

Um Olho no Custo, Outro no Benefício: a escola de tempo integral no campo é viável?

▸ Nilce Costa *

▸ Candido Alberto Gomes **

Resumo

Tendo em vista a política educacional de ampliar gradualmente a jornada letiva, inclusive na área rural, este artigo focaliza a experiência e os custos de uma escola do campo, em tempo integral, do Município de Palmas, Tocantins. Seu objetivo é avaliar, por meio das percepções da comunidade escolar (professores, pais, alunos, coordenadores pedagógicos, supervisor, diretor e orientador educacional), o alcance dos objetivos da proposta da escola, bem como estimar o custo/aluno direto de funcionamento. Estes valores foram comparados com o custo/aluno-qualidade inicial - (CAQi) para as séries iniciais e finais do ensino fundamental e, ainda, com o custo/aluno anual previsto pelo Fundeb, tecendo-se considerações a respeito da viabilidade financeira. Apesar do valor mais elevado do seu custo/aluno, a ampliação e reforma das instalações propiciará alcance maior dos objetivos do seu projeto pedagógico.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Educação do campo. Avaliação escolar. Custos educacionais.

One Eye on the Cost, The Other on the Benefit: is full-time school viable in the rural areas?

Abstract

Considering the educational policy of gradually expanding the school hours, this article addresses the experience and costs of a rural municipal school offering full-time education in the municipality of Palmas, Tocantins state, located in the Amazon Valley. The research project's objective is to evaluate the achievement of the goals set out in the school's proposal by analyzing the perceptions of the school community (teachers, pedagogical coordinators, principal, educational advisor, parents and students) and also

* Mestre em Educação, Universidade Católica de Brasília-UCB. *E-mail:* Nilce@consed.org.br.

** PhD em Educação, Universidade da Califórnia, Los Angeles/EUA; Mestre em Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, IUPERJ-Tec; Titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* clgomes@terra.com.br.

to estimate the direct cost/student involved. These figures were compared with the cost/student-initial quality for the first and last years of grade school education and the cost/student/per annum estimated by the Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –*Fundeb* (Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of the Education Professionals), which provided remarks about its financial feasibility. In spite of the most elevated value of cost/student, the expansion and renovation of the facilities will favor a greater achievement of the objectives of the pedagogic project.

Keywords: Full-time school. Rural Education. School performance assessment. Educational costs.

Costo y Beneficio: ¿es posible tener una escuela de tiempo completo en el campo?

Resumen

Si se tiene en cuenta la política educacional de ampliar gradualmente la jornada lectiva, incluso en el campo, este artículo trata de la experiencia y el costo de una escuela rural, de tiempo completo, del Municipio de Palmas, Tocantins, un Estado de la región amazónica brasileña. Su objetivo es evaluar el alcance de los objetivos del proyecto de la escuela por medio de las percepciones de la comunidad escolar (profesores, padres, alumnos, coordinadores pedagógicos, supervisor, director y orientador educacional), así como estimar el costo/alumno directo de funcionamiento. Estos valores se compararon con el costo/alumno-calidad inicial – llamado CAQi - para los grados iniciales y finales de la Educación Básica y también con el costo/alumno anual previsto por el Fundeb (Fondo de Financiamiento de la Educación Básica), y viendo la viabilidad financiera. A pesar del valor más elevado de su costo/alumno, la ampliación y reforma de sus instalaciones permitirá alcance mayor de los objetivos del proyecto pedagógico.

Palabras clave: Escuela de tiempo completo. Educación rural. Evaluación escolar. Costos educacionales.

A política educacional estimula a implantação da escola de tempo integral em todo o país. Embora as realidades predominantes sejam urbanas, há que considerar as

escolas do campo e o hiato entre os indicadores sociais entre os meios urbano e rural. Como seria uma escola de tempo integral no campo? Quanto custaria? Estas são questões de caráter essencial, mas pouco esclarecidas pela pesquisa. Com efeito, a escola de tempo integral (que não oferece necessariamente educação integral) tem sido discutida no Brasil há mais de meio século, com foco nas áreas urbanas, cujo crescimento populacional tem sido marcante, em especial como efeito das migrações internas. Para a área rural, são reiteradas as críticas a uma escola citadina transferida para o campo (p. ex., IANNI, 1963). Também se debatem o trabalho infantil e o direito à educação. Quais seriam as repercussões do tempo letivo integral no campo? Para começar a responder a perguntas tão inadiáveis, um estudo de caso, realizado na Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira, Município de Palmas, Estado do Tocantins, analisa a proposta pioneira de escola de tempo integral para o campo e o grau de satisfação da comunidade educativa. Suas conclusões, de caráter sugestivo, não podem ser generalizadas para a multiplicidade de paisagens do campo no Brasil. A seleção do estabelecimento se deve ao fato de adotar o tempo integral e ser considerado destaque no Município, pelas conquistas nos concursos promovidos pela rede escolar. Localizada na zona rural, sofre influência de uma zona urbana carente de opções culturais, de lazer e de bens sociais, e isolada de meios de comunicação importantes, como televisão e Internet. O estabelecimento adotou o tempo integral, em discussão com a comunidade educativa, como uma espécie de projeto piloto, já que o Município, legalmente responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental, conta com significativa população rural. Tendo em vista a democratização, o que é oferecido aos alunos da cidade precisa ser oferecido aos do campo. Entretanto, em face da falta de experiências, o Município decidiu concentrar-se inicialmente numa escola do campo, que aceitou a proposta, já que não tinha caráter compulsório, com a intenção de assim proceder no avanço da experiência, a partir das suas lições.

