

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992 – 2005.

REGO, Maria da Conceição. **O Ensino Superior no Alentejo e o seu Papel no Tecido Sócio – Econômico**. In: Ramos, F et al (coordenadores), Homenagem ao Professor Augusto da Silva Évora, Departamento de Sociologia da Universidade de Évora, 2000.

SILVA, Fabiana Carvalho da. **A Democratização do Acesso ao Ensino Superior: um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o programa universidade para todos**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. COCAM. **Relatório de Gestão do Programa de Interiorização dos Cursos de Graduação de 2004 a 2008**. Rio Branco, 01 de julho de 2008.

_____. Coordenação do Curso de Matemática. **Relatório Final – Curso de Licenciatura em Matemática PEFPEB de 2001 a 2005**. Rio Branco, 2005.

_____. Coordenação do Curso de Matemática. **Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Matemática PEFPEB de 2001 a 2004**. Rio Branco, 2004.

_____. Coordenadoria de Estatística e Informação. **Relatório de Gestão 2007**. Rio Branco. Disponível em: <www.ufac.br/informativo/relatorio_gestao/relatorio_de_gestao_2007.pdf>. Acesso em: set. 2007.

_____. **Avaliação Institucional da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco, 2000.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI de 2006 a 2010**. Rio Branco, 2006.

_____. PROGRAD. **Programa de Interiorização da Graduação: um desafio, uma realidade...** 1989 – 1992. Acre, 1989.

_____. PROGRAD. **Relatório do Programa de Interiorização – UFAC (Princípios Básicos)**. Rio Branco, 1996.

_____. PROGRAD. **Relatório de Atividades: quadriênio 1996/2000 e 2001 a 2006**. Rio Branco, 1996/2000 e 2001 a 2006.

LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO CUSTO-ALUNO-QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

Ana Claudia da Silva Pereira¹

RESUMO

O texto apresenta parte da pesquisa de doutoramento que vem sendo realizada com objetivo de construir uma metodologia de cálculo de Custo-Aluno-Qualidade para a Educação Básica do Campo na Amazônia paraense, considerando sua diversidade e especificidades. Para compor o referido texto, utilizamos dados da Dissertação de Mestrado², do Relatório de pesquisa sistematizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz, da Coordenação do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e da Coordenação da Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. As análises desses dados buscam configurar a realidade da Educação Básica nas redes pública estadual e municipais de ensino, focando nos indicadores de atendimento, qualidade e diversidade socioculturais relacionadas ao meio rural do Estado do Pará e suas implicações na construção do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ). Continuamos estudando e acreditando nas possibilidades que os elementos peculiares à educação do campo no Estado do Pará possam ser trabalhados de forma articulada, objetivando tornar mais consistentes os indicadores e os insumos para a definição do CAQ. No entanto, também sabemos que essa definição possui limites, pela complexidade e contradições do processo educativo em um Estado pobre financeiramente e marcado pela desigualdade.

Palavras-chave: Financiamento da Educação, Educação do Campo, Custo-Aluno-Qualidade.

1. Introdução

A Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, além do princípio da vinculação de recursos, trazem também a ideia de que deve ser estabelecido um padrão mínimo de qualidade de ensino. Para que seja garantido esse padrão mínimo, o parágrafo 1º do artigo 211 da CF indica claramente que é papel da União buscar maior equalização de oportunidades educacionais, mediante um esforço de repasse de recursos e assistência técnica aos entes federados.

A LDB/1996, em seu inciso IX, do artigo 4º, especifica que para alcançar o padrão mínimo de qualidade é necessário definir a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

¹ Professora da Universidade do Estado do Pará, estudante de Pós-Graduação do PPGED/UFPA e-mail: felysteamo@gmail.com.

² Defendida em 2008 pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade do Estado do Pará

A legislação, portanto, exige a necessidade de se estabelecer o que são esses padrões mínimos e os insumos associados aos mesmos. Estudos sobre custos educacionais vinham sendo realizados por alguns pesquisadores³, no entanto, somente em 2002, por iniciativa de membros da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e de Movimentos organizados da Sociedade Civil a realização de estudos sobre Custo-Aluno-Qualidade cujo resultado culminou na proposta do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011).

O CAQi surge como uma resposta a esse inviolável direito – de garantir a todos os cidadãos deste país o acesso a educação de qualidade – ao apresentar uma proposta de insumos necessários a garantia desse direito, ou seja, que sejam asseguradas as condições mínimas de infraestrutura e recursos humanos para que as escolas possam ofertar educação satisfatória.

