

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

CARLOS ANTÔNIO ROCHA

**ANÁLISE DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS E
SUA RELAÇÃO COM O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS**

**GOIÂNIA
2022**

CARLOS ANTÔNIO ROCHA

**ANÁLISE DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS E
SUA RELAÇÃO COM O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

**GOIÂNIA
2022**

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

R672a Rocha, Carlos Antônio

Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais / Carlos Antônio Rocha. -- 2022.

211 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.

Inclui referências: f. 198-211.

1. Escolas rurais - Bela Vista de Goiás (GO). 2. Educação - Financiamento. 3. Educação rural. I. Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 30/08/2022. III. Título.

CDU: 37.018.51(043)
37.014.54(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPP
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPQSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

ANÁLISE DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM BELA VISTA DE GOIÁS E SUA RELAÇÃO COM O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2022.

CARLOS ANTÔNIO ROCHA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás

Profa. Dra. Marta Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Amoné Inácia Alves / UFG

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / Instituto Federal de Goiás

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Sílvia de Oliveira Bernardi Noleto / UEG (Suplente)

Dedico esta pesquisa à minha família, ao meu companheiro de todas as horas e aos meus amigos por todos os momentos de renúncia que lhes foram impostos.

E, por fim, a todos os meus colegas de profissão que lutam por uma educação pública de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Se eu consegui chegar ao final deste trabalho foi porque muitas pessoas contribuíram durante o processo. Mesmo sendo um esforço solitário, as diferentes formas de apoio me ajudaram ao longo do percurso e, dessa forma, não poderia deixar de agradecer a tantos que me apoiaram durante esta etapa percorrida.

A Deus, pois sem ele jamais teria chegado até aqui. Mesmo diante dos problemas sua proteção fez-me forte e corajoso. Minha fé e dedicação me proporcionaram vivenciar o nível restrito de ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Este, sem dúvida, é o momento mais feliz de minha vida.

À professora Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pelas orientações metodológicas, incentivo, dedicação e confiança nos momentos difíceis do meu trabalho como pesquisador. Proporcionou-me uma nova maneira de ver o mundo e encarar as situações conflituosas, soube me corrigir quando necessário; mas, sobretudo, soube analisar os progressos e compreender as limitações. Uma pessoa especial, aquela que me encorajou a levar adiante este trabalho. Uma amiga que jamais esquecerei.

Aos Professores da Banca de Qualificação e Defesa, Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Dr^a. Amone Inácia Alves, Dr. Wanderley Azevedo de Brito e Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, pela disponibilidade e valiosas contribuições que propiciaram o enriquecimento do meu trabalho.

Aos meus pais (João Bonifácio e Luzia Caetano), irmãos (Vânia, Sônia e Wagner), sobrinhos (Júnior, Ricardo, Rejane, Maria Eduarda, João Wagner e Júlio César), cunhados (Delizom, Marcos e Flávia), companheiro (Rildo), demais familiares e amigos, pelo tempo que precisei ausentar-me de suas vidas para me dedicar à pesquisa.

Aos colegas de doutorado, obrigado pelo companheirismo e valiosas conversas. Foi um privilégio conhecer vocês!

Enfim, a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa decisiva em minha vida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição percentual do pessoal ocupado, por nível de instrução, segundo as atividades econômicas – Brasil – 2019.....	34
Figura 2 – Municípios Limítrofes de Bela Vista de Goiás e suas Microrregiões.....	140
Figura 3 - Obelisco na Praça Adelino Roque de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2020.	142
Figura 4 - Praça José Lobo de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2018.	143
Figura 5 – A conexão entre as peças do Sistema Orçamentário Brasileiro.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas desativadas/nucleadas ou transferidas do município entre os anos de 1980 – 2020 em Bela Vista de Goiás.	81
Gráfico 2 – PIB per capita, Bela Vista de Goiás – 2010/2019.	145
Gráfico 3 – Investimento na MDE no município de Bela Vista de Goiás – 2014-2019.	160
Gráfico 4 - Principais despesas liquidadas por Grupo de Natureza - Bela Vista de Goiás – 2017-2019.....	161
Gráfico 5 - Receita FUNDEB – Bela Vista de Goiás - 2017-2019.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atuação dos organismos internacionais nas decisões educacionais do Brasil.....	77
Quadro 2 – As vinculações na ordem jurídica brasileira.	105
Quadro 3 - Valor gasto pelo município com transporte terceirizado – 2019.	119
Quadro 4 - Valor total gasto pelo município com transporte escolar – 2019.....	121
Quadro 5 - Impostos transferidos da União para Municípios.	125
Quadro 6 - Alterações do Decreto 88.374/1983.....	128
Quadro 7 - Prefeitos e Secretários de Educação no período de 1977-2020.....	149
Quadro 8 - Demonstrativo da Função Educação - Bela Vista de Goiás - 2010/2013/2016/ 2019.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Escolas e Matrículas da Educação Básica por localização – Brasil – 2001-2019.....	94
Tabela 2 - Número de Escolas e Matrículas da Educação Básica, Bela Vista de Goiás 2007*-2019.....	96
Tabela 3 – Projeção percentual proposta na Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020.....	115
Tabela 4 - Valores estimados por aluno/ ano – Goiás – 2019.....	133
Tabela 5 - Valores FUNDEB, Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, Goiás – 2015/2019.....	162
Tabela 6 - VAA – Goiás e número de alunos da Educação Básica conforme etapa de ensino- 2019.....	163
Tabela 7 - Demonstrativo simplificado das receitas e despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE nos últimos 6 anos (2014-2019).....	164
Tabela 8 - Estimativas do custo-aluno qualidade (CAQ) por etapa, área da localidade, turno e comparação com a estimativa do valor-aluno/ano (VAA) FUNDEB, Brasil – 2019.....	185

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CF	Constituição Federal do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
EC	Emenda Constitucional
FAE	Fundação de Assistência aos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAPAS	Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPVA	Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto Sobre Propriedade Causa Mortis e Doações
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura

PIB	Produto Interno Bruto
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPA	Plano Plurianual
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME	Sistema de Manutenção do Ensino
TCM	Tribunal de Contas dos Municípios
TJGO	Tribunal de Justiça do Estado de Goiás
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
VAA	Valor Aluno Ano

RESUMO

ROCHA, Carlos Antônio. **Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Formação de Professores e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2022.

Vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), a presente tese tem como objetivo identificar o valor aplicado na educação municipal em Bela Vista de Goiás, a fim de analisar as razões da política de fechamento das escolas rurais. Nesse sentido, o problema da pesquisa foi formulado para entender se o custo do financiamento da educação, para o estudante da rede municipal, contribui para a justificativa do fechamento de escolas rurais. Aborda-se, no campo das políticas públicas educacionais, o financiamento da Educação Básica rural e urbana no Brasil, e no município de Bela Vista de Goiás suas contradições e desafios a partir de uma análise da configuração do Estado brasileiro, da legislação e dos elementos constitutivos, necessários para possibilitar a oferta de uma educação em condições de qualidade na primeira fase do ensino fundamental. À luz do materialismo histórico-dialético, busca-se a base teórica para direcionar esta pesquisa. Como metodologia, foram utilizadas fontes documentais e bibliográficas, articulando o trabalho empírico e teórico. No transcurso do estudo, procura-se conhecer o percurso histórico dos marcos legais que asseguram a destinação de recursos financeiros para a educação pública brasileira, evidenciando os diferentes movimentos realizados pelo Estado para sua efetivação. Há no texto, uma retomada da discussão sobre educação do e no campo, articulada com o conceito de qualidade. Dentre as políticas públicas, destinadas à educação, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação como condição primordial para gestão financeira da educação municipal e a política de transporte escolar, tendo como principal ação o Programa Nacional de Transporte Escolar como instrumentos ideológicos para justificar o deslocamento do aluno do campo para a cidade, configurando como o programa que utiliza o maior aporte de recursos do tesouro municipal. Constata-se que, em Bela Vista de Goiás, o argumento do poder público de inviabilidade financeira, para o processo de reordenamento e fechamento de escolas rurais não se sustentou, pois não foram encontrados elementos capazes de comprovar tal afirmativa, ou seja, a justificativa dos gestores municipais está ancorada em hipóteses, atendendo na totalidade a um discurso ideológico e mercadológico. Emergiu na pesquisa que a justificativa para o fechamento das escolas do campo se sustenta pelo papel que a ideologia exerce na sociedade de forma geral. O processo urbanocêntrico chegou na educação e se impôs à educação do campo, desrespeitando os valores, a cultura, os saberes, os hábitos do/a camponês/a. A pesquisa revela que o município aplicou valores concomitantes ao custo-aluno-qualidade, embora as despesas com o transporte escolar tenham sido responsáveis por grande parte do investimento na educação. Em 2019, os recursos do tesouro municipal destinaram 54% para essa ação. Há que se debruçar sobre as reais intenções para o fechamento das escolas do campo, desconstruindo justificativas neoliberais e ideológicas. Este trabalho cumpre com parte desse movimento, no momento que desconstrói o argumento de cunho econômico.

Palavras-chave: Financiamento da educação; políticas públicas; educação no/do campo.

ABSTRACT

ROCHA, Carlos Antonio. **Analysis of the financing of education in Bela Vista de Goiás and its relationship with the closing of rural schools.** Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. School of Teacher Formation and Humanities. Pontifical Catholic University of Goiás. Goiânia, 2022.

Linked to the research line State, Policies and Educational Institutions, of the Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC GOIÁS), this thesis aims to identify the value applied to municipal education in Bela Vista de Goiás, in order to analyze the reasons for the policy of closing rural schools. In this sense, the research problem was formulated to understand if the cost of financing education, for the student of the municipal network, contributes to the justification of the closing of rural schools. In the field of public educational policies, the financing of rural and urban Basic Education in Brazil is approached, and its contradictions and challenges in the municipality of Bela Vista de Goiás, based on an analysis of the configuration of the Brazilian State, legislation and constitutive elements, necessary to make possible the offer of an education in conditions of quality in the first phase of the basic education. In the light of historical-dialectical materialism, the theoretical basis to guide this research is sought. As a methodology, documentary and bibliographic sources were used, articulating empirical and theoretical work. In the course of the study, we seek to know the historical course of the legal frameworks, which ensure the allocation of financial resources to Brazilian public education, highlighting the different movements carried out by the State for its effectiveness. In the text, there is a resumption of the discussion about education in and of the countryside, articulated with the concept of quality. Among the public policies aimed at education, the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valuation of Education Professionals stands out as a fundamental condition for the financial management of municipal education and the school transport policy, with the main action being the Program National School Transport as ideological instruments to justify the displacement of the student from the countryside to the city, configuring as the program that uses the largest contribution of resources from the municipal treasury. It appears that, in Bela Vista de Goiás, the public power's argument of financial infeasibility for the process of reorganizing and closing rural schools was not supported, as no elements capable of proving this assertion were found, that is, the justification of municipal managers is anchored in hypotheses, fully serving an ideological and marketing discourse. It emerged in the research that the justification for the closing of rural schools is supported by the role that ideology plays in society in general. The urban-centric process arrived in education and imposed itself on rural education, disrespecting the values, culture, knowledge and habits of the peasant. The research reveals that the municipality applied concomitant values to the cost-student-quality, although the expenses with school transport have been responsible for a large part of the investment in education. In 2019, resources from the municipal treasury allocated 54% to this action. It is necessary to look into the real intentions for the closure of rural schools, deconstructing neoliberal and ideological justifications. This work complies with part of this movement, at the moment it deconstructs the economic argument.

Keywords: Financing of education; public policy; education in/from the countryside.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I.....	32
ESTADO E EDUCAÇÃO: AS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	32
1.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO E EDUCAÇÃO	32
1.1.1 A relação entre o fechamento de escolas e a ideologia	53
1.2. O ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO PÚBLICA: PERSPECTIVA E ALCANCE	55
1.3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	59
1.4 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO	70
1.5. PARTICIPAÇÃO DOS MECANISMOS EXTERNOS E DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	77
1.6 REFLEXOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BELA VISTA DE GOIÁS	80
CAPÍTULO II.....	84
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO	84
2.1. EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: OS DESAFIOS CONTINUAM.....	84
2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FINANCIAMENTO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: O LEGAL E O REAL	100
2.2.1. O financiamento da educação no contexto atual	109
2.2.2.O transporte escolar, política de inclusão? Contradições que emergem.....	112
2.2.3. Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e Programa Caminho da Escola: o caso de Bela Vista de Goiás	116
2.2.4 Programa complementar (Salário-Educação) existe diferença para as escolas rurais?	123
2.3. FUNDEF E FUNDEB: NOVOS OLHARES, NOVAS POSSIBILIDADES. A IMPORTÂNCIA DO FUNDEB NA GESTÃO FINANCEIRA E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO.....	130
CAPÍTULO III	139
O MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS E O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO	139
3.1. ASPECTOS BIBLIOGRÁFICOS RECONHECIDOS PELA MEMÓRIA DO MUNICÍPIO.....	139
3.2. SINGULARIDADES ECONÔMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DE BELA VISTA DE GOIÁS	144

3.3. TRAÇOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: RURAL E URBANO	147
3.4 A GESTÃO FINANCEIRA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: O PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO MUNICIPAL E A EDUCAÇÃO - PPA, LDO E LOA	152
3.5 AS RECEITAS E DESPESAS COM MDE NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS	159
3.5.1 Uma análise mais específica do FUNDEB na MDE.....	161
3.6 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA QUALIDADE: REVISITANDO O CONCEITO DE QUALIDADE	165
3.7 QUANTIDADE VERSUS QUALIDADE: NOVOS DESAFIOS EM FUNÇÃO DA AMPLIAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS	171
3.8 CUSTO ALUNO QUALIDADE CAQ COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE EDUCACIONAL (PARTE DOS INSUMOS NECESSÁRIOS PARA SE CHEGAR A UM VALOR) – A LÓGICA MUDA	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	198

INTRODUÇÃO

A presente tese vincula-se ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Integra-se à área da Educação e Sociedade pertencendo à linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Um longo caminho foi percorrido até chegar o momento de dedicar-me¹ como pesquisador com o tema do fechamento das escolas rurais sob o viés do financiamento da educação. O interesse em conhecer essa realidade contraditória inicia-se no momento que ingressei na vida profissional como professor da educação básica no meio rural do município de Bela Vista de Goiás, ano de 1990.

Nessa época, o Brasil ainda sentia os reflexos do longo período de ditadura militar (1964-1985), mas dava sinais de mudança com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Na década seguinte (1990) desencadeou uma implosão na Reforma do Estado brasileiro, marcada pelo aspecto descentralizante e gerencialista da Administração Pública.

Como professor e militante participava dos movimentos sociais e acompanhava a tramitação e aprovação na Câmara dos Deputados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, o que propiciou a consolidação de ações que tornaram possíveis a ampliação do acesso e melhorias no âmbito do financiamento da educação, entre eles destaca-se o FUNDEF e, posteriormente, o FUNDEB, ocorridos nos anos de 1996 e 2007 respectivamente.

Hoje, pesquisador na área de educação e sociedade, no campo da política educacional, continua latente o desejo em compreender a teia de relações que atuam no sistema educacional brasileiro, respondendo pela maioria de seus problemas, entre eles a educação ofertada à população que reside no meio rural. Assim, revisitar o passado tem um duplo sentido: memorialista e de busca pela justiça social, haja vista que a proposta do tema da tese possui aspectos que convergem e confundem com minha vida pessoal e profissional.

Em estudo realizado no Mestrado conheci a história do movimento de reordenamento das escolas rurais do município de Bela Vista de Goiás. Nesse estudo, o aspecto econômico emergiu como justificativa para o fechamento das escolas. Para o poder público é muito caro manter várias escolas com poucos alunos em diferentes regiões. De forma contraditória, o transporte escolar aparece como “solução” do problema, mas para a comunidade não se

¹ Na escrita desta tese, em alguns momentos específicos, devido ao tom testemunhal docente o autor se utiliza da escrita em primeira pessoa, e no decorrer do texto mantém a escrita padrão acadêmica em terceira pessoa.

apresenta como a melhor opção. Diz-se contraditória porque o transporte escolar, como já foi comprovado em estudo recente é relativamente mais dispendioso para os municípios.

Compreender o incompreendido tornou-se, então, uma obsessão. Reafirma-se incompreendido porque eu, assim como milhares de brasileiros que têm suas raízes no meio rural vive-se uma realidade na qual as condições materiais concretas limitam e se constituem impedimentos para o acesso e permanência com êxito na educação formal, isso porque o fechamento de escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade, considerando apenas os aspectos econômicos, é uma das artimanhas usadas pelo poder público para mascarar a realidade.

A convivência com as pessoas que vivem no e do campo impulsionou-me a indagar o que para muitos se apresentava como pronto: para que haja igualdade, qualidade, equidade e redução de recursos financeiros, a melhor opção para todos é fechar as escolas rurais e transportar os alunos para escolas núcleo, ou para escolas da cidade.

Essas afirmações, isoladamente, já evidenciam o quanto a individualidade e os dogmas neoliberais na sociedade capitalista se apropriam da vida das pessoas, e aos poucos como uma erva daninha, sufoca e mata o que é bom, justo e para todos. Perante a Lei somos todos iguais, no entanto, nossas diferenças culturais, econômicas e sociais não podem ser empecilhos para promoção e incentivo da igualdade. O que se constata pelos estudos é que tais diferenças justificam as desigualdades. Vinícius de Moraes, na canção “Samba da Bênção”, chama a atenção para a boa convivência entre as variadas culturas e a importância do encontro para superação do vírus do individualismo: “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro na vida”. Assim, respeitar as diferenças culturais, no caso, entre cidade e campo é promover o encontro, sendo a educação um caminho possível e capaz de realizá-lo.

Outro fator que impulsionou esta busca foi vivenciar essa realidade. Os primeiros anos de estudo foram no meio rural, um período tranquilo, seguro e de muito aprendizado. A convivência familiar foi fundamental para o amadurecimento psicológico, físico, moral e ético. Iniciei o trabalho docente também no meio rural somente com formação em magistério e fazia esse percurso cidade/campo diariamente. Com o processo de fechamento de escolas busquei novas oportunidades na cidade como professor. Muitas portas foram fechadas sob o argumento: professor do meio rural não tem conhecimento básico para trabalhar na cidade. Outra perversidade, uma vez que a formação docente, em sua maioria, é justamente preparar o professor para trabalhar na cidade, e não no meio rural.

A graduação e a pós-graduação vieram muito tempo depois. Durante mais de duas décadas tive que escolher entre trabalhar ou estudar. Uma realidade ainda presente na vida da maioria dos brasileiros, determinada pelas condições materiais de nossa existência. Trabalhei alguns anos nos cursos de formação continuada de professores, coordenação pedagógica e diretor de escola básica pública. A convivência, ora com os alunos e pais, ora com os professores, impulsionou-me a inquirir e ao mesmo tempo polemizar o que para muitos era algo resolvido, concluído, em relação ao movimento de fechamento de escolas no/do campo.

Nesse convívio, as frases prontas e de efeito eram ouvidas constantemente. Uma repetição do argumento defendido pelo poder público para justificar o fechamento de escolas rurais foi absorvido tanto por parte dos professores quanto por parte dos pais: “as crianças não aprendem porque estão todas juntas na mesma sala de aula”; “na cidade ele vai desenvolver melhor porque as salas de aula são seriadas”; “meu filho agora vai ter as mesmas oportunidades das crianças da cidade”; “graças a Deus vamos ter uma educação de qualidade”; “o transporte escolar vai ser uma benção para todos nós”. “por sorte, agora podemos trabalhar no campo durante o dia e estudar a noite na cidade”; “meu filho agora vai conseguir estudar, fazer um curso superior e ter uma vida diferente e melhor do que a minha”. Frases essas que, para mim, careciam de investigação e análises.

À medida que os anos iam passando, e o real se apresentando muito distante do ideal, percebe-se que o fechamento de escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade beneficiava diretamente a classe que defendia o fechamento de escolas. Como tutor de Curso de Formação Continuada de Professores, e também como Diretor de Unidade Escolar, era frequente ouvir dos professores observações sobre o dispêndio financeiro com deslocamento ou aluguel na cidade e quanto impactava o já minguado salário; que a seriação sozinha não era garantia de qualidade da educação, pois o número de alunos dobra, triplica; o fato de as crianças chegarem cansadas, com fome, sujas, com atividades para fazer, porque o transporte havia quebrado no retorno e só chegou à noite em casa.

Quanto aos adolescentes eram frequentes as declarações dos professores nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas: a maioria das reprovações de crianças do meio rural se dava por motivo de faltas às aulas e baixo rendimento, qualitativo e quantitativo.

Os diferentes relatos causavam inquietação, ao mesmo tempo impulsionavam a conhecer essa realidade, haja vista que aparentemente estudar para as pessoas residentes no campo, e menos favorecidas economicamente, se apresenta como uma dificuldade colocando esses estudantes em desvantagem em relação àqueles que possuem recurso financeiro,

primeiro pela dificuldade de acesso ao ensino devido às longas distâncias percorridas, segundo porque desde muito cedo terá que trabalhar e estudar. Essa realidade, no meu entendimento, interfere na aquisição do conhecimento sistematizado.

Não podemos desconsiderar os avanços em relação ao acesso à educação básica e é evidente que o transporte escolar favoreceu e democratizou o ingresso à educação. O que não está evidente são as condições reais que o acesso e permanência se consolidam para aqueles que vivem e trabalham no campo e, para estudar, precisam percorrer vários quilômetros até a cidade. Nesse sentido, o grande desafio, então, é saber se o fechamento das escolas rurais com o transporte dos alunos para a cidade tendo como justificativa a qualidade, a equidade e a viabilidade financeira foram uma conquista, um benefício, ou uma falácia.

Diante das questões que fui construindo durante o percurso, com base em estudos e observação da realidade educacional no município de Bela Vista, busca-se nesta tese avançar minha investigação tentando compreender e desvelar questões ainda sem respostas. Este momento dialético permitirá, embora situado nas limitações do contexto histórico, aproximar mais da compreensão do fenômeno. A investigação, com bases em estudos sistemáticos, propicia análise cuidadosa e científica. Esse é o papel do pesquisador, o qual se permite guiar pela curiosidade epistemológica e não aceita a verdade aparente do fato ou fenômeno. O fechamento das escolas rurais em Bela Vista de Goiás ainda se faz presente enquanto fenômeno não compreendido na sua totalidade.

Analisar essas questões passa pela interpretação e compreensão da realidade que, no meu entendimento, ultrapassa a pura descrição dos fatos, é preciso entender e interpretar a realidade, ou seja, é preciso conhecer aqueles que constituem o mundo real, pois, os homens que fazem a história como descreve Marx (2003) não a fazem como querem, ou nas condições escolhidas por eles.

Assim, a iniciativa para conhecer melhor as contradições entre o falado e o vivido no processo de fechamento de escolas rurais, amparados no discurso economicista e busca pela qualidade e equidade da educação, é um desafio de grandes proporções, pois apesar das similaridades do processo em todas as regiões brasileiras, a configuração do federalismo possibilita tratamentos múltiplos, uma vez que Estados e Municípios podem legislar sobre seus sistemas de ensino.

A Formulação e Delimitação do Problema

Revisitando e analisando a história da educação brasileira ficam evidentes dois pontos fundamentais: seu aspecto seletivo e excludente. No início para dominar, controlar e explorar o homem e sua natureza através da imposição de uma cultura sobre a outra; posteriormente, como legitimação de poder dessa cultura pelo viés do conhecimento, uma vez que apenas os detentores dos meios de produção tinham acesso ao conhecimento sistematizado. Um passado ainda presente que ressurgiu e inova em cada tempo histórico para escamotear a real realidade, passando uma falsa ideia de igualdade e justiça social, claramente evidenciado ao analisar o modelo de educação ofertada para as pessoas que vivem no e do campo.

Curiosamente, o setor primário, base para constituição das civilizações, perdeu espaço para os setores secundários e terciários, sendo esse último responsável por 65,99% de participação no conjunto da produção, o setor secundário 18,48%, e o primário 15,53% (VIEIRA; COSTA, 2014), ou seja, o avanço da indústria e mecanização dos serviços, em específico no meio rural, foi de forma gradativa substituindo os homens pelas máquinas e a migração para a cidade foi inevitável; outro fator que impulsionou o êxodo rural foi a pouca ou nenhuma oferta de educação no campo para essa população.

Em termos educacionais, a legislação também não reconhecia o povo do campo como cidadão de direitos, sendo incorporada no sistema jurídico apenas na Constituição Federal de 1934, mais de quatro décadas depois da Proclamação da República. Posteriormente, ora era suprimida, ora reestabelecida, isto porque as políticas públicas educacionais para o campo, embora não estejam aparentes a todos, baseiam-se na lógica mercantilista. Esse modelo, promovido e intensificado nas últimas décadas do século XX culminou no aniquilamento de escolas rurais em todo o país, bem como no favorecimento de uns em detrimento de outros conforme dados descritos na tabela 1.

No Brasil, em Goiás e no município de Bela Vista de Goiás, o processo de reordenamento e fechamento de escolas é um fato, comprovado em estudo iniciado em 2016 e publicado em 2018 (ROCHA, 2018). Naquele período, o objetivo da pesquisa era compreender como aconteceu esse processo de fechamento e reordenamento de escolas rurais, e ao mesmo tempo dar voz a uma parte desses sujeitos envolvidos no processo. Entre as questões que busquei responder naquele momento estavam as relacionadas à comunidade rural: A comunidade foi ouvida? Foi um processo democrático? Participativo? Prevaleceu a vontade da maioria?

O estudo possibilitou que chegasse a algumas considerações emergindo o financiamento da educação como uma categoria muito forte, isso porque tanto nos

documentos analisados quanto nas vozes do poder público por excelência, principal indutor de políticas públicas, surge fortemente a questão financeira associada à educação na cidade como sinônimo de boas práticas de qualidade. Nas vozes do poder público, a educação na cidade, além de ser melhor, demanda menos recurso financeiro.

Compreende-se que é preciso avançar nessa questão e é justamente, nesse sentido que se pretende com esta pesquisa analisar e compreender por meio de dados esse processo, e ao final, conhecer o custo do financiamento para o aluno da rede municipal, nas etapas em que o município atende, bem como as outras despesas necessárias para o transporte do aluno residente no campo.

Pretende-se também analisar, na perspectiva do financiamento, os elementos que podem propiciar uma educação em condições de qualidade. Entende-se ainda que afirmar que a escola da cidade é de melhor qualidade em detrimento da escola do campo demanda anos de estudos, um tempo incompatível com a tese, assim, a questão da qualidade, em termos pedagógicos, ficará para estudos posteriores. Quando neste estudo a qualidade é tratada circunscreve-se nos limites dos insumos necessários à oferta de uma educação em condições de qualidade.

Dessa forma, e considerando que os recursos públicos emergem como argumento para o fechamento de escolas rurais; considerando que na voz do poder público o custo aluno rural demanda mais recurso financeiro; considerando que a política de financiamento está atrelada ao número de alunos nas escolas, relativamente menor no meio rural; considerando que não há estudos que comprovem esses dados e considerando que as políticas públicas educacionais se baseiam na mercantilização, confrontamos com o seguinte problema: **O custo do financiamento da educação para o estudante da rede municipal, de acordo com a etapa oferecida na municipalidade contribui para a justificativa do fechamento de escolas rurais? Compreender essa realidade, desatando os enlaçamentos de fios, é o meu problema de pesquisa.**

Diante dessa problemática elenquei, na sequência, algumas questões que irão guiar a pesquisa, uma vez que envolvem o objeto e carecem de respostas. Como já comprovado em pesquisa realizada por ocasião do Mestrado (2018), ficou constatado que o fechamento das escolas rurais foi sustentado pelo seguinte discurso: A) Oportunizar aos alunos do campo uma educação de qualidade, considerando que esta qualidade estava ligada à educação oferecida nas escolas urbanas seriadas; B) Viabilizar, do ponto de vista econômico, a educação para a população do campo, uma vez que manter escolas rurais demandava muito recurso público.

Ficou evidente também que o discurso defendido pelo poder público carecia de maior investigação, uma vez à época não foi possível identificar os custos/financiamento da educação rural, tampouco da educação urbana. Sem a visão dessa totalidade não foi possível sustentar a justificativa de que a educação do campo é do ponto de vista econômico inviável. Apesar de que, enquanto educador defenda a permanência das escolas do campo, por razões que ultrapassam as questões de ordem econômica, enquanto pesquisador não pude me conter com uma impressão assentada no senso comum e na superficialidade dos dados. Havia uma curiosidade epistemológica que me conduziu a um novo esforço de buscar desvelar essa visão parcial da realidade.

Dessa forma, pretende-se nesta tese desvelar a realidade a partir da análise e articulação entre três aspectos fundamentais: 1 - Custo do financiamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I; 2 - Custo deslocamento dos alunos do campo para a cidade; 3 - Elementos constitutivos/insumos necessários para possibilitar a oferta de educação e ensino em condições de qualidade.

A articulação entre esses pontos, somados às questões ainda sem respostas, encaminharão nosso problema de pesquisa e podem ser evidenciados em nossos objetivos.

Como objetivo geral propõe-se **identificar o valor aplicado na educação municipal no município de Bela Vista de Goiás a fim de analisar as razões da política de fechamento das escolas rurais.**

Com a finalidade de delimitar e detalhar os resultados que se pretendem alcançar com a pesquisa elencam-se alguns objetivos específicos: I – Compreender a constituição do Estado Moderno, a relação Estado-educação e as políticas educacionais; II – Identificar na legislação brasileira os principais documentos que discutem a questão do financiamento da educação básica, rural e urbana e relacionar criticamente o legal e o real; III – Identificar os elementos constitutivos/insumos necessários para possibilitar a oferta de uma educação em condições de qualidade na primeira fase do ensino fundamental; IV- Levantar o Valor Aluno Ano -VAA da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e identificar as contradições entre o Custo Aluno Qualidade - CAQ e o VAA no município de Bela Vista de Goiás.

Antes, porém, é preciso considerar o momento atípico que o Brasil e o mundo estão passando, em decorrência da pandemia de Covid-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, essa pandemia tornou evidente o quanto somos frágeis e dependentes do capital.

O isolamento social, o qual todos tivemos que aderir, revelou o quanto a educação necessita de recursos financeiros e em quantidade suficiente, haja vista que o impensado (aulas totalmente remotas) do dia para noite tornou-se uma realidade. Este pesquisador e a pesquisa, que ora se apresenta, também sofreram consequências desse momento de isolamento. As restrições e limitações impostas limitaram a proposta inicial de pesquisa, posto que a observação e diário de campo que pretendia fazer em relação ao trajeto dos alunos residentes no campo não foram possíveis. A suspensão das aulas presenciais foi para os alunos do campo mais um desafio. Pesquisas futuras precisarão ser realizadas para analisar o impacto da Covid-19 na educação para aqueles que não têm escola no e do campo, tampouco acesso às tecnologias capazes de mitigar tal situação de aulas remotas, ou por acompanhamento.

Por certo, há que se pesquisar a evasão, o abandono de milhares de estudantes diante da dificuldade de acesso às ferramentas necessárias para o acesso desse tipo de ensino. Essa realidade também deixou evidente o quanto as desigualdades sociais impactam negativamente no setor educacional uma vez que a classe menos favorecida economicamente foi a mais afetada por não ter acesso a aparelhos com conexão à internet, elemento essencial para as aulas não presenciais.

Para a pesquisa, algo já formatado e em andamento, precisou de adequações e redimensionamento dos objetivos porque o objeto de pesquisa necessitaria do trabalho de campo. Por outro lado, o resultado deste trabalho é o reflexo das condições objetivas da realidade e deste pesquisador, enquanto sujeito histórico.

Revisão de Literatura

Dentre os objetivos que se entrelaçam na construção de um trabalho de investigação científica no campo das políticas educacionais, deve-se primeiro, de acordo com meu entendimento, compreender a teia de relações que atuam no campo educacional respondendo pela maioria de suas dificuldades de avanço. Embora, no transcurso da atividade docente não tomasse consciência disso, o desejo de compreender tais dificuldades aumentou diante da constatação de apatia e pouca inovação do setor.

O referencial teórico analisado possibilitou algumas constatações iniciais, a saber: a) A economia não atua diretamente na evolução e modernização do ensino; b) A herança cultural e a estrutura do Estado interferem na demanda social de educação; c) A organização do

sistema político de cada momento histórico evolui de acordo com os interesses e valores da população representada. No decorrer do texto esses aspectos serão mais bem detalhados.

Diante dos questionamentos apresentados, reconhece-se a necessidade de levantar a bibliografia que trata da temática. Dessa forma, o primeiro momento do estudo contemplou uma investigação bibliográfica nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente, pensei em realizar esta pesquisa também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), descartei essa possibilidade, pois pode ocorrer duplicidade de dados. No desenvolvimento da pesquisa foram selecionados descritores, que auxiliaram a identificar o objeto de pesquisa no cenário de trabalhos acadêmicos e científicos.

Buscando a originalidade da pesquisa realizou-se o levantamento de todos os trabalhos publicados pela CAPES, na Plataforma Sucupira no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> com recorte temporal de 2013 – 2018. O recorte não foi definido aleatoriamente, os trabalhos divulgados antes de 2013 são anteriores à Plataforma Sucupira.

Para pesquisa utilizam-se os descritores: **“educação do campo, financiamento”** justamente porque o objeto busca compreender a dinâmica das políticas públicas para educação do campo e seu financiamento.

Esse cruzamento de dados na pesquisa bibliográfica no banco de teses da CAPES foi essencial para continuidade do estudo por representar o universo de trabalhos já publicados.

O levantamento foi feito durante os meses de abril e maio de 2019. Foram pesquisadas apenas teses. Na plataforma, os descritores foram filtrados da seguinte forma:

- Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas;
- Área do Conhecimento: Educação;
- Área de Avaliação: Educação;
- Nome do Programa: Educação.

Identifica-se nas 5 (cinco) regiões do Brasil 57 instituições com publicações na área da educação, perfazendo um total de 5.904 teses. Organizei os dados seguindo a forma que aparecem na plataforma. Algumas instituições aparecem mais de uma vez e foram tratadas de forma cumulativa. Em seguida, pesquisa-se por instituição pública/privada o título da tese contendo os descritores: educação do campo, financiamento.

Não foi encontrada nenhuma tese com os dois descritores juntos no título. Ora surgia um tema, ora outro tema. Os dados coletados foram organizados de acordo com a localidade

e região da instituição. Região Centro-Oeste – 8 (oito) Instituições, somando 554 Teses, 12 (doze) delas aparecem o tema Educação do Campo e 4 (quatro) o tema Financiamento. Região Sudeste – 24 (vinte e quatro) Instituições, somando 2.756 Teses, 32 (trinta e duas) delas aparecem o tema Educação do Campo e 8 (oito) o tema Financiamento. Região Nordeste – 8 (oito) Instituições, somando 893 Teses, 10 (dez) delas aparecem o tema Educação do Campo e 4 (quatro) o tema Financiamento. Região Sul – 15 (Quinze) Instituições, somando 1.547 Teses, 24 (vinte e quatro) delas aparecem o tema Educação do Campo e 7 (sete) o tema Financiamento. Região Norte – 2 (duas) Instituições somando 154 Teses, 8 (oito) delas aparecem o tema Educação do Campo e 2 (duas) o tema Financiamento. Teve-se, então, 86 teses que trataram do tema Educação do Campo e 23 de financiamento, o que é um número pequeno em relação às teses defendidas no período.

As pesquisas publicadas pela CAPES na plataforma Sucupira nos últimos sete anos revelam que as políticas públicas para educação do campo e financiamento estão sendo pouco contemplados nos trabalhos. Embora haja pesquisas, questões como educação do campo, formação de professores, redes municipais de ensino, políticas de gastos públicos, currículo, trabalho docente, financiamento da educação, FUNDEB, políticas públicas de financiamento não encerram, obviamente, toda a temática, indicando a relevância e contribuição de minha pesquisa.

Método e Metodologia

A compreensão da realidade foi o que impulsionou o estudo, isto é, compreender e interpretar o movimento de fechamento de escolas rurais tendo como justificativa o dispêndio financeiro e busca pela qualidade da educação, sendo as escolas da cidade o ponto de referência para a solução de ambos os problemas. Nesse sentido, no movimento de análise do real procura-se levantar dados que comprovem ou refutem as justificativas do poder público para o fechamento de escolas rurais e adoção do transporte escolar.

Entende-se que a busca pela qualidade da educação é algo positivo, principalmente em países capitalistas como o Brasil onde o discurso pela demanda de um trabalhador qualificado é cada vez maior, além do direito ao acesso à educação resta-nos saber se as oportunidades de condições para o acesso e permanência na escola estão atendendo a todos. Sendo a escola o *locus* que auxilia no desenvolvimento social e profissional dos indivíduos, bem como na evolução gradativa de suas habilidades e competências, as condições de acesso e permanência

devem ser facilitadas, independentemente de onde esse sujeito esteja, seja na cidade ou campo.

Se os homens são o que produzem e como produzem, as condições que possibilitam o acesso, a permanência e a formação do estudante, tanto da cidade quanto do campo constituem-se em determinantes nesse processo de produção, ou seja, a igualdade de acesso e a permanência na escola são fundamentais para a diminuição das desigualdades educacionais, e conseqüentemente sociais.

Nesse sentido, à luz do materialismo histórico-dialético busca-se a base teórica para direcionar esta pesquisa. Para esse método é preciso considerar a vida como ela é, assim como considerar que ela, a vida, encontra-se em constante movimento. Compreende-se que o homem é capaz de conhecer o mundo e, dessa forma, de analisá-lo mediante os meios racionais e empíricos, não distanciando do fato de ser o conhecimento relativo a cada tempo histórico, ou seja, a verdade, portanto, será sempre provisória.

Demo (1995, p. 90) afirma que: “Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe a visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica”. Ou seja, a verdade alicerça-se na base da prática social, bem como no desenvolvimento de processos de conhecimentos das contradições empreendendo ligações com o relativo, pois a vida em sociedade caracteriza-se pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, para prover a sua subsistência, reproduzindo ou transformando essas mesmas relações, que são econômicas, sociais, políticas e culturais.

À vista disso, é que julga ser importante analisar a realidade sob a concepção materialista dialética, pois diante dessa premissa, a maneira de entender as transformações da e na sociedade se realiza por uma evolução de sua negação. De acordo com Severino (1993), o movimento dialético se realiza através de

[...] uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior elas contêm sua própria negação, cada coisa sendo, portanto, ao mesmo tempo, igual a si mesma e ao seu contrário! Por isso, todas elas são atravessadas por um conflito interno, a luta dos contrários que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu anterior (SEVERINO, 1993, p. 135).

Dessa forma, à luz da concepção materialista da história procura-se interpretar as contradições da realidade impostas pelo modo de produção capitalista que interferem diretamente na implantação de políticas públicas para todos os setores: econômicos, sociais, educacionais, bem como no processo de análise dessa realidade contraditória.

É justamente por esse fator que se considera oportuno retomar a crítica formulada por Marx à sociedade burguesa, objetivando compreender melhor como o sistema capitalista ao longo dos anos tem se recriado, transformando a realidade, revolucionando constantemente os valores e as práticas nas sociedades sob seu domínio e direção através do aumento da exploração do trabalho humano.

Para expor alguns dos princípios do seu método, Marx move seu pensamento rumo ao ser social, cuja primeira atitude é a produção material da própria vida, para assim sobreviver. Sua referência é a sociedade burguesa, por ser o produto de um processo histórico, realizado durante nossa existência no mundo. Na “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (1987) afirmam que os homens primeiramente devem dispor de condições para viver e, conseqüentemente, fazer história.

Para eles, esse homem é real, e dessa forma, para viver é necessário comer, beber, abrigar-se, vestir-se. Sendo assim, viver significa para o homem o mesmo que ter relações com outros homens e com a natureza, uma relação que ocorre por meio do trabalho, sendo ele (o trabalho), em certas condições, não elegidas por eles, para realização do sustento de sua vida material, que é econômica, política e social. Essas relações diferem em cada tempo histórico e de sociedade para sociedade.

Com esse entendimento pode-se dizer que é na existência afetiva, nas contradições de seu movimento real, que se define o que o homem é: “Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto no que produzem, como com o modo como produzem” (MARX; ENGELS, 1977, p. 28). Dessa forma, o homem que conhecemos é resultado da produção e de suas relações sociais que são determinadas pelos fatos de sua existência.

Um exemplo dessa determinação pode ser explicado ao observar a classe social de nascimento. Se nascer no meio rural, filho de pequenos agricultores, camponeses, moradores de assentamentos de terra, indígenas, quilombolas, independentemente de sua vontade estará destinado a uma vida de privações, uma educação mínima ou ao analfabetismo. Concomitante, a política de fechamento das escolas rurais brasileiras e adoção do transporte escolar vêm promovendo essa realidade desigual, embora à primeira vista não esteja aparente. Salvo exceções, esse estudante trabalhador rural, caso tenha oportunidade de educação escolar, terá aquela que vai prepará-lo (a) para o mercado de trabalho de subsistência, funções desvalorizadas e de baixos salários, contrariando a ideia de viver de Marx.

