

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

▸ Nilce Costa \*

▸ Candido Alberto Gomes \*\*

---

### **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.

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

### **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

---

\* Master en Educación, Universidad Católica de Brasília-UCB. *E-mail:* nilce@consed.org.br.

\*\* PhD en Educación, Universidad de California, Los Angeles/EUA; Master en Sociología, Instituto Universitario de Investigaciones de Río de Janeiro, IUPERJ-Tec; Titular de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad, Universidad Católica de Brasília. *E-mail:* clgomes@terra.com.br.

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**

Is full-time rural school feasible? This article addresses the experience and costs of a rural municipal school offering all-day education in the municipality of Palmas, Tocantins state, located in the Amazon Valley. The research project aimed at evaluating the achievement of the goals set out in the school's proposal by analysing the perceptions of the school community (teachers, pedagogical coordinators, principal, educational advisor, parents and students) and also at estimating the direct cost/student involved. The figures were compared with standard values for the cost/student for a standardised quality of education in 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 Valuing Education Professionals). Remarks are made on the issue of financial feasibility.

**Keywords:** All-day schooling; Rural Education; School performance assessment; Education costs.

La política educacional estimula la implantación de la escuela de tiempo completo en todo el país. Aunque la mayor parte de las realidades sean urbanas, hay que considerar las escuelas en el campo y el hiato entre los indicadores sociales de los medios urbano y rural. ¿Cómo sería una escuela de tiempo completo en el campo? ¿Y cuánto costaría? Estos son planteos de carácter esencial, pero poco explicados por la investigación. En efecto, la escuela de tiempo completo (que no ofrece necesariamente educación integral) ha sido discutida en Brasil hace más de medio siglo, con foco en las áreas urbanas, cuyo crecimiento poblacional ha sido notable, en especial como efecto de las migraciones internas. Para el área rural, se repiten las críticas a una escuela citadina transferida para el campo (p. ej. IANNI, 1963). También se debaten el trabajo infantil y el derecho a la educación. ¿Cómo repercutiría el tiempo completo en el campo? Para empezar a responder las preguntas tan impostergables, un estudio de caso, realizado en la Escuela Municipal Luiz Nunes de Oliveira, Municipio de Palmas, Estado de Tocantins, Brasil, analiza la propuesta pionera de escuela de tiempo completo para el campo y el grado de satisfacción de la comunidad educativa. Sus conclusiones, de carácter sugestivo, no pueden generalizarse para los diversos paisajes del campo en Brasil. La selección del establecimiento se debe al hecho de adoptar el tiempo completo y sobresalir en el Municipio, por las conquistas en los concursos de la red escolar. Ubicada en la zona rural, sufre influencia de una zona urbana carente de opciones culturales, de entretenimiento y bienes sociales, y se encuentra aislada de medios de comunicación importantes, como televisión e Internet. El establecimiento adoptó el tiempo completo, hecho discutido junto a la comunidad educativa, como una especie de proyecto piloto, ya que el Municipio, legalmente responsable por la educación infantil y por la enseñanza Básica, cuenta con significativa población rural. Teniendo en vista la democratización, lo que le es ofrecido a los alumnos de la ciudad necesita ser ofrecido a los del campo. Sin embargo, ante la falta de experiencias, el Municipio decidió concentrarse al comienzo en una escuela de campo, que aceptó la propuesta, ya que no tenía carácter compulsorio, con la intención de proceder así en el avance de la experiencia, a partir de sus lecciones.

En esta discusión se reconoce el creciente papel del Estado como inductor de políticas capaces de desarrollar poblaciones más lejanas y aisladas de los grandes centros urbanos.

El objetivo del trabajo consiste en reflexionar sobre alternativas distintas y posibles de acceso a la educación de tiempo completo en el campo, con calidad, verificando el grado de satisfacción y su importancia para las familias y estudiantes, además de estimar el precio alumno/año directo de funcionamiento, por medio de los insumos utilizados (XAVIER; MARQUES, 1986). Así, se pueden vislumbrar los límites y posibilidades de las precarias condiciones educacionales del campo en Brasil. También se puede analizar como los diferentes grupos de la comunidad educativa opinan sobre la ampliación del tiempo lectivo. Los tiempos y los espacios se definen como importantes recursos para la formación de los niños. En ese sentido, no basta aumentar el tiempo de permanencia en la escuela, conforme Cavaliere (2009): es necesario que haya tiempo, espacio, gestión y resultados del rendimiento de los estudiantes, además de las condiciones básicas de la estructura física para atender y desarrollar plenamente la persona humana. Para eso es necesario un ojo en el tiempo, otro en el precio.

### **Hitos históricos en Brasil**

En rápida síntesis y focalizando sólo dos entre las varias experiencias realizadas en Brasil, la concepción de educación integral, desarrollada por Anísio Teixeira, se convirtió en una referencia para las posteriores experiencias de educación integral y de tiempo completo (CAVALIERE, 2009). Influenciada por el progresivismo, base del movimiento de la Escuela Nueva, la propuesta se implantó, en la década de 1950, en el Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ubicado en una de las áreas de menor renta de Salvador, donde residían “los hijos de los otros”, también ciudadanos titulares de derechos (NUNES, 2009). La propuesta era de una escuela de calidad, con un currículo completo de lectura, aritmética y escritura, además de artes industriales, dibujo, música, baile, educación física, salud y alimentación.

En efecto, a pesar de muchas críticas en la época, el referido Centro se cristalizó en su región, destacándose por la calidad de atención a su alumnado y ganó fuerza y reconocimiento de la comunidad. Anísio afirmaba que, al crear una escuela, ésta no debería reproducir la comunidad local, sino elevarla a un nivel superior al existente, correspondiendo a las aspiraciones sociales de los trabajadores al inscribir a sus hijos (NUNES, 2009).

