

POR UMA EDUCACAO DO CAMPO DE QUALIDADE
Natália Menin da Silva*

Resumo

A educação no campo e estudos sobre ela ainda se desenvolve timidamente, pois muito do que temos sobre ela está ligada a agricultura, no qual visa atender interesses que não são exclusivamente dos camponeses. A educação urbana, comparada a do campo está bem mais desenvolvida e, mesmo assim, com alguns pequenos avanços, a educação urbana ainda não alcançou, efetivamente, um padrão mínimo de qualidade para toda a população. O presente trabalho tenta apresentar quais aspectos são necessários para obter uma educação de qualidade no campo. O estudo está sendo realizado em uma escola do campo, em um assentamento localizado na região próxima à Ribeirão Preto-SP. A pesquisa ainda em desenvolvimento tenta verificar quais fatores são fundamentais, dentro da escola, para melhorar a qualidade do ensino e estabelecer um custo-aluno- qualidade no que se refere à educação do campo.

Educação do campo, qualidade, financiamento.

* Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto- SP. Email: natimeni@gmail.com.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Dentre eles, alguns apontavam para problemas graves na qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras.

Os dados levantados pelo MEC (2004) apontam que o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, pois 97% das crianças estão na escola. Entretanto, avalia-se que o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o país e com uma educação de qualidade. (Brasil, 2004 p. 8).

Nesse sentido, as políticas públicas surgem, a partir das pressões da sociedade civil junto aos entes governamentais, para tentar suprir as necessidades educacionais (CURY, 2007). E nesta perspectiva, não há como pensar em políticas públicas para a educação sem levarmos em conta o seu financiamento.

A vinculação constitucional, historicamente, representou um avanço para a Educação. Alguns estudos mostram que a vinculação tem sido positiva e, mesmo com alguns percalços, ela tornou-se algo inovador na área educacional (PINTO, 2000 e PINTO, 2007).

Mesmo que de forma ainda precária, é através da vinculação constitucional que as escolas públicas são mantidas e isso, segundo Pinto (2006 p.3), “representa um impacto significativo, em especial nos orçamentos estaduais e municipais”.

No Brasil, a vinculação de um percentual mínimo da receita de impostos, dos três níveis do governo, União, Estados e municípios, destinados ao desenvolvimento e manutenção do ensino ocorreu a partir da Constituição de 1934. Desde então e com exceção dos períodos ditatoriais (CF de 1937 e de 1967), foi estabelecido um padrão de financiamento com base na vinculação (PINTO, 2006).

Outro fato importante e um pouco mais recente foi a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em 1996, o qual subvinculou parte dos recursos que já eram destinados à educação ao ensino fundamental regular.

A partir de então, houve um crescente número de matrículas na rede municipal. Com base no Censo escolar do INEP, em todas as regiões a municipalização ocorreu de

forma intensa, pois em 1991 ela respondia por apenas 35% das matrículas no ensino público fundamental e em 2006 ela já respondia por 60% dessas matrículas.

O aumento do contingente educacional ocorreu nas diferentes etapas do ensino fundamental. Pinto (2007) faz referência a este fato, analisando o total de matrículas públicas:

(...) a participação das matrículas municipais nas séries iniciais saltou de 43% para 76% do total da rede pública, ao passo que nas séries finais essa participação saiu de 17% em 1991, atingindo a cifra de 42% em 2006. Estes dados chamam a atenção para um outro problema: para poder concluir o ensino obrigatório, crianças e jovens brasileiros precisam frequentar escolas de diferentes redes de ensino que, em geral, possuem grandes diferenças de qualidade e padrões de avaliação entre si, o que torna mais difícil ainda a conclusão do ensino fundamental com êxito.

