,00
Subtotal transporte			17.940,00
Total Geral			66.536,10

APENDICE 15 - EQUIPAMENTOS E MATERIAL PERMANENTE NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA RIBEIRINHA

INSUMOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
APARELHOS E EQUIPAMENTOS PARA ESPORTES (A)			
Kit de instalação para educação física	1	9.020,00	9.020,00
Brinquedos para parquinho	1	7.700,00	7.700,00
Conj. de brinq. e jogos p/ Ed. Inf.	1	15.120,00	15.120,00
Kit de inst. p/ aulas de música	1	6.100,00	6.100,00
Subtotal (A)			37.940,00
APARELHOS E EQUIP. PARA COZINHA (B)			
Geladeira 270 litros	1	1.900,00	1.900,00
Freezer horizontal 305 litros	1	2.400,00	2.400,00
Fogão comum 4 bocas	1	580,00	580,00
Fogão industrial 6 bocas	1	2.300,00	2.300,00
Liquidificador industrial	1	900,00	900,00
Botijão de gás	1	145,00	145,00
Liquidificador comum	1	107,00	107,00
Subtotal (B)			8.212,00
COLEÇÕES e MAT. BIBLIOG. (C)			
Dicionários (inglês- portugueses)	15	43,80	657,00
Outros dicionários	15	43,80	657,00
Enciclopédia	1	4.100,00	4.100,00
Literatura Infantil (5 título por aluno)	270	25,00	6.750,00
Literatura infanto-juvenil (5 título por aluno)	315	31,50	9.922,50
Literatura inf. Sobre águas	270	35,00	9.450,00
Literatura inf.-juvenil Sobre águas	315	30,00	9.450,00
Paradidático	200	53,00	10.600,00
Dicionário Houaiss ou Aurélio	2	320,00	640,00
Lit. bras. (5 títulos por aluno)	725	53,00	38.425,00
Lit. Sobre águas (5 títulos por aluno)	725	50,00	36.250,00
Lit. estran. (5 títulos por aluno)	725	59,00	42.775,00
Apoio ped. (5 títulos por professor)	90	65,00	5.850,00
Subtotal (C)			175.526,50
EQUIP. P/ ÁUDIO, VÍDEO E FOTO (D)			
Datashow	5	4.200,00	21.000,00
Tela para projeção	5	450,00	2.250,00