Nesta discussão se reconhece o crescente papel do Estado como indutor de políticas capazes de desenvolver populações mais longínquas e isoladas dos grandes centros urbanos. O objetivo desse trabalho consiste em refletir sobre alternativas distintas e viáveis de acesso à educação de tempo integral no campo, com qualidade, verificando o grau de satisfação e a sua importância para as famílias e estudantes, além

de estimar o custo-aluno/ano direto de funcionamento, por meio dos insumos utilizados (XAVIER; MARQUES, 1986). Assim, se podem oferecer luzes sobre os limites e possibilidades das precárias condições educacionais do campo no Brasil. Ademais, também é possível analisar como os diferentes grupos da comunidade educativa opinam sobre a ampliação do tempo letivo. Os tempos e os espaços se definem como importantes recursos para a formação das crianças. Nesse sentido, não basta aumentar o tempo de permanência na escola, conforme Cavaliere (2009): é necessário que haja tempo, espaço, gestão e resultados do rendimento dos estudantes, além das condições básicas da estrutura física para atender e desenvolver plenamente a pessoa humana. Para isso é necessário um olho no tempo, outro no custo.

Marcos históricos no Brasil

Em rápida síntese e com destaque a apenas duas entre várias experiências no Brasil, a concepção de educação integral, desenvolvida por Anísio Teixeira, tornou-se uma referência para as posteriores experiências de educação integral e de tempo integral (CAVALIERE, 2009). Influenciada pelo progressivismo, base do movimento da Escola Nova, a proposta foi implantada, na década de 1950, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado numa das áreas de menor renda de Salvador, onde residiam “os filhos dos outros”, também cidadãos titulares de direitos (NUNES, 2009). A proposta era de uma escola de qualidade, com um currículo completo de leitura, aritmética e escrita, além de artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação.

Com efeito, apesar de uma chuva de críticas à época, o referido Centro cristalizou-se na sua região, destacando-se pela qualidade de atendimento ao seu alunado e ganhando força e reconhecimento da comunidade. Anísio afirmava ainda que, ao criar uma escola, esta não deveria reproduzir a comunidade local, mas elevá-la a um nível superior ao existente, correspondendo às aspirações sociais dos trabalhadores ao matricularem seus filhos (NUNES, 2009).

Assim como outros intelectuais da geração dos anos 50, Darcy Ribeiro, idealizador dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro, se movia pelo sentimento de urgência para atender às necessidades sociais. Concebia a escola integral, em tempo integral, como projeto de formação e, assim, priorizava as crianças, embora

não descurasse da educação de adultos. Para Darcy, último expoente da Escola Nova, a escolarização de tempo integral seria a chave para o problema do menor abandonado (BOMENY, 2009). A experiência dos CIEPs, entretanto, foi marcada por intenções e avaliações viesadas (cf., p. ex., LEONARDOS, 1991).

O modelo de integração dos CIEPs se deu de várias formas: a) o projeto curricular, tendo a cultura como eixo articulador para o desenvolvimento integral da criança; b) o desenvolvimento do diálogo constante e transformador; c) a escola como um polo irradiador da cultura. Na avaliação de Monteiro (2009), os CIEPs promoveram a cidadania ao resgatar a autoestima das crianças, por meio do acesso aos espaços. A maior distinção entre as propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foi que este conferiu aos CIEPs um cunho político-sociológico, enquanto Anísio abordou gradualmente o modelo pedagógico. Nunes (2009) considerou que Darcy imprimiu velocidade e pressa para resolver o problema republicano do Rio de Janeiro e não considerou a necessidade de construir ferramentas para garantir a continuidade do projeto. O mérito de seu trabalho está no fato de que, hoje, não se pode fazer referência à escola em tempo integral sem analisar os CIEPs como uma referência nacional.

Ambas as experiências mostram uma interseção entre os conceitos de educação integral e jornada letiva integral e a prioridade para populações de menor renda, com as costumeiras dificuldades de sucesso escolar. Também ambas foram alvos de críticas pelos seus altos custos de implantação e de funcionamento, com o implícito agravante de, numa sorte de discriminação positiva, favorecer a população escolar socialmente menos favorecida. No caso de Salvador a experiência não foi replicada, mas passou a servir como uma vitrina da educação da Bahia, esquecidas ou minimizadas as críticas iniciais. No caso dos CIEPs, na qualidade de vitrina governamental, visando à continuidade da política governamental e sem ter tempo de maturação, passou a ser alvo das pedras opositoras, argumentando com o custo, entre outros aspectos, que seria desproporcional em face das necessidades da população total e da rede regular.

O Custo-aluno/ano

Fica claro, portanto, que o custo tem sido uma grande pedra de tropeço. Deveria a educação ser “barata”? Cabe espalhar os recursos para melhorar a rede previamente

existente ou concentrá-los em determinadas prioridades, como populações menos favorecidas? Vale colocar vinho novo em odres velhos ou vinho velho em odres novos? Em face destes dilemas históricos, a presente pesquisa considerou o tema no conjunto da avaliação da experiência.

A literatura registra que o conceito de custo não é sinônimo de despesa. Nesse sentido, discutir custos educacionais é tratar de um tipo específico de custo. Alguns conceitos fundamentais podem servir de auxílio. Para Figueiredo (2007) custos são medidas monetárias dos sacrifícios que se fazem para atingir objetivos, sendo estes parte do processo decisório. Conquanto do ponto de vista contábil, gasto e despesa sejam entendidos como custos, o conceito econômico incorpora a noção do custo de oportunidade. É preciso, portanto, deixar claro que conceito de custo se está discutindo. O custo não exige necessariamente desembolso financeiro, situa-se para além do de gasto ou despesa. Os custos podem ser diretos e indiretos, sendo que o custo direto é o que ocorre dentro da sala de aula e o indireto, fora da sala de aula.