Com base nesses argumentos, este texto se propõe a discutir uma das intenções do Projeto de Tese de Doutorado, em andamento, que são “os limites e possibilidades na construção do custo-aluno-qualidade para a educação do campo no Estado do Pará”, a partir de sua diversidade e especificidades.

Para compor o referido texto, lançamos mão dos dados apresentado em nossa Dissertação de Mestrado, de dados do Relatório de Pesquisa sistematizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz sobre “os impactos do Movimento Paraense por uma Educação do Campo nas Redes Públicas de Ensino”. Recorremos também a dados coletados junto a Coordenação do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e de dados de Relatórios da Coordenação da Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação.

As análises desses dados buscam configurar a realidade da Educação Básica nas redes pública estadual e municipais de ensino, focando nos indicadores de atendimento, qualidade e diversidade sócio culturais relacionadas ao meio rural do Estado do Pará.

O texto está organizado em quatro tópicos que tratam: da realidade da Educação Básica no Campo no Estado do Pará, dos Programas Federais e ações articuladas para Educação Básica no Campo no Estado do Pará, da diversidade presente nas escolas do campo da Amazônia paraense e dos limites e possibilidades na construção do Custo-Aluno-Qualidade para a Educação do Campo no Estado do Pará.

³ Segundo Bassi (1996) e Verhine (1998), os primeiros estudos de custos educacionais foram realizados no começo dos anos de 1970 e citam como exemplo Samuel Levy e colaboradores (1970)

2 - A realidade da Educação Básica no Campo no Estado do Pará

A legislação educacional brasileira nos oferece ampla base legal para a implementação de políticas públicas que atendam as particularidades da vida rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus arts. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural tem incentivado o fracasso escolar.

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. As Diretrizes constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo. Esta deve ser definida numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (Art. 2º, Parágrafo único).

Em seus Artigos 3º, 6º e 7º, respectivamente, a Resolução indica que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; proporcionar Educação Infantil e Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista; e que os sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimentos escolares no campo, salvaguardando os princípios da política da igualdade.

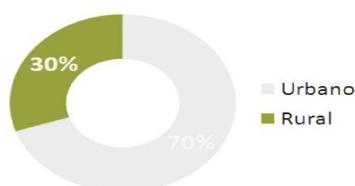
No Estado do Pará, os dados analisados nos dão uma visão detalhada do “acesso” às políticas educacionais por parte das populações do campo, via Secretaria de Estado de Educação e secretarias municipais de educação. Eles revelam que há uma distância considerável entre os parâmetros legais estabelecidos e os indicadores de políticas educacionais no tocante à universalização, qualidade e diversidade.

A tabela 01 explicita a população do Estado do Pará, por faixa etária e localização, em 2012.

Tabela 01 – População do Estado do Pará por faixa etária e localização - 2012

INDICADORES DO PRONACAMPO NO PARÁ

Pnad_2012	População por faixas de idade			
	Total	Urbano	Rural	% no campo
Total	7.986.612	5.578.912	2.407.700	30,1%
0 a 5 anos	844.759	545.878	298.881	35,4%
6 a 10 anos	806.270	522.667	283.603	35,2%
11 a 14 anos	667.834	442.579	225.255	33,7%
15 a 17 anos	470.792	314.270	156.522	33,2%
18 a 29 anos	1.723.975	1.268.009	455.966	26,4%
30 anos ou mais	3.472.982	2.485.509	987.473	28,4%



Ministério da Educação **BRASIL**
 2013. EDUCAÇÃO PARA TODOS

Fonte: MEC.