Marx foi um estudioso crítico da sociedade capitalista, descreve seu método a partir da vivência real e participação nos movimentos sociais. Sua reflexão nos encaminha a uma análise histórica: o movimento do capital *versus* classe social. Marx (1987) traz em suas análises, no campo da produção, relações sociais de exploração e dominação, estabelecidas por essa sociedade, a capitalista. Para ele a apreensão do real, são as relações sociais (econômicas, políticas, culturais, ideológicas), e dessa forma podem ser preservadas ou transformadas, pois é uma produção do próprio homem.

Marx, para fundamentar seu método, analisa a sociedade capitalista e constata que o fato mais visível, mais aparente, o que se expõe a observação é a mercadoria. Para ele, a mercadoria é o elemento empírico central, uma vez que a sociedade capitalista é produtora de mercadoria. Ela (mercadoria) se tornou para Marx a forma mais simples e mais abstrata do modo da produção capitalista promover seu poder de dominação sobre os homens. Ao vender sua força de trabalho aliena-se nele. Isso porque essa troca aparentemente justa na realidade não é, pois, o valor pago ao trabalhador não corresponde a todo o trabalho desenvolvido, isto é, ao comprar a força de trabalho do trabalhador, transformada em mercadoria, produzirá mais dinheiro do que o salário pago, pois ao vender sua força de trabalho ao dono do capital, esse apossa do excedente produzido pelo trabalhador, que é trabalho não pago, mais-valia, capital.

O tema de pesquisa analisado nessa perspectiva é relevante porque a educação no modo de produção capitalista também é uma mercadoria, embora nossa defesa seja para superação desse entendimento.

Os “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” denunciam essas condições vividas pelo operário trabalhador. Neles, Marx escreve:

Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 1987, p. 82).

Opta-se pelo materialismo histórico-dialético por entender que as condições materiais determinam a consciência com a qual nos apropriamos dessa realidade (MARX, 2007). Para tanto, considera-se a necessidade de apreender o fenômeno em suas múltiplas determinações na análise das categorias mais gerais e particulares para chegar à condição de compreender o fechamento das escolas rurais em Bela Vista de Goiás, desvelando os discursos a partir do financiamento e qualidade da educação.

Sendo para o pesquisador a preocupação central interpretar e explicar a realidade, os estudos possibilitam uma imersão epistemológica com vista a esclarecer questões e ampliar conhecimentos. A pesquisa revela o trabalho como categoria central, justamente por estar ele (trabalho) incluso em uma totalidade, o modo de produção capitalista. Assim, para compreender as particularidades dessa categoria é preciso estabelecer um elo com essa totalidade.

Nesse método, a relação sujeito/objeto é histórica e a sua historicidade se revela por um processo que localiza o problema numa verdade que não é dada como estanque pelo modo de produção vigente, mas que se consiste em uma realidade (verdade) que é processual (dialética) e, portanto, histórica. Nessa perspectiva, sujeito e objeto são da mesma essência epistemológica, deixando de ser causa para a suposta imparcialidade. Este postulado se contrapõe ao fenomenológico porque suas relações exigem a unidade entre sujeito e objeto, “unidade entre os contrários”. Para Marx (1985, p. 20):

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Com essa compreensão pretende-se delinear esta investigação através desse método, e assim, captar essa verdade, pelo movimento do objeto, que é o seu movimento histórico. A materialidade então proposta pelo método dialético está no movimento histórico e não no objeto enquanto matéria. Não é o método que faz a história, antes, é o contrário. Para o materialismo histórico-dialético, o método é algo que permitirá conhecer o processo histórico da estrutura que articula a relação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido.

Dessa forma, opta-se pelo materialismo histórico-dialético, pois o método histórico pressupõe outros elementos teóricos, assim ele será o caminho para desvelar a realidade, aquilo que não está às claras no modo de produção capitalista uma vez que ele trabalha com o ocultamento das coisas, colocando à mostra apenas suas aparências; é a “forma” necessária com a qual o modo de produção vigente garante a manutenção de sua dominância no âmbito das relações sociais. É importante reforçar que nas sociedades capitalistas, as contradições estão carregadas de ideologia e, embora camufladas, estão organizadas como o motor das relações sociais que envolvem sujeito e objeto.

A pesquisa terá como proposta uma abordagem qualitativa porque segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do

qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

De acordo com Gonzáles Rey (2002, p. 29), a abordagem qualitativa “é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento que participam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”.

Para os defensores dessa abordagem, o dado de pesquisa “não é visto como uma entidade objetiva, que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados, ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 110).

Não restam dúvidas que uma pesquisa, por constituir-se um campo complexo deve ser precedida por um estudo detalhado do objeto da investigação. Assim, para que os objetivos propostos possam ser efetivados, torna-se necessário delinear o percurso metodológico, percurso este que vai desde a escolha da abordagem que direcionará o estudo, a definição das fontes, o campo da investigação, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa, além da necessária definição do recorte temporal.

Como metodologia, foram utilizadas fontes documentais e bibliográficas, articulando o trabalho empírico e teórico. No âmbito escrito: livros, teses, artigos científicos, Leis, Decretos etc. Documentos dos arquivos da Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação: balancetes, relatórios financeiros físicos e eletrônicos. Sendo assim, o presente trabalho ampara seu objeto na pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.

O aporte teórico que orienta esta tese está respaldado nos estudos dos seguintes autores: Amaral (2012), Arroyo; Caldart; Molina (2011), Chauí (2001), Freire (1979, 1989, 1996, 2001, 2011), Gadotti (1992), Marx (1973, 1985, 1987, 1988, 1989, 2003, 2004), Marx; Engels (1952, 1977, 2000, 2004, 2007).

Concluído o percurso metodológico dedica-se à organização da tese. A estrutura compreende a escrita da introdução, capítulos e considerações finais. Ao todo são três capítulos. Na sessão introdutória realiza-se uma apresentação do objeto da pesquisa, da justificativa, da fundamentação teórica, dos objetivos, do método e metodologia que norteou o estudo.

No primeiro capítulo “*Estado e educação: as contradições e desafios na implementação de políticas públicas educacionais*” procura-se compreender como o Estado se organiza através dos tempos para o desenvolvimento de políticas públicas sociais, ao mesmo tempo, busca entender a educação e a função social da escola como condições fundamentais para o processo de emancipação humana, amparada no materialismo histórico-dialético. Na sequência analisa-se a relação entre Estado, educação, trabalho e ideologia no processo de fechamento de escolas; as contradições e desafios para execução de políticas públicas educacionais no Estado neoliberal. Finaliza-se o capítulo analisando as influências dos organismos internacionais presentes na educação brasileira.

No segundo capítulo “*Educação no/do campo e a política de financiamento*” analisam-se as contradições na implantação de políticas públicas para educação no/do campo, um desafio que demanda vontade política e destinação de recurso financeiro. Ficou evidente que a educação pública, laica, gratuita e de qualidade é desejada pelos educadores, esperada pela sociedade e promovida pelo poder público, sendo o financiamento um problema a ser superado. Dessa forma, procura-se conhecer o percurso histórico dos marcos legais que asseguram a destinação de recursos financeiros para a educação pública brasileira, evidenciando os diferentes movimentos realizados pelo Estado para sua efetivação. Para finalizar o capítulo analisam-se os programas complementares destinados à educação e à importância do FUNDEB na gestão financeira da educação municipal.

No terceiro capítulo “*O Município de Bela Vista de Goiás e o Investimento na Educação*” procura-se fazer uma apresentação e caracterização do município, tomando como referência o seu contexto histórico, social, econômico, político e educacional, bem como as ações desenvolvidas na municipalidade que envolvem a questão do financiamento da educação. Analisa-se o custo aluno qualidade - CAQ como parâmetro de qualidade educacional e com a certeza de que as desigualdades sociais continuam sendo o maior empecilho para concretização de uma educação de qualidade. Finaliza-se o capítulo discutindo a inviabilidade financeira como justificativa para o fechamento de escolas rurais, bem como os desdobramentos do fechamento de escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás em razão da dificuldade de financiamento e falta de qualidade na educação. Nas considerações finais apresenta-se sinteticamente o resultado deste estudo bem como a sua importância para futuros pesquisadores interessados pela temática.

CAPÍTULO I

ESTADO E EDUCAÇÃO: AS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A decisão por iniciar o texto da pesquisa discutindo a concepção de Estado e educação não foi aleatória. Este estudo procura compreender como o Estado se constitui a partir da modernidade e o desenvolvimento de políticas públicas sociais a partir da concepção de sociedade assumida em cada momento histórico. Busca entender a educação enquanto processo de emancipação humana e prática da liberdade, amparada no materialismo histórico-dialético.

Na sequência analisa-se a relação entre Estado, educação, trabalho e ideologia no processo de fechamento de escolas; as contradições e desafios para execução de políticas públicas educacionais no Estado neoliberal. A categoria trabalho emerge como elemento fundante da humanização, a educação enquanto constituição e evolução individual e social e a ideologia como promotora das divisões sociais tanto na educação quanto no mundo do trabalho.

Finaliza-se o capítulo analisando as influências dos organismos internacionais presentes na educação brasileira.

1.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO E EDUCAÇÃO

Inicia-se este texto sem a pretensão de analisar e esgotar todos os conceitos de Estado e educação em diferentes momentos de nossa história, que é vasta e complexa. No estudo considera-se importante discutir a temática na modernidade a partir das contribuições dos teóricos que analisaram a história do homem desde a divisão social do trabalho.

Nesse sentido, alinhava-se uma análise partindo do Estado, fundamentado nas teorias liberal e marxista, cruciais para compreensão de educação e sua função social no modo de produção capitalista. Discutir a educação sem compreender o papel do Estado não nos parece possível, portanto, entende-se que a educação, no seu sentido restrito, influencia e sofre influência das políticas públicas oriundas do Estado.

Mesmo com contradições nas suas formas de análise e interpretação a concepção de Estado, em cada tempo histórico, apresenta características semelhantes, por serem elas uma criação do homem, uma vez que “o Estado, uma instituição social, é produto da sociedade

humana” (CAMPOS, 2005, p. 61). Compreendida dessa forma, analisar a concepção de Estado sem relacioná-lo com a política seria incoerente e contraditório, pois a política, conforme afirma (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 36), é a “Ciência do Estado”, ambos, produto do homem social.

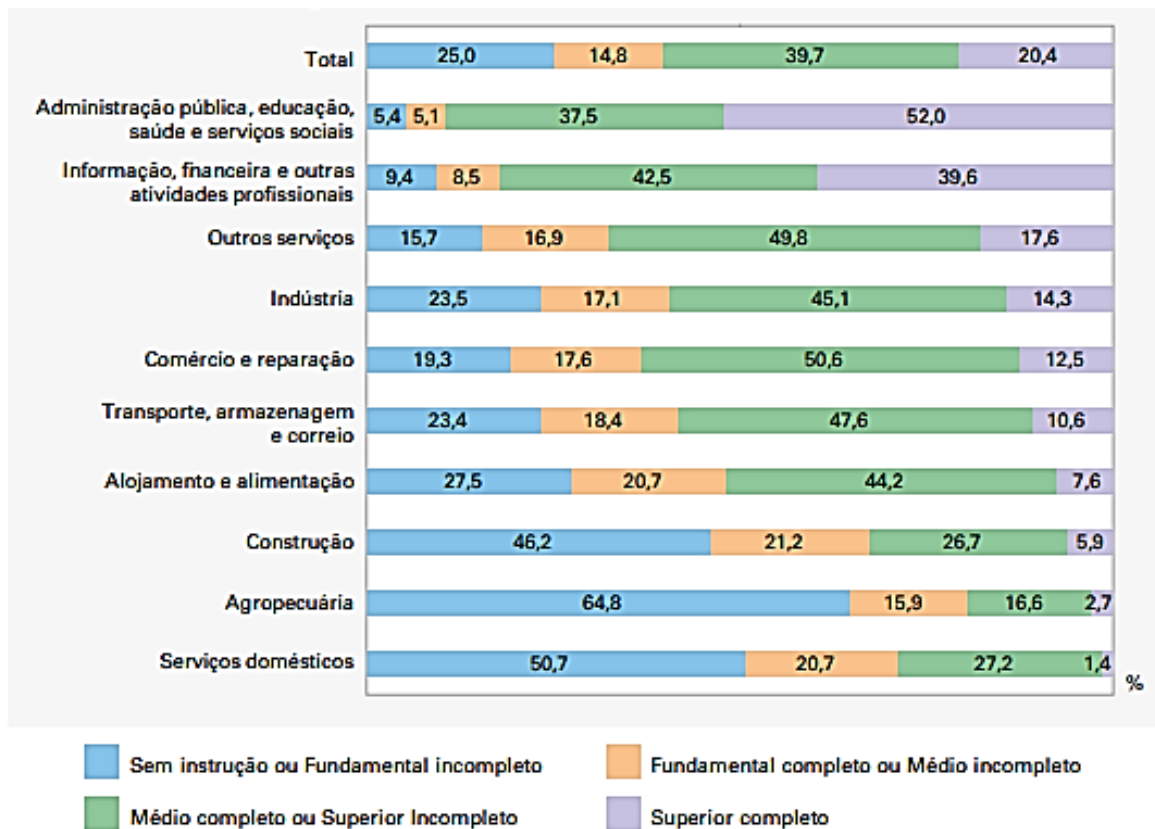
Bastos (1998) desenvolve sua análise seguindo esse caminho e afirma que “um Estado não é senão uma modalidade muito recente na forma de a humanidade organizar-se politicamente” (BASTOS, 1998, p. 4). No entendimento do autor, e concorda-se com ele outrora, na formação da sociedade o homem tinha suas bases estruturantes de poder político diferente do atual, pois ela já existia e trazia consigo os acontecimentos políticos do passado, porém, a figura do político como representante do povo, do social, do popular e comum a todos, bem como o Estado, na forma que conhecemos, é algo recente na história.

Para Engels (2012), na antiguidade, o Estado favoreceu e enriqueceu os donos de escravos mantendo-os subjugados; no feudalismo, o Estado manteve os servos e os camponeses dependentes da nobreza; e o Estado Moderno “é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalhador assalariado” (ENGELS, 2012, p. 166). Isto é, quando de seu interesse o Estado utiliza-se do seu poder para beneficiar uma classe e explorar a outra. De forma intencional promove algumas políticas públicas que aparentemente atende a todos, como aconteceu no passado com a criação de escolas rurais para conter a migração do homem do campo para a cidade.

Essa política pública servia em duas frentes: garantiria o mínimo de educação aos camponeses e seus filhos e ao mesmo tempo mão de obra barata para os grandes latifundiários em um mercado em expansão (setor da agricultura e pecuária). Na atualidade, o fechamento de escolas rurais atende os interesses do Estado e de um setor da sociedade que sempre se manteve no poder, agora sob o argumento do dispêndio financeiro e baixa qualidade da educação rural.

Em pesquisa recente realizada pelo IBGE (SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS, 2019), constata-se que a atividade econômica voltada para a agropecuária, emprega a maior parte dos trabalhadores, sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (64.8%), e 15,9% com o ensino fundamental completo. O gráfico a seguir traz essas informações:

Figura 1 – Distribuição percentual do pessoal ocupado, por nível de instrução, segundo as atividades econômicas – Brasil – 2019.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

A mesma pesquisa nos mostra que a hora paga a esses trabalhadores, ou seja, sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, está bem abaixo da média nacional (BRASIL, IBGE, 2019, p. 34). Esses trabalhadores recebiam em 2019 R\$ 8,30 por hora trabalhada, e quando pretos ou pardos, o valor é ainda menor, R\$ 6,80. A média nacional é R\$17,70 (população branca) e R\$10,50 (pretos ou pardos). Muitos desses trabalhadores não prosseguiram seus estudos pela ausência de escolas no campo, o que dificultou acesso a novos patamares educacionais, os quais agregam valor aos seus salários.

Nesse sentido retoma-se o entendimento de Estado dado por Engels (2012) ao afirmar que ele (Estado) é um produto da sociedade, ao se desenvolver entra em contradição com ele mesmo, dividindo a sociedade em classes antagônicas com interesses econômicos conflitantes. Assim, para manter a ordem e atenuar o choque entre as classes sociais é preciso instituir um poder que esteja acima da sociedade: “Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado” (ENGELS, 2012, p. 164). Encontra-se aí a importância de compreender o Estado em cada tempo histórico.

O estudo, porém, como já mencionado, não tem a pretensão de analisar a concepção de Estado desde sua gênese, mas a partir do assentamento de duas teorias: liberal e marxista, fundamentais para compreensão de nosso problema de pesquisa.

É preciso sublinhar que essas teorias (liberal e marxista) compreendem o Estado no processo de evolução histórica do capitalismo, com divergências. As teorias liberais afirmam ser o Estado imparcial e justo, com finalidades que garantam ações voltadas ao exercício do bem comum. Nas teorias marxistas o Estado não é neutro, muito menos defende o bem comum. Para os marxistas a sociedade é dividida em classes sociais e o Estado desde sua constituição protege os interesses da classe dominante, possuidora dos meios de produção. Utilizam do discurso e das leis, criadas por eles, como encenação prática da verdade, um espetáculo montado para falsear a realidade e manter os privilégios, ou seja, apenas aparentemente todas as pessoas têm os mesmos direitos.

O Estado, como fato social, fez parte do entendimento de Nicolau Maquiavel, descrito na obra “O Príncipe” publicado em 1513 d.C. Nele, Maquiavel compreende a história e a sociedade como manifestações humanas e naturais, afastando-se de opiniões ou de censuras religiosas e morais. Para os teóricos da contemporaneidade Maquiavel inaugurou o que entendemos hoje por ciência política, mesmo não sendo essa sua intenção. Na verdade, ele despiu-se de todos os preconceitos e enfrentou os fatos e pensamentos da época como real e verdadeiro, tudo o que fez foi aceitar a realidade como “[...] a arte do possível, é a arte da realidade que pode ser efetivada, a qual leva em conta como as coisas estão e não como elas deveriam estar” (GRUPPI, 2001, p. 11), fato que levou a obra transcender o tempo, tornando-a referência para o entendimento do conceito moderno atribuído à política.

Esse novo entendimento da política como ciência na constituição do Estado Moderno deu-se pela dissociação da moral e religião, distanciando também da função do Estado dado por Aristóteles, de assegurar a felicidade e virtude, bem como o que sustentavam os pensadores da Idade Média, uma preparação para o Reino de Deus. No Estado Moderno a ciência política [...] “passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis” (GRUPPI, 2001, p. 11).

Em Hobbes (1997, p. 108-109), “[...] o estado de Natureza é o estado de Guerra de todos contra todos e o homem é um lobo para o homem”, ou seja, no estado de natureza os homens seguiam seu instinto para manutenção de sua sobrevivência, sem garantias da vida e da propriedade, o que seria sua ruína. Vivendo em sociedade o homem carece organizar-se sob as bases de um Estado forte, capaz de dar fim à crueldade, violência e ambição

desenfreada, pois os homens são naturalmente egoístas e atraídos por interesses comuns. Somente um Estado soberano seria capaz de impor a submissão da sociedade, garantindo assim a vida e a propriedade dos indivíduos, normatizadas por um conjunto de regras implementadas pelo Estado para o convívio social.

A esse respeito, Maquiavel (2012) assinala que:

[...] os homens se destroem uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecerem entre eles um acordo, um contrato [...] para construir um Estado que refreie os lobos, que impeça o desencadear-se dos egoísmos e a destruição mútua. Esse contrato cria um Estado absoluto, de poder absoluto (MAQUIAVEL, 2012, p. 12).

Significa dizer, então, que no Estado Moderno o homem tem que superar seu estado de natureza e civilizar-se, sendo o Estado o órgão regulador das leis. Para os pensadores liberais somente um Estado controlador, soberano será capaz de frear a violência do homem contra o próprio homem e assim consolidar o direito jurídico e a liberdade.

[...] O fim último, causa final e desígnio dos homens (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob o qual temos que viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária (conforme se mostrou) das paixões dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos e respeito àquela natureza (HOBBS, 1979, p. 103).

O autor defende a tese que os homens para não se destruírem necessitam de um Estado forte capaz de controlar seus instintos naturais. Justifica a necessidade de uma aliança voluntária através de um contrato social entre os homens e o Estado, sendo esse a instituição máxima de poder com total soberania nas decisões, pois só assim seria possível combater a desordem e garantir a paz e o bem de todos. Sem sombra de dúvidas seus pensamentos foram revolucionários à época ao propor o rompimento com o poder monárquico excessivo e concomitante a ele a consolidação de um contrato social estruturado pelo Estado capaz de garantir a preservação da vida e da liberdade do homem.

Uma organização de Estado distante da política com viés democrático aproximando-se cada vez mais de uma politicagem ideológica que nos dizeres de Marx e Engels (2007), representa o conjunto de ideias produzidas por uma classe socialmente dominante, com o objetivo de manter seu poder de dominação, a qual simboliza uma falsa consciência, ilusória, que ramificou e expandiu na sociedade burguesa com o propósito de manter a ordem e a hegemonia da classe dominante sem o uso da força física, violência.

O discurso é o mecanismo mais eficaz para transmitir uma ideia escamoteada da realidade, garantindo assim que seus pensamentos e doutrinas passem despercebidos entre o

proletariado que aceita de forma passiva as imposições e teses ideológicas da classe dominante como boas e justas. O fato mais evidente é que “o povo não quer ser comandado ou oprimido, mas os grandes desejam comandar e oprimir o povo” (MAQUIAVEL, 2012, p. 43), pois para garantir seu poder sobre os homens o Estado tem que enfrentar a batalha de vontades que há entre ambos e assim garantir seu poder de dominação, mesmo que isso passe despercebido e não esteja aparente a todos.

É importante perceber e analisar esse movimento como algo real, pois faz parte do processo de evolução histórica do homem social. Em Hobbes (1979), a vida social e a liberdade são reguladas pelo Estado, que através de contratos formais e legais pode comprar e vender inclusive sua força de trabalho, pilar de sustentação do modo de produção capitalista e da teoria construída por Marx (1985) de acumulação do capital. Marx defende a ideia que o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, não recebe por todo o trabalho executado e o capitalista ao apropriar do trabalho não pago ao trabalhar, produz a mais valia. Pensamentos completamente opostos, ou seja, a mais valia é a forma de interpretação marxista de lucro, princípio fundante para o entendimento do sistema capitalista.

A mais-valia é, primeiro, um excedente do valor da mercadoria sobre seu preço de custo. Como, porém, o preço de custo é igual ao valor do capital despendido, em cujos elementos materiais ele também é constantemente retransformado, então esse excedente de valor é um acréscimo de valor do capital despendido na produção da mercadoria e que retorna de sua circulação (MARX, 1988, p. 26).

Marx, para aprofundar sua análise, parte do real, da observação da sociedade capitalista, constatando que o fato mais visível, mais aparente, o que se expõe à observação é a mercadoria. Para ele, a mercadoria é o elemento empírico central, uma vez que a sociedade capitalista é produtora de mercadoria. Ela (mercadoria) se tornou para Marx a forma mais simples e mais abstrata do modo de produção capitalista promover seu poder de dominação sobre os homens. Ao vender sua força de trabalho aliena-se nele. Isso porque essa troca, aparentemente justa, na realidade não é, pois, o valor pago ao trabalhador não corresponde a todo o trabalho desenvolvido. O que não está explícito nessa troca é que o trabalho ao ser apropriado pelo capitalista é concebido como uma mercadoria qualquer, pois ele não a considera como a única que produz as demais, favorecendo assim sua desvalorização e exploração.

John Locke (1632-1704) é mais requintado ao defender o individualismo liberal e a crítica ao absolutismo, feito que concedeu a ele o título de pai de tais pensamentos. Tanto Hobbes quanto Locke considera a liberdade o combustível de sustentação da sociedade em ascensão. No entanto, diferente de Hobbes, Locke defende a liberdade como algo essencial e

desta forma a liberdade não poderia ser retirada do outro homem pelo uso da força. Para Locke (1988), os homens ao escolherem viver em sociedade concordam, a partir de um contrato social, respeitar o poder delegado e assim libertar-se do estado de natureza, causador de incertezas, violência e guerra. Para ele, o poder político do Estado se limita à garantia da liberdade individual à propriedade, pois o poder absoluto reside no povo, sendo o contrato social a transferência de poderes ao Estado, objetivando assegurar os direitos naturais bem como a propriedade privada.

Em Locke (1988), lei e liberdade são a mesma coisa, ou seja, ao cumprir a lei os homens estão vivendo em liberdade porque abdicaram do estado de natureza para aceitarem às normas da sociedade civil, “e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou pretendem unir-se, para mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de propriedade” (LOCKE, 1991, p. 82).

Também defensor contratualista, Rousseau (1712-1778), em “O Contrato Social” (1721) apresenta inovações nos conceitos já tratados em Hobbes (1979) e Locke (1988). Para Rousseau, o homem também deve constituir-se em sociedade, sendo o contrato social o garantidor da vida e do bem-estar social. O que difere do pensamento de Hobbes e Locke é que para Rousseau o povo é o detentor do controle sobre o Estado, pois a soberania a ele pertence.

[...] Afirmo, pois que a soberania não sendo senão o exercício da vontade geral, jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo. O poder pode transmitir-se; não, porém a vontade (ROUSSEAU, 1983, p. 44-45).

A lei, então, é apenas uma das formas normativas capazes de estabelecer ou limitar tal liberdade, ou seja, para que o governo consiga manter sua legitimidade é preciso que ele atenda os anseios do povo, legítimo soberano, pois só assim prevaleceria o poder da sociedade, bem como a soberania política da vontade coletiva. É possível perceber em Rousseau concepções que aproximam da democracia em sentido absoluto. O contrato social pensado por ele é a forma do homem estabelecer-se em sociedade, não sendo a propriedade o condicionante garantidor da liberdade.

O contrato só constitui a sociedade, a qual deve servir à plena expansão da personalidade do indivíduo. A sociedade, o povo, nunca podem perder sua soberania, a qual pertence ao povo e só ao povo. Por conseguinte, o povo nunca deve criar um Estado distinto ou separado de si mesmo. O único órgão soberano é a assembleia (Rousseau é o primeiro teórico da assembleia) é nesta que se expressa a soberania. A assembleia, representando o povo, pode confiar para algumas pessoas determinadas tarefas administrativas, relativas à administração do Estado, podendo revogá-las a qualquer momento. Mas, o povo nunca perde a soberania, nunca transfere para um organismo estatal separado (MAQUIAVEL, 2012, p. 18).

Nesse sentido, o povo delega a uma autoridade política o poder para exercer o controle das ações do Estado, cabendo ao povo acompanhar a execução de seus atos e assim evitar os desvios e fraudes bem como a hegemonia dos interesses privados sobre o público. Nesse sentido, a soberania é facultada ao governo, um representante da vontade do povo, cabendo a ele (Estado) garantir os interesses da coletividade e ao mesmo tempo oportunizar a todos (as) condições para diminuir as desigualdades e injustiças sociais cometidas ao povo, o legítimo soberano.

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, que é estabelecida ou, pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens. Conste que está nos diferentes privilégios que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1999, p. 39).

No entendimento de Araújo e Almeida (2010), Rousseau concebe a desigualdade como algo construído pelo homem que ao socializar-se transforma em um sujeito vaidoso e individualista, corrompendo com facilidade. Opondo-se a Hobbes (1979) que afirma ser o homem mau por natureza, Rousseau (1999) defende a ideia de ser ele bom por natureza, o convívio social que o tornará egoísta e egocêntrico. Rousseau não confiava na razão humana e preferia acreditar mais na natureza, porque para ele os homens nascem livres, a natureza lhe dá a vida com liberdade, mas a organização da sociedade atrapalha o exercício da liberdade natural. Locke e Rousseau concordam que a propriedade nasce concomitante com o trabalho, porém apenas Rousseau (1999) afirma ser justamente a propriedade o motor que impulsiona as desigualdades entre os homens.

No pensamento hegeliano, o Estado “é a realidade em ato da ideia de moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe” (HEGEL, 1997, p. 216). Assim, o Estado é “um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim, esse último fim possui um direito soberano perante os indivíduos” que por serem membros do Estado, racional em si e para si, têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p. 217).

Para Hegel, o Estado e a Constituição “a lei suprema” são os comissários da independência e vontade concreta do homem e está a serviço do bem comum, traduzindo o interesse universal, pormenorizado como base da sociedade civil e da família.

Hegel restabelece plenamente a distinção entre Estado e sociedade civil formulada pelos pensadores do século XVIII, mas põe o Estado como fundamento da sociedade

civil e da família, e não vice-versa. Quer dizer que para Hegel, não há sociedade civil se não existir um Estado que construa, que acompanha e que integre suas partes; não existe povo se não existir o Estado, pois é o Estado que funda o povo e não o contrário (MAQUIAVEL, 2012, p. 24).

Sustentado na ideia de Hegel, a família tem por objetivo atender as necessidades essenciais e preparar os homens para a vida em sociedade, enquanto a sociedade civil busca formas imediatas de apropriação para realizar suas vontades, como o possuidor da propriedade.

Um dos maiores representantes da economia política clássica de sua época, Adam Smith (1723-1790) procurou compreender as fortes transformações nas relações sociais de produção que a sociedade europeia do século XVIII estava passando. O autor examinava os acontecimentos do período com o objetivo de compreender como a riqueza social edifica, bem como ela é partilhada entre as classes sociais. Associado a esse aspecto considerava que era preciso também analisar a corroboração da divisão social do trabalho como elemento fundante na produção de mercadorias, as formas de arranjos do Estado e os mecanismos utilizados por ele na cobrança de impostos.

Dessa forma, analisar a teoria defendida por Adam Smith, torna-se fundamental para todos aqueles que desejam compreender a combinação de acontecimentos iniciada com a instituição do modelo capitalista, materializando-se nas práticas econômicas liberais. No entendimento de Smith (1996), o trabalho é não apenas fonte de riqueza, como também o que justifica a propriedade privada, sendo as desigualdades sociais reflexo do processo, pois têm aqueles que dedicam e trabalham muito ao passo que outros optam pela ociosidade, justificando, então, a acumulação de riquezas para alguns, sem questionamento. Paralelo a esse entendimento há as leis regidas pelo Estado amparando aqueles que trabalharam duro garantindo o direito da propriedade conquistada pelo seu suor.

Em relação à educação e seu financiamento para Smith (1996) devem ocorrer de duas formas. A primeira, custeada para quem se beneficia com ela. A segunda, subsidiada pelo Estado para todos aqueles que não podem pagar por ela, pois assim adquirem conhecimentos básicos para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo não revoltam contra o Estado e os donos dos meios de produção. A educação, nesse sentido, torna-se apenas uma mercadoria qualquer, com valor de uso e troca. Assim, aqueles que podem pagar por ela têm direito de escolha ao passo que aos demais ficam as sobras, porque não podem comprar a educação.

Ainda que o Estado não aufira nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. Acontece, porém, que o Estado aufere certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará

sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso (SMITH, 1996, p. 249).

Dessa forma, para Smith (1996), a educação ofertada pelo Estado para aqueles que não tinham condição de pagar por ela, objetivava reproduzir tanto o poder político quanto o modelo econômico, tirando vantagem de ambas. Com esse entendimento, o autor sustentava o seguinte argumento:

Embora, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular – em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, p. 246).

No entendimento do autor é que as pessoas sem recurso financeiro não precisavam de uma educação para além de suas necessidades básicas, e essa deveria estar a serviço do mercado e da produção bem como na distinção do ensino tratado como natural, entre o operário e os donos de riqueza, pois para Smith (1996), as pessoas simples, os trabalhadores

[...] dispõem de pouco tempo para dedicar à educação. Seus pais dificilmente têm condições de mantê-las, mesmo na infância. Tão logo sejam capazes de trabalhar, têm que ocupar-se com alguma atividade, para sua subsistência. Este tipo de atividade é geralmente muito simples e uniforme para dar-lhes pequenas oportunidades de exercitarem a mente; ao mesmo tempo, seu trabalho é tão constante e pesado que lhes deixa pouco lazer e menos inclinação para aplicar-se a qualquer outra coisa, ou mesmo para pensar nisso (SMITH, 1996, p. 246).

Para Smith (1996), aqueles que não dispõem de tempo para educação não devem exercitar sua mente em função disso a não ser aquela que propicie condições para estar no mercado de trabalho, ou seja, uma educação de subsistência. E não é justamente esse tipo de educação que é oferecido aos trabalhadores do campo? Entende-se que esse modelo de educação no capitalismo resolve duas questões fundamentais: a conservação do poder pelo voto e a manutenção da docilidade, não se revoltando contra o Estado, ou seja, para o povo do campo basta uma educação que dispensa o trabalhador do ato de pensar, planejar, separando-os daqueles que vão apenas executar tarefas.

Assim, analisar a lógica econômica defendida por Smith (1996) é fator essencial para entender os desdobramentos do modelo neoliberal capitalista, ainda atual na visão de muitos teóricos contemporâneos, no entanto contraditório para tantos outros autores modernos, que ao realizar a crítica à ideia de mão invisível do mercado afirmam que as estruturas sociais não

permitem que haja uma movimentação natural da economia. Ponto de controvérsia também é a ideia de liberdade de negociação entre patrão e empregado, pois na compreensão dos críticos sempre haverá um trabalhador submetendo a fazer o mesmo serviço por um preço menor.

Enfim, com Adam Smith o liberalismo político é somado ao econômico, princípio fundante do Estado burguês, e no nexo de um direito baseado na exclusividade, na arrogância e presunção, na livre concorrência e no apoio incondicional da propriedade privada, pressupostos fundamentais para a crítica de Marx ao Estado burguês.

A teoria política desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) consiste em uma crítica categórica a concepção burguesa de Estado, que o compreende como agente da “sociedade como um todo”. A teoria marxista rejeita a possibilidade da existência de um interesse nacional, pois, para Marx, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das ideias e dos valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) afirmam que no Estado burguês criaram estruturas sociais que não são para todos, atendem uma classe social específica, os donos dos meios de produção, que usufruem da máquina pública e do poder de coerção para defender e preservar a propriedade privada. Utilizam-se dos dispositivos regulados juridicamente e até mesmo da corporação policial para assegurar não a ordem e a segurança física das pessoas, mas sim a propriedade privada, não sendo ela um direito natural e sim o resultado de um processo social e histórico (MARX, 1999). Contrariando as afirmações de vários estudiosos, o século XIX não está ultrapassado.

Marx, para aprofundar sua análise, parte do real, da observação da sociedade capitalista, constatando que o fato mais visível, mais aparente, o que se expõe à observação é a mercadoria. Para ele, a mercadoria é o elemento empírico central, uma vez que a sociedade capitalista é produtora de mercadoria. Ela (mercadoria) se tornou para Marx a forma mais simples e mais abstrata do modo de produção capitalista promover seu poder de dominação sobre os homens. Ao vender sua força de trabalho aliena-se nele. Isso porque essa troca, aparentemente justa, na realidade não é, pois, o valor pago ao trabalhador não corresponde a todo o trabalho desenvolvido.

O que não está explícito nessa troca é que o trabalho ao ser apropriado pelo capitalista é concebido como uma mercadoria qualquer, pois ele não a considera como a única que produz as demais, favorecendo assim sua desvalorização e exploração. Esse fator associado à apropriação capitalista pelos objetos e maquinários, meios de produção, fábricas, empresas,

comércio, terras, vitimou historicamente esse trabalhador. Essa realidade contraditória não está exposta à observação, pois são ainda aparências e necessita ser compreendida.

A análise de Marx é relevante, porque traz luz aos fatos obscuros. O preço da mercadoria, por exemplo, não aparece logo que é exposta no mercado, pois seu valor será determinado pela quantidade de trabalho necessário para sua fabricação. Vejamos um fato real, a fabricação de portas e janelas de madeira: seu preço é determinado considerando todo o processo, desde o trabalho de retirada da madeira na floresta, passando pela beneficiação nas serralherias, até sua transformação final. Durante cada etapa exigiu-se tempo de trabalho, que entram como despesa de produção. Até aqui é fácil o entendimento, em cada etapa o trabalhador recebeu um salário, sendo ele um valor que não incorpora todo o dispêndio de seu trabalho produzido, equivale apenas a uma parte, suficiente apenas para suas necessidades básicas e de sua família, sendo necessário, então, repetir sua rotina de produção de mercadoria constantemente. Desta forma, o salário tem a função de recriar o trabalhador. Assim sendo, a moeda que lhe é entregue pela venda do seu trabalho não é capital, e sim salário.

De acordo com Martins (1980), o salário não é determinado pelo capitalista, contudo, “pela taxa de lucro do capital e essa taxa de lucro é determinada socialmente” (MARTINS, 1980, p. 200). Justamente por isso há uma equiparação dos salários para o desempenho de funções semelhantes. Salários não podem na visão de um capitalista ser acrescido espontaneamente, pois assim sua taxa de lucro diminuiria em relação aos demais, prejuízos financeiros irão surgir ao ponto de deixar de ser capitalista. Assim, afirma Martins (1980) que “o capital não está a serviço do capitalista. Muito ao contrário, o capitalista é que está a serviço do capital” (MARTINS, 1980, p. 201).

Nessa visão constata-se que trabalhadores e capitalistas são subordinados ao capital, no entanto, de acordo com a teoria marxista os trabalhadores perdem e os capitalistas ganham. Embora pareça ser uma troca justa entre semelhantes, na verdade não o é. Os trabalhadores recebem apenas salário os capitalistas apoderam do lucro, resultado de trabalho não pago aos trabalhadores (a mais valia), possibilitando assim um distanciamento cada vez maior entre esses que de início pareciam iguais.

Aceita-se o pensamento defendido por Netto (1987), ao dizer que ainda hoje as principais matrizes do conhecimento que surgiram com o capitalismo permanecem ativas, frondosas e dominantes. As estruturas sociais e econômicas transformaram e inovaram com o tempo, contudo, as contradições do modo de produção capitalistas permaneceram. Dessa forma, a análise crítica da estrutura econômica social e política realizada por Marx e Engels

continua latente e atual, principalmente em um momento no qual muitos países do mundo e no Brasil retomam-se as tradições conservadoras e antidemocráticas.

Marx e estudiosos da teoria marxista elegem como problema medular a sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista. Com efeito, a estruturação da teoria marxiana socorreu-se especialmente de três linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês (LENIN, 1977, p. 4-27; 35-39). Pode-se dizer, então, que Marx não elaborou sua teoria partindo de uma folha de papel em branco, desconsiderando todo o conhecimento já produzido, pelo contrário, a fundamentação de seu estudo é justamente uma crítica ao que estava posto como verdadeiro. No entendimento do autor não é possível comparar a natureza das leis econômicas equiparadas às leis da química, física etc. É justamente aí que Marx argumenta e contrapõe aos demais teóricos.

De acordo com Marx, a sociedade é produto da ação mútua dos homens, tenham eles consciência disso ou não. Nesse sentido, a formação social e as forças produtivas são o resultado, respectivamente, das lutas sociais e da ação sobre a natureza conduzida por parte dos homens que os precederam, ou seja, a sociedade não apresentaria resistência, nem oposição à complexidade recíproca, sujeita a múltiplas determinações.

A um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas, corresponderia um determinado desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo. Um determinado nível do desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo, corresponderia a um determinado desenvolvimento das formas de organização social – organização da família, das classes sociais etc. Um determinado nível de desenvolvimento das formas de organização social corresponderia a um determinado Estado. Um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção corresponderia a determinadas expressões ideológico-culturais (ENGELS; MARX, 1952, p. 414-424).

Assim, a sociedade articulada por meio de uma formação social concreta e específica encontrar-se-ia em constante movimento. Portanto, qualquer formação social seria sempre transitória e histórica.

Opta-se pelo entendimento de Marx e Engels (2007) ao tratar da temática. Para eles a ideologia representa o conjunto de ideias produzidas por uma classe socialmente dominante, com o objetivo de manter seu poder de dominação. Na modernidade, o Estado serve bem esse propósito. Nele, o poder supremo está nas mãos de um governo instituído, eleito pelo voto do povo e, dessa forma, deveria atender os interesses do povo, contraditoriamente utilizam-se do discurso e das Leis, instituídas por eles, para ocultar uma intencionalidade política, implícita na ideologia como forma de submissão. “As leis são para todos”, no entanto, como elas são aplicadas pelo Estado, em cada momento histórico, reflete o discurso ideológico de

determinada classe social sobre outra, como afirma Chauí (1980). “A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que essa não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1980, p. 33).

Marx e Engels (1987) asseguram que a ideologia surgiu no mesmo momento em que a divisão social do trabalho separou o trabalho material ou manual do trabalho intelectual. Nesse exato momento houve também um rompimento entre a consciência e a práxis existente, surgindo então, a ideologia. Chauí (2004) ao analisar a questão da divisão social do trabalho assinala o seguinte.

A divisão social do trabalho torna-se completa quando o trabalho material e o espiritual se separam. Somente com essa divisão “a consciência pode realmente imaginar ser diferente da consciência da práxis existente, representar algo, sem representar algo real [...] nasce agora a ideologia (CHAUÍ, 2004, p. 26).

Ou seja, para Chauí (1980) a essência da ideologia consiste em encobrir a luta de classes como algo real, passando uma ideia que a classe dominante defende os interesses de todos, quando na verdade privilegia seus próprios interesses.