Verhine (1989) define custos como uma avaliação monetária de todos os bens consumidos na produção e manutenção de suas instalações. Na perspectiva educacional, seria o volume de insumos e seu custo para a satisfatória aprendizagem do aluno. Destaca, ainda, o custo de oportunidade para o aluno, ou seja, aquilo que deixa de ganhar, se estivesse trabalhando, para se dedicar aos estudos. Na definição de Verhine (1989) este seria o uso alternativo do capital.

Conclui-se que o custo nada mais é que uma categoria de gasto que une a soma de valores e bens e serviços consumidos e aplicados na produção de outros bens e de outros serviços. Para tanto, o custo educacional é um gasto que se associa aos insumos necessários para a aprendizagem dos alunos. Carpintéro e Bacic (1999) afirmam que, neste sentido, gasto é o total do sacrifício na realização de um serviço ou na aquisição de um bem. Por isso, há que se concluir que a escola de tempo integral demanda maior quantidade de insumos, sendo, portanto, uma educação mais cara para os cofres públicos.

Metodologia

Diante da proposta de avaliar, por meio da comunidade escolar (professores, pais, alunos, coordenadores pedagógicos, supervisor, diretor e orientador educacional), o

alcance dos objetivos da proposta da Escola Municipal de Tempo Integral do Campo, bem como estimar o custo/aluno direto de funcionamento, a presente pesquisa utilizou o estudo de caso. A relevância do estudo de caso se expressa pelo que ele tem de singular, de particular, ainda que se constatem semelhanças com outros casos.

O estabelecimento escolhido, além do destaque já mencionado na rede municipal, foi selecionado por localizar-se próximo de um assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); possuir equipe escolar comprometida e envolvida, segundo as percepções de educadores; situar-se numa região dedicada à agricultura familiar, embora esteja perto de grandes fazendas produtoras de soja e criadoras de gado, demonstrando, assim, a complexidade e as contradições da realidade do campo.

Os participantes voluntários da pesquisa foram professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, orientador educacional, diretor, alunos e pais. Assim sendo, o número total de participantes chegou a 100, incluindo os extraescolares. Pelo plano de amostragem, os alunos foram escolhidos pelo sexo e idade; os professores, dentre aqueles com dedicação exclusiva e com maior tempo de trabalho, e os pais, principalmente pela facilidade de acesso aos mesmos.

A comunidade estava satisfeita?

No caso em tela, os professores consideravam que a proposta de tempo integral tinha “tudo para dar certo” e se declarava satisfeita, tendo havido opiniões discordantes inferiores no total de até 20,0%. Do seu ponto de vista, os alunos eram os que mais gostavam da proposta. Quanto aos pais, também estavam satisfeitos, porque, com os filhos na escola, não precisavam pagar alguém para cuidar deles e, assim, podiam trabalhar o dia todo.

A equipe diretiva apontou os benefícios do projeto para os alunos, concordando que é um espaço de encontro com os amigos, de acesso a um currículo mais amplo, inclusive à prática de esportes. Havia uma relação intrínseca entre o desenvolvimento de múltiplas atividades, como lazer, esporte, música e a formação cidadã dos alunos. Nesse sentido a equipe diretiva afirmou que havia possibilidade de crescimento da autonomia dos alunos e as aulas de pintura, dança, coral e violão eram uma grande conquista.

As limitações, na ótica da equipe diretiva, foram que “a escola não tem estrutura para ser de tempo integral”, pois, inclusive, faltavam espaços apropriados para algumas aulas, como as de dança e violão. Tais observações logo foram corroboradas quando um professor procurou lugar para a aula de violão e efetuou a atividade em baixo de uma árvore, no pátio da escola. A professora de dança deu aula em um espaço sem calçada, no pátio, debaixo do sol, com as crianças descalças. Em seguida, os alunos se dirigiram a um tanque e lavaram os pés para voltar à sala de aula. A opinião ampla era que a escola necessitava de mais salas, melhores banheiros e mais espaço.

Apesar disso, na opinião de 83,3% dos professores os pais estavam satisfeitos com a proposta de tempo integral, embora muitos não fossem favoráveis à sua implantação. Apenas 16,7% discordaram (tabela 1). Mais de 50,0% dos pais relataram estar satisfeitos com a proposta, opinaram que deveria ser mantida e consideraram que a escola era um benefício, que retirava as crianças do trabalho infantil e das ruas. Apontaram que o horário integral lhes permitia trabalhar sem preocupação e evitava também que os filhos se envolvessem com drogas. Nesse sentido, Maurício (2009) alerta para o fato de que tirar a criança da rua pode ser uma consequência, mas não o objetivo da escola de tempo integral.

Tabela 1 – Na opinião dos professores os pais preferem o tempo integral para o aluno do campo.

CATEGORIAS	RESULTADOS
	% de respostas válidas
Concordância total e parcial	83,3
Discordância total e parcial	16,7
Total	100,0
	N = 12

Fonte: Pesquisa de Campo

Segundo Leonardos (1991), os pais de alunos dos CIEPs rejeitaram completamente a proposta, ao passo que os pais da Escola pesquisada aprovavam e externavam opiniões muito positivas. Isso se deve ao fato de que o programa dos CIEPs foi construído para a comunidade e não com a comunidade. No caso de Palmas, a proposta foi discutida com os pais e a comunidade em geral. Esta foi uma declaração unânime dos participantes da pesquisa, corroborada por atas de reuniões e outros documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação.

Voltando o foco da análise para as entrevistas com os pais, foram identificadas quatro categorias, que mostram a tendência à satisfação. Os diversos itens da categoria avaliados positivamente alcançaram 65 verbalizações e a categoria de satisfação com a proposta de tempo integral da escola, 66 (tabela 2). Os pais apontaram sobretudo como seus critérios de satisfação se o professor comparecia à escola, se a escola oferecia merenda. Em geral a pobreza da família era de tal ordem que se reduziam as expectativas em relação à Escola, deixando de pronunciar-se sobre as condições de funcionamento e a qualidade do ensino. Cabe notar que o nível de escolaridade dos pais era sensivelmente inferior ao dos alunos.