Esses acontecimentos se intensificaram, como já foi mostrado, com o advento do FUNDEF, pois ao direcionar recursos à educação com base nas matrículas no ensino fundamental regular, este fundo estimulou uma municipalização desenfreada no Brasil. Com isso, a educação infantil e a educação de jovens e adultos (EJA) ficaram sem receber a devida atenção (Didonet, 2006; Pinto, 2006; Arelaro & Kruppa, 2002 apud Pinto, 2007).

Essa mudança feita a partir do FUNDEF, quanto à divisão de responsabilidades para com a educação, teve efeitos negativos em relação à qualidade de ensino. De um lado, estavam os estados tentando diminuir o número de alunos e do outro, os municípios querendo ampliar as matrículas. Isso tornou um grande problema, pois os professores efetivos que eram da rede estadual de ensino ficaram sem trabalhar, pois com a municipalização das escolas, houve concursos para contratação de novos professores.

Outro problema surgiu, pois apesar dos municípios receberem um contingente maior de matrículas na educação básica, sua receita líquida de impostos é inferior ao que os estados recebem. Esse desequilíbrio é minorado pelo FUNDEB que transfere recursos dos estados para os municípios, mas esse fundo tem prazo para acabar, 2020, e aí os riscos para a qualidade são evidentes.

Outro fato que merece igual atenção é referente às escolas, pois o financiamento da educação se dá segundo o número de alunos, assim, quanto maior o número de alunos nas escolas, maior será o recurso recebido. Com isso, existe uma “tendência em

aumentar o número de alunos por turma e, de outro, há o risco de se subfinanciar as escolas de pequeno porte” (PINTO, 2007 p.883).

Com o FUNDEB (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007, com base no ano de 2006, foram direcionados recursos totais de 43% a mais em relação ao FUNDEF, porém, como o número de alunos beneficiados com este fundo passou a ser 61% superior ao anterior, o valor médio por aluno tende a cair. Em 2011, foi estimado um aumento do valor segundo aluno/ano em R\$ 1.722 para os primeiros anos do ensino fundamental. Este valor direcionado para cada aluno corresponde a menos de R\$ 145,00 por mês, algo assustador, pois não é possível garantir uma educação de qualidade.

Segundo dados do INEP (2011), a estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 2011, para cada aluno/ano é de R\$ 1.722,05, referente às séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente das escolas urbanas. Esse foi o valor destinado aos estados que mais necessitam de investimento, como Ceará, Pará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Piauí, Alagoas e Maranhão. Em contrapartida, Roraima recebe a quantia de 2.915,43 por aluno/ano, que dividido por 12 meses recebem por mês R\$ 242,95, quase R\$100,00 a mais do que os estados do Nordeste.

Carreira & Pinto (2007), em um estudo feito pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ressaltam qual deveria ser o valor para garantir uma educação de qualidade, para as séries iniciais do ensino fundamental. Com base no ano de 2005, o valor mínimo investido em cada aluno deveria ser de R\$ 1,618 por ano, isso sem levar em consideração a alimentação escolar. Valor este que era 75% superior ao estabelecido pelo FUNDEB no mesmo ano.

Em comparação ao FUNDEF, o atual fundo apresentou certo avanço na redução das disparidades regionais, principalmente em virtude do aumento da contribuição da União (o valor atual é dez vezes maior do que o praticado na época do Fundef), e também trata a educação como direito, abrangendo todos os níveis da educação básica, diferente do FUNDEF que era direcionado ao ensino fundamental regular. (PINTO, 2007).

Contudo, no FUNDEB não temos o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade. Pinto, 2007 faz uma importante ressalva a este aspecto, ao expor que:

(...) o princípio consta apenas na forma anódina do artigo 38 da lei regulamentadora, o qual estabelece que os entes da Federação deverão assegurar no financiamento da educação básica a melhoria da qualidade do ensino de forma a “garantir padrão mínimo de qualidade de ensino definido nacionalmente”. Ou seja, nada além do que já consta no texto constitucional” (p. 890).