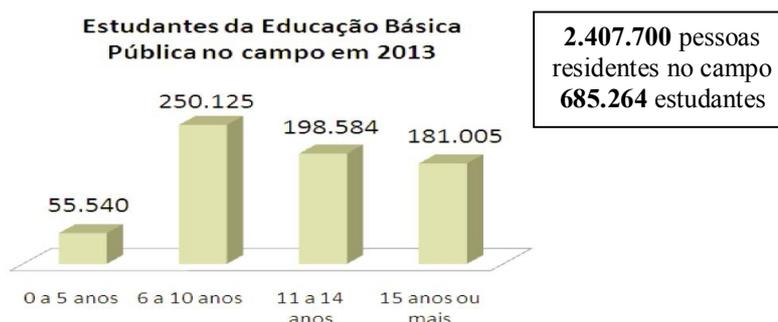
Trinta por cento (30%) da população do Estado do Pará vive na área rural, totalizando 2.407.700 pessoas. Desse total: 298.881 (12,42%) possuem entre 0 a 5 anos de idade e que deveriam ter o direito de acesso à Educação Infantil assegurado; 283.603 (11,77%) possuem entre 6 a 10 anos de idade que deveriam ter o direito de acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental assegurado; 225.255 (9,35%) possui 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%) possuem entre 15 a 17 anos de idade e deveriam ter o direito de acesso ao Ensino Médio assegurado; 455.966 (18,93%) possuem 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%) possui 15 anos ou mais e em face à exclusão escolar ou à defasagem idade-série possuem níveis muito baixos de escolarização, sendo por isso impedidos de cursar o Ensino Médio ou a Educação Superior. Deste modo, constituem o público a ser atendido pela Educação de Jovens e Adultos no Campo, muitos deles, sequer são alfabetizados ainda.

O gráfico 01 apresenta com mais visibilidade o quantitativo de sujeitos do campo que estudavam nas diversas etapas da Educação Básica em 2013.

Gráfico 01 – Estudantes da Educação Básica no Campo no Estado do Pará – 2013

INDICADORES DO PRONACAMPO NO PARÁ



Ministério da Educação **BRASIL**

Fonte: 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 de 15 anos ou mais 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 2011, 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 representam 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 possuem mais de 14 anos de idade, pois se encontram em defasagem idade-série. Colabora também para essa situação, o índice de evasão/abandono de 6,46% (35.269) e de reprovação de 10,78% (58.850). Ainda que o índice de aprovação se apresente elevado, de 79,01% (431.223), o índice de conclusão nessa etapa escolar é de apenas 4,15%, indicando que dos 545.753 estudantes matriculados no Ensino Fundamental no meio rural do Estado do Pará, somente 22.669 concluíram essa etapa escolar no ano de 2011.

No Ensino Médio, as estatísticas sobre a educação da população rural são muito mais preocupantes, visto que, em 2011, 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 do INEP, 2011).

Essa situação se agrava ainda mais quando constatamos que, em 2011, do total de (28.701) matrículas do Ensino Médio no meio rural do Estado do Pará, 5.190 (18,1%) abandonaram os estudos e 3.013 (10,5%) foram reprovados. Ainda que a taxa de aprovação tenha sido de 70,3%, considerando que tivemos 20.185 estudantes aprovados, a taxa de conclusão foi muito baixa, de 19,4%, indicando que somente 5.563 estudantes concluíram o Ensino Médio, em 2011.

Quando cotejamos a situação do Ensino Fundamental e do Médio temos que para cada 2,4 vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental existe apenas uma vaga nos anos finais. Para cada 5,2 vagas nos anos finais do Ensino Fundamental existe apenas uma vaga no Ensino Médio. Esse quadro ratifica o quão desigual e excludente continua sendo o processo de escolarização, sobretudo segmentos empobrecidos e população residente no campo no Estado Pará.

Essa situação também suscita questões muito importantes para a formulação e implementação das políticas educacionais para os sujeitos do campo, uma vez que os dados revelam 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.

3 - Os Programas Federais e ações articuladas para Educação Básica no 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.

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.

Figura 01 – Indicadores do PRONACAMPO no Pará – 2012-2013

INDICADORES DO PRONACAMPO NO PARÁ

ESCOLAS PÚBLICAS	Total geral	10.980
	escolas rurais	8.303
PDDE CAMPO	atendidas entre 2009 e 2012	1.190
	validadas em 2013	2.192
	R\$ validados em 2013	30.208.400,00
	com restrições por falta de UEX	3.447
PDDE ÁGUA	atendidas entre 2010 e 2012	103
	validadas em 2013	657
	R\$ validados em 2013	17.947.000,00
	com restrições por falta de UEX	740
PNLD	escolas_PNLD_CAMPO_2013_municípios	7.591
	que aceitaram computadores interativos	2.077
	selecionadas computadores pelo SIGETEC	1.054
	contempladas com laboratórios de informática	635
INCLUSÃO DIGITAL	contempladas com lap_tops educacionais	222
	que receberam lap_tops educacionais	192
	com laboratórios de informática (censo 2012)	734
	com internet	152
CAMINHO DA ESCOLA	bicicletas entre 2011 e 2013	4.450
	ônibus rural entre 2008 e 2013	1.281
	lanchas escolares entre 2010 e 2013	238
ESCOLA DA TERRA	adesões em 2013	5.073
CONSTRUÇÃO	escolas rurais construídas entre 2003 e 2013	81
ESTUDANTES	total de estudantes	693.084
	estudantes em turmas multisseriadas	199.487
MAIS EDUCAÇÃO	escolas rurais participantes do PME em 2013	2.312
	estudantes em turmas de atividades complementares	25.049
	estudantes com tempo integral	11.114
PROFESSORES	Total de professores	29.288
	professores com licenciatura	12.815

