



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

Sônia Maria Fonseca Gama

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA
PARAENSE: UMA ANÁLISE NOS INVESTIMENTOS DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ**

Belém
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

Sônia Maria Fonseca Gama

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE:
UMA ANÁLISE NOS INVESTIMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO
ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Políticas públicas.

Orientadora: Profa Dra. Ney Cristina Oliveira

Belém
2008

Gama, Sônia Maria Fonseca

Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará / Sônia Maria Fonseca Gama; Orientadora Ney Cristina Oliveira. – 2008.

114 f.; il. ; 29 cm

Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação. Belém, 2008.

1. Educação rural - Pará. 2. Políticas governamentais - Pará. 3. Educação rural - Finanças. I. Oliveira, Ney Cristina, orientadora. II. Título.

CDD 21. ed. 370.19346098115

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

Sônia Maria Fonseca Gama

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE:
UMA ANÁLISE NOS INVESTIMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO
ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de pesquisa: Políticas públicas.

Defesa: Belém (PA), 25 de abril de 2008

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ney Cristina Oliveira
Orientadora, ICED/UFPA

Prof. Dr. Antônio Chizzoti
Examinador, PUC/São Paulo

Prof. Dr. Salomão Hage
Examinador, ICED/UFPA

AGRADECIMENTOS

Há tantas pessoas queridas que contribuíram direta ou indiretamente por meio de suas palavras de estímulo, força e apoio, por suas orientações para que eu pudesse concluir este trabalho...

Assim, levo minha gratidão inicialmente ao meu pai, Gumercindo José Fonseca (que nos deixou no dia Universal da Paz, mas que certamente nos abençoa todos os dias de nossas vidas) e a minha mãe, Maria Alves Fonseca, pela vida e por todas as lições de vida compreendidas no meu caminhar. Pelo esforço de sempre nos dar pão e educação sólida com princípios e valores. Obrigada por ser a pessoa que hoje sou.

Agradeço a minhas filhas queridas, Marina e Milena, ao Wilson, sempre companheiro, e a minhas irmãs e irmãos, pelo amor e carinho constantes e pela compreensão nas ausências físicas.

Aos meus amigos, Dariane Sousa, Marcelo Mazzoli, Ofélia Silva, Celina Hamoy, Sérgio Correa, Marco Antonio Dias, Dirk Oelsseman, Danila Cal, Rui Aguiar, Marcelo Falcão, Halim Girade, Fabio Morais, Brian Mc Donnell, Ana Claudia Pereira e Zélia Telles... Meu muito obrigada pelas palavras de estímulo ao título, inspiração, cumplicidade e apoio nos momentos difíceis e imprescindíveis para a concretização deste trabalho. Corro o risco de ter esquecido tantos outros amigos que contribuíram na minha vida pessoal e profissional, a estes peço desculpas pela falta de registro, mas serei sempre grata.

A minha orientadora Profa. Dra. Ney Cristina Oliveira, por me indicar o melhor caminho a seguir, pelos diálogos prazerosos e cheios de idéias novas, que contribuíram para ampliar meus conhecimentos e me fizeram crescer cientificamente. Pelo tempo disponibilizado fora do seu local e horário de trabalho. Por me receber em sua casa, nos finais de semana, viabilizando, assim, sua orientação dentro do tempo que tínhamos disponíveis.

Ao Unicef, pela oportunidade profissional com a qual pude escrever parte de minha história de vida traduzida neste trabalho. Na alternância entre falar, ouvir e relatar as trocas constantes do grupo temático de educação, competente e eficiente que busca e atinge o ideal da qualidade da educação, e no qual pude nortear e fortalecer minha opção pelas políticas públicas educacionais. Pela certeza de que muito já foi feito para alcançar mudanças positivas, mas ainda há muito mais a realizar para fazer valer o direito de crianças e adolescentes.

Ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, que acolheu esta temática e aos professores das disciplinas com os quais pude contar na construção de minha maturidade científica. À Profa. Dra. Rosangela Novaes que em seus últimos meses de vida ainda dialogava seu conhecimento atento e aprofundado.

Aos grupos de estudo e pesquisa Gestamazon - Estado e Educação na Amazônia - brilhantemente dirigido pela Profa. Dra. Ney Cristina Oliveira e pelo Prof. Dr. Orlando Nobre, que se constitui importante espaço no controle e fazer das políticas públicas de educação paraense; e Geperuaz - Educação Rural na Amazônia, tendo à frente o profissionalismo, dinamismo e entusiasmo do Prof. Dr. Salomão Hage e outros colegas de equipe que fazem com que a realidade das classes multisseriadas no estado do Pará não fique à margem das políticas públicas de educação, construindo novos destinos na alfabetização

cidadã na Transamazônica. A estes grupos, agradeço pela oportunidade de participação, sem a qual não poderia continuar trilhando e construindo meu caminho nas políticas públicas de educação do campo. Por tudo o que eu aprendi e que me ajudaram a escrever a minha história. Continuaremos na pesquisa!

Ao Fórum Paraense pela Educação do Campo, pelas lutas, por seus resultados e desenvolvimento da educação do campo. Quero agradecer especialmente a suas coordenações, Profa. M. Sc. Jaqueline Freire que com garra e amor à causa conduziu o coletivo de forma dinâmica, registrando na história da educação do Pará momentos positivos que impactaram a educação nacional e se traduziram em resultados concretos na vida das pessoas na Amazônia paraense. Sinto-me muito grata por sua disponibilidade e atenção no diálogo. À Profa. Dra. Neila Reis, que deu continuidade à coordenação do fórum e dividiu comigo sua experiência profissional, por acreditar que é possível uma educação no campo com qualidade.

Aos sujeitos do campo, por suas lutas, pela certeza de que um novo campo com equidade e respeito é possível.

*A persistência é filha da busca pela vitória, pela
superação. Na persistência existe sempre um movimento de
avanço em relação a nossas conquistas.
A persistência é a paixão pelo êxito.*

Carlos Hilsdorf

RESUMO

Objetivou investigar as políticas públicas de financiamento da educação do campo no estado do Pará implementadas por meio do Ministério da Educação no período de 2003 a 2006, buscando esclarecer se estas políticas públicas propiciaram o desenvolvimento da educação do campo no estado do Pará, considerando o contexto da região. A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de que os planejamentos dos governos federal e estadual com foco na educação do campo são pouco abordados por pesquisadores da educação e o movimento pela educação do campo se fortalece, porém com insuficiente discussão sobre o planejamento do financiamento. A pesquisa, realizada por meio de uma investigação qualitativa, sem desconsiderar a dimensão quantitativa, utilizou os seguintes instrumentos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental, com ênfase nas legislações brasileiras; pesquisa de campo, com entrevistas nas seguintes instituições: MEC, Secad, Seduc, Undime, INEP e organizações que compõem o FPEC. As análises indicaram que no espaço do campo na Amazônia paraense, este componente da política pública - o financiamento foi um eixo indutor e norteador de políticas educacionais por meio de seus editais que fomentaram a disponibilidade de recursos ao mesmo tempo em que determinaram onde deveriam ser utilizados os recursos, desenhando, assim, as políticas de educação do campo. As análises indicam, ainda, que o governo Luis Inácio Lula da Silva deu visibilidade à educação do campo nessa realidade e também na promoção de formas de organização dos movimentos do campo pela educação por meio do Fórum Paraense de Educação do Campo.

Palavras-chave: Financiamento da Educação; Educação do Campo; Políticas Públicas de Educação.

ABSTRACT

The purpose of the research is searching the financial public politics for education in the Para State implemented by the Brazilian Ministry of Education from 2003 to 2006, trying to make clear if this public politics offered conditions of developing in the rural area education in Para State, considering the region context. The relevance of this research is due to the fact that the federal and state governments plan the focus of the education in the rural area is a little referred by researchers of the education and the movement for the rural area education is strengthen , however with not enough discussion about the financial plan. The researches accomplished by the quantitative investigation, without considering the quantitative dimension were used the following instruments to collect the data: bibliographic research, documental research with emphasis in the Brazilian laws: field research with interviews in the following institutions: MEC, Secad, Seduc, Undime, INEP and organizations that compound the FPEC. The analysis show that in the space of the rural area of the Amazon of Para, this component of the public politic – the financing was and inductor axis and able to direct educational politics through public editals that incentive and make available the resources at the same time that they determinate where they must be used the resources, showing this way, the politics in the rural area education. The analysis still indicate that the government of Luis Inácio Lula da Silva gave visibility to the education of the rural area in this reality and also gave the promotion of reforms of the organization of the movements for the education through Rural Area Education Forum.

Keywords: Educational Financing; Rural Area Education; Public Policies for Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Valores mínimos decretados para a vigência do Fundef	31
Tabela 2:	Composição do Fundeb	35
Tabela 3:	Síntese dos projetos prioritários da educação, 2000/2003	77
Tabela 4:	Ações do governo no espaço do campo brasileiro	78
Tabela 5:	Instituições/municípios no estado do Pará beneficiados com recursos da Secad por meio da resolução CD/FNDE n°. 46/2004	91
Tabela 6:	Instituições/municípios no estado do Pará beneficiados com recursos da Secad por meio da resolução CD/FNDE n°. 16/2006	93
Tabela 7:	IDEB dos municípios que receberam apoio da Secad por meio do programa “Apoio à Educação do Campo”	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Programas finalísticos – 2003	85
Quadro 2:	Principais projetos e ações do MEC, dentro de sua estrutura organizacional	87
Quadro 3:	Estrutura da Secad	88
Quadro 4:	Principais programas, projetos e ações da Secad para a educação no campo	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Organograma do Ministério da Educação	86
-----------	---	----

LISTA DE SIGLAS

AIR	Adicional sobre o Imposto de Renda
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceffa	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IE	Imposto sobre a Exportação
IGF	Impostos sobre Grandes Fortunas
II	Imposto sobre a Importação
Incrá	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IPI	Impostos sobre Produtos Industrializados
IPIexp	Imposto sobre Produtos Industrializados, Proporcional às Exportações.
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IR	Imposto de Renda
ITBI	Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis
ITCM	Imposto sobre Transmissão de Bens e Direitos “Causa Mortis”
Iterra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
ITR	Impostos Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MST	Movimento dos Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNSE	Programa Nacional Saúde do Escolar
PPA	Plano Plurianual
Pró-Conselho	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de

	Educação
Proesp	Programa de Apoio a Educação Especial
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Proinesp	Projeto de Informática na Educação Especial
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Resab	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SDT/MDA	Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SEJUDH	Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos
Sepof	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SESU	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sipam	Sistema de Proteção da Amazônia
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
TCE/PA	Tribunal de Contas do Estado do Pará
TCU	Tribunal de Contas da União
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
Unama	Universidade da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Undime/PA	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Pará
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERÊNCIAS PARA ANALISAR AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
1.1. AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	24
1.2. O CONTEXTO E OS MOVIMENTOS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA AMAZÔNIA BRASILEIRA	36
1.3. ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO E DO CONTROLE SOCIAL	57
1.4. EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL: IMPASSES E PERSPECTIVAS	61
2 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	66
2.1 A IMPORTÂNCIA DO FINANCIAMENTO E DO CONTROLE SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO	66
2.2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ORIGEM E LIMITAÇÕES DOS RECURSOS PÚBLICOS	69
2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANEJAMENTO DO FINANCIAMENTO DO GOVERNO FEDERAL	74
2.4 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	84
2.5 O GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PROPOSTO PELO ESTADO	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Não há sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro.

- Deputado Tavares Bastos na Assembléia Geral Legislativa do Império, em 1870, diante dos poucos recursos financeiros destinados à educação - (BASTOS, 1870, apud WERTHEIN, 2004, p. 7).

Desde que o sistema público de ensino foi criado no Brasil (século XVIII), o Estado vem discutindo sobre o financiamento da educação e buscando meios de viabilizar recursos sem, no entanto, priorizar nos orçamentos públicos esta política pública.

Tavares Bastos, deputado acima citado, desde 1820 acreditava que com recursos financeiros consideráveis e a eficiente alocação pública destes recursos pelo Estado haveria um favorecimento “tanto a sua autonomia, enquanto sistema público de ensino, como à instalação de uma capacidade real do Estado de enfrentar os problemas cruciais da expansão e manutenção da rede escolar” (WERTHEIN, 2004, p. 7).

Junto com Tavares Bastos, outras vozes vêm ecoando na defesa da garantia de investimentos financeiros para uma educação de qualidade¹, sem que este desafio tenha sido superado no caso especial da escola do campo.

Na Amazônia paraense, a trajetória histórica da realidade do campo demonstra que as políticas públicas de financiamento da educação pouco ou quase nada se voltaram para o espaço social do campo e o sujeito padecia com a falta de atenção na garantia de seus direitos constitucionais.

As elites do Brasil e, em especial da Amazônia paraense, que detinham o poder econômico e político, valorizavam o espaço urbano como único caminho para o desenvolvimento. O preconceito com o sujeito do campo impediu de se pensar um desenvolvimento compatível para esta realidade. Dessa forma, a agricultura camponesa sempre foi vista como sinônimo de atraso e o financiamento para a educação não foi considerado prioritário. Fernandes (2005, p. 29) avaliaram que “a única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista”.

¹ De acordo com Carreira e Pinto (2006) na educação, a qualidade é entendida como um processo que “gera sujeitos de direito, de aprendizagem e de conhecimentos” (p. 20) para uma vida plena, consolidando o Estado de direito e observando o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia, por meio da atenção ao contexto de cada região e da participação social e política.

Morigi (2003, p. 23), contribuindo com o debate, relata sobre o menosprezo ao campo, destacando a dicotomia campo e cidade,

a separação campo/cidade, que está implícita na lógica do capital e é anterior ao neoliberalismo, faz parte do projeto para a sociedade brasileira e se caracteriza pela submissão do camponês, visto, pela ideologia dominante, como fraco e atrasado, o Jeca Tatu que precisa ser socorrido pela modernidade para se integrar à totalidade do sistema social.

A idéia prevalente de que o campo não necessitava de escolarização, em função da estrutura latifundiária e monopolista com técnicas de produção precárias e limitadamente voltadas para a agricultura, fez com que este espaço ficasse à margem de políticas públicas de financiamento para educação. No campo, a incipiente escolarização voltou-se para o mercado de trabalho e este não necessitava nem mesmo de alfabetização. Se por um lado, a escola existia por força de lei, por outro, a qualidade do ensino oferecida por esta sempre foi bastante comprometida.

Calazans (1993) analisa que na trajetória da escola pública brasileira as classes dominantes, inclusive as que viviam no campo, sempre desconheceram o papel da educação para a classe trabalhadora. É este um dos motivos porque a escola surgiu tardiamente no espaço do campo.

O menosprezo aos saberes dos povos do campo, a perda do patrimônio cultural, a desvalorização da cultura, com a conseqüente falta de material didático e pedagógico contextualizados foram (e são) uma das maiores ameaças à valorização do campo. A realidade da educação do campo na Amazônia paraense se contrapõe ao discurso da atenção despendida por governos para a região. A história nos mostra que a educação não foi considerada como importante e estratégica para a construção do desenvolvimento da Amazônia, que teve a atenção do governo voltada para a questão da terra.

Assim, na Amazônia paraense, a história do campo está ligada a uma seqüência de acontecimentos e fatos que envolvem conflitos de terras, concentração de renda, grandes propriedades rurais e a existência de trabalho escravo. A riqueza dos saberes culturais e recursos naturais, a biodiversidade complexa, étnica e culturalmente diferente de qualquer outra região, a heterogeneidade de sua população chamam a atenção do mundo. No entanto, essa exuberância típica da Amazônia paraense contrasta com a ausência e/ou fragilidades de políticas públicas e financiamento da educação e os indicadores sociais historicamente têm se revelado incompatíveis com a potencial e dinâmica economia da região.

Os recursos para o financiamento da educação do campo, na Amazônia paraense, aqui pesquisados e analisados, em suas diferentes origens, não estão inter-relacionados e as diversas iniciativas em suas especificidades não se interligam. As diversas aplicações de recursos, dispersos, tal como hoje se apresentam, não contribuem para construção de uma política de financiamento consistente para a educação do campo na Amazônia.

A desconexão das políticas públicas de financiamento da Educação do Campo na Amazônia Paraense contribui para a “dispersão” e ineficiência das políticas públicas sociais. Os governos ainda não superaram o desafio da unificação dos programas frente às diversas realidades camponesa, ribeirinha, dentre outras, apesar das iniciativas já percebidas desde a última década. Em relação a isso, há grandes desafios a serem vencidos, porém, algumas conquistas já podem ser observadas nesse estudo.

Grabowski e Silva (2004) apontam a necessidade de aprofundar a análise no financiamento da educação do campo, sentida por governos, movimentos sociais e todo o coletivo, os quais vêm discutindo o tema e que, na II Conferência do Campo, em Luziânia (GO), tornou-se uma necessidade aprofundar a questão, sobretudo da necessidade do financiamento, como ação estratégica.

Assim, o Movimento Paraense pela Educação do Campo², buscando superar o quadro histórico do descaso com o campo e a construção de um projeto de nação que desenvolva o espaço do campo na Amazônia paraense tem, por meio de diferentes iniciativas, possibilitado o debate e a implantação de políticas públicas de educação para o campo.

Como o financiamento e a gestão são componentes inseparáveis nas políticas públicas, o Movimento Paraense pela Educação no Campo tem se esforçado para que os governos tornem transparente a gestão dos recursos financeiros para que, por meio do controle social, se possa garantir a efetiva e correta aplicação dos recursos destinados à educação, conforme obriga o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96.

Por outro lado, vale destacar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n. 1, 03.04.2002), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, se constituíram importante instrumento nas lutas pela educação do campo na Amazônia paraense e este espaço do campo passou a ocupar a agenda do Governo

² O movimento paraense por educação no campo reúne diferentes iniciativas, dentre as quais podemos citar: o Fórum Paraense de Educação do Campo, grupos de pesquisa ligados à Universidade Federal do Pará / Instituto de Ciências da Educação: Geperuaz, Gestamazon, Geperim, Gepecart, o Programa Educamazônia, Projeto Saberes da Terra, no sentido da ampliação de números de pesquisas e do fortalecimento das políticas públicas no espaço do campo.

Federal a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Educação (MEC), que instalou, em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e dentro da estrutura desta Secretaria está a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Assim, neste trabalho, analisamos as políticas públicas de financiamento da educação no estado do Pará, com foco na educação do campo, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2006, tendo o Ministério da Educação (MEC), especificamente a Secad como espaço para realização da análise.

Acreditamos que este trabalho deverá ser um instrumento importante no movimento pela educação do campo neste tema específico - o financiamento pois não identificamos nenhum registro de pesquisa desta natureza, especificamente para a educação do campo no estado do Pará.

Cabe ainda esclarecer que a opção conceitual é trabalhar a expressão campo entendido como espaço de múltiplos aspectos, que vai além do conceito produtivo usado pela área da agroindústria ou de produção de mercadorias, chegando ao efetivo espaço de vida com toda plenitude necessária. Fernandes (2005, p. 92) traz a seguinte definição para a expressão campo,

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não só é o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Importante ressaltar também a percepção de Edla Soares (2001), em seu parecer para a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/MEC, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que define os sujeitos deste espaço afirmando que o campo “incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiro, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”.

O conceito de educação do campo trabalhado nesta dissertação teve sua origem a partir das lutas dos sujeitos do campo por educação nos espaços de assentamento da reforma agrária e, como resultados concretos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) neste espaço, e posteriormente ampliado para a construção de uma política nacional de educação do campo.

A diferença entre essas duas expressões está no fato de que a educação do campo é mais ampla, uma vez que a Educação na Reforma Agrária se mantém nesta mesma ação, mas limitada nos territórios³ dos assentamentos rurais. Contudo, ambas trabalham a partir da perspectiva de construção de políticas públicas de educação com vistas para o desenvolvimento do campo de modo geral.

No que diz respeito à escola do campo, esta tem um conjunto de características e circunstâncias específicas no espaço do campo, quer na forma material, quer na imaterial, e é distinta da escola urbana. Foram exatamente as dessemelhanças desta escola com a dos modelos urbanos, impostos nas políticas públicas, que contribuíram para impedir que os sujeitos do campo se identificassem e valorizassem estes espaços educativos. No Art. 2º da Resolução CNE/CEB, pode encontrar:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade. (RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2001).

Para a Secad, a escola do campo é definida muito mais pela identidade com o campo do que pelo espaço definido pelo IBGE⁴ como rural. De acordo com a Secad, as escolas do campo são:

Aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007d, p. 14).

Ainda sobre o debate da educação do campo, faz-se importante fazer referência aos autores trabalhados nesta Dissertação como Fernandes (2005) Arroyo (2004), Calazans (1993), Molina (2003) e Soares (2001), em nível nacional; e Hage (2005), Souza (2005), Freire (2002), na Amazônia paraense. Estes autores vêm acumulando o debate sobre a educação nesta área e têm no conceito de campo uma visão que extrapola a área geográfica e

³ De acordo com Fernandes (2005, p 29), “os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento”. Na relação entre espaço geográfico e território, Fernandes (2005, p. 33) esclarece que “os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais e imateriais”.

⁴ A definição de zona rural e urbana definida pelo IBGE é criticada pelos estudiosos da área por entender que há muitas sedes de municípios que apresentam características do campo e são consideradas por este Instituto como urbano.

se situa nas relações entre pessoas, entre o meio em que vivem e suas existências sociais, e têm na educação um dos principais componentes para o desenvolvimento deste espaço.

A formação acadêmica da autora desta pesquisa, em Ciências Econômicas e o acúmulo de 14 anos de trabalho num organismo internacional que estimula, por meio de apoio técnico e financeiro, ações de políticas públicas, programas e projetos orientados pelos princípios dos direitos humanos e apoiando projeto de educação do campo, em parceria com diferentes movimentos sociais do campo na Amazônia, têm possibilitado ampliar o domínio sobre o tema.

No que toca aos governos estaduais e municipais, a autora vem acompanhando os diálogos entre os gestores e suas equipes envolvidas com as políticas públicas de educação, os quais muitas vezes encontram suas ações restritas no custo das propostas e ações, e ao buscarem uma educação de qualidade e para todos, esbarram nas limitações do orçamento público.

A participação da autora no Movimento Paraense pela Educação do Campo, nas discussões sobre o Ministério da Educação, com os governos estaduais e municipais, com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e organizações não governamentais afins com o tema chamaram atenção para uma das problemáticas mais acentuadas relacionadas ao tema da educação do campo: o financiamento.

O financiamento da educação pública abordado nesta dissertação se insere na perspectiva de uma educação não somente para responder ao contexto do desenvolvimento econômico do campo, mas também para a formação da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, observado o dever do Estado em garantir os recursos necessários para o planejamento das políticas educacionais eficientes, a partir de um direito assegurado constitucionalmente.

Buscando responder a seguinte questão: Como o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), tem investido recursos financeiros na educação do campo no estado Pará, quais suas finalidades e usos? e outras questões norteadoras que foram investigadas: a política de financiamento do Ministério da Educação considera o contexto da região e investe diferenciadamente a partir da realidade do campo no Estado do Pará? Os recursos investidos pelo Ministério da Educação se propõem a provocar a melhoria no desenvolvimento da educação do campo?

A pesquisa analisou a política de financiamento do Governo Federal, especificamente do Ministério da Educação, para a educação do campo no estado do Pará no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), levantando a origem, gestão e alocação de recursos do MEC para a educação do campo no Pará, suas finalidades e

aplicações; identificando os programas e projetos implementados com o apoio financeiro deste Ministério e o volume de recursos repassados, analisando se esses programas e projetos têm contribuído para a definição de uma política de financiamento que possibilite a melhoria da educação no campo, a reversão dos baixos índices educacionais e a superação das desigualdades educacionais regionais, proporcionando o desenvolvimento do campo.

Para tentar responder essas questões, a pesquisa intitulada “O financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise⁵ nos investimentos do Ministério da Educação”, analisou o período de 2003 a 2006, que compreende o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como *locus* o espaço do campo no estado do Pará e o MEC, especialmente a Secad, como fonte institucional para realização da pesquisa, no esforço de contribuir com o componente da política pública de educação do campo - o financiamento -, na perspectiva de poder definir de uma política de financiamento que possibilite o progresso da educação no campo, elevando os índices educacionais e diminuindo as desigualdades educacionais a partir da realidade e necessidades locais.

A investigação inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa, objetivando esclarecer uma situação, para que seja tomada consciência dos problemas e das condições que o gera, e assim poder buscar condições de resolver, conforme postula Chizzotti (2006). Sem que tal opção signifique a negação da importância da dimensão quantitativa dos dados, particularmente pela natureza do objeto de pesquisa a ser estudado uma vez que

algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa explanatória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares (CHIZZOTTI, 2006, p. 84).

Como técnica de coleta de dados, utilizamos os seguintes recursos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa bibliográfica se constituiu no primeiro passo da pesquisa, para que pudéssemos nos aproximar do que já foi produzido por autores que tratam da educação do campo em nível nacional e os que estudam o tema na Amazônia paraense.

A pesquisa documental fez-se imprescindível. De acordo com Pádua (2004, p. 68), autora que contribuiu para a construção do referencial teórico metodológico desta dissertação, a pesquisa documental “tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na

⁵ De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 169), a “análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de correlação, de análise de conteúdo etc.”

investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais estabelecendo suas características ou tendências”.

Privilegiamos os seguintes documentos para análise: os planos plurianuais dos governos Federal e do Estado do Pará referentes aos anos de 2000 a 2003 e 2004 a 2007, e as respectivas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e as leis orçamentária anual (LOA), as Constituições Brasileiras, desde a Constituição Política do Império Brasileiro de 1824, a Constituição Brasileira de 1891, de 1937, de 1946, de 1967, até a Constituição de 1988. o Decreto nº 4.791, o Balanço Geral da União, relatórios de avaliação dos PPA, a Lei n. 9.394/96 - LDB, a Lei n. 9.424 - Fundef, a Lei n. 10.172/2001 - PNE, a Lei n. 11.494/2007 - Fundeb, dentre outros documentos legais.

A análise de legislações e dos recursos alocados pelo Governo Federal, em especial da Secad/MEC, disponibilizados e investidos na educação do campo constituiu-se em elementos pesquisados a fim de categorizar as finalidades e a aplicação dos recursos, a partir da identificação da natureza, programas e ações objeto desses investimentos.

O recurso da entrevista, “procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 197), fez-se importante instrumento de trabalho para obter informação verbal necessária para análise e interpretação do tema. Por meio de entrevista informal⁶, dialogamos inicialmente com os dirigentes dos órgãos de administração direta do Ministério da Educação, especificamente da Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Subsecretaria de Orçamento e planejamento (SOP), com o objetivo de ter acesso aos documentos fundamentais e apreender o funcionamento, a estrutura e a institucionalização das políticas no Ministério da Educação o que nos permitiu delimitar melhor o objeto de nossa análise.

A realização da técnica de entrevistas semi-estruturadas⁷, levantando tópicos específicos, mas estimulando que os entrevistados pudessem falar livremente sobre o tema proposto, também foi utilizada em outra etapa de coleta de dados a fim de elucidar o objeto-problema. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os dirigentes do MEC, da Secad, da Seduc, da Undime e com os coordenadores e componentes das organizações-

⁶ Fundamentamos em Pádua (2004, p. 71) entrevista informal, segundo a autora, esta técnica de entrevista é “geralmente utilizada em estudos exploratórios, a fim de possibilitar ao pesquisador um conhecimento mais aprofundado da temática que está sendo investigada. Pode fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, seleção de outros informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas”.

⁷ Nos orientamos em Pádua (2004, p. 70), para utilização deste método de entrevista. A autora orienta na organização de questões sobre o tema ao mesmo tempo em que sugere que o entrevistado fale livremente sobre o assunto.

membro do Fórum Paraense pela Educação do Campo, os pesquisadores da Universidade Federal do Pará dos diferentes grupos de pesquisa da educação do campo: Geperuaz, Gestamazon, Gepecart, Geperim, dentre outros. A opção de realização de entrevistas com diferentes sujeitos está baseada em Chizzotti (2006, p. 83) que afirma,

na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

A análise e a interpretação dos dados envolveram 02 etapas: a organização das informações e o estabelecimento das relações entre estas informações, verificando os pontos de convergência e divergências e realizando a análise e interpretação dos dados coletados.