Dissemos que a ideologia é resultado da luta de classes e que tem por função esconder a existência dessa luta. Podemos acrescentar que o poder ou a eficácia da ideologia aumentam quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes. A divisão social do trabalho, ao separar os homens em proprietários e não-proprietários, dá aos primeiros poder sobre os segundos. Estes são explorados economicamente e dominados politicamente. Estamos diante de classes sociais e da dominação de uma classe por outra. Ora, a classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e, portanto, se dispuser de instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são dois: o Estado e a ideologia (CHAUÍ, 1980, p. 82).

Nessa lógica, a ideologia atende o interesse do Estado, pois tem a função de ocultar sua verdadeira intencionalidade: explorar a classe trabalhadora e ao mesmo tempo manter seu poder de dominação política sobre o povo tornando-os alienados. Marx e Engels, citado por Chauí (2001), nos esclarecem o seguinte.

A classe se autonomiza em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim, sua posição na vida e o seu desenvolvimento pessoal determinado pela classe. Tornam-se subsumidos a ela. Trata-se do mesmo fenômeno que o da subsumção dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e tal fenômeno não pode ser suprimido se não se supera a propriedade privada e o próprio trabalho (CHAUÍ, 2001, p. 72).

Nesse ponto de vista é compreensível que a ideologia não seja algo que ocorre de forma consciente. Pelo contrário, acontece de forma involuntária, decorrente das condições objetivas estabelecidas pelos indivíduos na sua existência social. Isso ocorre porque o indivíduo estabelece uma relação de submissão às condições de vida e de trabalho que são pré-determinadas. Sendo submisso à classe, ele não se percebe como produtor, aceitando a

realidade imposta como algo natural, uma fatalidade do destino e não como produção histórica, tornando-se alienado.

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não a podem controlar e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes (CHAUI, 2001, p. 74).

Assim sendo, pode-se compreender que os produtos da consciência não podem ser desfeitos por força da crítica espiritual. Só irão acontecer quando a enganação declinar diante da revolução. Revolução, no sentido de conhecimento crítico da realidade, aquele capaz de descortinar os reais processos históricos de subordinação e dominação de uns sobre os outros que, no nosso entendimento só podem ser superados através da teoria. Nesse aspecto, a teoria serve como alavanca propulsora que conduzirá à liberdade. No entanto, não acontece com todos nem todas.

Tanto é verdade que ao longo dos séculos o homem e a mulher pertencente à classe social dominada foram adaptando-se a um sistema excludente e injusto sem muita resistência. Esse sujeito social adaptado aceita de forma passiva as imposições da classe dominante, sem questionamento, confirmando os objetivos neoliberais de alienar uma classe social mediado pela ideologia.

Nesse sentido, a análise de ideologia e alienação é fundamental para a compreensão do conceito de Estado como superestrutura. Para Marx, o Estado como superestrutura que é depende da sociedade civil, *locus* de constituição das classes sociais bem como dos antagonismos de classe. Para esse autor, o Estado é resultado de um determinado grau de desenvolvimento econômico que está ligado à divisão da sociedade em classes, sendo que, para Marx, as classes sociais surgem a partir da divisão social do trabalho.

A discussão sobre classe social surge em Marx (2000), concomitantemente à sua análise sobre o processo de produção e circulação do capital. Centrou suas investigações acerca da origem, do desenvolvimento e da organização da ordem capitalista. Nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” ao analisar, as condições de existência do operário, aponta o fator econômico, como aspecto principal: O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão.

O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2004, p. 111).

No campo ideológico temos a luta entre as ideias da classe burguesa e da classe proletária, mediante a clássica premissa de que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante. Nesse cenário, a luta ideológica é uma das lutas a serem enfrentadas:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias de seu domínio (MARX; ENGELS, 1984, p. 48).

Marx, em seus escritos, critica a concepção burguesa do Estado que inicia logo após a Revolução Francesa. O Estado para Marx surgiu junto com a propriedade privada com o objetivo de protegê-la. É uma forma de se manter o poder, dessa forma a única ação política realmente legítima é aquela que conduz à eliminação da política e do Estado. Marx reduz o conceito “Estado” a um simples reflexo econômico burocrático e de divisão de um povo. Ou seja, o Estado para Marx, “[...] é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legaliza e consolida esta opressão, moderando o conflito das classes” (LENIN, 2011, p. 38). Nesse sentido, a neutralidade do Estado torna-se inexistente, nula, assumindo-se como um instrumento de dominação da classe dominante, detentora do modo de produção. Esse pensamento associa-se ao entendimento de Estado descrito por Gramsci.

Na compreensão de Estado no sentido gramsciano, o Estado burguês tem uma determinação intrínseca caracterizada por sua face repressiva, tal como evidenciado por Marx e Engels ao longo do século XIX, mas que com o desenvolvimento histórico vai ganhando novas configurações através das relações estabelecidas entre os diferentes estratos sociais na produção e reprodução da vida social. O caráter coercitivo do Estado como única determinação vai cedendo espaço para novas formas de articulação política, pelo entrelaçamento de mecanismos de coerção e consenso, dominação e hegemonia, configurando o que Gramsci cunhou de Estado ampliado na primeira metade do século XX.

Gramsci (2002, p. 262) identifica a existência de uma “robusta estrutura da sociedade civil, o Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas”. Ou seja, a concepção de Estado ampliado possibilita alargar a compreensão do desenvolvimento societário, imprimindo a análise do Estado o rigor do

trato dialético, desvelando a sinuosidade das relações políticas na sociedade.

Na esteira das contribuições de Gramsci, o Estado

é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2002, p. 39).

No entendimento de Gramsci, a classe dominante põe em prática seu poder não só por meio da imposição, mas porque consegue impor uma visão de mundo, uma filosofia, uma moral, costumes, “um senso comum” que favorece o reconhecimento de sua dominação pelas classes dominadas. Para ele, isso acontece por meio das relações de compromisso efetuadas com outras forças sociais. É nesta instância que se faz presente uma política de alianças como elemento necessário para a conformação hegemônica de uma classe social. Ou seja, a classe dominante cria condições favoráveis à sua expansão quando atribui para a população através do Estado uma “vontade de submissão” cuja base encontra-se na aceitação e na função do conjunto social e na percepção que a classe social menos favorecida deve ter da burguesia.

O conceito de “modo de produção” para Marx retrata a totalidade social representada pela estrutura e pela superestrutura. Marx integra, portanto, totalidade e estrutura para a compreensão dos longos períodos históricos de permanência ou conservação entendidos como movimentos que não alterariam a essência de uma estrutura, mas que coexistiriam com a acumulação quantitativa de condições materiais e espirituais, que levariam a um ponto de ruptura num futuro indeterminado ou breves períodos históricos de transformações bruscas ou revolucionárias entendidos como movimentos que alterariam a essência de uma estrutura, ou seja, rupturas qualitativas das condições materiais e espirituais responsáveis pela edificação de uma nova totalidade e estrutura.

Contudo, estabelecer uma relação direta entre o pensamento de Marx, sua teoria e a educação não seria um caminho fácil de se trilhar, isso porque Marx não elencou a educação como objetivo central de seus estudos, seja no capitalismo, ou no socialismo. Porém, várias obras de Marx e Engels nas quais destacamos: “O Capital”, cap. XIII; “A Ideologia Alemã”, vol. I, parte I; “Crítica ao Programa de Gotha”, IV e “Princípios do Comunismo” apresentam elementos de uma construção marxiana de educação, que no futuro foram a base para construção de uma teoria. Ou seja, “a teoria marxista da educação é, essencialmente, uma

teoria da prática. Bebel, Jaurès, Klara Zetkin, Liebknecht, Gramsci, Langevin, Wallon e Sève foram algumas das principais figuras que para ela contribuíram” (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA, 2013, p. 199). Assim, mesmo o autor não realizando uma análise conceitual única de educação acredita-se ser possível estabelecer uma relação entre educação, capital e trabalho.

As constatações de Marx e Engels (2004) afirmam serem essas relações organizadas segundo as necessidades do setor produtivo, com traços bem semelhantes às desenvolvidas no âmbito econômico, sendo o trabalho a categoria central e antológica, ou seja, defendem a ideia que a vida humana ao longo da história se constitui pelo trabalho, pois é a partir do trabalho que o ser humano se faz diferente da natureza torna-se um ser social regido por leis totalmente distintas das leis que regem a natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX; ENGELS, 2004, p. 36).

Segundo Marx e Engels (2004), o trabalho concebido como útil é uma condição de existência, independentemente de todas as formas de sociedade; eterna necessidade natural de mediação entre o conjunto de transformações ocorridas entre o homem e a natureza. Assim, o desenvolvimento do trabalho ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, iria contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Marx e Engels (2004) afirmam que o trabalho é a condição básica de toda vida humana. Ou seja, o trabalho constitui e é constituído pelo homem, pois é através dele, trabalho, que o homem apropria da natureza para satisfazer suas necessidades.

Logo, pode-se dizer então que o homem age de maneira diferente dos demais animais, porque suas ações e seus resultados são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática; os demais animais já o fazem de forma instintiva. Ao transformarem a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades, e esses por sua vez, impulsionam o indivíduo à realização de novos projetos e, conseqüentemente, novo objetivo surgirá. Além disso, pelo seu caráter social, o conhecimento adquirido se propaga por toda a sociedade tornando-se patrimônio das futuras gerações.

Marx (2004) afirma ainda que a história da realização humana se concretiza pela produção e pela reprodução da sua existência através do trabalho, e as transformações no

âmbito do trabalho repercutem em todas as esferas de desenvolvimento da vida. No entendimento de Marx e Engels (2007) para que o homem possa fazer sua própria história, deve, primeiramente, estar em condições para isso (MARX; ENGELS, 2007).

Reconhecendo esse conceito pode-se afirmar então que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem; isso porque ao mesmo tempo em que ele produz, ele se forma. Esse formar-se é um processo educativo. Sendo assim, poderíamos dizer que a origem da educação coincide com a origem do homem e o ponto de partida dessa relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, educavam-se e educavam as novas gerações.

Partir do pressuposto que é o trabalho que define a essência humana, significa dizer, então, que não é possível ao homem viver sem trabalhar. No entanto, faz-se necessário refletir que o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, fenômeno que foi iniciado com a apropriação privada da terra, provocando rupturas das unidades vigentes.

O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007, p. 155).

Vale ressaltar que a apropriação privada da terra gerou também a divisão dos homens em classes, gerando assim uma divisão também na educação. Isso porque etimologicamente a escola era lugar do ócio e, dessa forma, só podiam ir para escola aqueles que dispunham de tempo livre; para aqueles que trabalhavam não sobrava esse tempo. Esse modelo está em contraposição àquele inerente ao processo produtivo perpetuando-se a separação entre trabalho e educação.

Pode-se então afirmar que a classe detentora do tempo livre, detentora da propriedade privada e, por conseguinte pertencente à classe dominante, também era detentora de tempo para a educação. É aí que se localiza a origem da escola que conhecemos hoje.

Tanto no passado quanto no presente muito pouco se avançou. No processo de industrialização o trabalhador deveria receber educação o bastante para respeitar a ordem social, a religião impunha uma promessa de garantia da vida após a morte, ou seja, algo suficiente para manter a submissão do homem as leis dos homens e de Deus. Mesmo reconhecendo que a escola não possuía essa função ela servia muito bem a esse propósito.

De acordo com Enguita (1989), nas escolas inglesas metodistas do início do século XIX, o cumprimento do horário, a pontualidade era uma rotina amplamente disseminada e a disciplina equiparava à militar. Esses aspectos são fundamentais para garantia de um trabalhador eficiente e disciplinado no mercado de trabalho. Os Estados Unidos seguiram essa mesma linha que foi copiada por outros países do Ocidente, pois as escolas socializavam as pessoas para o trabalho assalariado. O propósito da escola, então, era o de moldar os comportamentos e atitudes não conflitivas no mundo do trabalho. Sobre a perspectiva do trabalho e da educação é fundamental trazeremos o conceito de ideologia e sua relação com a separação da sociedade em classes.

A denominação de ideologia produzida por Marx e Engels (2007) para caracterizar a crítica à filosofia burguesa alemã, talvez tenha sido a mais importante. Para os autores, ela representa o conjunto de ideias produzidas por uma classe socialmente dominante com o objetivo de manter seu poder de dominação.

O Estado, como entidade política e geopolítica, definido como forma de organização das sociedades modernas, é comandado por um governo instituído que controla e impõe sua política. Ora, podemos então retornar ao pensamento de Marx: o Estado moderno, no qual o poder supremo está nas mãos de um governo instituído, serve para mascarar a intencionalidade política, implícita na ideologia como forma de submissão. “As leis são para todos”, no entanto, como elas são aplicadas pelo Estado, em cada momento histórico reflete o discurso ideológico de determinada classe social sobre outra.

Evidente que a forma de apresentação de tais ideias oculta a realidade, e o discurso representa aquilo que o povo quer ouvir e não a verdadeira intencionalidade, isto é o que o governante, legítimo representante do Estado realmente pensa e faz, ocultando os fatos reais, a ideologia de uma classe.

Marx e Engels (2007) caracterizam a ideologia como uma falsa consciência, algo ilusório, que se fortaleceu na sociedade burguesa com o objetivo de manter a ordem e a hegemonia da classe dominante sem o uso da força física, a violência. Utiliza-se do convencimento para transmitir uma ideia escamoteada da realidade. Agindo dessa forma a classe dominada aceita de forma passiva as imposições, pensamentos e doutrinas da classe dominante que tem por interesse perpetuar os ideais da classe.

No entendimento de Marx, o objetivo principal do capital é tornar o trabalhador alienado, pois dessa forma, há um afastamento do trabalhador da natureza e de si próprio. Assim, o trabalhador não compreende que os ricos estão cada vez mais ricos diante do

trabalho alienado, ou seja, a gênese da riqueza, do acúmulo de capital é resultado do trabalho alienado. Nesse sentido, afirma Marx (1989) que

[...] do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser alheio a ele, um meio da sua existência individual. Aliena do homem o seu próprio corpo, tal como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. Uma consequência imediata do fato de o homem estar alienado do produto do seu genérico é o homem estar alienado do homem. Quando o homem está frente a si mesmo, então o outro homem está frente a ele [...] (MARX, 1989, p. 158).

Nesse sentido, o trabalho é algo alheio a ele (trabalhador), pois não pertence ao seu espírito, a sua essência, pois tanto sua criatividade quanto liberdade são paralisados, preso a um mero desenvolvimento de atividades. Dessa forma, qual a relação entre alienação e ideologia? Para uma melhor compreensão recorreremos a Marx e Engels citado por Chauí (2001).

A classe se autonomiza em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim, sua posição na vida e o seu desenvolvimento pessoal determinado pela classe. Tornam-se subsumidos a ela. Trata-se do mesmo fenômeno que o da subsunção dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e tal fenômeno não pode ser suprimido se não se supera a propriedade privada e o próprio trabalho (CHAUÍ, 2001, p. 72).

À vista disso, é compreensível que a ideologia não é algo que ocorre de forma consciente. Pelo contrário, acontece de forma involuntária, decorrente das condições objetivas estabelecidas pelos indivíduos na sua existência social. Isso ocorre porque o indivíduo estabelece uma relação de submissão às condições de vida e de trabalho que são pré-determinadas. Sendo submisso à classe, ele não se percebe como produtor, aceitando a realidade imposta como algo natural, uma fatalidade do destino e não como produção histórica.

Logo, os burgueses ao considerar a ideologia como objeto científico coisificam uma classe social, difundindo seu estado a um fato natural e não como resultado de uma ação do homem. Agindo, dessa maneira, irão criar nos homens ideias que confirmem essa alienação, levando-o a acreditar que perante o Estado e a Legislação somos todos iguais, com vez e voz, isto é que homens e mulheres têm as mesmas oportunidades de ascensão social, podendo esta ser conseguida mediante a educação e o trabalho.

No entanto, o que não está explícito a todos (as) é que a lei foi pensada por uma classe social, a dominante, valendo-se da máquina estatal do governo para manter a dominação dos homens sobre os homens. Essa classe detentora do poder, do dinheiro, do latifúndio, dos meios de produção faz com que os menos favorecidos economicamente acreditem que através

do trabalho e da educação poderão ter as mesmas oportunidades e condições de competir de forma igualitária, levando-os à alienação.

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não a podem controlar e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes (CHAUI, 2001, p. 74).

Dessa feita, pode-se compreender que os produtos da consciência não podem ser desfeitos por força da crítica espiritual. Só irão acontecer quando a enganação declinar diante da revolução. Revolução no sentido de conhecimento crítico da realidade, aquele capaz de descortinar os reais processos históricos de subordinação e dominação de uns sobre os outros que podem ser superados através da teoria. Nesse aspecto, ela serve como alavanca propulsora que conduzirá à liberdade. No entanto, não acontece com todos nem todas.

A alienação se torna mais evidente quando analisamos a legislação. A educação como direito público subjetivo (BRASIL, 1988) é um direito constitucional e aparentemente todos podem ter acesso à educação institucionalizada; no entanto, tal como na antiguidade onde a educação era lugar do ócio, no modelo capitalista, o acesso à educação de qualidade é para os detentores do capital e, conseqüentemente do ócio, pois não precisam trabalhar para estudar. Quer dizer que na realidade concreta o sujeito não constata este direito, ele não se realiza, propiciando assim a alienação dessa classe.

1.1.1 A relação entre o fechamento de escolas e a ideologia

As relações, as tensões e os conflitos estabelecidos entre as mudanças ocorridas em determinado período e a materialidade estrutural de uma dada sociedade integram a malha social que nos autoriza captar, assimilar, de forma dialética, o sentido e a natureza dos acontecimentos em um tempo histórico.

Nesse sentido, a ideia de neutralidade no processo histórico esvazia-se, pois, a escrita da história, no nosso entendimento é uma atividade comprometida em termos de valores, interesses, pensamentos e convicções de quem narra os fatos, ou seja, a história está impregnada de ideologia, não sendo diferente no processo de fechamento de escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade. Ou seja, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p. 6).

Quando analisada a situação do homem do campo observa-se que a tecnologia e o agronegócio avançam rapidamente no meio rural expulsando dali o pequeno proprietário de terra. É preciso “alocar” este homem no processo de produção. A cidade será o local mais propício e a escola exercerá importante papel na formação desta mão de obra barata. A escola urbana e não a rural, pois o êxodo rural proporcionou também o êxodo educacional. Aqueles que não se adaptam a essa realidade, não conseguindo trabalhar e estudar ou porque a escola é estranha a ele, continuam na cidade, mas por falta de qualificação voltam a trabalhar no campo desempenhando atividades de natureza inferior, permutando sua força de trabalho por um salário degradante.

A não resistência da comunidade rural no processo de fechamento das escolas nos reforça a ideia de que os valores difundidos pelo neoliberalismo em atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e à pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado, ou às necessidades da livre iniciativa e ao mesmo tempo assegurando que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional se tornaram quase que universais e a escola da cidade passa a ser desejada e considerada como a melhor opção para as famílias que residem no campo, um jogo político, ideológico e hegemônico, sem necessariamente ser o melhor.

É preciso considerar que a escola pública é uma instituição do Estado, dessa forma, o entendimento de Estado em Gramsci (2002, p. 262) relaciona bem com esse aspecto, pois traz luz à tortuosa relação estabelecida entre a sociedade e a política.

Mesmo carregada de intencionalidade reconhecemos a importância da escola e da educação, seja ela no campo ou na cidade para o desenvolvimento do homem. Entretanto, sabemos que a escola sozinha não tem o poder de transformar a sociedade. Ela se apresenta como um espaço de formação e de consciência crítica, preparação para a vida em sociedade, podendo reproduzir um modelo de sociedade ou realizar a crítica por meio de uma educação emancipadora.

É preciso levar em consideração que há um consenso entre os estudiosos que a vida em sociedade nos torna humanos, assim somos humanos porque participamos de grupos específicos e com interesses comuns, confirmando a afirmação de Ferreira (1999), que a ideia de humano não é meramente biológica, mas social. Isso não quer dizer que para participar de uma coletividade é preciso retirar o homem do seu meio e inseri-lo em um novo grupo social, como estão fazendo com os homens, mulheres, crianças, jovens e adultos que escolheram o

campo para morar. Vivendo e convivendo com outras pessoas sejam elas do campo ou da cidade o homem e a mulher vão aprender a viver em sociedade, um processo que irá realizar, em sentido amplo através de práticas educativas, sejam elas primárias ou secundárias, ou seja, a socialização também é um processo de conhecimento conforme afirma Ferreira: “Nenhuma sociedade poderia sobreviver por muito tempo se os membros mais novos não fossem socializados, pois para ocupar certas posições as pessoas devem adquirir certos conhecimentos” (FERREIRA, 1999, p. 39).

Nesse sentido, elenca-se a escola como *locus* fundamental para situar homens e mulheres no convívio social, estabelecendo proximidades e equivalências entre socialização e educação, pois o conhecimento socialmente organizado e historicamente oportunizado pelas variadas áreas do conhecimento, ao ser disseminado pelo docente, proporciona ao discente a transformação da abstração em conhecimento sistematizado, ou seja, em saber.

1.2. O ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO PÚBLICA: PERSPECTIVA E ALCANCE

No item anterior analisaram-se duas concepções influentes na contemporaneidade: liberalismo e marxismo. A primeira, defendendo um Estado mínimo na garantia dos direitos privados, no individualismo, livre consciência e liberdade de mercado; a segunda, questionando esse entendimento, pois segundo a teoria marxista o Estado como produto social protege determinados grupos (os donos dos meios de produção) em detrimento de outros (os trabalhadores) e utiliza-se de uma concepção materialista histórica para fazer uma análise socioeconômica das relações de classe e do conflito social.

Considera-se importante retomar essa temática porque no entendimento de alguns autores, o neoliberalismo com rupturas e continuidades é a metamorfose do liberalismo, ou seja, “neoliberalismo é o liberalismo reinventado, os fundamentos da desigualdade social são os mesmos, porém charmosamente chamados de exclusão” (ORSO *et al.*, 2013, p. 109).

Em resposta à crise do capitalismo ressurgiu nos anos 1970 o neoliberalismo, uma nova roupagem do liberalismo edificada para fortalecer o poder da classe dominante, que de acordo com a afirmação de Harvey (2011), em outros possíveis colapsos do capitalismo, certamente, da mesma forma que aconteceu nos anos de 1970 serão eleitos novos mecanismos estruturantes para movimentar essa complexa engrenagem mercantilista e, assim, ascender um sistema econômico mais fortificado. O sistema capitalista “aprende e evolui” com as crises,

responsabilizando o Estado pela sua ruína, uma vez que criou um setor público incapaz e com regalias, bem diferente do setor privado que mesmo sem privilégios expressa eficiência e qualidade.

Nesse sentido, as políticas sociais devem seguir tanto as leis quanto a lógica do mercado, com total subordinação e ela, isto é o ideário do Estado mínimo, o qual compreende que o Estado basta em si mesmo, sendo necessário unicamente para atender aos interesses do capital (FRIGOTTO, 1996). Acrescido a esse entendimento, Harvey (2008) afirma que a espinha dorsal, o elemento iniciador da tese neoliberal é a liberdade concedida ao sujeito de transitar livremente no âmbito do mercado, cabendo ao Estado, na condição de mantenedor do domínio comercial da violência, a conservação, a qualquer custo, dessas liberdades individuais e de operações de compra e venda.

A base do movimento neoliberal nasceu concomitante à publicação da obra “O caminho da servidão”, de 1944. Historicamente, o austríaco Ludwig von Mises foi considerado seu progenitor intelectual, porém coube a Friedrich von Hayek disseminar e liderar a causa neoliberal. “Nos anos seguintes, Hayek empenhar-se-ia na organização de uma “internacional dos neoliberais”, a Sociedade do Mont Pèlerin, fundada na cidade do mesmo nome (na Suíça) numa conferência realizada em 1947” (MORAES, 2001, p. 13).

Vendendo uma ideia de necessidade de reestruturação e modernização do Estado com vistas à liberalização, privatização e a desregulação, o Estado deixa de ser provedor passando a ser indutor e avaliador de políticas públicas. Devidamente instalado e ganhando cada vez mais adeptos, em 1980 inicia-se um processo de desmonte do Estado provedor de políticas públicas ao mesmo tempo que são defendidas e inauguradas uma série de privatizações de serviços públicos entre elas a educação.

Com a escalada ascendente e acelerada das políticas neoliberais no país, no decênio dos anos de 1990, o Estado deixa de ser o responsável direto pelo crescimento econômico e social por meio da geração de bens e serviços, ampliando seu propósito de promotor e regulador desse desenvolvimento.

De acordo com Mancebo (2004), o papel do Estado fica limitado a uma “ação redistributiva” dos bens sociais e ao cumprimento do objetivo de garantir a ordem interna e a segurança externa. Diante dessa realidade, o deslocamento de atividades para a iniciativa privada que pudessem ser controladas pelo mercado, tornaram-se indispensáveis, na visão neoliberal. Como resposta a uma diminuição dos investimentos públicos em saúde e cultura, bem como em educação, esvaziando também a produção científica.

Esse movimento foi reflexo das políticas neoliberais assumidas e operadas pelos governos de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), Itamar Franco (1992 a 1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Uma fração dessas políticas continua no Governo Luís Inácio Lula da Silva, (2003-2006, 2007-2010) e também de Dilma Rousseff (2011-2016). Após seu afastamento em agosto de 2016 assume seu vice, Michel Temer (2016-2018), um período de retorno às velhas políticas ultraliberais. Atualmente, Jair Bolsonaro, eleito para o quadriênio de (2019-2022) tenta desenvolver um governo autocrático.

Mesmo sem respaldo legal e desamparado pela Constituição Federal de 1988, Fernando Collor, em nome da recuperação fiscal do país inicia-se um processo de desregulamentação das atividades econômicas e desestatizações de empresas administradas pelo governo. Fernando Henrique Cardoso segue também esse caminho, porém com respaldo do Congresso Nacional. No entendimento de Sallum (2003), as ações mais significativas são:

- a) o fim da discriminação constitucional ao capital estrangeiro; b) a exploração, o refino e o transporte de petróleo e gás, monopolizados pela companhia estatal de petróleo (Petrobrás), foram transferidos para a União e convertidos em concessão do Estado às empresas, principalmente a estatal, que manteve grandes vantagens em relação a outras concessionárias privadas; e c) o Estado foi autorizado a conceder os direitos de exploração dos serviços de telecomunicação (telefonia fixa e celular, exploração de satélites etc.) a companhias privadas (anteriormente as empresas públicas tinham o monopólio dos serviços).

Para Peroni (2008), o neoliberalismo, um modelo promotor de uma Nova Gestão Pública atribui ao Estado a responsabilidade pelas crises financeiras, isto porque ao promover políticas públicas sociais o governo gasta mais do que arrecada, da mesma forma ao regular a economia acaba interferindo na troca de bens e serviços, prejudicando o livre comércio. Ou seja, na visão neoliberal a propriedade privada deve ser preservada e sendo o Estado um instituidor de políticas públicas sociais ele está seguindo na contramão deste entendimento, isto porque favorece a distribuição do patrimônio socialmente produzido. A saída mais eficiente, para o neoliberalista, seria, então, a adoção de uma Nova Gestão Pública, um novo modelo de governança.

Na atualidade, o resgate da nova gestão pública e a promoção de políticas neoliberais assemelham às épocas passadas e o discurso permanece quase que inalterável. O desequilíbrio financeiro do Estado está associado à promoção de políticas públicas sociais. Dessa forma, só haverá recuperação econômica se houver continuidade na política de privatizações, boicote dos gastos públicos em políticas sociais e promoção da boa governança.

Shiroma (2016, p. 76) assevera que o conceito atribuído à governança é empregado em diferentes áreas – ciência política, administração, economia e sociologia, relações

internacionais, entre outras – e menciona Vasconcellos (1991):

No setor público, a utilização do conceito tem servido para legitimar as políticas neoliberais e os processos de desestatização. Os actores políticos têm-no utilizado num sentido normativo de modo a legitimar a realização de reformas na administração pública ou nas estruturas políticas institucionais, como no caso do debate acerca da ‘nova gestão pública’ (Rhodes, 2000), ou ainda no discurso e nas práticas da ‘boa governança’ utilizada nas agências internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial. No caso do sector privado, a ênfase centra-se na ‘boa governança corporativa’, segundo a qual ‘o mundo dos negócios deveria arcar com maiores responsabilidades, por exemplo, na área dos direitos dos consumidores e da protecção do ambiente’. No caso do terceiro sector, para legitimar e defender as actividades sem fins lucrativos que complementam a acção do Estado (VASCONCELOS, 1991, p. 25).

Ou seja, combinar o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança é o caminho mais prudente a seguir, rumo a uma gestão moderna, eficaz e eficiente, pois atende às expectativas do mercado e ao mesmo tempo assemelha-se a lógica das empresas privadas lucrativas, isto é, uma gestão pública voltada aos interesses do capital. Ainda seguindo essa lógica, a fim de equilibrar as contas públicas, no entendimento neoliberal é preciso combater esse Estado que gasta extensivamente com a máquina pública e mesmo assim oferta um serviço ruim, justificando então a privatização e ascensão do terceiro setor. A parceria pública privada por meio da sociedade civil, no entendimento de Harvey (2008) foi: “o período em que o Estado neoliberal se tornou hegemônico também tem sido o período em que o conceito de sociedade civil – com frequência tomada como entidade de oposição ao poder do Estado – se tornou central para a formulação da política oposicionista” (HARVEY, 2008, p. 88).

No Governo FHC é aprovado um documento com uma base argumentativa muito forte alinhada a uma articulação convincente que atribuía à crise do Estado:

(1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no Terceiro Mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (PLANO DIRETOR, 1995, p. 15).

Nesse sentido, o Governo FHC afirmou que a crise do Estado se expressou pela crise fiscal, pela exaustão do modelo de substituição de importações e pelo centralismo administrativo. Essa análise foi elaborada pelo “mentor intelectual” da reforma do Estado no Brasil, Bresser Pereira. “A crise fiscal e seu produto mais perverso - a aceleração da inflação - têm como consequência a imobilização do Estado com relação a uma política econômica de longo prazo” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 121).

Para o Governo FHC, teriam existido dois tipos de reações à crise do Estado no Brasil, durante a década de 1990. Contra estes dois tipos de reações à crise, o governo colocou a sua opção pela reforma do aparelho do Estado.

Nesse sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua "governança", ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (PLANO DIRETOR, 1995, p. 16).

Ou seja, o Governo Fernando Henrique, alinhou-se às propostas liberais dos anos de 1990 aceitando e defendendo que a crise do Estado é resultado dos excessos de gastos. O plano Diretor em seu texto afirmava existir uma diferença entre uma reforma do Estado e a reforma do aparelho do Estado.

Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado em seus três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados membros e Municípios). (...) O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território. (...) A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (PLANO DIRETOR, 1995, p. 17).

Buscando atender às necessidades, forçosamente deflagradas pelo modelo neoliberal, nas décadas de 1980/1990, iniciou-se no Brasil uma reestruturação no modelo de gestão da educação justificada pela ideia de ser o Estado ineficiente na promoção e execução de políticas públicas para a área educacional. Peroni (2008) assevera que, as ações com este fim se ancoram nas ideias “neoliberais”, que procuravam curar o “mal” do estado em busca da formação de um “Estado Mínimo” para as políticas sociais e de “Estado Máximo” para o capital.

Esse modelo é analisado cientificamente por Harvey (2008), que o descreve como movimento baseado na cultura do empreendedorismo, que é um reflexo do capitalismo flexível, orientando a organização das atividades de forma a garantir controle, eficiência e competitividade máximos.

1.3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Opta-se por iniciar este item a partir de uma abordagem das concepções pedagógicas presentes na história da educação brasileira, haja vista que em meu entendimento elas proporcionam uma visão ampla do objeto de estudo seus entendimentos e desdobramentos, bem como procuram responder aos desafios educacionais e sociais de seu tempo, a promoção da busca pela melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento do ser humano em sua humanidade, elementos fundantes para uma educação emancipatória, livre e libertadora.

Franco Cambi (1999) em seu livro “História da Pedagogia” “direciona” o leitor à reconstrução do seu próprio entendimento de educação, pedagogia e sua historicidade. A afirmação do autor caracteriza bem um dos vários questionamentos.

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da histórica moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203).

Na modernidade, para o autor, família e escola experimentam uma profunda reestruturação. Essas instituições assumem a responsabilidade de formação e reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. O desejo de pedagogização² renova na sua identidade, mas, estende sua ação conformativa a muitos outros âmbitos, especificamente no mundo do trabalho. O controle e conformação tornam-se cada vez mais explícito ao ponto de o Estado assumir o projeto de pedagogizar. Esse projeto promove renovação em muitas outras áreas.

Conforme já desenvolvido anteriormente podemos afirmar que a educação pública brasileira ainda permanece dominada pelo poder político conservador e repressivo, não reconhecendo a escola tampouco a educação como política pública de Estado, continua amarrada às suas convicções tradicionais e ideológicas, promovendo, ainda hoje, avanços e retrocessos, dependendo de quem se elevou ao poder. Um processo ambíguo e desafiador.

É fato que a alavanca propulsora para estabilidade econômica se faz pela educação e pesquisa. Contraditoriamente, o país não segue essa lógica de educação para todos, disseminando e favorecendo a hegemonia capitalista, ao promover uma formação básica com

² Ler Franco Cambi (1999) “História da Pedagogia”. Para o autor, o século XIX leva a execução aquela pedagogização da sociedade que se tinha ativado com o início da época moderna e com o nascimento do Estado Moderno e da sociedade burguesa, operando um conjunto articulado de instituições educativas e um projeto de organização minuciosa do consenso social em torno de uma constelação de valores e de modelos culturais (CAMBI, 1999, p. 487).

conhecimentos técnicos para classe menos favorecida financeiramente e uma formação completa para os donos dos meios de produção.

Logo, a educação e ensino ainda não conseguiu superar os desafios na dimensão da libertação tampouco na dimensão do domínio. A educação brasileira serpenteia sobre um mar de incertezas que o movimento dialético ainda não foi capaz de superar. Impossível discordar de Reis Monteiro (2006, p. 183) ao afirmar “há muita história ainda para fazer até que a educação deixe de ser um direito sobre os homens e se torne verdadeiramente um direito do homem, um direito novo a uma educação nova”. Ou seja, uma educação desejada pelas pessoas que vivem no/do campo, desejada porque é um direito não concretizado na vida real que a cada inovação do capitalismo parece estar mais distante, mesmo que não esteja evidente a todos.

Os acontecimentos sociais e políticos da atualidade pensada a partir de um revisitar de nossa história comungam com as graves violações aos direitos humanos ocorridos no passado, como a ditadura civil-militar, que analisada a partir da teoria marxista, não foi superada, adormeceu em algumas instâncias continuando presente, no entanto de forma oculta, camuflada, em diferentes segmentos da sociedade sendo a educação e a escola o *locus* de sua manifestação política.

Para Charlot (2013), o importante não é afirmar que a educação é política, o problema está em “saber em que ela é política” (CHARLOT, 2013, p. 13). No argumento, seleciona quatro sentidos que levam à ideia de que a educação é política. 1 – A educação transmite os modelos sociais; 2 – A educação forma a personalidade; 3 – A educação difunde ideias políticas; 4 – A educação é encargo da escola, instituição social. Para ele, os desdobramentos destes quatro sentidos reforçam a ideia de que a educação é sim política.

Paulo Freire também defendia que educação e política se tratavam de elementos dialéticos e complementares, desta forma estariam interligados tanto na sociedade quanto no processo educativo. Para Paulo Freire:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (...). Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p. 15).

No entendimento de Paulo Freire, educabilidade política é o ato de educar através da política, a que se considerar o ato de educar como um ato político e o ato político como ato

educativo. Da mesma forma que Freire, Gadotti (1995, p. 24) afirma “ser impossível dissociar da tarefa pedagógica e política, e que o educador é político enquanto educador”, pois o político é educador pelo próprio fato de ser político. Ou seja, para os teóricos a proposta de educação é construída em decorrência da opção política daqueles que a constroem. Nesse sentido, afirma Freire (2001):

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 2001, p. 25).

Charlot é mais incisivo ao afirmar que a educação recebida pela criança na escola está a serviço da classe dominante, desta forma, na disputa de forças a educação configura-se mais do que social, ela é política. Para ele esse fato não é uma novidade, “há muito tempo que se sabe não só que a educação tem um sentido político, mais ainda que é um fenômeno de classe” (CHARLOT, 2013, p. 21). Nesse sentido, a sociedade continua reproduzindo os interesses ideologicamente pensados pelos detentores dos meios de produção não avançando no sentido de transformação e libertação do homem, um processo que deve ser iniciado desmistificando o próprio ato de ensinar.

Ensinar é para o autor, um processo de troca, onde professor e aluno aprendem, ambos sanam dúvidas, ambos se humanizam. Humanizar no sentido mais abrangente da palavra, não compactuando com o sistema econômico capitalista, no qual e pelo qual a ideologia da classe dominante é o de (des) humanizar as pessoas através da imposição, repressão e violência.

Uma das formas mais cruéis desse processo é não promover meios de acesso e permanência do sujeito na escola. Esse sistema (capitalista) propaga ideologicamente uma falsa realidade levando o sujeito a assumir a responsabilidade pelo seu fracasso. No entanto, o fracasso escolar, no nosso entendimento, não é das pessoas, e sim dos e nos processos desiguais de acesso e permanência nas escolas.

É preciso considerar que na história da educação brasileira até o final de 1930, ela (educação) era um privilégio fornecido pela condição econômica e social da pessoa, ou seja, voltada para a satisfação de interesses de uma classe, a dominante. Anísio Teixeira, homem de ação, denunciava esse modelo de educação, no entanto, entender a sua particularidade fora do contexto histórico é negar as gerações futuras a riqueza de seu legado para a educação pública brasileira. Assim como escreveu Clarice Nunes em Anísio Teixeira: a poesia da ação (NUNES, 2001). Deixemos claro que Anísio Teixeira lidou mais com a ideia de valor do

indivíduo, a liberdade individual, provinda do pragmatismo de John Dewey, do que com a visão dialética marxista de interpretação da realidade econômica e objetiva.

Anísio Teixeira vive em um momento de surgimento dos movimentos de matriz nacionalista que, em contraposição ao regime político da oligarquia latifundiária e da Igreja conservadora, lutava por um novo sistema jurídico e político. Os países subdesenvolvidos são impulsionados a se industrializar. Contudo, o atraso brasileiro era tido como um empecilho que impedia sua entrada entre “os chamados países civilizados” (TEIXEIRA, 2005, p. 203). Ele estava certo que somente na democracia, é que se farão livres os homens de suas desigualdades tortuosas.

Importante considerar que Brasil e Cuba foram os últimos países do mundo a acabar com a escravidão. Segundo Darcy Ribeiro, a classe dominante seria formada por um “tipo de senhoridade que se autodignifica, que se acha branca, bonita, civilizada, come bem, é requintada, mas que tem ódio do povo trata o povo como carvão para queimar” (ROCHA, 2002, p. 66). Era contra isso que Anísio estava lutando. Contra a oligarquia latifundiária na política, contra o patrimonialismo, contra o mandonismo, contra o clientelismo, apanágio do antigo sistema colonial que é o atravancamento da renovação pedagógica da época e na atualidade. O educador percebeu que a função do Estado na democracia é a educação como supremo dever.

No livro “Educação não é privilégio” é clara a mensagem: a educação não deve ser privilégio dos ricos e “numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática (...)” (TEIXEIRA, 1977, p. 73). Quando ele enfatiza as três operações básicas do processo educacional – ler, escrever e contar (TEIXEIRA, 1977, p. 78) - busca realçar que somos indivíduos da civilização letrada, e o que precisamos são de professores envolvidos no conhecimento, e não nas cartilhas pedagógicas. O povo merecia uma boa escola na qual pudesse aprender a ler e a escrever bem a língua, sem que, no entanto, ficasse “circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar” (TEIXEIRA, 1977, p. 78).

Para Anísio Teixeira, a questão de ordem era a educação gratuita para todos e a democracia como forma suprema de governança. A descrição seguinte define sua ideia: a educação não deve ser privilégio dos ricos e sim a emancipação social e política de todos. Que o legado de Anísio Teixeira possa ser, não só a inspiração, mas a força que impulsionará o povo a continuar lutando pela educação pública, gratuita e leiga no Brasil.

Para Dermeval Saviani, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 19). O primeiro por emergir como instituição fundamental para a constituição do indivíduo, evolução da sociedade e da própria humanidade. O segundo por ser uma das primeiras e fundamentais divisões sociais e territoriais no mundo do trabalho.

A tese defendida por Saviani (1991) corrobora para uma melhor compreensão da educação, enquanto processo de emancipação humana. De acordo com Saviani (1991), para que uma teoria histórico-crítica da educação possa se constituir em pedagogia histórico-crítica, ela deve posicionar diante do que é educação e o que significa educar seres humanos.

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI, 1991, p. 103).

Saviani (2007), no artigo “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos” analisa a relação entre, trabalho e educação. Aceita que há uma distinção entre eles ao longo do processo histórico, entretanto são inseparáveis. Para o educador impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação. Em suas análises (SAVIANI, 2007, p. 152) afirma que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas” desta forma, “apenas o ser humano trabalha e educa”, sendo o trabalho e a educação atributos do homem.