Fonte: MEC

Os dados da Figura 01 também são bastante esclarecedores da realidade da educação do campo no Estado do Pará, indicando questões cruciais para referenciar os indicadores de políticas educacionais. No entanto, para este texto não vamos analisar todos os programas.

Com base nos dados da Figura 01, do total de escolas rurais existentes no Estado do Pará, apenas 10,6% das escolas foram atendidas com o PDDE Campo, de 2009 a 2012, o que corresponde a 1.190 escolas das 11.215 existentes nesse período.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo) tem como objetivo destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Convém esclarecer ainda, com base nas informações da Secadi/Mec., 3.447 escolas do meio rural apresentaram restrição para acessar o PDDE Campo pelo fato de não possuir Unidade Executora.

No caso do Programa Caminho da Escola, que oferece apoio aos sistemas de ensino para a oferta do transporte escolar para os estudantes do campo, disponibilizando ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes, os dados da Figura 01 revelam que 4.450 (53,6%) escolas rurais receberam bicicletas, de 2011 e 2013; 1.281 (15,4%) escolas foram contempladas com o atendimento ônibus escolares, de 2008 a 2013; e 238 (2,86 %) escolas foram contempladas com lanchas escolares, de 2010 e 2013.

Com relação à Construção de Escolas, o Programa do Ministério da Educação inserido no Eixo IV (Infraestrutura Física e Tecnológica) do PRONACAMPO, cujas ações incluem disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes; a Figura 01, anteriormente apresentada, indica a construção de apenas 81 escolas no meio rural do Estado do Pará, de 2003 a 2013, ou seja, uma média de 08 escolas por ano, nesses últimos 10 anos.

Essa situação é muito preocupante à medida que os dados da tabela 03, a seguir, indicam a existência de 1.094 escolas sem prédio próprio, 5.189 escolas sem sanitário no interior do prédio, 4.069 escolas sem água filtrada e 3.868 escolas sem luz elétrica. E mais, se considerarmos que somente em 2013, 245 escolas de Educação Básica foram extintas no Estado do Pará, sendo 99 urbanas e 245 rurais, o quadro se revela dramático.

Tabela 03–Dados de Infraestrutura das Escolas Rurais - Estado do Pará – 2013

ESCOLAS RURAIS	Quantidade	%
Escolas sem água filtrada	4.069	49.01
Escolas sem prédio próprio	1.094	13.18
Escolas sem luz elétrica (rede pública)	3.868	46.59
Escolas sem sanitários (dentro do prédio)	5.189	62.50
Total de escolas rurais	8.303	

Fonte: Censo Escolar do INEP/ 2013.

Sobre os professores do Campo, a Figura 01 anteriormente apresentada com os indicadores do PRONACAMPO no Estado do Pará revela a existência de 29.288 Professores atuando na Educação Básica no meio rural em 2013. Desse total, somente 43,75% possuem

licenciatura (12.815), enquanto os demais, 16.473 professores (56,24%) não possuem formação adequada.

A tabela 04 apresenta o número de professores que atuam nas escolas públicas, segundo escolaridade e localização.

Tabela 04: Número de professores em escolas públicas por escolaridade segundo a localização, em 2011 no Estado do Pará.

ESCOLARIDADE	LOCALIZAÇÃO					
	Urbana	%	Rural	%	Total	%
Fundamental incompleto	32	0.1	76	0.3	108	0.1
Fundamental completo	62	0.1	392	1.3	454	0.6
Ensino médio - normal / magistério	10618	23.6	14077	47.4	24695	33.1
Ensino médio - normal / magistério específico indígena	44	0.1	126	0.4	170	0.2
Ensino médio	3063	6.8	3366	11.3	6429	8.6
Superior completo	31223	69.3	11640	39.2	42863	57.4
Total	45042	100.0	29677	100.0	74719	100.0

Fonte: INEP, Micro dados Censo Escolar 2011.