O estudo combinou dados de fontes primárias e secundárias relacionadas às estatísticas educacionais e aos instrumentos de financiamento do Governo Federal para a educação do campo, coletados no Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Esperamos, assim, contribuir com as políticas públicas de financiamento da educação do campo na Amazônia paraense e a conseqüente possibilidade de melhoria da educação como um importante componente estratégico na construção de um modelo de desenvolvimento para a Amazônia com níveis competitivos de produtividade e políticas públicas inclusivas. Nosso compromisso com o sujeito do campo é evidente em todo o processo desta dissertação composta pela introdução, primeiro e segundo capítulo e considerações finais.

Iniciamos o primeiro capítulo oferecendo referências para analisar as políticas públicas de financiamento da educação do campo, abordamos o financiamento da educação a partir da legislação brasileira; dos documentos legais considerados mais importantes para a Educação, a Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei 9.424, (que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a Lei nº 10.172/2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para um

período de 10 anos e a Lei nº. 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Refletimos sobre o contexto histórico da educação do campo, indicando o (des)caso com a mesma ao longo dos anos, destacando os movimentos em prol desta, indicando suas ações, bem como a introdução do tema (educação do campo) nas agendas das políticas públicas e da academia. Sem a intenção de esgotar o tema, estabelecemos um breve diálogo sobre o papel do Estado na proposição de políticas públicas educacionais e suas conseqüências para a vida de milhões de sujeitos em busca da conquista de sua cidadania.

No segundo capítulo apontando como os governos planejam suas ações e recursos financeiros apresentamos as políticas públicas de financiamento, com ênfase na educação do campo no Estado do Pará, apresentamos o Ministério da Educação e sua estrutura, identificando os projetos implementados e o volume de recursos financeiros investidos pelo MEC/Secad no estado do Pará, durante o primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva, expressos nos documentos do PPA, leis, programas e relatórios os quais utilizamos como objeto de estudo.

Acumulando uma base concreta de informações e análises, concluímos a dissertação levantando considerações sobre a perspectiva para a educação do campo no estado do Pará, analisando os investimentos na educação a partir dos gastos públicos, identificando as possibilidades e os limites da educação do campo no estado do Pará, com ênfase no financiamento.

1 REFERÊNCIAS PARA ANALISAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O sistema educacional, no espaço do campo do estado do Pará, ainda padece com o descaso das legislações, das políticas públicas, refletidas em seus orçamentos públicos, e das academias que, quase sempre, se voltam para a formação profissional baseada em modelo urbano, além do mais, o orçamento é colocado como limitador das garantias dos direitos que a Constituição Federal rege no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que é reafirmado pela Lei 9394, de 20-12-1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em decorrência disso, o direito de aprender não é garantido nas escolas públicas do campo na Amazônia paraense.

Os movimentos sociais urbanos, por seu turno, concentram esforços em movimentos diferenciados da ação do campo. Nesses espaços urbanos, as organizações sociais buscam uma educação de qualidade, enquanto que os movimentos sociais do campo, cada vez mais organizados e qualificados, lutam pela garantia da educação, traduzidos no acesso à escola em diferentes níveis e modalidades definidos pela LDB, num espaço que apresenta alto nível de desigualdade social, associado à condição de pobreza de grande parte da população, consequência do modelo econômico instituído em que não se observa a condição de violação dos direitos humanos e sociais.

A Lei 9.424, de 14 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi apresentada como mecanismo de redistribuição e aplicação eficaz dos recursos financeiros destinados para a educação, reservando recursos diferenciados para a educação do campo numa estratégia de suprir as necessidades deste espaço, que se apresenta com uma série de desafios para as políticas públicas como: transporte, merenda escolar, infra-estrutura das escolas, qualificação e salários dos professores, distância entre as comunidades, que convergem para a limitação de recursos financeiros. Por outro lado, em que pese os esforços na captação e distribuição de recursos, o Plano Nacional de Educação teve vetos que se referem as questões fundamentais de financiamento da educação.

O argumento da restrição no orçamento vai de encontro aos vetos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, determinados no Plano Nacional de Educação, especialmente no que se refere à garantia de mais recursos para a educação, e, por outro lado,

as políticas de financiamento se mostram incapazes de resolver os desafios de maiores investimentos por uma educação do campo com capacidade de formar sujeitos de direitos na Amazônia paraense.

Neste primeiro capítulo percorremos a caminhada legal que tem sido instrumento importante para o fortalecimento da luta pela oferta educacional, na busca pelo direito à educação pública e o financiamento público para essa oferta, contextualizamos a educação do campo, abordando o papel do Estado, da Sociedade e Educação versando sobre a participação e o controle social e tratando, finalmente, da educação e controle social, verificando os impasses e perspectivas.

1.1 AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Se a educação, traduzida pelo direito ao acesso e permanência na escola pública, chegou ao Brasil tardiamente, as Constituições Brasileiras refletem este atraso, pois

os instrumentos legais reguladores da educação incorporaram gradativamente o direito de acesso ao ensino público. A Constituição de 1946 fixou a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos e a sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, esclareceu que essa obrigatoriedade deveria se dar a partir dos sete anos de idade. A Constituição de 1969 estabeleceu que o ensino primário seria obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, sendo gratuito nos estabelecimentos oficiais. A Lei nº. 5.692/71, que reformou a LDB de 1961, entendeu ser o ensino primário, referido na Constituição, correspondente ao ensino de primeiro grau, dobrando, portanto, o tempo de obrigatoriedade e de gratuidade de estudos de quatro para oito anos (MENDONÇA, 2000, p. 60).

O direito à educação, traduzido na efetivação da ação pública e o respectivo financiamento foram, aos poucos, se efetivando na história da educação pública no Brasil por meio da obrigatoriedade deste direito, quer vinculando os investimentos na educação a partir da arrecadação de impostos ou por meio de identificação de recursos para a efetiva implementação das políticas.

Em 1768, a legislação brasileira vinculou, pela primeira vez, o financiamento da educação à arrecadação de impostos. Neste ano, Portugal criou um imposto especialmente para o ensino, o Subsídio Literário. Após a Independência foram criados outros mecanismos para o financiamento da educação brasileira. Uma outra iniciativa de vinculação é observada em 1823 quando foi instituída a Loteria para custear o ensino público.

A Constituição de 1824, apesar de tornar obrigatória a gratuidade do nível primário e incluir a criação de colégios e universidades como direitos civis e políticos, não dispensou a devida atenção ao financiamento do ensino. Foi o Ato Adicional de 1834 à Constituição 1824 que dispôs a obrigatoriedade pública e gratuita para o ensino secundário, além do ensino primário e o financiamento destes pelas províncias. Por força de lei foram fundados colégios secundários, aos moldes dos colégios jesuítas, e a rede das escolas primárias, quando havia recursos para ampliação, aumentavam proporcionalmente ao aumento da população urbana.

Novamente em 1827 é observada a vinculação dos investimentos públicos na educação a um imposto intitulado Subscrição Pública e em 1851 multas do ensino privado vão para a educação pública; em 1872 foi instituída a Caixa Escolar, cobrada de acordo com o que cada contribuinte possuía e, em 1879, foi instituído o fundo escolar, financiado pelas caixas escolares.

A Constituição de 1891 limitava na obrigatoriedade da laicidade e a liberdade do ensino dentro do Art. 72 desta Carta Magna:

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:[...] § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. [...]§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. (BRASIL, 2007c).

Em 1932, a educação foi ligada à saúde e então criada a taxa de educação e saúde para formar um fundo especial que deveria atender estas 02 áreas. Ainda não havia sido registrada na legislação brasileira a obrigatoriedade com a educação do campo e o respectivo financiamento da educação neste espaço.

Soares (2001, p. 7), em seu parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, chama a atenção para o descaso com o campo no que diz respeito às duas primeiras Constituições brasileiras ao afirmar:

Em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo).

Somente a partir das Constituições de 1934 e 1937 são feitas referências à educação para o sujeito do campo. A de 1934 reflete com muita clareza as reformas da educação influenciada pelo Movimento Renovador; por meio desta Carta Magna, são observadas a obrigatoriedade do financiamento, a fixação do Plano Nacional de Educação, dos Conselhos, a liberdade e organização do ensino, o ensino primário para adultos.

A referência ao espaço do campo, na Constituição de 1934, é feito por meio da obrigatoriedade do financiamento, conforme artigo 156:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 2007c).

Sobre o financiamento, a Constituição de 1934 inaugura a obrigatoriedade da União, estados e municípios vincularem parte de suas receitas de impostos para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas de educação, sendo 10% para a União e Municípios e 20% para os Estados, além de reservarem parte de seus patrimônios territoriais, sobras de dotação orçamentária e percentagens sobre vendas de terras para a formação de um fundo, cuja finalidade seria financiar a educação. Nesta Constituição de 1934, a gratuidade ficou limitada ao ensino primário. Esta limitação é registrada, também, nas Constituições brasileiras de 1937 e 1967. Entretanto, o direito a educação, a partir de então, é ampliado aos adultos.

Reportando a arte, a ciência além do ensino, a Constituição de 1937 determinava: “É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”. Além do mais, ao longo dos artigos 128 a 134, são feitas referências à educação. Nesta Constituição, em função do contexto econômico da época, com a crise do modelo agrário-exportador, a emergência da indústria e do Estado intervencionista, com a concepção de que somente por meio do trabalho o homem poderia ser protegido da miséria, conhecida por alguns autores como “cidadania pelo trabalho”, é que a educação profissional passa ser obrigatória, conforme art. 129:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

No que se refere ao campo, a Constituição de 1937 faz o seguinte registro no artigo 132,

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

A partir da década de 1940, o financiamento para a educação da maioria da população é ampliado. Dois decretos-lei criaram fundos para o financiamento do ensino primário e do ensino médio. O Decreto-Lei 4.958, de 1942, criou o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), regulamentado e implementado em 1945. A instituição deste fundo permitiu uma maior atenção da União para o ensino primário, especialmente na construção de escolas primárias, além de impulsionar o início da democratização da educação.

Voltada para o espaço do campo, em 20 de agosto de 1946 foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-Lei nº. 9.613. Assim, o art. 01 “estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. De acordo com esta lei, o ensino agrícola deveria atender aos interesses dos trabalhadores, dos proprietários e da Nação, preparando o trabalhador para as diferentes atividades agrícolas, aperfeiçoando os conhecimentos e dando aos jovens e adolescentes uma profissão. Cabendo ao ensino agrícola “ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competências” (Art. 4º).

A Constituição de 1946 restabelece a obrigatoriedade do vínculo da arrecadação com impostos e o financiamento da Educação. Dessa forma, a União é constitucionalmente obrigada a destinar para educação 10% do arrecadamento com impostos, enquanto que os Estados e os Municípios com 20% na manutenção e desenvolvimento do ensino. As empresas com mais de cem empregados eram obrigadas a proporcionar ensino primário e gratuito para os servidores e filhos.

No que diz respeito à gratuidade da educação vinculada à receita de impostos, é importante ressaltar que este direito, nos níveis a partir do primário, somente encontrou respaldo legal com a Constituição de 1946, limitada a carência de recursos dos sujeitos.

Em 1954, através do Decreto-Lei nº. 2.342, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), concedendo bolsas de estudo, permitindo o aperfeiçoamento e a propagação do ensino médio. Este fundo não se limitou às escolas públicas, visto que também, através dele, foi possível apoio aos colégios privados.

Por meio desses dois decretos-lei o Governo Federal ampliou seu apoio para os estados, os territórios e o Distrito Federal. O apoio aos municípios era dado pelo Estado, que era responsável em repassar para os municípios as verbas, uma vez que a relação era estabelecida entre Governo Federal e Estadual, e entre este e o Municipal. Dentre outras fontes utilizadas para fazer face às despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino ao longo da história, podemos citar o salário-educação, criado em 1964.

A Constituição de 1967, novamente, suprimiu a vinculação de impostos com o financiamento da educação, além do que extinguiu e proibiu os fundos de educação. Em 1983, a vinculação dos impostos para a educação é retomada através da Emenda Constitucional nº 24. Nesta Constituição, em função das limitações de recursos públicos, no artigo 170, as empresas, tanto da zona urbana como no campo, eram obrigadas a assegurar o ensino primário gratuito aos filhos dos funcionários:

As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (Art. 170).

Na Constituição de 1988, o artigo 214, novamente dá força de lei para a construção do Plano Nacional e institui (BRASIL, 1988):

A Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país (Art. 214).

Ainda na perspectiva do financiamento, o salário-educação foi reafirmado pela Constituição de 1988, destinado ao ensino fundamental, ficando assim estabelecido o parágrafo 5º, do art. 212, que rege: “o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus

empregados e dependentes”; os incentivos fiscais para o Mobral, o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAZ), o Fundo de Investimento Social (Finsocial) e os empréstimos internacionais.

Em face de ineficiência de recursos financeiros para a educação básica, universal, gratuita e de qualidade, os constituintes em 1988 asseguraram, constitucionalmente, o ensino básico, obrigatório, gratuito para todos os brasileiros, vinculando impostos para despesas com a educação, assim distribuído de acordo com o art. 212: 18% da União (IR, IPI, ITR, IOF, II, IE), 25% dos impostos estaduais (FPE, ICMS, IPVA e ITCD) e 25% dos municipais (FPM, ITR, ICMS, IPVA, IPTU, ISS e ITBI), além do salário-educação. Esta vinculação foi uma das ações mais importantes para garantir uma fonte estável de recursos para o desenvolvimento e manutenção do ensino, apesar de não ter garantido a qualidade das políticas públicas educacionais.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n° 9.394/96), principal lei da educação brasileira vem contribuir grandemente com o financiamento da educação, nos artigos 70 e 71, dispondo o que são despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino e o que não se constitui como tal.

A LDB traz o conceito de educação básica e suas 03 etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, definindo, também a responsabilidade dos 03 níveis de governos, cabendo ao município o ensino fundamental e a educação infantil, em colaboração com os estados, que tem sob sua responsabilidade o ensino médio. Cabe à União a responsabilidade pelo ensino superior, além do apoio técnico na articulação da educação no âmbito nacional, inclusive avaliando o desempenho da educação, reduzindo as disparidades, financiando, parcialmente, o ensino fundamental, médio e profissional.

Tratada como uma modalidade de educação e ensino, a educação de jovens e adultos, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (art. 37, LDB), traduz o reconhecimento do direito à educação destes sujeitos, entretanto, não assegura de fato este direito, pois o Estado, sozinho, não garante o acesso e, principalmente, a permanência na escola.

A educação como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme artigo 205, é há muito tempo declarado como um direito em diferentes textos oficiais e documentos legais nacionais e internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, do Pacto Internacional Sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e reafirmada na Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, artigo 53, define: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990.

A Constituição brasileira de 1988 registra a educação como direito social juntamente com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência privada, dentre outros. A LDB, no artigo 5, reafirma o direito assim registrado:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Apesar de a educação ser um direito indispensável na formação da cidadania é por este motivo que o acesso ao ensino fundamental é um direito público subjetivo⁸, para o qual o descumprimento implica em “responsabilidade da autoridade competente”⁹ (art. 208). Este direito ainda não é traduzido nos orçamentos públicos com reflexos nas realidades para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, principalmente no espaço do campo da Amazônia paraense. A obrigatoriedade não foi capaz de fazer com que o cidadão usufrísse o que lhe garante a lei. Há crianças fora da escola e adultos fora do mercado de trabalho, com suas cidadanias limitadas e fragilizadas porque não tiveram a oportunidade de escolarização.

A necessidade de a educação ter um fundo contábil foi novamente sentida e o Fundef tornou-se Lei para, por meio de redistribuição de recursos, assegurando o direito à educação no ensino fundamental, em que pese a exclusão dos outros níveis e modalidades de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 13.09.1996 e regulamentado pela Lei n.º. 9.424, em 14 de dezembro de 1996, como mecanismo redistributivo para o financiamento do ensino fundamental público. Esta Lei 9.424/96 apresentou os seguintes dispositivos com relação ao fundo: vigência automática a

⁸ Entende-se como direito público subjetivo aquele que seu portador, entendido aqui como todo e qualquer cidadão brasileiro, pode exigir do Estado seu cumprimento. De acordo com Cury (2002, p. 21), o direito público “trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos.”

⁹ A Lei 1.079, no art. 4º, inciso III, define como crime de responsabilidade toda ação contrária ao *exercício dos direitos políticos, individuais e sociais*. A ausência de oferta de matrículas no ensino fundamental é um exemplo de crime de responsabilidade. O art. 14 desta Lei permite que qualquer cidadão possa denunciar o crime de responsabilidade perante a Câmara dos Deputados.

partir de 1996 (art.1º), a constituição financeira (art. 1º par. 1º, 2º, 3º) e a partir de 1998, a diferenciação do valor por aluno,

A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes: [...] V. escolas rurais (par. 2º).

A operacionalização do fundo (art. 3º), complementação da União e o valor por aluno (art. 6º, par. 1º) são também dispositivos da Lei 9.424/96.

No que diz respeito à definição do valor mínimo por aluno, em que pese a Lei nº. 9.424/96 dispor que “nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, observado o disposto no artigo 2º, § 1º, incisos I e II”, estes valores foram definidos com base na disponibilidade de orçamento do Governo Federal, desconsiderando o dispositivo legal. A planilha a seguir demonstra os valores mínimos decretados para vigência do fundo, a partir da Lei 9.424/1996, que definiu custo aluno em R\$300,00 para os diferentes níveis.

Tabela 1: Valores mínimos decretados para a vigência do Fundef

ANO	1ª à 4ª séries	5ª à 8ª séries	Educação Especial	Decreto n.	Data Decreto
1998	315,00	315,00	315,00	2.440	7.12.1997
1999	315,00	315,00	315,00	2.935	1.01.1999
2000	333,00	349,65	349,65	3.326	1.12.1999
2001	363,00	381,15	381,15	3.742	1.02.2001
2002	418,00	438,90	438,90	4.103	4.01.2002
2003	462,00	485,10	485,10	4.580	4.01.2003
2004	537,71	564,60	564,60	4.861	20.10.2003

Fonte: Lei 9.424 e decretos

O Decreto n. 5.374, de 7.02.2005, artigo 2, parágrafo único, definiu valor mínimo anual por aluno, identificando as escolas rurais:

Em função do disposto neste Decreto, ficam fixados os seguintes valores mínimos nacionais garantidos pela União em 2005, para os alunos referidos nos incisos I a V do caput deste artigo: I - R\$ 620,56 (seiscentos e vinte reais e cinquenta e seis centavos) para as séries iniciais nas escolas urbanas; II - R\$ 632,97 (seiscentos e trinta e dois reais e noventa e sete centavos) para os alunos das séries iniciais nas escolas rurais; III - R\$ 651,59 (seiscentos e cinquenta e um reais e cinquenta e nove centavos) para os alunos das quatro séries finais nas escolas urbanas; IV - R\$ 664,00 (seiscentos e sessenta e quatro reais) para os alunos das quatro séries finais

nas escolas rurais; e V -R\$ 664,00 (seiscentos e sessenta e quatro reais) para os alunos da educação especial do ensino fundamental.

O grupo de trabalho instituído pelo MEC¹⁰ que analisou o valor mínimo nacional por aluno reconheceu que o valor por aluno, estabelecido por decreto, não repôs a inflação e para os valores diferenciados para o espaço do campo, a pesquisa realizada pela Fundação Economia de Campinas (Fecamp) da Universidade Estadual de Campinas, encomendada e discutida neste grupo de trabalho, identificou outra realidade no estado do Pará:

Relativamente à diferença de custo entre as escolas municipais urbanas e rurais, os dados da pesquisa também apontam uma indefinição, visto que das 43 escolas com dados informados, 21 (50%) apresentaram custo urbano maior que o rural e 22 (50%) apresentaram custo rural maior que o urbano. Entretanto, considerando-se os dados por Estado, **nas escolas rurais do Pará e da Bahia o custo urbano superou o rural**, em Goiás, Paraná e São Paulo o rural superou o urbano, enquanto que em Minas Gerais verifica-se um certo equilíbrio. Em suma, os resultados gerados a partir das pesquisas realizadas não apontam uma segura definição de diferenças, seja em relação ao custo aluno entre a 1ª a 4ª série e a 5ª a 8ª, seja ao custo entre escolas rurais e urbanas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003b, p. 7, grifo nosso).

A contradição no valor mínimo e as diferenças entre os valores propostos por agrupamento de série ou recortes geográficos levou governos e a sociedade discutirem sobre um padrão de qualidade e a respectiva permanência na escola.

No Pará, o Fundef foi implantado ainda em 1997, sendo o primeiro estado do Brasil a utilizar o fundo. O estado foi o principal mantenedor deste fundo, repassando para os municípios um valor significativo. De acordo com Gemaque (2004, p. 128), em sua análise sobre o Fundef no estado do Pará,

[...] os maiores percentuais de participação na composição da receita total do Fundef, como esperado, foram do Governo do Estado que, em média, corresponderam a 53%, seguido pelos governos municipais que participaram com a média de 25% . Por último vem a União com índice de participação inconstante e decrescente. Enquanto que em 1998, participou com 24,9%, em 2001, caiu para 12,4%. Ou seja, a participação percentual da União na composição do fundo paraense é inferior a do conjunto dos municípios – pobres financeiramente.

A necessidade de atender os municípios no financiamento do ensino fundamental, o Estado, que ainda precisava responder com investimentos no ensino médio, em parte do

¹⁰ Este grupo de trabalho foi instituído pelas Portarias n. 71, de 27.01.2003 e n. 212, de 14.02.2003.

ensino superior e do ensino fundamental de 5^a a 8^a série, diminuiu os investimentos nestes outros níveis de ensino, seguindo a tendência de outros estados brasileiros, esta desarticulação no sistema já era apontada por Davies (1999, p. 17):

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, pela sua lógica de redistribuição dos recursos com base no número de matrículas existentes, o Fundef contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9.424, as matrículas da educação infantil, de jovens e adultos (supletivo) e do ensino médio não são consideradas para efeito de redistribuição de recursos. Como só as matrículas do ensino fundamental regular valem para a obtenção de recursos do Fundef, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado os demais níveis de ensino.

No que diz respeito às fragilidades apresentadas pelo Fundef, não há dúvidas quanto à necessidade de redistribuição de recursos frente às desigualdades de geração de renda e riquezas entre as regiões e os estados brasileiros e dentro destes, onde, a exemplo do Pará são observados municípios com diferentes condições de financiamento de suas políticas públicas.

Antes de finalizar o período de vigência do Fundef, no final de 2006, o acúmulo das discussões entre governos e sociedade civil sobre este fundo, foi identificada a necessidade de manter um fundo contábil, mantida a complementação da União e o valor mínimo por aluno para garantir as políticas públicas de financiamento da educação, tendo em vista o número crescente de matrículas não atendidas pelo fundo de desenvolvimento do ensino fundamental, corrigindo o que o Fundef trazia como fragilidades e evitando um colapso no sistema público de ensino no Brasil.

Substituindo o Fundef, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Medida Provisória nº 339 e convertido na Lei nº 11.494/2007.

Ainda em 09 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para um período de 10 anos, elaborado a partir do Ministério da Educação, com o objetivo de construir as diretrizes e metas a serem alcançadas pelos 03 níveis do governo para cada nível e modalidade de ensino. Neste plano a referida lei apresenta a diretriz para o financiamento da educação: “por meio de fundos de natureza contábil e contas específicas” (lei n. 10.172/2001) (BRASIL, 2002).

Em relação ao Plano Nacional, construindo no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso, entre os 18 objetivos e metas voltados para o financiamento da educação, 03 destes foram vetados pelo então presidente: o que tratava do aumento percentual dos gastos públicos em educação em relação ao produto interno bruto (PIB) para 7% até a conclusão do plano; a garantia de recursos do Governo Federal, fora dos recursos destinados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal e a orientação dos orçamentos nos 03 níveis de governos para cumprir as vinculações e sub-vinculações constitucionais, alocando no prazo de 02 anos, em todos os níveis e modalidades de ensino valores por aluno, com padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente.

Os vetos foram justificados pelo governo por afetarem a Lei de Responsabilidade Fiscal e o plano plurianual de investimentos, entretanto, há que ser considerado os discursos de críticos deste governo que avaliam que estes vetos foram realizados em função da necessidade de recursos para pagamento da dívida externa brasileira, o que indica que a educação não se constituiu como prioridade no governo Cardoso, pois os objetivos e metas influenciavam diretamente na possibilidade de mais recursos para a educação. Gemaque (2006, p. 220), analisando os referidos vetos no PNE ironiza:

A atitude do Governo FHC de vetar metas que previam a ampliação dos recursos para a educação expressa a compreensão hegemônica, à época, acerca dos problemas educacionais, qual seja, a de que era possível ampliar o acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino com qualidade; reduzir as desigualdades sociais e educacionais e ainda valorizar o magistério com o volume de recursos disponíveis, acreditando na possibilidade de repetir-se o “milagre dos pães”. A responsabilidade pela reprodução do milagre estaria com o “Santo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef.

A expectativa de revisão dos vetos pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, gerada a partir de seus discursos e plano da campanha para presidente de retomada da atenção para o PNE e a conseqüente priorização de recursos para a educação, foi esvaziada com a aparente omissão deste governo no que diz respeito à mobilização da bancada do governo para a derrubada dos vetos.

No contexto da vinculação constitucional de recursos para a educação foi instituído em 1º de janeiro de 2007 o Fundeb com vigência até 2020, atendendo, a partir de 2009, 47 milhões de alunos, conforme projeção do FNDE. Para este fundo contábil, O Governo Federal informa um aporte de recursos no valor de R\$ 2 bilhões em 2007, R\$ 3 bilhões

em 2008, R\$ 4,5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição de estados e municípios a partir de 2010.

De acordo com a Lei nº. 11.494/2007, os municípios receberão recursos do Fundeb de acordo com o número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental e os estados com base no número de alunos do ensino fundamental e médio.

Tabela 2: Composição do Fundeb

Receita/Ano	2007	2008	2009	2010/2020
FPE	16,66%	18,33%		20%
FPM	16,66%	18,33%		20%
ICMS	16,66%	18,33%		20%
IPlexp	16,66%	18,33%		20%
Desoneração/exportações	16,66%	18,33%		20%
ITCMD	6,66%	13,33%		20%
IPVA	6,66%	13,33%		20%
ITR – Cota Municipal	6,66%	13,33%		20%
Complemento União	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$ 4,5 bilhões	10% da contribuição de estados e municípios

Fonte: FNDE (2007)

A Lei n. 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), apesar de não ter reflexos exclusivamente no campo da Amazônia paraense, contribui para a inclusão social e escolar das crianças e adolescentes do campo, diminuindo as desigualdades de financiamento da educação entre os municípios e ampliando a atenção do governo, no que diz respeito ao orçamento, nos três níveis de ensino da educação básica.

Assim, podemos observar que as legislações aos poucos oportunizaram o fortalecimento das lutas pelo acesso e qualidade da educação pública e gratuita, buscando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, (art. 205 da Constituição de 1988).

A ausência de uma disposição legal precisa sobre a educação do campo deixou uma lacuna a ser preenchida e os movimentos pela educação no campo não puderam contar com um instrumento legal capaz de garantir a obrigatoriedade da educação a partir das especificidades do campo.

A Constituição Federal de 1988, juntamente com as principais leis da educação brasileira, a Lei nº. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, apesar de pouco se referirem diretamente à educação do campo, serviram de bases para a elaboração das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo que veio, em forma de conjunto de princípios e normas de procedimento, preencher o vazio deixado pelas Constituições brasileiras.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02) pelo Conselho Nacional de Educação a partir do diálogo com movimentos sociais, foi uma conquista dos que trabalham nesta direção e é, ao mesmo tempo “um ponto de chegada”, no dizer de Fernandes (2005, p. 136), como o início de um movimento mais consistente e qualificado a partir deste documento. É importante ressaltar estes feitos históricos, embora ainda haja muito o que fazer pelas políticas públicas de educação do campo na Amazônia paraense.

A ausência da especificação da educação no campo na legislação brasileira influenciou de forma negativa e diretamente na efetivação das políticas públicas educacionais do campo e, ao longo da história da educação brasileira, contribuiu para falta de atenção com este espaço conforme analisado no sub-capítulo a seguir que destaca a luta dos movimentos pela educação do campo na Amazônia brasileira e, em especial, no estado do Pará.