De acordo com Saviani (2007), o que garante a existência humana é a educação, ou seja, o homem forma-se homem, pela produção e pelo processo educativo. O trabalho define a essência humana. Nas palavras de Saviani (2007):

Estão aí os fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 155).

Nesse sentido, para Saviani (2007) o trabalho e a educação são essenciais à existência do homem. O autor fala da questão da consciência humana, sua capacidade de produzir seus meios de vida e de adaptar a natureza às suas necessidades. O homem consegue tudo isso por meio do trabalho e isso é o que distingue sua natureza humana, logo, a essência do homem é o trabalho.

Saviani (2007) faz uma comparação entre as mudanças ocorridas na organização da sociedade, gerando a divisão social do trabalho e surgindo assim classes sociais e diferentes tipos de educação. Eis aí a separação entre trabalho e educação, sendo a escola o *locus* de legitimação desse processo. “A separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). Logo, a educação dos muitos trabalhadores dava-se associada ao exercício das próprias funções.

Para ele, no Ensino Fundamental a relação entre trabalho e educação está implícita, pois não estuda acerca do processo de produção em si, mas sim sobre o mundo em qual vive e sobre a função do trabalho. No Ensino Médio a relação entre trabalho e educação é explícita, no sentido que o conhecimento é relacionado ao processo de trabalho (prática). Os alunos aprendem como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo. Não se quer formar técnicos especializados, mas politécnicos. Entende-se por politécnicos “os que dominam os fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). Essa formação é primordial uma vez que cabe a ela fazer a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Esse tipo de educação no nosso entendimento é função específica do Estado e da Escola Pública como propõe Gramsci, muito distante do que se tem promovido atualmente com a parceria público privado, distanciando e fortalecendo, cada vez mais a divisão da sociedade em classes.

Importante são as ideias defendidas por Hannah Arendt, nascida na Alemanha tem suas raízes no judaísmo. Foi uma das mais ilustres pensadoras do século XX, não gostava do rótulo de filósofa, mas foi justamente na filosofia que recebeu notoriedade. A característica marcante de seu texto é o de retratar a filosofia política na contemporaneidade, sendo o pluralismo político um dos conceitos básicos disseminados por ela em suas obras.

No texto “A crise da educação” (2011), a autora chama a atenção pela importância de compreender, tanto o significado do termo educação bem como sua essência. Para ela “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2011, p. 223). Assim, parece lógico e natural iniciar esse novo ser no mundo que para ele também é novo. Nesse sentido, a educação existe para introduzir esse novo ser a “criança”, nesse mundo que para ele é estranho, desconhecido, uma vez que já existia antes de sua chegada. Essa inserção, para autora, só pode ser cumprida pela educação (ARENDR, 2011).

A educação, nesse sentido, passa a se responsabilizar tanto pela criança quanto pelo mundo que ela pertence. Essa criança precisa ser conduzida pela educação em mundo com

crenças, valores, regras, padrões de comportamento etc. Caso contrário, ela será um alienígena em sua própria pátria. Por outro lado, as novas gerações precisam dar continuidade a esse projeto, pensado, idealizado pelos antepassados ao mesmo tempo em que preservem a história, a cultura de um povo em um mundo que renasce a cada dia para as novas gerações.

Importante considerar que a crise da modernidade fundamenta a crise na educação. Ora, a educação, cuja essência é a natalidade, fracassa quando é desenvolvida na ausência de uma esfera pública à qual a criança deveria ser gradativamente introduzida.

Assim, o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido, coeso pela tradição. Isso significa, entretanto que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto a nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para o outro (ARENDETT, 2011).

Certos fenômenos manifestados na educação como a indisciplina, rebeldia, violência, vandalismo e o frequente desinteresse dos estudantes pelos conhecimentos ministrados nas escolas, ou a via contrária do desinteresse do professor por exercer o seu papel como educador não assumindo a responsabilidade pelo mundo, seriam sintomas da crise geral que se instalou na civilização ocidental. Tais fenômenos, ao contrário daquilo que uma boa parte dos educadores acredita, não seriam a causa de uma suposta degradação moral da sociedade, mas o seu efeito.

O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (ARENDETT, 2011, p. 227).

Enfim, podemos afirmar, então, que ao observarmos as ponderações da autora quanto ao desmantelamento do passado e a fragmentação da tradição, percebemos que ambos veem a história não apenas sob o olhar factual, mas, sobretudo sob o ponto de vista da transmissibilidade das experiências vividas e lembradas. Nesse sentido, o professor faz um papel primordial de narrador, já que traduz no reconhecimento de nós próprios no tempo, uma forma de diálogo entre passado e presente, por meio dos discursos da história, responsáveis por dar continuidade aos estilos passados.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Patrick Champagne denunciaram existir no final dos anos de 1950 na França, especificamente, instituições de ensino secundário que

promoveram a eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas.

Para os autores, a ideologia presente “naqueles” anos de 1950, reforça a ideia de que o fracasso escolar da criança era aceito por determinadas famílias culturalmente desfavorecidas, uma vez que a seleção com base social que “diagnosticava tal fracasso” pareceria “apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que eram eles que não queriam a escola” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 219).

Em países como o Brasil, que conserva e favorece o capital perceber nos currículos escolares dos anos finais da educação básica eixos que promovem o desenvolvimento de habilidades e competências individuais como protagonismo, aprender a aprender, competências cidadãs, projeto de vida e vocação no meu entendimento é um verdadeiro engodo. Como ser protagonista, em um país no qual o cidadão não tem nem vez e muito menos voz? Como ter um projeto de vida se as pessoas não são aquilo que elas gostariam de ser? Para os excluídos do interior, salvo algumas exceções, não há opção de escolha, apesar de o sistema disseminar essa ideia, na verdade suas competências “cidadãs” são determinadas pela classe social a que pertence. A escola contraditoriamente “ou não” reforça essas competências, que entendemos ser uma volta ao passado caracterizando retrocesso.

As Leis educacionais aprovadas atualmente refletem o que os autores já denunciavam nos anos 1950 na França, faz com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade, ou seja, o acesso ao ensino superior atenderá uma classe, a dominante, aqueles que não precisam trabalhar para estudar.

Não podemos desconsiderar que algumas políticas públicas do Brasil a partir dos anos de 1990, 2000 favoreceram o acesso ao Ensino Superior, possibilitando há vários estudantes das classes ditas populares a possibilidade de conseguir um diploma. O interessante é que esse “diploma” obtido pelos jovens de famílias de baixa renda, já foi discutido e denunciado por Bourdieu e Champagne (1998), ao afirmarem que os estudantes que se beneficiaram com tal diploma compreenderam, aos poucos, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter também “acesso às posições sociais” que podiam ser alcançadas com a certificação escolar. Essa é uma realidade ilusória.

Como dito anteriormente, salvo algumas exceções, dificilmente o aluno oriundo do interior, da favela, das escolas da periferia, negros, homossexuais, mulheres, entre outros

difícilmente conseguirão ascensão social por meio da meritocracia escolar. Mesmo com certificação ele (a) perde em termos de qualidade educacional uma vez que para estudar teve que fazer uma dupla, tripla, jornada: trabalhar fora, em casa e ainda estudar. Desta forma, ao competir com outros alunos advindos da classe dominante estará em desvantagem devido ao pouco tempo destinado ao estudo. No entanto, perante a sociedade tiveram as mesmas oportunidades e seu fracasso é resultado de sua preguiça ou capacidade intelectual.

Bourdieu e Champagne confirmam essa ideia:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Assim, a escola que deveria ser promotora de cidadania se torna um álibi para a ideologia da classe dominante promover a sua verdadeira intencionalidade, excluir, amparados na Lei. Seguindo esse entendimento, para os donos dos meios de produção as oportunidades são para todos e o fracasso é um problema individual, ficando a Instituição Escolar e o próprio indivíduo responsáveis por toda decepção coletiva.

As dimensões da obra de Pierre Bourdieu no campo da Sociologia da Educação avançam pensamentos, conceitos e teorias de importantes e renomados teóricos clássicos, como Marx, Durkheim e Weber, constituindo a partir de seus estudos seu jeito próprio de ver e pensar o objeto.

O texto de Bourdieu (1983) “Algumas propriedades dos campos” propõe analisar acontecimentos e fatos, para além de uma perspectiva sincrônica. Para ele existem diferentes campos, no entanto, com leis gerais próprias e é isso que possibilita utilizar o que se aprende em determinando campo particular para interpretar e interrogar outros campos, superando assim a teoria formal e vazia. Com esse entendimento vamos dialogar com o autor trazendo o objeto para o campo da educação. Nesse sentido, faz-se necessário analisar o “campo” para além da instituição escolar e assim perceber as contradições do sistema, do espaço social e das próprias diferenças.

Bourdieu (1983) consegue dar uma ênfase própria acerca da problemática das desigualdades no campo educacional, ele rompe com a visão sistêmica, romântica e dualista

atribuída ao processo de escolarização, como condição *sine qua non* de superação do atraso econômico, do autoritarismo, vinculados a uma sociedade tradicionalista, (em detrimento de um novo modelo de sociedade) centrada nos princípios meritocráticos, de autonomia individual, fundamentada, sobretudo, na razão e nos conhecimentos científicos.

Tal concepção de escola passa a ser observada por uma nova postura e ótica, adotada por Bourdieu, após ter ficado evidenciado o peso que a origem social sobrepõe aos destinos escolares, a partir de então, passou-se a reconhecer que o desempenho escolar não é fruto apenas de dons individuais, mas também da origem de classe social do alunado (populares, médias e dominantes), levando em consideração ainda, fatores particulares dos alunos como: sua residência, sexo, condições de existência, *ethos*, capital cultural e social, constituindo estes, probabilidade objetiva de sucesso escolar.

Nesse sentido, tal sistema de determinação de classe, reflete a função ideológica do sistema de ensino, traz no seu bojo a aparência de autonomia e neutralidade, como também o desconhecimento da violência simbólica no processo de inculcação do arbitrário cultural dominante; que conforme anteriormente já supracitado remete à ideologia do dom, ideologia do mérito pessoal e ideologia da mobilidade social.

Analisando essa problemática histórica e que marca profundamente a educação brasileira, acentuada pelas diferenças sociais, tal fato torna-se gritante e remete à necessidade de refletir e analisar os fatores desencadeadores que influenciam neste processo, de forma a gerar maiores exclusões quanto ao direito tanto ao acesso quanto a permanência na escola, sendo de certa forma, mais violento com os que possuem menor condição social, corroborando para fortalecer as desigualdades sociais e a reprodução de uma educação voltada aos interesses da classe dominante. A manutenção deste processo reforça ainda a ideologia do dom, a prática da denominação, a violência simbólica e o arbitrário cultural impondo assim a lógica da estratificação social de forma mais acentuada.

Nessa lógica no âmbito do sistema de ensino, onde se centraliza a responsabilização do sucesso escolar ao aluno ou ao professor gera uma desvalorização real do papel do professor, e conseqüentemente a precarização e proletarização da profissão docente. A manutenção da relação de produção oriunda do sistema capitalista acaba por atribuir a lógica desse processo a fatores de ordem cultural e educacional, em detrimento aos fatores históricos e socioeconômicos.

Importante considerar que a relação comunicação/trabalho pedagógico impõe significações como legítimas, ou seja, relações de força. Ou seja, para Bourdieu (1983), isto

caracteriza objetivamente uma violência simbólica³ enquanto imposição, que é a violência consentida, legitimada pelos envolvidos. Socialmente se torna admitida; sua reprodução é dissimulada. Enfim, percebe-se então, que a ação prática acontece contextualizada ao mundo social e é preciso buscar um pensamento de maneira realista. Rosa (2007) a descreve da seguinte forma:

A violência simbólica representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e a cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado dóxico das coisas, em que a realidade e algumas de suas nuances são vividas como naturais e evidentes. Por depender da cumplicidade de quem a sofre, sugere-se que o dominado conspira e confere uma traição a si mesmo (ROSA, 2007, p. 40).

Ou seja, esse sistema de dominação marcado pela violência simbólica, e difusor dos interesses das classes economicamente superiores, se oficializa e vai se replicando graças à construção sócio histórica da desigualdade e da exclusão dos cativos, bem como através do trabalho de agentes e instituições próprias, algumas criadas pelo Estado, de forma específica a escola.

1.4 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

A segunda guerra mundial (1939-1945) aniquilou violentamente os países participantes, deixando para trás um rastro de destruição sem precedentes. Paralelo a esse cenário de horrores o mundo vivencia o surgimento de duas grandes potências mundiais: Estados Unidos – Capitalista, e a União Soviética – Comunista.

O Banco Mundial nasce justamente neste período 1944, primeiramente por um acordo entre os países ocidentais assolados pela guerra que tinham por necessidade a recuperação econômica drasticamente avariada. Desde sua criação os Estados Unidos possuem poder absoluto em suas decisões e historicamente a presidência do Banco é assumida por um norte-americano. Soares (2019, p. 16) nos traz informações contidas nos mecanismos decisórios do grupo que justificam essa hegemonia ao assegurar que “os Estatutos do Banco Mundial estabeleceram que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital”. Logo, sendo os Estados Unidos um dos países com maior investimento

³ Bourdieu (1997, p. 204) "considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural." BOURDIEU, Pierre. *Meditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

financeiro, estrategicamente, um estadunidense irá ocupar um cargo com poder decisório no Banco.

À época de sua criação os empréstimos facultados aos países do bloco subdividiam em investimento e ajustamento⁴, um período que estendeu até meados de 1950 e basicamente convergiam para os países capitalistas industrializados. No caso brasileiro, seu primeiro empréstimo foi concedido em 1949, isso depois de uma reorganização de prioridades do Banco. Essa reorganização amarrava as estruturas das propostas educacionais agora presentes na agenda do BM às reformas empresariais. Nesse formato entende-se que há possibilidade de ganho real, lucro.

Com o consenso de Washington⁵ houve uma redefinição para concessão de empréstimos e mesmo o Brasil não concordando de imediato com o novo formato foi um dos países que mais aderiu às recomendações do BM e esse passou a influenciar na tomada de decisões quanto a formulações de políticas públicas educacionais do país. O documento publicado em 1995 denominado *Prioridades y Estratégias para la Educacion* (1995) trazia em seu inteiro teor um pacote de indicações com diretrizes a serem seguidas pelos países da América Latina e Caribe. De acordo com o Banco Mundial (1995), suas orientações estruturavam em seis eixos: a centralidade da educação básica, a focalização no ensino fundamental, parceria, equidade, descentralização e autonomia.

Um olhar mais atento ao documento revela sua estreita relação com as políticas neoliberais, objeto de discussão da legislação brasileira daquele período sendo o eixo central o ensino primário. Pensado sobre o viés capitalista o documento defendia uma educação mínima uma vez que o mercado de trabalho, em alta escala, não exige qualificação específica, o básico é suficiente. Qualquer formação além do básico não é de responsabilidade do Estado e sim da iniciativa privada. Entendido desta forma, a sociedade civil assumiria a responsabilidade por qualquer formação complementar o que na visão do Banco demandaria menos investimento financeiro e conseqüentemente mais lucro.

É preciso compreender que as propostas do BM não tinham como objetivo a diminuição da pobreza resultante do pós-guerra, suas propostas consistiam em um pilar estruturante do modelo econômico da modernidade o que garantiria a soberania do capital,

4 Investimento: em tecnologias, programas de formação e treinamento, consultorias, reorganização de agências governamentais, projetos de infraestrutura, entre outros. Ajustamento: recuperação de emergência em caso de desastres naturais ou atividade de reconstrução.

5 A este respeito, ler Silva (2005, p. 256).

bem como seu poder de legitimação. As políticas estruturais de certa forma influenciaram as políticas educacionais o que propiciou uma aproximação do Estado com o setor privado.

Naquele período a ideia era produzir cada vez mais e em menos tempo assim, a indústria passa a ser o objeto de desejo do capitalista haja vista que ela possibilitaria esse ganho real. Menos tempo de produção, mais produto, mais lucro. Ao mesmo tempo que não necessitaria de um trabalhador com alta qualificação, a técnica era suficiente o que geraria menos gastos com mão de obra e mais lucratividade para a empresa.

O que não era notado pelos trabalhadores começou a ser assimilado pelos empresários capitalistas. Não adiantava ter produção se não tivesse consumo. Perceberam então que o consumo de maior parte da produção e conseqüentemente do lucro do capitalista era gerado pelo trabalhador. Era preciso produzir, mas era preciso também pessoas para comprarem os produtos e consumi-los e, por conseguinte era preciso capital para adquirir os produtos. Desta forma, para que não houvesse retaliações por parte dos trabalhadores o capitalista enxerga o Estado como único capaz de propiciar políticas públicas para acalmar a crise do mercado consumidor.

O Estado, agindo dessa forma, garantiria o mínimo necessário às reivindicações da classe trabalhadora como educação, saúde, habitação seguridade social, entre outros sendo ele (Estado) o agente central de promoção e participação na agenda econômica do país. Borges (2003) entende a ação do BM nas políticas educacionais como um movimento influenciador ao propor reformas de ajustes educacionais ao modelo de ajuste econômico. O autor evidencia que “a agenda do Banco Mundial se deslocou das reformas macroeconômicas *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a boa governança” (BORGES, 2003, p. 125), isto é, contingenciamento orçamentário, promoção de um Estado menos burocrático e favorecimento do setor privado em detrimento do público. Para Silva (2000):

Nos anos noventa, os gestores do Banco Mundial reconceituaram as estratégias do desenvolvimento e da educação, considerando-as condição *sine qua non* para esse modelo econômico. O desenvolvimento passou a associar se mercado e fundamentou uma nova proposta, segundo a qual as transformações são decorrentes das invenções tecnológicas e das incertezas econômicas que exigiriam a reorientação das políticas em direção ao favorecimento do mercado. E, na educação, enfatizaram as políticas direcionadas a educação tecnológica, a capacitação dos docentes em serviço, a valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior e a prioridade quanto à racionalidade, à produtividade e à competitividade (SILVA, 2000, p. 48-49).

É certo, então dizer, que pouco ou quase nada mudou nessas três décadas e os governos acabaram por ceder às exigências dos organismos internacionais em específico as

instituições financeiras, concordando mesmo com desvantagem, as imposições dos gestores internacionais nas decisões tanto de ordem macroeconômica quanto aquelas socioeducacionais. Nesse sentido, o Banco Mundial com o aval dos governos e alinhado às políticas e direcionamentos externos objetivam-se assegurar a reprodução e acumulação do capital e a educação pública reduz a uma simples mercadoria que pode ser explorada pelas leis que regem o mercado.

Com esse entendimento, nos países adeptos ao modelo capitalista, como o Brasil, a educação tem que se adequar as transformações impostas pelo mercado e conseqüentemente sua missão, função, objetivos, princípios e valores tem um novo foco. A adequação do estudante ao mercado de trabalho, ou seja, a educação deve estar a serviço do sistema produtivo.

É importante compreender essas engrenagens porque elas estão diretamente ligadas à educação. Melhor dizendo, para os neoliberais o Estado está fazendo sua parte e os investimentos no setor são suficientes o problema para as políticas educacionais não deslancharem na América Latina está associado, então, a incapacidade de gestão do sistema educacional.

Assim, encontrar um responsável pelo fracasso foi a saída e nada mais eficaz naquele momento do que responsabilizar a própria educação e sua incapacidade de gestão. Evidente que uma gestão ineficiente tem sua parcela de responsabilidade, mas é preciso compreender que ela é apenas um galho da árvore que precisa de um tronco forte, raízes saudáveis e um solo fértil. No caso, o Estado seria o único capaz e responsável por nutrir essa árvore o que não foi feito naquele momento e ainda hoje é motivo de discussão e transferência de responsabilidade.

Tanto naquele período quanto na contemporaneidade, as recomendações do BM, que vislumbravam soluções para os novos desafios da educação, não passaram de propostas atenuantes e contraditórias até mesmo com a própria realidade dos países. Por outro lado, era preciso atender as exigências dos organismos internacionais, como resultado houve uma desconfiguração da função social da educação ao associá-la as regras do mercado de trabalho, metamorfoseando sua função a um mero instrumento atenuante para os desamparados, os miseráveis, um problema que se estende até a atualidade.

Inserida nesse contexto a educação desvia de sua função inicial, sua finalidade, agora é complementar as necessidades do sistema econômico determinado pelo capital, em que, “o principal papel da educação é a reprodução de uma força de trabalho adequada num sistema

de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes” (SANTOS, 2002, p. 113).

Atualmente, vivencia-se um novo ciclo de reformas na educação pública otimizado pelo ideário ultraliberal da nova direita que no dizeres de Freitas (2018, p. 25) simboliza um “lado reacionário e golpista, corroendo a lógica da democracia liberal por dentro”, levando-nos a indagar se as novas propostas de reformas educacionais condizem com a realidade ou simplesmente não passam de adequações as velhas políticas econômicas.

O fato mais aparente é que a ideologia dominante reinventa constantemente e está sempre um passo à frente, evidenciado na agenda iniciada pelo governo de Michel Temer (2016-2018), continuando no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), propondo reformas educacionais que assemelham as recomendações do BM e aos modelos de gestão corporativa, uma reprodução dos padrões de gestão empresarial.

Contudo, essa realidade já se objetiva, posto que a Lei que rege a educação brasileira, Lei 9.394/1996 é a confirmação da materialização das propostas do Banco Mundial. Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Pedro Demo, no livro “A nova LDB: ranços e avanços”, assevera:

A nova LDB, na verdade não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos a educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista. (...) É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do Status quo. (...) É necessário perceber que a teoria e a prática da educação no país são terrivelmente obsoletas. O Brasil é um dos países mais atrasados do mundo nessa parte. A LDB, não redime essa chaga, por mais que lance perspectivas inovadoras aqui e ali (DEMO, 1997, p. 67, 68).

Concordando com Pedro Demo, um dos maiores atrasos do Brasil não se encontra na economia apenas, fato já constatado, mas na educação, e, se isto não for superado ficaremos para trás e a primeira atitude sensata e certa é o resgate do professor da educação básica, algo que parece não estar na prioridade dos atuais governos. Vale mencionar, por exemplo, a Emenda Constitucional n. 95/2016, conhecida como “Teto de Gastos”, que congelou as despesas públicas da União por vinte anos. O que está aparente é que as leis brasileiras estão alinhadas às propostas do Banco Mundial, uma questão de interesses, haja vista que é importante para o governo o apoio financeiro dos organismos internacionais que financiam políticas sociais no país, independente dos sacrifícios que a classe menos favorecida economicamente possa se sujeitar.

Esses fatores levam a uma dependência cada vez maior das instituições estrangeiras de financiamento e novamente a eloquência da boa governança está atrelada a condição dos empréstimos por parte do banco que defendem que mais financiamento não é condição para melhoria da qualidade e que o Brasil gasta 6,6% do PIB em educação, mais que a média dos países da OCDE e países de renda média (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 33). Um dado equivocado e distante da realidade. Segundo publicação de agosto de 2020, *Le Monde Diplomatique* (p. 4) revela que o subfinanciamento da educação, no ano de 2019, em termos reais foi da ordem de R\$ 20 bilhões a menos que 2014, o que nos leva a concluir que os dados apresentados pelo BM são maquiados com o propósito de passar uma realidade inexistente.

É preciso deixar claro que essa relação de submissão do Brasil ao Banco Mundial não é nova, ela vem desde a década de 1960, se aprofundando em 1964/1970, intensificando nos governos de Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso e nos governos Temer e Bolsonaro.

Outro fator de contradição diz respeito à incapacidade do BM em reconhecer as leis próprias do País ao desconsiderar a meta 20 da Lei nº 13.005/2014 que prevê ampliar o investimento público em educação pública de 7% (sete por cento) no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2015, p. 335).

É preciso levar em consideração que o Brasil é um país que carrega em si uma história de desigualdades sociais sem precedentes, agravada em determinadas regiões, desconsiderar a ampliação do investimento público em educação como prescreve a Lei e condenar as pessoas residentes nas regiões mais pobres à continuidade de políticas paliativas e de cunho compensatório.

Compactuamos com a ideia que um maior investimento financeiro propiciará sim, uma alimentação escolar de melhor qualidade e em quantidade suficiente, um transporte estudantil mais eficaz, sem necessariamente retirar o estudante do campo, escolas com infraestrutura equivalente aos avanços tecnológicos, professores mais qualificados com promoção de formação continuada e de acordo com as demandas regionais, melhores salários e condições de trabalho, entre outros. Esses fatores somados a promoção de políticas públicas eficazes e que alcancem todos e todas contribuirão efetivamente para diminuição das desigualdades sociais, haja vista que a educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades propiciará também

oportunidades semelhantes. Ou seja, as determinações de nascimento serão minimizadas pelas igualdades de oportunidades de educação para todos e todas.

Mesmo reconhecendo que a história não se repete na mesma intensidade e proporção porque os atores e fatos sociais não são os mesmos, o discurso de épocas anteriores continua latente atualmente. De forma semelhante, a narrativa apregoada pelas pessoas que se declaram liberais de direita, comunga com o objetivo de manutenção da hegemonia capitalista. A diferença está na forma de introdução e propagação das ideias, hoje o trabalho boca a boca é feito pelos veículos de comunicação especificamente via telefone e internet alcançando um maior número de pessoas e de forma muito mais rápida.

Não restam dúvidas que precisamos de reformas, não só educacionais, mas que elas sejam pautadas em avanços e não retrocessos, desconstruir políticas públicas construídas por décadas de lutas, enfrentamentos e resistências é desconsiderar a história e o processo histórico de uma nação. A participação na tomada de decisões é fundamental para garantia da democracia. Mais do que nunca se faz necessário repensar a aplicabilidade da EC nº 95/2016 que em suas propostas compactuam com as recomendações do BM de privatizações, redução número de professores e exaltação da política de meritocracia, considerando a gestão educacional e seus docentes como os únicos culpados da ineficiência do setor ao mesmo tempo que exaltam o modelo de gestão empresarial com foco na autonomia, eficácia, desempenho, competência e avaliação. Não obstante a EC nº 95/2016 influenciada pelas recomendações do BM defendem um Estado mínimo que no nosso entendimento será a aniquilação das políticas educacionais e sociais.

Os rumos tomados pelas políticas públicas na contemporaneidade alinhadas as recomendações dos organismos internacionais é a comprovação do poder exercido por uma classe social sobre a outra. Os episódios recorrentes em defesa da terceirização de serviços públicos, reformas previdenciárias, congelamento de salários, flexibilização de leis, governança corporativa e privatização do ensino superior são realidades e comprovam que a ideologia dominante cria novos mecanismos para implementação de velhas políticas, um discurso novo para antigas práticas. O resultado não podia ser outro: A classe trabalhadora, mais uma vez, está pagando uma dívida que não é dela, alguns por pura ignorância intelectual, muitos pela pressão imposta pela força dominante sobre os dominados, que diante de coações acenam melhorias que no real se resumem em propostas.

A retórica da boa governança é a comprovação que a conquista da democracia no processo político não significou democracia econômica, uma vez que as pressões

internacionais para a adoção do modelo neoliberal se fizeram presentes e cada vez com maior intensidade.

1.5. PARTICIPAÇÃO DOS MECANISMOS EXTERNOS E DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

As influências dos organismos internacionais estão apoiados em políticas públicas com viés neoliberal, isso é um fato. Maria Abadia da Silva analisa os mecanismos de intervenção do Banco Mundial e suas formas de cooptação na estrutura organizacional, institucional e no funcionamento da escola pública, com a finalidade de consolidar seus instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro (SILVA, 2003, p. 285). É preciso considerar que não é apenas o Banco Mundial que financia projetos no Brasil, no entanto por ser sua prioridade as políticas sociais e educacionais, reconhecemos a necessidade de ele estar em evidência. No entendimento da autora:

Para o governo federal, que historicamente depende de recursos externos para levar avante os seus compromissos nacionais, está colocada a difícil tarefa de cumprir os acordos externos assinados e afirmar o lugar que o país ocupa no cenário internacional, e, ao mesmo tempo, cumprir com os compromissos assumidos com a população que o elegeu (SILVA, 2003, p. 288-289).

Ou seja, a dependência financeira obriga os governantes a entregarem a reestruturação da educação brasileira aos técnicos destes órgãos que somados ao acolhimento dos especialistas do país promovem ideologias, objetivos e estratégias de um modelo de educação classista, refletindo negativamente no seu processo estrutural e democrático.

Silva (2003), ao analisar a atuação dos técnicos, diretores e conselheiros do Banco Mundial sintetiza as influências desses organismos nas decisões do governo com características de cunho vertical. No quadro abaixo é possível visualizar essa forma de pensamento.

Quadro 1 - Atuação dos organismos internacionais nas decisões educacionais do Brasil.

CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO E ATUAÇÃO DOS DIRETORES, TÉCNICOS E CONSELHEIROS DO BANCO MUNDIAL NAS DECISÕES EDUCACIONAIS DO BRASIL	
1	Apregoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
2	Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade.

3	As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão de obra qualificada.
4	O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino.
5	Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países.
6	Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1a a 8a série) seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.
7	Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.
8	A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA).
9	Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.
10	Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar.

Fonte: SILVA, Maria Abádia da. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Sem dúvidas, esse pensamento traz consequências negativas para educação brasileira, mas o governo sobre pressão desses organismos é obrigado a aderi-las, diante de sua dependência financeira. Paralelo a esse movimento estão os governos ditos de direita que reconhecem e incorporam essas propostas como necessárias para o desenvolvimento econômico, responsabilizando o Estado pelos altos custos financeiros com educação e sua pouca qualidade. Uma manobra do neoliberalismo para desqualificar a educação pública e assim implantar seu projeto de privatização da educação. Sobre uma cortina de fumaça incorpora tais propostas a um projeto amplo, ora atendendo os organismos internacionais ora atendendo alguns compromissos assumidos com a população.

Além disso, a história da educação pública do Brasil foi gestada de cima para baixo, isto é, por uma classe social que sempre esteve no poder, fator influenciador de políticas públicas autoritárias e verticais, mesmo que essa prática estivesse subsumida em seus projetos. Para Silva (2003):

A sociedade brasileira, historicamente, alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, decisões elaboradas pelo alto por um grupo de “iluminados” e “sábios” que se diziam porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Essas práticas persistem e ainda estão presentes no cotidiano das escolas das grandes cidades ou de municípios do interior dos estados. A concepção de gestão racional do

sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas (SILVA, 2003, p. 284).

Essa engrenagem complexa e altamente influenciadora dos organismos internacionais nas instituições sociais e educacionais são alcançadas pela interferência desses organismos, que em países com dependência financeira, pressionam e agem de forma tendenciosa na manipulação dos indicadores econômicos, insistindo na diminuição de verbas para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica. Agindo, assim, o pagamento das dívidas está garantido bem como a abertura para novos créditos. Ou seja, o importante não é o bem comum e sim a possibilidade de garantir altos lucros para banqueiros e credores.

No entendimento de Freitas (2018):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social (FREITAS, 2018, p. 31).

Utilizando dessa lógica de “mercado” o neoliberalismo transfere a responsabilidade do fracasso econômico do Estado a sua incapacidade de gerência financeira, sendo ele o principal inimigo da geração da qualidade social. A educação pública nesse sentido, só será eficiente se estiver sobre o controle do mercado, pois assim a lógica natural não será abalada.

Devidamente instalado, o capitalismo ramifica-se por todos os setores da sociedade, na educação, esse modelo de Estado ao propor as privatizações das escolas públicas induzem o cidadão a uma ideia de igualdade em um mundo completamente desigual. Isto é, como no passado a educação continua a ser um privilégio, uma mercadoria comprada por aqueles que conseguem pagar por ela.

Para Saviani (1991):

Na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (SAVIANI, 1991, p. 215-216).

Finalmente, é preciso compreender que no cenário atual as considerações de Marx continuam se constituindo uma base essencial para a análise da educação e de seu entendimento contextualizado, e assim entender como o mundo veio a ser o que é hoje, bem como as possibilidades e rupturas que a sociedade deve enfrentar para a construção de um

mundo melhor no futuro. As reflexões sobre o marxismo, na atualidade, caminham lado a lado com as ideias defendidas por Marx descritas nas palavras de Hobsbawm (1998):

[...] Quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor (HOBSBAWM, 1998, p. 184).

Mészáros (2008) também concorda com esse entendimento e elege a educação como propulsora dessas mudanças e conclui que:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...] (2008, p. 76).

Reconhecer a educação como necessária para a transformação social não é nenhuma novidade, faz parte dos projetos de governo e estão em evidência nos palanques políticos. O problema está no distanciamento entre o que se diz e o que se faz, isso porque não é possível atender todos ao mesmo tempo, os donos do capital e os demais. Nessa queda de braço uns ganham e outros perdem, geralmente os perdedores são os cidadãos que dependem das políticas públicas do Estado. A dependência financeira somada ao desejo de se manter no poder impulsiona acordos nada virtuosos ao ponto de os interesses individuais ficarem acima dos coletivos.

1.6 REFLEXOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BELA VISTA DE GOIÁS

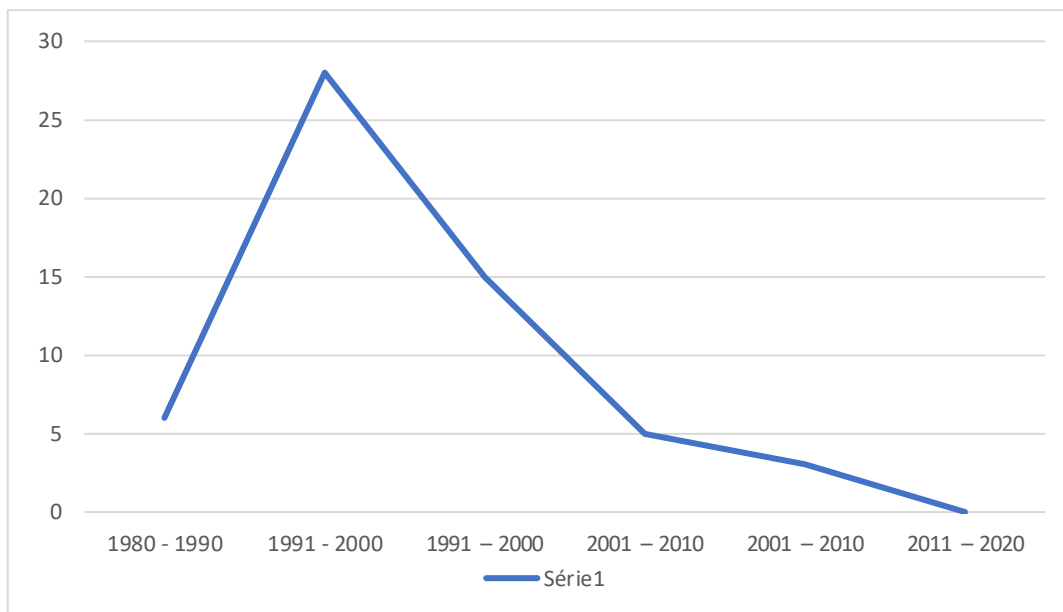
Conforme descrito por Rocha e Mesquita (2020), o desmonte da educação no meio rural é o mecanismo usado pelo poder público para implantar um novo modelo de privatização da educação (o fechamento das escolas rurais e o transporte dos alunos para a cidade contribuem para essa lógica). Consoante constatação dos autores, uma política pública que desconsidera o ser humano em sua humanidade:

De forma contraditória, o transporte escolar aparece como “solução” do problema, mas para a comunidade ele não se apresenta como a melhor opção. Afirmamos ser contraditório porque os gastos com transporte escolar são bastantes consideráveis em percentuais relacionados a MDE⁶. Com a justificativa de diminuir gastos com transporte escolar, gasta-se mais (ROCHA; MESQUITA, 2020, p. 175).

⁶ MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Outra constatação é que o município de Bela Vista de Goiás, seguiu o mesmo caminho trilhado pelo neoliberalismo das décadas de 80/90, adotando o “Novo Modelo de Gestão” que acabou exterminado, quase que por completo, a educação e o ensino no meio rural. O gráfico abaixo confirma esse aniquilamento da educação no e do campo.

Gráfico 1 - Escolas desativadas/nucleadas ou transferidas do município entre os anos de 1980 – 2020 em Bela Vista de Goiás.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás.

Não restam dúvidas, muito menos evidências que historicamente a educação pública brasileira não esteja entre as prioridades, sendo motivo de conflitos, conquistas, retrocessos e constantes reestruturações, as últimas para atender a norma neoliberal. O fechamento de escolas rurais no Brasil, não sendo diferente no município de Bela Vista de Goiás, verticaliza nesse sentido, confirmando a estratégia de um modelo de governo que privilegia o capital em detrimento do social. Contraditoriamente não é a escola que vai até a criança e sim a criança que deve ir até a escola, uma realidade que fica espremida entre a vontade de estudar e o medo de não suportar o fracasso escolar, consequência de horas e horas em veículos velhos, superlotados, estradas mal conservadas e sofrendo todos os tipos de assédio sendo os mais graves o moral e o sexual. Essa realidade não é diferente em pequenos municípios como Bela

Vista de Goiás⁷.

Outro ponto que chama a atenção é a justificativa para o fechamento das escolas rurais, em teoria, reforça a ideia de que as escolas da zona urbana são melhores do que as escolas da zona rural. No entanto, trata-se de uma análise invertida da realidade, pois sendo a educação pública um direito subjetivo, deve ser para todos, tanto em quantidade quanto em igualdade de condições para acesso e permanência independentemente de onde ela esteja, seja cidade ou campo. Ou seja, fechar escolas com esse argumento reforça a tese de interesses ideológicos, haja vista que passa uma falsa ideia de liberdade e igualdade.

No entendimento de Gramsci a classe social dominante estaria criando condições por meio do Estado para impor uma “vontade de conformismo”. Isto é, para que a classe dominante possa representar o Estado como organismo do povo em sua totalidade, é preciso que esta representação não seja inteiramente falsa; é preciso que o Estado tome a seu cargo alguns de seus interesses, como dizia Marx, apresentar o Estado diante da sociedade como representante do conjunto do povo.

Como exemplo podemos citar o principal programa de incentivo financeiro ao pequeno proprietário de terra, o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), que financia projetos ao pequeno produtor rural, com baixas taxas de juros. Há que se considerar que diante da importância da agricultura familiar para a produção de alimentos, são poucos os recursos disponíveis para os pequenos proprietários que em sua maioria contraem dívidas enormes levando-os a venderem suas pequenas propriedades e migrarem para a cidade. Mesmo considerando ser uma política de inclusão o programa inclui e exclui ao mesmo tempo, porém, para o Estado, diante da sociedade, está desempenhando seu papel.

Por outro lado, na contramão desse programa temos a política de fortalecimento do agronegócio, incentivada e financiada pelo Governo Federal, que sufoca o pequeno proprietário de terra, empurrando-os para as cidades, geralmente para as periferias. Concomitante a esse processo, no âmbito educacional, cresce o número de escolas fechadas, criação de escolas nucleadas e deslocamento de crianças e jovens para as cidades, uma realidade do município de Bela Vista de Goiás.

Percebe-se, então, que a falta de sensibilidade dos governos atrelada ao desprezo com a educação para o povo do campo é resultado de anos de exploração tanto do ambiente

⁷ A esse respeito ler: ROCHA, Carlos Antônio; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. Aumentando distância, Diminuindo sonhos. Curitiba: Appris, 2020.

natural, quanto dos pequenos agricultores, que com sua lógica excludente continua a promover políticas compensatórias, objetivando apenas acalmar os conflitos de uma classe que segue resistente à imposição, submissão e subordinação, porém cada vez mais explorada, pois está a serviço do capital.

Dentre as diversas dificuldades enfrentadas pelos homens e mulheres do campo, voltamos nosso olhar para aquele que compromete o direito à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, o fechamento e reordenamento gradativo das escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade ou escolas núcleos, procedimento denominado nucleação escolar.

Em estudo recente realizado no Mestrado constatamos que o homem e a mulher do campo são sujeitos adaptados ao sistema, desta forma, não conseguiram ao longo dos anos apropriarem dos conhecimentos necessários para o enfrentamento propagado por uma classe, a dominante, através do discurso ideológico, ou seja, fazer a crítica ao sistema e resistir. Isto é, ambos são levados a aceitar uma realidade sem questionamento atendendo bem a política neoliberal do País. A escola, nesse sentido, tem sido usada pela classe hegemônica, na sociedade capitalista, como uma ferramenta capaz de consolidar seu projeto de sociedade, ou seja, se presta como instrumento de reprodução ideológico.

Não nos restam dúvidas em afirmar que o campo precisa ser revisitado, e durante o percurso repensar dialeticamente os modelos de desenvolvimento do país, especificamente, no momento em que o agronegócio se consolida como pilar da economia e a agricultura familiar apenas como um obstáculo a ser superado.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO

Decide-se iniciar este capítulo analisando as contradições e embates do jogo político na implantação de políticas públicas para educação no/do campo, um desafio que continua latente demanda vontade política e destinação de recurso financeiro suficiente para sua consolidação.

Entende-se que a educação pública, laica, gratuita e de qualidade é desejada pelos educadores, esperada pela sociedade e promovida, parcialmente, pelo poder público, no entanto, a distância entre o que se diz e o que se faz interfere no processo de construção de uma educação pública que atenda às necessidades de todos, sendo o financiamento um problema a ser superado.