Máquina fotográfica digital	1	1.210,00	1.210,00
Microfone c/ fio	1	530,00	530,00
Caixa de som amplificadora	1	530,00	530,00
Subtotal (D)			25.520,00
EQUIP. DE PROC. DE DADOS (E)			
Computador p/ sala de informática	25	2.600,00	65.000,00
Computador p/ administração	2	2.600,00	5.200,00
Comp. p/ doc. (1p/ cada 2 docente.)	9	2.600,00	23.400,00
Comp. p/ sala de aula (1 por sala)	5	2.600,00	13.000,00
Comp. grêmio e de conv.(1 por sala)	1	2.600,00	2.600,00
Comp. para Biblio. e sala de leituta	2	2.600,00	5.200,00
Tablet para biblio. e sala de leitura	2	525,00	1.050,00
Impressora laser	3	1.200,00	3.000,00
Copiadora multif. (jato de tinta)	1	990,00	990,00
Fotocopiadora	1	1.850,00	1.850,00
Guilhotina	1	125,00	125,00
Subtotal (E)			121.415,00
MOBILIÁRIO EM GERAL (F)			
Conj. de mesas inf. com 4 cadeiras	5	400,00	2.000,00
Carteiras e cadeiras pré-escolar	17	200,00	3.400,00
Mesa para cadeirantes	3	160,00	480,00
Mesa c/ 3 gavetas (1 em cada sala)	5	860,00	4.300,00
Arm. de mad. 2 portas (1 cada sala)	5	600,00	3.000,00
Mesa p/ sala de leit. e biblio (4cad.)	3	490,00	1.470,00
Mesa para sala de artes	2	810,00	1.620,00
Mesa de reunião p/ sala de Prof.	1	550,00	550,00
Cad. fixa p/ sala de prof. (1 por prof.)	18	200,00	3.600,00
Arm.de aço c/ 2 portas p/Sec.	2	930,00	1.860,00
Mesa p/ refeitório. c/ 8 cadeira	7	800,00	5.600,00
Mesa p/ comp.	35	220,00	7.700,00
Mesa p/ impre. Cop. Multif. e fotoc	3	165,00	495,00
Estantes para Biblioteca	3	250,00	750,00
Estante para livro dupla face em aço	3	650,00	1.950,00
Estante exp. de liv. e rev. em aço	1	610,00	610,00
Estante infantil em MDF	1	530,00	530,00
Estantes baixas para brinquedoteca	3	530,00	1.590,00
Cadeira alta para alimentação	8	240,00	1.920,00
Berço com colchão	8	950,00	7.600,00
Trocado com colchonete	5	180,00	900,00
Colchonete para descanso	8	150,00	1.200,00
Banheira com suporte	5	210,00	1.050,00
Quadro branco para sala de aula	5	780,00	3.900,00
Arquivo de aço c/ 4 gavetas	2	550,00	1.100,00
Armário de aço com 2 portas	2	930,00	1.860,00
Subtotal (F)			61.035,00
Aparelhos para laboratórios (G)			
Kit Ciências (p/ 4 alunos)	30	1.400,00	42.000,00
Kit Biologia (p/ 4 alunos)	30	2.200,00	66.000,00
Kit Química (p/ 4 alunos)	30	1.840,00	55.200,00
Kit Física (p/ 4 alunos)	30	4.870,00	146.100,00
Subtotal (G)			309.300,00
APARELHOS EM GERAL (H)			
Bebedouro 4 torneiras elétrico 110v	2	2.000,00	4.000,00
Maquina de lavar centrifuga 10k	1	2.100,00	2.100,00
Bomba de puxar água injetora	1	1.500,00	1.500,00
Caixa d. água 1000L	1	400,00	400,00
Filtro de água	1	200,00	200,00
Gerador a gasolina	1	2.000,00	2.000,00
Telefone com tecla, com fio	1	90,00	90,00
Antena parabólica	1	800,00	800,00
Moldem de internet 4G	1	500,00	500,00
Subtotal (H)			11.590,00
MANUTENÇÃO (I)			
Kit de primeiros socorros	2	17,00	34,00
Kit de reparos no prédio	1	160,00	160,00
Subtotal (I)			194,00
TOTAL GERAL Equip. e Mat. Perm.			750.732,50
(+5% DO TOTAL GERAL			37.536,62
TOTAL GERAL (+VALOR DOS 5%)			788.268,12

QUANTITATIVO DE PESSOAL NECESSÁRIOS PARA A GARANTIR UM PADRÃO DE QUALIDADE NA ESCOLA RIBEIRINHA

CARGO/FUNÇÃO	Quant.	Remuneração inicial unitário (R\$)	Salário unitário (em R\$)	Salario total ano unitário	Salário total ano por Quant. de profº.
PESSOAL DOCENTE					
Profº com Form. Nível médio	4	2.135,64	2.455,98	32.319,28	129.277,12
Profº com Form. Nível Sup. (+ 30% do Piso)	12	2.776,33	3.192,77	42.015,01	504.180,12
Profº. Atend. Educ. especial. (+ 30% do Piso)	3	2.776,33	3.192,77	42.015,01	126.045,03
Subtotal (pessoal docente)	19				759.502,27
PESSOAL NÃO DOCENTE					
Direção	1	2.776,33	3.748,03	48.666,13	48.666,13
Coord. Pedagógica	1	2.776,33	3609,21	47.012,29	47.012,29
Secretaria Escolar (nível médio)	1	2.135,64	2.455,98	32.319,28	32.319,28
Bibliotecário (nível médio)	1	32.319,28	32.319,28	32.319,28	32.319,28
Técnico em informática (nível médio)	1	32.319,28	32.319,28	32.319,28	32.319,28
Merendeira (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Aux. de serv. gerais (nível fund. incomp.)	4	880,00	880,00	11.733,33	46.933,32
Vigia (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Porteiro (nível fund. incomp.)	2	880,00	880,00	11.733,33	23.466,66
Subtotal (pessoal não docente)	15				309.969,56
TOTAL PESSOAL					1.069.471,83