1.2 O CONTEXTO E OS MOVIMENTOS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO BRASIL E DA AMAZÔNIA PARAENSE

O ensino no espaço do campo brasileiro foi iniciado tardiamente na década de 1880 e ampliado na década de 1930, em decorrência da necessidade de mão-de-obra especializada para o setor agrícola que se encontrava em desenvolvimento e para conter o êxodo rural. Com a qualidade do ensino comprometida, as políticas públicas existentes voltavam-se para o acesso à escola, sem considerar, no entanto, o cuidado com a aprendizagem. O campo era considerado pelas elites e governos como um espaço para além da cidade, destinado à agroindústria e, segundo o imaginário da época, este segmento pouco necessitava de escolarização.

O movimento de busca pelo acesso e melhoria da escola pública no Brasil foi inicialmente fortalecido pela classe média urbana, que se encontrava com possibilidades de ascensão econômica e social e precisava estar mais bem preparada para fazer frente à industrialização. Todavia, no espaço do campo, esta consciência ainda não havia se manifestado em função da situação de dominação existente naquele espaço, conforme destaca Soares (2001, p. 9):

[..] a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes, que identificavam, na

educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população do campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

O padrão de escola oferecido para a classe média baseava-se em modelos europeus e atendia às necessidades do capitalismo, comprometendo o processo de aprendizagem, impedindo, assim, no contexto do campo, que seus sujeitos tivessem uma educação contextualizada que respeitasse seus costumes e contribuísse para a formação de suas cidadanias.

Para além da importação do modelo de educação, a educação oferecida no campo era somente para “uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007d). A escola, neste espaço, foi tratada como políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e voltados para fortalecimento da agroindústria, submetendo, assim, os sujeitos a um processo de exclusão.

Em que pese na Amazônia paraense as lutas dos movimentos sociais pela educação ter sido fortalecida na última década por conta da atenção com as lutas pela posse de terras, conforme analisado ainda neste capítulo, a organização dos movimentos sociais no campo em nível nacional, iniciada desde a década de 1920, vem se fortalecendo como importante espaço de lutas para a realização do acesso à educação na busca da inclusão social e educacional.

A criação da Associação Brasileira de Educação em 1924¹¹ inspirou o movimento renovador da educação que culminou com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova¹² em favor do ensino fundamental, público, obrigatório e laico, com reflexos no campo. Estes movimentos contribuíram para que, na década seguinte, a educação do campo tivesse mais

¹¹ Instituição fundada em outubro de 1924 dentro do contexto de conscientização dos problemas que continha o desenvolvimento brasileiro, reunindo educadores, professores, pessoas físicas e jurídicas para aprofundar estudos e debates de temas relacionados com a educação e a cultura do país.

¹² A Escola Nova foi um movimento de valorização da educação e renovação do ensino. Foi forte na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, desde 1889, Rui Barbosa já havia introduzido as idéias deste movimento. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito em 1932, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto, Raul Gomes, Nóbrega da Cunha, Armanda Álvaro Roberto, dentre outros, proporcionou o fortalecimento dessas idéias buscando identificar e implementar políticas públicas educacionais, democráticas, com oportunidades para todos os sujeitos. O Manifesto propunha ao governo e à população em geral a reconstrução da educação, com uma escola pública, obrigatória, gratuita e laica (o que provocou conflitos com a Igreja). Esta proposta, de acordo com os intelectuais, estava em perfeita harmonia com o contexto de uma sociedade que se pretendia industrial e urbana.

atenção dos governos, uma vez que a conjuntura econômica e política da época propiciaram a atenção ao campo.

Na década de 1930, marcada pela crise do café e o êxodo rural que exigia a ampliação da oferta de escola pública urbana para atender os sujeitos vindos do campo, as políticas públicas voltadas para a educação do campo foram fortalecidas, e importantes programas de escolarização implantados, no entanto, mais no sentido de conter a saída das pessoas do campo do que necessariamente com atenção à educação. Nesta década, foi criado pelo governo de Getúlio Vargas, como parte da estratégia de desenvolvimento, o Ministério da Educação (MEC), que fortaleceu a educação em todos os níveis.

Em ação conjunta entre o Ministério da Agricultura e o MEC foram implementadas políticas públicas educacionais voltadas para a educação do campo com características que objetivavam atender às necessidades do mercado. Assim, foram realizados cursos de aprendizado agrícola e cursos referidos como profissionalizantes, de curta duração e com padrões de qualidade bastante duvidosos. O Ministério da Agricultura implantou, também, políticas de crédito e cooperativismo agrícola por meio do desenvolvimento de colônias agrícolas e núcleos coloniais¹³, sempre como mais um componente de desenvolvimento do campo.

Todavia, se por um lado a ação do governo se explicou pela necessidade de conter a saída das pessoas do campo e capacitar tecnicamente a mão-de-obra para a agricultura, por outro, os feitos pela educação a partir dos movimentos sociais com reflexos nas políticas públicas puderam ser sentidos positivamente até a instalação do regime militar.

Nos anos de 1940 a 1964, foi desenvolvida a consciência da necessidade de educação na forma expressada no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e fortalecida na perspectiva da democratização. Neste período, foram registradas, na história da educação brasileira, diferentes campanhas em favor da educação, vindas dos movimentos populares, dentre elas, podem ser citadas: a campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário, a de educação de adultos, a de educação de surdo, a de merenda escolar, a de material de ensino.

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, foi considerado um marco deste movimento de fortalecimento da educação, em especial da educação do campo, conforme Calazans (1993, p. 25):

¹³ O objetivo destes núcleos era estimular o cooperativismo e o crédito agrícola, a união desses grupos formava cédula para valorização da qualidade de vida com práticas agrícolas.

O exame dos anais desse Congresso permite perceber o predomínio que tiveram, ao longo das exposições, estudos e debates, as principais idéias do "ruralismo pedagógico": a substituição da "escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais", por uma escola cujo objetivo essencial fosse o "ajustamento do indivíduo ao meio rural" - caracteristicamente a escola do trabalho - cuja função fosse "agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro".

Ainda na perspectiva do desenvolvimento agrário e da formação para o trabalho, o Ministério da Agricultura, em parceria com o programa norte-americano, colocou em prática com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e com programas de educação para o campo três principais atividades: centro de treinamento, semanas ruralistas e clubes agrícolas.

Assim, por meio de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos diferentes projetos de estímulo ao crédito e extensão rural também foram implantados no campo, impactando diretamente na vida dos seus sujeitos. Em função da fragilidade, da falta de sustentabilidade e os reflexos negativos desses projetos internacionais que chegavam ao Brasil prontos para execução, sem considerar o contexto das regiões, estes projetos passaram a ser alvo de críticas pelos estudiosos da época.

Começa-se a questionar o "impacto econômico" que aquela extensão rural, decidida a tornar o pequeno produtor brasileiro em um *farmer* americano provocava. Diante da aceleração inflacionária, do desequilíbrio da balança de pagamentos, da montagem de um parque industrial com alto grau de diversificação e do rápido processo de urbanização, a opção pelo pequeno e médio agricultor é repensada (CALAZANS, 1993, p. 24).

É importante ressaltar que os organismos internacionais influenciaram a agenda dos governos muito mais do que o valor disponibilizado. Entretanto, não temos este tema como objeto de estudo, mas como indicação para basear a análise.

Com o golpe militar de 1964, o regime autoritário reforçou os mecanismos de controle do ensino para converter a escola em um aparelho ideológico do Estado. Os debates e as ações pela educação do campo foram interrompidos, apesar de que acordos com interferência e financiamento norte-americano¹⁴ se mantiveram sob o discurso da reestruturação do sistema educacional brasileiro.

¹⁴ O governo brasileiro, através do Ministério da Educação, assinou convênio com a United States Agency for International Development (USAID), agência governamental norte-americana, para receber apoio técnico e financeiro. Conforme ressaltado anteriormente, a influência de modelos norte-americanos no Brasil foi muito

Com o argumento de redefinir o sistema educacional, em 1971 foi realizada a reforma educacional brasileira direcionada aos ensinos de 1º e 2º graus, introduzindo nela um modelo tecnicista e burocrático. A escola do campo, ao mesmo tempo em que se transformou num espaço de fortalecimento ideológico, foi mantida, com a proposição de preparar mão-de-obra para o trabalho voltado ao desenvolvimento no campo.

Desse modo, como a educação, no fazer das políticas públicas, estava direcionada para o desenvolvimento da agricultura, a alteração dos programas de crédito, no contexto econômico do campo, influenciou diretamente a educação no espaço do campo. Na segunda metade da década de 1960, e por toda a de 1970, uma grande quantidade de programas integrados voltados para o campo, com eixo no desenvolvimento da comunidade e na educação popular e de adultos, foram postos em execução. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu, dentro do II Plano Setorial de Educação (1975-1979), programas educacionais com o objetivo de melhorar a condição econômica e social dos povos do campo. No estado do Pará, assim como em todo o Brasil, o Ministério da Educação atuou principalmente na formação de professores.

A partir dos anos 1980, é observado na Amazônia paraense um novo contexto de organização da classe trabalhadora, que vai refletir na educação do campo, conforme postula Souza (2005, p. 7):

A década de 80 do século passado, com a reorganização autônoma e independente da classe trabalhadora frente ao estado, faz emergir importantes mudanças na própria compreensão das trabalhadoras e trabalhadores, a partir de experiências significativas que começam a florescer e se estruturar no estado do Pará, dentro de uma dinâmica nacional, que propõe novas perspectivas para a educação do campo.

Na década de 1990 a atenção com a educação tomou um grande impulso com o objetivo do desenvolvimento em todo o Brasil e em especial na Amazônia paraense. Financiamentos internacionais foram mantidos como proposta de desenvolver o espaço do campo e os movimentos sociais inseriram aos poucos, na agenda brasileira, mais atenção com a educação do campo. A necessidade de fortalecer os movimentos do campo e seus sujeitos para que concretamente se constituíssem sujeitos de direito foi o centro dos discursos e ações de educadores, pedagogos, pais e alunos, responsáveis pela própria qualidade de vida.

maior do que a quantidade de recursos que esses organismos trouxeram para o país, entretanto, não faz parte do objetivo deste trabalho realizar uma análise mais aprofundada sobre o custo-benefício destes recursos no Brasil.

No estado do Pará, a partir da década de 1990, de acordo com Souza (2006, p. 181): “as proposições políticas se estruturam no seio do movimento que se articula a partir de pressupostos alternativos para a educação”, quando foi estabelecida

uma nova dinâmica que se faz pela elaboração cotidiana da identidade dos povos do campo, em que buscam, ao mesmo tempo, a diferenciação, o auto-reconhecimento e a valorização pelos mais diversos atores com que os povos do campo se relacionam (SOUZA, 2006, p. 181).

Assim, o conhecimento acadêmico foi ao encontro dos saberes dos povos do campo em suas rotinas e atividades produtivas e proporcionou subsídios necessários para que esses povos pudessem fortalecer suas lutas pela qualidade da educação. Desde 1994, foram registradas diferentes ações na história da educação do campo no estado do Pará pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual vem, desde década de 1990, estimulando a implantação e implementação de políticas públicas de educação com processos educativos voltados para os sujeitos deste movimento.

A Pedagogia da Alternância, na Amazônia paraense, tomou forma concreta em 1995 com a instalação da Casa Familiar Rural em Medicilândia e, em 1996, com a Escola Família Agrícola, de Marabá, ambas inauguram espaços de experiência desta pedagogia no estado, metodologia que posteriormente foi adotada em diversas escolas no Estado do Pará.

A partir disso, as diversas ações de políticas públicas da educação voltadas para o campo na Amazônia paraense desde a década de 1990 foram ao encontro do movimento pela educação do campo em nível nacional. O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997, em Brasília, promovido por MST, UnB, Unicef, Unesco e CNBB, marco histórico no movimento nacional pela educação do campo, repercutiu nos espaços do campo na Amazônia paraense e indicou a necessidade de aprofundar a discussão sobre a educação do campo, levando em consideração a cultura, os modos de vida, os anseios destes povos. Desse modo, foi afirmada a necessidade de um projeto popular para a educação do campo vinculado a um projeto de desenvolvimento.

Em abril de 1998, o Governo Federal, por meio do Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, (Pronera) com o objetivo de desenvolver e implantar programas para educação nas áreas de assentamentos rurais em diferentes níveis e modalidades. Este programa que está sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário tem ações com resultados

notórios no estado do Pará¹⁵ e vem ao mesmo tempo fortalecendo e sendo fortalecido pelas organizações que compõem o movimento pela educação do campo.

Nos processos dos movimentos pela educação, dentro da perspectiva de políticas públicas para a educação básica do campo, ainda em 1998, as instituições CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB, propuseram a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que envolveu a realização de 23 encontros estaduais, cujo objetivo era viabilizar um plano nacional para o campo, no qual diferentes sujeitos trocaram experiências e analisaram as principais dificuldades com a educação básica do campo, no sentido de desenvolver um projeto de educação voltado para o campo que, de fato, atendesse as necessidades daquele espaço.

A I Conferência apontou como principais e graves problemas da educação do campo no Brasil, inclusive na Amazônia paraense: falta de escolas; falta de infra-estrutura em sua maioria, nas escolas que já existiam; docentes sem a devida qualificação e com baixa auto-estima, baixo salário; currículos descontextualizados que, como conseqüência, provocam alto índice de analfabetismo e a criação de uma geração desconhedora das raízes de suas realidades, o que provoca a perda de identidade.

Além do mais, a Conferência reafirmou a necessidade de trabalhar por uma educação básica do campo vinculada a um processo de construção de um novo projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, que garantisse o acesso universal à educação. Nessa Conferência, Arroyo (1999, p. 8), em sua fala, ressalta:

A educação rural, ignorada e marginalizada, está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo.

O entusiasmo da I Conferência expressado, conforme Arroyo (1999), nos constantes gestos e palavras de esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, fortaleceu seus participantes e deixou a certeza da revolução de um movimento nacional capaz de valorizar o sujeito do campo, chegando em cada espaço do campo brasileiro, favorecendo a aprendizagem em harmonia com suas realidades, com conteúdos próprios e metodologias apropriadas ao contexto do campo.

¹⁵ Para aprofundar sobre as políticas públicas do Pronera, ver Mônica Molina (2003), que em nível nacional vem pesquisando sobre “A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável”, título da tese defendida pela autora em novembro de 2003 no Distrito Federal.

Na Amazônia paraense, o eco de entusiasmo, esperança e vontade de fazer se refletiu nos diferentes atores ligados à educação do campo no estado do Pará, que ampliando e fortalecendo o movimento pela educação do campo formaram, em outubro de 2003, um movimento em defesa e valorização do campo, reunindo diferentes organizações da sociedade, governos municipais, órgãos governamentais ligados à área de desenvolvimento e educação, movimentos sociais e sindicais, movimento negro, associação indígena, centros familiares de formação por alternância, igrejas e instituições de ensino e pesquisa em um fórum denominado Fórum Paraense de Educação do Campo¹⁶.

O Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural procura ser um espaço para discutir proposições, trocar experiências e influir na tomada de decisão, em torno de posições que tenham plena condições de ser pactuadas, com esforço de unidade e consenso, para orientar a reposição de atividades (SOUZA, 2005, p. 8).

Desde a formação, o coletivo que constitui o Fórum Paraense de Educação do Campo vem superando diferentes desafios, na perspectiva de fortalecer políticas públicas de educação e desenvolvimento para o campo, buscando, assim, não somente o acesso à educação, mas também um leque de direitos e serviços que influenciam diretamente na qualidade social da educação, conforme registro do manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo (2007), construção conjunta dos atores que participaram do seminário, que afirmam:

Somos sujeitos que lutam, conquistam e enfrentam desafios nesse estado da Região Amazônica, na perspectiva de ruptura com a lógica de exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e culturais, que historicamente visam atender interesses de grupos econômicos minoritários que tem sistematicamente gerado benefícios alheios aos interesses das populações amazônicas. Ao longo das décadas, desencadeamos processos reivindicatórios pelos direitos ao acesso à terra e ao trabalho, à justiça, à saúde, à educação, à água, ao crédito diferenciado, ao asfalto, à luz, à preservação ambiental, entre outras lutas por melhorias de vida e dignidade dos sujeitos do campo (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 4).

O Fórum denuncia a situação de exclusão dos povos do campo, ao mesmo tempo em que luta pela construção de um modelo de desenvolvimento integral e sustentável que

¹⁶ Algumas das entidades participantes do Fórum Paraense de Educação do Campo: MST, Arcafar/Pará, MPA, FATA/EFA de Marabá, Cedenpa, Mocambo, Escola Densa/Nova Amafrutas, Instituto Saber Ser Amazônia Ribeirinha (ISSAR), Movimento de Educadores de Gurupá (MOEG), Associação dos Povos Indígenas do Araguaia Tocantins, Comunidade Ribeirinha de São José, NEP/UEPA, CCSE/UEPA, Centro de Educação e CA/UFPA, UFRA, MPEG, EAFC, Ceplac, Seduc, Emater, Incra.

assegure a garantia dos direitos humanos, respeitando as especificidades da região em todos os aspectos da vida humana.

Ainda no mesmo ano da constituição, o Fórum Paraense se mobilizou em torno do I Encontro Estadual, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), o que desencadeou na proposta de realização do Seminário Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia que recebeu apoio e reconhecimento do MEC, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Secretaria de Estado de Educação (Seduc).

Em fevereiro de 2004, fortalecendo, ampliando e buscando garantir o acesso aos direitos, o Fórum Paraense reuniu mais de 700 pessoas no Seminário Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia, considerado marco histórico da trajetória da educação do campo na Amazônia paraense. Nesse seminário, a partir dos levantamentos sobre a realidade do campo na Amazônia com ênfase no estado do Pará, foram discutidos os desafios para a educação e desenvolvimento do campo na Amazônia paraense e propostos projetos fortalecendo a história do campo a partir da resistência de seus sujeitos. E mais, o compromisso de implantar e implementar tais políticas públicas de educação e desenvolvimento com propostas de políticas públicas de educação visando o desenvolvimento do campo, comprometido com a inclusão social, a diversidade e a valorização dos saberes dos povos do campo.

Tais propostas ressaltaram a necessidade de construção de um projeto-pedagógico para as escolas do campo, reconhecendo as experiências educacionais já realizadas, defendendo uma educação comprometida com os direitos humanos, viabilizando a transformação social. Como resultado do seminário, foi escrita a Carta de Belém¹⁷ documento que passou a ser a diretriz assumida pelo Fórum.

A Carta de Belém, construída pelo coletivo do Fórum, registrou o compromisso dos participantes em “trabalhar pela elaboração e implementação de políticas públicas de educação, comprometidas com o desenvolvimento do campo e a inclusão social, valorizando a diversidade e os saberes das populações do campo”. O documento exigia a construção de um projeto político-pedagógico voltado para o campo, o reconhecimento e apoio das experiências educacionais bem sucedidas realizadas pelos movimentos sociais e organizações

¹⁷ De acordo com Souza (2006, p. 184), a Carta de Belém “propõe um esforço em torno da elaboração e implementação de políticas públicas em educação comprometidas com o desenvolvimento do campo e a inclusão social”.

governamentais e não governamentais e defendia um modelo de educação que propiciasse a transformação, com inclusão social, por meio de um processo democrático.

Consolidando o fortalecimento, o Fórum Paraense em maio de 2004, por meio de plenária, firmou a “Declaração de Princípios, Objetivos e Finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo”. De acordo com este documento, as organizações que compõem o Fórum:

Compartilhando princípios, valores, concepções político pedagógicas comuns sobre a educação do campo e desenvolvimento rural, buscam defender, implementar, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos(as) os(as) cidadãos(ãs) paraenses, sobretudo para as populações do campo, dos rios e da floresta, aqui entendidas como: agricultores(as) familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2005, p. 9).

Ainda neste documento, com base nos princípios identificados, o Fórum Paraense indicou seus objetivos e finalidades assim definidos,

I- Elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento com sustentabilidade econômica e ambiental; II- o fomento à implantação, dinamização e consolidação de propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local; III- propor ações em defesa da educação do campo em nível local, estadual, regional e nacional; IV- promover o intercâmbio de experiências e de ações implementadas voltadas para a educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável econômico e ambientalmente; V- realizar Conferências, Seminários, Mesas Redondas e eventos similares, visita de campo, objetivando socializar, difundir e intercambiar políticas públicas, conhecimentos e experiências de educação do campo afinadas com os Princípios, Objetivos e Finalidades do Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2005, p. 10).

Mantendo-se na busca do fortalecimento da educação em agosto de 2004, o Fórum Paraense esteve presente na II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo, que promoveu um maior nível de discussão e participação dos sujeitos, ampliando e estimulando o debate na área da educação do campo e fortalecendo, assim, o tema da educação do campo nas agendas dos governos e com a sociedade referenciando o debate sobre o tema e a mobilização social.

Em nível da Amazônia paraense, o II Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em junho de 2005, reuniu mais de 630 participantes e diferentes esferas do governo,

sociedade e movimentos sociais do campo, mobilizados para a formulação e implementação de políticas públicas de educação voltadas para a realidade do campo. Para que este Seminário pudesse ter um caráter democrático e valorizasse o protagonismo dos seus sujeitos na construção de políticas públicas dentro do contexto do campo, voltadas para o fortalecimento de suas identidades e diversidade, foram realizados 11 fóruns de debates por meio de seminários meso-regionais em todo o estado. Como resultado, o planejamento e implantação do programa do Governo Federal/MEC intitulado Saberes da Terra¹⁸ no estado do Pará tornou-se uma realidade.

Dando continuidade ao enfrentamento dos desafios do fortalecimento e à implantação de novas políticas educacionais, os sujeitos do campo, das águas e da floresta, dos governos federal, estadual e municipal, das escolas públicas, dos centros de alternância, das universidades, dos movimentos sociais, totalizando 810 participantes, se reuniram em junho de 2007 no III Seminário Estadual de Educação do Campo, fortalecendo o Movimento Paraense por Uma Educação do Campo no Estado do Pará e reunindo esforços no sentido de buscar uma educação de qualidade, universal, pública e contextualizada.

Seguindo o III Seminário Estadual, no período de 15 a 17 de julho, foi realizado o I Seminário Estadual da Juventude do Campo, da Floresta e das Águas, que contou com a participação de 425 jovens e adolescentes do campo, das águas e da floresta para discutir as políticas públicas para a Juventude, num processo histórico impar na mobilização de adolescente do e para o campo.

Como resultado dos seminários, e no contexto de mobilização e estratégias para a educação do campo, foi produzido o manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo e do I Seminário Estadual da Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense, o qual indicou a necessidade de universalização do acesso e garantia de permanência na escola do campo, de projeto político pedagógico e currículos voltados para a educação do campo construído de forma coletiva e contextualizada, de políticas públicas capazes de formar e valorizar os educadores e educadoras com financiamento garantido e gestão democrática implantada na escola. Assim, de acordo com os registros do Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo e I Seminário Estadual da Juventude do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense¹⁹ (2007), o que este coletivo afirma

¹⁸ Sobre o programa Saberes da Terra, do Ministério da Educação, trataremos com maiores detalhes no segundo capítulo.

¹⁹ O manifesto foi assinado pelas seguintes organizações governamentais: Governo Federal: MEC, MDA, Incra; Governo Estadual: Casa Civil, Seduc, Emater, Ideflor, Iterpa, Sagri, Sectam, SEIR, SEJUDH, Seteps, ETPP; Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão: UFPA, UFRA, UEPA, EAFC e Cefet; Associações de Municípios:

buscar é a universalização do acesso e a garantia de permanência na educação com qualidade social, ressignificando o projeto político pedagógico e o currículo da educação do campo; a formação e valorização de educadores e o financiamento da educação do campo, dentre outros objetivos.

As ações e políticas públicas de educação vêm crescendo à medida que se ampliam os debates. Sujeitos preocupados com a universalização e a qualidade do ensino se aliam para propor e criar alternativas para a educação dentro do contexto socioeconômico brasileiro. Sobre isso, Cury (2002, p. 147) afirma:

As políticas da educação vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro.

Os governos federal, estadual e municipal buscam fazer acontecer políticas públicas de educação, por diferentes iniciativas, algumas vezes associadas a outras políticas sociais, outras situações, em sua maioria, dispersas dentro do próprio nível de governo. Por outro lado, o tamanho da Amazônia paraense, as longas distâncias sempre se constituem um grande desafio a ser vencido.

Em nível nacional, Teodoro (2003, p. 53) traz a seguinte reflexão frente ao desafio enfrentado pelo governo pela amplitude, complexidade e diferentes realidades encontradas em todo o país:

O Brasil é mais do que um país. É uma imensa região marcada por profundas assimetrias e desigualdades econômicas e sociais, regionais e étnicas, com um considerável e histórico atraso na construção da escola para todos. Com uma população muito jovem e com um assinalável crescimento na última década da frequência escolar, em todos os níveis de ensino, a educação surge como um dos maiores desafios ao novo poder político, aonde irão seguramente coexistir múltiplos mandatos, seja pela natural manifestação de interesses dos grupos sociais, seja pela enorme permeabilidade às agendas (hegemônicas) mundiais de educação própria de um país localizado na semiperiferia do sistema mundial.

Os diversos movimentos de universalização do acesso à escola têm levado a uma concreta redução no número de analfabetos absolutos, os que não sabem ler e escrever. A quase universalização do ensino fundamental é uma realidade, entretanto, no espaço do

Amam, Amat, Amut; prefeituras municipais: 89 das 143 prefeituras do estado do Pará; organismo internacional: Unicef; organizações não governamentais e movimentos sociais: Aipas, Amaarc, Amiuçu, APACC, Arcafar-PA, associação de remanescentes de quilombos, Cáritas, Cedenpa, CIMI, Ecrama, Escola Densa/Nova Amafrutas, FANEP, FATA-EFA de Marabá, Fetagri, Fetraf, FVPP, Instituto Ajuri, Instituto Amas, Issar, MAB, Malungu, MMNEP, Mocambo, Moculta, Movimento de Mulheres, MST, MSTU, PJR, Sintep, Sintraf, STTR, Undime.

campo da Amazônia paraense ainda há muito que fazer para que se tenha de fato uma educação de qualidade, universal com equidade e gratuita.

Os dados oficiais têm mostrado a triste realidade do estado do Pará, e os indicadores educacionais revelam a fragilidade da educação ao lidar com a massificação do ensino, principalmente pela baixa capacidade da escola pública em responder às necessidades individuais dos alunos e suas comunidades.

Analisando a educação no estado do Pará, Oliveira (2000, p. 136) mostra a verdade da realidade escolar vigente na capital do estado do Pará e que precisa ser modificada:

Do total de 375.300 crianças com idade escolar, 90.988 estava fora da escola, o que significa dizer que o déficit global da educação no município era de 25%, sendo no ensino fundamental de 29,06%. Essa situação fica mais grave quando consideramos o índice de analfabetismo em Belém, aprofundando o processo de exclusão. Posteriormente ao ingresso no sistema de ensino, 38,4% evadem-se antes de estarem alfabetizados e, de cada 100 crianças que se matriculam na 1ª série, apenas 11 conseguem chegar na 8ª série em tempo hábil. Somente na 1ª série, a reprovação era superior a 50% e o índice de evasão chegava aos 13%.

Se a situação na capital do estado do Pará é grave, no campo ainda é mais alarmante. Recentes pesquisas retratam esta realidade tanto em nível nacional quanto no espaço da Amazônia paraense.

A pesquisa intitulada Perfil da Educação do Campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003), indica alta taxa de distorção idade-série nas primeiras séries do ensino fundamental. Nas áreas de reforma agrária, o atendimento no ensino fundamental é de 95,7%, considerando a distorção. No que diz respeito às unidades escolares nestas áreas, somente 4,3% das escolas têm disponibilidade para matrícula no ensino médio, 3,5% nas creches, 30% têm pré-escola, 0,7% têm a educação de jovens e adultos e 0,1% tem o nível superior.

A I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005), levantou as demandas da educação e diagnosticou a situação do ensino nas escolas dos assentamentos e arredores para subsidiar a elaboração de políticas públicas. No que diz respeito à infra-estrutura da escola, a pesquisa constatou que mais da metade das escolas são de madeira e tem como sistema de abastecimento de água a cacimba, cisterna ou poço. Do universo das escolas pesquisadas 85,4% não tinham nenhum meio de comunicação e como o mais utilizado o telefone público. Há poucos alunos em cada série/ciclos, ao mesmo tempo em que faltam espaços para distribuição desses alunos em série/ciclos, daí que as

escolas multisseriadas são apresentadas pelos gestores públicos como instrumento para suprir esta necessidade.