Así como otros intelectuales de la generación de los años 50, Darcy Ribeiro, idealizador de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs) de Río de Janeiro, se movía por el sentimiento de urgencia para atender las necesidades sociales. Concebía la escuela integral, en tiempo completo, como proyecto de formación y así, priorizaba a los niños, aunque no descuidaba la educación de adultos. Para Darcy, último exponente de la Escuela Nueva, la escolarización de tiempo completo sería la llave para el problema del menor abandonado (BOMENY, 2009). La experiencia de los CIEPs, sin embargo, fue marcada por intenciones y evaluaciones tendenciosas (cf., p. ex., LEONARDOS, 1991).

El modelo de integración de los CIEPs se presentó de varias formas: a) el proyecto curricular, teniendo la cultura como eje articulador para el desarrollo integral del niño; b) el desarrollo del diálogo constante y transformador; c) la escuela como un polo irradiador de la cultura. En la evaluación de Monteiro (2009), los CIEPs promovieron la ciudadanía al rescatar la autoestima de los niños, por medio del acceso a los espacios. La mayor distinción entre las propuestas de Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro fue que éste les otorgó a los CIEPs un cuño político-sociológico, mientras que Anísio abordó gradualmente el modelo pedagógico. Nunes (2009) consideró que Darcy imprimió velocidad y prisa para resolver el problema republicano de Río de Janeiro y no consideró la necesidad de construir herramientas para garantizar la continuidad del proyecto. El mérito de su trabajo está en el hecho de que, hoy, no se puede hacer referencia a la escuela en tiempo completo sin analizar los CIEPs como una referencia nacional.

Ambas experiencias muestran una intersección entre los conceptos de educación integral y jornada lectiva integral y la prioridad para poblaciones de menor renta, con las acostumbradas dificultades de éxito escolar. También ambas fueron centro de críticas por sus altos costos de implantación y de funcionamiento, con el agravante implícito de, en especie de discriminación positiva, favorecer a la población escolar socialmente menos favorecida. En el caso de Salvador la experiencia no fue replicada, pero pasó a servir como una vidriera de la educación de Bahía, olvidadas o disminuidas las críticas iniciales. EN el caso de los CIEPs, en la calidad de vidriera gubernamental, pasó a ser blanco de las piedras opositoras, criticando el coste, entre otros aspectos que sería desproporcional frente a las necesidades de la población total y de la red regular.

## **Precio-alumno/año**

Queda claro, por lo tanto, que el precio ha sido una gran piedra de tropiezo. Entonces, ¿La educación debe ser barata? ¿Cabe diseminar los recursos para mejorar la red previamente existente o concentrarlo en determinadas prioridades, como poblaciones menos favorecidas? ¿Vale poner vino nuevo en recipientes viejos o vino viejo en recipientes nuevos? Delante de estos dilemas históricos, la presente investigación consideró el tema en el conjunto de la evaluación de la experiencia.

La literatura registra que el concepto de costo no es sinónimo de gasto. En este sentido, discutir costos educacionales es tratar de un tipo específico de costo. Algunos conceptos fundamentales pueden servir de ayuda. Para Figueiredo (2007) costos son medidas monetarias de los sacrificios que se hacen para alcanzar objetivos, siendo éstos parte del proceso decisorio. Entonces, del punto de vista contable, gastos y expensas en general son entendidos como costos, el concepto económico incorpora la noción del costo de oportunidad. Es necesario, por lo tanto, dejar claro qué concepto de costo se discute. El costo no exige necesariamente desembolso financiero, se sitúa más allá del de gasto o expensas. Los costos pueden ser directos o indirectos, siendo que el costo directo es el que ocurre dentro del aula y el indirecto, fuera de ella.

Verhine (1989) define costos como una evaluación monetaria de todos los bienes consumidos en la producción y manutención de sus instalaciones. En la perspectiva educacional, sería el volumen de insumos y su costo para el satisfactorio aprendizaje del alumno. Destaca también el costo de oportunidad para el alumno, es decir, aquello que deja de ganar, si estuviera trabajando, para dedicarse a los estudios. En la definición de Verhine (1989) éste sería el uso alternativo del capital.

De lo que se concluye que el costo es una categoría de gasto que une la suma de valores y bienes y servicios consumidos y aplicados en la producción de otros bienes y de otros servicios. Para tanto, el costo educacional es un gasto que se asocia a los insumos necesarios par el aprendizaje de los alumnos. Carpintéro y Bacic (1999) afirman que, en este sentido, gasto es el total del sacrificio en la realización de un servicio o en la adquisición de un bien. Por eso, se puede concluir que la escuela de tiempo completo demanda mayor cantidad de insumos, , por lo tanto, se trata de una educación más cara para los cofres públicos.

## Metodología

Frente a la propuesta de evaluar, por medio de la comunidad escolar (profesores, padres, alumnos, coordinadores pedagógicos, supervisor, director y orientador educacional), el alcance de los objetivos de la propuesta de la Escuela Municipal de Tiempo Completo del Campo, así como estimar el costo/alumno directo de funcionamiento, la presente investigación utilizó el estudio de caso. La importancia del estudio de caso se expresa por lo que él tiene de especial, de particular, aunque se constaten semejanzas con otros casos.

Se eligió ese establecimiento, además del destaque ya mencionado en la red municipal, por ubicarse próximo de un asentamiento del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA); poseer equipo escolar comprometido e involucrado, según las percepciones de los educadores; situarse en una región dedicada a la agricultura familiar, aunque esté cerca de grandes haciendas productoras de soya y ganaderos, lo que demuestra la complejidad y las contradicciones de la realidad del campo.