Tabela 2 - Categorias e número de verbalizações dos pais

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	Nº DE VERBALIZAÇÕES
Categoria 1	Perfil das famílias e participação na escola	68 verbalizações
Categoria 2	Aspectos avaliados negativamente pelos entrevistados	33 verbalizações
Categoria 3	Aspectos avaliados positivamente pelos entrevistados	65 verbalizações
Categoria 4	Satisfação com a proposta integral	66 verbalizações

Fonte: Pesquisa de Campo

A literatura aponta dois formatos de oferta da educação integral: um centrado na instituição escolar, com investimentos no interior da escola, e outro em espaços e profissionais do seu entorno (MAURÍCIO, 2009). O exemplo mais próximo, segundo Cavaliere (2010), é o Programa Mais Educação do Ministério da Educação, que reconhece não ser a educação integral uma exclusividade da escola, apesar de não excluí-la da sua centralidade. Todavia, a Escola pesquisada tem desenvolvido suas atividades dentro das suas instalações, com inúmeras fragilidades, que precisam ser corrigidas. Os alunos concordaram que o relacionamento com os pais melhorou com o tempo integral, porque estou ficando mais educado. Sobre as atividades escolares, relataram que as oficinas são muito boas. Informaram que estavam satisfeitos porque sempre eram bem atendidos e tinham bom relacionamento com todos na Escola.

Para Cavaliere (2010), a concepção de educação integral é uma educação de responsabilidades mais amplas na cultura, no esporte e na arte. Nesse sentido, o conceito de educação integral deve ultrapassar os limites da instrução escolar. Porém, isso não exclui a necessidade de acesso à internet para fazer pesquisas e de livros

melhores na biblioteca, conforme apontaram unanimemente os alunos. Questionados se o calendário escolar foi adaptado para atender às necessidades dos alunos e das famílias, 75,0% dos professores concordaram e 25,0% discordaram. Por outro lado, 91,7% concordaram que o projeto fortalecia as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais). Relembrando Maurício (2009), professores e alunos devem aceitar o desafio e ter disponibilidade para conviver longas horas todos os dias. Nesse sentido, ressalta-se que alguns pais reclamaram do calendário, como sendo um ponto negativo, pelo fato de não terem com quem deixar seus filhos na sexta-feira, dia de reuniões pedagógicas.

Ainda sobre a execução da proposta, todos os professores concordaram que os profissionais da escola tinham interesse no projeto. Apenas 25% se manifestaram, em parte, discordantes de a Escola possuir atividades pedagógicas específicas para atender às necessidades dos alunos do campo, demonstrando falta de clara percepção da relevância desse tipo de escola no campo.

Os professores, em sua totalidade, concordaram que o calendário seguia as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Segundo estes, o calendário atendia à proposta de tempo integral, os alunos estavam satisfeitos com o calendário e o tempo das oficinas era adequado. Porém, as tendências observadas não refletiam as afirmações acima. Sabe-se que, para a criança do campo, com diferenças sociais e culturais acentuadas, é muito maior o desafio da igualdade de condições educacionais, se comparada com a criança da área urbana, que tem maiores oportunidades de acesso a espaços e atividades variadas. Nesse sentido, Maurício (2009) questiona se uma criança com o tempo e espaços escolares restritos conseguirá ter garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre o horário integral, os dados permitem constatar que um percentual menor que 0,2% de alunos se declararam insatisfeitos. Estes poucos consideraram cansativo ficar na escola o dia todo. Apontaram como dificuldades o relacionamento com outros alunos, a constante falta de água na escola e o fato de não terem uma piscina e uma quadra de esportes.

Para Cavaliere (2010), a concepção ampliada de educação escolar aproxima-se daquilo que seria a proposta de tempo integral defendida por Anísio Teixeira. A educação integral concebida por este educador tinha a finalidade de propiciar às

crianças das classes populares acesso à “Escola Parque” e ao conjunto de atividades complementares às “Escolas Classe”, oportunizando a convivência saudável e o desenvolvimento emocional, por meio de ações integradas e coerentes (MAURÍCIO, 2009; CAVALIERE, 2010). De fato, esta foi uma tendência observada pelos concursos e atividades desenvolvidos na Escola estudada, contribuindo para elevar a autoestima dos alunos.

Por seu lado, a tabela 3 mostra que 90,0% dos professores concordaram total e parcialmente que a proposta de tempo integral atendia à educação do campo. Para Caldart (2009) a população do campo tem direito a uma educação pensada a partir do seu espaço geográfico e com participação vinculada à sua cultura e necessidades humanas e sociais. Segundo a mesma autora, a educação do campo não pode ser tratada como serviço ou política compensatória. A proposta pedagógica da escola do campo, segundo Caldart (2004), deve contemplar uma reflexão mais aprofundada do cotidiano escolar, dos processos de aprendizagem e de socialização em relação à consolidação da cultura e da formação dos novos sujeitos sociais. Todavia, esta não foi uma tendência plenamente constatada por meio das observações e da análise documental realizada. Apenas se verificou a inserção de disciplinas como técnicas agrícolas, sustentabilidade e meio ambiente. Portanto, não se percebeu uma ênfase nas necessidades e formas de vida de seus sujeitos. Possivelmente por isso, 9,1% dos professores discordaram que a proposta de tempo integral enfatizava a concepção de educação do campo.

Tabela 3 – Na opinião dos professores a proposta de tempo integral enfatiza a concepção de educação do campo

CATEGORIAS	RESULTADOS	
	Frequência	% de respostas válidas
Concordância total e parcial	10	90,9
Discordância total e parcial	1	9,1
Total	11	100,0
Sem resposta	1	

Fonte: Pesquisa de Campo

Três quartos dos respondentes concordaram que a proposta valorizou os saberes populares da população do campo, com livros e materiais didáticos. O percentual que discordou foi de 25,0% (tabela 4). De acordo com as observações realizadas, o

percentual de concordância foi alto diante da escassez de livros e materiais didáticos disponíveis na biblioteca da escola.