Para além dos diferentes desafios a serem enfrentados no Pará, os problemas da educação se agravam ainda mais pela deficiência técnica e falta de qualificação de grande parte dos gestores municipais e de suas equipes na proposição fazer das políticas públicas, inclusive para os órgãos oficiais de fomento.

Muitos municípios deixam de apresentar projetos por não terem conhecimento de como elaborar, fazendo com que os municípios que mais necessitam receber recursos acabam não tendo condições de captação de recursos, tanto dos diferentes organismos de apoio a projetos de educação como até as verbas disponibilizadas pelo MEC/FNDE, cujo apoio financeiro se dá a partir da demanda, quando as prefeituras respondem os editais divulgados.

Se a educação com qualidade exige maiores investimentos financeiros (em que pese não ser o único componente para a qualidade da educação), as limitações técnicas e de planejamento dos municípios e do próprio MEC acabam por proporcionar, especialmente no espaço do campo da Amazônia paraense, uma limitação social, pois esta ineficiência do poder público acaba propiciando uma educação pobre para um povo pobre (no sentido de ausência de recursos financeiros), apesar de que as literaturas vêm indicando que a educação tem um impacto direto na redução da pobreza.

Os números da realidade do campo na Amazônia paraense confirmam a necessidade de olhar para este espaço do campo com o intuito de melhorar as políticas públicas de financiamento da educação. Dados do Censo Escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) indicam que das 55.942.047 matrículas da educação básica no Brasil, aproximadamente, 4,59% estão no Estado do Pará e deste total, 28,81% (equivalentes a 740.554 matrículas) estão no campo e necessitam de políticas públicas educacionais para formação deste contingente.

No ensino fundamental, onde está concentrado o maior número de matrículas em todo o Brasil, 33.282.663 matrículas, aproximadamente 16,72 % estão no campo. No Pará são 570.296 matrículas neste nível, que representam, aproximadamente, 10,25% do total das matrículas no campo em todo o Brasil. Em números absolutos, o Pará está abaixo, no que se refere ao número de alunos, somente dos estados do Maranhão e da Bahia, conforme censo escolar de 2006.

A maioria destes alunos que estão no campo e terminam o ensino fundamental não segue diretamente para o ensino médio, quer pela falta de oportunidade, disponibilidades de escolas, deslocamentos entre outros motivos que não cabem analisar neste trabalho. Desse

modo, há que se perguntar onde estão os jovens que finalizaram o ensino fundamental no campo e se estes alunos de fato concluem o processo de aprendizagem.

Faz-se importante ressaltar que do total das matrículas na zona rural no estado do Pará, 93,63% são de responsabilidade do governo municipal, o que representa 533.986 alunos. O estado responde por 34.234 (6%) e a União por 216 (0,04%), as demais matrículas, 1.860 (0,33%) são da rede particular.

No ensino médio, os dados apontam para números preocupantes, no Brasil 97,53% das matrículas deste nível de ensino estão na zona urbana e somente 2,47% no campo, na região Norte neste nível o índice é de 96,52% e 3,48% e no estado do Pará é de 97,54 % e 2,46%, respectivamente. A possibilidade de saída de jovens e adolescentes do campo para estudar na cidade muitas vezes tem como conseqüências sérios problemas socioeconômicos e culturais para além da fragilização de suas identidades do campo.

Dadas as especificidades da Amazônia paraense, o tipo de escola predominante no espaço do campo no Estado do Pará é a escola multisseriada, sendo o Estado o 2º lugar em oferta deste nível em classes multisseriadas. E que apesar das diversas fragilidades que este modelo de escola apresenta, é a opção que permite ao aluno permanecer no campo com acesso à escolarização a partir do seu próprio contexto, fortalecendo, assim, sua identidade cultural.

Hage (2005, p. 44-45), retratando a realidade da Amazônia a partir de pesquisa sobre as classes multisseriadas, relata:

No caso da Amazônia, *locus* ampliado da pesquisa realizada, a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta são analfabetos; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem. No Pará, estado que constitui o *locus* específico onde o estudo se desenvolveu, os dados apresentados no relatório de pesquisa ao CNPq, revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 25,64%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série.

A pesquisa *Classes Multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Norte* (2002) apontou para uma taxa de reprovação de 23,36% e de abandono em torno de 16,31%, nas escolas multisseriadas no espaço do campo do Pará. Esta taxa de

abandono é justificada, dentre outros argumentos, pela falta de merenda escolar, a precariedade e as limitações do ambiente e as condições do transporte.

É importante ressaltar que, apesar da pesquisa ter indicado uma taxa de aprovação muito alta, aproximadamente 60,32%, refletindo, assim, o grande índice de aprovação que se repete todos os anos nestas escolas, esta condição não traduz necessariamente que o aluno tenha acumulado conhecimentos suficientes para alcançar uma nova etapa. O relato de um professor identificado pela pesquisa, confirma a conclusão ao afirmar que dentro das regras impostas pela Secretaria de Educação é preciso “...ter muito cuidado em não reprovar a metade de uma turma, ou seja, o aluno tem que ser aprovado sem saber o suficiente para mudar de série.”

Como opção para os jovens e adolescentes do campo na Amazônia paraense, a Pedagogia da Alternância vem sendo instalada como forma de atendê-los. Esta proposta pedagógica que tem como princípios básicos a aprendizagem escolar e o trabalho no campo, por meio do desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas e com o envolvimento da família busca garantir a permanência no espaço do campo.

Freire (2002), revelando o contexto sociocultural de jovens ribeirinhos da Amazônia Paraense, nos relata a realidade, reafirmando a possibilidade desta pedagogia para o campo:

Os jovens ribeirinhos têm no extrativismo do açaí a atividade econômica principal de sua labuta, e secundariamente, a do cacau. A *gapuia* e a *tapagem* de Igarapé, modos tradicionais de pesca, são elementos de sua subsistência. As festas, o empinar pipa, a canoagem, o banho de rio e o futebol são as principais alternativas de lazer. As famílias têm ascendência nas relações de afetividade. O acesso a bens culturais urbanos é limitado, em que pese a proximidade física dessas ilhas à porção continental. A maioria revela nunca ter ido ao cinema, a pontos turísticos da cidade ou ao *shopping center* (p. 37).

Os dados apresentados pela pesquisa apontam a importância da pedagogia da alternância com forma de garantir o fortalecimento da identidade dos jovens e adolescentes na Amazônia, onde os alunos passam parte de seus processos de aprendizagem na escola e outra parte nas famílias, aplicando, testando e multiplicando na/e para a família seus conhecimentos, possibilitando, assim, a formação para a cidadania e geração de renda, com a produção de gêneros agrícolas para o mercado local e/ou para subsistência, considerando a condição de pobreza²⁰ neste espaço da Amazônia paraense.

²⁰ De acordo com a metodologia da pesquisa “Pará sustentável: diagnóstico da pobreza”, encomendada pelo Governo do Estado do Pará em 2004, a opção conceitual de pobre e miséria está fixada de acordo com as linhas

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º. 1/2006²¹, “a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida, meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos”. Este parecer aponta a importância da pedagogia ao relatar que:

A educação do campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a educação básica, neste contexto, para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (p. 1).

Estudo encomendado pelo Governo do Estado do Pará para a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2004, com o objetivo de “caracterizar a população do estado do Pará”, analisa a partir de micro-dados do Censo Demográfico do IBGE, em 2000, a situação de pobreza chamando a atenção para o espaço do campo:

A maior parte da população do Pará, assim como o total da população do Brasil, vivem em área urbanizadas. Temos, no Pará (Brasil), 65,8% (79,8%) vivendo em áreas urbanas, com 31,5% (19,9%) dessas pessoas na situação de pobreza. O percentual de paraenses que vivem nas áreas rurais, exclusivamente aglomerados rurais, é também significativo: 27,5% bastante superior à encontrada no Brasil (16%). Essa área deve ser considerada importante, pois é a que possui a maior proporção de pobres, 61,8% (51,7%) no Estado (Brasil) (NERY, 2004, p. 26).

Os investimentos em políticas públicas de educação propiciam melhorias não somente na educação, mas também na situação socioeconômica dos sujeitos, uma vez que a taxa de retorno do primeiro ano de escolaridade representa um aumento de 3% na renda familiar (em nível nacional a taxa é de 2,5%). O dinheiro utilizado para a melhoria da educação no campo, no aperfeiçoamento da escola e no conseqüente processo de aprendizagem, reflete diretamente na redução da situação de pobreza no estado do Pará.

A necessidade de investimentos na educação do campo é uma das condições fundamentais para um desenvolvimento sustentável²² na Amazônia paraense. Embora seja necessário considerar, também, outros componentes como, por exemplo, a relação do sujeito

internacionais de pobreza para preços locais. A população pobre, que representa 43,36% da população do estado tendo como base o Censo Demográfico de 2000 tem a linha de pobreza de 2 US\$ dia PPP, a preços domésticos no valor de R\$ 61,84/ mês em agosto de 2000” (p. 15).

²¹ Este parecer, que teve como relator Murílio de Avellar Hingel, trata de “dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)”.

²² O conceito de desenvolvimento sustentável, de acordo com Sachs e Stroh (2002, p. 150) “acrescenta uma outra dimensão – a sustentabilidade ambiental – à dimensão da sustentabilidade social. Para estes autores, o desenvolvimento sustentável tem como base 05 pilares: social, ambiental, territorial, econômico e político, sendo necessário a progressão simultânea nestas cinco dimensões.

com o meio ambiente, a questão social e de saúde, dentre outros, para que este modelo de desenvolvimento sustentável se efetive e a educação possa realmente alcançar seu objetivo na formação de cidadãos. Não é possível o aluno aproveitar toda a plenitude do ensino se ele necessita trabalhar para gerar renda e sustento na família, se vive na miséria sem ter sequer condições físicas de freqüentar a sala de aula, se não despertar para a necessidade de preservação da natureza. Sachs e Stroh (2002), ao se referirem à necessidade de conservação da natureza como um dos pilares do desenvolvimento, postulam que:

O objetivo deveria ser o do estabelecimento de um aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais, levando-se a incorporar a preocupação com a conservação da biodiversidade aos seus próprios interesses, como um componente de estratégia de desenvolvimento (p. 53).

O esforço por um desenvolvimento social compatível com a expressividade dos recursos e particularidades da região é cada vez mais crescente na Amazônia paraense, tendo em conta as especificidades ambientais, valores simbólicos e econômicos da floresta, observando-se diferentes formas de preocupação com o meio ambiente, especialmente na interação do homem com o meio.

Não se trata de manter a Região Amazônica intocável, mas buscar formas de uso que ao mesmo tempo valorizem os recursos naturais locais e incentivem sua conservação e gerem renda. Assim, a educação do campo pode se constituir em um poderoso instrumento de desenvolvimento sustentável. O grande desafio a ser superado na Amazônia é a construção de um modelo de educação do campo que esteja ao mesmo tempo ligado a um plano de desenvolvimento do campo, mas que também possa transformar os sujeitos do campo, alheios a uma educação baseada nos Direitos Humanos, em cidadãos de fato, respeitando suas histórias, identidades e o meio ambiente onde vivem.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC descreve o modelo para a educação do campo adequado à realidade da Amazônia paraense.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 37).

A necessidade de uma educação do campo específica, contextualizada, voltada para a realidade dos povos do campo, para o trabalho e participação política e formação de cidadãos conscientes com profundo conhecimento sobre a realidade em que vivem é prioritário para o desenvolvimento sustentável, levando para a sala de aula a discussão sobre o tema na tentativa de identificar a ocorrência de fragilidades e fortalezas deste modelo de desenvolvimento, ampliando a capacidade técnica, aumentando a produtividade e a valorização do papel dos sujeitos enquanto indivíduos organizados, pondo fim na relação de oposição campo-cidade e criando um instrumento de busca real e positiva de mudanças sociais favoráveis a estes povos.

Pinheiro e Giambiagi (2006), autores que discutem desenvolvimento no Brasil convidam-nos para a reflexão ao afirmarem que “o Brasil apresenta indicadores educacionais inferiores, mesmo aos de países de renda *per capita* similar. A questão que se coloca então é: O Brasil tem feito progresso nesse terreno?” (p. 255). Aos comentários dos autores, acrescentamos a seguinte questão: Na Amazônia paraense, quais são os efetivos progressos que podem ser de fato identificados? Ainda nesta reflexão os autores analisam a evolução da escolaridade média no Brasil, com população de 15 anos ou mais, comparativamente a outros países e afirmam:

Em comparação às economias mais pobres da Europa – Grécia e Portugal -, a evolução brasileira também foi lenta. Por exemplo, os portugueses tinham um ano a menos de estudo que os brasileiros em 1960 e, em 2000, tinham um ano a mais. No entanto, a evolução educacional mais extraordinária verificou-se na Coreia do Sul. Enquanto que, em 1960, esta tinha uma escolaridade média superior a do Brasil em 1,4 anos de estudo, em 2000 essa diferença havia se elevado para quase seis anos. Mesmo que o Brasil mantenha o forte ritmo de expansão educacional da década de 1990, levaremos quase sete décadas para atingir a escolaridade média atual da Coreia (PINHEIRO; GIAMBIAGI, 2006, p. 256).

Se no Brasil, nos diferentes espaços do campo e da cidade, a educação se mostra ineficiente frente à necessidade de alcance de escolaridade ideal, no espaço do campo da Amazônia paraense, a condição para se atingir estas metas de desenvolvimento e de acesso ao direito à educação é ainda mais precária.

Apesar do aumento da escolaridade obrigatória, com a ampliação do ensino fundamental de 08 para 09 anos²³, assegurando a possibilidade de acesso da criança de 06

²³ De acordo com a Lei 11.274/2006, Art. 5, os municípios, os estados e o Distrito Federal terão prazo de até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental de 9 anos.

anos no ensino fundamental, o analfabetismo funcional²⁴ não melhorou e a alfabetização absoluta ainda é um desafio, juntamente com uma série de outras políticas de educação. Seguindo a realidade nacional, o espaço do campo do estado do Pará aponta nesta mesma direção de ausências de melhorias de políticas sociais.

A falta de recursos financeiros para a educação ou a sua má utilização é um limitador para a efetiva expansão da qualidade destas políticas, a necessidade de mais recursos financeiros para melhoria da educação é eminente, porém, a falta de prioridade para a educação é demonstrada também nos orçamentos públicos municipais.

Os vetos no Plano Nacional de Educação, no que diz respeito à disponibilidade de mais recursos para a educação, impostos pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e mantido no governo Luiz Inácio Lula da Silva demonstram que a vontade política não acompanha a expansão do ensino e a efetiva necessidade da qualidade da educação, tanto no campo como na cidade.

De um modo geral, apesar da implementação de diferentes programas sociais no Brasil como, por exemplo, o Bolsa Família²⁵ e o programa Fome Zero²⁶, o sistema como um todo ainda não tem políticas públicas suficientemente bem planejadas para viabilizar a qualidade da gestão e gastos públicos e assim aumentar eficiência destes programas sociais. Esta realidade também é sentida na Amazônia paraense, especialmente no espaço do campo.

Por outro lado, a centralidade da educação é reafirmada nos debates entre governos, organismos internacionais e sociedade civil, e conferida a esta política pública educacional a responsabilização pelos processos de produção de um desenvolvimento sustentável e formação de cidadania. Os governos buscam formas de universalizar o acesso ao ensino e a meta de universalização do ensino fundamental é tida como alcançada.

Apesar da quase universalização do ensino fundamental, traduzida em 1.589.453 matrículas no ano de 2006 no estado do Pará, conforme censo escolar de 2006, o sistema educacional neste estado ainda não foi capaz de elevar a taxa de matrícula do ensino médio e

²⁴ Entende-se como analfabetismo funcional a situação em que o aluno até saber ler e escrever, mas não tem habilidade da escrita, leitura e cálculo referentes a sua idade e maturidade intelectual suficientes tanto para sua formação pessoal como para a formação profissional.

²⁵ Considerado um dos principais mecanismos do Governo Federal de combate à fome na perspectiva da garantia do direito humano à alimentação.

²⁶ Criado em 2003 pelo governo federal para combater a fome e as suas causas estruturais, garantindo às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos o direito à alimentação adequada. Tal estratégia se insere na promoção da segurança alimentar e nutricional buscando a inclusão social e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome

do ensino superior que em 2006, no Pará foram de 370.287 ²⁷ matrículas no ensino médio regular e de 25.181 matrículas ensino superior, embora o número de vagas oferecidas tenha sido de 30.261 (fonte: INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação/ número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e todas as formas de ingresso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007b)), além do que o orçamento para a educação não chega ao mínimo obrigatório por Lei, pois os governos se utilizam de mecanismos de não aplicação²⁸ da LDB, e mais, os órgãos de fiscalização do efetivo cumprimento da lei nem sempre cumprem seus papéis na forma como deveriam, conforme denuncia Davies (1999, p. 15):

O percentual vinculado à educação é mínimo, não máximo, como muitas autoridades costumam pensar, e que a obrigação das autoridades não reside na aplicação do mínimo (o que nem sempre fazem), mas sim do percentual igual ou superior ao mínimo que atenda às necessidades educacionais da população e obrigações constitucionais do Poder Público (ou, melhor, Estatal). Se o percentual mínimo for insuficiente para atendê-las (o que é provável), ele deve ser ampliado até o valor que permita tal atendimento. Infelizmente, os órgãos encarregados da fiscalização do cumprimento das leis educacionais - o Ministério Público, o Tribunal de Contas, as delegacias do MEC – não demonstram muita eficiência nesta função, deixando os cidadãos, que sustentam tais órgãos com os seus impostos, completamente desamparados frente ao Poder Estatal.

No que tange às mudanças ocorridas no Brasil no contexto da globalização e à Reforma do Estado Brasileiro, a partir da década de 90 (século XX), a história indica que elas não propiciaram um maior investimento em políticas públicas educacionais capazes de melhorar a educação do campo. A má qualificação da gestão pública, com reflexos nos gastos públicos e na ineficiência da gestão, se traduz em problemas a serem vencidos pelo estado, visto que as políticas de educação voltadas para o campo ainda são frágeis, se comparadas com os desafios que o Estado capitalista impõe, e desse modo a participação social busca fazer valer os direitos de seus sujeitos por diferentes atuações e contextos.

Para uma melhor compreensão do objeto deste estudo, trataremos a seguir, de forma breve, sobre o papel do Estado na promoção de políticas públicas e da educação, discutindo a reforma do Estado brasileiro e os reflexos na educação do campo, bem como a

²⁷ Em que pese na região norte ter tido um crescimento de 2,2% na taxa de matrícula do ensino médio, em nível nacional houve uma variação de - 1,4% comparativamente as matrículas de 2005. Dados obtidos a partir do censo escolar de 2006.

²⁸ Dentre os mecanismos, podemos citar os cancelamentos de empenhos e a realização de outras atividades pagas com recursos da educação.

necessidade da participação social como controle social frente ao modelo econômico do capitalismo.

1.3 ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO E DO CONTROLE SOCIAL

Tomando a análise de Gramsci como referencial teórico, uma análise “interessada no elemento ético-político no desenvolvimento histórico” (CARNOY, 1990, p. 96), com uma visão crítica da realidade, das leis e regras tradicionais de sua época e os reflexos na manutenção de privilégios de uma classe, bem como o conseqüente processo de exclusão social, tendo o sujeito como ator de seu processo, nos ajuda a dialogar o papel do Estado, da sociedade e a educação. De acordo com Carnoy (1990, p. 96), “Gramsci adotou a idéia de Benedetto Croce de que o homem era o único protagonista da história: seu pensamento estimula a ação - ação étnico-política concreta, que é a criação de uma nova história”.

Por seu turno, Gramsci influenciado por Marx, que tinha o Estado como instrumento de uma classe, redefiniu a teoria política marxista, superando a visão reducionista de Estado como instrumento, ampliando o conceito de Estado, que chamou de “Estado ampliado” ou “Estado integral”.

Portanto, para Gramsci (apud GUIDO, 2006, p. 4),

o Estado deve ser também entendido como um outro aparelho que governa o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”, fazendo referências sobre a “unidade orgânica” entre Estado e sociedade civil, afirmando que “na realidade efetiva” sociedade civil e Estado identificam-se.

É Gramsci que teoriza o Estado envolvendo todos os segmentos, tanto a sociedade política (que denomina de Estado-coerção) como a sociedade civil (formada pelo sistema escolar, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, revistas, jornais, meios de comunicação de massa, dentre outros). Assim:

Gramsci desenvolveu o conceito marxista de superestrutura e o elevou a uma importante posição para a compreensão do funcionamento da sociedade. Essa abordagem, por sua vez, também, deu ao Estado e à Educação pública uma nova importância, tanto na descrição do sistema social capitalista, como na formulação de alternativas para o capitalismo (CARNOY, 1990, p. 25).

Gramsci analisou o amadurecimento da sociedade capitalista e a complexidade dos problemas relativos ao poder, fazendo emergente uma nova esfera da "sociedade civil"²⁹, com formas de estruturação de classes sociais e relação com a política mais complexa. Desde a época de suas análises, a ideologia do favor já estava impregnada nas relações entre o Estado e a classe burguesa.

Nos dias atuais, ainda que os governos estejam a serviço ou sob forte influência da camada econômica mais alta, detentora dos meios de produção, eles têm sido tencionados pelas forças das camadas da população mais empobrecida que tem se fortalecido coletivamente no processo de democratização da sociedade.

Essa realidade tem levado a maior participação da sociedade no Estado e a emergência de movimentos sociais com bandeira de luta por educação de qualidade e por melhorias na qualidade de vida dos brasileiros. Desse modo, o governo vive a tensão entre ampliar os recursos disponíveis e atender as demandas da sociedade, cada vez mais fortalecida.

A organização e a luta de classes, hoje representada nos mais diversos mecanismos de organização, tencionam o Estado (brasileiro) fazendo com que ele passe a assumir com responsabilidade a promoção de políticas públicas sociais tais como de geração e distribuição de renda, políticas de universalização de saúde, de educação, da assistência dentre tantos outros que possam proteger o cidadão das dimensões nefastas do capitalismo e ao mesmo tempo possam fazê-los conscientes de seus direitos e de lutas por seus direitos.

Portanto, o Estado vive hoje o conflito entre a manutenção do *status quo* (pelas forças hegemônicas do capital) e pelas forças contra hegemônicas (movimentos sociais e até mesmo políticas de governo) que desejam instalar uma nova ordem econômica e social.

Esses governos, em seus diferentes níveis, também enfrentam outra ordem de dificuldade, pois se mostram incapazes de gerir os recursos financeiros, elaborar e executar, de forma eficiente, políticas públicas de financiamento da educação, capazes de responder às necessidades impostas pelo desenvolvimento³⁰ e por um outro modelo de Estado.

²⁹ Há diferentes concepções sobre a sociedade civil. Hegel, por exemplo, considerava-a como um “reino da dissipação, da miséria e da corrupção física e ética” que deveria se regulado pelo Estado, contrapondo-se à concepção naturalista, que “considerava a sociedade civil como o reino da ordem sobre um estado de natureza [...]” (CARNOY, 1988, p. 91). De acordo com Bobbio (1992, p. 37), “O uso da expressão “sociedade civil” como termo indissolúvelmente ligado ao Estado, ou sistema político, é de derivação marxiana”. Em Gramsci, este conceito de “sociedade civil” é tomado indistintamente para expressar os interesses das classes de posição inferior, sendo “o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista” (CARNOY, 1990, p. 93).

³⁰ Sachs (2004, p. 13) afirma “[...] os objetivos do desenvolvimento vão bem além da mera multiplicação da riqueza material. O crescimento é uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente (muito menos é um objetivo em si mesmo) para se alcançar a meta de uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos. No

No que diz respeito ao ensino fundamental ser prioridade na Constituição e nas políticas públicas, dados de 2002 divulgados pela Unesco/OECD, informam que “[...] o gasto por criança na educação pré-escolar excede o gasto no ensino fundamental” (CHOI, 2004, p. 27), da mesma forma que o ensino superior também vem exigindo maiores investimentos. No caso do ensino superior, a avaliação de Choi (2004) “é que o que está implícito é que, no Brasil, o governo federal, responsável pelo ensino superior, apóia uma educação extremamente cara neste nível” (p. 29). Embora a autora se refira à educação superior como “cara”, é importante o destaque de maiores investimentos para o nível superior. Esses dados nos mostram que, apesar da obrigatoriedade, o ensino fundamental não guarda essa ordem de prioridade, se olharmos os investimentos financeiros do Governo Federal neste nível de ensino.

Na busca de alternativas para a eficiência e/ou aprovação da gestão e orçamento pública, o Estado tem encontrado na participação da sociedade civil parceria para ação no sentido de garantir resultados mais concretos.

A idéia de participação, nas diferentes formas, está intrinsecamente ligada à idéia de democracia, de homologação e legitimação de decisões, porém ainda não se traduz como controle social. Participar é apelo constante, um senso comum que convoca a família, a comunidade, o jovem, o adolescente. Demo (2001, p. 44) afirma:

a participação é a conquista humana principal, tanto no sentido de ser mais do que nunca uma conquista – dada a dificuldade de a realizar de modo desejável – quanto no sentido de ser a mais humana imaginável – porque é especificamente a forma de realização humana.

A participação dos indivíduos no Estado vem aumentando através de ações pluridimensionais, descontínuas e fragmentárias. A participação assistencialista, solidária e despolitizada apresenta resultados positivos na humanização e formação da sociedade brasileira, apesar de não levar em consideração as causas da situação de pobreza dos beneficiados. Por outro lado, a participação corporativa exercida pelas pessoas que compõem os sindicatos, por exemplo, atende a um determinado grupo da sociedade, movendo-se a partir do senso de justiça deste determinado coletivo, contudo, sem levar em consideração o interesse de toda a sociedade. Estas participações se mostram impróprias para o controle social que requer um conjunto de ações sócio-políticas motivadas a partir da atividade política.

contexto histórico em que surgiu, a idéia de desenvolvimento implica a expiação e a reparação de desigualdades passadas [...]

O efetivo controle social da sociedade sobre o Estado obriga esta sociedade a uma dimensão, pública coletiva, descomprometida com o poder político, ética e técnica, capaz de determinar as prioridades para as políticas públicas, a fiscalização dos recursos financeiros, analisando os resultados e as ações de governo, sem cair numa perspectiva moralista. Nesta dimensão, o controle social, fundamentado na democracia participativa, é capaz de criar uma nova relação entre Estado e sociedade.

Sendo a escola, conforme postula Gramsci, a principal agência formadora de intelectuais, ela contribuiu para o fortalecimento da sociedade, apesar de que Gramsci “reconhece que a escolarização proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado Burguês e um fator contribuinte da hegemonia burguesa” (CARNOY, 1990, p. 31).

Por outro lado, há que se considerar a importância da participação qualificada pela escola, inclusive, com controle social, para que de fato as políticas públicas possam ser eficazes em seus objetivos de fazer valer os direitos e melhorias da qualidade de vida da população.

Mészáros (2005) considera importante as políticas capazes de intervirem na mudança positiva de uma sociedade. De acordo com este autor,

a política se não for aplicação consciente de medidas estratégicas capazes de afetar profundamente o desenvolvimento social como um todo, se transforma em um mero instrumento de grosseira manipulação, completamente desprovido de qualquer plano global e de uma finalidade própria, segue um padrão de movimento reativo tardio e de curto prazo (p. 28).

Entendemos que o Fórum Paraense por uma Educação do Campo, conduzindo sua história de lutas por meio de seu coletivo traduz, na bandeira “Educação Direito de Todos, Dever do Estado, Compromisso de todos”, o protagonismo do sujeito no fazer da história, com influência na ação do Estado, ampliando, assim, o propor e o fazer nas políticas públicas.

Nesta dissertação, nossa atenção se concentra nas políticas públicas sociais que se voltam para solucionar os problemas e se apresentam com um caráter permanente, objetivando a atuação, a intervenção e a regulação do poder público na questão social. Estas políticas, necessariamente, precisam ir além do Estado, fazer parte de um todo que envolva e valorize o cidadão como sujeito, na participação social, na definição de políticas públicas e no controle social destas políticas.

As breves reflexões sobre Estado e políticas sociais, aqui apresentadas se inserem em um contexto de realidade vivenciada a partir do século XX, quando fatores como a crise do capital, a desestabilização do mercado de trabalho, a desregulamentação de direitos, os altos índices de desemprego, dentre outros, passaram a agravar ainda mais as questões socioeconômicas, levando ao aumento das desigualdades e à exclusão social. Por esse motivo, passaremos a contextualizar a situação socioeconômica e educacional vivida pelos sujeitos a partir da década de 1970.