Los participantes voluntarios de la investigación fueron profesores, supervisores y coordinadores pedagógicos, orientador educacional, director, alumnos y padres. Así, el número total de participantes llegó a 100, incluyendo los extraescolares. Por el plan de muestreo, se eligieron los alumnos por sexo y edad; los profesores, entre aquellos con dedicación exclusiva y con mayor tiempo de trabajo, y los padres, principalmente por la facilidad de acceso a los mismos.

### ¿La comunidad estaba satisfecha?

En este caso, los profesores consideraban que la propuesta de tiempo completo tenía “todo para salir muy bien” y se declaraban satisfechos, aunque había habido discusiones discordantes inferiores en el total de hasta 20%. De su punto de vista, los alumnos eran a los que más les gustaba la propuesta. Los padres, también estaban satisfechos, porque, con los hijos en la escuela, no necesitaban pagar a nadie para cuidarlos, y así, podían trabajar todo el día.

El equipo directivo señaló los beneficios del proyecto para los alumnos, concordando que es un espacio de encuentro con amigos, accede a un currículo más amplio, incluso a la práctica de deportes. También existía una relación intrínseca entre

el desarrollo de múltiples actividades, como entretenimiento, deporte, música y la formación ciudadana de los alumnos. El equipo directivo afirmó que había posibilidad de crecimiento de la autonomía de los alumnos y las clases de pintura, baile, coro y guitarra eran una gran conquista.

Las limitaciones, según el equipo directivo fue: “la escuela no tiene estructura para ser de tiempo completo”, pues, incluso, faltaban espacios apropiados para algunas clases, como las de baile y guitarra. Lo que se corroboró cuando un profesor buscó lugar para la clase de guitarra y efectuó la actividad debajo de un árbol, en el patio de la escuela. La profesora de baile, por su lado, tuvo que dar clase en un espacio no pavimentado, en el patio, debajo de sol, con los chicos descalzos. Después, los alumnos fueron a un lavadero y se lavaron los pies para volver al aula. La opinión general era que la escuela necesitaba más aulas, mejores baños y más espacio.

A pesar de eso, según la opinión del 83% de los profesores, los padres se mostraron satisfechos con la propuesta de tiempo completo, aunque no habían sido favorables a su implantación. Sólo 16,7% discordaron (tabla 01). Más de 50,0% relataron estar satisfechos con la propuesta, opinaron que debería ser mantenida y consideraron que la escuela era un beneficio, que sacaba a los niños del trabajo infantil y de las calles. Señalaron que el horario completo les permitía trabajar sin preocupación y evitaba también que los hijos se involucraran en el mundo de las drogas. En ese sentido, Mauricio (2009) alerta para el hecho de que sacar a los niños de la calle puede ser una consecuencia, pero no el objetivo de la escuela de tiempo completo.

Tabla 01 – Según los profesores, los padres prefieren el tiempo completo para el alumno del campo.

CATEGORÍAS	RESULTADOS
	% de respuestas válidas
Concordancia total y parcial	83,3
Discordancia total y parcial	16,7
Total	100,0
	N = 12

Fuente: Estudio de Campo

Según Leonardos (1991), los padres de alumnos de los CIEPs rechazaron completamente la propuesta, mientras que los padres de la Escuela analizada aprobaron y dieron opiniones muy positivas. Eso se debe al hecho de que el programa de los CIEPs fue construido para la comunidad y no con la comunidad. En el caso de

Palmas, la propuesta fue discutida con los padres y la comunidad en general. Ésta fue una declaración unánime de los participantes de la investigación, corroborada por actas de reuniones y otros documentos oficiales de la Secretaría Municipal de Educación.

Volviendo al foco del análisis para las entrevistas con los padres, se identificaron cuatro categorías que muestran la tendencia hacia la satisfacción. Los diversos ítems de la categoría evaluados positivamente alcanzaron 65 verbalizaciones y la categoría de satisfacción con la propuesta de tiempo completo o integral de la escuela, 66 (tabla 02). Los padres señalaron principalmente como sus criterios de satisfacción el hecho de si el profesor iba a la escuela, si la escuela ofrecía merienda. En general la pobreza de la familia era tal que se reducían las expectativas en relación a la Escuela, dejando de pronunciarse sobre las condiciones de funcionamiento y sobre la calidad de la enseñanza. Cabe notar que el nivel de escolaridad de los padres era sensiblemente inferior al de los alumnos.

Tabla 02 - Categorías y número de verbalizaciones de los padres

CATEGORÍAS	DEFINICIONES	Nº DE VERBALIZACIONES
Categoría 1	Perfil de las familias y participación en la escuela	68 verbalizaciones
Categoría 2	Aspectos evaluados negativamente por los entrevistados	33 verbalizaciones
Categoría 3	Aspectos evaluados verbalizaciones positivamente por los entrevistados	65 verbalizaciones
Categoría 4	Satisfacción con la propuesta integral	66 verbalizaciones

Fuente: Estudio de Campo

La literatura señala dos formatos de oferta de la educación integral: uno centrado en la institución escolar, con inversión en el interior de la escuela, y otro en espacios y profesionales de su contexto (MAURÍCIO, 2009). El ejemplo más próximo, según Cavaliere (2010), es el Programa Más Educación del Ministerio de la Educación, que reconoce no ser la educación integral una exclusividad de la escuela, a pesar de no excluirla de su centralidad.