BENS E SERVIÇOS	QUANT.	CUSTO unitário (R\$)	CUSTO total/ano (R\$)
Energia elétrica	145	115,00	16.675,00
Telefone	145	140,00	20.300,00
Internet	145	150,00	21.750,00
Material de limpeza	145	50,00	7.250,00
Material didático	145	200,00	29.000,00
Subtotal bens e serviços			94.975,00
APOIO AO PPP			
Projeções de ações pedagógicas	145	170,00	24.650,00
Total apoio ao PPP			24.650,00
ALIMENTAÇÃO			
Alimentação escolar	145	2,50	72.500,00
Total alimentação			72.500,00
TRANSPORTE			
Transporte escolar	117	613,33	71.759,61
Monitor p/ o trans. Esc. (nível médio)	4	2.135,64	113.900,80
Total transporte			185.660,41
OUTROS INSUMOS			
Motor para puxar agua da cacimba	1	700,00	800,00
Motor para canoa	1	1.530,00	1.530,00
Remo	10	27,00	270,00
Coletes salva vida	60	40,00	2.400,00
Corda grossa	100	15,00	1.100,00
Encerado ou Lona	100	6,00	600,00
Boia para natação	55	20,00	1.100,00
Touca para natação	55	11,00	605,00
Óculos para natação	55	30,00	1.650,00
Luvas	50	5,00	250,00
Botas	50	40,00	2.000,00
Técnico em Piscicultura	1	2.890,00	38.533,33
Lancha	1	200.000,00	200.000,00
Total Outros Insumos	-	-	250.838,33

APENDICE 16 - GRUPO FOCAL

Questão: partindo da realidade da escola que vocês têm hoje; o que vocês consideram ser indispensável para melhorar as condições de atendimento do processo educativo?

Principais pontos levantados

Recursos financeiros - não sabem onde é investido o recurso que vem dos programas

A prefeitura precisa se responsabilizar pela manutenção da infraestrutura da escola, a comunidade construiu a escola e matem a escola;

Ofertar ensino fundamental anos finais e ensino médio no campo, pois os alunos, ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental, precisam dar prosseguimento aos seus estudos (quando podem, pois muitos desistem) e vão para as escolas da sede da cidade e lá se sentem como “estranhos no ninho” aumentando o índice de desistência e de reprovações;

Currículo com conteúdos culturais que valorize as características da realidade do sujeito ribeirinho tipo: os saberes da comunidade, desde crenças, lendas, “causos”, histórias, habilidades, problemáticas, as lutas, os movimentos sociais, os interesses, seus sistemas de produção, os trabalhos, a agricultura familiar, a pesca, entre outros..

Calendário escolar: que considere o período das cheias e secas dos rios. Período de cheias (fevereiro/março) e período das secas (agosto e setembro) que é associado ao tempo de plantar e colher. Pois, ainda vigora o mesmo calendário das escolas da sede da cidade o que se torna um “calendário fictício” para a realidade ribeirinha;

Construção do Projeto Pedagógico das escolas ribeirinhas;

Formação inicial e continuada de professores na perspectiva de uma educação intercultural crítica e do respeito e valorização da diferença e mundo rural/ribeirinho

Melhorar o salário da professora que trabalha na escola – ela é uma espécie de diretora, assume a escola;

Acompanhamento e supervisão permanente da coordenação pedagogia

Gerador bom que consiga manter a energia por mais tempo e com mais potência;

Motor bomba potente para puxar água e poder servir água tratada aos alunos;

Transporte fluvial equipado que seja da escola para deslocamento de emergência;

Escada de ferro para que os alunos possam embarcar e desembarcar com segurança;

Trapiche com armação de ferro na frente da escola – constrói de madeira com 6 meses está podre.

APENDICE 17 - QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA

1- QUAIS PROGRAMAS QUE O MUNICÍPIO TEM ACESSO POR MEIO DO PAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

R: Nos já tivemos o Projovem Campo Saberes da terra, mas agora estamos nenhum.