1.4 EDUCAÇÃO E O CONTROLE SOCIAL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Com a crise capitalista dos anos 1970, o mundo viveu a necessidade de redefinir o papel do Estado. O Estado brasileiro estabeleceu políticas públicas que priorizaram a execução das políticas econômicas, e entendeu que a educação não deveria ser um serviço essencial do Estado. Neste período o Estado brasileiro viveu ao mesmo tempo o movimento pela redemocratização da sociedade civil, mas do ponto de vista de política econômica, temos um recrudescimento dos investimentos em políticas sociais, o ideário neoliberal se impõe com muita força nas políticas públicas, exigindo um estado mínimo na economia, deixando-se levar pelas normas de mercado da economia capitalista. Esse movimento se consolida no final da década de 1980 no governo Fernando Collor de Mello e teve como um dos seus principais defensores o ministro Bresser Pereira (Ministro da Reforma do Estado).

Longe do discurso da necessidade do impulso dado à educação, a escola permaneceu distante de alcançar seu objetivo de formação para o trabalho e cidadania.

Explicando este antagonismo, Frigotto (2001, p. 166) relata:

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democracia. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola.

A educação, que deveria de fato desempenhar um importante papel no desenvolvimento socioeconômico, se manteve à disposição do sistema capitalista. A esse respeito, Emir Sader (2005) fez a seguinte avaliação:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em

expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (p.15).

Há que se observar em Mészáros (SADER, 2005) a influência, de forma sistêmica, do capital nas políticas públicas de educação, as inter-relações entre as políticas e, como resultado, a necessidade da participação e controle social. Para o autor,

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais (p.43).

Desde os anos 1980, a situação política e socioeconômica brasileira tem intensificado os debates e as proposições feitas por governos e segmentos da sociedade sobre a redefinição do papel do Estado, implicando em novas definições de políticas sociais, inclusive as políticas públicas de educação.

O processo de redemocratização fez com que a sociedade brasileira, desde então, se tornasse mais aberta, informada e, assim, mais participante. Em todas as questões de interesse público, há sempre um grupo da sociedade que se mobiliza para cobrar ações do governo, tendo, em alguns casos, iniciativas próprias, numa ação de participação local e direta na melhoria de serviços públicos básicos.

Esta sociedade mais democrática obriga uma transformação nos padrões de atuação do Estado com olhar, inclusive, para a questão conceitual de Estado pela própria sociedade brasileira, que se coloca num movimento alternado de sua posição dentro e fora deste.

No Brasil, no início da década de 1980, a sociedade se organizou e, com estratégias reformistas, buscou a (re)democratização do país. A instalação da Assembléia Nacional Constituinte, na perspectiva de estabelecer uma ordem social com garantias dos direitos sociais, foi uma conquista deste movimento.

A Constituição Brasileira, também, foi um marco importante para consolidação normativa do processo de descentralização democrática das políticas públicas, visto que favoreceu o envolvimento da sociedade por meio de diversos instrumentos, fato que abriu possibilidades de participação da população na esfera pública, ampliando, assim, a participação e o controle sobre as ações governamentais, nas diversas instâncias institucionais, apesar de a Constituição não tratar especificamente sobre o controle social e nem citar esta

expressão em seu conteúdo. Contudo, ao mesmo tempo, esta Constituição, no artigo 208, de forma inovadora, define o dever do Estado com a educação.

A Constituição de 1988 assegurou a educação para todos como dever do Estado e da família, de forma que isso tem levado o Estado e a sociedade a atuarem na implantação e implementação destas políticas públicas:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2007b, p. 10).

Já a década de 1990 foi marcada por um intenso esforço de regulamentação, implementação e controle dos direitos garantidos na Constituição. Esta década ficou conhecida na história brasileira como a época da criação de conselhos e a descentralização para fazer face à democracia.

O processo de descentralização de competências e recursos para os municípios, com finalidades de implementação de políticas públicas sociais, também favoreceu as dinâmicas de participação da sociedade e estabeleceu um novo paradigma de desenvolvimento e combate à pobreza.

Os conselhos, órgãos estatais de mediação entre estado e sociedade, e que atuam na gestão e no planejamento das políticas públicas, estabelecendo inserção na agenda estatal de novas demandas de políticas públicas, principalmente para a área social, permitem a inserção da sociedade nas políticas públicas. Diferentes conselhos, propiciados pela universalização da informação via Internet, rádio e televisão tendo sido instalados fortalecendo a participação social mais qualificada e consciente de seus direitos. Os conselhos, mecanismos da democracia participativa, devem se constituir como um espaço de socialização das políticas públicas.

Estes espaços democráticos de participação popular, reafirmados pela Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB – n. 9.394/96), ao mesmo tempo em que se constituíram, e se constituem, como uma grande oportunidade de transparência no fazer público e controle social ainda não correspondem plenamente às expectativas da sociedade brasileira. Um dos motivos tem sido o fato de que a implementação de conselhos, em nível municipal, ainda não é realidade na maioria dos municípios no estado do Pará. Além do mais, os conselhos implementados apresentam diversas dificuldades, dentre as quais: os vícios da democracia, prevalecendo a cultura do paternalismo, coronelismo, do interesse individual em

detrimento dos interesses coletivos; a falta de capacitação na formação dos conselheiros que reflete na incompetência técnica dos seus membros e do município, associada à inércia da sociedade. Apesar da obrigatoriedade legal, inclusive com a garantia de orçamento pelo governo, ainda há muitos desafios a serem vencidos nestes espaços de controle social.

Mészáros (1987, p. 23), analisando a participação e o controle social sobre o Estado, alerta para problema:

O dilema do controle social: Os limites de sistemas sociais que são incapazes de satisfazerem a necessidade de mudança social num determinado período histórico. A tolerância repressiva (não é permitido falar sobre nada) e a tolerância reprimida (não é permitido mudar nada). O paradoxo da sociedade tolerante consiste em que não pode ser defendida apenas por métodos tolerantes, a mesma forma que a sociedade pacífica não pode ser defendida exclusivamente por métodos pacíficos. A passagem da defesa da tolerância institucionalizada na forma de derrotar as greves, através de leis anti-sindicais é apenas um passo lógico seguinte. Se do ponto de vista capitalista os patrões não são nem bons nem maus, esta posição já é suficientemente má, são os limites paralisantes da política do consenso que não reconhecem a verdade.

Os problemas sociais impostos pelo capitalismo não são resolvidos apenas pela ação do governo ou do mercado, mas também é preciso que sejam asseguradas as condições básicas de participação da cidadania. Neste contexto, a educação tem um papel importante na formação de cidadãos, posto que a qualificação e o fortalecimento dos sujeitos, com uma consciência crítica, estabelecida a partir da educação, associados a um compromisso com os direitos e valores humanos fortalecem a participação.

A política educacional, se pensada num sentido mais amplo, garante, acima de tudo, cidadania, participação e conseqüente situação de democracia, numa perspectiva progressista e transformadora de direitos humanos. Mészáros (2005), citando a importância mais ampla da educação, afirma:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal, legalmente salvaguardada e sancionada (p. 53).

E, dando continuidade a seu entendimento sobre esta concepção, conclui:

Sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida”, como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que

talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome. Mas para se tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

Garantir os direitos constitucionais à educação, assegurando recursos financeiros e priorizando políticas públicas de educação de qualidade, articulada com as demais políticas e com a necessidade do envolvimento de todos os sujeitos do campo e da cidade, leva a resultados positivos, não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas à formação e fortalecimento do cidadão.

O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, instituído por meio da Portaria nº. 1.374, de 03.07.2003, alterado pela Portaria nº 2.895, de 16.09.2004, com a finalidade de implementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, tem impulsionando os movimentos pela educação do campo a partir destas diretrizes.

Nas políticas públicas de financiamento da educação do campo, Luiz Inácio Lula da Silva, em discursos de campanha para Presidência República, se comprometeu com mais atenção ao orçamento público para a educação. Esta promessa, ao longo de seu mandato, vem se traduzindo em diferentes ações do governo, especialmente no Ministério da Educação.

Em julho de 2004, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, dentro da estrutura do Ministério da Educação (MEC), instalou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), composta por quatro departamentos, dos quais o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, que por sua vez é estruturado com cinco coordenações-gerais, dentre estas a Coordenação-Geral de Educação do Campo, responsável pelas políticas públicas de Educação do Campo, que objetiva garantir a implantação de políticas para um determinado segmento da população, que o governo chamou de “população vítima de discriminação e de violência”. O MEC e as políticas públicas desta instituição, em especial o financiamento, com ênfase na Educação do Campo, será analisado no capítulo seguinte desta dissertação.

2 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 A IMPORTÂNCIA DO FINANCIAMENTO E DO CONTROLE SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO

Apesar de a educação do campo ter sido reconhecida por governos e sociedade civil como componente estratégico no combate à pobreza e no fortalecimento da cidadania, a crise econômica com a conseqüente insuficiência e iniquidade na alocação de recursos públicos para a educação do campo, opção política dos governos, têm deixado de promover avanços importantes na educação, para o qual são necessários investimentos para concretização deste ideal.

Encontrar formas inovadoras de captação, melhorar a utilização e o controle dos recursos financeiros públicos disponíveis para a educação tem desafiado governos, pesquisadores e sociedade civil. Esses movimentos de ação para melhoria dos controles internos são relatados pelo governo.

A substituição da conta Movimento do Governo, no Banco do Brasil, pela Conta Única do Tesouro, no Banco Central, em 1988, contribuiu para que a administração e o controle das finanças federais estivessem associados à execução financeira das unidades gestoras. A implantação da Conta Única eliminou mais de cinco mil contas bancárias governamentais, permitindo o controle mais eficaz do fluxo de caixa do Governo (BRASIL, 2007f).

Para dar base aos discursos de transparências nas contas públicas, os poderes Legislativo, Judiciário e Executivo disponibilizam para a sociedade os planejamentos, os investimentos e os gastos públicos em diversos mecanismos de publicação dos dados. A criação de sites na Internet se apresenta como uma alternativa dos governos para ampliar a divulgação das ações da administração pública, na tentativa de propiciar o controle social. O MEC, por sua vez, criou por meio da portaria nº. 006, de 20.06.2006, com informações a partir de 2004, o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), de acordo com o MEC, trata-se de:

Um sistema informatizado de coleta, processamento e disseminação de dados consolidados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios sobre as suas receitas totais, os recursos vinculados à educação e às correspondentes despesas realizadas, desagregadas por níveis de ensino e natureza. O principal objetivo do SIOPE é levar ao conhecimento da sociedade o quanto as três esferas de governo investem efetivamente em educação no Brasil, fortalecendo, assim, os mecanismos de controle social dos gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Dessa forma, este sistema contribui para garantir maior efetividade e eficácia das despesas públicas em educação e, em última instância, para a melhoria da qualidade

dos serviços prestados à sociedade pelo Estado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006a, p. 1).

Nestas ações públicas, quer de planejamento, leis, normas e/ou resultados divulgados nos diversos sítios dos governos, a racionalidade administrativa tem sido observada com bastante clareza na tentativa de maximizar os recursos disponíveis.

A busca de maior eficácia leva à utilização cada vez maior de mecanismos próximos aos de mercado, à introdução de métodos modernos de gestão e à ênfase em recursos baseados na tecnologia da informação. Observa-se, de um modo geral, a descentralização de ações do governo central para autoridades locais e o desenvolvimento de novas formas de parceria público-privada para a realização de investimentos e a prestação de serviços de interesse público. Busca-se fortalecer também a transparência, a prestação de contas e o controle social (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, 2007b).

Por outro lado, os investimentos públicos, estruturados em torno do orçamento, tornaram-se uma grande preocupação da sociedade que constata, a cada governo, os desperdícios de recursos em políticas públicas compensatórias. Desse modo, diversas iniciativas de controle social são identificadas, o “Fórum Brasil do Orçamento” é um exemplo de movimento de entidades da sociedade civil que acompanha a elaboração e execução do orçamento público e o respectivo impacto nas políticas públicas e tem site específico com orientações e documentos de planejamento público. Em que pese a identificação de diferentes iniciativas, foi observado nesta pesquisa pouco movimento da sociedade e do governo para que venham adotar ações diretamente responsáveis com o controle social do orçamento da educação do campo no estado do Pará.

O Fórum Paraense pela Educação do Campo, por sua vez, apresenta-se nesta direção e no Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense propõe:

Financiamento da educação do campo por meio de ações básicas: ampliação de recursos financeiros para a educação do campo nas diversas esferas públicas, com maior controle social na aplicação de recursos; alocação de recursos públicos nas diversas esferas governamentais para formação inicial e continuada de educadores(as) do campo; publicização pelas secretarias municipais e estaduais dos projetos financiados; estabelecimento de parcerias entre o poder público e os movimentos sociais para viabilização de financiamentos; alocação direta dos recursos da merenda escolar nas escolas do campo; atualização na formação dos recursos humanos envolvidos com financiamento e aplicação de recursos; financiamento e gestão em uma dinâmica que perpassa o financiamento de projetos que contemple todas as necessidades provenientes da ação da Educação do

campo; inclusão das escolas familiares agrícolas e casas familiares rurais no processo orçamentário dos Municípios, Estado e União (MANIFESTO, 2006, p. 3-4).

Como se observa, já não se trata somente em ter mais escolas, mais prédios, mais professores, mais equipamentos, pois é levado em consideração a qualificação social dos investimentos, para os quais bons salários e condições adequadas de estudos são essenciais:

Há necessidade de compreender a educação antes como um investimento do que como gasto social. Muitos estudiosos, tais como Kliksberg, têm procurado alertar que a questão social da América latina precisa ser enfrentada mediante uma nova lógica que reconheça os impactos positivos dos investimentos na área social (WERTHEIN, 2004, p. 17).

Assim, acompanhando as análises e as ações do Governo e da sociedade em nível nacional e internacional, o Movimento Paraense por uma Educação do Campo no Estado do Pará indica a necessidade de ter um custo-aluno com bases mais humanas e individualizadas, dentro de um contexto do campo. Os valores e parâmetros pretendidos devem ser calculados a partir da garantia do direito à educação de qualidade e não uma simples divisão de recursos escassos, já que a lógica econômica de restrição dos gastos vai de encontro às possibilidades de mais recursos financeiros na educação buscados pelos movimentos sociais.

Deste modo, apesar dos esforços empreendidos na identificação de recursos, os projetos³¹ de educação do campo, com os respectivos financiamentos, por outro lado, têm sido implementados por governos, organizações sociais e organismos internacionais de forma desconectada, descontínua e provisória, sem que, em muitos casos, seja considerada a sustentabilidade destes programas e projetos.

Sobre isso, o financiamento da educação do campo, avaliado por Grabowski e Silva (2004, p. 27), em outros aspectos revela que:

Além da dispersão que gera a impossibilidade de definir os valores globais disponíveis, há também superposição de financiamentos e a ausência de um planejamento estratégico para sua aplicação. Estudos sobre a execução orçamentária para esta área se fazem necessários para dimensionar a abrangência de ações já desenvolvidas.

³¹ De acordo com a Portaria 42/99, do Ministério do Orçamento e Gestão, o termo projeto é entendido como “um instrumento de programação para alcançar o objetivo de um programa, envolvendo um conjunto de operações, limitadas no tempo, das quais resulta um produto que concorre para a expansão ou o aperfeiçoamento da ação de governo” enquanto que Programas, de acordo com a Portaria é “o instrumento de organização da ação governamental visando à concretização dos objetivos pretendidos, sendo mensurado por indicadores estabelecidos no plano plurianual”.

Os planejamentos dos governos, registrados nos respectivos planos plurianuais, têm buscado como estratégia de aproveitamento dos investimentos do governo no financiamento das políticas públicas na educação do campo, entretanto, diferentes ações nos programas dos diversos ministérios têm apresentado finalidades similares, sem que estas dialoguem. Assim, muitos recursos financeiros e humanos foram desperdiçados, embora não exista uma fórmula pronta para os problemas do financiamento da educação do campo.

Como exemplo de políticas públicas de educação descentralizada do MEC e com ações a partir de outro ministério, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, desenvolve, desde 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em assentamentos de reforma agrária, com cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental. Esta política se justifica porque parte da necessidade de reduzir o índice de analfabetismo e melhorar a escolarização de jovens e adultos que vivem em áreas de reforma agrária.

Vale lembrar que existem outras políticas públicas ligadas à educação e implementadas por outros ministérios, as quais se referem à atuação na escola, capacitação e formação, sem que haja uma vinculação com o MEC. Estas políticas públicas, levantadas no PPA do Governo Federal são implementadas pelos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e Tecnologia (MCT), do Meio Ambiente (MMA), das Relações Exteriores (MRE), da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Ministério da Cultura (MinC), da Fazenda, da Defesa, da Saúde (MS), dentre outros.

Não cabe nesta dissertação, entretanto, a discussão sobre o Pronera ou qualquer outro programa dos Ministérios do Governo Federal na atuação de ações de educação, bem como a análise da (in)capacidade e ausências do MEC na efetiva implantação e implementação das políticas públicas de educação, visto que este trabalho se limita às análises dos programas do MEC com seus respectivos planejamentos e financiamento.

2.2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ORIGEM E LIMITAÇÕES DOS RECURSOS PÚBLICOS

No que diz respeito aos recursos para financiar a educação no Brasil, estes foram estabelecidos legalmente pela Constituição de 1988 e pela LDB, sendo compostos por: I- impostos da União, estados e municípios, II- salário-educação, III- incentivos fiscais. Sendo que, conforme relata o grupo de trabalho sobre o financiamento da educação do MEC, em

maio de 2003, por meio de documento interno deste Ministério, os impostos chegam a contribuir no financiamento da educação em aproximadamente 94,4%. Sobre tais recursos, Farenzena (2006, p. 82), afirma:

A receita de impostos e o salário-educação são as principais fontes financiadoras da educação, uma vez que representam, em termos de volume de recursos e de regularidade, a receita que tem financiado a expansão e qualificação da educação escolar pública no país.

Apesar de ser em menor escala de valor, o salário-educação, contribuição social que incide sobre o valor total da folha de pagamento das empresas, com alíquota de 2,5%, vem contribuindo no financiamento da educação básica ou da educação especial. Neste último caso, resguardadas as limitações legais de vinculação ao devido nível de ensino da educação básica, foi estabelecido desde 1964, por meio da Lei n. 4.440, mantido pela Constituição de 1988, no art. 212, e regulamentado pelas leis n. 9.424/96, n. 9.766/98 e n. 10.832/03 e decretos n. 3.142/99 e n. 4.943/03.

Entretanto, há que se considerar no espaço do campo também o financiamento, em menor proporção, das organizações sociais que sediam (algumas vezes em prédios de propriedades dos sindicatos ou cooperativas) a prática das Escolas Família Agrícola e Casas Familiar Rural com a metodologia da Pedagogia da Alternância.

No estado do Pará, organizações como a Casa Familiar Rural de Medicilândia, a Casa Familiar Rural de Pacajá, a Casa Familiar Rural de Gurupá, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste (Arcafar), assinaram convênios de cooperação técnica com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) onde esta entra com recursos financeiros para subsidiar a implantação e manutenção destas casas, ou fornecer material pedagógico, ou pagamento de monitores e as Casas Familiares entram com outros recursos materiais e/ou humano.

No que diz respeito aos recursos internacionais, que também contribuem no financiamento da educação do campo, muitos pesquisadores vêm discutindo a influência desses recursos no planejamento nacional. De acordo com Farenzena (2006, p. 88):

A tônica, neste caso, recai sobre a questão da interferência de agências financiadoras na agenda da política educacional; quer dizer, os financiamentos são condicionados ao desenvolvimento de determinados programas e de acordo com estratégias e prioridades que, na visão dos *experts* das agências, são avaliados como “os melhores” para gerar os resultados desejados; a convergência entre as definições das agências e dos governos, a escassez de recursos e/ou a busca de complementação

financeira para projetos governamentais estratégicos levam os países a alinhar-se às recomendações ou exigências forâneas.

Por outro lado, observa a autora que o BIRD, na década de 1970, foi uma das mais relevantes fontes de financiamento da área social, mesmo que, na década seguinte, no contexto de ajuste econômico brasileiro, as políticas públicas financiadas por este organismo internacional tomassem um caráter compensatório de proteção contra a pobreza.

Em que pesem as análises críticas, faz-se importante destacar o papel destes organismos na efetiva contribuição no desenvolvimento da educação do campo no estado do Pará, a exemplo do programa intitulado Educamazônia, que vem sendo apoiado técnica e financeiramente pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Pará e que tem como objetivos qualificar as políticas públicas de educação do campo para melhoria da qualidade da educação, elevação da escolaridade, redução das taxas de analfabetismo, evasão e repetência e distorção idade-série nos municípios; incentivar processos de gestão democrática nas escolas e reduzir as desigualdades sociais e regionais, conforme projeto apresentado ao Unicef pelas instituições que compõem a coordenação do programa: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Museu Paraense Emílio Goeldi, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazonia (Fidesa).

Para financiar o programa Educamazônia foram repassados R\$268.735,00 investidos nos primeiros 02 anos de implementação do projeto – 2005 e 2006. Em 2007 o Unicef assinou um novo Termo de Cooperação com a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (Fidesa), responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros, no valor de R\$450.432,34, para o financiamento do projeto neste ano.

Até a finalização desta dissertação as organizações envolvidas ainda não tinham realizado a implementação total destes recursos e os resultados apresentados estavam muito aquém do esperado pelos sujeitos envolvidos. Deixamos de avaliar o incipiente resultado deste programa frente aos recursos disponibilizados e a atuação das instituições que compõem a coordenação do programa Educamazônia por não se constituir foco de análise desta pesquisa.

Faz-se importante ressaltar, porém, que o projeto Educamazônia é apoiado pelo coletivo do Movimento Paraense pela Educação do Campo na construção de políticas educacionais no campo e também vem financiando ações de fortalecimento do Fórum

Paraense de Educação do Campo, estimulando o debate da juventude, o fortalecimento de grupos de pesquisas e realizando análises de situação, facilitando, assim, a construção de sistemas municipais de educação com controle social mais consistente, ainda que esteja muito longe do ideal a ser alcançado tanto no que se refere à efetivação das políticas quanto na quantidade de recursos disponibilizados.

Apesar das diferentes fontes de financiamento identificadas, estas ainda não são suficientes frente às necessidades da educação em nível nacional, bem como no espaço do campo na Amazônia paraense. A diminuição de recursos para a educação do campo, em função da redução de impostos.

Além da restrita opção política, a redução da principal fonte de financiamento da educação, resultante dos impostos, vem sofrendo diminuições, como constatado pelo grupo de trabalho do MEC, em 2003, que identificou haver:

Um esvaziamento de seu potencial de arrecadação de impostos, que são justamente a principal fonte de recursos para a educação. Em virtude deste fato, apesar da União, hoje³², gastar com manutenção e desenvolvimento do ensino, percentual bem acima do mínimo constitucional (18%), sua parcela nos gastos com a educação é inferior a um quinto do total (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006d, p. 7).

As limitações e as variações nas receitas de impostos, já dita como a maior fonte de financiamento da educação no Brasil, são condicionadas a políticas fiscais da União e a outros fatores de ordem econômica, neste contexto,

A estagnação ou recessão econômicas, a renúncia fiscal e os mecanismos que restringem a base de incidência dos percentuais mínimos do setor educacional (como o Fundo de Estabilização Fiscal ou, hoje, a Desvinculação dos Recursos da União) são exemplos emblemáticos de fatores que impõem sérios constrangimentos ao planejamento e execução orçamentárias da área da educação nos três níveis governamentais (FARENZENA, 2006, p. 83).

Para além da diminuição na arrecadação dos impostos, faz-se importante esclarecer que a Constituição faz referência à receita líquida do imposto, ou seja, há o desconto da Desvinculação das Receitas da União (DRU), que possibilita a retirada de 20% das receitas de impostos vinculados à educação³³ o que reduz, ainda mais, o valor destinado ao financiamento da educação via vinculação de impostos. Vale também dizer que, em que

³² Observar que o relatório Gastos com a Educação: Sumário Executivo é de maio de 2003.

³³ Somente para dar uma idéia, com a desvinculação em 2003, R\$3,6 bilhões deixaram de ser aplicados na educação, conforme informado pelo MEC no relatório Gastos com Educação: Sumário Executivo.

pese aos “artifícios” institucionais de diminuição dos impostos, este vínculo constitucional, via impostos, é imprescindível para o financiamento das políticas públicas educacionais.

Por outro lado, os mecanismos utilizados pelos gestores públicos na Amazônia paraense, seguindo o exemplo de todo o Brasil, limitam ainda mais a utilização destes recursos. Sobre isso, o MEC reconhece que o “potencial mínimo de recursos vinculados ao ensino é diferente de gastos com o ensino, uma vez que nem sempre a lei é cumprida” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006d, p. 15).

Davies, (2004, p. 63), contribuindo com debate, afirma:

A distância entre a lei e sua aplicação, sobretudo quando ela interessa à maioria da população, continua um problema insolúvel no Brasil, mesmo com a volta do chamado “Estado de direito” após o fim da ditadura militar, em 1985. Um exemplo deste fosso é a vinculação constitucional de recursos para a Educação. Embora restabelecida pela emenda constitucional do Senador João Calmon, 1983, depois de longos anos sem vinculação em âmbito federal e estadual (1967-1983), a obrigatoriedade legal de os governos aplicarem um percentual mínimo em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) continua não sendo cumprida por muitos governos.

Se por um lado os órgãos de fiscalização ainda se mostram ineficientes no sentido de fazer cumprir com o que a Lei obriga, no que se refere ao controle social, principalmente quando se trata do orçamento público para a educação do campo na Amazônia, a situação se agrava ainda mais, pois os sujeitos que atuam neste controle precisam ser mais bem qualificados e mais atuantes para que, de fato, possam cumprir com a finalidade de corrigir os desvios de verbas nas políticas públicas educacionais da Amazônia paraense.

Outro componente, que reduz os recursos financeiros disponíveis na Amazônia paraense, diz respeito à gestão pública. Com a falta de qualificação da maioria dos sujeitos responsáveis pela ação pública e que gerenciam os recursos financeiros, muitas vezes, de forma errada, tornam ineficientes as ações de políticas públicas. Se em nível nacional é observada esta realidade, no contexto da realidade do espaço do campo na Amazônia paraense a situação se agrava ainda mais, pois os profissionais mais bem preparados, em diversas situações, fazem a opção de viver fora destes espaços. Sobre a questão da gestão financeira, impostos e controle social, Rezende e Cunha (2003, p. 148) apontam:

Não se deve minimizar os ganhos que se podem obter com melhorias na eficiência da gestão pública. Melhorias de eficiência podem contrabalançar as estreitas margens existentes para escolhas orçamentárias no nível macro das decisões governamentais [...] pelo melhor aproveitamento e otimização dos recursos públicos. Para isso, é importante reduzir as incertezas e

instabilidades que têm caracterizado o orçamento federal, bem como aumentar a transparência das ações implementadas pelo poder público.

Há muitos desafios a serem enfrentados no financiamento da educação do campo na Amazônia paraense e na respectiva aplicação dos recursos na educação pública no Brasil, estes refletem diretamente no desenvolvimento da educação do campo que, conforme extensamente denunciado no primeiro capítulo deste trabalho, por muitos anos ficou e ainda fica à margem de uma política pública de financiamento da educação eficiente.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANEJAMENTO DO FINANCIAMENTO DO GOVERNO FEDERAL

O planejamento do financiamento das políticas públicas por meio de orçamentos públicos é relativamente recente dentro no contexto histórico do país. A criação do Conselho Federal do Serviço Público Civil em 1936 e, posteriormente o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), órgão subordinado a Presidência da República normatizou a administração pública, antes realizada de forma prática.

As atividades administrativas brasileiras foram exercidas de forma empírica, apesar da abundância de leis e de regulamentos e do funcionamento de instituições criadas por improvisações mais ou menos felizes. Não existia um método inspirado nos modernos princípios de administração, nem linhas de qualquer sistema racionalmente estruturado e organicamente atuante (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2006).

Atualmente, as prioridades dos governos são identificadas no Plano Plurianual, para 04 anos, e anualmente confirmada na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual (LOA), que é o próprio orçamento. Estes documentos, de forma planejada e regulada, garantem o registro das prioridades das ações governamentais.