Ao considerarmos a situação dos professores do campo, em 2011, dos 29.677 tínhamos ainda 467 (1,57%) apenas com Ensino Fundamental completo e incompleto; 14.077 (47,43%) com Ensino Médio normal / magistério; 126 (0,42%) com Ensino Médio - normal / magistério específico indígena; 3.366 (11,34%) com Ensino Médio; e por fim, 11.640 (39,22%) 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 2011, 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 a essa situação de vulnerabilidade, pressões, ameaças, angustias e discriminação.

4 - A diversidade presente nas escolas do campo da Amazônia paraense

A Amazônia Paraense possui como característica marcante grande diversidade sócio territorial. 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, p.3),

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.

Essa diversidade também se revela no quantitativo expressivo de escolas no meio rural paraense, o que pode ser visualizado nas tabelas 07 e 08 que indicam o número de escolas do meio rural, de matrícula e o quantitativo de professores, por localização no Estado do Pará.

Tabela 07 - Escolas do meio rural por localização diferenciada no Estado do Pará - 2011

	2007	2008	2009	2010	2011
Não classificado	2.653	2.708	2.737	2.780	2.813
Assentamento rural	1.161	1.188	1.213	1.226	1.263
Comunidade indígena	148	155	165	168	177
Comunidade quilombola	256	260	267	268	271
Comunidade ribeirinha	1.620	1.638	1.662	1.669	1.678
Comunidade vicinal/ramais/rodovias/estradas	1.226	1.268	1.288	1.294	1.303
Colônia agrícola	320	321	324	325	329
Comunidade praiana	12	12	12	12	12
Comunidade garimpeira	13	13	13	13	13
Comunidade em fazenda	56	58	60	61	62
Comunidade em ilha	114	114	114	114	114
Vilas e povoados não ribeirinhos	358	362	362	363	364
Distrito municipal	177	178	178	179	184
Total	8.114	8.275	8.395	8.472	8.583

Fonte: MEC/Inep/Deed-2011

Esses dados confirmam a heterogeneidade sociocultural e territorial do Pará. Essa variedade de culturas, de identidades, caracterizadas por hábitos, costumes e modos de viver de um povo, representa também a dimensão escolar. 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 espalha 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 insumos⁴ e no cálculo do CAQ de modo a garantir 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.

Ainda segundo OLIVEIRA e HAGE (2011, p.3),

[...] 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.

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

Outra questão importante que deve ser levada em consideração é quanto à infraestrutura das escolas do campo.

A tabela 08 apresenta um retrato bastante minucioso da realidade das escolas de Educação Básica no Estado do Pará em 2011.

Tabela 08: Forma de ocupação do prédio das escolas públicas em atividade por localização, ano 2011.

		FORMA DE OCUPAÇÃO				Total
		NÃO	Próprio	Alugado	Cedido	
Localização da Escola	Urbana	75	2.232	144	199	2.650
	Rural	1298	6.896	47	315	8.556
	Total	1373	9.128	191	514	11.206
	%	12.25	81.46	1.70	4.59	100.00

Fonte: INEP, Micro dados Censo Escolar 2011.

⁴Como, por exemplo, Infraestrutura, material de consumo, equipamentos e material permanente, pessoal, entre outros.

Esses dados são preocupantes não só pelo fato de os prédios escolares serem alugados ou cedidos, mas principalmente porque os mesmos, na maioria das vezes, apresentam péssimas condições de funcionamento. São escolas sem água potável, sem banheiro, sem energia elétrica, sem biblioteca, laboratórios e até sem sala de aula.

5 - Limites e possibilidades na construção do Custo-Aluno-Qualidade para a Educação do Campo no Estado do Pará

A partir das análises dos dados estatísticos e também dos estudos que estamos realizando, podemos inferir que para se chegar ao cálculo do Custo-Aluno-Qualidade para a Educação do Campo no Estado do Pará existem alguns limites, mas também há possibilidades.

5.1- Limites relacionados à infraestrutura e diversidade sociocultural.

a) Sobre a infraestrutura: as escolas do campo enfrentam problemas sérios em termos de infraestrutura para atender às necessidades de educação das populações do campo, evidenciados nas situações de: 1) inexistência e/ou precarização de prédios escolares, de equipamentos e recursos necessários para a oferta do ensino, de água, energia elétrica, internet e laboratórios de informática, saneamento básico voltado para a higiene sanitária e ambiental; 2) ausência de pessoal e equipamentos adequados para realizar o acompanhamento, assessoramento e apoio das atividades realizadas nas escolas do campo, além de muitas outras carências que implicam negativamente na qualidade da educação ofertada à população pobre do campo. Isso dificulta o cálculo para se chegar ao valor do Custo-Aluno-Qualidade, tendo em vista, que, a definição dos insumos necessários para garantir uma educação de qualidade e quanto custa, é fundamental.