2 - O MUNICÍPIO USA TRANSPORTE ESCOLAR? QUAL O VALOR PERCENTUAL POR ALUNO O MUNICÍPIO VEM RECEBENDO?

R: Sim. Barco (grandes e pequenos), ônibus, micro ônibus e kombi. O valor está defasado, em média estamos recebendo R\$ 172,24. No ano de 2016 recebemos um total de R\$ 444.836,16

3- O VALOR DO TRANSPORTE ESCOLAR TEM SIDO SUFICIENTE PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO TRANSLADO DURANTE O PERÍODO LETIVO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A ESPECIFICIDADES TERRITORIAL DO MUNICÍPIO?

R: Nós estamos com problema no transporte escolar por conta da prestação de contas do governo passado. O município gasta mais que o dobro do valor que recebe para manter o transporte durante o ano. Vou lhe entregar as planilhas do transporte para você fazer o cálculo de quanto gastamos durante o ano só com traslado, sem falar na manutenção, porque os ônibus e barcos tem ficado muito tempo parados sem manutenção porque o dinheiro não dá. Para atender a nossa realidade o valor deveria ser maior, pois tem alunos que moram totalmente fora de rota, então tem que ser um barco só para ir busca-los. Tem viagem de barco que é feita para pegar 8 alunos. Não é fácil a questão do transporte escolar em nosso município. No período do inverno gastamos menos combustível, mas no período do verão a viagem fica mais demorada, então gastamos mais combustível. Sem falar que os alunos também demoram mais a chegar às suas casas. A questão não é só financeira, mas também o desgaste físico dos alunos. Pelas estradas não é diferente, temos que fazer vários desvios no itinerário original, pois as estradas estão em péssimas condições, toa vez que você desvia a rota o valor já fica defasado porque a

quilometragem é feita em linha reta. No meu entendimento, cada aluno deveria estudar na sua comunidade, acho que teríamos menos trabalho, não sei se seria mais barato, mas daria menos dor de cabeça.

5- QUAL O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR?

R: O valor percentual em 2016 foi de R\$ 2. 875,03. A partir de 2017 já vamos receber com um pequeno o aumento ensino fundamental, médio e EJA, por exemplo, foi de (R\$ 0,30) para (R\$ 0,36) .

6- O MUNICÍPIO VEM APLICANDO OS 30% DO RECURSO DA MERENDA ESCOLAR EM MERENDA REGIONALIZADA?

R: R: Ainda não. Estamos preparando uma licitação na modalidade chamada pública para que as associações e cooperativas concorram e com isso possamos assinar o contrato e aplicar os 30% exigido.

7- O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR TEM GARANTIDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS DO CAMPO?

R: Assim como o transporte, nos também estamos com problema de prestação de conta do governo passado. O valor da merenda também não garante um atendimento de qualidade no cardápio que é oferecido aos alunos. Eu não sei com que base eles calculam o valor da merenda, deve ser com base em algum estado onde os ingredientes sejam baratos, porque aqui para nós, não tem milagre de nutricionista e cozinheira que dei jeito. Na maioria das vezes o que chega às escolas é suco com biscoito. Até a merenda regionalizada tem um custo alto. Tem que rever também a quantidade de refeições durante o período da aula. Os alunos do campo sofrem com fome, eles saem de casa cedo e voltam tarde. Tem criança que sai as 5:30h e só volta 13:30h. São 8h no mínimo fora de casa, o que é uma merenda durante esse período, pela própria regra nutricional ele teria que fazer duas boas refeições nesse intervalo de tempo. O secretário atual até já pensou nisso, mas falta o recurso para colocar em prática. Agora se tem o programa é o governo federal quer ajudar, bem que eles poderiam fazer um diagnóstico das realidades (são muitas) para que o valor atendesse esses casos da educação do campo.

8 – QUANTAS ESCOLAS DO CAMPO POSSUEM UNIDADE EXECUTORA E RECEBE RECURSOS DO FNDE?