O Plano Plurianual é o documento onde é estabelecido o planejamento de governo para um período de 4 anos, abrangendo do segundo ao quarto ano do mandato do governo eleito e o primeiro ano do governo seguinte, objetivando, assim, a continuidade das ações dos governos. No Projeto de Lei do PPA deve conter diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital³⁴ e outras delas decorrentes e para as

³⁴ De acordo com o Glossário do Tesouro Nacional, as **despesas de capital** objetivam o aumento do patrimônio (da riqueza patrimonial) do órgão ou entidade que realiza a referida despesa com o propósito de formar e/ou adquirir ativos reais abrangendo, também, a execução de obras, a compra de instalações, equipamentos, material

relativas aos programas de duração continuada; assim, a garantia de continuidade das ações de um governo para o outro, juntamente com a LDO³⁵ e a LOA compõem o conjunto de documentos legais, determinados pela Constituição de 1988³⁶, para a elaboração do orçamento público e materialização do planejamento e a execução das políticas públicas federais. A LDO estabelece a ligação entre as prioridades de longo prazo do governo estabelecidas no PPA e a Lei Orçamentária Anual. Desta forma, nenhuma despesa pública³⁷ pode ser realizada sem que conste nos documentos oficiais, indicando seu respectivo orçamento e a destinação dos recursos que o governo arrecada, conforme Cartilha do Senado Federal (2006, p. 8):

O PPA estabelece o planejamento de longo prazo, por meio dos programas e ações de governo, enquanto a LOA fixa o planejamento de curto prazo, ou seja, materializa anualmente as ações e programas a serem executados por meio de projetos, atividades e operações especiais. À LDO, por sua vez, cabe o papel de estabelecer a ligação entre esses dois instrumentos, destacando do PPA os investimentos e gastos prioritários que deverão compor a LOA, e definir as regras e normas que orientam a elaboração da lei orçamentária que irá vigorar no exercício seguinte ao da edição da LDO.

Os recursos da administração pública federal são planejados pela Secretaria de Orçamento Federal (SOF), órgão ligado ao sistema orçamentário federal, juntamente com os órgãos dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e registrados no Orçamento Geral da União (OGU). Assim, o orçamento público deve refletir as prioridades do governo transformadas em lei.

O orçamento Público, juridicamente, materializa-se numa lei ordinária, de validade anual que exprime, em termos financeiros e técnicos, as decisões políticas na alocação dos recursos públicos, estabelecendo as ações e programas prioritários para atender às demandas da sociedade. Além de permitir o controle das finanças públicas, evitando que sejam realizados gastos não previstos, o orçamento público atua como instrumento da programação de trabalho do governo como um todo, e de cada um de seus órgãos em particular (SENADO FEDERAL, 2007, p. 1).

permanente, títulos representativos do capital de empresas ou entidades de qualquer natureza, bem como as amortizações de dívida e concessões de empréstimos.

³⁵ A LDO, elaborada no ano anterior ao da sua efetiva vigência “compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações da legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras de fomento” par. 2º do art. 165.

³⁶ A Lei do PPA, a LDO e a LOA estão registradas no artigo 165 da Constituição Federal. Os artigos 166 a 169, também tratam do planejamento e de orçamento. Outros artigos da Constituição Federal que tem reflexos sobre a elaboração do orçamento são: art. 145 a 162 que versam sobre o Sistema Tributário Nacional e os artigos 163 a 164 que tratam das finanças públicas.

³⁷ **Despesa pública** é a aplicação de recursos financeiros, em forma de gastos ou mutação patrimonial, para realizar as finalidades do estado é, também, o gasto ou não de dinheiro para efetuar serviços; Pode ser considerado também o compromisso de gasto dos recursos públicos, autorizados pelo Poder competente, para atender a uma necessidade da coletividade prevista no orçamento. (Fonte: Glossário do Tesouro Nacional).

Em que pese o PPA ter os recursos distribuídos anualmente, estas distribuições de gastos não são realizadas de forma linear, por ano, e mais, do total planejado, o Governo Federal somente dispunha na época da elaboração e aprovação do PPA de apenas 42,3%, 57,7% ficavam pendentes por não estarem à disposição para utilização. No que diz respeito à indisponibilidade de recurso e à distribuição orçamentária, Rezende e Cunha (2003, p. 141-142) esclarecem:

Se a implantação do PPA fosse linear, os gastos contemplados nos 04 anos do PPA deveriam ser executados à razão de ¼ por ano. Essa, todavia, não é a trajetória implícita na composição do financiamento do plano, cujos recursos [...] deverão aumentar em função do desenvolvimento da economia. Não obstante, em alguns casos, observa-se, sim, a linearidade mencionada [...] para algumas áreas que dependem essencialmente de recursos da União – educação, previdência social e saúde – as previsões contidas na proposta orçamentária para 2004 superaram (caso da educação) ou aproximam-se (caso da previdência e da saúde) do percentual de 25% do total previsto para o quadriênio. O mesmo não se verifica no caso da assistência social. A diferença é que esta, ao contrário das demais áreas citadas, não conta com garantias legais de recursos para o seu financiamento.

Assim, os PPA e as LDO e LOA do Governo Federal e do Governo do Estado do Pará referenciam nossa análise das políticas públicas de financiamento da educação do campo.

O PPA 2000-2003, do Governo Federal, planejado na Gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, intitulado “Avança Brasil”, apresentou 14 programas direcionados diretamente à educação, dentre os quais, 05 foram eleitos como prioritários³⁸ para o planejamento e contaram com orçamento na ordem de R\$ 23, 679 bilhões. Os demais projetos, não considerados estratégicos, totalizaram R\$34,7 bilhões. São eles: Atenção à criança: R\$1,7 bilhões; Desenvolvimento da educação especial: R\$211,8 milhões; Desenvolvimento do ensino de graduação: R\$29,3 bilhões; Desenvolvimento do ensino de pós-graduação: R\$2,3 bilhões; Educação e profissionalização do deficiente auditivo: R\$9,2 milhões; Educação e profissionalização do deficiente visual: R\$6,7 milhões; Estatísticas e avaliações educacionais: R\$221,8 milhões; Extensão universitária: R\$65 milhões e; Hospitais de ensino: R\$869,9 milhões.

³⁸ Os programas do PPA 2000/2003 considerados estratégicos foram prioritários nas ações do Governo Federal, por isso tinham as ações e resultados minuciosamente acompanhados pelo Governo. Estes programas objetivavam o desenvolvimento equitativo e sustentável do país.

Tabela 3: Síntese dos projetos prioritários da educação, 2000-2003

Programas estratégicos (05 dos 14 programa da Educação)	Valor – R\$ dos programas estratégicos	Objetivo	Principais ações
Desenvolvimento da Educação Profissional	3,1 bilhões	Ampliação das vagas e melhoria da qualidade da educação profissional	Funcionamento, reforma curricular e construção física de centros escola
Desenvolvimento do Ensino Médio	1,3 bilhões	Ampliação da oferta de vagas e melhoria da qualidade do ensino médio	Desenvolvimento curricular e projetos pedagógicos e Expansão e Melhoria da Rede Escolar (Promed), recursos transferidos para projetos de ensino médio, no âmbito do Projeto Alvorada
Educação de Jovens e Adultos	479,9 milhões	Educação para jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental	Alfabetização de jovens e adultos, formação continuada de professores, produção de material didático-pedagógico, fomento de projetos com ofertas de ensino fundamental, Recomeço – Programa Supletivo, Formação Continuada de Professores e Veiculação de Programa Rádio-Escola para Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos nas áreas da Reforma Agrária, Alfabetização Solidária
Escola de Qualidade para Todos	4,5 bilhões	Novas tecnologias e capacitação de pessoal para melhoria da qualidade do ensino fundamental	Veiculação de programas de educação a distância, equipamentos para Tv escola, edição e distribuição de material impresso de apoio à educação a distância e ao uso de novas tecnologias na educação, capacitação de recursos humanos, formação continuada de professores do ensino fundamental, implantação dos parâmetros curriculares nacionais, correção do fluxo escolar – aceleração de aprendizagem, equipamentos de informática para o Centro de Experimentação e Tecnologia Educacional (CETE), núcleos de tecnologia educação (NTE) e escolas
Toda a Criança na Escola	14,3 bilhões	Universalização do ensino fundamental e valorização do magistério	Programa de garantia de renda mínima (bolsa-escola), complementação do Fundef, alimentação e transporte escolar, programa Dinheiro Direto na Escola, livros e bibliotecas nas escolas e capacitação dos conselhos de alimentação escolar

Fonte: Brasil (2007d)

As ações de educação planejadas no PPA 2000-2003 chegaram ao espaço do campo na Amazônia paraense de forma massificada, sem que houvesse uma estratégia específica de desenvolvimento da educação. Na atenção ao campo foram privilegiados os investimentos no agronegócio na perspectiva de melhoria no desenvolvimento econômico. Esta afirmativa pode ser confirmada na apresentação do PPA pelo governo:

o investimento no agronegócio é importante, pois é o campo que alavanca a conquista dos mercados externos. Levar infra-estrutura para o campo é fundamental, pois de lá vem a riqueza que possibilita o salto tecnológico e a qualidade de vida (BRASIL, 2007d).

Além do agronegócio, o orçamento atendeu a viabilização da agricultura familiar e, conseqüentemente, a pequena propriedade na perspectiva da produção de alimentos. Assim, dentro do tema “vida no campo”, identificado no contexto do PPA para ações relacionadas ao meio ambiente, ecossistemas, rios, Amazônia, Pantanal e apoio à agroindústria e à agricultura familiar, 04 grandes programas compuseram a atenção do governo com o recorte no espaço do campo (Tabela 4).

Tabela 4: Ações do governo no espaço do campo brasileiro

Ações	Valor total do Programa	Objetivos do programa	Nº. total projetos	Projetos estratégicos
Meu Chão	24,726 bilhões	Apoiar os assentamentos, desenvolvimento sustentável, infra-estrutura básica (vias de acesso e saneamento), capacitação profissional, crédito financeiro.	07	05
Criando e Semeando	42,321 bilhões	Melhorar a produtividade e a qualidade na agricultura e na pecuária, e apoio ao agronegócio	30	02
Conservando a Natureza	3,753 bilhões	Desenvolver o sustento de forma sustentável e social, proteção das florestas, proteção a queimadas e incêndio, dentre outros	16	03
Sociedade Indígena	701,6 milhões	Desenvolvimento social, etnodesenvolvimento, promoção da integração, regularização, fiscalização e demarcação de terras	04	0

Fonte: Brasil (2007d)

Neste contexto, o programa Avança Brasil, do Governo Fernando Henrique Cardoso, voltou-se para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento econômico e a tentativa de redução das disparidades regionais por meio da implantação de eixos nacionais de integração e desenvolvimento, desconsiderando o desenvolvimento da educação do campo como prioridade. O orçamento destinado para o espaço do campo, com ênfase no agronegócio, demonstra claramente a prioridade de um modelo de desenvolvimento econômico do campo e da Amazônia em detrimento ao desenvolvimento de outras possibilidades econômicas, sociais e da educação no campo.

No governo Luiz Inácio Lula da Silva, os compromissos de campanha de mudar o país e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros com acesso a uma educação pública,

gratuita e de qualidade, traduzidos por meio de um plano intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, já demonstravam a possível prioridade que deveria ser dada à educação dentro das políticas públicas deste governo.

De acordo com o plano de governo, a educação deveria ser priorizada e articulada, ratificando os direitos garantidos na Constituição, conforme apresenta Dourado (2003):

Qualificar a educação básica como direito social, promovendo, em articulação com os sistemas de ensino e com os movimentos sociais organizados, a democratização da gestão, a democratização do acesso e a garantia da permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas brasileiras.

O plano apresentou como estratégia de acesso e permanência na escola a ampliação do atendimento educacional para todos os níveis da educação básica por meio de diálogo com todos os segmentos do governo e da sociedade civil organizada. Para o espaço do campo, esta proposta chega dentro de um contexto massificado.

O discurso de fortalecimento da sociedade civil é veemente nos planos de campanha do governo Luiz Inácio Lula da Silva que tinha a pretensão de democratizar a gestão da escola, incentivando a organização social para buscar o direito à educação e firmar mecanismos de gestão democrática, fortalecendo, assim, um outro objetivo proposto de consolidação de canais institucionais para construção, socialização e adequação do conhecimento para uma qualidade social da escola. Apesar da possível eficiência dos objetivos propostos, no que diz respeito ao financiamento, o plano não se mostrou consistente.

Na perspectiva do financiamento para o alcance dos objetivos propostos, o plano apresentou a criação e implantação do Fundeb, em substituição ao Fundef, elevando a participação financeira da União, a ampliação da base de cálculo dos componentes do fundo, considerando, assim, todos os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e sugerindo a ampliação de 60% para 80% destes recursos com a valorização dos profissionais, embora não tenha sido especificada exatamente a viabilização do financiamento.

Sobre isso, Davies (2004, p. 151) tem a seguinte avaliação,

A exemplo de tantos outros programas de governo, este é bastante genérico quanto ao financiamento da educação superior ou da educação em geral, impossibilitando, assim, qualquer cobrança posterior. Fala da necessidade de aumentar os recursos, porém não define montante, percentual ou prazos, resultando, assim, não em propostas concretas, mas em vagas declarações

de intenção. O programa é excessivamente lacônico ao tratar do financiamento (ocupando menos de 5% do documento).

A proposta considerou, ainda, o reexame dos vetos realizados no PNE, neste caso, a inércia do governo Luiz Inácio Lula da Silva nos anos subseqüentes a sua atuação na presidência foi de encontro ao prometido no plano. Gemaque (2006, p. 226) também anunciou o descrédito sobre o financiamento ao analisar o documento:

[...] é possível perceber com certa desconfiança o compromisso desse Governo no que concerne à ampliação dos recursos da educação, tendo em vista não explicitar claramente as medidas que seriam implementadas com essa finalidade, reportando-se vagamente ao que está previsto no PNE. Outro lado que suscitava preocupação, à época, foi a palavra empregada ao tratar dos vetos do Presidente Fernando Henrique às metas de financiamento, ou seja, governo Lula estava se propondo a “examinar” os vetos e não necessariamente derrubá-los, tal como proposto e defendido pelos educadores no Congresso Nacional de Educação (Coned) (2004). Além disso, se propunha a elevar os gastos com a educação ao patamar correspondente a 7% do PIB e não aos 10% propostos no PNE.

Para a Amazônia, os compromissos de campanha da coligação Lula Presidente foram registrados em um caderno temático de Programa de Governo intitulado “O lugar da Amazônia no desenvolvimento do Brasil”, que destaca a Amazônia como estratégica e para a qual a forma de desenvolvimento, segundo o documento, deveria se dar por meio de investimentos “nos habitantes da Amazônia. Investimentos em saúde, **educação**, profissionalização, capacitação e fortalecimento tecnológico e científico, e medidas para melhorar a qualidade de vida nas cidades, vilas e **áreas rurais**” (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 9) - *Grifos nossos*. Este programa apresentou, ainda, como estratégia específica, “adotar novos conceitos de **desenvolvimento rural** que assegurem aos assentados estruturas técnicas, de transporte, saúde, educação e cidadania” (p. 20), sem que na sua concretude, estas estruturas técnicas significassem desenvolver a educação do campo. Ainda como proposta para a educação na Amazônia no que diz respeito aos currículos, o documento afirma:

A educação formal na Amazônia deve ter seus currículos adaptados, preparando a juventude para uma inserção ativa no desenvolvimento em bases sustentáveis; A distribuição espacial das escolas deve ser ajustada às dificuldades geográficas da região, interiorizando laboratórios e redes de informação; A educação infantil pública deve superar à média atual de atendimento de 3% a 5%, elevando os investimentos, garantindo a capacitação da rede física e dos recursos humanos, para assegurar a inclusão social das crianças (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 30).

Em relação às limitações orçamentárias, a vontade política e a não realização do proposto nos planos no início do governo Lula da Silva, o Ministro Guido Mantega ressaltou na apresentação da LDO 2003 para ao Congresso Nacional que o “Programa de Ação 2003 é apenas primeira parte do Programa de Governo 2003-2006. Desse modo, metas não alcançadas em 2003 serão cumpridas nos próximos anos”.

Apesar do planejamento orçamentário, a avaliação do PPA na ação do governo em 2003, no que diz respeito à utilização dos recursos pelo governo, aponta para a não realização das despesas em função da nova gestão presidencial em 2003.

As despesas discricionárias³⁹ do Poder Executivo foram R\$ 3,5 bilhões menores ao previsto (desvio de 21,4%). Cabe destacar que, não obstante os Ministérios das áreas sociais (Saúde, **Educação**, Assistência e Promoção Social e Previdência Social) utilizaram cerca de 90% de seus limites de pagamentos, o percentual de realização de despesas dos demais Ministérios situou-se em torno de 70%. Este nível de realização pode ser considerado perfeitamente normal em razão da necessidade de redefinição de prioridades do novo governo relativamente a cada área setorial, sobretudo no contexto do ajuste fiscal realizado (BRASIL, 2207e, p. 5).

O PPA 2004-2007, planejado no governo Lula, com base nos documentos apresentados em campanha foi tido por este Governo Federal como inédito no que diz respeito à construção coletiva envolvendo a participação de todos os segmentos sociais⁴⁰.

Foram realizados Fóruns da Participação Social em 26 Estados e no Distrito Federal, com a presença de 4.738 pessoas, representando 2.170 entidades da sociedade civil. Estiveram envolvidas organizações representativas de trabalhadores, urbanos e rurais, empresários dos diversos ramos de atividade econômica, das diferentes igrejas, de movimentos sociais e organizações não governamentais, relacionados a diversos temas tais como cultura, meio ambiente, saúde, educação, comunicação social, dentre outros (BRASIL, 2006, p. 3).

O documento “Um Brasil para Todos”, nomeação popular dada ao PPA do Governo Federal para o período de 2004 a 2007, com valor estimado em US\$150 bilhões / ano objetivou, progressos econômico, social, regional, ambiental e democrático. Os programas finalísticos deste PPA foram estruturados em 03 grandes conjuntos de objetivos

³⁹ As despesas discricionárias são as que podem sofrer alterações nas destinações dos recursos enquanto que nas despesas obrigatórias não é possível sequer fazer emendas, como é o caso de despesas com pagamento de pessoal, previdência, transferências constitucionais para os estados e municípios.

⁴⁰ De acordo com o anexo I – orientação Estratégica do Governo – à Lei nº 11.318, de 5 de julho de 2006, a orientação para a construção do PPA “foi construída de forma coletiva, com a participação direta da sociedade civil organizada e de todos os órgãos responsáveis pela implementação de políticas”

intitulados “megaobjetivos”⁴¹: (I) Inclusão social e redução das desigualdades social, (II) Crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades sociais e (III) Promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia, com cinco áreas estratégicas a serem alcançadas nas políticas públicas nacionais: social (objetivando a inclusão social e redução das desigualdades), econômica (visam a geração de emprego e renda), regional (diminuição das desigualdades regionais), ambiental (com vistas ao desenvolvimento ambientalmente sustentável) e democrática (formação, promoção e fortalecimento da cidadania com vistas à consolidação da democracia). A prioridade de inclusão social é também refletida no financiamento (gastos sociais, 57%, crescimento, 33%, e participação da sociedade, 10%).

O megaobjetivo “Inclusão social e redução das desigualdades social”, que contém a ação de “ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação e ao patrimônio cultural do país”, teve como planejamento de gastos 57% do valor total planejado em todo o PPA, indicando a possível prioridade do governo com as questões sociais.

Dentro do megaobjetivo “Crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades sociais” foram alocados para o Ministério do Desenvolvimento Agrário, recursos financeiros no valor total de R\$129.599.968,00 para o programa de educação do campo, tendo como meta a capacitação e a formação de 15.302 profissionais de nível médio, concessão de bolsas para atender 1.882 profissionais capacitados, escolarização de 145.892 jovens e adultos trabalhadores rurais, formação de 9.635 profissionais de nível superior e 515 bibliotecas rurais implantadas. Os investimentos e metas planejados no plano plurianual no período de 2004 a 2007 fazem deste programa, em termos qualitativos, o maior do Governo Federal em atenção à educação do campo.

Em nível nacional, Gemaque (2006, p. 234), avaliando o governo Luiz Inácio Lula da Silva, faz a seguinte consideração,

é possível inferir e ratificar que, na área da educação, a prioridade do governo federal continua sendo com o ensino superior e com o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científico e tecnológico, delegando-se, desta feita aos estados e municípios, a manutenção e desenvolvimento da educação básica.

⁴¹ Faz-se importante ressaltar que o PPA já traz esta nomenclatura de “megaobjetivo”.

No que diz respeito aos recursos sob a responsabilidade de execução do MEC/Secad para atender o espaço do campo, a Coordenação de Educação do Campo⁴², foi responsável por duas ações dentro do megaobjetivo de “Promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia”, programa Educação para a Diversidade e Cidadania, conforme registra o documento Panorama da Educação do Campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b, p. 8):

A Coordenação-Geral de Educação do Campo ora responde pela coordenação de duas ações do Plano Plurianual (PPA), ambas pertencentes ao programa de Educação para a Diversidade e Cidadania, que tem como beneficiários seguimentos da população residente no campo. A ação 0946 – Apoio à educação do campo – disponibiliza anualmente, por meio de Resoluções publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apoio técnico e financeiro para capacitação de profissionais das escolas do campo e material didático específico para educação do campo. A Ação OB82, por sua vez, destina-se a apoiar de forma integrada a elevação da escolaridade com qualificação social e profissional e destina-se a jovens e adultos agricultores familiares.

De acordo com o PPA 2004/2007, especificamente a ação 0946 – “Apoio à educação do campo” tem um valor planejado de R\$16.499.999,00 e meta de beneficiar 114.309 alunos e para a ação OB82, intitulada “Apoio à educação integrada com qualificação social e profissional para o desenvolvimento local no campo”, foram previstos recursos na ordem de R\$10.000.000,00, com meta de beneficiar 10.000 alunos.

Há que ser observado, assim, que a atenção do Governo Federal no que diz respeito à educação do campo está diretamente contemplada nos 03 “megaobjetivos” do Planejamento do Governo. Ao mesmo tempo em que contempla ações diversificadas nos “megaobjetivos”, objetivando o desenvolvimento da educação do campo por diferentes ações, as dispersões destas não contribuem na potencialização dos recursos financeiros.

No contexto do planejamento do Governo Federal, o Ministério da Educação é órgão da administração do Governo Federal responsável pela política nacional de educação. O sub-capítulo a seguir analisa este ministério e sua ação nas políticas públicas educacionais para o espaço do campo.

⁴² De acordo com a estrutura organizacional do MEC, esta coordenação-Geral “está estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, compondo o Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania como órgão gestor da Política Nacional de Educação do Campo” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em: junho de 2006)

2.4 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A atual composição da estrutura organizacional foi instalada por meio do Decreto nº. 4.791/2003, de 22 de julho de 2003. De acordo com este documento, estão sob a responsabilidade do MEC as seguintes políticas públicas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância, avaliação, informação e pesquisa educacional, pesquisa e extensão universitária; magistério, assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes, por meio de programas de renda mínima. Excetuam-se do MEC as políticas com o ensino militar, estas reservadas às Forças Armadas.

De acordo com a Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2003 - Anexo de Metas e Prioridades/MEC – SPO, as políticas públicas do MEC concretizam-se em 2003 com a implementação pelo MEC de R\$18.037.343.186,00 por meio de 27 programas, dos quais nove tidos como finalísticos⁴³, totalizando R\$13.703.238.598,00, descritos no Quadro 1 e nove programas intitulados multissetoriais: atenção à criança, assistência farmacêutica, etnodesenvolvimento das sociedades indígenas, Brasil patrimônio cultural, produção e difusão cultural, cultura afro-brasileira, expansão e consolidação do conhecimento científico e tecnológico, sociedade da informação e paz na escola, que somaram R\$66.236.673,00. Além do programa de serviço ao estado (Estatística da Política de Educação), no qual foram investidos R\$161.853.996,00; um programa de gestão: R\$19.551.049,00 e programas padronizados (gestão da participação em organismos internacionais, apoio administrativo e previdência de inativos e pensionistas), sendo utilizado, neste último, R\$4.086.462.870,00.

⁴³ Programas finalísticos são de responsabilidade do MEC, enquanto os programas multissetoriais têm ações do MEC e de outros órgãos de administração do governo.

Quadro 1: Programas finalísticos – 2003

Programa finalístico	Objetivo
Toda criança na escola	Assegurar a equidade nas condições de acesso, permanência e êxito escolar do aluno no ensino fundamental.
Desenvolvimento de ensino de graduação	Ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do ensino de graduação
Escola de qualidade para todos	Melhorar a qualidade do ensino fundamental, mediante a democratização do acesso a novas tecnologias de suporte à formação educacional.
Desenvolvimento do ensino de pós-graduação	Formar recursos humanos, em nível de pós-graduação, no País e no exterior.
Desenvolvimento da educação profissional	Ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade da educação profissional
Desenvolvimento do ensino médio	Contribuir para a oferta de vagas no ensino médio e promover a melhoria de sua qualidade
Hospitais de ensino	Completar a formação de profissionais nas áreas das ciências da saúde e prestar assistência ambulatorial e hospitalar à população
Educação de jovens e adultos	Contribuir para a educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não conseguiram concluí-lo na idade própria
Atenção à pessoa portadora de deficiência	Assegurar os direitos e combater a discriminação de pessoas portadoras de deficiência

Fonte: Lei de Diretrizes Orçamentárias Para 2003 - Anexo de Metas e Prioridades / MEC – SPO / Ministério do Planejamento

Em 2004, de acordo com as informações disponibilizadas pelo Governo Federal, em publicação intitulada Síntese dos Programas Prioritários/MEC-2004, o Ministério da Educação desenvolveu cerca de 250 programas de educação e formação, atendendo:

Desde a alfabetização de jovens e adultos até programas de excelência na pós-graduação. Repassando recursos a todas as escolas públicas, garantindo o livro didático, a merenda e o transporte escolar aos estudantes, formação aos professores e infra-estrutura às escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 2).

Para implantar e implementar as políticas públicas de educação, o MEC instalou o seguinte organograma com os níveis de subordinação devidamente definidos (Figura 1).

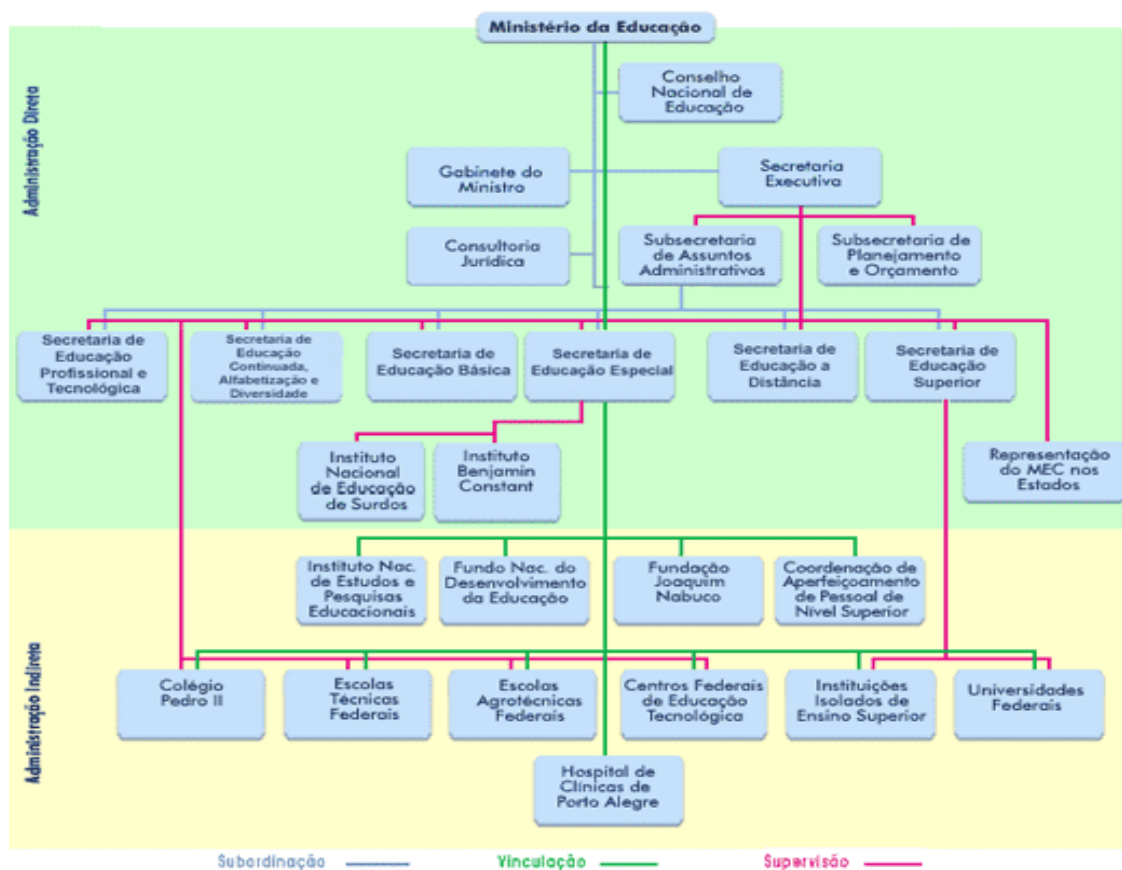


Figura 1: Organograma do Ministério da Educação

Fonte: www.mec.gov.br

Em função do contexto de finalização do período legal do Fundef, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, uma das principais políticas públicas foi a construção do Fundeb, estratégia do Ministério da Educação, principalmente no que diz respeito ao financiamento. Para esta ação foram mobilizados diferentes níveis de governo e sociedade civil, que discutiram uma nova proposta para o modelo de financiamento da educação do campo.