O estudo realizado pela 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 pode contribuir para que se eleve, por exemplo, o valor do custo aluno, ou melhor, do Custo-Aluno-Qualidade inicial (CAQi), entendido como um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil.

É importante ressaltar que, nesse processo de simulações sobre o valor do CAQi, uma das grandes dificuldades apresentada 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).

Ainda de acordo com CARREIRA E PINTO (2007, P. 119) para o cálculo do CAQi do campo:

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 diferenças entre as escolas urbanas e as escolas do campo do ponto de vista dos insumos.

No estudo que realizamos em 2008 sobre Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: em busca de Indicadores de Custo-Aluno-Qualidade⁵, ao questionarmos os informantes sobre uma escola de qualidade foi avaliado que tanto a **Escola A quanto a B⁶** não eram de qualidade. Para eles, uma escola de qualidade deveria dispor, no mínimo, de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades educativas.

A **Escola A**, por exemplo, possuía apenas uma sala de aula, com buracos, que molhava quando chove. As cadeiras eram pesadas e desconfortáveis. Não dispunha de cozinha, o banheiro não era apropriado, não tinha biblioteca, sala de leitura, televisão. Enfim não reunia o mínimo necessário de condições de trabalho. O professor era o único responsável pelos trabalhos desenvolvidos na mesma, resolvendo os problemas administrativos e os relacionados aos serviços gerais. Isso tem um rebatimento negativo no trabalho docente que é resumido em função de outros afazeres.

Além disso, outras questões foram colocadas por um pai que ilustraram as condições do trabalho docente:

[...] falta muita coisa para a escola melhorar. Aqui a escola fica abandonada. [...] eles mandam o professor e só ele faz tudo sozinho, a gente é que cuida da escola, não que a gente não possa ajudar, mas eles precisam vir ver quais são as condições em que a escola se encontra. Será que não existe uma verba para arrumar as escolas? Porque entra prefeito sai prefeito e as condições são as mesmas. Se der uma chuvinha molha tudo na sala de aula, os meus meninos já chegaram com caderno todo molhado. A situação é precária mesmo (Pai A).

Observa-se que o pai faz a relação da qualidade da escola com a estrutura física e o trabalho docente, ou seja, uma escola de qualidade é aquela que disponibiliza para os alunos um ambiente escolar adequado para a realização do trabalho pedagógico e consequentemente da aprendizagem.

⁵ Estudo que originou a dissertação de mestrado defendida em 2008 pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade do Estado do Pará

⁶ Assim foram identificadas as escolas na pesquisa

Verificamos que a análise mais crítica feita pelos sujeitos sobre a qualidade da escola, centraram-se, na falta de: infraestrutura; mobiliário; equipamentos; material didático. Mas também nas múltiplas funções do professor e na atuação em classe multisseriada.

As falas dos sujeitos são muito fortes diante da realidade que eles vivenciam. Mostraram-se altamente insatisfeitos com as condições de funcionamento da **Escola A**, como podemos acompanhar a seguir:

Eu digo que ela **não é de qualidade** porque no meu entendimento uma escola de qualidade deveria ser aquela que desse **melhores condições de infraestrutura** porque aqui como você pode ver, não temos nada, apenas **uma sala com péssima iluminação, com buracos, que molha quando chove, com cadeiras pesadas e desconfortáveis. Não temos cozinha, banheiro decente, não temos biblioteca, sala de leitura, televisão**, enfim não temos o necessário para desenvolver um bom trabalho nem em sala de aula (Prof. A).

Como se percebe, a fala chega a ser um desabafo e um apelo para que sejam tomadas providências urgentes, no sentido de vir sanar as precariedades de funcionamento da escola. Diante disso, é possível inferir que os sujeitos têm uma visão dos fatores que compõem a qualidade da escola ao, direcionarem suas respostas para aspectos relevantes que evidenciam melhoria na escola e na educação.