R: Hoje temos o total de 42 escolas no campo. Destas apenas 3 (três) tem unidade executora e 39 não atendem o critério dos 50 alunos. Eu também não sei de onde tiraram essa ideia de 50 alunos; os outros não são alunos também? Se tem 20, 30, ou 49 são alunos e tem direito do mesmo jeito. Não é que eles não recebam o recurso do PDDE, por exemplo, eles recebem, mas não gerenciam esse recurso, cai na conta da prefeitura. Então isso é outra coisa que deve ser revisto para as escolas do campo. Parece que ninguém conhece o campo. Criam regras a partir da cidade, na cidade só uma sala tem 50 alunos, mas no campo não. O campo é extenso, mas pouco povoado. O campo é diferente enquanto o governo não se conscientizar disso... nós das secretarias de educação vamos ficar as minguas.

9- O VALOR POR ALUNO REPASSADO PELO FUNDEB TEM ATENDIDO AS NECESSIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO? SE NÃO, QUAL SERIA O VALOR NECESSÁRIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES?

R: Mil vezes não. Estou brincando com coisa seria para não chorar. Acho que se o FUNDEB tivesse um valor que atendesse nossos alunos do campo, metade do que lhe disse hoje, não teria dito. Porque teríamos condições de ter escola no campo, sem precisar de transporte escolar, duas refeições de merenda escolar. O valor que vem é quase 100% para pagamento de pessoal, não tem condições de fazer mais nada. Não tem condições de fazer escola, fazer manutenção de escola, providenciar energia elétrica, água digna para se beber, material didático, etc...Até curso de capacitação que nossos professores precisam não estamos fazendo porque o dinheiro não tem dado.

10 - QUAIS INSUMOS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUE DEVERIAM SER LEVADAS EM CONSIDERAÇÃO NO CÁLCULO DO CUSTO ALUNO CAMPO?

R: As escolas do campo precisam existir lá onde os alunos moram, alguém tem que fazer isso acontecer, isso é a primeira coisa que temos que nos preocupar. Sem escola no campo, ele é morto. A escola da vida às comunidades. É tão bom quando vamos a uma comunidade que tem escola, que encontramos os alunos correndo, brincando ao seu entorno, é o seu habitar, sua cultura. Se a escola sai, o aluno sai, e no outro lugar onde ele foi transportado, não é o seu lugar. Então acho que a primeira coisa que o governo deveria pensar era um valor que desse para construir escola no campo, e, equipar essas escolas com bibliotecas, parques, refeitórios, quadras... tudo como tem nas escolas cidade, com suas especificidades, é claro. Tem escola que precisa se energia, água, bomba, poço, enfim. Não precisa ser uma escola grande, mas com os espaços necessários para uma educação de qualidade. Sem escola no campo, mesmo que se invista um valor maior no transporte, sempre vai ser negado o direito das crianças do campo.

11- HOUVE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO? QUANTAS? QUAL O MOTIVO?

R: Sim houve fechamento de 12 escolas do campo de 2013 a 2016. Elas foram fechadas por conta da nucleação. Escolas pequenas, caindo aos pedaços, sem dinheiro para construir outra e equipar conforma a própria comunidade exige, porque é direito deles. A solução acaba sendo o transporte escolar, que como já lhe falei é uma dor de cabeça.

12- QUAIS AS DIFICULDADE NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO?

R: São muitas. Nós dos municípios pequenos, sem recursos, enfrentamos muitos problemas, não é só no campo, mas como a maioria das escolas estão no campo, os problemas também ficam mais concentrados lá. Acredito que no momento o problema maior é o transporte escolar, aluno que depende de transporte para chegar à escola sob a responsabilidade do município, não é fácil de lidar. São vidas que estão sendo transportadas ou sem transporte. O fechamento das escolas também acaba sendo problema com as comunidades. O professor sem adicional de deslocamento também tem se constituído um problema, pois há muita insatisfação por conta do acúmulo de trabalho que eles desenvolvem nas escolas. A merenda escolar também é problemática pelos motivos que já mencionei anteriormente.