Nos primeiros anos do efetivo planejamento construído pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁴, foram planejadas, para as diferentes secretarias e órgãos da administração do MEC, os programas informados no Quadro 2.

⁴⁴ Apesar de o governo Lula ter iniciado em 2003, o PPA efetivamente planejado por este governo inicia em 2004, pois o PPA 2000-2003 foi construído na gestão do governo Fernando Henrique.

Quadro 2: Principais projetos e ações do MEC, dentro de sua estrutura organizacional

Administração do MEC	Principais projetos/ações
Secretaria de Educação Superior (SESu).	Expansão do ensino superior, implementação da Emenda Andifes ⁴⁵ , hospitais universitários e financiamento para estudantes de nível superior.
Secretaria de Educação Básica (SEB).	Estruturação do Fundeb, acompanhamento do Fundef, Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), ampliação da Educação Fundamental para 09 anos
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).	Política de Educação Profissional, Ensino Médio Tecnológico, Expansão da Educação Profissional, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.
Secretaria de Educação a Distância (SEED).	Implantação de Cursos de Licenciatura a Distância, Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), Organização e utilização do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-proinfo e TV-Escola.
Secretaria de Educação Especial (SEESP).	Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa de Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual, Projeto de Informática na Educação Especial (Proinesp), Programa de Apoio a Educação Especial (Proesp), atendimento de alunos com necessidades educacionais.
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)	Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos, Programa de Ações Educativas Complementares, Situação de Risco, Diversidade na Universidade.
Conselho Nacional de Educação (CNE)	Assessoramento do Ministro, além das atribuições normativas, deliberativas.
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE), Programa Nacional Saúde do Escolar (PNSE).
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	Avaliação trienal da pós-graduação, Portal de Periódicos, liberação e controle de bolsas de estudos para mestres e doutores, supervisão de cursos.
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Censo da Educação Superior.

Fonte: Ministério da Educação (2004)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi instalada na estrutura governamental do MEC em 2004 no contexto de lutas dos movimentos populares pela educação do campo, fortalecidos pela instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴⁶, que, dentre outros objetivos, visa fortalecer a atenção do MEC na construção, coordenação e implementação de uma política nacional de educação do campo para atender as especificidades daquele espaço, na tentativa de melhor

⁴⁵ Emenda articulada pelos reitores para ampliação dos recursos das universidades.

⁴⁶ Resolução CNE/CEB nr. 01, de 03.04.2002.

adequar a educação ao modo de viver e produzir do sujeito do campo, estabelecendo, a partir da educação, as relações positivas entre os sujeitos e o ecossistema, garantindo a sustentabilidade ambiental e socioeconômica. A Secad conta com uma estrutura de 04 departamentos e 10 coordenações gerais (Quadro 3).

Quadro 3: Estrutura da Secad

Departamento	Coordenação Geral
Departamento de Educação de Jovens e adultos	I) De Alfabetização; II) De Pedagogia e III) De Educação de Jovens e Adultos.
Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania	I) De Ações Educacionais Complementares; II) De Diversidade e Inclusão Educacional; III) De Educação Ambiental; IV) De Educação do Campo e V) De Educação Indígena
Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional	I) De Articulação Institucional e II) De Planejamento e Convênio
Departamento de Avaliação e Informações Educacionais	

Fonte: Ministério da Educação (2004)

Esta estrutura, ao mesmo tempo em que atende ao discurso de maior atenção aos diferentes sujeitos não permite que, de fato, se concretize políticas efetivamente integradas. Embora haja formalmente as discussões de integração entre os programas da SECAD, as ações se dispersam nas rotinas de implementação das diferentes coordenações, além do que em função da estrutura organizacional do MEC, outros programas chegam ao espaço do campo a partir de diferentes secretarias do MEC, como é o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (Ed. Infantil) (PNAC), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE), Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) que, em 2005, atendeu todos os municípios com alunos residentes nos espaços do campo, o Fundescola, implementado a partir da Secretaria de Educação Básica (SEB) também direcionou atenção para a educação do campo. De acordo com o relatório do Balanço Geral da União de 2005, apresentado pela Controladoria Geral da União, este programa atendeu, também, as escolas rurais, em especial as de classes multisseriadas.

Nas escolas rurais com classes multisseriadas (de 1ª a 4ª série), o Fundescola apóia a implantação de uma estratégia de ensino para combater

a reprovação e o abandono: a Escola Ativa. A experiência reúne autoaprendizagem, trabalho em grupo, ensino por meio de módulos, livros didáticos especiais, participação da comunidade, capacitação e reciclagem permanente dos professores e acompanhamento constante de alunos e de docentes. Em 2005, o Fundescola III consignou um orçamento da ordem de R\$67,9 milhões. Deste total foram executados R\$67,6 milhões, beneficiando 5.416 escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2007a, p. c-159).

Da educação do campo, os principais projetos estão descritos no Quadro 4.

Quadro 4: Principais programas, projetos e ações da Secad para a educação do campo

Objetivo	Metas	Investimentos	Resultados
PROGRAMA SABERES DA TERRA			
Elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores em nível de ensino fundamental vinculado à qualificação social e profissional, enfrentando, assim, as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.	i) formação de aproximadamente 5.000 educandos; ii) capacitação de 600 profissionais da educação; iii) Construção da metodologia de forma contextualizada e voltada para a realidade regional iv) elaboração de material didático replicado de acordo com o contexto. Beneficiados: Jovens e adultos que atuam na agricultura familiar no campo, profissionais de educação e sistema público de ensino do campo	No biênio 2005/2006 foram investidos R\$10 milhões, sendo R\$8 milhões da SECAD/ MEC (ação 09507 – apoio a projetos especiais para oferta de educação básica para jovens e adultos); R\$1 milhão do orçamento do MTE e R\$1 milhão do MDA.	Foram selecionados 12 unidades da federação para a implementação do programa: BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC. 05 seminários nacionais foram realizados.
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO			
Estabelecer política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da educação do campo, possibilitando o atendimento de alunos, educadores, redes de ensino e comunidades	Política de formação inicial e continuada: formação em nível médio e superior em nível de graduação e pós-graduação. Produção de material didático-pedagógico e pesquisa. Beneficiados: Professores, gestores, pedagogos, técnicos em gestão escolar, multimeios didáticos, infra-estrutura, ambiente escolar e alimentação escolar, educadores e educadoras de ONG e movimentos sociais do campo.	Relacionada com a Licenciatura de Educação do Campo e Fórum Permanente de Pesquisa.	Instituída uma Comissão de Formação no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT), Secad, SDT/MDA, Iterra, pesquisadores e professores para elaborar um Plano Nacional de Formação para Profissionais da Educação do Campo.
REVISÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 10.172/2001			
Tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade.	Beneficiados: Educadores e alunos das escolas do campo.	Não identificado.	Implantação de comissão composta por representantes da Undime, de movimentos sociais e sindicais do campo, da Contag, da Resab, da Via Campesina e Ceffa. As discussões foram pautadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo e por uma orientação de educação voltada para a inclusão e a diversidade.

FÓRUM PERMANENTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO			
Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da educação do campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática.	Implementar o Fórum Virtual de Pesquisa, iniciado com 79 participantes do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Beneficiados: pesquisadores em educação do campo; gestores públicos; professores das escolas do campo; universidades e sistemas de ensino.	Não identificado.	Cadastrados 70 pesquisadores; Abertos dois fóruns: i) discussão da proposta de Licenciatura em Educação do Campo, ii) discussão da proposta de revisão do Plano Nacional de Educação. Criada a biblioteca virtual.
APOIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO			
Promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada.	As metas são estipuladas anualmente, tendo como beneficiário final os alunos matriculados nas escolas pertencentes aos sistemas de educação contemplados com os recursos conveniados. Beneficiados: alunos matriculados no ensino fundamental das redes municipais e estaduais de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as escolas apoiadas técnica e financeiramente e profissionais, professores e técnicos.	O projeto é financiado com recursos da Secad, do FNDE e de projetos de cooperação internacional.	Em 2004 : Firmados 14 convênios com entidades não-governamentais e secretarias estaduais de educação, que apresentaram projetos nos termos da Resolução CD/ FNDE Nº 46/2004, Em 2005: Resolução CD/FNDE Nº 15/2005 Em 2006: Resolução CD/FNDE Nº 16/2006.
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO			
Promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.	No primeiro ano, apoiar 5 universidades e, nos anos posteriores, 10 novas universidades a cada ano, com 50 alunos. Dessa forma, ao final de 4 anos, estima-se que 35 universidades estarão desenvolvendo a licenciatura nos seus cursos regulares. Beneficiados: professores; profissionais da educação da rede pública; profissionais da educação que atuem nos centros de alternância e em experiências educacionais alternativas de educação do campo; Profissionais com atuação em programas governamentais de educação; jovens e adultos.		A Licenciatura em Educação do Campo foi aprovada, em abril de 2006, pela Câmara Temática de Formação de Professores do MEC e por representantes das universidades, da Undime, Consed. Em novembro de 2006, a Secad implementou projetos-piloto de Licenciatura em Educação do Campo em universidades públicas, mediante apresentação de propostas.

Fonte: Ministério da Educação (2007d, p. 27-50)

Na perspectiva da construção de políticas públicas consistentes e sustentáveis, em 2003, o MEC apoiou discussões com movimentos sociais, realizando seminários em 27 estados da federação e convocou um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Uma das dificuldades encontradas para efetivação das políticas públicas de educação do campo foi a “de inserção de orçamento para a Coordenação-Geral de Educação do Campo”, conforme documento interno deste Ministério intitulado relatório do Documento-base da Comissão de Planejamento do GPT (2007).

Dentro do programa “Apoio à Educação do Campo”, o MEC/Secad trabalhou com recursos financeiros alocados no PPA 2004/2007, na Ação 0946 – Apoio à Educação do Campo, no valor total pago de R\$ 2.027.756,69. Por meio da Resolução CD/FNDE nº. 46/2004 foram assinados 14 convênios com organizações não governamentais e secretarias estaduais de educação, beneficiando 44.243 alunos, com 700 técnicos e 9.226 professores capacitados em 4.702 escolas. Deste total, foram destinados pela Secad ao estado do Pará, R\$ 237.216,63, conforme a Tabela 5.

Tabela 5: Instituições/municípios no estado do Pará beneficiados com recursos da Secad por meio da resolução CD/FNDE n. 46/2004

Instituição	Municípios	Valor	Sujeitos beneficiados	Finalidade
COIMP – Consórcio Integrado dos Municípios - PA	Belém	96.451,50	Alunos: 0 Professores: 300	Capacitação de 300 profissionais para escolas localizadas no campo dos municípios que compõem a entidade.
Secretaria de Educação do Estado do Pará	Belém	99.990,00	Alunos: 18.236 Escolas: 223	Produção de material didático contextualizado, para atender 18.236 alunos distribuídos em 6.940 alunos da 5ª série, 5.258 alunos da 6ª série, 3.467 alunos da 7ª série e 2.571 da 8ª série.
Prefeitura Municipal de Santarém	Santarém	40.775,13	Não informado	Capacitação de técnicos

Fonte: FNDE/SIAFI, (2005)

Em 2005, no âmbito do programa “Apoio à Educação do Campo”:

Foram beneficiadas 2.377 escolas estaduais e municipais de ensino fundamental, nas quais estavam matriculados 282.747 alunos, sendo capacitados 338 técnicos e 10.690 professores. Os projetos foram elaborados nos termos da Resolução CD/FNDE Nº 15/2005, tendo sido celebrados 165 convênios, que totalizaram valores da ordem de R\$ 9.330.613,07, provenientes da Ação 0946– Apoio à Educação do Campo. Ainda no ano de 2005, por meio da Ação 09CW – Apoio à Reestruturação da Rede Física Pública, e da Ação 09EV – Apoio à Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública, ambas pertencentes ao Programa 1061-Brasil Escolarizado, foram financiados, mediante convênio, 47 projetos de construção, ampliação e/ou aquisição de equipamento para escolas, sendo beneficiadas 81 escolas, 15.661 alunos e 536 professores. Foram investidos recursos da ordem de R\$ 5.580.880,66 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007d, p. 45).

Destes totais, o estado do Pará foi beneficiado com R\$15.322,85, destinados à Prefeitura Municipal de Xinguara capacitar 82 professores, beneficiando assim, 2.245 alunos das escolas da zona rural, conforme dados do FNDE.

No panorama de diálogos com a Sociedade, em 2004, o MEC/Secad apoiou a realização de conferências e seminários sobre a educação do campo no estado do Pará.

Ainda neste ano, foi mantida a discussão sobre o financiamento das políticas de educação do campo frente aos diversos desafios a serem enfrentados. Sobre isso, a ata das reuniões do GPT registra a preocupação da Secad com o financiamento:

Temas tratados/discutidos nas reuniões do GPT: Financiamento específico para a Educação do Campo; Investimento na formação inicial e continuada dos professores; Carência de material didático específico para as escolas do campo; Investimento em infra-estrutura: construção e reforma de escolas, aquisição de equipamentos básicos, laboratórios e bibliotecas; Revisão da Política de Transporte; Reajuste do custeio da merenda escolar e incentivo às cooperativas de agricultores para fornecimento da merenda com objetivo de dinamizar a agricultura familiar [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007c, p. 07).

Dentro do Programa Saberes da Terra, em 28 de dezembro de 2005, a Secad assinou o convênio nr. 70/2005 com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Pará, no valor total de R\$1.538.000,00, sendo R\$1.522.000,00 repassados pela Secad e R\$16.000,00 como contrapartida da Undime/PA, para apoiar as ações do Programa que passou a ser intitulado “Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense” que objetivou,

Formar jovens agricultores/as a nível de ensino fundamental e qualificação social e profissional inicial para atuar junto às suas comunidades no que se refere à diversificação das atividades da agricultura familiar; Qualificar jovens agricultores/as social e ambientalmente, a fim de valorizar e fortalecer o modo de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias camponesas, potencializando assim a pluralidade de seus saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos; Garantir acesso e permanência na escola aos jovens agricultores/as; Difundir o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos do campo como cidadãos; Priorizar, no processo de formação dos educandos/as e educadores/as do campo um currículo integrado baseado nos princípios da sustentabilidade, do trabalho e suas formas de organização e gestão como eixo estruturante dos itinerários formativos; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias de estudo-trabalho adequadas à educação de jovens e adultos no campo, instigando educadores/as e educandos/as a participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem; Viabilizar os itinerários formativos que articulem teoria e prática como componentes indissociáveis; Oportunizar a formação continuada a educadores/as do campo em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades locais e regionais; Fornecer, produzir e disseminar materiais pedagógicos adequados ao Projeto; Estimular e garantir a participação e envolvimento das Organizações do campo, Instituições e Órgãos afins, no processo de implementação do presente Projeto, consolidando as parcerias interinstitucionais (Governos e sociedade civil organizada) e Instigar no/a jovem agricultor/a o sentido de comunidade, vivência grupal e

desenvolvimento do espírito associativo (UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2005, p. 5).

O convênio, que previu beneficiar diretamente 760 alunos jovens e adultos do campo com faixa etária de 15 a 29 anos em 16 municípios paraenses (Breves, Belterra, Concórdia do Pará, Igarapé Mirim, Ipixuna, Juruti, Marabá, Medicilândia, Moju, Paragominas, Portel, Santa Luzia, São Sebastião, Uruará, Viseu e Xinguara) no período de 28 de dezembro de 2005 a 30 de novembro de 2007, é implementado no estado como resultado das ações do Fórum Paraense de Educação do Campo, na perspectiva de proposição de um novo modelo de desenvolvimento sustentável e solidário para a Amazônia “como possibilidade de pensar o amanhã na Amazônia, ancorada numa ética social e ambiental comprometida com a emancipação humana” (UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 2005, p. 4).

Em 2006, por meio da Resolução CD/FNDE nº. 16/2006, no programa “Apoio à Educação do Campo” foram conveniados R\$ 5.164.037,07, sendo efetivamente transferido para as prefeituras e entidades o valor de R\$3.587.937,61, implementando assim 85 convênios com prefeituras, secretarias estaduais e organizações não governamentais, cujos beneficiários foram 450.857 alunos das 6.447 escolas do campo, 443 técnicos e 21.845 professores, para os quais foi oferecida capacitação. O estado do Pará foi beneficiado com R\$210.960,76 em convênios, distribuídos em 06 dos 85 projetos aprovados (Tabela 6).

Tabela 6: Instituições/municípios no estado do Pará beneficiados com recursos da Secad por meio da resolução CD/FNDE n. 16/2006

Instituição	Município	Valor	Sujeitos beneficiados	Finalidade
Prefeitura Municipal de Canaã dos Carajás.	Canaã dos Carajás	35.666,73	Alunos: 88 Professores:99	Formação continuada de professores e apoio para a produção de material didático
Prefeitura Municipal de Ipixuna do Pará	Ipixuna do Pará	16.092,45	Alunos: 2.260 Professores:100	Formação continuada de professores, objetivando melhorar o ensino da matemática e aquisição de material didático-pedagógico
Prefeitura Municipal de Itaituba	Itaituba	32.321,20	Alunos: 6.200 Professores:120	Capacitação de professores na função educativa nas escolas de ensino fundamental
Prefeitura Municipal de Ourilândia do Norte	Ourilândia do Norte	6.286,50	Alunos: 0 Professores: 75	Capacitação de professores
Prefeitura Municipal de Santarém	Santarém	45.540,00	Alunos: 4.337 Professores:200	Capacitação de professores
Secretaria de Educação do Estado do Pará	Belém	75.053,88	Alunos: 15340 Professores: 0	Formação continuada de professores de escolas estaduais de ensino fundamental localizadas no campo, objetivando implantar a matriz curricular específica para o meio rural propondo uma educação rural empreendedora

Fonte: FNDE/SIAFI (2007)

No período analisado, para a liberação de recursos financeiros do MEC, os municípios e entidades realizaram solicitação formal dos recursos necessários, por meio de editais. Esta opção do Governo Federal limitou a demanda pelos recursos de municípios que efetivamente não tinham qualificação técnica para seguir os trâmites burocráticos exigidos pelo MEC. Esta situação foi comprovada pelo MEC por meio de pesquisa específica encomendada por este ministério. Segundo tal pesquisa os municípios com os menores *Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴⁷)* não recebiam recursos do Ministério da Educação. Dessa forma, o financiamento das políticas públicas de educação, pelo Ministério, não chegavam aos municípios que mais precisavam de recursos para apoiar suas políticas públicas.

Quanto ao formato de projeto apresentado pelo FNDE para ser preenchido pelas prefeituras e outras organização que submetem suas necessidades de recursos para o MEC, apresentado como obrigatório, é complexo para realidade do nível de qualificação de parte dos funcionários e contratados pelas prefeituras. O plano de trabalho é formado, ao todo, por 07 “anexos” a serem preenchidos, informando: anexo 1: “Declaração de adimplência”; anexo 2: “Descrição do projeto”; anexo 3: “Detalhamento da ação”; anexo 4: “Especificação da ação”; anexo 5: “Cronograma de execução e desembolso”; anexo 6: “Escolas beneficiadas pela ação” e anexo 7: “Detalhamento dos itens da especificação da ação”.

Portanto, a exigência de documentação atualizada e a inadimplência das prefeituras são outros limitadores que não permitem a captação de novos recursos para as políticas públicas de educação do campo, conforme observado na avaliação de um projeto para atender a execução de 50 kits de material didático para a prefeitura Municipal de Brasil Novo, cujo parecer técnico relata que restrições orçamentárias e problemas na documentação, verificados na data de 05 de dezembro de 2005 impediram que fosse firmado convênio com o proponente.

Além do mais, a fragilidade técnica no processo de seleção e análise dos projetos submetidos para o FNDS é demonstrada nas informações constantes no documento de acompanhamento de projetos do FNDE. Como exemplo, a documentação de análise do processo de solicitação da Prefeitura Municipal de Ourilândia do Norte indica que apesar de constar no documento de acompanhamento de projetos do FNDE a informação, o município possui 2.000 alunos matriculados e que em sua maioria tem a escola como único espaço de formação que lhes possibilitem estar “plugados no mundo real”. Destes, 1.073 estão

⁴⁷ Indicador criado pelo INEP para medir dois fatores que interferem diretamente na qualidade da educação: o rendimento escolar, medido pelas taxas de aprovação, reprovação e o abandono e médias de desempenho.

matriculados nas escolas do campo. No mesmo documento afirma-se que não há alunos beneficiados, o que demonstra a falta de cuidado com os resultados.

Nos últimos anos, o MEC/Secad tem fortalecido seu papel na educação do campo, ampliando suas ações, conforme registros no caderno MEC/Secad 2 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007d, p. 24):

Exercendo o seu papel de indutora e coordenadora da política de Educação do Campo, em âmbito nacional, a Secad/MEC, ao longo dos dois anos, vem empreendendo programas, projetos e atividades, que contribuem para a superação do quadro de precariedade em que se encontram as escolas do campo. Essas ações são dirigidas: à melhoria da infra-estrutura física e de equipamentos das escolas do campo; à formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no Governo Federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais; à complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo; ao fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras. No âmbito da política de formação inicial e continuada [...] a referencia é o Programa Saberes da Terra [...] Para o ensino superior, em consonância ao Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo, temos 03 ações em curso.

Assim, a Secad vem apoiando projetos que objetivam a formação do professor, qualificação de gestores e escolarização de alunos nos diferentes níveis de ensino, com ampliação dos recursos financeiros previstos no PPA 2008-2011. Fato indicador de que a atenção ao espaço do campo vem ampliando gradativamente.

Desse modo, espera-se para 2008 a implantação do programa “Licenciatura em Educação do Campo” no estado do Pará. Esta ação se insere no contexto de lutas do Fórum Paraense pela Educação do Campo e fortalece o desenvolvimento no Campo na Amazônia Paraense.

O PPA 2008-2011 do Governo Federal demonstra que a atenção com a educação do campo se consolida por meio de maiores investimentos para este espaço. Espera-se, assim, que as políticas públicas de financiamento da educação garantam o direito à educação, e com qualidade, conforme obriga a Carta Constitucional de 1988.

2.5 O GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PROPOSTO PELO ESTADO

No estado do Pará, o planejamento no formato de Plano Plurianual foi instituído por meio da Lei Estadual nº 6.265, de 21/12/1999, objetivando resolver o enfrentamento de problemas da sociedade. O PPA 2000-2003, de acordo com a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF) foi a primeira experiência de planejamento estratégico no estado do Pará.

Para o ano de 2003, o relatório Contas Anuais do Governo do Estado do Pará registra que o estado investiu R\$ 816,05 milhões com despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Neste ano, não identificamos em nossa pesquisa ações e investimentos específicos para a educação do campo no Pará. A opção política pelo modelo de desenvolvimento econômico do estado deve justificar a ausência de investimentos na educação do campo.

O PPA 2004-2007 do estado do Pará com recursos planejados na ordem de R\$29,5 bilhões, estava estruturado em “macroobjetivo⁴⁸”, que indica os compromissos assumidos; em diretrizes, que apontam as estratégias; em objetivos setoriais de cada secretarias especial; e em programas e em ações, com indicadores e metas a serem alcançadas e apresenta como estratégia central:

Dar continuidade à construção do Novo Pará, a partir de seu interior, onde cada região, cada município, constitui uma realidade peculiar. Essa modelagem requer a estruturação de um processo de desenvolvimento, cuja unidade se construirá a partir da diversidade das partes, requerendo ações diferenciadas em cada espaço considerado. Portanto, as políticas públicas devem estar cada vez mais voltadas para o fortalecimento de espaços sub-regionais, ou seja, das municipalidades e dos consórcios municipais. (GOVERNO DO PARÁ, 2003, p. 2).

Note-se também que a centralidade do desenvolvimento econômico em detrimento ao social é observada, conforme afirmado no documento Base Estratégia, do Governo do Pará (2003).

Dentre esses projetos estruturantes, destacam-se a Transamazônica (BR-230), a Santarém - Cuiabá (BR-163), a construção das Eclusas de Tucuruí, a Hidrovia Araguaia - Tocantins, a BR-422, a duplicação da BR-316 (Castanhal-Santa Maria), a BR-158, que além de servirem como rota de escoamento das atividades produtivas, principalmente do Centro-Oeste

⁴⁸ Esta foi a denominação dada no PPA 2004-2007 pelo Governo do Estado do Pará.

brasileiro, deverão, também, possibilitar ao Pará a atração de novos investimentos produtivos ao longo dessas rodovias. Deve-se destacar, ainda, a negociação para a implantação do Sistema de Transmissão de Energia Elétrica Cametá - Portel - Breves e municípios da Calha Norte do Rio Amazonas, que deverá levar energia firme para os municípios dessas áreas, **possibilitando, assim, a exploração mais intensa das potencialidades econômicas desses municípios.** (grifo nosso)

O investimento com a educação está planejado no PPA 2004-2007 do Governo do Estado do Pará dentro do Poder Executivo, na área de Promoção Social, com planejamento financeiro de R\$3.463.406.070,00, estão distribuídos em 08 programas: (I) Apoio administrativo (R\$ 300.222.450,00), (II) Educação para o trabalho e produção (R\$ 74.618.728,00), (III) Fomento à produção e difusão cultural e desportiva (R\$ 192.226.433,00), (IV) Fortalecimento das políticas públicas da promoção social (R\$ 1.665.455,00), (V) Inclusão social pela educação (R\$ 28.157.021,00), (VI) Revitalização e preservação da memória e identidade cultural (R\$ 49.475.962,00), (VII) Universalização da educação básica com qualidade (R\$ 2.622.760.933,00) e (VIII) Universidade integrada à sociedade (R\$ 194.279.088,00).

O programa Educação para o trabalho e produção estava “formulado com o objetivo de implementar a oferta de vagas na educação profissional, **acompanhando as tendências do mercado local**, com vistas à **formação de mão-de-obra** de qualidade” (GOVERNO DO PARÁ, 2005). Em que pese a necessidade do desenvolvimento econômico, o plano é muito enfático na formação para o mercado em detrimento da preparação para a cidadania, para que o sujeito possa, de fato, fazer uma opção de vida.

Ainda na perspectiva da educação para formação profissional para o mercado, o orçamento do PPA propiciou o aumento de escolas de educação profissional no espaço do campo,

A Construção de Escolas de Educação Profissional possibilitou ampliar a oferta de vagas para a educação profissional, por meio da construção de mais quatro (4) Escolas de Trabalho e Produção, além das duas construídas durante o Governo de Almir Gabriel: a Escola de Trabalho e Produção de Paragominas, inaugurada em 2002 e a de Salvaterra, em 2003, cumprindo, desse modo, a meta física estabelecida para 2004. Somando-se as cinco (5) escolas já existentes anteriores a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), totalizam 11 unidades de ensino: uma (1) em Abaetetuba, três (3) na Região Metropolitana de Belém, uma (1) em Cametá, uma (1) em Itaituba, que beneficiará Aveiro, Jacareacanga, Placas, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão; uma (1) em Monte Alegre, beneficiando, também, Almeirim, Prainha, Porto de Moz, Alenquer, Curuá e Oriximiná; uma (1) Paragominas, uma (1) em Salvaterra, abrangendo Soure e Cachoeira do Arari; uma (1) em Santa Izabel e uma (1) em Tailândia (GOVERNO DO PARÁ, 2005, p. 148).