Tabela 4 – Para os professores a proposta da escola valorizou saberes populares camponeses com materiais e livros didáticos

CATEGORIAS	RESULTADOS	
	Frequência	% de respostas válidas
Concordância total e parcial	9	75,0
Discordância total e parcial	3	25,0
Total	12	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo

Por outro lado, os resultados permitiram visualizar que a equipe diretiva concordava totalmente com a implantação da escola de tempo integral e 100,0% declararam que estavam satisfeitos com o mesmo. Para estes, o planejamento semanal dos professores promovia a integração da equipe na execução da proposta. Consideraram que a proposta de tempo integral tinha tudo para dar certo, não havendo discordância superior a 20%. E avaliaram que pais e alunos eram os que mais gostavam da proposta.

Declararam, ainda, que não havia benefícios adicionais ao salário, porém, 58,3% afirmaram estar satisfeitos por poderem morar próximo da Escola e não ter dificuldades de acesso. Oitenta por cento informaram ter tido a lotação na Escola uma opção por eles escolhida, ao passo que 75,0% informaram que o ambiente escolar era agradável. Mais de 80,0% dos professores responderam ter recebido capacitação específica para trabalhar na escola de tempo integral e 75,0% concordaram que o número de alunos por turma era adequado. Um percentual expressivo, 91,7%, afirmou concordar que sempre tinha vontade de estar na escola (tabela 5), dado que se confirmou com a análise documental.

Tabela 5 – Opinião dos professores sobre as condições de trabalho no campo

CATEGORIAS	Concordo	Discordo	Não Sei
Sempre tenho vontade de vir à escola.	91,7	9,3	-
Ter recebido capacitação específica.	83,3	8,3	8,4
O número de alunos por turma é adequado.	75,0	8,3	16,7

Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação às condições de trabalho, os dados da tabela 6 manifestam que os professores se dividiram ao opinar se estas eram adequadas: 58,3% disseram que sim, mas 41,7% afirmaram que não. O mesmo ocorreu quanto à rotatividade de professores. Para a totalidade dos docentes a escola era de fácil acesso, enquanto 63,6% afirmaram que havia ajuda de custo para a locomoção. Explica-se a resposta: 75% dos professores moravam no mesmo bairro da escola ou no Município de Santa Tereza, a 10 km de Buritirana.

Em se tratando das condições de trabalho, eles se dividiram ao opinarem sobre a sua adequação. Relataram que o profissional da educação deveria ser valorizado e consideravam a remuneração muito baixa, o que estaria relacionado à falta de valorização da categoria. Os professores, segundo Maurício (2009), não podem estar ali por falta de opção ou por ajeitamento da carga horária. Devem estar dispostos a reinventar a escola todos os dias, a encontrar soluções, a buscar respostas, pois a escola de tempo integral deve ser construída diariamente, o que constitui um desafio constante.

Constatou-se certa contradição com o grau de satisfação dos professores com a escola de tempo integral. Perguntados se, caso pudessem, trabalhariam numa escola urbana, 8,3% concordaram e 90,7% marcaram a coluna “não sei”. Outro resultado que sugere tendência à insatisfação é que, ao serem questionados se mudariam de profissão, o não posicionamento por parte dos professores atingiu o mesmo percentual. Os dados demonstraram desinteresse por parte dos professores pela carreira docente. Efetivamente, uma pesquisa revelou a expressiva falta de atração dos alunos do ensino médio em face da profissão de professor (GATTI, 2009).

Tabela 6 – Opinião dos professores sobre as condições de trabalho na Tabela 6 – Opinião dos professores sobre as condições de trabalho na escola do campo.

CATEGORIAS	Sim	Não	Sem Resposta	Não Sei
Condições de trabalho são adequadas	58,3	41,7	-	-
O acesso à escola é fácil	100,0	-	-	-
Há ajuda de custo para locomoção	36,4	63,6	8,3	-
A rotatividade é baixa	50,0	50,0	-	-
A escola está situada no bairro onde mora?	75,0	25,0	-	-
A maioria dos pais comparece as reuniões.	66,7	25,0	-	8,3
Estou satisfeito com o salário que ganho.	41,7	58,3	-	-
O ambiente da escola é agradável.	75,0	16,7	-	8,3

Fonte: Pesquisa de Campo

O Custo/aluno direto de funcionamento

A tabela 7 permite uma visualização dos custos por categoria e seus respectivos percentuais, para analisar os resultados do levantamento do custo/aluno. O valor estimado do custo-aluno/ano foi de R\$ 5.150,00 e abrangeu as categorias acima descritas, sendo que a merenda e o transporte escolar não se incluíam na metodologia de Xavier e Marques (1986).

Tabela 7 – Custos da Escola pesquisada, segundo a categoria de custos, em R\$ correntes de 2010

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CUSTO/MÊS	CUSTO/ANO	TOTAL EM %	CUSTO ALUNO/ANO
Professor regente de turma	Salário bruto	33.027	429.351	22,8	1.173
Trabalhadores da Educação	Salário bruto	17.326	225.238	11,4	615
Outros (integrantes do magistério em função administrativa)	Salário bruto	17.325	225.225	11,4	615
Encargos	Empregador (22%)	13.970	181.610	9,6	496
SUBTOTAL	--	81.648	1.061.424	56,2	2.899
Material de consumo e manutenção	Materiais	5.629	67.544	3,6	185
Material permanente	Equipamentos	3.667	44.010	2,3	120
Transporte escolar	Transporte	44.076	528.917	28,1	1.445
Merenda escolar	Merenda	14.274	171.288	9,1	468
Aluguel suposto	Aluguel	1.000	12.000	0,6	33
Total Geral	-	146.627	1.885.183	100,0	-
Custo-aluno/ano	-	-	-	-	5.150

Fonte: Elaboração própria.