APENDICE 18 – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COLETIVA

1 - QUAIS AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA DA COMUNIDADE?

2 - É IMPORTANTE TER UMA ESCOLA NA PRÓPRIA COMUNIDADE?

3 – QUAIS OS MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E ESPAÇOS VOCÊS CONSIDERAM FUNDAMENTAIS PARA QUE A ESCOLA TENHA UM PADRÃO DE QUALIDADE?

4 – OS ALUNOS UTILIZAM TRANSPORTE ESCOLAR? QUAL O VALOR PERCENTUAL POR ALUNO A ESCOLA RECEBE?

5- O VALOR DO TRANSPORTE ESCOLAR TEM SIDO SUFICIENTE PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DO TRANSLADO DURANTE O PERÍODO LETIVO LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A ESPECIFICIDADES TERRITORIAL DO MUNICÍPIO?

6- QUAL O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR?

7- O MUNICÍPIO VEM APLICANDO OS 30% DO RECURSO DA MERENDA ESCOLAR EM MERENDA REGIONALIZADA?

8- O VALOR DO PERCENTUAL POR ALUNO PARA MERENDA ESCOLAR TEM GARANTIDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS DO CAMPO?

9 – QUANTAS ESCOLAS DO CAMPO POSSUEM UNIDADE EXECUTORA E RECEBE RECURSOS DO FNDE?

10- O VALOR POR ALUNO REPASSADO PELO FUNDEB TEM ATENDIDO AS NECESSIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO? SE NÃO, QUAL SERIA O VALOR NECESSÁRIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES?

11 - QUAIS INSUMOS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUE DEVERIAM SER LEVADAS EM CONSIDERAÇÃO NO CÁLCULO DO CUSTO ALUNO CAMPO?

12- HOUVE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO? QUANTAS? QUAL O MOTIVO?

13- QUAIS AS DIFICULDADE NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO?

ANEXOS

ANEXO 1 - Planilha de Custos do ônibus que atende a Escola Quilombola 2016

Veículo	Descrição	Quantidade	
Ônibus	Nº dias letivos ano	200	
	Nº meses com transportes	10	
	Média dias letivos/Mês	20	
	Percurso diário - Km	87	
	Percurso mensal – Km	1740	
	Descrição	Mensal (R\$)	Anual (R\$)
	Salário	1.500,00	18.000,00
	INSS	135,00	1.620,00

Veículo	Descrição	Quantidade	
Motorista+ Encargos	FGTS	105,00	1.260,00
	Férias	125,00	1.500,00
	Adic. Férias	41,67	500,04
	Benefícios	150,00	1.800,00
	13º salário	125,00	1.500,00
	Total =	2.181,67	26.180,04
Documentação + Vistorias	Descrição	Mensal (R\$)	Anual (R\$)
	IPVA	66,67	800,04
	DPVAT	20,83	249,96
	Vistorias - Detran	29,17	350,04
	Vistoria e Renovação	16,67	200,04
	Vistoria Tacógrafo	12,50	150,00
	Discos Diagrama (Tacógrafos)	8,33	99,96
	Licenciamento	8,33	99,96
	Seguro Passageiro	125,00	1.500,00
	Assessoria Contábil	150,00	1.800,00
	Total =	437,50	5.250,00
Consumo Combustível+ Manutenção	Descrição	Mensal (R\$)	Anual (R\$)
	Consumo Combustível	1.561,65	18.739,80
	(Pneus, Freios, Óleos, etc)	624,66	7.495,92
	Total =	2.186,31	26.235,72
Total do Custo =		4.805,48	57.665,76

Fonte: Setor de transporte municipal

ANEXO 2 - VALORES DE REFERÊNCIA DO CAQi PARA ETAPAS E MODALIDADES DO FUNDEB - 2015

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

Obs: Nos casos em que o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 não estabeleceu um valor para o CAQi, usou-se o valor por aluno do CAQi para a etapa correspondente versus o fator de ponderação do Fundeb. Nota: Os valores do CAQi levaram em conta o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 e o PIB per capita de 2013 (R\$ 25.655,37) * Elaboração: José Marcelino Rezende Pinto (USP) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