Sin embargo, la Escuela estudiada ha desarrollado sus actividades dentro de sus instalaciones, con innumerables fragilidades, que necesitan corregirse. Los alumnos concordaron que la relación con los padres mejoró con el tiempo completo, *porque estoy más educado*. Sobre las actividades escolares, relataron que los talleres son muy buenos. Informaron que estaban satisfechos porque siempre eran bien atendidos y tenían buena relación con todos en la Escuela.

Para Cavaliere (2010), la concepción de educación integral es una educación de responsabilidades más amplias en la cultura, en el deporte y en las artes. En ese sentido, el concepto de educación integral debe superar los límites de la instrucción escolar. Pero, eso no excluye la necesidad de acceso a Internet para hacer investigaciones y de libros mejores en la biblioteca, conforme señalaron unánimamente los alumnos. Cuestionados si el calendario escolar se adaptó para atender las necesidades de los alumnos y de las familias, 75% de los profesores concordaron y 25% discordaron. Por otro lado, 91,7% concordaron que el proyecto fortalecía las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar (profesores, funcionarios, alumnos y padres). Recordando Mauricio (2009), profesores y alumnos deben aceptar el desafío y tener disponibilidad para convivir largas horas todos los días. En ese sentido, se subraya que algunos padres se quejaron del calendario, como un punto negativo, por el hecho de no tener con quien dejar sus hijos los viernes, día de reuniones pedagógicas.

Sobre la ejecución de la propuesta, todos los profesores concordaron que los profesionales de la escuela tenían interés en el proyecto. Sólo 25% se manifestaron, en parte, discordantes de la Escuela poseer actividades pedagógicas específicas para atender a las necesidades de los alumnos del campo, demostrando falta de clara percepción de la importancia de ese tipo de escuela en el campo.

Los profesores, en su totalidad, concordaron que el calendario seguía las Directrices Operacionales para la Educación del Campo. Según éstos, el calendario atendía a la propuesta de tiempo completo, los alumnos estaban satisfechos con el calendario y el tiempo de los talleres era adecuado. Pero las tendencias observadas no reflejaban las afirmaciones anteriores. Se sabe que para el niño del campo, con diferencias sociales y culturales acentuadas, es mucho mayor el desafío de la igualdad de condiciones educacionales, si se la compara con el niño de la región urbana, que tiene mayores oportunidades de acceso a espacios y actividades variadas. En ese sentido, Mauricio (2009) cuestiona si un niño con el tiempo y espacios escolares limitados conseguirá tener garantía de igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela. Sobre el horario integral o completo, los datos permiten constatar que un porcentaje menor que 0,2% de alumnos se declararon insatisfechos. Estos pocos consideraron cansador quedarse en la escuela todo el día. Señalaron como dificultades la relación con los otros alumnos, la constante falta de agua en la escuela y el hecho de no tener una piscina y campo para los deportes.

Para Cavaliere (2010), la concepción ampliada de educación escolar se aproxima de aquello que sería la propuesta de tiempo completo defendida por Anísio Teixeira. La educación integral concebida por este educador tenía la finalidad de ofrecer a los niños de las clases populares acceso a la “Escuela Parque” y al conjunto de actividades complementares a las “Escuelas Clase”, dándoles la oportunidad de una convivencia saludable y un desarrollo emocional, por medio de acciones integradas y coherentes (MAURÍCIO, 2009; CAVALIERE, 2010). De hecho, ésta fue una tendencia observada por los concursos y actividades desarrollados en la Escuela estudiada, contribuyendo para elevar la autoestima de los alumnos.

Por su lado, la tabla 03 muestra que 90,0% de los profesores concordaron total y parcialmente sobre el hecho de que la propuesta de tiempo completo atendía a la educación del campo. Para Cladart (2009) la población del campo tiene derecho a una educación pensada a partir de su espacio geográfico y con participación vinculada a su cultura y necesidades humanas y sociales. Según la misma autora, la educación del campo no puede tratarse como servicio o política compensatoria. La propuesta pedagógica de la escuela del campo, según Cladart (2004) debe contemplar una reflexión más profunda de la vida cotidiana escolar, de los procesos de aprendizaje y de socialización en relación con la consolidación de la cultura y de la formación de los nuevos sujetos sociales. Sin embargo, ésta no fue una tendencia plenamente constatada por medio de las observaciones y del análisis documental realizado. Sólo se verificó la inserción de asignaturas como técnicas agrícolas, sustentabilidad y medio ambiente. Por lo tanto, no se percibió un énfasis en las necesidades y formas de vida de sus sujetos. Quizás por eso, 9,1% de los profesores discordaron sobre el hecho de que la propuesta de tiempo completo enfatizaba la concepción de educación del campo.

Tabla 03 – Según los profesores, la propuesta de tiempo completo enfatiza la concepción de educación del campo

CATEGORÍAS	RESULTADOS	
	Frecuencia	% de respuestas válidas
Concordancia total y parcial	10	90,9
Discordancia total y parcial	1	9,1
Total	11	100,0
Sin respuesta	1	

Fuente: Estudio de Campo

Tres cuartos de los respondientes concordaron que la propuesta valorizó los saberes populares de la población del campo, con libros y materiales didácticos. El

porcentaje que discordó fue de 25,0% (tabla 04). De acuerdo con las observaciones realizadas, el porcentaje de concordancia fue alto frente a la escasez de libros y materiales didácticos disponibles en la biblioteca de la escuela.