Quando solicitamos que os sujeitos fizessem uma relação da qualidade da escola com as condições do funcionamento da mesma, uma aluna respondeu:

As condições em que a escola funciona não é boa porque falta muita coisa que a gente precisa. Não tem onde a gente merendar a gente fica em pé, não tem onde a gente faça atividade de educação física, a gente vai fazer lá no campo, mas se tiver sol eu não posso ir porque fico logo doente. Só os meninos que vão, porque eles gostam de jogar bola e não estão nem aí para o sol. Nós meninas não temos onde fazer as atividades, a gente sempre faz em baixo das arvores, mas tem muita formiga que o nosso pé fica todo ardido de tanta ferrada. Também falta água boa porque do poço não presta para a gente beber porque é muito amarela da tabatinga, só serve mesmo para lavar. (Aluna A).

Segundo Hage (2005), estudar nessas condições adversas não estimula ~~ineta~~ os professores e alunos a permanecerem na escola ou sentirem prazer de estudar em sua própria comunidade. Isso fortalece ainda mais a marca da escolarização empobrecida que tem sido oferecida no espaço rural e impulsiona as populações do campo a buscarem o meio urbano para continuarem os estudos.

Ambientes físicos escolares que se pretenda ter o mínimo de qualidade devem ser espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, além de boas condições de trabalho para o professor.

b) Sobre a Diversidade Sociocultural: é importante destacar que a diversidade sociocultural do campo na Amazônia Paraense não se resume aos mapas oficiais, na medida em que há comunidades praianas, que se concentram no litoral paraense, comunidades que vivem em fazenda, próximas às vicinais, em garimpos, que reproduzem sua existência de maneira própria a esses espaços geográficos. Esse fato se constitui um limite, pois de existirem escolas nessas localidades e de se localizarem no meio rural, apresentaram diferenças o que nos impossibilita estabelecer os mesmos indicadores de CAQ, pois correríamos o risco de promover comparações lineares, deixando escapar diferenças e contradições que correm de suas particularidades.

É neste contexto que nosso objeto de estudo se situa, instigando-nos a conhecer, sistematizar e analisar (CIAVATTA 2001) os custos de um ensino de qualidade para sustentar o debate sobre o investimento necessário em educação.

5.2 - Possibilidades relacionadas à participação social

Assim como o CAQi foi fruto de debates, conferências, estudos, pesquisas e oficinas organizados pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação com a colaboração de especialistas de universidades, institutos de pesquisa, instituições, sociedade civil e movimentos sociais, estamos, também, apostando no espaços coletivos do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC).

O FPEC possui encontros mensais por meio de reuniões e fóruns de discussões, além de utilizar espaços já estruturados pela sociedade civil e movimentos sociais ligados ao meio rural para realizar o diálogo sobre: Qual é o investimento necessário por aluno para que a Amazônia cumpra seu papel educacional e garanta sua qualidade? Qual(is) a(s) categoria(s) de insumos apresenta(m) maior participação na composição do custo das escolas na Amazônia paraense levando em consideração sua especificidade? Quanto custa um aluno na diversidade amazônica?

Acreditamos que a participação desses sujeitos é fundamental para revelar as diferenças, divergências, contraposições e contradições inerentes as particularidades e necessidades do sujeito no seu contexto.

Os movimentos sociais e sindicais do campo nos últimos quinze anos têm se organizado e desencadeado um processo de luta pela garantia de seus direitos em âmbito nacional, com forte expressão em nível dos estados da federação e de alguns municípios, articulando as lutas pelo direito à terra e à educação. Esse processo é reconhecido

nacionalmente como Movimento de Educação do Campo e no Estado do Pará—como Movimento Paraense de Educação do Campo.

As origens desse Movimento no Estado do Pará remontam ao ano de 2003 quando em reunião na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanha, um conjunto de atores, entre eles movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e instituições da sociedade civil, decidiram pela organização de um evento mais ampliado para pautar os desafios enfrentados pelos sujeitos para acessar a escolarização no meio rural do Estado. Meses depois, em fevereiro de 2004, em um evento realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia surge a carta de criação do FPEC, cuja coordenação geral deveria assumir a mobilização do coletivo de movimentos, organizações e instituições que aderiram a esse processo e construir coletivamente a arquitetura e a dinâmica de articulação da rede (FPEC/DR, Carta de Belém, 2004)

O FPEC é, portanto, a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. Ele aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que, compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas, buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade socioambiental para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores (FPEC/DR, 2004).

No período mais recente o protagonismo do movimento e a necessidade de atuação em todo o território paraense têm motivado os atores que constituem e participam do FPEC a criar Fóruns Regionais de modo a ampliar e interiorizar o Movimento de Educação do Campo nas regiões de integração do Pará, aproximando o processo de mobilização e organização dos movimentos, organizações, instituições, grupos e sujeitos do campo do espaço local.