Assim, procura-se neste texto conhecer o percurso histórico dos marcos legais que asseguram a destinação de recursos financeiros para a educação pública brasileira, evidenciando os diferentes movimentos realizados pelo Estado para sua efetivação, haja vista que no nosso entendimento o contexto econômico, social e cultural, bem como as condições concretas que são dadas ao homem, enquanto agente da história, influenciam nesse processo.

No transcurso de nossa análise procurou-se entender como são construídas as políticas do transporte escolar fazendo um contraponto entre aqueles que pensam e executam tais políticas e aqueles para quem ela foi pensada, homens, mulheres, jovens e crianças que moram no campo ou distante da escola. Discute-se na sequência os programas complementares destinados à educação na tentativa de compreender se há diferença nos valores destinados à educação rural/urbana. Finaliza-se o capítulo analisando a importância do FUNDEB na gestão financeira da educação municipal.

2.1. EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: OS DESAFIOS CONTINUAM

A educação do campo é algo recente no país, sendo assim, antes de iniciarmos uma discussão sobre o tema há de se compreender que essa proposta não é uma continuidade da educação rural. Educação do campo traz propostas novas diferenciando-se pelo fato de ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela

dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, desse modo, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 2-3).

Nesse formato existe registro de educação rural desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo cria uma pasta da “Agricultura, Comércio e Indústria” para atender os estudantes das áreas rurais. No entanto, seu funcionamento ocorre até meados de 1894 e 1906, sendo extinta neste último ano. A discussão de educação para o povo do meio rural só é retomada 1909, porém, a escola como instituição de ensino para agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

O crescimento da migração populacional da zona rural para a urbana, por volta dos anos de 1917, passa a ser considerado um problema, isso porque a concentração de analfabetos nas cidades é considerada obstáculo para o desenvolvimento do País. Portanto, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011). Ou seja, a educação proposta para as escolas da cidade é levada para a área rural e ali desenvolvida na íntegra, uma educação que desconsidera a realidade sociocultural das pessoas, pensada nos moldes da cidade e para as pessoas que vivem na cidade, não estabelecendo nenhuma conexão entre educação e campo capaz de inferir estratégias de inclusão.

Discussões com maior amplitude envolvendo o povo que vivem no e do campo só acontecem em 1930. No âmbito da legalidade aconteceram avanços importantes, no entanto, a efetividade tornou-se um processo moroso e de difícil concretização.

Na década de 1980, os conflitos no setor associado à luta dos movimentos sociais eclodem mudanças significativas, iniciando-se pela terminologia, avançando na perspectiva e concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser tratada como educação do/no campo. A Constituição de 1988 normatiza essa proposta, instituindo em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, destaca “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 211), a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988, Art. 205).

Nas duas últimas décadas testemunhamos uma realidade diferente, a presença dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do País, manifestando-se de maneira diferente e exigindo respeito. O rompimento com essa história de disputas, cultuada pela elite, é

iluminada por uma nova história, esquecida, negada, a história dos grupos sociais, dos invisíveis, dos “sem-lugar” do povo do campo. A desconstrução desse pensamento hegemônico é o reconhecimento de uma reivindicação desse povo, exigindo um lugar de destaque na política, na área social, cultural e principalmente educacional. Uma educação com propostas diferentes para um povo com características diferentes.

Mesmo que esse reconhecimento não se afirme em sua totalidade as novas gerações tem o direito de conhecer o outro lado da história, de resistência coletiva de um povo que em tempos de golpe, de repressão tentam recolocar esses movimentos no seu lugar: à margem da política, do poder, da educação. O descortinar desse tempo sombrio é o caminho para edificação de políticas setoriais e educacionais.

Sua posição questionadora ecoa nas escolas ultrapassa seus limites e chega nos pesquisadores e formuladores de políticas públicas, políticas sociais e educativas, sendo objeto de pesquisas, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e principalmente dos diversos movimentos sociais. Está sendo escrita uma nova história.

Com uma abordagem diferente da educação rural, a educação do campo é inspiração de diversos movimentos sociais ligados ao campo, dessa forma, quando se fala em educação do campo o pensamento remete as lutas sociais, trabalhadores como personagens principais e sujeitos das ações pedagógicas. Ou seja, o campo não pode ser pensado somente como o contrário de urbano, mas como um lugar de inúmeras possibilidades.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p. 15).

Quanto ao conceito de educação do campo ainda está em fase de estruturação, haja vista que é uma construção democrática e não verticalizada, sua fundamentação emana do povo, dessa forma, deve ser eliminada a ideia do abstrato, pois está parte do concreto, das práticas, da vivência.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110).

Ou seja, a educação do campo, não é um termo vazio. Sua edificação enquanto conceito brota do próprio campo como território de marginalidade, exploração e disputa

(SIMÕES; TORRES, 2011). Sua importância também não vai de encontro aos que veem o campo apenas como um lugar de negociações estreitamente ligado às questões empresariais e fins lucrativos:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2012, p. 15).

É preciso reconhecer que o povo do campo tem história, participam de lutas sociais, sonham, são pessoas, tem nome, lembranças, gêneros, etnias. Nesse sentido compreende-se que “[...] uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47). Portanto, uma escola conectada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, e ao mesmo tempo coesa à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento para o campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), o povo do campo e seu processo de formação é o ponto de partida para formulação de políticas públicas educacionais articuladas com um projeto de País e de campo.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidade da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar as reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o projeto de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), o primeiro desafio que deve ser superado é compreender qual educação está sendo oferecida no meio rural, e que concepção de educação está presente nesta oferta.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

Essa nova proposta de educação para o povo do campo teve como marco os anos de 1990, período em que se intensificaram as discussões propostas pelos movimentos sociais e populares do campo, os quais ganharam a adesão das universidades e dos órgãos normativos do governo como o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

No ano de 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Uma das discussões remete à mudança de terminologia de educação rural para educação do campo por entender que esse novo conceito poderia dar legitimidade às pessoas que ali residem, uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo.

A abrangência das discussões culminou na aprovação do parecer nº 36/2001 de 04 de dezembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. A relatora Elda de Araújo Lira Soares fundamentou o parecer no artigo 28 da LDB 9.394/96, que propõe adequações à escola e à vida do campo.

Para a relatora houve uma inovação bastante perspicaz ao propor adaptações ao processo de adequação. Esse novo texto infere novas possibilidades de socialização no âmbito das políticas de atendimento escolar. Paralelo ao processo de adaptação instituir adequações é ao mesmo tempo reconhecer o direito à igualdade e à diferença, possibilitando, dessa forma a instituição de diretrizes operacionais para educação do campo sem romper com o projeto global de educação do País.

Por meio da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 “é reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”. Amparados nessa Resolução todas as instituições escolares e Sistemas de Ensino direcionariam suas propostas educacionais aos órgãos de sua competência. Sendo assim, é mister compreender como a Resolução concebe a educação do campo.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à 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 nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE, 2002).

A abrangência dessa proposta nos possibilita compreender que o texto reconhece as especificidades das escolas do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, sobretudo na formulação de um projeto específico de desenvolvimento para o campo, capaz de direcionar novas propostas de educação para uma sociedade, que por séculos ficou no esquecimento, um projeto que resgatasse um direito que foi historicamente roubado.

Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Teve como objetivo dar continuidade às discussões iniciadas na I Conferência, bem como

intensificar as discussões referentes à valorização da agricultura familiar e à superação de oposição entre campo e cidade. De acordo com Caldart (2011), o acontecimento contou com a participação de mais de mil pessoas de diferentes áreas da educação, sindicatos, organizações governamentais e não governamentais, professores, pesquisadores com interesse pela temática e escolas das comunidades camponesas. A articulação entre os participantes promoveu a composição de novas propostas por uma educação do campo.

Durante o evento intensificaram-se os debates no tocante à produção científica, que em quase sua totalidade desconsideram os conhecimentos produzidos no espaço rural. Para os participantes do evento esses conhecimentos são produzidos hegemonicamente por uma nação urbanocêntrica. Nesse mesmo ano (2004) foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com Souza (2008), o órgão foi instituído pelo Ministério da Educação, que incorporou a coordenação Geral de Educação do Campo.

O que se pode perceber é que as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo responderam às expectativas das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo (camponeses, quilombolas e indígenas) propiciando em termos legais o pontapé inicial para a efetivação de diretrizes que estivessem em conformidade com as realidades das escolas do campo. No entanto, há que se avançar de forma concreta para a efetivação dessa conquista, superando a visão economicista da educação.

Para Silva (2008), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi o marco histórico do nosso tempo que culminou na nova terminologia “Educação do Campo”, evento fundamental para a elaboração das novas diretrizes. A nova proposta amplia positivamente os direitos historicamente negados ao povo do meio rural; mais ainda, fortalece a disputa ideológica entre empresários, latifundiários e defensores da agricultura familiar.

A implementação das diretrizes está relacionada também a uma política de desenvolvimento que contribua para a melhoria das condições de vida no campo, de forma que a realidade explicitada nos dados, que trataram dos aspectos do contexto sócio econômico e cultural do campo, seja modificada. Esta realidade está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento econômico que vem sendo historicamente implementado no Brasil (SILVA, 2008, p. 86).

Há de considerar que são poucas as experiências concretas implementadas pelo poder público, uma vez que a própria concepção de campo e movimentos sociais vem enfraquecendo. Não podemos discordar de Celia Regina Vendramini (2000) ao dizer que as diretrizes são um verdadeiro engodo, pois para muitos sequer são conhecidas.

Esse questionamento da autora pode ser visivelmente percebido ao estudarmos a política de fechamento de escolas rurais e de transporte escolar adotado pelos governos na maioria dos Estados e municípios do país. As poucas escolas rurais que ainda resistem não têm como proposta educação do campo e sim, educação no campo, direcionando seus trabalhos como extensão da educação oferecida na cidade. Dessa forma, as diretrizes ainda não foram suficientes para transformar a realidade observada.

Recentemente, os movimentos sociais em defesa das escolas do campo garantiram por meio da Lei nº 12.960 de 2014 que altera a LDB 9.394/96, em seu artigo 28, parágrafo único, dar vez e voz ao povo do campo.

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Compreender os documentos legais que tratam da questão educacional para o povo do campo é o caminho para forçar os governos municipais e estaduais no cumprimento da Lei. No entanto, a preocupação agora é saber se o povo do campo terá respaldo político com capacidade de enfrentar uma maioria elitista contrária a essa nova proposta. É preciso descortinar o imaginário que engendrou o espaço urbano como caminho único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade.

Nesse sentido, o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas para o povo do campo e seus processos de formação, significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de vida e de campo. Para Arroyo, Caldart e Molina (2011).

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

Ou seja, a educação para o povo que vive no/do campo tem uma perspectiva nova, com a possibilidade de novas rotas e ao mesmo tempo esbarando-se com as mesmas resistências com que se defronta a afirmação do direito à terra, à vida, à dignidade. Significa, dizer, então que mais do que nunca é preciso combater o processo de fechamento de escolas, principalmente as do campo, haja vista que sem elas não há possibilidade de enfrentamento

dos gravíssimos problemas que perturbam a pátria que se diz educadora.

Considerando que a educação tem sua especificidade e natureza antológica para nos tornarmos humanos, fechar escolas é um ataque à própria humanização. Nesse sentido, os desafios continuam, pois, esse ato configura um crime contra a classe trabalhadora em específico ao povo que vive no e do campo.

Não nos restam dúvidas, então, ao afirmarmos que o território rural brasileiro ao longo da história, foi marcado por contradições, angústias, submissões e violências. Esses fatores retratam o quadro de abandono e ausência de políticas públicas tenazes e incisivas, de incentivo financeiro e suporte técnico para o pequeno produtor rural, da reforma agrária, meeiros, indígenas, quilombolas, e de combate à posse de terra por falsos títulos de propriedade.

Quando grupos ligados à área da educação questionam as autoridades e/ou demarcam preocupações com o modelo de ensino que é ofertado a esse povo, a distância entre o ideal e o real transcende a ética e a moral sendo a transferência de responsabilidade o fato mais evidente. Comum ouvirmos relatos que dizem estar propiciando, através do transporte escolar a oportunidade de uma educação melhor e de qualidade; as possibilidades de acesso e permanência na escola agora são para todos, se não estudam é porque não querem ou porque são preguiçosos; os mais determinados e estudiosos vencerão e serão agraciados pelo mercado de trabalho. Falas do censo comum, mas que surgiram em pesquisa nossa por ocasião do Mestrado em Educação (2019), quando discutimos o processo de fechamento das escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás.

Corroborando que esse pensamento, considerável parte do poder público sai em defesa dessa ideia, reafirmando constantemente, que o acesso à educação com a adoção do transporte escolar é uma conquista, uma vitória, uma dádiva, ocultando suas reais intencionalidades com os sujeitos que vivem no/do campo, os quais se constituem em garantia de mão de obra barata aos grandes latifundiários e ao mesmo tempo favorecimento a grupos específicos via terceirização do transporte. Uma crueldade enorme com aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e, no transcurso de suas vidas, precisaram interromper seus estudos, em determinados momentos por dificuldade de acesso, haja vista que o transporte escolar aumentou a distância entre o estudante e a escola, para outros a situação impõe a interrupção dos estudos para trabalhar, uma vez que necessitam contribuir para subsistência da família. É preciso avançar e desvelar essa realidade contraditória.

De imediato, o que não está aparente são as reais condições deste acesso e permanência na escola para aqueles (as) que moram 60, 70, 80 quilômetros de distância. Crianças, jovens e adolescentes que precisam levantar às 4h da manhã, andar por estradas sem condições de tráfego, em veículos velhos e sem segurança, sujeitos pela poeira e lama, passando fome, frio, medo, sofrendo vários tipos de assédio, violência física e simbólica.

Assim, o grande desafio, então, é saber se o fechamento das escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade ou escolas núcleo tendo como justificativa a qualidade, equidade e o financeiro foram conquistas, benefícios ou falácias. Essa realidade altamente paradoxal, precisa ser confrontada. Nesse sentido, procura-se estabelecer um diálogo com a teoria marxista e assim iluminar os fatos obscuros.

Na perspectiva liberal, a educação é um dos direitos fundantes da cidadania. No Brasil, esse direito é resguardado pela Constituição Federal de 1988 e contemplam todos os cidadãos brasileiros, crianças, adolescentes, jovens ou adultos. O artigo 205 da CF/1988 estabelece: “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, 1988).

Também um avanço foi à aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), uma vez que ela define e organiza o ensino de acordo com os princípios expressos na Constituição Federal de 1988. Ambos os documentos asseguram a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Consideramos um avanço porque a proposta rompe com fatores da mais variada ordem, resultado das pressões populares iniciada no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, tendo como marco inicial a publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932. A partir deste tempo histórico começou-se a pensar também em uma proposta de educação para o povo do meio rural, inaugurada com Constituição Federal de 1934. Nessa Constituição fica estipulada também a vinculação de recursos financeiros. Os artigos 156 e 157 tratam especificamente do financiamento da educação. Vejamos:

Art. 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.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934). (grifo nosso)

O texto da Constituição Federal de 1934 é inovador para época ao propor melhorias no setor educacional. A partir desse tempo histórico começou-se a pensar também em uma proposta de educação para o povo do meio rural, assim como vinculação de recursos financeiros, no entanto revelam muito da tônica de seus artigos quando se mesclam princípios liberais com autoritários em nome do bem coletivo e apoiado em Deus. Os conflitos de interesse no qual se inseria o período impossibilitou a sua regulamentação, permanecendo esta carta em vigência por um curto espaço e tempo. Trazer essas informações são importantes porque, salvo interrupções em períodos ditatoriais a vinculação de recursos para educação inaugurada em 1934 está em vigência até os dias atuais.

Nas décadas subsequentes a legislação ora atende às necessidades de uma classe, promovendo mudanças, ora os reprime, retrocedendo aos patamares anteriores. Como já mencionado o maior avanço só acontece em 1988 com a aprovação da nova Constituição Federal. Nela está prevista a criação de políticas de fundos específicos para o financiamento da educação pública, continuando até a atualidade. O Art. 212 da Constituição Federal de 1988 afirma que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Durante todo o século XX, a educação e seu financiamento, segundo a legislação brasileira passou por momentos de avanços e retrocessos. No entanto, para o meio rural foi negligenciada, perdendo ainda mais espaço no final do século XX, e início do século XXI, com a política de fechamento de escolas rurais e o transporte das crianças, jovens, adolescentes e adultos para a cidade através do transporte escolar.

Há que ser esclarecido o alcance do Programa que visa o transporte dos estudantes. Por certo que não existindo escolas no campo, a única opção é transportá-los para o setor urbano. O que estamos trazendo à discussão não é o direito do aluno de ter acesso à escola e, portanto, necessitar do transporte escolar para tal. O que se discute é o fechamento das escolas

rurais ou do campo. Se as escolas estivessem no local onde está o aluno não seria necessário o transporte ou, um percurso menor, caso da implantação de escolas núcleos.

A questão das salas multisseriadas sempre foi vista como um problema, uma fragilidade no e do processo de ensino-aprendizagem. Logo, o fechamento dessas escolas resolveria esse “problema”.

Para o poder público as crianças não aprendiam por estarem todas juntas em uma mesma sala e em diferentes níveis de ensino (ROCHA; MESQUITA, 2020). A seriação, então, resolveria o problema, que para nós não configura em uma verdade. Evidente que a seriação possibilita melhores condições de aprendizagem, mas é apenas um dos fatores. Se assim o fosse, nas cidades onde as salas de aula são seriadas não haveria aluno com dificuldade de aprendizagem. O outro fator está na questão econômica. Para o poder público é mais caro manter várias escolas com poucos alunos o que justificaria então o fechamento de escolas e adoção do transporte escolar. Fato esse que no nosso entendimento é uma contradição, com o intuito de diminuir gastos se gasta mais.

Os dados descritos na tabela 1 representam a inversão do número de escolas e matrículas da Educação Básica entre os anos de 2001 e 2019. Os anos ímpares da década constituem o critério de amostra.

Tabela 1 - Número de Escolas e Matrículas da Educação Básica por localização – Brasil – 2001-2019.

ANO	LOCALIZAÇÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MÁTRICULAS
2001		218.284	58.001.663
	RURAL	113.383	7.621.850
	URBANA	104.901	50.379.813
2003		211.933	56.832.709
	RURAL	103.328	7.965.131
	URBANA	108.605	48.867.578
2005		207.234	56.471.622
	RURAL	96.557	7.680.068
	URBANA	110.677	48.791.554
2007		198.397	53.028.928
	RURAL	88.386	6.997.819
	URBANA	110.011	46.031.609
2009		197.468	52.580.452
	RURAL	83.036	6.680.445
	URBANA	114.432	45.900.007
2011		193.047	50.972.619
	RURAL	76.229	6.293.885
	URBANA	116.818	44.678.734
2013		190.706	50.042.448
	RURAL	70.816	5.970.541

	URBANA	119.890	44.071.907
2015		186.441	48.796.512
	RURAL	64.704	5.718.472
	URBANA	121.737	43.078.040
2017		184.145	48.608.093
	RURAL	60.694	5.573.385
	URBANA	123.451	43.034.708
2019		180.610	47.874.246
	RURAL	55.345	5.328.818
	URBANA	125.265	42.545.428

Fonte: INEP/MEC – 2001/2019.

Pelos dados entre os anos de 2001 e 2019 foram fechadas no Brasil 58.038 escolas rurais. Em menos de uma década foram fechadas mais de 51% das escolas rurais, e, por outro lado, houve um acréscimo de apenas 20.364 escolas urbanas, ou seja, 19,4% em relação a 2001. Em número de matrículas houve um decréscimo de 2.293.032, ou seja, 30% a menor no meio rural. Curiosamente, no meio urbano não houve um aumento na mesma proporção, pelo contrário, houve uma diminuição de 7.834.385 matrículas no meio urbano, ou seja, 15,5% do total de matrículas. Esses dados são importantes porque revelam o desmonte das escolas rurais, haja vista que entre os anos de 2001 e 2019 foram fechadas, por ano, mais de 6.448 escolas, 58 escolas a cada mês, ou seja, a cada dia foram fechadas praticamente 2 escolas.

A alternância dos números apresentados da tabela não deixa dúvidas quanto à opção do poder público pelas escolas da cidade em detrimento das escolas do campo, ou seja, o desmonte da escola pública rural já denunciado em pesquisas que tratam da temática (ROCHA; MESQUITA, 2020). Uma cortina de fumaça idealizada e colocada em prática pelo poder público difundindo a ideia de que a boa educação é aquela oferecida na cidade sendo o transporte escolar o mecanismo mais rápido e eficiente para superação das desigualdades sociais e garantia do acesso escolar a todos.

O movimento de fechamento das escolas rurais de certa forma foi acompanhado de um consenso, pois a hegemonia da classe dominante acabou por refletir nas políticas públicas de financiamento da educação. Os dados evidenciados na Tabela 1 refletem o deslocamento de estudantes para a zona urbana. Esse movimento é respaldado de forma legal pela LBD 9.394/96, em vários dos seus dispositivos. A título de ilustração traz-se dois artigos que corroboram com nossa afirmação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

[...]

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

[...]

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

O transporte escolar passa a ser um programa suplementar que irá se operacionalizar por meio da parceria entre os entes federados e pode ser incluído como despesa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. Nesse sentido, respalda as iniciativas públicas municipais de fechar escolas rurais, como o que aconteceu em todo o país.

Cabe ressaltar que ao acessar o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - os programas suplementares que são financiados em parte pelo governo federal como Caminho da Escola, Programa Nacional de Transporte do Escolar - PNTE⁸ - ganham muita visibilidade e destaque como produtos em uma prateleira cuja função é atrair o consumidor. Assim sendo, os gestores públicos municipais vêm como um ganho de gestão a aquisição de veículos, oferta de determinados serviços entre outras oportunidades. Em outros termos, parece haver maior facilidade para obter financiamento para transporte escolar do que para manutenção de escolas no campo.

Compreende-se que essa realidade carece de uma análise mais profunda, pois os estudos revelam o contrário, haja vista que o transporte escolar é caro e não é sinônimo de garantia de acesso e permanência na escola, pelo contrário, devido às longas distâncias percorridas acaba excluindo ainda mais aqueles que dependem exclusivamente dele para chegar até a escola.

Em pequenos municípios como Bela Vista de Goiás a lógica adotada foi a mesma daquela aplicada nos estados brasileiros. A tabela a seguir traz esta informação quantitativa.

Tabela 2 - Número de Escolas e Matrículas da Educação Básica, Bela Vista de Goiás 2007*-2019.

Ano	Localização	Dependência	Escolas	Matrículas
2007			19	5.235
	RURAL	Pública	4	337
	URBANA	Pública	11	4.364
	PRIVADA	Privada	4	534
2009			18	5.219
	RURAL	Pública	2	252
	URBANA	Pública	11	4.227

⁸ A este respeito trataremos mais à frente.

	URBANA	Privada	5	740
2011			17	5.377
	RURAL	Pública	2	261
	URBANA	Pública	11	4.131
	URBANA	Privada	4	985
2013			17	5.403
	RURAL	Pública	2	238
	URBANA	Pública	11	4.177
	URBANA	Privada	4	988
2015			18	5.939
	RURAL	Pública	2	242
	URBANA	Pública	12	4.630
	URBANA	Privada	4	1.067
2017			21	6.269
	RURAL	Pública	2	328
	URBANA	Pública	14	4.558
	URBANA	Privada	5	1.383
2019			22	6.404
	RURAL	Pública	02	317
	URBANA	Pública	14	4.734
	URBANA	Privada	06	1.353

Fonte: INEP/MEC – 2007/2019.

*Consideramos os anos a partir de 2007. Anterior a esse ano os dados eram apresentados apenas por Região e Estado.

A análise dos dados quantitativos, isoladamente, não traz impacto ao leitor, é preciso avançar e enxergar sua verdadeira intencionalidade. No município de Bela Vista de Goiás, em pouco mais de uma década, foram fechadas 2 (duas) escolas rurais das 4 (quatro) existentes, ou seja 50% das do meio rural. Por outro lado, na cidade houve um aumento de 25% no número de escolas. Considerando o número de matrículas nota-se que no meio rural houve uma diminuição de 20 matrículas, ou seja, 5,93%, já na cidade houve um aumento de 1.179 matrículas o que representa 22,52%. Levando em consideração esse aumento no número de matrículas na cidade e redução no número de escolas rurais é possível afirmar que as crianças residentes no campo estão sendo transportadas, em sua maioria, para as escolas da cidade, comprovando também o aniquilamento da educação no/do campo.

Outro dado importante refere-se ao número de escolas e matrículas das redes privada e pública. Enquanto as escolas públicas no ano de 2019 aumentaram 25% em relação ao ano de 2007, as instituições privadas cresceram o dobro 50%, no mesmo período. A proporção de matrículas na rede privada evidenciou um crescimento de 153% e nas públicas o percentual observado foi de 9%, considerando a comparação entre 2007 e 2019. Há um desequilíbrio na oferta das matrículas, sugerindo uma maior procura da sociedade por vagas nas escolas da rede privada na Educação Básica.

Essa ampliação gradativa de escolas e matrículas nas instituições privadas corrobora com o projeto neoliberal de educação, intensificado nos últimos dez anos. O alinhamento das avaliações externas concomitante com a padronização dos conteúdos, proposta já aprovada nos currículos da Base Nacional Comum Curricular além de ser inimiga da diversidade, contribui para a extinção da educação no/do campo, dado já evidenciado na tabela 2. Associado a isso é preciso que os profissionais do magistério compreendam que os processos de avaliação que disseminam a premiação por mérito não trazem vantagens para a educação pública, pois aumenta suas fragilidades, isso porque expõe o resultado da escola do aluno e do professor, uma estratégia do capitalismo para privatizar a educação, transformando-a em uma simples mercadoria.

Por outro lado, de acordo com esse modelo, “capitalismo” manter escolas na zona rural é relativamente mais caro do que mantê-las na zona urbana, isso porque em escolas rurais o número de alunos em sala de aula é menor do que nas escolas da cidade. Sendo a política de financiamento para a educação no Brasil subordinada ao número de alunos é possível compreender a lógica adotada pelo poder público para o fechamento de várias escolas rurais. Uma lógica injusta e excludente por sinal.

Vale destacar que pensar a educação do campo sob o paradigma capitalista é o que tem levado as populações rurais a se sujeitarem, ao longo dos anos, a uma educação compensatória, uma ferramenta eficiente de adequação do homem ao mercado. Significa dizer, então, que, para os mais pobres, basta que tenham conhecimentos igualmente pobres, uma educação simplista e simplificada. Essa noção de escola reforça, no pensamento do homem do campo, a ideia de que a educação de qualidade é aquela ofertada no meio urbano.

Nesse sentido, o homem do campo, influenciado pelo ideário neoliberal, tende a migrar para a cidade ou, sem alternativa, a utilizar o transporte escolar confirmando nossa análise anterior: a escola urbana é desejável por ser entendida como sinônimo de eficiência e qualidade.

Enfim, nota-se no plano legal que há uma legislação que protege e defende a educação no/do campo, no entanto, a realidade é outra, apresenta um cenário de abandono, falta de investimentos e precariedade do ensino e das escolas. Argumentos que servem para subsidiar as decisões dos gestores educacionais, fechar escolas e deslocar os alunos ou para a escola núcleo (no campo) ou para as escolas urbanas.

Segundo Arroyo (2011, p. 71), em nossa história “domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai,

onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. É o retrato do descaso com a educação pública e com a população rural! Diante desse cenário a saída adotada pelo poder público é a nucleação de escolas no campo ou transporte dos alunos para a cidade.

Em ambos os casos há o dispêndio financeiro, entretanto, em muitos casos, o argumento da economia na aplicação dos recursos impera a decisão do fechamento, uma vez que se eliminam despesas com manutenção destas escolas incluindo pagamento dos professores e demais funcionários. Vasconcellos (1991) alerta que, aos custos de operação do agrupamento de escolas, devem ser somadas as despesas com o transporte escolar, pois, quando são elevadas, podem até anular os benefícios econômicos da nucleação, eliminando-se a economia de escala.

Além da nucleação⁹ das escolas, os governos locais, quando pressionados a oferecer educação básica à população rural, encontraram como saída, negligenciando todos os problemas elencados acima e as orientações das Diretrizes Operacionais e Complementares, o transporte escolar do campo para a cidade. Embora não se possa negar que o transporte escolar rural democratizou o acesso à escola, também tem reforçado a atração exercida pelo meio urbano. Para Vasconcellos (1991, p. 95):

O programa de transporte de escolares tem um caráter mais emergencial, derivado do fato de que, por meio do transporte, se procura levar as crianças até as escolas disponíveis, normalmente localizadas na zona urbana. Este direcionamento reforça o ensino urbano em detrimento do rural, tendo, portanto, implicações culturais, sociais e políticas importantes, que precisam ser avaliadas.

Contudo, é preciso compreender a proposta do programa de transporte escolar em uma totalidade. Utilizar essa política, dessa forma, é desconsiderar o estudante do meio rural enquanto sujeito de direito, uma vez que a escola urbana se desvincula da realidade, da vivência das populações do campo, não sendo capaz de valorizar as suas especificidades. Além de que, a remoção das crianças não ficou restrita ao trajeto intracampo, como deveria ser, pelo programa, promovendo o deslocamento campo-cidade. É nesse contexto que a política de transporte escolar se enrijece em relação à política de educação do campo.

Como nosso objetivo de estudo avança na direção da oferta da educação no/do campo entendemos ser de muita importância trazer o percurso histórico do financiamento da

⁹ Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. INEP/MEC (2006).

educação no Brasil, suas contradições, avanços e ainda desafios a serem superados. O próximo item tem esta finalidade.

2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FINANCIAMENTO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: O LEGAL E O REAL

Analisar a oferta da educação e o seu sistema educacional (quando existe¹⁰), de qualquer país é algo bastante complexo, no Brasil as dificuldades são aumentadas, dada suas dimensões geográficas que resultam em milhões de matrículas, divididas nas variadas modalidades de ensino e fracionadas entre os 26 estados mais o Distrito Federal e seus 5.570 municípios, sendo um deles objeto desta pesquisa.

Essa complexidade de análise dos sistemas educacionais relaciona-se a diversos fatores, sublinhamos o financiamento por entendermos que é condição *sine qua non* para manutenção e desenvolvimento do ensino e por evidenciarem desigualdades na redistribuição de recursos financeiros e cálculo do valor aluno ano entre os estados e municípios da federação.

Referimo-nos a estados da federação¹¹ por compreendermos o Brasil como um país adepto do modo de produção capitalista pelas quais suas estruturas políticas de poder local sobre atividades de produção e comércio são conservadas, protegidas. Nesse formato, as competências tributárias exteriorizam sua evolução histórica caracterizada por um movimento de alternância entre centralização e descentralização. Um movimento pendular.

Entendido, dessa forma, antes de analisar o financiamento da educação é mister confrontar o modelo de estado do país com as estruturas que organizam nosso sistema

¹⁰ Demerval Saviani em seu texto, Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação, versando sobre o tema central da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010, considera os obstáculos que historicamente impediram a organização do Sistema Nacional de Educação em nosso país, classificando-os em quatro tipos: a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.

¹¹ A esse respeito aprofundar os estudos de OLIVEIRA, F. G de. Uma pequena história da tributação e do federalismo fiscal no Brasil: 1889-2014, Belo Horizonte, 2016.

educacional, haja vista que tanto o indivíduo quanto a sociedade são resultados de uma evolução histórica que agregaram e combinaram vários fatores.

Assim, revisitar o percurso histórico é fundamental para compreensão das prioridades dos entes federados por determinadas políticas públicas que convergiram para o momento atual. Não estamos afirmando que o processo evolutivo da história obedeça a uma sequência linear de fatos, com fluxo e movimento contínuo, porém, as conjunturas econômicas, sociais e culturais, pelas quais o homem enquanto produtor de história é condicionado, influenciam nessa construção.

Assim, objetivando compreender a organização dos sistemas educacionais brasileiros na contemporaneidade, bem como a evolução do processo de gestão de seu financiamento, recorre-se, primeiro, às legislações que tratam dessas questões, de forma específica, o financiamento da educação básica. É importante levantar esses dados, porque suas bases legais não seguiram um fluxo contínuo, ou seja, as influências ideológicas e políticas de determinado período responderam por avanços e/ou retrocessos. Isso quer dizer que a legislação sempre garantiu alguma assistência financeira à educação, o que altera é a quantidade desse recurso e a visão sociopolítica daqueles que o controlam.

No Brasil, os anos posteriores à Proclamação da República foram marcados por uma série de transformações, concentrando em si as efervescências políticas, sociais, econômicas e culturais que já vinham sendo elaboradas desde o final do século XIX e que ainda conviviam com elementos herdados do Império, o que resultou na diversificação de sua estrutura social.

Até o final dos anos de 1930 o país, em termos de educação, ainda estava preso às ideias do passado considerando-a como um privilégio provido pela condição econômica e social do indivíduo, ou seja, voltada para a satisfação de interesses de uma classe, aquela detentora dos meios de produção e do tempo livre. Mesmo a República avançando nesse aspecto, com propostas de oferta de educação primária pública e gratuita, a legislação não possuía dispositivos legais que garantisse a vinculação de recursos financeiros capazes de manter a educação e o ensino público para todos.

O financiamento das poucas escolas baseava-se no “subsídio literário”, um tributo insuficiente que gerou muitos desconfortos para o governo. As aulas régias¹² eram mantidas com o subsídio literário, um tributo cobrado pelas Câmaras Municipais por ocasião do abate

¹² As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de d. José I (1750-1777). A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico. Camargo, Angélica Ricci. Aulas Régias. Projeto Memória da Administração Pública Brasileira. Arquivo Nacional, 2013.

de bovinos e produção de vinho, vinagre e aguardente e foram criadas com o objetivo de substituir o ensino jesuítico, no entanto não atendiam à demanda e a educação continuava seletiva: uma educação para a elite.

O aumento da população faz crescer também as demandas por educação pública pressionando o governo a descentralizar para as províncias a responsabilidade de criar e manter escolas. O Ato Adicional de 1834 dotou-as de capacidade tributária para esta e outras políticas públicas sociais. Nesse período, o prestígio do clero e da aristocracia facilitou também a ampliação das escolas privadas e confessionais católicas, com ou sem fins lucrativos.

De acordo com Monlevade, “os anos finais do império abarcavam uma rede razoável de escolas públicas primárias e nas capitais, liceus, ateneus e colégios secundários, inclusive com cursos normais de formação de professores” (MONLEVADE, 2014, p. 323). Na verdade, durante esses 100 anos, 1834 a 1934 houve um aumento expressivo de matrículas no ensino público e gratuito ao mesmo tempo que crescia aceleradamente o número da população, no entanto os recursos financeiros não cresciam na mesma velocidade e proporção.

Importante considerar que o Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, um período marcado por violência, autoritarismo e desigualdades sociais com marcas que estendem até os dias atuais. Em termos educacionais, de acordo com dados levantados por Aranha (2008), no ano de 1867, apenas 10% da população em idade escolar estava matriculada nas escolas primárias.

Nesse período a unificação de políticas de financiamento era inexistente. A gestão de recursos financeiros das províncias era de pouca eficiência, um serviço altamente oneroso para os cofres públicos com baixos resultados (FARIA FILHO, 2016). Segundo dados levantados pelo autor, Minas Gerais chegou a aplicar quase 30% das receitas nos serviços de instrução, enquanto outras províncias chegavam a empregar o patamar de mais de ¼ de seus recursos na instrução e os resultados eram insignificantes.

Um fato importante que merece destaque é que diferente da Constituição Federal em vigência na primeira Constituição Republicana os municípios não eram considerados entes federados muito menos possuíam competência para instituir tributos. Apenas os Estados tinham a competência para legislar nesse sentido como pode ser constado no artigo 68 da Constituição Federal de 1891, “os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos Municípios em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse”. Isto é, a autonomia dos municípios estava associada aos interesses do Estado.

Essa Constituição, de acordo com os dizeres de Silva (1985), tinha como eixo central o federalismo atribuindo “a mais absoluta autonomia aos Estados” (SILVA, 1985, p. 29), ou seja, havia uma dependência tanto administrativa quanto financeira dos Municípios aos Estados da federação que também tinham uma limitação, haja vista que nesse tempo histórico não havia uma vinculação de tributos a serem destinados à educação.

As políticas públicas educacionais e seu financiamento estavam amparadas na educação instrumental, respaldadas pelos interesses da igreja e dos aristocratas da época. Nesse sentido, Frigotto (1996, p. 44) afirma que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Ou seja, mesmo antes do capitalismo ser estabelecido como modo de produção a pedagogia educacional mantinha as classes populares afastadas da ciência.

Romanelli (2002) chega a afirmar que a escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis sociais. Saliencia que a função desta foi a de manter privilégios, pois a própria instituição se apresenta como privilégio da classe dominante a partir do momento que se utiliza de mecanismos seletivos e de conteúdo cultural que não propicia às camadas sociais, ao menos, uma preparação eficaz para o trabalho.

Se, para o povo a cidade a educação era um privilégio para as pessoas que viviam no meio rural sua importância era nula, algo reforçado constantemente pelos grandes proprietários de terra que necessitavam de mão de obra barata, pois continuavam com as técnicas arcaicas de cultivo. Associado a esse fator a conhecida “política café com leite” dependia da força de trabalho do homem que residia no meio rural como também era do interesse dos grandes latifundiários que essa população tivesse o mínimo de conhecimento possível, daí a pouca importância dada à educação escolar.

Os estudos de Ponce (2001) reconhecem a superioridade da classe dominante e seu poder articulador de políticas públicas a fim de manter a hegemonia de uma classe sobre a outra.

Não é necessário dizer que a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser quando esse ‘bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2001, p. 28.).

Pires (2003, p. 46-47) também afirma que na sociedade dividida em classes, a educação é utilizada para formar o “[...] homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento: para o fortalecimento do homem unilateral”. Admite que, tal orientação perpassa a escola, pois “[...] tanto na escola como na vida, a educação burguesa é um instrumento de dominação de classe, tendo seu poder localizado, sobretudo na capacidade de reprodução [...] “adequadas à reprodução dos interesses e do poder burguês” (PIRES, 2003, p. 47).

Juridicamente, a educação rural no Brasil começa a ter visibilidade no início do século XX, antes havia um total descaso dos agentes promotores de educação para o meio rural que alinhavam as propostas aos interesses dos grandes proprietários de terra e a escravização. As novas orientações do início do século XX, não estavam reconhecendo a importância da educação para o povo do campo e sim para conter a imigração e ao mesmo tempo elevar a produtividade daquela localidade. Na verdade, o fato de o Brasil ser um país eminentemente agrário, com forte poder econômico baseado na agricultura não foi suficiente para garantir para esse povo educação escolar.

Propostas de mudanças pujantes só ocorreram em 1934, ano de publicação da nova Constituição Republicana, reflexo das pressões criadas com o Manifesto dos Pioneiros de 1932, merecendo destaque a reivindicação de uma vinculação de recursos financeiros específicos para o ensino público. Nessa Constituição, o financiamento da educação rural fica sob a responsabilidade da União, mas não foram implantadas, no entanto, o texto aponta mudanças, diferentemente dos anos posteriores à condição rural não está ajustada como forma de trabalho e sim com acenos para participação nos direitos sociais. Os anos subsequentes são marcados por mudanças, principalmente na legislação.

Somente no governo getulista duas constituições são assinadas trazendo em si uma diversidade que atendia os interesses da época, a primeira de 1934 foi mais democrática, e a segunda de 1937, iluminada pelos regimes fascistas europeus com disposições claramente autoritárias. Nas Constituições seguintes, a vinculação de recursos financeiros, ora era suprimida, ora reestabelecido. As maiores perdas aconteceram nos períodos de governos autoritários e durante a ditadura militar.

O quadro seguinte sintetiza a história da vinculação de receitas na legislação brasileira.

Quadro 2 – As vinculações na ordem jurídica brasileira.

		ESFERA DE VINCULAÇÃO		
		UNIÃO	ESTADOS E DF	MUNICÍPIOS
1934	Constituição Federal de 1934	10%	20%	10%
1937	Constituição Federal de 1937	--	--	--
1942	Decreto-Lei n. 4.958	--	15% a 20%	10% a 15%
1946	Constituição Federal de 1946	10%	20%	20%
1961	Lei Federal n. 4.024	12%	20%	20%
1967	Constituição Federal de 1967	--	--	--
1969	Emenda Constitucional 1	--	--	20%
1971	Lei Federal n. 5.692	--	--	20%
1983	Emenda Constitucional 14	13%	25%	25%
1988	Constituição Federal de 1988 (d)	18%	25%	25%

Obs.: 20% desse montante deveriam ser aplicados na educação rural (a); estes valores (15% para estados e 10% para os municípios) cresceriam 1% ao ano, a partir de 1942 (por meio do Decreto-Lei [DEL] 4.958), até atingir, respectivamente 20 e 15% (b); na emenda de 1969 e na Lei 5.692, menciona-se receita tributária e não de impostos (c); alterada pela EMC 14 (d).

Fonte: Oliveira (2001, p. 98).