O fundo se propõe a promover uma educação de qualidade, porém não estabelece de forma precisa um padrão mínimo de qualidade, algo muito contraditório. Um padrão mínimo de qualidade iria impedir as desigualdades educacionais regionais e oferecer um patamar básico de qualidade para todos os estudantes, independente da região onde moram, ou da localização do estabelecimento de ensino, se urbana ou rural.

Em contrapartida, o FUNDEB, fortalece a presença da comunidade no espaço escolar, através da Lei n. 11.494/2007, no qual passa a ter um controle social dos recursos. Nos conselhos, foi garantida a participação de, no mínimo, dois pais e dois estudantes e mais um representante dos conselhos tutelares nos conselhos do município.

O FUNDEB foi importante, na medida em que fortalece o controle social sobre os recursos advindos do Fundo, porém está aquém de melhorar efetivamente a qualidade da educação. Um primeiro passo seria o aumento da contribuição da União quanto ao financiamento da educação básica. Pinto (2007), nos mostra um meio, que talvez seja possível melhorar a educação de qualidade, ao elucidar que,

Se a União incluísse no fundo cerca de 1% do PIB e estados e municípios ampliassem a sua aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino em mais 5% de sua receita líquida de impostos (o que geraria recursos adicionais da ordem de 0,6% do PIB) estariam dados os primeiros passos para se garantir um gasto por aluno que propiciasse em cada escola do país um ensino com um padrão mínimo de qualidade.

Essa seria uma das formas de contribuir para termos uma educação pública de qualidade, no qual o governo federal contribuiria, de fato, para garantir um padrão mínimo de qualidade.

Se de fato, tivemos esse padrão mínimo de investimento na educação pública, provavelmente as desigualdades educacionais acabariam, principalmente a disputa por matrículas, logo por recursos, e assim, as pequenas escolas, tais como as rurais poderiam ter as mesmas oportunidades em buscar uma educação de qualidade para sua comunidade.

Ao tratar educação do campo, é importante lembrar que ela foi alvo de muita resistência quanto às políticas de fundos.

Segundo dados do INEP, em 2006 o Brasil possuía 159.016 escolas, abrangendo tanto escolas rurais como urbanas. Embora o número de escolas rurais fosse superior à urbana, compreendendo 54% do total das escolas, ela correspondia a apenas 21 % das matrículas em nível nacional, do ensino fundamental até a 4ª série.

Isso se explica por que 90% dos estabelecimentos da área rural possuem até 51 alunos. Portanto, são pequenas escolas, com 70% das matrículas concentrando da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Essas escolas se organizam, na maioria das vezes, em um pequeno espaço e para dar conta da demanda sob forma multisseriada, ou seja, um único professor para atender muitos alunos em diversas etapas do ensino.

Como é possível perceber, ao analisar os dados apresentados, o nosso sistema educacional tende a oferecer menos para quem tem menos. Carreira e Pinto (2007) em estudos sobre a qualidade da educação explicitam que,

“... a experiência mostra que as escolas públicas situadas nas periferias apresentam condições de funcionamento e qualificação dos professores muito mais precárias do que aquelas demonstradas por escolas situadas mais afluentes” (p.41)

Percebe-se que existe uma carência de políticas que viabilizem uma educação de qualidade no campo. A realidade do ensino do campo é bem diferente daquelas urbanas, no qual as políticas de financiamento estão diretamente ligadas. De um modo geral, a educação brasileira vem enfrentando muitos problemas, mas no campo a situação é a mais grave.

A Educação do Campo no Brasil

A educação no campo voltada para aqueles que vivem no meio rural, bem como as políticas públicas destinadas a eles é algo recente na história educacional brasileira. Isso se dá porque a educação no campo pressupõe um movimento que tenta suprir as necessidades de quem vive no campo, na construção de uma escola de qualidade (BRANCALEONI, 2005).

De um modo geral, a educação brasileira enfrenta alguns percalços, no que se refere à educação de qualidade, pois ainda está muito longe do esperado. No campo, a situação é mais grave.