Ao concluir o cálculo aproximado do custo direto total da escola de tempo integral, percebe-se que o valor é alto. Maurício (2009) afirma que a escola custa mais caro, sim, por isso necessariamente deve ser uma política de Estado e não de governo, que pode mudar a cada quatro anos. A história da escola pública de tempo integral no Brasil tem mostrado que não há jornada ampliada sem forte vontade política, pois implica em compromisso e disponibilidade de recursos financeiros superior ao disponível nos termos do Fundeb a fim de sustentar a escola (MAURÍCIO, 2009). Os dados evidenciam esta vontade e compromisso financeiro: o total do valor aplicado em pessoal, incluindo os encargos do empregador, correspondeu a 56,4% do total, o que em valores monetários chega a R\$ 2.899,00.

Constatou-se ainda que o percentual aplicado no transporte escolar atingiu quase 30% do custo total com que a Secretaria Municipal de Educação arcava na Escola. Neste sentido, é preciso considerar que o estabelecimento investigado não era um dos mais distantes, situando-se a “apenas” 100 km da Capital. A Escola atendia a alunos dos assentamentos e chácaras num raio de aproximadamente 75 km do distrito de Buritirana.

Comparações como o Custo/aluno Qualidade Inicial

A obra sobre custo-aluno qualidade inicial – CAQi, de Carreira e Pinto (2007), propôs nova lógica para garantir um padrão mínimo de qualidade a todas as escolas brasileiras. Os autores estimaram um custo inicial por aluno, capaz de garantir condições ideais para a ampliação do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos na escola e, ainda, correspondendo às suas necessidades básicas, a perspectiva de democratizar a qualidade, como direito de todos. O cotejo dos resultados da presente pesquisa foi feito com os anos iniciais e finais do ensino fundamental, em meios urbano e rural, uma vez que a economia de escala seria muito diferente, pois o estudo do custo/aluno-qualidade inicial para a escola rural foi realizado com um estabelecimento médio de apenas 60 alunos. Na Escola focalizada havia 366 alunos, sendo 49 da pré-escola, 167 dos anos iniciais do ensino fundamental e 150 dos anos finais. Assim, em princípio, a economia de escala não permitiria um grau de comparabilidade aceitável.

Os dados nominais do CAQi, referentes a 2005, foram atualizados de acordo com o Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI) da Fundação Getúlio Vargas. O custo/aluno-qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental para pessoal docente, incluindo encargos do empregador, em reais de 2010, foi de R\$ 1.450,00. Este era o valor corrigido para 20 horas semanais por professor, para atender a 400 alunos em 16 turmas, com 30 alunos por turma em 5h/dia. Destaca-se que a Escola pesquisada atendia 3h/dia a mais. Além disso, o custo por professor era de R\$ 1.172,00 por 40 horas semanais e o custo com a categoria pessoal total, de R\$ 4.120,00. Todavia, o atendimento era apenas para 167 alunos em seis turmas, o que evidencia a distância da Escola pesquisada com a estimativa do custo inicial de qualidade. Portanto, em princípio era necessário maior aporte financeiro à Escola objeto desta pesquisa, a fim de alcançar a educação de qualidade inicial segundo Carreira e Pinto (2005). O percentual na

categoria pessoal no estudo do CAQi para o ensino fundamental, anos iniciais, foi de 75,0% do total, enquanto na Escola focalizada esse percentual atingia 84,0%.

Ao analisar as tabelas 8 e 9 percebe-se outra categoria passível de comparabilidade, tanto para os anos iniciais quanto finais do ensino fundamental: o custo com alimentação que, no estudo do CAQi, correspondia a uma refeição por dia, destinada a uma única turma, ao passo que na Escola estudada eram oferecidas três refeições diárias. Entretanto, embora o custo na mesma fosse quase quatro vezes maior, a merenda ainda deixava a desejar quanto ao critério nutricional de qualidade, segundo as entrevistas e a observação.

Tabela 8 – Comparação do custo/aluno - qualidade inicial e da Escola pesquisada, nas séries iniciais do Ensino Fundamental por categoria

CATEGORIAS	ESTUDO CAQi (400 alunos, 8 salas de aula, 16 turmas,- 30 alunos/turma, 5h/dia Valores (nominais em R\$ de 2005)	CONVERSÃO DOS VALORES EM R\$ DE 2010	% POR CATEGORIAS ESTUDO CAQi	ESCOLA PESQUISADA (167 alunos, 6 salas de aula,-6 turmas, 28,7 alunos/turma,- 8h/dia (Valores em R\$ de 2010)	% POR CATEGORIA ESCOLA PESQUISADA
Professores regentes de turma	667	852	44,0	1.172	24,2
Pessoal administrativo e outros	268	342	17,8	2.697	55,6
Encargos	187	239	13,2	251	5,2
SUBTOTAL	1.122	1.433	75,0	4.120	84,0
Bens e serviços (menos conservação e equipamentos)	272	348	18,0	264	5,4
Alimentação	107	137	7,0	468	9,6
TOTAL	1.501	1.918	100,0	4.852	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo

Os valores nominais foram convertidos a preços de 2010 com base no Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI), elaborado pela Fundação Getúlio Vargas. Obs.: Refere-se à média dos índices mensais, atualizados em 11 de janeiro de 2011 pelo Ipeadata (BRASIL, 2011).