Tabla 04 – Para los profesores, la propuesta de la escuela valorizó saberes populares campesinos con materiales y libros didácticos

CATEGORÍAS	RESULTADOS	
	Frecuencia	% de respuestas válidas
Concordancia total y parcial	9	75,0
Discordancia total y parcial	3	25,0
Total	12	100,0

Fuente: Estudio de Campo

Por otro lado, los resultados permitieron visualizar que el equipo directivo concordaba totalmente con la implantación de la escuela de tiempo completo y 100% declararon que estaban satisfechos con el mismo. Para ellos, la planificación semanal de los profesores promovía la integración del equipo en la ejecución de la propuesta. Consideraron que la propuesta de tiempo completo tenía todo para salir bien, no habiendo discordancia superior a 20%. Y consideraron que a los que más les gustaba la propuesta era a los padres y a los alumnos.

Declararon también que no había beneficios adicionales al sueldo, pero 58,3% afirmaron estar satisfechos por poder vivir próximos de la Escuela y no tener dificultades de acceso. Ochenta por ciento informaron que el ambiente escolar era agradable. Más de 80% de los profesores respondieron haber recibido capacitación específica para trabajar en la escuela de tiempo completo y 75% concordaron que el número de alumnos por grupo era adecuado. Un porcentaje expresivo, 91,7% afirmó concordar que siempre tenía ganas de estar en la escuela (tabla 05), dato que se confirmó con el análisis documental.

Tabla 05 – Opinión de los profesores sobre las condiciones de trabajo en el campo

CATEGORÍAS	RESULTADOS	
	Frecuencia	% de respuestas válidas
Concordancia total y parcial	9	75,0
Discordancia total y parcial	3	25,0
Total	12	100,0

Fuente: Estudio de Campo

En relación con las condiciones de trabajo, los datos de la tabla 06 manifiestan que los profesores se dividieron al opinar si éstas eran adecuadas: 58,3% dijeron que sí, pero 41,7% afirmaron que no. Lo mismo ocurrió respecto al cambio frecuente de profesores. Para la totalidad de los docentes la escuela era de fácil acceso, mientras 63,6% afirmaron que había ayuda de costo para la locomoción. Se explica la respuesta: 75% de los profesores vivían en el mismo barrio de la escuela o en el Municipio de Santa Tereza, a 10 km de Buritirana.

Y tratándose de las condiciones de trabajo, ellos se dividieron al opinar sobre su adecuación. Relataron que el profesional de la educación debería ser valorizado y consideraron la remuneración muy baja, lo que se relaciona con la falta de valorización de la categoría. Los profesores, según Mauricio (2009) no pueden estar allí por falta de opción o por arreglo de carga horaria. Deben estar dispuestos a reinventar la escuela todos los días, a encontrar soluciones, a buscar respuestas, pues la escuela de tiempo completo debe ser construida diariamente, lo que constituye un desafío constante.

Se constató cierta contradicción con el grado de satisfacción de los profesores con la escuela de tiempo completo. Preguntados si, en caso que pudieran, trabajarían en una escuela urbana, 8,3% concordaron y 90,7% marcaron la columna “no sé”. Otro resultado que sugiere tendencia a la insatisfacción es que, al ser cuestionados si cambiarían de profesión, el no posicionamiento de los profesores alcanzó el mismo porcentaje. Los datos demostraron desinterés por parte de los profesores por la carrera docente. Efectivamente, un estudio reveló la expresiva falta de atracción de los alumnos de la enseñanza media con relación a la profesión de profesor (GATTI, 2009).

Tabla 06 – Opinión de los profesores sobre las condiciones de trabajo en la escuela de Campo

CATEGORÍAS	Sí	No	Sin respuesta	No sé
Condiciones de trabajo son adecuadas	58,3	41,7	-	-
El acceso a la escuela es fácil	100,0	-	-	-
Hay ayuda de costo para desplazarse	36,4	63,6	8,3	-
El cambio de profesores es bajo	50,0	50,0	-	-
¿La escuela está ubicada en el barrio donde vive?	75,0	25,0	-	-
La mayoría de los padres va a las reuniones.	66,7	25,0	-	8,3
Estoy satisfecho con el sueldo que gano.	41,7	58,3	-	-
El ambiente de la escuela es agradable	75,0	16,7	-	8,3

Fuente: Estudio de Campo

### El costo/alumno directo de funcionamiento

La tabla 07 permite una visualización de los costos por categoría y sus respectivos porcentuales, para analizar los resultados del estudio del costo/alumno. El valor estimado del costo-alumno/año fue de R\$ 5.150,00 y abarcó las categorías antes descritas, siendo que la merienda y el transporte escolar no se incluían en la metodología de Xavier y Marques (1986).

Tabla 07 – Costos de la Escuela analizada, según la categoría de costos, en R\$ corrientes de 2010

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	COSTO/ MES	COSTO/ AÑO	TOTAL EN %	COSTO ALUMNO/AÑO
Profesor regente de clase	Sueldo bruto	33.027	429.351	22,8	1.173
Trabajadores de la Educación	Sueldo bruto	17.326	225.238	11,4	615
Otros (integrantes del magisterio en función administrativa)	Sueldo bruto	17.325	225.225	11,4	615
Encargos	Empleador (22%)	13.970	181.610	9,6	496
<b>SUBTOTAL</b>	--	<b>81.648</b>	<b>1.061.424</b>	<b>56,2</b>	<b>2.899</b>
Material de consumo y manutención	Materiales	5.629	67.544	3,6	185
Material permanente	Equipos	3.667	44.010	2,3	120
Transporte escolar	Transporte	44.076	528.917	28,1	1.445
Merienda escolar	Merienda	14.274	171.288	9,1	468
Alquiler supuesto	Alquiler	1.000	12.000	0,6	33
Total General	-	146.627	1.885.183	100,0	-
<b>Costo-alumno/año</b>	-	-	-	-	<b>5.150</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al concluir el cálculo aproximado del costo directo de la escuela de tiempo completo se observa que el valor es alto. Mauricio (2009) afirma que la escuela cuesta más caro, sí, por eso necesariamente debe ser una política de Estado y no de gobierno, que puede mudar cada cuatro años. La historia de la escuela pública de tiempo completo en Brasil ha mostrado que no hay jornada mayor sin fuerte voluntad política, pues implica compromiso y disponibilidad de recursos financieros superior al disponible en los términos del Fundeb a fin de sustentar la escuela (MAURÍCIO, 2009). Los datos dejan claros esta voluntad y compromiso financiero: el total del valor aplicado en personal, incluyendo los encargos del empleador, correspondió a 56,4% del total, lo que en valores monetarios llega a R\$ 2.899,00.