Pelos dados apresentados no quadro, comprovamos nossas análises anteriores quanto à vinculação constitucional de recursos educacionais, haja vista que em termos legais só aconteceu em 1934, ano de promulgação da Constituição Federal, nela está previsto que a União e os Municípios deveriam aplicar, pelo menos, 10% da receita resultante dos impostos em educação, e os Estados e Distrito Federal, nunca menos que 20%. Anterior a essa Constituição não existia este mecanismo constitucional para financiar a educação.

Foi estabelecido, também, duas subvinculações: a primeira evidenciada no parágrafo único do mesmo artigo que, para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, 20% das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual, e a segunda, a criação de fundos especiais para a realização de obras educativas, a partir de outras fontes de receitas públicas:

Art 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.

Art 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º – As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei (BRASIL, 1934).

Sem sombra de dúvidas essa Constituição introduziu mudanças significativas quanto o direito de educação, ao estabelecer uma vinculação, de cunho obrigatório de receitas dos

impostos à educação. Não menos importante foi a ideia de criação de fundos específicos para o setor, mesmo que não prosperasse e diferente dos modelos adotadas atualmente foi uma inovação para o período, no entanto, a revolução durou pouco não concretizando devido ao golpe de Estado de 1937, antes mesmo da votação do Plano Nacional de Educação. Ainda que a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 156 garantisse a vinculação de recursos para a educação, na Constituição Federal de 1937 houve uma omissão do poder público, nesse sentido transferindo a responsabilidade de educação e seu ônus para as famílias.

Descontentes com tal situação a sociedade reage pressionando o governo de Gaspar Dutra a tomar medidas que acalmasse os ânimos da população, voltando na Constituição Federal de 1946 a vinculação de impostos para a educação. Este novo movimento retoma algumas conquistas obtidas em 1934, pois vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Essa Constituição instituiu em seu artigo 169 o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

Nessa Constituição, o artigo 172 traz algo importante, a assistência escolar: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946). Em função deste artigo e dos artigos 168, 169 e 171 houve avanços posteriores importantes, como é o caso do Decreto – Lei nº 8.460/1945 com inovações no decreto nº 91.542, de 1985 que trata da questão do Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar, progredido na atualidade para implantação da Lei nº 10.836/2004 e Decreto nº 5.209/2004, na qual famílias em vulnerabilidade social ou em condições de pobreza estão credenciados a participar de programas do governo como Bolsa-Família, em contrapartida os pais são obrigados a matricular e manter seus filhos na escola.

Os anos de 1960 iniciam com a efervescência. O grande desafio posto seria o de erradicar o analfabetismo no País, que reclamava mais recurso financeiro. A Lei 4.024/61 estabeleceu normas para o cumprimento da obrigatoriedade e financiamento da educação de acordo com a determinação da Constituição e posteriormente nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação que tinha por objetivo ampliar o ensino obrigatório, uma proposta que demandava maior investimento, algo nulo, irreal na época. À frente do Plano está Anísio Teixeira que detalha em um só documento o passo a passo para captação e

destinação desses recursos, que nos dizeres de Kelly (1963, p. 11) é a “planificação ampla, segura, com base financeira e econômica, [que] substituirá o velho regime de soluções parciais e descoordenadas. Passo gigantesco no sentido da produtividade”.

A robustez do documento não foi suficiente para sua efetivação, isto porque não comungava com os interesses políticos do período, modificando assim, os caminhos até então prescritos. Teixeira (1962, p. 69) conclui então, que “Tôda (*sic*) sociedade produz a educação necessária à sua perpetuação”. Ou seja, o real e o legal parece não andar na mesma direção e o alto custo financeiro serve repetidamente, como justificativa para endossar questões políticas ideológicas. Nos dizeres de Teixeira (1962):

Nos demais campos, promovemos, cheios de complacência, campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, na área da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social. Resistindo à idéia de planejamento econômico e financeiro, insinuamos, implicitamente, que se pode fazer educação sem dinheiro, animando campanhas de educandários improvisados e crenças ainda menos razoáveis de que tôda a educação pode ser gratuita, para quem quiser, do nível primário, ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência *per capita* da nossa "riqueza nacional".

[...]

a educação sempre foi isto, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro, acima de um minimum minimorum que torne a educação sempre possível e para tôda a gente (TEIXEIRA, 1962, p. 77).

Dessa forma, e considerando que no Brasil o modo de produção capitalista se mantém, e fortalecendo cada vez mais a análise de Teixeira (1962), parece estar mais vigorosa do que nunca, continuando a educação a serviço do capital. Os avanços conquistados são alvos constantes de propostas defendidas por grupos conservadores que usam de todos os mecanismos para dificultá-la ou atrasá-la.

Em pleno Regime Militar foi editada a Constituição Federal de 1967 e a Lei 5.692/71, que trata da modificação estrutural de ensino do país. Por essa Lei o curso primário e o antigo ginásio tornam-se um só curso de 1º grau e o secundário passa a ser 2º grau profissionalizante. Um período marcado por reformas verticais e a ferro e força o autoritarismo impôs normas que atentavam contra a liberdade e endossavam perseguições a educadores e intelectuais, acarretando assim, uma demandada jamais vista no Brasil. Sobre o jugo da coerção e da violência muitos foram presos ou deportados, não faltando evidências que comprovem tais fatos.

O pós-golpe de 1964, sob o comando militar, elegeu novas prioridades para a educação tolhendo conquistas importantes através da emissão de novos dispositivos de interesses políticos e econômicos. A redação dada pelo artigo 67 da Constituição Federal de

1967 trava qualquer iniciativa de aumento de gastos. “É da competência do Poder Executivo a iniciativa das leis orçamentárias e das que abram créditos fixem vencimentos e vantagens dos servidores públicos, concedam subvenção ou auxílio, ou de qualquer modo autorizem, criem ou aumentem a despesa pública” (BRASIL, 1967).

Retomando o contexto histórico da ditadura militar, embora mantivesse a estrutura organizacional da educação considerando-a um direito de todos e um dever do Estado há um estrangulamento no financiamento interferindo diretamente na implementação de políticas públicas para o setor e para a carreira do professor. Associado a isso estão as pressões que o regime impunha, limitando a liberdade acadêmica pela fobia subversiva. O pouco tempo de tramitação e aprovação da Lei 5.692/71 demarca a natureza coercitiva e dominadora do período, comprovado na descrição de Mesquita (2005). “A elaboração do texto a ser enviado ao Congresso Nacional tem início através do Decreto nº. 66.600 de 20 de maio de 1970, culminando com a promulgação da lei em 1971” (p. 40), precisamente em 11 de agosto. A rapidez confirma a falta de debate e participação social na elaboração de um documento com tamanha envergadura para o campo educacional.

No setor educacional, o país passou por momentos críticos, prolongando até mesmo depois da Constituição Federal de 1988, porém essa Constituição não só reestabeleceu a vinculação de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), como aumentou tais percentuais: 18% para a União e 25% para estados, municípios e Distrito Federal. O reconhecimento dos municípios como entes federados representa uma mudança significativa em relação às constituições passadas o que significaria possibilidade de criação de normas com princípios de cooperação. Outra característica marcante da Constituição Federal de 1988 é a participação do povo e a valorização da cidadania. A educação adquire um padrão benevolente e mais estendido, conforme afirma Cury (2008):

Aí a educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença, de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência (CURY, 2008, p. 216).

Dentre os vários aspectos legais de inovação, destacamos o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208). Com a inclusão

do texto foi possível erguer os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional, capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro.

Já o Art. 212 garante a incorporação desses novos percentuais, o aditivo do salário educação, o aumento das receitas do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e, principalmente, a autoridade expressa do Art. 60 dos Atos das Disposições Transitórias (ADTC), reconhecendo a necessidade de maiores volumes de recursos financeiros para eliminação do analfabetismo, bem como tornar possível o acesso e permanência de todos no Ensino Fundamental.

Sem sobra de dúvidas, em termos legais houve uma consciência do poder público brasileiro quanto à proteção social, porém, a disparidade econômica e social do país reflete negativamente na concretização dos direitos educacionais. Não há possibilidade de avanços na qualidade da educação pública se não houver avanços no setor econômico e social. Antes, torna-se urgente a necessidade de o governo federal promover e executar políticas, programas e ações, considerando os indicadores sociais, econômicos e educacionais de cada região e assim, atender as necessidades reais da população, principalmente à política de transporte escolar, coluna de sustentação das políticas de acesso implementadas pelo governo federal nas últimas décadas.

O fato mais evidente é que não basta prever na legislação a vinculação de recursos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, ainda hoje, o financiamento da educação continua a ser o maior de seus desafios, fator indispensável para que haja a promoção e efetivação de políticas educacionais que atendam aos pressupostos evidenciados na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Art. 2º, referentes ao pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho sendo a vinculação progressiva de recursos financeiros, um dos mecanismos que podem garantir uma educação de qualidade, elemento fundante de promoção da equidade e justiça social.

2.2.1. O financiamento da educação no contexto atual

Atualmente, a vinculação tripla de recurso: do salário-educação, do percentual do PIB e da alíquota de impostos são os recursos destinados ao cumprimento do Art. 2º da LDB, Lei 9.394/96, recursos estes insuficientes para efetivação do que prescreve a legislação.

Importante considerar que o salário-educação representa uma fonte de receita importante para a educação, no entanto a arrecadação está condicionada ao número de vagas

de trabalho da economia formal, no momento presente, ameaçado pela diminuição progressiva no número de empregos formais do país, uma fragilidade no cumprimento do PNE 2014-2024.

Esse documento de construção coletiva (PNE) está em vigência desde 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 e objetiva sensibilizar os entes federados a responsabilizarem pela educação ofertada nas esferas Municipal, Estadual e Distrital, promovendo a criação de espaços formativos para o debate público acerca da qualidade da educação (BRASIL, 2014). Merece destacar que as conquistas, últimas, por maiores aportes de recursos para a educação pública são resultantes da luta de profissionais da educação ligados a associações científicas que viabilizavam e promoviam as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) desde 1980, com continuidade nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Ainda que, a Constituição Federal de 1988 não tenha incluídos no *caput* do Artigo 212 todos os impostos previstos nas três esferas dos entes federados, a educação conta com percentuais financeiros definidos, o que garante um planejamento mais próximo à realidade. A consolidação da Lei 13.005/2014 por meio de suas metas e estratégias é resultado dessas lutas por um volume maior de recursos públicos para a educação. A meta 20 do PNE anuncia o seguinte:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto ano) de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Neste sentido, e objetivando alcançar esta meta, o mencionado PNE aponta doze estratégias, merecendo destaque a de número 1:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional (BRASIL, 2014).

É consenso entre educadores que estamos diante de grandes desafios, haja vista que o país, historicamente, não vem cumprindo, na íntegra o que prescreve a legislação, dessa forma é preciso estabelecer, urgentemente, mecanismos eficazes de monitoramento e controle destas políticas de financiamento para que não ocorra, como no passado, que o Plano Nacional de Educação (PNE) se torne apenas mais um documento formal, servindo apenas para passar uma falsa ideia de democracia, típico de países capitalistas que usam a Lei em benefício de grupos específicos, no caso, os detentores dos meios de produção.

Concorda-se com Saviani ao afirmar:

Quer se trate desta ou daquela conjuntura, de países centrais ou periféricos, deste ou daquele matiz ideológico, é possível detectar uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista: a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela em consequência, do montante de recursos manipulado pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores (SAVIANI, 2002, p. 120).

Sem dúvidas, a afirmação de Saviani (2002) procede, pois considera a urgência em desatrelar a política social do desempenho da economia, verticalizando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica, o que no nosso entendimento é bastante coerente.

Em relação à educação municipal os recursos de vinculação não são os únicos, somados a ele estão aqueles provenientes da cota-parte municipal do Salário-Educação; de convênios, projetos e programas vinculados ao Governo Federal, em especial por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); da receita de incentivos fiscais; dos royalties; da possibilidade da criação de outras contribuições sociais a serem determinadas em lei pela União, bem como outros recursos que possam vir a ser previstos em leis específicas, planos de ação e/ou convênios.

O montante arrecadado deve ser investido em Educação Básica, considerando suas etapas e modalidades. Importante considerar o prescrito na Constituição Federal de 1988, seu texto é claro ao determinar os recursos não vinculados como suplementares ao percentual mínimo de 25%, a mesma norma deve ser adotada a quantia recebida a mais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), isto é, quando o município enviou menos e recebeu mais recursos, como é o caso dos entes federados que recebem complementação da união.

Enfim, ao propor educação pública ao seu povo o Estado nação deve prover meios que garantam os custos necessários para sua manutenção. Não apenas em termos de dispositivos legais, mas normas específicas que impõem ao setor público a criação de condições para sua efetivação. Esse aporte financeiro de arrecadação e destinação de recursos está associado à soberania.

Dessa forma, importante conhecer os processos históricos de tomadas de decisões e as influências dessas relações na implantação de políticas públicas para o setor. Evidente que o financiamento, sozinho, não é garantia de educação e ensino para todos, tampouco se realiza sem ele, daí a importância de conhecer os caminhos do processo.

Compreender o financiamento da educação requer uma verticalização em todos os programas que compõem as políticas de estado de financiamento da educação. Alguns programas antecederam a Constituição de 1988, e permaneceram com algumas alterações. A principal política de financiamento pode-se dizer que foi a implantação dos fundos específicos para financiar a Educação Básica. Por essa razão serão detalhados alguns desses programas e políticas.

2.2.2.O transporte escolar, política de inclusão? Contradições que emergem

Analisar o transporte escolar enquanto política social e educacional e seus desdobramentos, sem situar o aspecto legal, mesmo que de forma compactada seria incoerente, pois o transporte escolar é considerado pelos neoliberalistas adeptos da boa governança, uma política de inclusão. É preciso avançar a temática e fazer um contraponto com a realidade que foi gestada antes e após desta política e compreender suas implicações e contradições.

Em termos de leis específicas para a educação em 1946 o país passa por um período de abertura política, favorecido pela queda do Estado Novo. Pela primeira vez é possível ler o termo “diretrizes e bases” relacionada à educação em âmbito nacional, evidenciada no Art. 5º, inciso XV, alínea d, da Constituição Federal de 1946. Mesmo com previsão nesta carta a primeira LDB, conforme afirma (SAVIANI, 2006), data de 20 de dezembro de 1961, depois de um longo período de expediente, muita inconstância e adversidade.

O tema transporte escolar aparece no texto da Lei como auxílio aos alunos, mas requer normas específicas para implantação, desta forma mesmo com previsão na legislação não foram instituídas durante o período que a Lei ficou em vigor, isso porque o país pouco tempo depois de sua promulgação afunda em um abismo de incertezas ocasionado pelo golpe militar de 1964.

Em pleno período de ditadura é editada uma nova legislação, a Constituição Federal de 1967. De acordo com Vieira (2007) somente após a promulgação da nova legislação são anunciadas propostas de reformas na educação: a reforma do ensino superior - Lei nº 5.540/1968, e a reforma da educação básica - Lei nº 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No entendimento de Saviani (2007) o governo não julgou necessário formatar por completo uma nova LDB, bastando adequar a educação e o ensino ao novo cenário político da época e assim assegurar a estabilidade econômica. Ou seja, a

prescrição na Lei nº 4.024/1961 referentes ao ensino primário e médio foram invalidados e substituídos pela Lei nº 5.692/1971, um processo de continuidade e não de ruptura.

A questão do transporte escolar é tratada no Art. 62, §1º, LDB/1971, sem pormenorizar seu oferecimento, indica sua previsão, como auxílio a aqueles educandos carentes. O referido § 1º foi revogado posteriormente. Mudanças efetivas só aconteceram com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a efetivação nova LDB, Lei 9.394/1996, amplamente discutida com a sociedade. O artigo 1º da LDB estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, devendo acontecer em instituições próprias:

Quanto ao transporte escolar o Art. 4º da LDB, fazia referência ao atendimento ao aluno do Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares. A Lei 12.796/2013 não só alterou a redação do Art. 4º, ampliando o atendimento para os alunos de toda a educação básica, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009. Pela Lei nº 10.709/2003 foram incluídos incisos aos Arts. 10 e 11 da LDB/1996, instituindo a responsabilidade dos entes federados em transportar os alunos, acrescido a permissão de convênio entre estados e municípios através do art. 3º da Lei 10.709/2003, propiciando assim o atendimento aos alunos de ambas as redes de ensino.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no Art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com

recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996). Grifo nosso

Tão importante quanto à previsão na legislação é a capacidade de financiamento. O Art. 70, inciso VIII, aceita como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) os custos destinados à manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, LDB/1996, Art. 70, inciso VIII).

Significa dizer, então, que o dinheiro arrecado através das receitas vinculadas à educação como o Salário Educação, e demais que compõem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), podem ser aplicadas tanto na compra quanto na conservação do transporte escolar, ou seja, os gastos com transporte escolar estão amparados pela legislação e podem entrar no cálculo referente ao mínimo de 25% de obrigatoriedade dos entes federados com a educação. Isso quer dizer que municípios, como é o caso de Bela Vista de Goiás, apurados na Lei estão gastando parte significativa desse recurso com transporte escolar conforme comprovado por Carlos e Mesquita (2020):

No ano de 2017, o município de Bela Vista de Goiás aplicou R\$ 16.894.096,92 em educação, conforme certidão expedida pelo Tribunal de Contas dos Municípios (TCM). Com o transporte escolar, a cidade teve um gasto de R\$ 3.952.626,94. Ou seja, 23% dos recursos destinados à educação foram para pagamento do transporte escolar. Se considerarmos apenas os recursos próprios destinados ao transporte escolar, constatamos que no ano de 2017 o município destinou para esse serviço 10% do total de sua receita de impostos. Ainda em consulta ao TCM, constatamos que o investimento em MDE foi de 29,77%. Isso significa dizer que 10% foram para o transporte escolar, resultando 19,77% para as demais despesas com educação, incluindo a folha de pagamento de professores e demais funcionários da educação (CARLOS; MESQUITA, 2020 p. 146-147).

Esses dados são importantes porque trazem luz ao caminho nebuloso que o poder público implantou nas comunidades rurais para justificar o fechamento de escolas e transportar as crianças para a cidade. Sob o argumento do alto custo para manutenção dessas escolas, baixa qualidade do ensino e diminuição das desigualdades educacionais, iniciou-se o processo de fechamento das escolas rurais. Uma ideia defendida sem muita clareza de suas

intencionalidades, nos parece falseada. Insistimos nesta defesa, porque o transporte escolar não solucionou o problema da qualidade da educação tampouco a diminuição dos gastos com manutenção das escolas e as desigualdades de acesso e permanências que já eram grandes e a partir deste processo aumentaram, ou seja, para as comunidades rurais o que já era ruim ficou pior ainda.

De maneira geral, para educação e ensino uma erosão sem precedentes foi iniciada uma vez que mais gastos com transporte escolar significa menos investimento em formação de professores, reforma de escolas, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos e consequentemente um estrangulamento dos planos de cargos e salários do magistério público.

Sob expectativa positiva está a aprovação da nova lei do FUNDEB. Esse fundo foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020¹³. Acredita-se que as propostas aprovadas influenciarão na qualidade da educação pública com aumento progressivo da contribuição da união, passando de 10% no ano de 2020 para 23% em 2026.

O quadro seguinte discrimina a evolução financeira proposta no documento:

Tabela 3 – Projeção percentual proposta na Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020.

ANO	PERCENTUAIS
2020	10%
2021	12%
2022	15%
2023	17%
2024	19%
2025	21%
2026	23%

Fonte: Brasil (2020).

Sem sombra de dúvidas maior aporte financeiro, em tese, possibilitará avanços em todas as áreas da educação e ensino. Porém, concomitante a ele é preciso, por parte do governo, a adoção e promoção de políticas públicas tenazes e que alcancem todos e todas independentemente de onde as pessoas estejam, sejam no centro da cidade, periferia ou campo.

¹³ A esse respeito trataremos adiante.

É preciso, mais do que nunca, estarmos atentos aos acontecimentos e não deixar, como no passado, que o retrocesso, esquecimento e silenciamento apareça como algo natural. Fato incontestável é que a previsão na legislação de maiores investimentos financeiros, sozinho, não é garantia de efetivação sendo o enfrentamento e a resistência às armas mais eficazes contra o desmonte das políticas públicas setoriais.

Na educação, a adoção majoritária do transporte escolar contraditoriamente tem afastado as crianças jovens e adolescentes do campo da escola. Entende-se que é preciso levar a escola até as pessoas, não o contrário. Entende-se também que a política de deslocamento dessa população para a cidade gera dois graves problemas: primeiro porque dificulta o acesso e a permanência na escola devido às longas distâncias percorridas, segundo porque dificulta o controle social, haja vista que não há nem transparência muito menos ampla divulgação dos gastos com transporte escolar. Dessa forma, o direito a educação para o povo do campo, como no passado é usurpado, agora aparados na Lei.

Nesse campo de luta permanente a contribuição de Paulo Freire (1979) é ao mesmo tempo esclarecedora e promotora de novos questionamentos, tornando-se impossível desconsiderar uma sociedade de classe sem a luta de classe. Nesse sentido, o autor defende a seguinte ideia:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” de realidade, não poderia constituir um compromisso (FREIRE, 1979, p. 10).

Ou seja, a análise marxista não desassocia a prática, compreendida enquanto ação, da mesma forma que não separa a teoria concebida enquanto conhecimento e assim sendo: “A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (GADOTTI, 1995, p. 23).

2.2.3. Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e Programa Caminho da Escola: o caso de Bela Vista de Goiás

Embora o transporte escolar seja necessário, do ponto de vista do acesso e permanência do aluno residente em áreas rurais da Educação Básica faz-se necessário uma

análise do contexto histórico, político e econômico dos programas que têm essa finalidade. Entre os programas suplementares que visam beneficiar a população menos privilegiada economicamente chamamos a atenção para o PNATE e o Caminho da Escola

As políticas de financiamento federal para o transporte escolar no Brasil são operacionalizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada por meio da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, modificado pelo Decreto nº 872, de 15 de dezembro de 1969. O FNDE objetiva financiar as ações suplementares voltadas à Educação Básica Pública ofertada por Estados e Municípios. Suas ações pretendem materializar a função redistributiva e supletiva da União em relação aos demais entes federados, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, conforme disposto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares alunos do ensino fundamental público regular, residentes em área rural, que utilizam transporte escolar e que constam do censo escolar do ano anterior, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Ressalta-se que a oferta de programas com essa finalidade teve suas primeiras iniciativas em 1993, pela extinta Fundação de Assistência aos Estudantes - FAE. Em 1994, por meio da Portaria do MEC nº 955 de 21 de junho, o governo lança o PNTE, cujo objetivo era a aquisição de veículos.

Com a publicação da Medida Provisória 455/2009 – transformada na Lei nº 11.947/2004, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil residentes em áreas rurais¹⁴.

O PNATE foi criado visando atender uma exigência dos gestores para que parte do recurso da cota federal do Salário Educação¹⁵ fosse destinada a custear parte das despesas do transporte de alunos da zona rural, sendo resultado de um trabalho conjunto realizado pelo Comitê Executivo formado por iniciativa do MEC, FNDE, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação - CONSED.

¹⁴ Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>> Acesso em: 03 nov. 2021.

¹⁵ Contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações educacionais. Definido pela Constituição (art. 212, parágrafo 5º) como fonte adicional de financiamento da educação básica pública. Lei nº 4.440 de 27 de outubro de 1964.

O programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas dos veículos utilizados para o transporte de alunos da educação pública, residentes em áreas rurais, tais como reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, combustível e lubrificantes, entre outros. Os recursos também podem ser utilizados para pagamento de serviços contratados junto a terceiros.

O Programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 considerando a necessidade de ampliar, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, visando a aquisição de ônibus de transporte escolar, tem como beneficiários todos os alunos da educação básica das redes públicas dos estados e dos municípios, residentes em áreas rurais.

O Programa manifesta-se por meio da concessão de linhas de crédito junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES - para aquisição de veículos utilizados para o transporte escolar. Podem participar do programa o Distrito Federal, os Estados e Municípios que possuam alunos matriculados na Educação Básica da Rede Pública e residente, prioritariamente, na zona rural. Vale esclarecer que os municípios além das linhas de crédito para compra de veículos utilizam-se dos recursos próprios.

Os objetivos que norteiam o Caminho da Escola são: renovar a frota, impedindo que alunos utilizem veículos inadequados para o transporte; padronizar os meios de transporte utilizados, ou seja, todos os alunos de todos os municípios terão o mesmo modelo de veículo ofertado, garantindo a qualidade e segurança; reduzir o preço dos veículos escolares por meio da isenção de impostos e aumentar a transparência na aquisição dos veículos; reduzir a evasão escolar garantindo o acesso e permanência dos estudantes residentes na zona rural nas escolas (BRASIL, 2009).

De acordo com as informações disponibilizadas no site do FNDE são financiáveis os veículos para transporte de escolares, desde que novos, de fabricação nacional, credenciados no BNDES, destinados ao transporte diário dos alunos da educação básica da rede pública, residentes, prioritariamente, na zona rural dos sistemas estadual, distrital e municipal. O programa possibilita a transferência de recursos para os entes federados, mas não lhes dá autonomia na compra, uma vez que todo processo licitatório é realizado pelo Governo Federal.

O município de Bela Vista de Goiás aderiu ao programa e, nas últimas décadas, adquiriu 23 ônibus do programa Caminho da Escola, veículos esses insuficientes para

demanda local. O transporte escolar terceirizado ainda é uma realidade no município, principalmente no transporte de estudantes entre as regiões para escola núcleo e/ou para a cidade.

No ano de 2019, o município de Bela Vista de Goiás contava com 17 linhas de transporte campo/cidade, linhas essas realizadas com ônibus adquiridos com recurso do Governo Federal e do tesouro municipal, atualmente a municipalidade conta com 23 ônibus. A insuficiência da frota própria para transporte dos alunos obriga o chefe do poder municipal contratar, através de processo licitatório, de acordo com a Lei 8.666/93, transporte terceirizado. Nesse mesmo ano havia 38 linhas em atividade gerando um gasto ano de R\$ 4.420.862,00 (Quatro milhões, quatrocentos e vinte mil, oitocentos e sessenta e dois reais).

No quadro seguinte é possível visualizar o quantitativo de rotas do transporte terceirizado, quilometragem percorrida e valores rodados por quilômetro. Um fato preocupante é a distância percorrida por algumas rotas, isso porque além de gerar altos custos, fragiliza o processo de igualdade de acesso e permanência na escola, pois maior parte do tempo do estudante é destinada à locomoção. O quadro seguinte exemplifica nossa afirmação.

Quadro 3 - Valor gasto pelo município com transporte terceirizado – 2019.

LINHAS	ROTA	KM/DIA	VALOR (Km)	VALOR TOTAL/ ANO
1	Caiçara/Seringueira	181	2,95	106.790,00
2	Boavistinha/Nuelo/Lages	216	2,90	125.280,00
3	Barro Amarelo/ Taquari	210	2,82	118.440,00
4	Taquari/ Cará	201	2,95	118.590,00
5	Garapa I E Ii	240	2,95	141.600,00
6	Santa Rita/Areião	168	2,47	98.800,00
7	Boa Vistinha/Boa Vista	210	2,95	123.900,00
8	Taquaril/Roselândia	201 – 220	2,95	129.800,00
9	Sucuri/Larga	215	2,95	126.850,00
10	Caiçara/Aborrecido	234	2,95	138.060,00
11	Arapuca I E Ii/Boa Vista	167	2,95	98.530,00
12	Vargem Grande	200	2,95	118.000,00
13	Conceição/ Matinha	181	2,58	93.396,00
14	Torres/Arapuca/B. Vista	200	2,95	118.000,00

15	Aborrecido/Jataí	175	2,95	103.250,00
16	Mata Feia/ Aborrecido/Quilombo	215	2,95	126.850,00
17	Boa Vista/ Arapuca	180	2,95	106.200,00
18	Roselândia/Caldas	214	2,47	121.344,00
19	Quilombo/Aborrecido	212	2,85	120.840,00
20	Cará/Taquari	162	2,95	76.700,00
21	Taquari/Meia Ponte	185	2,80	116.480,00
22	São José/Cará/M. Ponte	210	2,95	118.000,00
23	Barcelona/Morumbi	252	2,30	115.920,00
24	Larga/Jd.Barcelona	214	3,50	170.800,00
25	Passaquatinho/Arapuca	238	3,50	196.700,00
26	Roselândia/Barcelona/ Morumbi	187	2,59	112.406,00
27	Mato Grande/Taquari	174	2,95	102.660,00
28	Quilombo	170	2,95	100.300,00
29	Bom Jardim/ Mata Feia	175	2,53	106.766,00
30	Garapa/Caiçara	140	2,70	127.980,00
31	Cajueiro/Torres	185	2,95	109.150,00
32	Caiçara/Mato Grande	156	2,95	108.660,00
33	Quilombo/Caiçara/Boa Vista	180	2,95	106.200,00
34	Aborrecido/ Mata Feia	191	2,95	112.690,00
35	Arapuca/ Torres	175	2,95	109.150,00
36	Garapa/Sussuapara	180	2,95	106.200,00
37	Boa Vista	190	2,95	112.100,00
38	Zé Amorim	130	2,98	77.480,00
TOTAL ANO				4.420.862,00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Organizado pelo autor.

Pelos dados descritos no quadro 3, o traslado dos alunos através do transporte terceirizado exige-se do município a contratação de 38 linhas, totalizando um gasto de R\$ 4.420.862,00 (Quatro milhões, quatrocentos e vinte mil, oitocentos e sessenta e dois reais) no ano de 2019. Além do dispêndio financeiro, o que chama a atenção são as longas distâncias percorridas pelos alunos (neste ano foram transportados 2.692 alunos), sendo a menor quilometragem 130 km e a maior 252 km. Levando em consideração que a distância entre

Bela Vista de Goiás e a capital do Estado (Goiânia) é 45 km, entre trevos, alunos que necessitam do transporte escolar para deslocamento até uma escola, seja no campo ou na cidade fica entre 3 e 5 vez maior do que a distância percorrida entre o município e a capital do Estado, fator que influência tanto nos resultados da aprendizagem quanto no fluxo de alunos.

O próximo quadro discrimina os investimentos totais com transporte escolar no município. Segundo dados levantados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bela Vista, no ano de 2019, o município investiu R\$ 5.379.880,19, dinheiro utilizado para transportar alunos das 55 rotas existentes. O quadro 4 apresenta estes valores distribuídos por fonte de receita.

Considerando que neste ano o município transportou 2.692 alunos pode-se afirmar que o custo-aluno transporte no município de Bela Vista de Goiás foi de R\$ 1.998,46 por aluno/ano.

Se consideramos apenas os alunos da rede municipal de ensino 1.113 alunos e somente os investimentos de recursos próprios que no ano de 2019 foi de R\$ 4.194.757,55 o custo aluno transporte da rede municipal foi de R\$ 3.768,87.

Quadro 4 - Valor total gasto pelo município com transporte escolar – 2019.

Transferências estaduais	FNDE - Pnate	FUNDEB 40%	Recurso próprio	Total
1.042.392,00	142.730,64	-----	4.194.757,55	5.379.880,19

Fonte: http://belavistadegoias.megasofttransparencia.com.br/transparencia/balanco_anul_PCASP.xhtml - 2019.

Protegido pelo regulamento jurídico brasileiro, especificamente pela Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, a prefeitura de Bela Vista de Goiás instituiu o Transporte Escolar, seja para transportar alunos para escolas do/no campo, seja para escolas da cidade. Essa proposta conta com o apoio do Governo Federal, Estadual e contrapartida do Município, um movimento adotado pelo Estado neoliberal que fortaleceu e acelerou o processo de fechamento de escolas rurais em todo território brasileiro.

Com o objetivo de garantir o acesso à educação escolar, a população do campo nas escolas da cidade em termos de igualdade e equidade, o poder público criou uma realidade impossível de ser consolidada. Se por um lado facilitou o acesso, por outro a permanência ficou fragilizada devido às longas distâncias percorridas, acrescenta-se aos variados tipos de assédio e a prática constante de violência física e simbólica que as crianças, adolescentes,

jovens e adultos sofrem quase que diariamente, por serem identificados como os “alunos da roça”.

Outro problema enfrentado pelos municípios é o pacto firmado entre os entes federados para estabelecimento de regimes de colaboração, um modelo de parceria que propicia ao Município receber recurso estadual para transportar alunos, uma vez que o transporte atende alunos da rede municipal e da rede estadual.

Do Governo Federal o município recebe o PNATE, um recurso financeiro importante, porém insuficiente para custear todas as despesas com manutenção dos veículos e/ou transporte terceirizado, do governo estadual este recurso vem por meio de repasses diretos do Estado. Cabe dizer que todo gasto com transporte é considerado como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, ou seja, pode ser calculado como despesa da educação, considerado para o cálculo dos 25% obrigatórios. Como as despesas com o transporte escolar são altas lida-se com a situação de que quanto menor forem os investimentos para manutenção das escolas, materiais didáticos, biblioteca discente e docente, capacitação de professores, infraestrutura, entre outros, pior será a qualidade da educação a ser oferecida, fator importante para desqualificar a escola pública e transferi-la para iniciativa privada.

Nota-se ainda que apesar do estabelecimento de um sistema de colaboração entre Estado e Município para o transporte de alunos um ganha e outro perde, no caso os municípios, significando vantagem econômica para o Estado e prejuízos para os municípios. Isso porque as transferências de recurso financeiro do Estado aos Municípios não cobrem os custos com manutenção.

No ano de 2019, o município de Bela Vista de Goiás investiu R\$ 24.737.286,32 em educação, conforme dados descritos na Certidão disponibilizada pelo Tribunal de Contas dos Municípios - TCM. Com o transporte escolar teve uma despesa de R\$ 5.379.880,19 conforme evidenciado na Tabela acima, aproximadamente, 21.8% do montante gasto com a educação foram para pagamento do transporte escolar.

Se considerarmos apenas os recursos próprios destinados ao transporte escolar, constatamos que no ano de 2019 o município transferiu para este serviço 16.9% do total de sua receita de impostos e transferências. Ainda em consulta ao TCM constatamos que o investimento em MDE foi de 30,1 %. Significa dizer que 21.8 % foram para o transporte escolar, resultando 78.2 % para as demais despesas com educação, incluindo a folha de pagamento de professores e demais funcionários da educação.

Como uma das justificativas do poder público ao fechar escolas rurais assenta-se no argumento de diminuição de gastos estamos diante de uma contradição, pois essa política pública não resolveu a questão financeira muito menos a questão da igualdade e equidade. Se para o poder público o processo da oferta foi facilitado para o povo que depende desse serviço as dificuldades foram aumentadas na mesma proporção, ou até mais, isto porque o longo tempo destinado à locomoção retira da família o direito à convivência, fator importantíssimo para estreitar laços, desenvolver a humanidade e formar pessoas menos egoístas, individualista e mais solidárias.

No entanto, é preciso reconhecer a importância do transporte escolar para as crianças do meio rural sendo a implementação de escolas núcleo uma possibilidade tanto de diminuir o tempo de deslocamento quanto os prejuízos pedagógicos dos alunos, pois ficam menos tempo dentro dos ônibus ou kombis, ao mesmo tempo facilita o processo ensino aprendizagem uma vez que o meio, associado a um currículo voltado a realidade contribui para a aprendizagem dos estudantes.

2.2.4 Programa complementar (Salário-Educação) existe diferença para as escolas rurais?

Para discutir a garantia do direito a educação previsto na legislação faz-se necessária uma análise dos programas complementares de financiamento. De acordo com a afirmação de Amaral (2012), a Constituição Federal de 1988 estruturou o financiamento da educação pública alicerçada nas seguintes vinculações: a) Impostos; b) Salário-Educação; c) Percentual do PIB e d) Royalties do petróleo (pré-sal)¹⁶.

Importante considerar que a vinculação de recursos no Brasil não é facultativa, ganhando maior visibilidade na Constituição Federal de 1988. No entanto, o modelo econômico do país associado a uma política neoliberal encontra brechas na legislação capazes de diminuir ou até mesmo travar, por longos períodos, o alcance dessas garantias. Ou seja, garantir na legislação a previsão de recursos não significa efetivação, cumprimento, nesse sentido, as lutas dos movimentos sociais nunca devem cessar, isso porque as conquistas que não são muitas, muito menos suficientes, sempre estão ameaçadas.

¹⁶ A lei 12.858/2013 determinou que 75% dos royalties do petróleo e 50% do chamado Fundo Social do Pré-Sal sejam destinados à educação.

Por outro lado, o fato de haver previsão na legislação possibilita aos movimentos civis organizados pressionar o poder público quanto ao seu cumprimento. Mesquita (2010) amplia essa constatação ao afirmar o seguinte:

Embora nem todos os impostos que circulam nas três esferas estejam incluídos no caput do Artigo 212, a educação conta com um percentual fixo de recursos assegurados pela Constituição Federal, o que permite aos gestores melhores possibilidades de planejamento (MESQUITA, 2010, p. 61).

Nota-se, então, que mesmo reconhecendo as interferências do jogo político partidário como decisivas e influenciadoras na construção do texto final das cartas constitucionais brasileiras a Constituição Federal de 1988 sinaliza mudanças estruturais que seguem no sentido oposto de um viés hegemônico. Os estudos de Mesquita (2010), após examinar a temática, afirmam que:

É fato que a política neoliberal coloca os países em desenvolvimento reféns de seus pressupostos e defende a formação de um Estado mínimo, incentivando o afastamento do Estado da responsabilidade para com a educação. Contraditoriamente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Desta forma, é imprescindível observar as obrigações do Estado e as lutas para a permanência da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, confirmando o que determina a Carta Magna em seu Art. 205, Cap. III. (MESQUITA, 2010, p. 48).

Amparada nos princípios democráticos a atual Constituição consolida em seu artigo 208, a educação como direito de todos, avançando também no sentido da garantia da gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental bem como a divisão de responsabilidades entre os entes federados. Essa nova organização possibilita, em tese, um planejamento real baseado em uma previsão estimada de receita e despesa para um dado serviço.

Esta pesquisa não tem a pretensão de analisar a questão do financiamento da educação nas três esferas: federal, estadual e municipal como já mencionado. Opta-se pelo municipal como base de análise, pois possibilita a continuidade de uma pesquisa iniciada anteriormente.

Nesse sentido, recorre-se à legislação na busca incessante de conhecer como são estruturados a arrecadação dos impostos no município e aqueles de transferência, tanto para custeio das despesas gerais bem como aqueles específicos para o financiamento da educação. Em âmbito municipal são três os impostos sob sua autoridade. Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU); Imposto de Transmissão de Bens Imóveis (ITBI); Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS).

Dos impostos de transferência os municípios recebem da União um percentual estabelecido pela legislação.

Quadro 5 - Impostos transferidos da União para Municípios.

IMPOSTOS UNIÃO	PERCENTUAL DOS MUNICÍPIOS
IRRF (Imposto de Renda Retido na Fonte) (Arts.157, I, e 158, I)	100%
IOF (Imposto sobre Operações Financeiras) Sobre Ouro (Art. 153, § 5º)	70%
CIDE (Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico) Combustíveis (Art. 157, II)	25% (calculado sobre os 29% repassados para os Estados)
ITR (Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural) (art. 158, II)	50% (se fiscalizado e cobrado pela união) 100% (se fiscalizado e cobrado pelo município)
IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados) (Art. 159, II)	25% (Art.159, § 3º)
IR (Imposto de Renda e Proventos de Qualquer Natureza) (Excluída a transferência do IRRF prevista nos Arts. 157, I, e 158, I) + IPI (Art. 159, I) 22,5% - FPM 1%- FPM (creditado no primeiro decênio de julho)	1%-FPM (creditado no segundo decênio de dezembro) Repartição Constitucional e Tributos.

Fonte: ALEXANDRE, 2017. Repartição Constitucional e Tributos.

Ainda de acordo com Alexandre (2017), do montante de impostos apurados pelo Estado, para os municípios são transferidos o IPVA (Imposto sobre Veículos Automotores) (Art. 158, III) no total de 50% e o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) (Art. 158, IV) um percentual de 25%. Esses impostos de transferência, tanto da União quanto do Estado, somados a outros farão parte da receita dos municípios e poderão ser investidos em educação, principalmente em educação básica já que o maior bolo de recursos é arrecadado via tributação, ou seja, toda a população paga por ela inclusive os mais vulneráveis financeiramente, justificando, então, uma maior atenção para essa modalidade de ensino, base fundamental para todas as demais modalidades.

Mesmo reconhecendo a intermitência nos textos constitucionais, as lutas dos movimentos sociais foram decisivas e possibilitaram conquistas importantes para o setor, a exemplo disso podemos citar os programas complementares de financiamento da educação dos quais destacamos o Salário-Educação.

O Salário Educação é uma contribuição patronal, criada em 1946, à época de sua criação tinha a pretensão de extinguir o analfabetismo no país. Em princípio esse recurso adicional ao ensino fundamental público aumentaria o montante dos recursos financeiros a

serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino e conseqüentemente a diminuição progressiva no número de analfabetos.

De acordo com o artigo 178, inciso II, da Constituição Federal de 1946 as empresas com mais de cem empregados eram obrigadas, de forma compulsória, a "manter o ensino para seus servidores e filhos destes" (BRASIL, 1946). De regra, o Brasil segue uma tendência já aplicada em outros países, dados que podem ser confirmados nas narrativas de Ana Lúcia Jensen, quando descreve os resultados da XVIII Conferência Internacional da Instrução Pública, realizada em Genebra no ano de 1955.