Resultado desse processo, o Movimento Paraense de Educação do Campo na atualidade, tem sido constituído pelo FPEC e pelos seguintes Fóruns regionais: Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense, Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu, e o Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo Amazonas.

Essa sinergia dos movimentos sociais, segundo Warren (2006), gera redes de colaboração solidária de dimensões locais, regionais e nacionais que fortalecem a democracia em todas as esferas, atingindo um poder de alcance cada vez maior, podendo interferir democraticamente nas políticas públicas nesses diversos níveis.

Enquanto membro do FPEC, temos estado em consonância com esse movimento agindo como um elemento catalisador das reivindicações, proposições e iniciativas de diversas instituições e movimentos sociais. Nas plenárias mensais, há uma rica e intensa troca de saberes, não alheia a conflitos, forjada pelas diferentes realidades em que atuam e pelas características dos movimentos e instituições que representam, resultando na avaliação mais larga e profunda do contexto em que se desenrolam as políticas educacionais, o efeito que provocam nos diferentes territórios do campo e os caminhos que precisam ser trilhados para que, de fato, a ação do Estado represente a materialização do direito à educação.

6 – Considerações Finais

Neste texto procuramos mostrar que há um conjunto de peculiaridades, 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.

A questão da definição de um custo aluno é fundamental porque tem relação direta com a política de financiamento, ou seja, o valor do custo aluno é que vai determinar 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).

Apesar de o novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na Lei nº 13.005 de 2014, estabelecer o prazo de dois anos a partir da vigência da sua vigência, para a implantação do CAQi; o debate sobre o financiamento da educação ainda envolve a solução de alguns nós críticos: revisão do papel da União no financiamento da educação básica; instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; estabelecimento de uma real

valorização dos (as) trabalhadores(as) em educação; definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ ensino (CONAE, 2010).

Segundo Luiz Araújo⁷ (2014), hoje no Brasil, há uma assimetria entre recursos disponíveis e investimentos diretos na educação. A União, ente que concentra mais de 50% dos recursos arrecadados, participa apenas com 18,2% (dados de 2012) do total aplicado na educação pública. Há uma sobrecarga nas costas dos estados (40%) e dos municípios (41,8%), tendo como consequência uma oferta desigual e precária.

De acordo com Daniel Cara⁸ (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.

Não podemos correr o risco de fomentar políticas educacionais para o campo da Amazônia paraense contraditórias entre si; há que se optar por aquelas que tornem possível uma política educacional que garanta uma educação de qualidade e que incorpore suas populações aos direitos básicos de cidadania. Precisamos considerar as 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.

Continuamos estudando e acreditando nas possibilidades que os elementos peculiares à educação do campo no Estado do Pará possam ser trabalhados de forma articulada, objetivando tornar mais consistentes os indicadores e os insumos para a definição do CAQ. No entanto, também sabemos que essa definição possui limites, pela complexidade e contradições do processo educativo em um Estado pobre financeiramente e marcado pela desigualdade.

⁷ Fala proferida durante a mesa temática sobre “O novo PNE e o financiamento da educação” realizada por ocasião do XII Seminário Nacional de Políticas Públicas Educacionais e currículo e I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, cultura e Formação de Professores em 2014

⁸ Jornal de Políticas Educacionais. N° 16 | julho-dezembro de 2014 | PP. 75–91

7- Referências Bibliográficas

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em 22 de maio de 2014.

_____. **Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 17/03/2015.

_____. **Lei n. 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. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 06/04/2014.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 22 de maio de 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=66

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

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.

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.

FARENZENA, Nalú. (org) **Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aporte de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, 2005.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa **“Os limites e possibilidades na construção do custo-aluno-qualidade para a educação do campo no estado do Pará”**, apresentado ao CNPq. Belém-PA. 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2005.

HAGE, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio**. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default_sintese.shtm>. Acesso 18/05/2014.

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)

_____. FNDE/PNAT. Previsão do atendimento do transporte escolar 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Renilton/Downloads/previsao_de_atendimento_pnate_2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Renilton/Downloads/previsao_de_atendimento_pnate_2014%20(1).pdf)>. Acesso em: 20/03/2015.

MEC/ Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da educação Básica**. Brasília. 4 de agosto de 2009. (digitalizado)

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

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 Dezembro de 2005).

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.

WARREN. Ilse Scherer. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo. In: MOLINA. Mônica (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.