Se constató también que el porcentaje aplicado en el transporte escolar alcanzó casi 30% del costo total asumido por la Dirección Municipal de Educación en la Escuela. En este sentido, es necesario considerar que el establecimiento investigado no era uno de los más lejanos, se situaba “sólo” a 100 km de la Capital. La Escuela atendía a alumnos de los asentamientos y granjas en un rayo de aproximadamente 75 km del distrito de Buritirana.

### **Comparaciones como el Costo/alumno Calidad Inicial**

La obra sobre costo-alumno calidad inicial - CAQi, de Carreira y Pinto (2007), propuso nueva lógica para garantizarles un patrón mínimo de calidad a todas las escuelas brasileñas. Los autores estimaron un costo inicial por alumno, capaz de garantizar condiciones ideales para la ampliación del acceso y de la permanencia de los niños, jóvenes y adultos en la escuela y, todavía, correspondiendo a sus necesidades básicas, la perspectiva de democratizar la calidad, como derecho de todos. El cotejo de los resultados del presente estudio se realizó con los grados iniciales y finales de la enseñanza básica, en medios urbanos y rural, ya que la economía de escala sería muy diferente, pues el estudio del costo/alumno-calidad inicial para la escuela rural se realizó con un establecimiento medio de sólo 60 alumnos. En la Escuela analizada había 366 alumnos, siendo 49 de la preescuela, 167 de los grados iniciales de la enseñanza básica y 150 de los años finales. Así, al comienzo, la economía de escala no permitiría un grado de comparabilidad aceptable.

Los datos nominales del CAQi, referentes a 2005, se actualizaron según el índice General de Precios – Disponibilidad Interna (IGP-DI) de la Fundación Getulio Vargas. El costo/alumno- calidad de los años iniciales de la enseñanza básica para personal docente, incluyendo encargos del empleador, en reales de 2010, fue de R\$ 1.450,00. Éste era el valor corregido para 20 horas semanales por profesor, para atender a 400 alumnos en 16 clases, con 30 alumnos por clase en 5h/día. Se destaca que la Escuela analizada atendía 3h/día más. Además, el costo por profesor era de R\$ 1.172,00 por 40 horas semanales y el costo con la categoría personal total, de R\$ 4.120,00. Sin embargo, la atención era sólo para 167 alumnos en seis clases, lo que evidencia la distancia de la Escuela analizada con la estimativa del costo inicial de calidad. Por lo tanto, al comienzo era necesario mayor aporte financiero a la Escuela objeto de este estudio, a fin de

alcanzar la educación de calidad inicial según Carreira y Pinto (2005). El porcentaje en la categoría personal en el estudio del CAQi para la enseñanza básica, grados iniciales, fue de 75,0% del total, mientras en la Escuela analizada ese porcentaje alcanzaba 84,0%.

Al analizar las tablas 08 y 09 se observa otra categoría pasible de comparabilidad, tanto para los grados iniciales como finales de la enseñanza básica: el costo con alimentación que, en el estudio del CAQi, correspondía a una comida por día, destinada a una única clase, en la Escuela analizada se ofrecían tres comidas diarias. Aunque el costo en la misma fuera casi cuatro veces mayor, la merienda no era muy buena en lo que se refiere al criterio nutricional de calidad, según entrevistas y la propia observación.

Tabla 08 – Comparación del costo/alumno - calidad inicial y de la Escuela analizada, en los grados iniciales de la Enseñanza Básica por categoría

CATEGORÍAS	ESTUDIO CAQi (400 alumnos, 8 aulas, 16 clases,- 30 alumnos/clase, 5h/día Valores (nominales en R\$ de 2005)	CONVERSIÓN DE LOS VALORES EN R\$ DE 2010	% POR CATEGORÍAS ESTUDIO CAQi	ESCUELA ANALIZADA (167 alumnos, 6 aulas,-6 clases, 28,7 alumnos/clase,- 8h/día (Valores en R\$ de 2010)	% POR CATEGORÍA ESCUELA ANALIZADA
Profesores regentes de clase	667	852	44,0	1.172	24,2
Personal administrativo y otros	268	342	17,8	2.697	55,6
Encargos	187	239	13,2	251	5,2
<b>SUBTOTAL</b>	<b>1.122</b>	<b>1.433</b>	<b>75,0</b>	<b>4.120</b>	<b>84,0</b>
Bienes y servicios (menos conservación y equipos)	272	348	18,0	264	5,4
Alimentación	107	137	7,0	468	9,6
<b>TOTAL</b>	<b>1.501</b>	<b>1.918</b>	<b>100,0</b>	<b>4.852</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Estudio de Campo

Los valores nominales fueron convertidos a precios de 2010 basados en el Índice General de Precios - Disponibilidad Interna (IGP-DI), elaborado por la Fundación Getúlio Vargas. Obs.: Se refiere al promedio de los índices mensuales, actualizados el 11 de enero de 2011 por el Ipeadata (BRASIL, 2011).