Consoante Jensen (1988), o tema Financiamento da Educação proporcionou um levantamento real de dados analisados, pois segundo os relatos dos 55 países participantes, 23 deles evidenciaram que o financiamento de educação pelas empresas era feito sob forma de contribuição voluntária ou de encargo compulsório, proporcional ao montante dos investimentos efetuados ou a folha de salários das empresas.

Mesmo com previsão na legislação sua implementação não aconteceu de forma rápida, sua efetividade só ocorre com a criação da Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, tornando obrigatória a contribuição mensal do salário educação pelas empresas vinculadas à Previdência Social. Essa Lei considerou aceitável o percentual de 2% sobre o salário mínimo, a ser recolhido pelas empresas em relação a cada empregado, independente do estado civil e do número de filhos. No ano de 1965 com a edição da Lei 4.863, de 29 de janeiro de 1965, regulamentada pelo Decreto 57.902, de 08 de março de 1965, reformulou o percentual e a base do cálculo. Essa passou a ser o valor total da folha de salário recolhido pelas empresas, e o percentual fixado foi de 1,4%. Por este decreto:

a) 50% seriam destinados a crédito do Fundo Estadual de Ensino Primário, para aplicação no próprio Estado;

b) 50% seriam vinculados ao Fundo Nacional do Ensino Primário para aplicação pela União em todo território Nacional.

A nova Lei estabelecia que as empresas com mais de cem empregados poderiam deixar de contribuir se tivessem ensino primário próprio ou distribuíssem bolsas de estudos aos empregados ou seus filhos, mediante convênios firmados com escolas privadas. Tal possibilidade legal configurava um repasse de recurso público para a esfera privada.

Desde sua criação houve várias alterações de alíquotas até ser calculada à base de 2,5% do salário de contribuição das empresas, situação que perdura até os dias atuais. Tais mudanças tinham respaldo na instituição da Lei 5.692/71. A nova redação expandia a

escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, além de instituir o supletivo como uma nova modalidade de ensino, demandando um aporte maior de recursos para custeio do ensino de 1º grau.

Através do Decreto-lei 1.422, de outubro de 1975, regulamentado em dezembro de 1975 pelo Decreto 79.624, artigo II, a alíquota de 1,4% foi elevada para 2,5% sobre a folha de pagamento, ao mesmo tempo que reduziu para 1/3 a quota federal e aumentou a quota estadual para 2/3 da arrecadação via Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social - IAPAS - o que aumentou os recursos da quota estadual, aumentando, entretanto, a concentração dos recursos nos estados mais ricos. Um aspecto importante é o fato de as empresas poderem ampliar a isenção de recolhimento, isso porque as escolas mantidas por elas poderiam atender qualquer pessoa, tanto no ensino regular quanto no supletivo e não mais apenas seus empregados e/ou filhos.

Com o argumento de estabelecer um maior controle dos recursos financeiros obtidos através do Salário Educação é editada uma nova Lei, impondo novas reformulações. O artigo 9º do Decreto 87.043, de março de 1982, admite novos parâmetros:

Art. 9º - As empresas poderão deixar de recolher a contribuição do Salário-Educação ao Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social quando optarem pela manutenção do ensino de 1º grau, quer regular, quer supletivo, através de:

- a) escola própria gratuita para os seus empregados ou para os filhos destes, e, havendo vaga, para quaisquer crianças, adolescentes e adultos;
- b) programa de bolsas tendo em vista a aquisição de vagas na rede de ensino particular de 1º grau para seus empregados e os filhos destes, recolhendo, para esse efeito, no FNDE, a importância correspondente ao valor mensal devido a título de Salário-Educação (BRASIL, 1982).

O importante dessa nova redação é o fato de ela possibilitar um favorecimento a rede privada de ensino. Assim como em 1965, temos a legalização da utilização do fundo público na esfera privada. O incentivo à propaganda e marketing, adoção do Sistema de Manutenção do Ensino (SME), associado à ênfase dada ao termo “alunos de comunidade” possibilitou a arrecadação de um volume maior de recursos financeiros para o Salário Educação, sendo, grande parte deles, direcionados à iniciativa privada. Uma contradição que modificou a proposta inicial de fortalecimento de ensino público e eliminação do analfabetismo.

Novas mudanças ocorreram no ano de 1983, sob pressão política dos partidos de oposição ao governo federal, maioria eleita nos estados da federação, associado ao desejo de descentralização dos recursos para os orçamentos estaduais foi instituído pelo Decreto 88.374, de julho de 1983. Esse decreto apresentava três importantes modificações. O quadro a seguir sintetiza tais alterações.

Quadro 6 - Alterações do Decreto 88.374/1983.

DECRETO 88.374, DE JULHO DE 1983	
Artigo 7º, § 3º	A aplicação dos recursos previstos neste artigo desdobrar-se-á em projetos e atividades que constarão do Orçamento Próprio do FNDE, destinando-se, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) para apoiar programas municipais ou intermunicipais de desenvolvimento do ensino de 1º grau.
Artigo 9º, alínea b.	Programa de bolsas tendo em vista a aquisição de vagas na rede de ensino particular de 1º grau para seus empregados e os filhos destes, recolhendo, para esse efeito, no FNDE, a importância correspondente ao valor mensal devido a título de Salário-Educação. A nova lei permítia a concessão de bolsas para as crianças da rede pública, o que era vedado para legislação anterior.
Artigo 9º, alínea d.	Indenização para os filhos de seus empregados, entre sete e quatorze anos , mediante comprovação de frequência em estabelecimentos pagos, fixada nos mesmos limites da alínea anterior. Antes a indenização era para todos os filhos menores de idade.

Fonte: Decreto nº 88.374 de 07 de junho de 1983 (organizado pelo autor).

Nota-se que as propostas iniciais de conter as fraudes, o crescente esvaziamento dos recursos destinados ao ensino público de 1º grau e redirecionar o fluxo do Salário-Educação, fazendo-o voltar ao seu leito natural tornaram-se pequenas e retraídas no sentido de conter as privatizações, por outro lado geraram revoltas e reações contrárias.

Fato é que o decreto foi uma represália aos governos estaduais ao propor uma comunicação direta entre o governo federal e os municípios uma vez que a nova redação dada a Lei possibilitava ao governo federal ultrapassar os limites estaduais. Ou seja, o governo não estava preocupado com o povo tampouco com o ensino, as novas propostas atendiam interesses políticos e as apostas eram as eleições municipais.

Não restam dúvidas que o Salário Educação é uma importante fonte de recursos para educação pública haja vista que é uma contribuição social com características públicas, dessa forma os recursos arrecadados deveriam ser exclusivamente para o ensino público. No entanto, o que está aparente são os constantes favorecimentos à iniciativa privada. O esvaziamento de políticas públicas setoriais para a educação em detrimento da expansão de ofertas na rede pública (estadual e municipal) de ensino favorece à iniciativa privada. Trata-se de um movimento de privatização por dentro do próprio sistema.

Ou seja, no neoliberalismo quanto menor o Estado melhor, dessa forma, aqueles que deveriam promover o incentivo ao público torna seu maior algoz. Concorde-se com as afirmações de Emir Sader descritas no prefácio do livro de István Mészáros (2008), “A educação para além do Capital”.

No reino do capital, a educação, é ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que, “tudo se vende, tudo se compra” “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação (SADER, 2008, p. 16).

Novas mudanças ocorreram em 1988. A edição de uma nova lei possibilitou a transferência de recursos também para os municípios (BRASIL/Lei nº 9.766/1998). A CF de 1988 tem uma evidência tendência à municipalização, descentralização das ações políticas. Como antes os resultados não ocorreram como esperado e logo de imediato. A regulamentação da lei era de responsabilidade dos Estados com base no número de alunos atendidos pelo município. Porém, muitos Estados brasileiros não criaram lei que regulamentasse a legislação federal, ficando os municípios prejudicados. Em 2003 foi criada uma nova lei (BRASIL/ Lei nº 10.832/2003), em vigor atualmente procura suprimir as deficiências anteriores, a saber:

- a. 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE, que a aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica;
- b. 90% da arrecadação líquida é desdobrada e automaticamente disponibilizada aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo:
 - b.1 quota federal ± correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, que é mantida no FNDE, que a aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio educacionais entre os municípios e os estados brasileiros;
 - b.2 quota estadual e municipal ± correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (BRASIL, 1988, Art. 212, § 6º) grifo nosso.**

No decorrer de nossa análise ficam evidentes que o Salário-Educação também segue uma tendência já utilizada em outros programas, associando o quantitativo de recursos destinados à educação ao número de alunos matriculados nos Estados da federação. Evidente também é que a complexidade dos dados numéricos, concomitante à vasta legislação, é fator que dificulta uma análise mais consistente das prestações de contas. Em pequenos municípios os Conselhos não conseguem compreender a sistemática dos balancetes o que enfraquece o controle social, que no nosso entendimento parece ser uma estratégia do capital para maquiagem dados, desviar recursos e favorecer empresas parceiras.

2.3. FUNDEF E FUNDEB: NOVOS OLHARES, NOVAS POSSIBILIDADES. A IMPORTÂNCIA DO FUNDEB NA GESTÃO FINANCEIRA E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

Um dos maiores problemas da educação brasileira relaciona-se à pouca importância dada pelo poder público a questão do financiamento. O momento político de cada época também influencia na tomada de decisão e direcionamento de recursos financeiros. No campo educacional propostas mais consistentes e direcionadas à educação se efetivaram pós Constituição Federal de 1988 e reestruturação da LDB, Lei 9.394/96, documentos base para instituição da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996. Esta lei cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

A edição da nova Lei criou altas expectativas de melhorias salariais nos profissionais de educação, dada à ampla divulgação do governo federal nos meios de comunicação. A vinculação de recursos financeiros a um fundo específico para o setor possibilitaria, segundo seus interlocutores ganhos salariais aos professores do Ensino Fundamental, isso porque a lei fazia referência apenas a essa etapa da educação básica.

Seguindo na mesma direção, a criação de um fundo específico para a educação propiciava a aceleração do processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o financiamento desse nível de ensino em todo o país.

De acordo com o texto da lei, Estados, Municípios e o Distrito Federal estavam obrigados a destinar nunca menos de 60% do fundo ao pagamento de professores, cumprindo o estabelecido no Art. 212 da Constituição Federal garantindo assim **remuneração condigna aos profissionais do magistério** (grifo nosso). Tão importante quanto foi a obrigatoriedade dos entes federados, em um tempo de seis meses de publicação da lei, deliberarem sobre os planos de carreira e remuneração do magistério (Art. 9º da Lei 9.424/1996). A referida Lei garantiu também a suplementação da União a Estados que não atingissem os custos-aluno-ano. No entendimento de Abicalil (2007), para o Governo federal essas normativas garantiriam um salário médio aos profissionais da educação e conseqüentemente valorização da carreira de magistério. No entanto, Abicalil (2007) traz as seguintes ponderações:

Esse aparato legal tinha, na origem, duas fragilidades, dentre outras: não garantia PSPN e se destinava somente ao ensino fundamental, quando a educação básica já abrangia a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Em sua implantação, revelou-se, ademais outra falácia: o valor médio por aluno garantido pela União não foi cumprido, forçando o salário médio para baixo exatamente nos estados que mais precisavam da suplementação federal para garantir

melhor salário aos professores. Outro problema sério era o confinamento da concepção e políticas de valorização ao “magistério” não as estabelecendo aos outros profissionais da educação (ABICALIL, 2007, p. 70-71).

Contrário à própria LDB que ao tratar da questão da valorização usa o termo profissionais da educação, a lei do FUNDEF restringe a questão da valorização apenas aos profissionais que atuam no ensino fundamental, não alcançando os demais profissionais da educação, como bibliotecários, secretários, zeladores, merendeiras etc.

Outro fator de ponderação relaciona-se ao fato de os recursos variarem em função do número de alunos efetivamente matriculados em cada sistema de ensino definindo valores diferenciados para as modalidades em que os gastos são maiores, embora a diferença na ponderação seja insuficiente. Se por um lado beneficiou a educação nas escolas localizadas no meio rural, por outro não foi suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam. Além disso, serviu como justificativa para o fechamento de escolas no campo e transporte dos alunos para a cidade, uma vez que estavam investindo mais dinheiro e a qualidade dos serviços prestados não melhorou.

Durante o período de vigência do FUNDEF, um grande número de estudos foi realizado por pesquisadores da área como: Pinto (1999, 2002); Davies (1999); Monlevade (1988); Melchior (1997); Martins (2011); Amaral (2012), entre outros. Tais estudos contribuíram e ainda servem de base de análise para novas pesquisas contribuindo tanto para o entendimento da lógica de financiamento adotada pelo governo, bem como seus impactos e fragilidades. As análises serviram também para uma reestruturação no programa, corrigindo deficiências e promovendo ações que pudessem implantar um fundo mais abrangente, fundamento em uma base legal, capaz segundo suas intenções, garantir a valorização profissional e melhoria da qualidade da educação.

O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – no ano de 2007, Decreto nº. 6.253, renasce como uma política de fundos mais abrangentes, extensivo a toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). Atende também, com valores diferenciados, as modalidades da educação: Educação Especial; Educação do Campo; Educação Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Indígena; Educação a Distância.

Uma das perspectivas é que esse Fundo viesse completar a política instituída pelo FUNDEF, unificando a educação básica com relação às políticas nacionais de financiamento e resolvendo problemas não superados pelo FUNDEF dos quais elencamos: os efeitos negativos

provocados na educação infantil e educação de jovens e adultos; a ineficiência do sistema de controle e avaliação dos recursos financeiros, assim como a tímida e insípida valorização do profissional da educação.

Da mesma forma que o FUNDEF o FUNDEB surge inicialmente por um provisório período de 14 anos, com vigência até o ano de 2020. Pouco inovou quanto à capacitação e distribuição de recursos e a redistribuição de recursos continua atrelada ao número de matrículas da Educação Básica. Além de sua abrangência, a toda Educação Básica estendeu a possibilidade de valorização a todos os profissionais de educação. Mais adiante trataremos do novo FUNDEB, agora permanente.

De acordo com Monlevade (2014), além da vinculação de impostos à MDE, dois grandes avanços legais se concretizaram: “o FUNDEB e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. O primeiro instituído pela emenda Constitucional nº 53, de 2006, e o segundo, pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008”.

O FUNDEB compõe 20% dos fundos de transferência aos Estados e municípios e do ICMS, IPVA e ITCMD que integram fundos estaduais redistribuídos aos municípios e estados pela proporção de matrículas nas várias modalidades de ensino. Em tese proporcionam uma política de equidade em relação ao financiamento, o piso salarial, porque garante uma complementação por parte da União aos estados que não atingiram um valor mínimo proposto. Sem dúvidas foi um avanço jamais visto, o que possibilitou o cumprimento da Legislação, garantindo assim, o Piso Nacional do Magistério. Porém, as manobras políticas e dificuldades no sistema de avaliação do fundo enfraquecem o cumprimento dos dispositivos legais, levando muitos municípios ao não cumprimento da lei do piso, representando, dessa forma, fragilidades no sistema de controle social.

Por outro lado, seria negligente dizer que esses dois aspectos não tenham favorecido a educação em termos da promoção da qualidade e equidade. A fórmula de distribuição de recursos proporcionou ganhos salariais para todos os profissionais da educação. No entanto, essas políticas também serviram para um endurecimento gradativo e arrocho nas políticas educacionais por parte do poder público, isso porque os avanços estavam diretamente associados ao setor econômico; à complementação da União; à extensão da duração do ensino obrigatório e da jornada escolar e à pressão pela valorização de todos os professores e profissionais da educação.

Ou seja, as propostas foram provisórias e serviram apenas para acalmar os ânimos da população docente. Se por um lado garantiu o Piso Nacional, por outro, amparados na

legislação, governantes enxugam ao máximo os Planos de Cargos e Salários o que nos autoriza a afirmar que a política de valorização profissional está distante de se concretizar para todos. Com o objetivo de adequar a legislação à política adotada pelos governos deu-se a retirada de alguns direitos adquiridos, como aconteceu no Estado de Goiás, que revogou a gratificação de titularidade dos profissionais da educação com a qual poderia atingir um percentual de 30% sobre o vencimento da carreira (GOIÁS, 2011).

Com a chegada do FUNDEB outras alterações surgiram em relação ao valor/aluno/ano repassado aos Estados e Municípios. O MEC, juntamente com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) aprovam, anualmente, resolução específica que traz valores diferenciados para os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Em um espaço de tensão permanente, a educação do campo passa a ser reconhecida como uma modalidade de educação que necessita de maiores investimentos. Para Goiás, no ano de 2019, alguns dos valores projetados pelo FNDE em relação ao custo/aluno/ano foram:

Tabela 4 - Valores estimados por aluno/ ano – Goiás – 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO			
Creche Integral	Pré-Escola Integral	Creche Parcial	Pré-Escola Parcial	Séries Iniciais Urbana	Séries Iniciais Rural	Séries Finais Urbana	Séries Finais Rural	Tempo Integral	Urbano	Rural	Tempo Integral	Int Ed. Profissional
R\$ 4.728,84	R\$ 4.728,84	R\$ 4.183,21	R\$ 3.819,45	R\$ 3.637,57	R\$ 4.724,44	R\$ 3.637,57	R\$ 4.183,21	R\$ 4.728,84	R\$ 4.546,97	R\$ 4.728,84	R\$ 4.728,84	R\$ 4.728,84

Fonte: Portaria Interministerial MEC/ME N° 7, de 28 de dezembro de 2018.

Os desafios do financiamento da educação pública brasileira ganharam destaque em 2020, último ano de vigência do FUNDEB. O tema é recorrente, tomando notoriedade em momentos como este porque a educação pública, no caso do Brasil, sempre foi privada de investimento financeiro suficiente, agravando em períodos de governos ditatoriais ou de extrema direita, causando retrocessos irreparáveis.

Logo, aprovar o novo FUNDEB nos moldes que foram construídas suas propostas seria um avanço. Primeiro porque a transformação do fundo em um mecanismo permanente, e

não mais provisório, possibilita um planejamento mais seguro, sem riscos de perda ou retirada de verba; o segundo e não menos importante é o aumento gradativo da contribuição da União o que representa maior redistribuição de recursos entre Estados e Municípios mais pobres economicamente, ou seja, o exemplo de solidariedade federativa partiria, primeiro, de quem arrecada mais que Estados e Municípios, juntos.

Sem sombra de dúvidas um desafio enorme, isto porque a captação de recursos destinados ao financiamento da educação pública é algo bastante complexo, muito diferente dos dados contábeis de uma instituição educacional privada. Monlevade (2012, p. 2), ao discorrer sobre o assunto nos traz a seguinte questão. “Como é simples e de fácil compreensão o financiamento da educação privada!”. Para ele, nessas escolas/instituições, basta somar a arrecadação de mensalidades dos estudantes a algumas outras fontes secundárias de recursos e destas subtrair as despesas o restante o é lucro, evidências basilares que proporcionam um empreendimento viável e de sucesso. Por outro lado, “zerado o lucro, fecha-se a escola. E fica tudo resolvido...” (2012, p. 2). Isso só é possível porque a escola/instituição privada não tem uma responsabilidade social, o que importa é o lucro, e quanto mais, melhor.

Diferentemente, na educação pública se agregam fatores que invertem essa lógica, isso, porque conforme Monlevade (2012) ela incorpora dois conjuntos de realidades reversas que convergem em determinado ponto: em um sentido a demanda de estudantes, sujeitos de direitos a ser atendida, no outro os recursos disponíveis por meio dos impostos arrecadados da população que não sonega.

Acrescido a essas realidades a dimensão territorial, as desigualdades regionais e o emaranhado de normas do país, tudo, ou quase tudo obscurece, tornando mais complexo ainda o desenvolvimento de uma política de financiamento se levarmos em conta que:

Em razão da gratuidade da oferta e da multiplicidade de entes federados que oferecem escolas e arrecadam tributos, no momento atual quase a totalidade da receita provém de um complexo cipoal de arrecadações e redistribuições de bilhões de reais por ano e quase a totalidade dos gastos se faz em instituições públicas mantidas pela União, por 26 Estados, pelo Distrito Federal e por 5.564 municípios (MONLEVADE, 2012, p. 2).

Somado a esses fatores, que já são muitos, Estados, Municípios e o Distrito Federal precisam cumprir as determinações legais, dentre elas a teia de regras existentes, a título de exemplo as receitas que só podem ser utilizadas, especificamente, na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), como o pagamento de professores que estão atuando na Educação Básica e o Transporte Escolar. Por outro lado, existem recursos adicionais que não podem ser gastos com pessoal e outras, em que parte dos gastos deve ser, obrigatoriamente,

com os profissionais do magistério. Neste emaranhado de determinações, é preciso atentar para aqueles montantes que são específicos para a alimentação e ao transporte, dentre outros.

Todo o aporte legal está embasado na Constituição Federal de 1988 e regulamentado em Leis próprias como a LDB, Lei 9.394/96, sendo o artigo 212 da referida Constituição e seus dispositivos as normativas que asseguram a capitação de receitas para manutenção do ensino.

Não podemos, no entanto, desconsiderar os avanços das últimas décadas, afinal muito foi feito, merecendo destaque a universalização da Educação Básica e a criação do FUNDEF substituído pelo FUNDEB propiciando o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério e vinculado a ele a complementação da União para Estados e Municípios que não alcançaram o Valor- Aluno - Ano – VAA mínimo definido por Lei.

No entanto, os desafios do financiamento da educação pública brasileira não foram superados com a criação do FUNDEF, tampouco pelo FUNDEB – 2007/2020, como continua vivo, latente e com um longo caminho a trilhar. Temos um país com uma extensão territorial imensa, realidades econômicas diferentes, com desigualdades no acesso à educação, valorização docente, educação com qualidade e uma política de financiamento atrelada à oscilação da arrecadação fiscal. Significa dizer que se os recursos da educação estão vinculados à arrecadação de impostos e se o imposto que mais contribui para o fundo da educação é o ICMS, logo em momento de recessão econômica os recursos para a educação serão menores. Soma-se a isso uma política fiscal desequilibrada (vimos isso ao tratarmos da alíquota do ITR e sua fiscalização) e um PIB bastante oscilante. Desta forma o financiamento da educação deve constar na agenda permanente de discussão do campo educacional.

Apesar de manifestações contrárias, embates políticos e acirrada disputa na Câmara dos Deputados e Senado Federal é aprovada à medida que transformou o FUNDEB em política permanente (EC nº. 108/2020), sendo o maior de seus desafios à essencialidade do mecanismo de financiamento da educação básica pública bem como a ampla articulação federativa. Desafios a serem alcançados.

Embora com dificuldades para sua aprovação o resultado é a consolidação de uma política pública que deu certo, mesmo não alcançando os índices esperados. Conforme já descrito anteriormente, tornando-se permanente e com um aumento gradativo do complemento da União de 10% para 23% até o ano de 2026, ampliando também de 60% para 70% a vinculação de recursos para o pagamento de professores, estabelece uma divisão mais justa entre os entes federados ao mesmo tempo que evita a interrupção de uma política de

fortalecimento da educação básica, que empurraria a rede pública de ensino a um caos financeiro.

Com a nova proposta de mudança a complementação da União, que atualmente contempla 9 estados, passará a atingir 23, o significa avanços. Da mesma forma, com as alterações, os repasses aumentarão na mesma proporção, passando dos atuais 1.407 Municípios previstos para serem atendidos em 2021 para 2.618 contemplados (TANNO, 2020).

E nesse ambiente de lutas que circunscreve a política de financiamento da educação brasileira e sendo ele o (financiamento) a condição indispensável à implementação de políticas públicas, é preciso mais do que nunca avançar na direção de educação e ensino público de qualidade e para todos e jamais retroceder como já aconteceu em nosso passado recente.

Compreendemos que a questão do financiamento da educação, como política pública, ao longo das décadas, se manteve associado ao pensamento neoliberal estabelecendo uma conexão direta com o modelo de Estado adotado no país em cada tempo histórico. A legislação brasileira enquanto dispositivo legal serve contraditoriamente aos interesses da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora.

Fato é que a educação, mesmo diante dos avanços ainda não é tratada como investimento e sim como gasto. Não há uma consciência de que uma população mais qualificada terá resultados mais satisfatórios em todos os setores: econômicos, sociais, culturais, educacionais o que possibilitará ao país se tornar mais competitivo no mundo globalizado.

Em termos de educação do campo, a legislação prevê a sua implementação e efetivação. No entanto, as poucas escolas que resistem no meio rural desenvolvem uma proposta de educação "no" campo, seguindo os moldes de educação da cidade. No Ensino Fundamental a proposta de educação "do" campo é quase inexistente. A nucleação de escolas multisseriadas serviu apenas para reforçar a disseminação da proposta educacional aplicada na cidade, reforçando a ideia de que o ensino na cidade é melhor do que o ensino do campo.

Ficou evidente que a legislação, sozinha, não será capaz de garantir a educação do campo. É preciso desenvolver políticas públicas educacionais articuladas com um projeto de país e campo, respaldados pelos movimentos sociais populares, universidades e órgãos normativos do governo. Os desafios são enormes, porém a resistência e o diálogo são os

únicos caminhos capazes de mudar uma realidade construída historicamente em desfavor do homem que vive no e do campo.

Uma conquista foi o reconhecimento da importância da educação para homens e mulheres que vivem no e do campo nos textos constitucionais e a implantação do FUNDEF, substituído pelo FUNDEB trazendo mudanças importantes em relação ao valor por aluno repassado anualmente aos Estados e Municípios.

O MEC, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), prova anualmente uma resolução específica definindo valores diferenciados para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Tradicionalmente esquecida, a educação do campo passa a ter visibilidade e reconhecimento como uma modalidade de educação que necessita de maiores investimentos, ou seja, investir mais em educação para aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e por séculos foram tolhidos do direito à educação.

Em 2018, a Resolução nº 1, de 6 de dezembro de 2018, aprovou as ponderações a serem aplicadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino para vigência em 2019.

O artigo 1º traz esta ponderação:

Art. 1º Ficam aprovadas as seguintes ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, para vigência no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2019:

I - Creche em tempo integral:

a) pública: 1,30; e

b) conveniada: 1,10;

II - Creche em tempo parcial:

a) pública: 1,15; e

b) conveniada: 0,80;

III - pré-escola em tempo integral: 1,30;

IV - pré-escola em tempo parcial: 1,05;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15*;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20*;

IX- ensino fundamental em tempo integral: 1,30;

X - ensino médio urbano: 1,25;

XI - ensino médio no campo: 1,30*;

XII - ensino médio em tempo integral: 1,30;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional: 1,30;

XIV - educação especial: 1,20;

XV - educação indígena e quilombola: 1,20;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80; e

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20 (BRASIL, 2018, grifo nosso).

A Resolução não deixa dúvidas quanto à destinação de recursos, para mais, na modalidade “no campo”, isso se comparado à mesma etapa/nível urbano, embora esteja aquém do ideal. No entanto, mesmo reconhecendo ser insuficiente para atendimento das necessidades básicas da educação “do campo” esta conquista não pode ser desconsiderada, pois avança no sentido de garantia de direitos, pauta frequente de todos aqueles que lutam para uma educação pública que respeite os princípios de igualdade e equidade.

CAPÍTULO III

O MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS E O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO

Esta sessão consiste em fazer uma apresentação e caracterização do município de Bela Vista de Goiás, tomando como referência o seu contexto histórico, social, econômico, político e educacional. Trazemos as legislações públicas municipais, sobretudo as relacionadas ao orçamento municipal e ações desenvolvidas na municipalidade que envolve a questão do financiamento da educação. Na sequência apresenta-se o investimento do município com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino- MDE, e por fim discute-se o financiamento de forma articulada à qualidade da educação.

3.1. ASPECTOS BIBLIOGRÁFICOS RECONHECIDOS PELA MEMÓRIA DO MUNICÍPIO

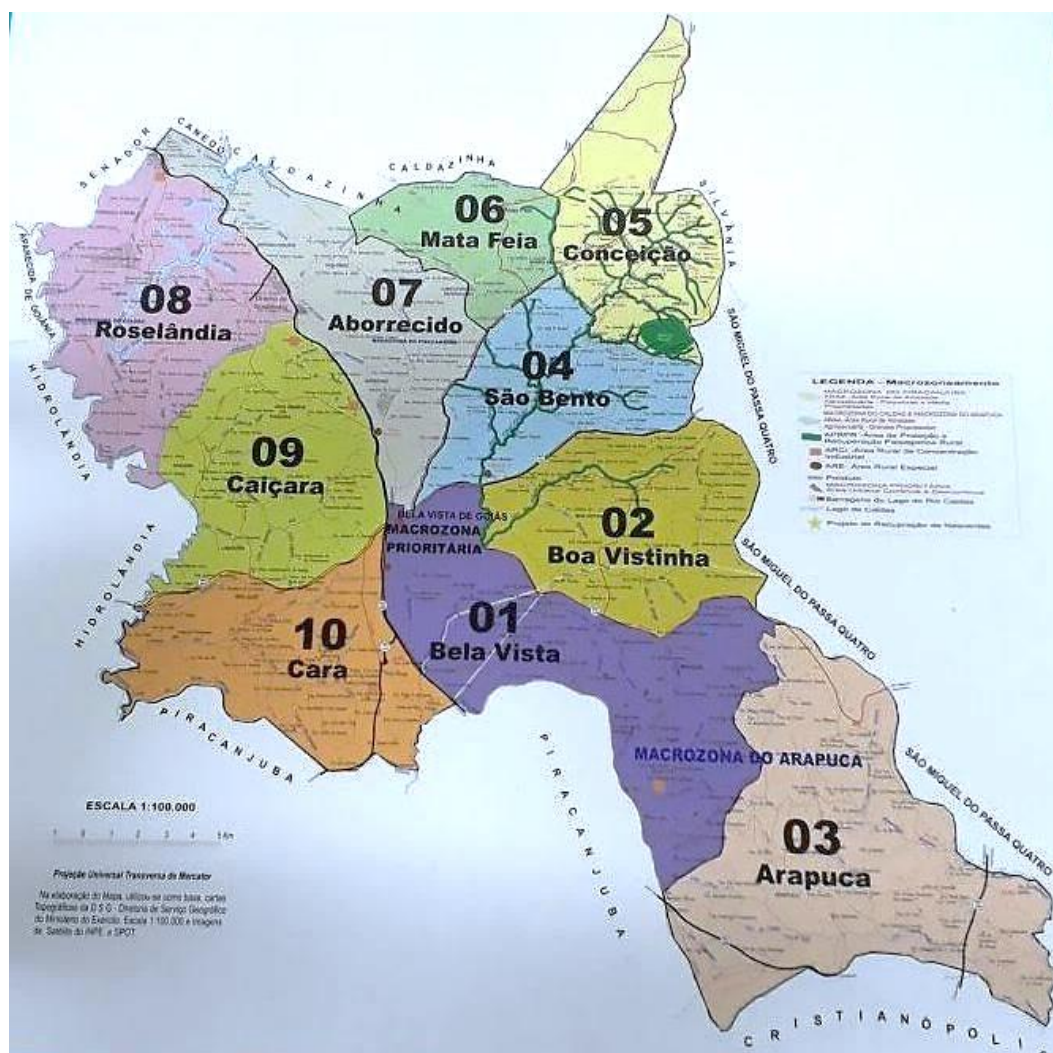
Bela Vista de Goiás faz parte da região metropolitana de Goiânia. Sua proximidade com a capital do Estado, 45 quilômetros, rodovia duplicada e iluminada desperta, hoje, o interesse de grandes empresas do setor imobiliário e do agronegócio. O fumo de rolo, base econômica da origem do município cedeu lugar a outras atividades. Nas grandes fazendas o cerrado é substituído pelo cultivo do milho, soja, mandioca e criação de bovinos de corte e leite. Outra realidade é a divisão das pequenas e médias propriedades em chácaras de lazer, se por um lado movimenta o comércio local nos finais de semana, por outro intensifica a degradação do meio ambiente.

Terra de Gilberto Mendonça Teles, poeta e crítico literário; Maria Adélia Branke Arantes (Esther) educadora, escritora – baluarte da cultura local; Nancy Ribeiro de Araújo e Silva, renomada historiadora e escritora; Walter Carlos Lemes – desembargador, atuando como presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJGO); Adelino Roque, notável artista plástico, destaque pela pintura da arte sacra da igreja matriz; Geraldinho Nogueira, famoso contador de causos do estado de Goiás, Antônio Faria, fotógrafo que durante sua vida colecionou centenas de registros fotográficos, tanto da cidade quanto das festas tradicionais, casamentos, batizados, dentre tantos outras figuras de destaque no município.

De acordo com dados históricos Bela Vista de Goiás originou-se do desmembramento do município de Silvânia e possui os aglomerados de Aureliópolis, Conceição, Nossa Senhora

de Lourdes, Vila Mata Feia e o povoado de Roselândia. Consoante informações levantadas na página do Instituto Mauro Borges (2020), o município limita-se a noroeste com Senador Canedo, ao norte com Caldazinha, a nordeste com Silvânia, a leste com São Miguel do Passa Quatro, a sudeste com Cristianópolis, ao sul com Piracanjuba, a sudoeste com Hidrolândia e a oeste com Aparecida de Goiânia. Dada suas dimensões geográficas o município foi dividido em 10 microrregiões.

Figura 2 – Municípios Limítrofes de Bela Vista de Goiás e suas Microrregiões.



Fonte: Secretaria de infraestrutura de Bela Vista de Goiás – 2020.

Segundo estudiosos e pesquisadores da história do município, Bela Vista de Goiás não possui um processo de ocupação com dados exatos. No entanto, de acordo com Lôbo (1939), a cidade surgiu provavelmente na primeira metade do séc. XIX à margem esquerda do córrego Sussuapara, próxima aos centros de mineração, Bonfim e Santa Cruz. Tropeiros e

carreiros que transportavam mercadorias de Minas Gerais para Goiás fizeram do local ponto de pouso, construindo o “rancho dos tropeiros”. Circundando-o surgiu o povoado. A característica principal desse povoado é o catolicismo: a fé em Nossa Senhora da Piedade.

Semelhante à grande parte dos povoados e pequenos municípios daquela época, em Bela Vista de Goiás a religião exercia forte influência no modo de vida pessoal e social, sendo a fé o fator que impulsionou o desenvolvimento da cidade, aspectos ainda presentes que refletem a estrutura social local. Desse modo, Bourdieu (1992) reconhece que “... antes que se possa atribuir à cultura uma função externa, como por exemplo, justificar uma ordem social arbitrária, convém conhecer os aparelhos de produção simbólica onde se constituem suas linguagens e representações e por meio dos quais ela ganha uma realidade própria” (BOURDIEU, 1992, p. XIII).

Nesse sentido, recorre-se à análise de Almeida (2009), que afirma o seguinte: “... para compreendermos o tempo e o espaço em que viveram os personagens, os cenários em que se desenrolaram as tramas do tema desse estudo, precisamos empreender uma viagem de volta de reconstrução das memórias” (ALMEIDA, 2009, p. 62). À vista disso, revisita-se bibliografias de autores locais como Lôbo (1939) e Arantes (2007) bem como as dissertações de Neto (2018), Cardoso (2014) e Almeida (2013), pesquisadores que debruçaram seus estudos no sentido de reconstruir, de acordo com suas análises e interpretações, a história do município e da cidade de Bela Vista de Goiás. Desse modo, Pesavento afirma o seguinte:

Todos nós, que vivemos em cidades, temos nelas pontos de ancoragem da memória: lugares em que nos reconhecemos, em que vivemos experiência do cotidiano ou situações excepcionais, territórios muitas vezes percorridos e familiares ou, pelo contrário, espaços existentes em um outro tempo e que só tem sentido em nosso espírito porque narrados pelos mais antigos, que os percorreram no passado. Estes espaços dotados de significado fazem, de cada cidade, um território urbano qualificado, a integrar esta comunidade simbólica de sentidos, a que se dá o nome de imaginário. Mais do que espaços, ou seja, extensão de superfície, eles são território, porque apropriados pelo social (PESAVENTO, 2008, p. 3).

Ou seja, o elo estabelecido entre as memórias e a história são elementos que propiciam o desenvolvimento e transformação social de uma localidade, ao mesmo tempo que são influenciadores na tomada de decisão da história de vida das pessoas, sujeitas às próprias mudanças em relação aos aspectos social, cultural, religioso, educacional, político e econômico.

No município, vários foram os aspectos que impulsionaram mudanças no espaço e na sociedade bela-vistense nas últimas décadas, dos quais destacamos dois, fundamentais nesse processo: a construção de Goiânia na década de 1930 e logo depois em 1960 a construção de Brasília. A construção das duas capitais no estado além de movimentar o fluxo de imigrantes

proporcionou a modernização dos serviços de saúde, educação, transporte, comunicação e tecnologia, favorecendo pequenos municípios.

Essa proximidade e crescimento acelerado das capitais proporcionou aos pequenos municípios como Bela Vista de Goiás uma transição cada vez mais rápida do modo de vida tradicional para o moderno.

Segundo os dados históricos foi a religiosidade que impulsionou José Bernardo Pereira, sua esposa e José Inocêncio Teles a doarem “um corte de terras” na barra do Suçuapara a Nossa Senhora da Piedade, com objetivo de construir uma casa de oração dedicada à Santa. Dona Josefa Teles, aos domingos, rezava com a população local o terço mantendo vivo o catolicismo no povoado.

A referida Capela tornou-se a Primeira Igreja Matriz do Município e foi demolida no ano de 1936, em decorrência de um incêndio. No lugar foi construída a Praça Getúlio Vargas e, em memória dos pioneiros e construtores de Bela Vista de Goiás, foi erguido um obelisco, monumento cívico religioso, projetado pelo consagrado artista plástico bela-vistense, Adelino Roque.

Figura 3 - Obelisco na Praça Adelino Roque de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2020.



Fonte: Acervo de Antônio Faria.



Fonte: Acervo pessoal.

O surgimento do município, conforme relata Ribeiro (2006-2007, p. 18), “partiu de uma Casa de Oração, de uma Capela”, tendo a sua evolução ocorrido, independentemente dos doadores, pelos seus descendentes que apoiaram as reivindicações de emancipação, tendo tido, como primeiro topônimo, Suçuapara, conforme consta na escritura de doação da terra e

segundo afirmaram os signatários do abaixo-assinado pelo qual foi reivindicada a autonomia político-administrativa do arraial de Bela Vista.

O desenvolvimento do arraial elevou-o à categoria de freguesia pela Resolução da Assembleia Provincial, sob o nº 612, de 30 de março de 1880. Segundo registros históricos, Luiz José de Siqueira, natural de São João Del Rei, Minas Gerais, foi quem começou o desenvolvimento da povoação local, construindo por iniciativa própria um chafariz na Praça Senador Silva Canedo, ao lado da capela de Nossa Senhora da Piedade, padroeira da Freguesia.

O Distrito de Bela Vista, até então pertencente ao município de Bonfim, atual Silvânia, foi elevado à categoria de município, por meio da Lei nº 100, de 5 de junho de 1896 com a denominação de Bela Vista de Goiás. Nos anos de 1900 a 1950, a cidade era famosa pela sua produção de fumo; hoje a sua principal economia é o rebanho de gado e a produção leiteira.

Figura 4 - Praça José Lobo de Bela Vista de Goiás em 1940 e 2018.



Fonte: Acervo de Antônio Faria.



Vista da Praça José Lobo. Centro, Bela Vista de Goiás
Fonte: Arquivo pessoal - 2020

Segundo dados descritos por Arantes (2007), educadora e membro da Academia Belavistense de Letras, Artes e Ciências, Bela Vista de Goiás inaugurou um novo período de governo em 1938, ano em que ocorreu a primeira eleição direta para prefeito, atendendo a determinação da Constituição Federal de 1934. Nesse pleito foi eleito para prefeito municipal o Sr. Sebastião Lobo que permaneceu no poder até o ano de 1946.

3.2. SINGULARIDADES ECONÔMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DE BELA VISTA DE GOIÁS

Não diferente de outras regiões brasileiras a agricultura e a pecuária, no estado de Goiás influencia de forma positiva a economia, sendo o clima e o solo características que contribuem para o crescimento populacional e desenvolvimento regional. No município, outrora, a cultura do fumo foi a principal fonte econômica, herança herdada dos índios da época da colonização do País e que espalhou pelo território brasileiro.