Em 2004 estas escolas atenderam 6.092 alunos, em 358 cursos de formação inicial e continuada, em nível básico e 1.425 alunos, em 18 cursos técnicos de nível médio profissionalizantes, totalizando 7.517 alunos atendidos; superando a meta constante no PPA de atendimento de 500 alunos e a implantação de 40 cursos profissionalizantes, conforme dados da SEPOF.

O programa “Universalização da Educação Básica Com Qualidade”, objetivando “propiciar o acesso, a permanência e o melhor rendimento do aluno, a uma educação com qualidade”, com investimentos na ordem de R\$ 2.622.760.933,00, direcionou para a educação do campo 02 ações: “Capacitação de Docentes para o Desenvolvimento da Educação Rural”, com meta física de 100 professores capacitados por ano e “Distribuição de Material Didático para Educação Rural”, atendendo, em nível estadual, 500 alunos por ano e neste mesmo documento.

O programa “Universidade Integrada à Sociedade”, com valor alocado na ordem de R\$ 194.279.088,00, atendeu até o final de 2004, 12 municípios com núcleos e 24 municípios por meio de convênios com prefeituras e a Secretaria Executiva de Educação (Seduc) para formação de professores. Desse modo, esse programa contribuiu para ampliar o número de vagas na educação superior no espaço do campo na Amazônia paraense. No período de 1994 a 2004, o número de vagas aumentou de 190 para 1.030 vagas, o que equivale a um aumento percentual de 442,10% em vagas no campo da Amazônia paraense. No que se refere à ampliação de vagas para o espaço do campo, ressalta-se que ela vai ao encontro da necessidade de seus sujeitos, de acordo com o Relatório de Avaliação de Programas do Governo (GOVERNO DO PARÁ, 2005, p. 122),

Essa interiorização na última década foi acompanhada pela expansão da oferta de vagas de cursos de graduação e pós-graduação da UEPA, caracterizando-se como a universidade mais interiorizada do estado do Pará, contando com 9.759 estudantes matriculados em 2004, dos quais, 50,65% estão nos diversos municípios paraenses. São 4.900 alunos matriculados em curso de graduação no interior, incluindo os cursos de Formação de Professores, em convênios com as prefeituras locais.

A sintética caracterização dos programas constantes no PPA em análise possibilita constatar que, em nível estadual, nos governos Almir Gabriel, em 2003, e Simão Jatene, em 2004 a 2006, no que tange ao discurso de municipalização do desenvolvimento pretendida

pelo Governo, a educação do campo não foi constituída como prioridade nas políticas públicas.

O modelo de desenvolvimento, preconizado no discurso oficial destes governos, tinha como foco a municipalização do desenvolvimento, porém as análises do PPA e os dados sobre a realidade econômica e social do estado evidenciam que o modelo de desenvolvimento teve a economia como principal estratégia de desenvolvimento.

No governo Ana Júlia Carepa, embora não esteja dentro de nosso período de análise, é possível afirmar que apesar da atenção dada ao campo, ainda há muito que ser feito pela educação neste espaço da Amazônia para que, de fato, possa chegar ao fortalecimento da cidadania do sujeito como resultado esperado pela governadora, conforme discurso no Encontro de Governadores da Frente Norte do Mercosul em dezembro de 2007 descrito no site do Governo do Estado:

[...] não obstante os enormes desafios que a pobreza, a destruição ambiental e a oposição das forças neoliberais representam para o governo que lidero – o Pará está comprometido com a construção de uma Amazônia e de um continente que se assentem, acima de tudo, em uma perspectiva de soberania responsável, em um diálogo intercultural e na democracia participativa, eixos que têm, no homem, seu objetivo, meta e fim (GOVERNO DO PARÁ, 2007, p. 1).

Assim, o orçamento público tem demonstrado as prioridades das políticas públicas a partir dos registros orçamentários e do conseqüente aperfeiçoamento da gestão. A avaliação anual dos planejamentos governamentais vem se constituindo, também, como importante componente do ciclo de planejamento, norteando as ações dos atores envolvidos na perspectiva de melhores resultados na gestão pública, no sentido de atender as necessidades da população e indicam a ausência de prioridade para a educação.

As análises realizadas neste trabalho no período de 2003 a 2006 apontaram para a ausência de planejamento nos orçamentos públicos suficientes para o desenvolvimento da educação do campo neste espaço da Amazônia brasileira, a atenção voltada para um modelo de desenvolvimento econômico impediu o efetivo modelo de desenvolvimento sustentável, fortalecido pela educação. Por outro lado, os movimentos sociais se fortaleceram na perspectiva da ocupação de terras, e a educação não foi priorizada.

O modelo de desenvolvimento para a Amazônia requer bases sustentáveis. A dinâmica de crescimento econômico da agroindústria contrastou com o desenvolvimento da educação e índices de pobreza da região.

A dinâmica de crescimento econômico da agroindústria contrastou com o desenvolvimento da educação e índices de pobreza da região. Esta condição de miséria e pobreza do sujeito do campo é apontada em diferentes relatórios nacionais e internacionais sem que políticas públicas efetivas sejam implementadas para que, de fato, possam mudar esta realidade:

La oficina regional de la FAO advirtió hoy que persisten profundas contrastes y desigualdades en la América Latina y el Caribe. A pesar de la producción suficiente de alimentos y del dinámico crecimiento de la economía regional, el hambre y la pobreza rural continúan, afirmó esa dependencia de la ONU en un comunicado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 1).

Seguindo a realidade da América Latina e Caribe, o estado do Pará, especialmente no espaço do campo, vem apresentando um crescimento econômico excludente⁴⁹, conforme denuncia Lucio Flávio Pinto em “seu” Jornal Pessoal, n. 382:

O PT conquistou pela primeira vez o maior cargo público estadual sem um projeto alternativo, capaz de reverter a tendência dos últimos tempos: crescimento econômico sem efetivo desenvolvimento; riqueza gerada sem distribuição; dissociação entre quantidade e qualidade (PINTO, 2006, p.2).

Desse modo, em que pese o autor não valorizar a educação como componente para um modelo de desenvolvimento sustentável, não pode ser negada a importância desta, conforme afirma Sachs (2004, p. 30-40):

A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a auto-estima. É claro que tem também um valor instrumental com respeito à empregabilidade. Porém, a educação é condição necessária, mas não suficiente, para se ter acesso a um trabalho decente. Deve vir junto com um pacote de políticas de desenvolvimento, mesmo que alguns prefiram apresentá-la como uma panacéia.

No Pará, além da ausência de uma política articulada, o Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, chegou a somente 16 dos 143 municípios do estado, num tempo

⁴⁹ Tomamos o conceito de desenvolvimento excludente em contraposição ao modelo de “desenvolvimento incluyente” para Sachs (2004, p. 38) e definido como “a maneira natural de definir o desenvolvimento incluyente é por oposição ao padrão de crescimento perverso, conhecido como [...] “excludente” (do mercado consumidor) e “concentrador” (de renda e riqueza)”. Para este autor, um modelo de desenvolvimento incluyente “requer, acima de tudo, a garantia do exercício dos direitos civis, cívicos e políticos” (2004, p. 39).

limitado de 02 anos e objetivava mudar o modelo de desenvolvimento que se encontrava a realidade do campo capacitando 760 sujeitos, deixando de fora um grande número de adolescentes destes espaços.

A limitação, em termos de número de municípios atingidos e tempo de implementação e os recursos disponibilizados para o programa comprometeram os objetivos propostos pelo programa e a efetiva sustentabilidade em todo o espaço do campo no Pará.

Os municípios paraenses atendidos pelo programa “Apoio à Educação do Campo” apresentaram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior à média brasileira de 3,8. Tal resultado indica que os projetos aprovados pela Secad não foram monitorados e avaliados em sua sustentabilidade. Além do mais, a situação se apresenta ainda mais grave se considerarmos o índice de 6,0, definido pelo MEC como referência para sistemas educacionais com a qualidade próxima a dos países desenvolvidos, pois os níveis dos municípios que receberam recursos da Secad ficam ainda mais abaixo, conforme é demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7: IDEB dos municípios que receberam apoio da Secad por meio do programa “Apoio à Educação do Campo”

Município	Ensino fundamental	2005
Belém	Anos iniciais	3,0
	Anos finais	3,1
Santarém	Anos iniciais	3,5
	Anos finais	3,7
Canaã dos Carajás	Anos iniciais	3,2
	Anos finais	3,2
Ipixuna do Pará	Anos iniciais	2,5
	Anos finais	2,8
Itaituba	Anos iniciais	2,5
	Anos finais	3,1
Ourilandia do Norte	Anos iniciais	3,0
	Anos finais	3,4

Fonte: INEP a partir dos dados da Prova Brasil 2005 e Censo Escolar 2005/2006

Por outro lado, em função da forma de atuação do MEC, partindo da demanda dos recursos e não da oferta, isto é, para receberem os recursos os estados e os municípios (gestores estaduais e municipais, organizações social etc.) precisam “solicitar” respondendo

as resoluções, o estado do Pará pouco demandou desses recursos, por incapacidade técnica de elaboração do projeto ou por falta de vontade política.

A estrutura estabelecida pelo MEC para elaboração de projeto, com base no sistema capitalista, fez com que muitos municípios no espaço do campo na Amazônia paraense não elaborassem os projetos, o que em grande parte ocorreu por incapacidade técnica dos gestores. Assim, a dificuldade na apresentação do projeto, a falta de acompanhamento técnico e de controle social não permitiram que orçamento do MEC fosse, de fato, eficientemente aplicado e nem que os municípios que tivessem um sistema municipal de educação pudessem contar com o apoio técnico e financeiro do MEC.

Para além dos poucos recursos disponibilizados, não há um efetivo acompanhamento dos projetos da Secad/MEC, já que estes monitoramentos são realizados a partir de Brasília sem que tenha pessoal suficiente para acompanhamento de todos os projetos e não identificamos iniciativas de capacitação nos estados e nos municípios para acompanhamento de projetos.

Além do que, os diferentes programas implementados nas diversas áreas do MEC quando “chegaram” no espaço do campo na Amazônia foram de forma massificada, diversificada e desconexa.

Na Secad/MEC, de cujo discurso foi o de maior atenção para os excluídos, trabalhar com diferentes temas e sujeitos que vão desde a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial sem que os programas e projetos, com diferentes propostas de inclusão social de seus beneficiados se comuniquem efetivamente. A diversidade dos sujeitos atendidos por esta Secretaria (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das florestas, dentre outros) dificultou a construção de um programa maior e mais abrangente, que envolvesse todos os sujeitos de direitos atendidos por este programa.

Na continuidade da massificação das políticas públicas de educação, o Governo Federal propõe computadores para todas as escolas, mesmo para aquelas do campo em que ainda há professores mal formados, passando por cima de necessidades imediatas e sustentáveis para dar respostas a sociedade brasileira e fazendo com que a criança que entre na escola continue reproduzindo regras, realidades diferentes de seus contextos, sem o conhecimento necessário para o fortalecimento de sua cidadania.

Na perspectiva de melhorar os baixos índices de desenvolvimento, com atenção mais focalizada nos municípios, o MEC, em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento

da Educação (PDE), por meio da Resolução CD/FNDE n. 29, de 20 de junho de 2007⁵⁰, vinculou todas as transferências de recursos (as transferências voluntárias) a estados e municípios à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), considerados instrumentos importantes para a melhoria do IDEB. Por causa disso, para viabilizar a construção do plano de ações, o MEC contratou consultores para apoiar os municípios, tanto na referida construção como no diagnóstico. Dos primeiros 1.242 municípios selecionados por apresentarem os menos índices de desenvolvimento, 86 municípios são do estado do Pará. Destes, Ipixuna do Pará e Itaituba haviam sido contemplados com recursos da Secad.

Assim, finalizamos esta parte do trabalho, chamando a atenção do leitor para as reflexões propostas por Sachs (2004, p. 43): “Em que ponto se deve parar a busca do crescimento material, se se considera que o objetivo último do desenvolvimento é uma *civilização* do ser e não do ter [...]?”

⁵⁰ A Resolução “estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do compromisso Todos pela Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste trabalho, compreendendo o período de 2003 a 2006, apontam para um planejamento nos orçamentos públicos insuficiente para o desenvolvimento da educação do campo no espaço da Amazônia paraense, pois um dos fatores impeditivos foi a atenção voltada para um modelo tradicional de desenvolvimento econômico que impediu o efetivo modelo de desenvolvimento sustentável fortalecido pela educação.

Esta estratégia do fortalecimento do desenvolvimento do modelo econômico em detrimento ao social, já era uma tendência verificada desde os anos 1980 em que o PIB do Pará cresceu mais que o PIB em nível nacional em decorrência do estímulo aos grandes projetos e as dinâmicas do crescimento econômico não acompanharam a evolução na educação. Desta forma, se a limitação dos recursos financeiros para a educação do campo é observada em todo país, a situação se agravou ainda mais no estado do Pará que fez, ao longo da trajetória histórica, uma opção política por um modelo de desenvolvimento econômico.

Os recursos do MEC/Secad destinados para o espaço do campo na Amazônia também não foram suficientes para a efetiva implementação dos projetos idealizados e implementados, conforme apontamos ao longo do Capítulo II. Entretanto, se por um lado os recursos não foram suficientes para a implantação de projetos capazes de provocar a melhoria da educação do campo, por outro lado, o componente aqui analisado - financiamento - impulsionou alguns avanços na atenção pública dada à educação do campo no espaço da Amazônia.

O financiamento do MEC/Secad foi o indutor das políticas públicas para a educação do campo no estado do Pará quando já trazia em seus editais as ações públicas a serem desenvolvidas, desenhando, assim, as políticas públicas para a educação do campo na Amazônia e induzindo os municípios para que seguissem tais políticas. Desta forma o MEC, por meio do financiamento, influenciou e impulsionou o fortalecimento dos sistemas municipais de educação do campo no estado do Pará já que estas políticas públicas, ao longo da história, não se concretizaram de forma efetiva, conforme analisado no primeiro capítulo deste trabalho.

Atendendo à ausência de políticas públicas no espaço do campo, o MEC considerou o contexto do estado do Pará, entretanto, não podemos afirmar que estas políticas foram diferenciadas para o Estado, pois não houve nenhuma ação do MEC/Secad frente as limitações da Seduc na aplicação dos recursos deste Ministério, na falta de prioridades desta

gestão pública estadual para as políticas públicas no campo, sem que o MEC/Secad pudesse fazer um efetivo acompanhamento das políticas que o próprio MEC, por meio da Secad induziu.

As planilhas do FNDE demonstraram que o estado do Pará pouco demandou os recursos do MEC/Secad. As questões político-partidárias entre os Governos Estadual e Federal, por sua vez, contribuíram para que o espaço do campo no Pará deixasse de receber recursos por meio deste programa, uma vez que no estado, no período de 2003 a 2006, teve um cenário de dois governos consecutivos de políticos do PSDB (2003 - Almir Gabriel e 2004 a 2006 - Simão Jatene) e no Governo Federal o Partido dos Trabalhadores (PT). Neste contexto, pode-se afirmar que a Secad não olhou diferenciado para a educação do campo no estado do Pará, já que esta secretaria não teve uma ação focada para a efetivação de repasses de recursos do ministério.

Com os investimentos nos seminários estaduais de educação do campo no estado do Pará e a determinação de que deveriam participar os movimentos sociais e governo, o MEC/Secad, por meio da Coordenação da Educação do Campo, induziu a organização e mobilização os movimentos sociais da educação do campo no âmbito do estado e dos municípios, quebrando, assim, o relacionamento focado entre o Ministério com os sistemas estadual e municipais. Percebemos certo movimento onde o MEC reconheceu o Fórum Paraense de Educação do Campo como instância de construção da educação do campo no cenário do Pará.

Assim, em 2005, o MEC lançou, por meio de edital do FNDE, o Programa Saberes da Terra que se instalou no estado do Pará como experiência piloto de base estadual com 16 municípios - anexos, e teve a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Pará (Undime/PA) como instituição proponente para a execução.

Desta forma, o Programa Saberes da Terra foi implementado sem a intervenção direta do Sistema Estadual, atingindo o “lócus” da educação nos municípios. Nosso estudo revelou, ainda, muita dificuldade de execução financeira no controle de repasse de recursos deste programa para os municípios, o que prejudicou a execução do programa. O financiamento, por sua vez, também se revelou insuficiente para a demanda do programa, pois a forma de realização em regime de alternâncias tempo-escola (itinerários formativos em atividades presenciais no espaço escola) e tempo-comunidade (itinerários formativos nas comunidades de origem dos educandos)⁵¹ sob a orientação de educadores proposto se

⁵¹ Os municípios trabalharam, em média, 15 dias de tempo escola e 15 dias de tempo comunidade.

apresentou com uma necessidade muito maior que o custo aluno de, aproximadamente, R\$ 1.000,00 proposto.

Por outro lado, as secretarias municipais não responderam ao compromisso do fornecimento de transporte, alegando, muitas vezes, falta de recursos financeiros. Nossa pesquisa identificou que alguns municípios quando aderiram ao programa não tinham clareza dos investimentos necessários por parte das secretarias. As grandes distâncias, os períodos de chuvas e a impossibilidade de utilização dos recursos dos próprios estudantes para custear o transporte proporcionaram a evasão nas turmas.

O desafio de maiores investimentos na educação do campo no Estado do Pará se mantém, seguindo a situação da educação brasileira. Afirma Werthein (2004, p. 14): “Uma educação de qualidade custa caro. E isto precisa ser considerado pelos que têm na mão o futuro da educação brasileira”. A história tem nos ensinado que “nos países que lograram obter avanços significativos nos últimos decênios, como a Coréia do Sul e a Espanha, apresentam gastos significativamente superiores aos do Brasil e Argentina” (WERTHEIN, 2004, p. 15).

Assim, consideramos importante destacar nessas aproximações conclusivas que, para implantar, manter e provocar as transformações necessárias na educação do campo paraense, principalmente no que diz respeito a uma educação de qualidade, como direito público de todos os cidadãos e cidadãs deste estado, há que se investir muito mais do que foi feito até agora. Os passos dados foram importantes, pois despertaram a participação e fizeram vir à tona as ausências de investimentos.

O financiamento, enquanto política pública, desde que tenha uma gestão responsável dos recursos públicos, poderá proporcionar à população paraense níveis cada vez maiores de progresso na educação do campo, oportunizando a instalação de um modelo de desenvolvimento efetivamente sustentável na Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. **Texto para Discussão**, Rio de Janeiro, IPEA, n. 702, 1998.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: KOLLING, Edgar et al. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Brasília: MST; Unb; CNBB; Unicef; Unesco, 1999.

ARROYO, Miguel et al. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo, Cortez, Buenos Aires, Argentina, Clacso, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Brasil**. Justo. Competitivo. Sustentável. Estratégia de Assistência ao País. (on line). Jan. 2002. Disponível em: http://www.obancomundial.org/index.ph/content/view_folder/92.html. Acesso em: 5 mar. 2007.

BOBBIO, Norberto. **Estado Governo e Sociedade**: Para uma teoria geral da política. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1992.

BRASIL. **Balanco Geral da União**, 2005, Controladoria Geral da União disponível em <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/BGU/2005>. Acesso em: maio 2007a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2007b.

_____. **Constituições do Brasil (de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e suas alterações)**. Mar. 2006. Disponível: http://pt.wikipedia.org/wiki/Constituição_Brasileira. Acesso em: 10 abr. 2007c.

_____. Programa **Avança Brasil** - o Plano Plurianual para o período 2000 a 2003. Disponível em: <http://www.abrasil.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2007d.

_____. **Relatório de Avaliação–Meta Fiscal Quadrimestral– LOA 2003**. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/hp/downloads/lei_responsabilidade/metas_fiscais/rel_Iqua_dr_2003.pdf. Acesso em: 15 mar. 2007e.

_____. Lei n. 11.318, de 5 de julho de 2006. Altera a Lei no 10.933, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006.

_____. Decreto n. 4.791/2003, de 22 de julho de 2003. Instituiu uma nova estrutura organizacional do Ministério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2003.

_____. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de abril de 2002.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 1996.

_____. Lei n. 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2001.

_____. Lei n. 10.172/2001- Plano Nacional de Educação. Brasília: **Câmara dos Deputados, coordenação de publicações**, Poder Legislativo, Brasília, 2002.

_____. Lei n. 10.933, de 11 de agosto de 2004. Institui o Plano Plurianual para o quadriênio 2004/2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004.

_____. Lei n. 8.069/90. 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Lei n. 6.607, de 26 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o Quadriênio 2004/2007 no Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2003.

_____. Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece as normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2000.

_____. Portaria n. 42, de 14 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 de abril de 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas, 1993.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. 4. ed. São Paulo. Cortez, 1988.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno qualidade inicial**: rumo a educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOI, Sôo-Hyang. Financiamento da educação infantil: perspectiva internacional. In: COELHO Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo (orgs.). **Financiamento da educação infantil**: perspectiva em debate. Brasília; UNESCO/Brasil, 2004.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **O lugar da Amazônia no desenvolvimento do Brasil**. Programa de governo 2002. Coligação Lula Presidente. Belém. multigr., set. 2002.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Schettini. Políticas Públicas Sociais. In: WEFFORT, Francisco. (org). **Os Clássicos da Política**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995. v. 1

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 64)

DEMO, Pedro. **Pobreza política: Polêmicas do nosso tempo**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DOURADO, Luis Fernandes. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Infantil e Fundamental/ Secretaria de Educação Básica, 2003 (Apresentação em slides).

ENGELS. F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1977.

ESTEVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FARENZENA Nalú. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FERNANDES, Bernardo. Diretrizes de Uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 133-145.

_____. Primeira Conferencia Nacional “Por Uma Educação do Campo” – Texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica (org.). 2. ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 19-63.

FÓRUM BRASIL DO ORÇAMENTO. Disponível em <http://www.forumfbo.org.br>. Acesso em: 23 jul. 2007.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Por uma Educação do Campo na Amazônia/Pará**. Caderno de Texto. Belém, PA, 2005.

_____. III SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Educação do Campo na Amazônia: Direito Nosso, Dever do Estado!** Caderno de Texto. Belém, 2007

FREIRE, Jacqueline C. S. **Juventude ribeirinha: identidade e cotidiano**. 2002. 154f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CRIANÇA. **Programa Educamazônia: Construindo Ações Inclusivas e Multiculturais no Campo – 3ª Fase**. Belém, 2007.

GEMAQUE, Rosana Oliveira. Financiamento da educação no governo Lula e as metas no Plano Nacional de Educação. In: GEMAQUE, Rosana et al. **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: Cejup, 2006. p.214- 239.

_____. **Financiamento da educação**. O Fundef na educação do estado do Pará: feitos e fetiches. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOVERNO DO PARÁ. Tribunal de Contas do Estado do Pará. **Relatório Contas Anuais do Governo do Estado do Pará Exercício de 2003**. Pará, 2003. Disponível em: https://www.tce.pa.gov.br/docs_pdf/contas_governador/contas_do_governador.pdf. Acesso em 03 de junho de 2007.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. Diretoria de Planejamento. **Relatório de Avaliação de Programas do Governo: Plano Plurianual 2004-2007**. Pará, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Plano Plurianual 2004-2007**. Pará, 2003.

GRABOWSKI, Gabriel; SILVA, Daniel dos Santos. **Levantamento das Fontes de Financiamento para a Política de Educação do Campo**, Brasília: Unicef (documento interno), 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4 ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980.

GUIDO, Liguori. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Novos Rumos**, ano 21, n. 46, p. 4-10, 2006. Disponível em: http://www.institutoastrojildopereira.org.br/novosrumos/file_46/sumario.pdf. Acesso em: 15 nov. 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutembreg Ltda, 2005.

HENRIQUES Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (orgs.). MEC. Ministério da Educação. **Cadernos Secad 2 - Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC, 2007.

MANIFESTO DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA FLORESTA E DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA PARAENSE, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, Erasto Forte. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social**. Trad. Mário Duayer. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar** (on line) 2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2007a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação** (on line). 2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em: 18 jun. 2007b.

_____. **Documento-base da Comissão de Planejamento do GPT** (documento interno). Brasília, 2007c.

_____. **Cadernos Secad 2. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, 2007d.

_____. **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação**. Brasília. Disponível: <http://www.siope.inep.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2006a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, 2006b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBS nr. 01/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Processo 23001.000187/2005-50. Brasília, MEC/ 2006c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. **Gastos com educação: Sumário Executivo**. Brasília, Maio, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2006d.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2005.

_____. Políticas Públicas do Ministério da Educação. **Síntese dos Programas Prioritários**. Brasília, 2004a.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de Subsídios. Brasília, 2004b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Gestão 2003.** Janeiro, Brasília, 2003a.

_____. **Estudo sobre o valor mínimo do Fundef,** 2003b, p. 7. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio2003.pdf> Acesso em: nov. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBS nr. 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.** Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

_____. Texto base da Conferência “**Por uma Educação Básica do Campo**”. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria do Tesouro Nacional. **Instituição Tesouro.** Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2007f.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Programa Saberes da Terra. **Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Profissional para Agricultores(as) Familiares.** Brasília, 2005.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico. **Plano Brasil:** participação e inclusão (on line). PPA 2004-2007. Disponível em: <http://www.planobrasil.gov.br/texto>. Acesso em: 10 dez. 2007a.

_____. **O desafio do planejamento governamental.** Brasília, 2002. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em: nov. 2007b.

_____. **Apresentação do Ministro Guido Mantega ao Congresso sobre o orçamento 2003.** Disponível em <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em: jul. 2007.

_____. **Histórico das atividades orçamentárias.** Disponível em: <www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=51&sub=128&sec=8> Acesso em: jun. 2006.

MOLINA, Mônica. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONLEVADE, João Antonio. **Algumas reflexões sobre a transição Fundef-Fundeb.** Brasil, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundeb_art_monlevad.pdf. Acesso em: 15 jun. 2007

_____. **Para entender o Fundeb.** Ceilândia, DF: Idéia, 2007.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

NERY, Marcelo. **Pará sustentável: diagnóstico da pobreza**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE; CPS, 2004. v. 1

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Centro de Notícias**. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/portugues/news.htm>. Acesso em: jan. 2008.

PÁDUA, Elisabeth Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. Diretoria de Planejamento. **Relatório de Avaliação de Programas do Governo: Plano Plurianual 2004-2007**. Belém, 2005.

_____. **Lei PPA 2004-2007 do Governo do Estado do Pará** (on line). Disponível em: http://www.sepof.pa.gov.br/ppa_projetodelei.html. Acesso em: 11 nov. 2007.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa de Governo. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Programa de Governo. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.pt.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fábio. **Rompendo o marasmo: a retomada do desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

PINTO. Lucio Flávio. **Mudança para valer?**. Jornal Pessoal. Nr. 328. Belém,PA. Dezembro,2006. 2º quinzena. Ano XX.

PINTO, Marcelino. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 07 mar. 2007.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

REZENDE, Fernando; CUNHA, Armando. **O orçamento público e a transição do poder**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SACHS, Ignacy; STROH, Paula Yone (orgs.). **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. p.09- 15.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro, Campus, 1987.

SENADO FEDERAL. Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle – CONORF. Planos e Orçamentos Públicos: Conceitos, Elementos Básicos e Resumo dos Projetos de Leis do Plano Plurianual/2004-2007 e do Orçamento/2004. (on line). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/orcamento/sistema>. Acesso em: 14 nov. 2007.

_____. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: jun. 2006.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Edla. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBS n. 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

SOUZA, Orlando Nobre de. Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia /Pará. In: **Contribuições para o debate: Por uma Educação do Campo na Amazônia**. Fórum Paraense de Educação do Campo. Cadernos de Texto - II Seminário Estadual de Educação do Campo, Belém, 2005.

_____. Educação do Campo e Poder Local na Amazônia: Articulações e Possibilidades. In: GEMAQUE, Rosana; LIMA, Rosângela (orgs). **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: Cejup, 2006. p. 178 - 190.

TEODORO, Antonio. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Projeto Saberes da Terra**. Belém, 2005.

WERTHEIN, Jorge. In: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela (orgs.) **Financiamento da educação infantil**. Brasília: Unesco/Brasil, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)