Se observa que una importante categoría para el buen funcionamiento de cualquier establecimiento de enseñanza, sea de qué grado/año sea, es el material permanente. En la Escuela analizada los equipos estaban muy desgastados. La propuesta del costo/alumno-calidad inicial prevé presupuesto para la reposición de los equipos. Ésta

es una medida necesaria para la garantía de la calidad de la educación. Se destaca que las metodologías fueron distinguidas para levantar el costo con material permanente en la Escuela analizada y en el estudio del CAQi.

Considerando el CAQi estimado para la enseñanza básica, grados finales, la situación no era diferente. En este caso, la estimativa previó atender a 600 alumnos en diez aulas, correspondiendo como máximo a 30 alumnos por aula. En comparación, en este estudio de caso, el promedio de alumnos por clase en los grados/años finales era igual a dos tercios. Se verifica en ambos una gran diferencia en la categoría profesor regente y personal administrativo, persistiendo, así, la necesidad de la implantación de Planes de Cargos y Sueldos para la Carrera del Magisterio, así como la efectiva aplicación del Piso Salarial Nacional.

Tabla 09 – Comparación del costo/alumno-calidad inicial y los costos de la Escuela analizada, en los grados finales de la Enseñanza Básica por categoría

CATEGORÍAS	ESTUDIO CAQi 600 alumnos, 10 aulas, 20 clases, 30 alumnos/clase, 5h/día Valores nominales en R\$ de 2005	CONVERSIÓN DE LOS VALORES EN R\$ DE 2010	% POR CATEGORÍAS ESTUDIO CAQi	ESCUELA ANALIZADA 150 alumnos, 6 aulas, 6 clases, 37,5 alumnos/clase, 8h/día Valores nominales en R\$ de 2010	% POR CATEGORÍA ESCUELA ANALIZADA
Profesor regente de clase	667	852	44,5	1.335	25,0
Personal administrativo y otros	285	342	17,9	3.003	56,0
Encargos	190	243	13	286	5,3
<b>SUBTOTAL</b>	<b>1.142</b>	<b>1.437</b>	<b>75,4</b>	<b>4.624</b>	<b>86,0</b>
Bienes y servicios (menos conservación y equipos)	260	322	16,8	293	5,4
Alimentación	107	130	6,8	468	8,7
<b>TOTAL</b>	<b>1.509</b>	<b>1.889</b>	<b>100,0</b>	<b>5.385</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Estudio de Campo

Los valores nominales fueron convertidos a precios de 2010 basados en el Índice General de Precios - Disponibilidad Interna (IGP-DI), elaborado por la Fundación Getúlio Vargas (BRASIL). Obs.: Se refiere al promedio de los índices mensuales, actualizados el 11 de enero de 2011 por el Ipeadata (BRASIL, 2011).

El costo con el sueldo del profesor de 40 horas semanales, en el estudio del CAQi, para atender a 600 alumnos y 20 clases, alcanzó el valor corregido de R\$ 1.437,00, mientras que, en la Escuela analizada, el valor del sueldo del profesor llegó a R\$ 4.624,00, para atender a 150 alumnos en seis clases, siendo que el porcentaje aplicado en el estudio de Carreira y Pinto (2005) fue de 75,4% en personal, incluyendo los encargos, mientras que en la Escuela analizada ese porcentaje fue de 86,0%. Otra vez se constata que el mayor costo es el de personal.

### **Consideraciones Finales**

En relación con el primer objetivo propuesto, el de evaluar en este caso, por medio de las percepciones de la comunidad del Campo y el grado de satisfacción de los beneficiarios, se llegó a conclusiones importantes. La satisfacción con la propuesta de tiempo completo se verificó, al principio, por medio de investigación con el equipo directivo y profesores. El equipo directivo aprobó la escuela de tiempo completo, siendo el porcentaje de discordancia de sólo 20,0%.

Por otro lado, los resultados mostraron que los padres y alumnos tenían evaluación positiva del tiempo completo. Según el equipo directivo, los padres estaban satisfechos porque no necesitaban pagar a alguien para cuidar a sus hijos mientras trabajaban. En su evaluación, la escuela de tiempo completo era un lugar de encuentro con amigos, práctica de deportes y acceso a un currículo más amplio. A pesar de que, por medio de las observaciones, no era posible percibir un currículo escolar que había privilegiado la realidad del campo, el equipo directivo consideró que la Escuela ofrecía posibilidades de crecimiento de la autonomía de los alumnos. En efecto, la escuela analizada presentaba más características de una escuela urbana ubicada en la zona rural de que una escuela con una propuesta pedagógica orientada para las necesidades de la población del campo. El equipo directivo evaluó negativamente la estructura física de la escuela para ser de tiempo completo. Todos los participantes de la investigación también señalaron la falta de estructura física como el principal problema de la escuela de tiempo completo, lo que podría ser solucionado con costos relativamente bajos y la posibilidad de, en consecuencia, mejorar la calidad de modo significativo. A pesar de eso, 83,3% de

los profesores declararon que los padres estaban satisfechos y el mismo porcentaje de profesores preferían el tiempo completo para alumnos del campo.

La propuesta de tiempo completo en este estudio fue bastante discutida con la comunidad, que al principio la aprobó con aprehensión, justamente porque pensaba que la escuela no tenía instalaciones físicas adecuadas. Sin embargo, en un segundo momento, a los padres les gustó debido a la posibilidad de sus hijos podrían aprender pintura, música, baile, es decir, tener otras posibilidades. Así, apoyaron el proyecto y solicitaron, incluso, la abertura de clases para la preescola. Eso demuestra que el hecho de la propuesta haber sido discutida con la comunidad escolar fue fundamental para la sustentabilidad y continuidad del proyecto. De hecho, los alumnos informaron que a los padres les gustó el horario completo porque la escuela desempeñaba el papel de guardián de los niños y adolescentes, es decir, actuaba como institución custodial.