As desigualdades vão desde as condições de estrutura das escolas, acesso e permanência dos alunos, bem como o salário dos educadores (BRANCALEONI, 2005).

Segundo pesquisas realizadas pelo INEP (2006), tais desigualdades vão desde a estrutura da escola, matrículas de alunos até remuneração salarial de professores. Abaixo, na tabela 1, podemos ver a diferença enorme do número de matrícula do ensino fundamental entre o urbano e o rural.

Tabela 1. Matrículas do Ensino Fundamental entre escolas urbanas e rurais

Matrículas Fundamental	Ensino	Total (todos os níveis de ensino do Ensino Fundamental)	Até a 4ª série
URBANO		27.716.231	14.417.667
RURAL		5.566.432	3.920.933

Fonte: INEP-2006.

É possível perceber a disparidade no número de matrículas entre o urbano e o rural. Como o ensino fundamental é obrigatório para todas as crianças e não têm vagas para todos no local onde deveriam ter, nas escolas do campo, o poder público precisa garantir condições para que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola independente do local onde residam. Entra em ação o transporte escolar, que leva as crianças do campo para as cidades.

Levando em conta o gasto por aluno no transporte escolar, o gasto é maior do que insumos aplicados diretamente ao ensino. Se gasta mais com o transporte do que promover um ensino para as crianças no campo.

Através dos programas de transporte escolar, os dados do INEP (2005), mostram que 42% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da área rural, foram direcionados às cidades, devido a pequena oferta de vagas. É possível perceber, através da tabela 2, a inserção de alunos em grandes escolas das cidades, seguindo um modelo de escola urbana, indo na direção contrária na busca da construção de uma escola pública sintonizada com os interesses dos seus beneficiários, os camponeses.

Tabela 2. Estabelecimentos e matrículas por localização segundo o nível de ensino e tamanho da escola - Brasil - 2000/2005

Nível de ensino/Tamanho da escola	Urbana				Rural			
	Estabelecimento		Matrícula		Estabelecimento		Matrícula	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Ens. Fundamental - 1ª a 4ª	60.849	61.068	14.896.653	14.318.867	110.853	88.955	5.314.853	4.146.638
Até 50 alunos	9.233	8.323	288.221	255.087	78.076	64.097	1.974.642	1.562.184
51 a 100 alunos	9.480	10.756	703.035	800.995	21.971	16.454	1.518.489	1.142.068
101 a 150 alunos	7.459	8.233	927.938	1.020.456	6.323	4.803	761.474	577.905
151 a 300 alunos	16.323	16.761	3.583.834	3.656.896	3.740	2.945	746.119	585.693
mais de 300 alunos	18.354	16.995	9.413.625	8.585.433	743	656	314.129	278.788

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela DTDIE.

A escola do campo é marcada por comportar poucos alunos. Em 2005, na área rural, o ensino de educação básica compreendia 88.995 estabelecimentos de ensino, o que correspondia cerca de 60% das escolas do país, atendendo 4.146.638 alunos do ensino fundamental (Cadernos SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- INEP, 2007).

Ao fazer um panorama dos problemas que estão diretamente ligados à educação do campo, outro fator agravante é remuneração dos professores. De acordo com o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica realizado pelo Inep em 2003, a remuneração dos docentes das áreas rurais estava bem abaixo daquela recebida por aqueles que lecionavam em escolas urbanas. Além do mais, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o salário médio era de R\$ 452,00 na área rural e de R\$ 766,10 na área urbana. Existe uma média de 354.316 professores atuando na educação básica do campo, os quais representam 15% dos profissionais em exercício no país. Esses professores, em sua grande maioria, são os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

A educação no campo ainda é alvo de poucos incentivos. Brancaloni (2005), ao abordar esse tema, elucida sobre os poucos dados da educação na área rural e poucos projetos voltados a ela, pois

Historicamente, a educação oferecida para os alunos do campo, assim como os projetos e políticas a eles destinados, sempre estiveram atrelados ao modelo econômico dominante, visando atender a interesse outros que não os dessa população. Depara-se com um descompromisso do Estado, refletido em projetos de gabinete, descontinuidades e praticamente nenhuma avaliação dos resultados a partir daqueles para os quais estes se destinavam (p.47).