Observa-se que uma importante categoria para o bom funcionamento de qualquer estabelecimento de ensino, seja de que série/ano for, é o material permanente. Na Escola pesquisada os equipamentos achavam-se muito desgastados. A proposta do custo/aluno-qualidade inicial prevê orçamento para a reposição dos equipamentos. Esta

é uma medida imprescindível para a garantia da qualidade da educação. Ressalta-se, porém, que as metodologias foram diferenciadas para levantar o custo com material permanente na Escola pesquisada e no estudo do CAQi.

Considerando o CAQi estimado para o ensino fundamental, anos finais, a situação não era diferente. Neste caso, a estimativa previu atender a 600 alunos em dez salas de aula, correspondendo no máximo a 30 alunos por sala. Em comparação, neste estudo de caso, a média de alunos por turma nas séries/anos finais era igual a dois terços. Verifica-se em ambos os casos uma grande disparidade na categoria professor regente e pessoal administrativo, persistindo, assim, a necessidade da implantação de Planos de Cargos e Salários para a Carreira do Magistério, bem como a efetiva aplicação do Piso Salarial Nacional.

Tabela 9 – Comparação do custo/aluno - qualidade inicial e dos custos da Escola pesquisada, nas séries/anos finais do Ensino Fundamental por categoria

CATEGORIAS	ESTUDO CAQi 600 alunos, 10 salas de aula, 20 turmas, 30 alunos/turma, 5h/dia Valores nominais em R\$ de 2005	CONVERSÃO DOS VALORES EM R\$ DE 2010	% POR CATEGORIAS ESTUDO CAQi	ESCOLA PESQUISADA 150 aluno, 6 salas de aulas, 6 turmas, 37,5 alunos/turma, 8h/dia Valores nominais em R\$ de 2010	% POR CATEGORIA ESCOLA PESQUISADA
Professor regente de turma	667	852	44,5	1.335	25,0
Pessoal administrativo e outros	285	342	17,9	3.003	56,0
Encargos	190	243	13	286	5,3
SUBTOTAL	1.142	1.437	75,4	4.624	86,0
Bens e serviços (menos conservação e equipamentos)	260	322	16,8	293	5,4
Alimentação	107	130	6,8	468	8,7
TOTAL	1.509	1.889	100,0	5.385	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo

Os valores nominais foram convertidos a preços de 2010 com base no Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI), elaborado pela Fundação Getúlio Vargas. Obs.: Refere-se à média dos índices mensais, atualizados em 11 de janeiro de 2011 pelo Ipeadata (BRASIL, 2011).

O custo com salário do professor de 40 horas semanais, no estudo do CAQi, para atender a 600 alunos e 20 turmas, alcançou o valor corrigido de R\$ 1.437,00, ao passo que, na Escola pesquisada, o valor do salário do professor chegou a R\$ 4.624,00, para

atender a 150 alunos em seis turmas, sendo que o percentual aplicado no estudo de Carreira e Pinto (2005) foi de 75,4% em pessoal, incluindo os encargos, enquanto na Escola pesquisada esse percentual foi de 86,0%. Outra vez constata-se que o maior custo é o de pessoal.

Considerações Finais

Com relação ao primeiro objetivo traçado, o de avaliar no caso em tela, por meio das percepções da comunidade escolar, o alcance dos objetivos da proposta de Escola Municipal de Tempo Integral do Campo e o grau de satisfação dos beneficiários, chegou-se a conclusões relevantes. A satisfação com a proposta de tempo integral foi verificada, inicialmente, por meio de pesquisa com a equipe diretiva e professores. A equipe diretiva aprovou a escola de tempo integral, sendo o percentual de discordância de apenas 20,0%.

Por outro lado, os resultados mostraram que os pais e alunos tinham avaliação positiva do tempo integral. Segundo a equipe diretiva, os pais estavam satisfeitos porque não precisavam pagar a alguém para cuidar de seus filhos enquanto trabalhavam. Em sua avaliação, a escola de tempo integral era um lugar de encontro com amigos, prática de esportes e acesso a um currículo mais amplo e abrangente. Apesar de, por meio das observações, não ser possível perceber um currículo escolar que privilegiasse a realidade do campo, a equipe diretiva considerou que a Escola proporcionava possibilidades de crescimento da autonomia dos alunos. Com efeito, a escola pesquisada apresentava mais características de uma escola urbana localizada na zona rural do que uma escola com uma proposta pedagógica voltada para as necessidades da população do campo. A equipe diretiva avaliou negativamente a estrutura física da escola para ser de tempo integral. Todos os participantes da pesquisa também apontaram a falta de estrutura física como o principal problema da escola de tempo integral, o que poderia ser sanado com custos relativamente baixos e a possibilidade de, em consequência, melhorar a qualidade de modo significativo. Apesar disso, 83,3% dos professores declararam que os pais estavam satisfeitos e o mesmo percentual de professores preferiam o tempo integral para alunos do campo.

A proposta de tempo integral neste estudo de caso foi exaustivamente discutida com a comunidade, que no início a aprovou com apreensão, justamente porque

pensava que a escola não tinha instalações físicas adequadas. Entretanto, em um segundo momento, os pais ficaram satisfeitos com a possibilidade de os seus filhos aprenderem pintura, música, dança, ou seja, terem outras oportunidades. Assim, abraçaram o projeto e solicitaram até mesmo a abertura de turmas para a pré-escola. Isso demonstra que o fato de a proposta ter sido discutida com a comunidade escolar tornou-se fundamental para a sustentabilidade e continuidade do projeto. De fato, os alunos informaram que os pais gostavam do horário integral porque a escola desempenhava o papel de guarda das crianças e adolescentes, isto é, atuava como instituição custodial.

Sobre o grau de satisfação dos professores, foi relevante a sua afirmação de que os profissionais da escola tinham interesse no projeto, aspecto que pôde ser constatado por meio das observações realizadas. Os resultados mostraram que mais de 90,0% dos atores envolvidos se empenharam para a implantação do projeto, o que comprova a importância de se ter um elevado grau de interesse dos profissionais envolvidos.