Sobre el grado de satisfacción de los profesores, fue importante su afirmación de que los profesionales de la escuela tenían interés en el proyecto, aspecto que puede ser constatado por medio de las observaciones realizadas. Los resultados mostraron que más de 90,0 % de los actores involucrados se empeñaron por la implantación del proyecto, lo que comprueba la importancia de se tener un elevado grado de interés de los profesionales involucrados.

Todos los profesores concordaron que el calendario satisfacía a las Directrices Curriculares para la Educación Básica del Campo y que los alumnos estaban satisfechos con el horario y el tiempo de los talleres curriculares. Ya los padres señalaron el calendario como punto negativo, especialmente por el hecho de no tener con quien dejar sus hijos los viernes. Se concluye, por lo tanto, que era más importante realizar la adaptación del calendario escolar en función de las necesidades del medio rural, y no simplemente tener como objetivo ajustes de carga horaria, para que, por ejemplo, haya disponibilidad para la planificación semanal de las clases u otras actividades de los profesores.

Los alumnos se quejaron por el hecho de todas las actividades realizarse dentro del aula o en el patio, sin pavimento y al sol. Señalaron también la falta de un aula de multimedia, tan importante para una escuela de tiempo completo. Como conclusión, se constató que las instalaciones no correspondían a la propuesta pedagógica de la escuela. De cualquier modo, todos los participantes de la investigación afirmaron que el proyecto

debía mantenerse, aunque haya quedado claro que la propuesta todavía no atendía totalmente a las Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo. Eso demuestra que había aprobación de la propuesta de la Escuela, y el esfuerzo precisaba ser dirigido para asegurar las condiciones necesarias para la concretización de la misma.

El costo directo de funcionamiento por alumno/año de la Escuela analizada fue de R\$ 5.150,00, para la atención a 366 alumnos. Para considerarse las condiciones laborales del docente, el promedio de alumnos por clase era de 31,5, y no había ventaja adicional por ser profesores de tiempo completo y del campo. El costo con personal docente llegaba a 56,4% del total, incluyendo los encargos del empleador. Los profesores se quejaron de bajos sueldos y de sobrecarga de trabajo. El costo con el personal no docente también era bastante expresivo.

El estudio realizado conduce a la conclusión de que el costo-alumno/año en la Escuela, aunque alto, no correspondía integralmente a la propuesta pedagógica de la escuela de tiempo completo del campo. Ese costo era relativamente elevado frente a la incomodidad de los alumnos y de las malas condiciones de trabajo docente. Quedó evidente, tanto para profesores como para padres y alumnos, que había consciencia de la relación entre tiempo, espacios educativos y estructura física. La escuela de tiempo completo, sea del campo o de la ciudad, necesita tener espacios organizados a partir de su proyecto educativo. Es necesario construir y reconstruir aprendizajes, organizando y reorganizando el tiempo y el espacio. La gestión pública precisa garantizar una infraestructura mínima (baños, comedor, aula multimedia y equipos tecnológicos, sala de reuniones, área de entretenimiento y deportes); apoyo pedagógico para profesores; material didáctico para cada alumno; espacios limpios y organizados para los talleres curriculares; garantía de espacio para atención individual y colectiva, tanto para los alumnos como para los padres, y número adecuado de alumnos por clase.

Los tiempos y los espacios pueden definirse como importantes recursos para la formación de los niños del campo, pero, debe haber garantía de recursos para respaldar esa política educacional. La investigación confirmó la declaración de Cavaliere (2009): no basta sólo aumentar el tiempo de permanencia en la escuela, también es necesario que haya tiempo, espacio, gestión y resultados del rendimiento de los estudiantes, además

de las condiciones básicas de la estructura física para atender y desarrollar plenamente la persona humana.

Tratándose de una escuela para los sujetos sociales del campo, es fundamental un currículo que contemple su cultura y realidad (CALDART, 2004). Las Directrices Operacionales para la Educación Básica en el Campo precisan ser el norte para implantar el tiempo completo en el campo. Las provincias y municipios deben considerarlas en sus programas educacionales para la educación del campo, pues todavía son una realidad distante de la escuela. Los costos educacionales suelen ser ilustres desconocidos para los gestores y docentes. Por lo tanto, es indispensable saber que el aprendizaje precisa tener relación con lo que se gasta para mantener una escuela de tiempo completo en el campo.

Un destaque importante y fundamental en la investigación es no banalizar el tiempo completo, transformando las escuelas en “guarda-volúmenes” de niños, cuyos padres necesitan trabajar para sobrevivir. No se puede a cualquier precio expandir el tiempo completo para todas las redes: es necesario que la estructura física y el currículo camine lado a lado y en la misma dirección. En ese sentido, la presente investigación señala direcciones que deben ser consideradas.

## Referencias

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 el: 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, San Pablo, 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. Disponible en: <<http://www.intercostos.org/documentos/Trabajo097.pdf>>. Acesso el: 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](http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/educacao_integral.pdf)>. Acesso el: 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](http://www.isesonline.com.br/downloads/sandra/pesquisas/O_CUSTO_ALUNO.pdf)>. Acesso el: 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 el: 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. San Pablo: 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 el: 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.

Recibido en: 30/03/2012

Aceptado para publicación en: 24/05/2012