A educação no campo e estudos sobre ela ainda se desenvolve timidamente, pois muito do que temos sobre ela está ligada a agricultura, no qual visa atender interesses que não são exclusivamente dos camponeses.

Os problemas educacionais também estão diretamente relacionados aos professores. Bezerra Neto (1999) afirma que, além dos professores não terem uma completa formação, são formados para irem para o meio urbano, deixando de lado a criança do meio rural, desconsiderando todo o seu conhecimento prévio. O aluno e seu meio cultural não são levados em conta.

O professor do campo tem a tarefa desconstruir modelos sociais estabelecidos na sociedade. O sujeito rural deve ser o ponto de partida e partir daí, criar espaços para que eles sejam ouvidos.

Temos, portanto, a necessidade de um profissional que proporcione uma educação com princípios advindos do campo, da vivência, da luta e entre outros. Na história brasileira, não tivemos uma reflexão acerca do profissional do campo e sobre a sua formação (CALDART, 2004).

O processo de urbanização, principalmente a partir da década de 70, a educação no campo foi deixada em segundo plano, como que as escolas rurais fossem desaparecer naturalmente (BRANCALEONI, 2005). Com isso, tivemos o fechamento das escolas rurais e os alunos transferidos, na maioria, para as escolas urbanas. Transformando a educação do campo para alunos do meio rural em uma política de transporte escolar.

Os alunos passaram então, a se dirigir para as escolas urbanas em transportes em péssimas condições e também as horas de deslocamento eram demasiadas, visto que isso não era garantia de qualidade de ensino, mesmo que os custos eram altos.

Estes alunos tiveram uma educação direcionada ao urbano, que não era significativo para as crianças. Brancaleoni (2002), em um estudo realizado em um assentamento rural do município de Araraquara, mostrou que o índice de fracasso escolar aumentava muito, a partir da 5ª série quando os alunos tinham que frequentar escolas da zona urbana. As dificuldades que já eram grandes quando estudavam no campo, agravaram-se na escola urbana. Além disso, estudos de políticas de financiamento indicam o quanto é caro o transporte escolar das crianças do campo para a cidade. Dinheiro que poderia ser usado em outros projetos que atendessem as necessidades da população do campo.

Nos movimentos sociais, a educação é uma das reivindicações de grande importância para se ter um projeto de reforma agrária efetivo.

Se nos atentarmos para a educação do campo frente à urbana estamos muito longe de alcançar um ideal. Exemplo disso é a educação urbana, pois está bem mais desenvolvida do que a rural e, mesmo assim, com alguns pequenos avanços, a educação urbana ainda não alcançou um padrão mínimo de ensino qualidade para toda a população.

Para termos tal qualidade não basta apenas ter bons professores e escolas no meio rural, é preciso também ter estrutura para dar condições de permanência e acesso as crianças do campo. Dados do INEP (2006), na tabela 3, apontam o quanto é a discrepância de estrutura entre as escolas urbanas e as rurais.

Tabela 3. Estrutura do Ensino Fundamental

	Total de Escolas - Brasil	Escolas com Biblioteca	Escolas com laboratórios de Informática	Escolas com laboratório de Ciências	Quadra de Esportes	Escolas com computadores	Escolas com sala de TV/Vídeo	Escolas com energia elétrica
Rural	86.170	5.788	1.573	597	5.171	7.845	2.328	64.704
Urbana	72.846	37.869	29.205	14.208	39.592	57.605	29.259	72.789

Fonte: INEP-2006.