Todos os professores concordaram que o calendário satisfazia às Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Campo e que os alunos se achavam satisfeitos com o horário e o tempo das oficinas curriculares. Já os pais apontaram o calendário como ponto negativo, especialmente pelo fato de não terem com quem deixar seus filhos às sextas-feiras. Conclui-se, portanto, que era mais importante realizar a adaptação do calendário escolar em função das necessidades do meio rural, e não simplesmente visando a ajustes de carga horária, para que, por exemplo, houvesse disponibilidade para o planejamento semanal das aulas ou outras atividades dos professores.

Os alunos reclamaram pelo fato de serem todas as atividades realizadas dentro da sala de aula ou no pátio, sem calçamento e ao sol. Apontaram também a falta de uma sala de multimeios, tão importante para uma escola de tempo integral. Constatou-se conclusivamente que as instalações não correspondiam à proposta pedagógica da escola. Ainda assim, todos os participantes da pesquisa afirmaram que o projeto devia ser mantido, embora tenha ficado evidente que a proposta ainda não atendia totalmente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Isso demonstra que havia aprovação da proposta da Escola, e o esforço precisava ser dirigido para assegurar as condições necessárias para a concretização da mesma.

O custo direto de funcionamento por aluno/ano da Escola pesquisada foi de R\$ 5.150,00, para o atendimento de 366 alunos. Para se considerar as condições de trabalho do docente, a média de alunos por turma era de 31,5, e não havia vantagem adicional por serem professores de tempo integral e do campo. O custo com pessoal docente chegava a 56,4 % do total, incluindo os encargos do empregador. Ainda assim, os professores reclamaram de baixos salários e da sobrecarga de trabalho. O custo com o pessoal não docente também era bastante expressivo.

A pesquisa efetuada leva à conclusão de que o custo-aluno/ano na Escola, embora alto, não correspondia integralmente à proposta pedagógica da escola de tempo integral do campo. Esse custo era relativamente elevado diante do desconforto dos alunos e das más condições de trabalho docente. Ficou evidente, tanto para professores quanto pais e alunos, que havia clareza da relação entre tempo, espaços educativos e estrutura física. A escola de tempo integral, seja do campo ou da cidade, precisa ter os espaços organizados a partir do seu projeto educativo. É preciso construir e reconstruir aprendizagens, organizando e reorganizando o tempo e o espaço. A gestão pública precisa garantir uma infraestrutura mínima (banheiros, refeitório, 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 individual e coletivo, tanto para alunos quanto para pais, e número adequado de alunos por turma.

Os tempos e os espaços podem ser definidos como importantes recursos para a formação das crianças do campo, porém, deve haver garantia de recursos para respaldar essa política educacional. A pesquisa ratificou a declaração de Cavaliere (2009): não basta apenas aumentar o tempo de permanência na escola, é necessário que haja tempo, espaço, gestão e resultados do rendimento dos estudantes, além das condições básicas da estrutura física para atender e desenvolver plenamente a pessoa humana.

Em se tratando de uma escola para os sujeitos sociais do campo, é fundamental um currículo que contemple sua cultura e realidade (CALDART, 2004). As Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo precisam ser o norte para implantar o tempo integral no campo. Os Estados e Municípios devem contemplá-las em seus programas educacionais para a educação do campo, pois ainda são uma realidade

distante da escola. Os custos educacionais em grande parte representam ilustres desconhecidos pelos gestores e docentes. Portanto, é indispensável o claro conhecimento de que a aprendizagem precisa ter relação com o que se gasta para manter uma escola de tempo integral no campo.

Um destaque importante e fundamental na pesquisa é não banalizar o tempo integral, transformando as escolas em “guarda-volumes” de crianças, cujos pais precisam trabalhar para sobreviver. Não se pode a qualquer preço expandir o tempo integral para todas as redes: é necessário que a estrutura física e o currículo caminhem lado a lado e na mesma direção. Nesse sentido, a presente pesquisa aponta direções a serem cuidadosamente consideradas.

Referências

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Educação integral e tempo integral. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.109-112, 2009.

CALDART, Salete Maria. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN02%20CALDART,%20R.S..pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

CALDART, Salete Maria; KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R. (Orgs.). Por uma educação do campo. 2ª ed. Brasília: MDS, 2004.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O lugar da educação integral na política social. Cenpec. Educação Integral, São Paulo, n.2, 2006.

CARPINTÉRO, José Newton. BACIC, Miguel Juan. Metodologia de cálculo do custo-aluno no ensino fundamental público no Brasil. Anais do VI Congresso Internacional de Custos. Disponível em: <<http://www.intercostos.org/documentos/Trabajo097.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos de tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/educacao_integral.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FIGUEIREDO, Sandra. O custo-aluno da escola Justiniano de Serpa: um estudo de caso.

Disponível em:

<http://www.isesonline.com.br/downloads/sandra/pesquisas/O_CUSTO_ALUNO.pdf >.

Acesso em: 28 fev. 2010.

GATTI, Bernadete A. A atratividade da carreira docente. Disponível em: <

<http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf> >. Acesso em: 03 dez. 2010.

LEONARDOS, Ana Cristina. O CIEP como inovação educacional. Contexto e educação, Ijuí, v. 6, n. 22, p. 46-64, 1991.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

PINTO, José Marcelino; CARREIRA, Denise. Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

VERHINE, Robert. Custo- aluno qualidade em escolas de educação básica – 2ª. Etapa. Relatório Nacional da Pesquisa, 2006. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4071#> >. Acesso em: 02 mar. 2010.

XAVIER, Antonio Carlos; MARQUES, Antonio Emilio Sendim. Custo direto de funcionamento das escolas de 1º grau (por regiões geográficas). Brasília: MEC/SEB, 1986.

Recebido em: 30/03/2012

Aceito para publicação em: 24/05/2012