Quanto à estrutura, é nítida a diferença. Assim, podemos nos perguntar se os alunos do campo possuem as mesmas condições, em termos de estrutura daqueles das cidades? Com certeza não.

O governo federal, através de programas, tais como o atual FUNDEB, busca financiar a educação. Referente ao ensino do campo, a reponsabilidade do financiamento é do município, porém os fundos recebidos não são suficientes para suprir as necessidades da população do campo e possibilitar um padrão mínimo de qualidade. Interessante pensar que, as escolas rurais, as que mais necessitam de ajuda financeira, ou seja, da participação da política de fundos, são as que menos recebem ajuda, visto que estão nas mãos dos municípios, entes mais pobres da federação.

Com base no que foi exposto, a presente pesquisa está tentando identificar quais são as condições de oferta de ensino numa escola localizada na região de Ribeirão Preto e assim, delimitar o custo aluno-qualidade de uma escola do campo.

Nosso esforço se orienta pela busca da compreensão das relações entre as propostas contidas nas políticas de fundos e o vivido pelos assentados da região pesquisada.

Algumas considerações

Essa pesquisa leva em conta a qualidade da educação no campo, quanto a políticas de fundos e nos resultados apontados como significativos pelos professores, a gestão e a comunidade da escola consultada. As reflexões apresentadas, a partir dos dados coletados, permitirão oferecer novas perspectivas sobre a ação do Estado na vida das escolas públicas do campo.

Podemos afirmar, preliminarmente, que a presente escola carece de muitos recursos para alcançar um mínimo de qualidade. Através de conversas informais com as professoras da presente escola, foi apontada a questão salarial como um aspecto de grande relevância para qualidade. Elas recebem o piso salarial do município e não existe nenhum benefício extra por se tratar de uma escola situada fora do perímetro urbano, já que o desgaste de transporte e tempo é grande.

O material utilizado como suporte nas aulas, ou seja, as apostilas são alvos de questionamentos, pois a escola teve que adotar um material apostilado que nada tem a ver com a realidade dos alunos que frequentam essa escola, outro fator desestimulante, pois as professoras precisam se desdobrar para adaptar tal material.

O presente estudo ainda está em desenvolvimento, espera-se obter, junto às professoras da presente escola, um padrão mínimo de qualidade, abrangendo não somente os alunos, que são os atores principais, mas também os professores e a comunidade escolar. Para tanto, espera-se que a qualidade da educação do campo seja discutida dentro deste espaço escolar, não só como alternativa, mas como meta de transformação da realidade local.

5. Referências Bibliográficas

ARELARO, L.R.G.; KRUPPA, S.M.P. **A educação de jovens e adultos**. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

BEISIEGEL, C.R. **Educação e sociedade no Brasil após 1930**. In: Fausto, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas dos trabalhadores rurais**. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRANCALEONI, A. P. L. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico de uma escola do campo do município de Araraquara**. Ribeirão Preto, 2005. Tese (doutorado)- Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2005.

BRANCALEONI, A. P. L. **Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana**. Ribeirão Preto, 2002. Dissertação (mestrado)- Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP, 2002.

BRASIL, **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 dez. de 1996.

_____. **Lei 11. 494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundeb, estabelecido pelo art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei 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.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1997.

CALDART, R. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. 2004 (mimeo)

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Revista Educação e Sociedade**. V. 28 n. 100 Campinas out. 2007.

DIDONET, V. A educação infantil na educação básica e o Fundeb. In: LIMA, M.J.R.; DIDONET, V. (Org.). **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 31-48.

HAMMERSLEY, M e ATKINSON, P. **Etnography: principles in practice**. 7ª ed. London, Routledge, 1992.

INEP. **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP- MEC, 2004.

INEP. **Censo Escolar de 2005**. Brasília: INEP/ MEC, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIOR, J. C. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.22, p.197-227, jul./dez. 2006.

_____. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EXPELETA, J e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, cortez. 1989.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao Desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.