Bela Vista de Goiás introduziu essa agricultura na região, movimentando por décadas a economia local, pois segundo Lôbo (1939) era considerado o melhor fumo não só do estado de Goiás, mais de todo o Brasil. Sua importância era tamanha que a figura da planta está estampada na bandeira da cidade e no obelisco, monumento construído no local onde fora erguida a primeira igreja, demolida depois de um incêndio em 1936. Lôbo (1939), em seus escritos reconhece a importância da atividade e afirma que a:

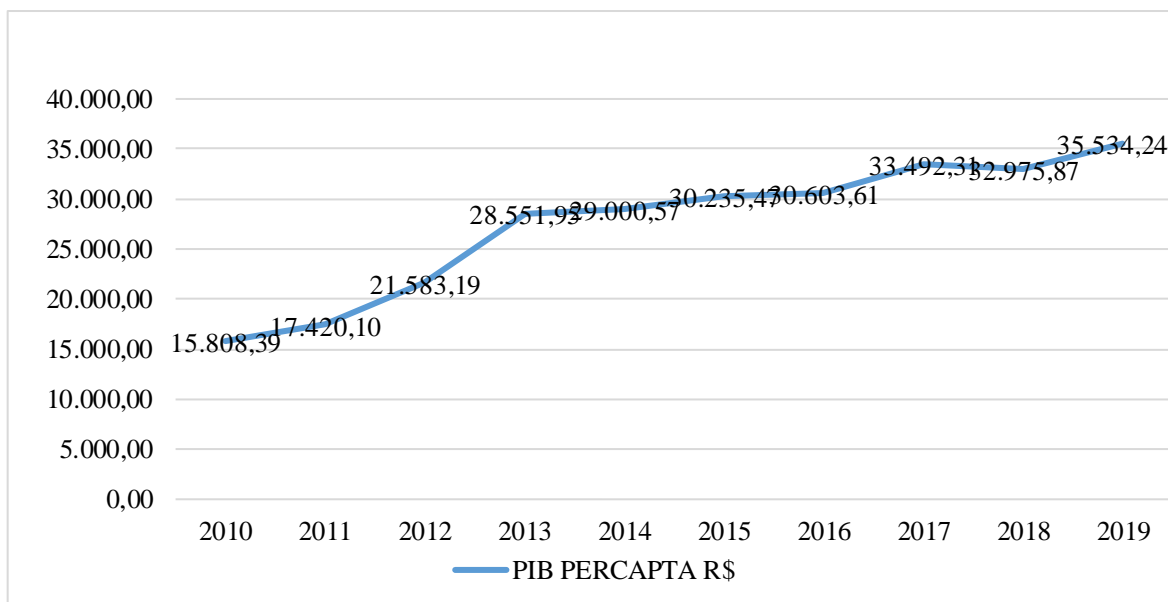
Indústria do tabaco é a principal fonte de riqueza do município; é mesmo o alicerce de sua economia, deixando resultados compensadores não somente aos fabricantes, como também aos compradores. Por tudo isso, deve ser olhada com todo interesse. É uma fonte de renda que está ao alcance de qualquer lavrador, visto não exigir recursos monetários, sendo mesmo indústria de pobres, dos desprotegidos da fortuna, pois até as crianças prestam grande auxílio na sua cultura (LÔBO, 1939, p. 32).

Dessa forma, pode-se afirmar que essa atividade contribuiu para o desenvolvimento econômico da região, fonte de trabalho e renda para homens, mulheres e jovens da época.

Historicamente, Bela Vista de Goiás teve sua maior concentração de riqueza por meio de atividades agropecuárias, o que destaca a importância do campo para o desenvolvimento econômico do município. O Produto Interno Bruto (PIB) é um indicador muito usado, para conhecermos a riqueza produzida em uma determinada localidade.

O PIB per capita, ou por pessoa, é o resultado da divisão da riqueza produzida em um determinado período pelo número de habitantes, ao mesmo tempo, não considera a relação das diferenças de renda, de patrimônio, ou seja, níveis de riqueza e pobreza do povo. O cálculo considera uma média no conjunto da população, desconsiderando as desigualdades sociais.

No gráfico seguinte é possível verificar a evolução do PIB per capita no município de Bela Vista de Goiás entre os anos de 2010 e 2019.

Gráfico 2 – PIB per capita, Bela Vista de Goiás – 2010/2019.

Fonte: Instituto Mauro Borges. Acesso em: 01 set. 2021.

Os dados mostram que entre os anos de 2010 e 2017 houve um acréscimo de mais de 100% no valor total da renda por pessoa, diminuindo no ano de 2018. Levando em consideração que um PIB per capita maior tende a propiciar um IDH também maior, nesse sentido é possível afirmar que houve uma queda no índice de desenvolvimento humano no município no ano de 2018. Como o índice não considera as desigualdades sociais os reflexos dessa queda no valor per capita será mais acentuada para a população menos favorecida economicamente. A educação sentiu esse reflexo já que o investimento em MDE foi de 29.3 %, 0.5% a menor em relação a 2017 que foi de 29.8%.

Outro fator que influencia na qualidade de vida das pessoas é a renda mensal. Segundo informações levantadas no IBGE (2019), o salário médio mensal no município era, neste ano de 2019, de 2,5 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 19.8.

É um município relativamente grande, em comparação aos demais municípios do estado de Goiás, com uma área territorial de 1.275,849 km². A cidade apresenta 38.9% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 91.6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 8.3% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 23.55% para 1.000 nascidos vivos. Pelos dados apontados pela pesquisa IBGE, a questão sanitária é algo que necessita de investimento e promoção de

políticas públicas que alcancem todos, independentemente de onde estejam (no centro urbano ou nas regiões periféricas).

Mesmo reconhecendo os avanços dos últimos anos em termos de melhoria da qualidade de vida, o que está aparente é que os mais beneficiados são as populações do centro da cidade. É nessa localidade que estão os melhores hospitais, clínica, melhor escolas, infraestrutura adequada e completa.

A questão geográfica relacionada ao desenvolvimento econômico e social, de forma mais crítica e humana é tema muito discutido por Milton Santos. Para o autor, “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 1978, p. 122):

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Na segunda parte de sua obra “Por uma Geografia Nova” (1978), Milton Santos é mais incisivo ao afirmar que

[...] o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia (SANTOS, 1978, p. 145).

Ou seja, para o autor o espaço precisa ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente. Para ele, o espaço, além de instância social que tende a reproduzir-se, tem uma estrutura que corresponde à organização feita pelo homem. É também uma instância subordinada à lei da totalidade, que dispõe de certa autonomia, manifestando-se por meio de leis próprias.

Nesse sentido, para o povo do meio rural na municipalidade as questões sanitárias, de infraestrutura e de acesso aos serviços públicos são questões de segunda ordem, embora tenha melhorado atualmente, principalmente por meio de políticas de Estado, como a criação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde em 1981, apenas para alguns Estados do Brasil, incorporado posteriormente à Política Nacional de Atenção Básica à Saúde (2012). O trabalho diário dos Agentes Comunitários de Saúde, no meio rural, facilitou o acesso dessa população aos serviços de saúde. A construção do Posto de Saúde Rural com atendimento em horários alternativos, principalmente após as 18h00, também foi um avanço para as pessoas que vivem

no/do campo. Tão importante quanto foi a construção do Hospital Municipal e Clínica da Saúde da Mulher em 2020.

Em relação à educação no meio rural o município tem em seu histórico, o movimento de reordenamento das escolas rurais a partir de 1980, o qual asfixiou esse serviço no campo. O transporte de alunos para as escolas da cidade foi a saída adotada pelos gestores locais, uma realidade que acompanhou as diretrizes de fomento do Governo Federal. Nas poucas escolas ainda resistentes faltam um pouco de tudo¹⁷.

3.3. TRAÇOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: RURAL E URBANO

A oferta educacional em Bela Vista de Goiás, inicialmente, era de responsabilidade da própria população. Os proprietários de algumas casas destinavam uma sala para a realização de aulas de alfabetização, leitura, estudos, aprendizagens de música e teatro. A primeira escola foi instalada numa sala da casa do senador Antônio Amaro Silva Canedo que, tempos depois, à sua custa, construiu a primeira casa de instrução de Bela Vista de Goiás, inaugurada no dia 21 de janeiro de 1.876, doada ao Estado, posteriormente (ARANTES, 2007).

Em 1901, o coronel Antônio Cândido da Costa Moraes e sua esposa, dona Ludovina de Araújo Moraes, doaram à Igreja Católica um prédio situado na praça Senador Canedo, para a instalação de um Colégio de Freiras. O Colégio Santa Catarina de Sena, que recebia alunas de cidades vizinhas e até de Minas Gerais, foi fechado em 1909. Em 1924, foi criado pelo Estado o primeiro grupo escolar, inaugurado em 1925. Esse grupo, na atualidade, é a Escola Estadual Dr. Belém, cujo nome é homenagem ao primeiro diretor dessa instituição, o Dr. Antônio de Belém Filho (ARANTES, 2007).

Concomitante com outras regiões do País, com forte característica agrícola e pecuária, no município, nem todas as pessoas possuíam condições financeiras para deslocar seus filhos para a cidade. A instrução para esses grupos ficava, então, sob a responsabilidade dos próprios fazendeiros. Os pais dos alunos que moravam no meio rural ficavam responsáveis por contratar pessoas para ministrar aulas de alfabetização e cálculos matemáticos aos seus filhos e aos filhos dos fazendeiros vizinhos. As aulas eram ministradas na casa de um dos fazendeiros. Segundo Silva (1975):

¹⁷ Sobre o movimento do fechamento das escolas rurais e o reordenamento destas escolas incluindo escola núcleo, trabalhamos na nossa Dissertação de Mestrado: Movimento de Reordenamento das Escolas Rurais no Município de Bela Vista de Goiás – 2018.

Por várias décadas foi um meio pelo qual se valeram as famílias para dar aos filhos ao menos os rudimentos das primeiras letras. Desde que era limitadíssimo o número das escolas particulares, e mesmo públicas e, ainda dadas as grandes distancias, restava-lhes o recurso de buscar um professor, dentre pessoas que, ao menos razoavelmente, pudessem desempenhar-se do mister (SILVA, 1975, p. 53).

A professora morava e trabalhava oito horas diárias ou mais na casa do fazendeiro, em um espaço destinado para tal finalidade, tudo era combinado entre o fazendeiro e os familiares da professora, inclusive o pagamento. De acordo com Silva (1975), “o ensino particular goiano tem sua origem no antigo costume de se ajustar um professor para dar aulas na casa do ajustante” (SILVA, 1975, p. 53). Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação no município de Bela Vista de Goiás teve seu início, marcadamente, pela iniciativa privada, já que o poder público não participava ativamente do processo.

A partir da década de 1950, o quadro geral da educação já apresentava sinais de mudanças. O governo municipal, em parceria com o estado e fazendeiros, construiu algumas escolas. Os fazendeiros entravam com o terreno, e o governo, com a construção. Segundo Arantes (2007, p. 59), a maioria dos fazendeiros que doavam essas terras também indicava quem seriam as professoras que, muitas vezes, eram suas filhas ou alguma pessoa da família.

Segundo informações descritas por Cardoso; Faria; Rodrigues (2012), o sistema de educação municipal de Bela Vista de Goiás foi instituído em 1977, na administração do Prefeito José Francisco Teles, por meio da Lei nº 512/77. Ele foi criado em nível de Departamento de Educação, com o objetivo de atender solicitações de pais de alunos da Zona Rural, que, na época, eram obrigados a deixarem o campo e dirigir-se para a cidade em busca de escola para seus filhos.

Carlos e Mesquita (2020) descrevem em seu livro “Aumentando distâncias, Diminuindo sonhos” a evolução do processo de fechamento e reordenamento de escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás.

No total, entre os anos de 1950 e 2000, foram criadas 59 escolas em áreas rurais. Entre os anos de 1980 e 1990 foram desativadas 06 escolas rurais. Entre os anos de 1991 e 2000 foram desativadas 28 escolas rurais. No ano de 1993 foram transferidas para o município emancipado de Caldazinha 15 escolas. Entre os anos de 2001 e 2010 foram desativadas 05 escolas rurais. No ano de 2007 o prefeito municipal resolveu nuclear 03 escolas (CARLOS; MESQUITA, 2020, p. 40).

Segundo os moldes capitalistas municípios e Estados são pressionados a aderir a políticas públicas de fomento ao transporte escolar em desfavor, da educação rural, ações, que no nosso entendimento, favorecem os aspectos econômicos em detrimento dos sociais. Esse fato analisado no conjunto de fatores que impulsionaram o fechamento de escolas do meio

rural também é alvo de críticas, pois se por um lado democratizou o acesso por outro dificultou a permanência de crianças, jovens e adultos na escola devido às longas distâncias percorridas no transporte escolar.

No município em pouco mais de quatro décadas o povo residente no meio rural presenciou um desmonte da educação nesta localidade sofrendo uma redução de 57 escolas rurais, ou seja, 96.7% do total de escolas. Das escolas remanescentes, duas apenas estão em funcionamento, no entanto a educação e ensino desenvolvidos no meio rural seguem tanto o calendário quanto o currículo da educação promovida na cidade, ou seja, uma educação no campo para crianças do campo, nos moldes da cidade.

Em levantamento realizado nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás, nota-se que desde a implantação do Departamento de Educação no município, em 1977 várias foram as Secretárias de Educação que passaram por ali, em alguns momentos a substituição acontecia justamente pela divergência de pensamentos impulsionada pela visão política ou puramente economicista do executivo local. Com autonomia limitada e falta de dados que amparasse ou até mesmo justificasse o fechamento e reordenamento de escolas rurais algumas Secretárias de Educação permaneceram um curto período na função.

No quadro seguinte é possível confirmar nossas afirmações.

Quadro 7 - Prefeitos e Secretários de Educação no período de 1977-2020.

PREFEITOS	SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO	PERÍODO
José Francisco Teles	1º mandato: Marlene Antenor de Amorim/ Vilma Gonçalves da Silva 2º mandato: Maria de Fátima Oliveira/ Wagna Solimar de Souza	1977- 1982 1989-1992
Vanderlan Celso e Silva	Juranês de Paula Guimarães	1983-1988 1993-1996
Eduardo Campanhã	Juranês de Paula Guimarães/ Nely Silva Pontes Moraes/ Eliane Aparecida Gonçalves	1997/2000
Otacílio Ricardo de Souza	Maria Adélia Pinto de Oliveira	2001- março de 2003/a partir de junho de 2004.
Wanderley Rodrigues de Siqueira	Maria de Fátima Oliveira	Março de 2003-junho de 2004.
Wilson Marcos Teles	Syrlene Divina de Souza Gonçalves/ Lívia Daniela Pinto Cardoso/ Sônia Maria Moreira/ Joailze de Moraes e Souza	2005-2008
Eurípedes José do Carmo	Altamiro Gomes Guimarães	2009-2012/2013-2016
Nárcia Kelly da Silva	Vanessa Paula de Carvalho	2017/2018
Nárcia Kelly da Silva	Neide de Souza Almeida	A partir de 2019

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bela Vista de Goiás.

Uma conquista dos últimos anos foi a aprovação da Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB 9.394/96. O texto mais democrático propõe maior transparência na política de fechamento de escolas do campo:

Art. 28[...]

Parágrafo único: o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, LEI Nº 12.960, 2014).

Contudo, a Lei por si só não é garantia de efetividade, cabendo às instituições governamentais e movimentos sociais organizados desenvolverem um trabalho consciente e responsável em favor desse povo que por séculos permaneceram invisíveis aos olhos daqueles que instituem as Leis, merecendo reconhecimento apenas em anos eleitorais, ou em último caso, para acalmar possíveis confrontos diante da inércia do governo, algo que não aconteceu no município de Bela Vista de Goiás.

Sem força pra resistir, o povo residente no campo aceitou de forma pacífica a política de fechamento de escolas, ou seja, não diferente de outras regiões do Brasil a política de fechamento de escolas rurais em Bela Vista de Goiás seguiu às normativas federais de incentivo a desativação de escolas e implantação do transporte escolar disseminando a ideia que a boa educação é aquela ministrada na cidade.

Se por um lado essa política propunha, em linhas gerais, a promoção da igualdade e equidade tanto de acesso quanto de permanência na escola por outro não respeitou as diversidades culturais do povo, tampouco suas especificidades. Na verdade, o que ocorreu foi um completo abandono do poder público com essa população não assumindo os compromissos acordados tampouco respeitando as diferenças locais e sociais, isto é, esse novo sistema enfraqueceu os movimentos sociais organizados buscando restabelecer a hegemonia capitalista, ou melhor, a superioridade de uma cultura sobre a outra.

A realidade atual de educação para o povo do campo confirma o que Arroyo chama de “paradigma urbano”, isto é, na cidade as coisas são sempre melhores e quem vive no centro urbano acredita que a sua cultura é a legítima. Para Fernandes (1999, p. 29), isso acontece devido ao estabelecimento, pela sociedade moderna, de um sistema de subordinação do campo à cidade, ou seja, do modo de vida rural ao modo de vida urbano.

Para o povo do campo mesmo quando são pensadas políticas públicas o termo “adaptação” é o norte a seguir. O documento mais atual, a LDB, Lei 9.394/96 em seu artigo

28, traz em seu texto, como dever dos sistemas de ensino fazer as “adaptações” necessárias à vida rural. Ou seja, não é necessário pensar em uma educação diferenciada para o povo do campo, basta fazer adaptações ao modelo já ofertado na cidade confirmando a ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra. É o mesmo que afirmar que essas pessoas não possuem identidade, cultura, não possuem saber. Enfim, adaptar textos da legislação educacional é reforçar que a educação ofertada na escola da cidade é melhor do que a rural.

Esse fato é evidenciado por Fernandes (1999, p. 34) ao “colocar mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação”. Assim, algumas indagações começam a florescer. A escola da cidade é realmente melhor do que a escola do meio rural? Mesmo sendo a resposta afirmativa não seria justamente pelo tratamento historicamente desigual de educação proposto a ambas, quanto à estrutura, recursos, formação de professores e principalmente, respeito às diferenças? Estamos convictos que é exatamente esta visão descontextualizada do campo que tem assegurado a ausência de políticas públicas para o setor, um pensamento ideológico fundamento no modelo neoliberal de educação.

Enfim, o descortinar de nossa história converge para um entendimento que o modelo brasileiro de educação apresenta um paradigma rural tradicional, pois os projetos construíram um tipo de escola para o meio rural adaptado ao modelo da cidade que é considerado urbanocêntrico¹⁸. Tais projetos não reconhecem os diferentes espaços, tampouco que suas evoluções espaciais, acontecendo também de forma diferente e desigual, dada suas características e especificidades, ocasionando assim uma dependência e subordinação do campo em relação à cidade (ROCHA, 2018).

Não restam dúvidas que os movimentos sociais organizados ganharam força nas últimas décadas do século XX e serviram como mecanismo de resistência para o povo do meio rural, mas não foram suficientes para garantir que as escolas permanecessem em funcionamento.

Ficou evidente que a conquista do direito à educação ainda não aconteceu em sua totalidade. Engana-se quem pensa que o Estado promove a “inclusão social” simplesmente porque está prescrito em Lei. Entendemos que para superar as contradições entre o legal e o real é preciso que a sociedade esteja organizada, consciente e que compreenda a política como uma ação humana e a educação como um ato político, como afirmou Paulo Freire.

¹⁸ O ponto de partida e de chegada do modelo urbanocêntrico é a cidade e seus referenciais. A partir desse enfoque, o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida. O rural não apresenta possibilidade para tal. Dessa forma o trabalhador rural não tem chance de progredir, ele precisa integrar-se à cidade e adaptar-se à racionalização urbana, inclusive ao modelo de desenvolvimento posto em marcha na cidade (SILVA, 2000).

No prefácio da obra de Freire “Educação e Mudança” (1979, p. 14), Moacir Gadotti é enfático ao dizer que depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Concordar com pessoas que dizem o contrário aceitando afirmações de que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação, ela sempre foi política. É justamente por isso que julgamos necessário termos clareza do sentido da palavra política, bem como consciência de classe.

Enfim, estamos convictos que os sujeitos sociais do campo almejam uma escola, não só para ler, escrever e contar. Uma escola que promova uma educação que não renegue uma cultura para sobrepor outra e que seus alunos possam seguir uma carreira, tendo o direito de escolher onde será seu espaço de trabalho, se no campo ou cidade. Antes, porém, precisam de oportunidades de educação com qualidade, com currículo que problematize e não negligencie a realidade e o trabalho. O que ficou evidente é que "urbanizou-se" a educação no campo, mas não com mesmas oportunidades.

3.4 A GESTÃO FINANCEIRA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: O PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO MUNICIPAL E A EDUCAÇÃO - PPA, LDO E LOA

Um marco importante para a educação brasileira foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, mais democrática e com maior participação da sociedade, tanto no debate quanto na fiscalização dos serviços públicos. O exercício da cidadania ganha destaque tornando-se mais dinâmico. É nesta CF de 1988 que a educação ganha maior destaque que nas anteriores, estabelece e define condições financeiras para sua oferta. Define e distribui responsabilidades para os entes federados, embora a tensão entre a União, Estados e Municípios seja ponto de pauta na agenda política sistematicamente.

A Administração Pública nessa conjuntura busca adequações, com maiores preocupações quanto à estabilidade fiscal, uso adequado dos recursos públicos e também com a elaboração de diretrizes para implantação e fiscalização das políticas de planejamento e orçamento.

Com o objetivo de alcançar o equilíbrio das contas públicas e ao mesmo tempo o sucesso na inserção e execução de políticas públicas o planejamento estratégico é fundamental e deve estar alinhado com o orçamento. No Brasil, esse planejamento está

Consoante definido no § 4º do Art. 165 da CF de 1988: “Os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional” (BRASIL, 1988). Em âmbito municipal, os mesmos documentos legais são analisados pela Câmara de vereadores. Nesse sentido, importante esclarecer o significado de cada documento e o que ele representa.

De acordo com a CF de 1988, o PPA “... estabelecerá as diretrizes, os objetivos e metas da administração pública para as despesas de capital¹⁹ e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (Art. 165, § 1º). Ou seja, ele representa o planejamento a longo prazo, definido por um período de 4 anos, com vigência até o primeiro ano de mandato de um novo prefeito, governador ou presidente. É importante essa abrangência para preservar a continuidade das políticas públicas já iniciadas. A partir desta definição fica entendida a impossibilidade de realização de uma ação caso não esteja prevista na lei orçamentária o que não significa dizer que não possa ser revista e incluída.

Diferente do PPA, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), por sua vez, é elaborada anualmente e, de acordo com a CF de 1988, estabelece “... as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, e orientará a elaboração da lei orçamentária anual...” (Art. 165, § 2º). Por analogia aplica-se aos Estados e Municípios. Significa dizer, então, que a LDO pormenoriza as prioridades, os objetivos e a intenção. Fator importante foi a inclusão a partir da promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) os dois anexos de controle do orçamento a todos os entes federados: o Anexo de Metas Fiscais e o Anexo de Riscos Fiscais.

Tão importante quanto o PPA e a LDO é a LOA (Lei Orçamentária Anual), que tem por finalidade detalhar o cálculo aproximado da receita a ser arrecadada e sua aplicação no ano de vigência, bem como o ordenamento das despesas. O orçamento anual é apresentado, em três partes, tal como determinado na CF de 1988 em seu Art. 165, § 5º, a saber: a) O orçamento fiscal, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações. b) O orçamento de investimento das empresas estatais. c) O orçamento da seguridade social (BRASIL, 1988).

Considerando que o orçamento público é o documento de maior robustez nas três esferas, Federal, Estadual e Municipal, pois descreve e transforma intenções do governo em ações, acompanhar o planejamento, implantação e execução das propostas contidas na tríade: PPA, LDO e LOA, representa, de certa forma o controle sobre as intencionalidade do poder

¹⁹ Gastos para a produção ou geração de novos bens ou serviços que integrarão o patrimônio público.

público na implementação de políticas públicas entre elas as educacionais, haja vista que neles estão especificados a quantidade de recursos para cada área, e a destinação. O acompanhamento desses três instrumentos de planejamento orçamentário é importante, uma vez que nem sempre o que se anuncia se cumpre. Ações anunciadas e não executadas precisam de explicação por parte dos gestores. É papel da sociedade civil exigí-la.

No município de Bela Vista de Goiás, o PPA para o exercício de 2018-2021 foi instituído pela Lei Municipal nº 1.822 de 29 de dezembro de 2017, alterado pela Lei Municipal nº 1.856, de 13 de fevereiro de 2019. O Art. 2º da Lei 1.822/2017 trata das prioridades a serem desenvolvidas no primeiro ano de gestão.

A Lei Municipal nº 1.851, de 3 de janeiro de 2019, estima a receita e fixa a despesa do município de Bela Vista de Goiás - GO, para o exercício financeiro de 2019 e, dá outras providências. De acordo com a Lei supracitada em seu Art. 1º o exercício de 2019 estima a receita do município em R\$ 90.992.440,70 (noventa milhões, novecentos e noventa e dois mil, quatrocentos e quarenta reais e setenta centavos), fixando normas de despesas de igual importância.

Para a educação, previa uma estimativa de R\$ 22.147.313,64 (vinte e dois milhões, cento e quarenta e sete mil, trezentos e treze reais e sessenta e quatro centavos, sendo R\$ 16.735.478,60 (dezesseis milhões, setecentos e trinta e cinco mil, quatrocentos e setenta e oito reais e sessenta centavos) para a Secretaria Municipal de Educação e R\$ 5.411.835,04 (cinco milhões, quatrocentos e onze mil, oitocentos e trinta e cinco reais e quatro centavos) destinados para o Fundo Municipal de Educação – FUNDEB.

Nesse mesmo ano segundo o anexo 10 - comparativo da receita prevista com a realizada, publicado no portal transparência da prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás acumulou um total de R\$ 9.787.811,86 (nove milhões setecentos e oitenta e sete mil, oitocentos e onze reais e oitenta e seis centavos), ou seja, R\$ 4.393.270,50 (quatro milhões trezentos e noventa e três mil, duzentos e setenta reais e cinquenta centavos) a mais que o previsto na Lei 1.851/2019, representando mais de 40% de todo o valor orçado para educação, confirmando a importância do FUNDEB na Administração Municipal.

De acordo com dados levantados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE, 2019), o município de Bela Vista de Goiás aplicou 78,26% de todo o valor arrecadado para a educação em pagamento de professores, ou seja, R\$ 7.660.003,85 (sete milhões, seiscentos e sessenta mil reais, três reais e oitenta e cinco centavos).

Se por um lado o FUNDEB garante o Piso Salarial Nacional, por outro fragiliza os investimentos em infraestrutura, mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos, cursos de capacitação dos professores e demais profissionais da educação constituindo-se dessa forma em um fator limitante para o alcance da qualidade da educação pública, fator preponderante para aumento das desigualdades sociais.

Ficou evidente que os desdobramentos do planejamento especificado no tripé: PPA, LDO e LOA são fundamentais para a implementação de políticas públicas, porém, a gestão orçamentária com medidas de curto prazo, contingenciamentos, cortes de despesas e controle de pagamento, gera instabilidade no financiamento das ações de Estados e Municípios para as despesas de médio e longo prazo.

Esses fatores somados às ideologias políticas fragmentam os investimentos em infraestrutura sendo a educação uma das áreas mais penalizadas, com reflexo tanto na qualidade dos equipamentos públicos e de infraestrutura quanto na qualidade do ensino, pois os baixos investimentos em educação dificultam e atrasam o acesso desse serviço aos avanços tecnológicos, algo que não acontece nas demais áreas do conhecimento.

É preciso desmistificar a ideia neoliberal de redução do Estado para o fortalecimento econômico, pelo contrário o investimento do Estado em educação e tecnologia é um caminho capaz de consolidar o aspecto econômico. Não que esse fator não esteja aparente a aqueles que controlam o Estado, a direção das políticas públicas setoriais confirmam esse entendimento e é justamente por esse fator que no capitalismo há um estrangulamento no tamanho do Estado. Quanto menor for o tamanho do Estado maior será o controle sobre a população.

Não nos restam dúvidas que a democratização da sociedade brasileira depende diretamente da efetivação do direito de intervir nas políticas públicas, materializados aparentemente, em fortes mecanismos de controle social, porém, fragilizados pela baixa participação efetiva dos conselhos. Ou seja, os procedimentos de controle social existem, porém servem apenas para validar os gastos públicos e passar uma falsa ideia de participação social.

Por outro lado, conhecer como ocorre a arrecadação e redistribuição orçamentária do município de Bela Vista de Goiás, bem como os mecanismos de prestação de contas são fundamentais para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Cabe reforçar que nossa vontade primeira era conhecer qual o valor que se investe nos alunos da educação básica do município residentes na zona urbana e os residentes na zona rural, a fim de desvelarmos e

compreendermos o fechamento das escolas rurais, o qual resultou de políticas públicas assentadas no discurso de que a educação rural era inviável do ponto de vista econômico.

De acordo com os estudos de Rocha e Mesquita (2020 p. 175), o aspecto econômico surge como justificativa para o fechamento de escolas rurais, ou seja, é muito caro manter várias escolas, com poucos alunos em diferentes localidades, uma vez que os recursos recebidos via transferência estão subordinados ao número de alunos matriculados. Conforme vimos discutindo neste trabalho, tal argumento carece de comprovação e maior análise.

No transcurso da pesquisa procura-se, tanto nos arquivos da prefeitura municipal quanto nos sites de busca como SIOPE e TCM, informações que fossem capazes de resolver essa questão. Opta-se pelo SIOPE por conter dados informados pelos próprios funcionários da municipalidade, responsáveis pela contabilidade municipal com anuência do chefe do poder executivo municipal.

Para nossa surpresa, os dados levantados nesse Sistema de Informação comprovam a impossibilidade do município em conhecer o real valor aluno das escolas rurais e das escolas urbanas. Em primeiro lugar pela limitação em conhecer quanto se gasta realmente em cada escola, haja vista que as prestações de contas discriminam valores totais sem fazer referência se são para escolas urbanas ou do meio rural. Segundo porque o município não possui frota própria, obrigando-o a contratação de transporte terceirizado elevando de forma significativa os gastos com educação, uma vez que as rotas desse modelo de transporte possuem valores diferentes para cada localidade. Esse valor leva em conta distância percorrida, as vias de acesso – asfalto ou estrada de chão, veículo utilizado, depreciação do veículo, limpeza entre outros.

O único dado capaz de fornecer informações separadas tanto para escolas urbanas quanto para escolas rurais é a folha de pagamento dos trabalhadores municipais lotados na educação, informações insuficientes para levantar o custo aluno rural e urbano, haja vista a folha de pagamento não ser a única despesa com educação e ensino, somados a ela estão os custos com água, energia, telefone, higiene e limpeza, material didático, pedagógico, de infraestrutura, entre outros.

No quadro abaixo levantamos dados informados ao FNDE/SIOPE que confirmam nossa análise. Embora apresente subfunções diferentes em cada ano discriminado a lógica adotada pelo município permanece a mesma, tornando impossível, então, afirmar ser preciso fechar escolas rurais por consumirem muito recurso financeiro.

Quadro 8 - Demonstrativo da Função Educação - Bela Vista de Goiás - 2010/2013/2016/2019.

SUBFUNÇÕES	DESPESAS PAGAS			
	2010	2013	2016	2019
Ensino Fundamental	6.324.094,30	11.506.998,53	13.262.957,83	14.175.434,39
Educação infantil	1.447,00	2.044.834,98	2.950.283,07	4.535.727,36
Educação de jovens e Adultos	*****	45.000,00	125.400,00	110.000,00
Ensino Especial	650,00	1.668,60	102.600,00	150.000,00
Ensino Superior ²⁰	*****	*****	*****	888.697,64
Difusão Cultural	78.390,65	*****	*****	*****
Desporto Comunitário	151.993,77	*****	*****	*****
Lazer	1.321.193,17	*****	*****	*****
Vinculadas a Contribuição do Salário-Educação	106.687,92	267.535,90	476.800,29	743.637,06
PNAE	*****	*****	252.960,00	284.473,89
PNATE	*****	*****	143.075,40	121.192,14
Outras Transferências de Recursos do FNDE	*****	*****	*****	1.212.294,24
Transferências de Convênios – Educação	*****	*****	1.668.506,70	2.415.829,60
Outros Recursos Destinados à Educação	*****	*****	*****	100.000,00
Total da Função Educação	7.984.456,60	13.866.038,01	18.982.583,29	24.737.286,32

Fonte: Brasil/FNDE/SIOPE/Demonstrativo da Função Educação.

Se não conseguimos levantar dados capazes de conhecer o valor aluno rural e valor aluno urbano a justificativa do poder público da inviabilidade financeira não se sustenta. O fato mais aparente é a hipótese de altos custos para manutenção de várias escolas em diferentes localidades. Porém, a forma como todo o processo de aplicação dos recursos públicos na maior parte (em todas as fases de execução do orçamento, desde a previsão orçamentária até a execução) não discrimina os recursos e despesas por localização geográfica, não é possível afirmar que manter as escolas rurais é mais oneroso aos cofres públicos que as escolas urbanas. Não estamos aqui analisando outros aspectos, como a condição do aluno, seu pertencimento ao campo, o direito de ter acesso à educação próximo de sua residência, entre outros aspectos que passam pela concepção de sujeito, educação, ensino e aprendizagem. Ressalta-se que ao usar deste argumento para o fechamento das

²⁰ Esse valor corresponde ao gasto do município de Bela Vista de Goiás com transporte universitário.

escolas rurais atende-se a um discurso ideológico, pois em nenhum momento foi feito um estudo capaz de objetivar tais dados.

Entende-se ainda que tal detalhamento seria perfeitamente possível e viável, o que traria a todo o processo maior transparência e base científica para consubstanciar as políticas públicas. O escamoteamento da realidade é a base na qual se constrói a ideologia. A lógica que se apresenta na justificativa para fechamentos das escolas rurais passa pela visão mercadológica, ou seja, se posso oferecer um produto (educação) para um número maior de pessoas (alunos), o custo final da produção (mercadoria) será menor.

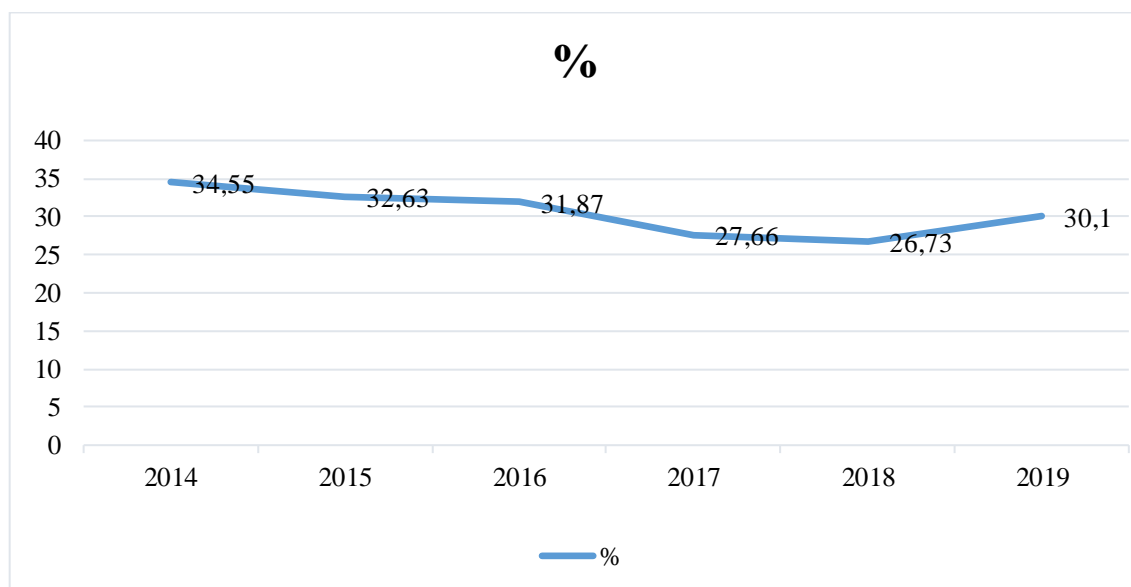
No final deste capítulo retoma-se à questão financeira na tentativa de conhecer o valor do financiamento da educação Infantil e do Ensino Fundamental I para o aluno urbano e para o aluno rural no município de Bela Vista de Goiás.

3.5 AS RECEITAS E DESPESAS COM MDE NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS

Atualmente, a educação conta com uma vinculação tripla de recurso: o salário educação, um percentual do PIB e percentual de impostos (sejam eles originados do próprio Município como os transferidos do Estado e da União). Tais recursos atendem à CF de 1988, bem como ao Art. 2º da LDB, Lei 9.394/96.

De acordo com os dados levantados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) durante os anos entre 2014/2019, o município de Bela Vista de Goiás não só cumpriu a aplicação mínima de 25% das receitas resultantes de impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, como ampliou tais percentuais variando entre 26,73% e 34,55% o que representa avanços em termos de investimento em educação básica, porém contraditoriamente, ou não, entre os anos de 2014 e 2019 houve um decréscimo de 4.45%, ou seja, em reais o município aplicou R\$ 435.557,62 (quatrocentos e trinta e cinco mil, quinhentos e cinquenta e sete reais e sessenta e dois centavos) a menos em relação a 2014, o que significa prejuízos tanto financeiros quanto em termos de possibilidade para a qualidade da educação.

O gráfico seguinte mostra a aplicação financeira em MDE entre os anos de 2014-2019 no município de Bela Vista de Goiás que comprova nossa afirmação.

Gráfico 3 – Investimento na MDE no município de Bela Vista de Goiás – 2014-2019.

Fonte: Brasil/FNDE/SIOPE/Demonstrativo FUNDEB.

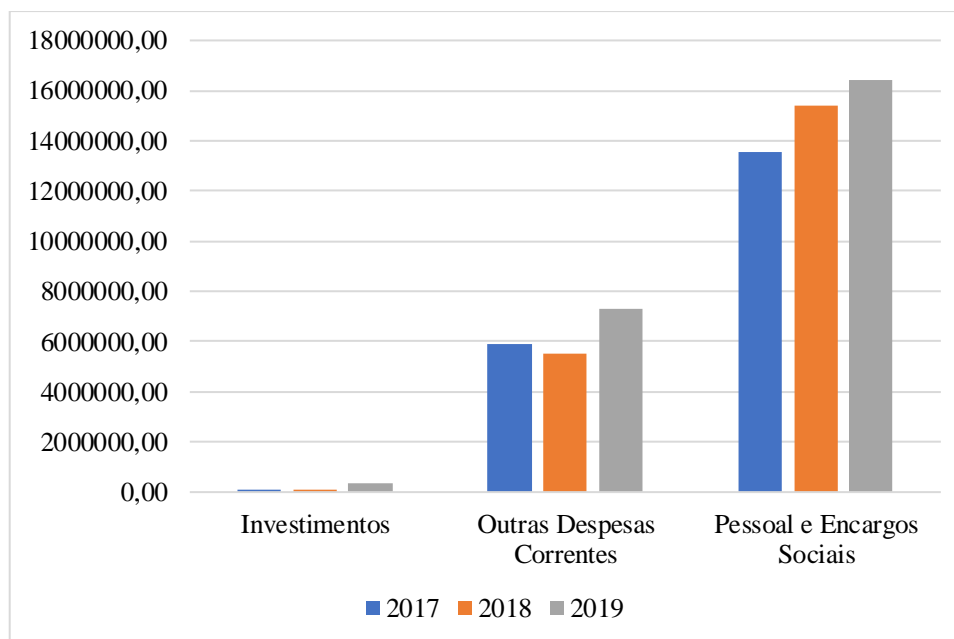
Cabe esclarecer que, de acordo com a LDB 9.394/96, considera-se para efeito de aplicação de recursos como MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, as seguintes despesas:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996, Art. 70).

Ainda que as despesas consideradas como MDE não sejam consenso entre os defensores da educação pública, são estes incisos que definem onde e como se podem aplicar os recursos da educação básica pública. Pelo observado nos dados do gráfico 3, Bela Vista de Goiás tem cumprido com a legislação.

Ao observar as despesas do município na MDE em três anos, pode-se constatar que pouco se investe em capital, infraestrutura. A maior parte dos recursos da educação é para despesas com pessoal.

Gráfico 4 - Principais despesas liquidadas por Grupo de Natureza - Bela Vista de Goiás – 2017-2019.

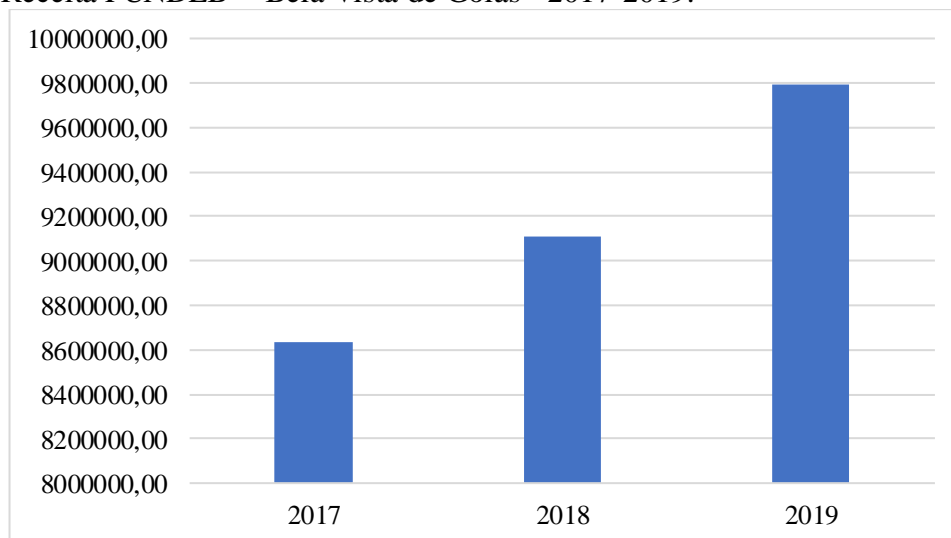


Fonte: TCM Goiás.

3.5.1 Uma análise mais específica do FUNDEB na MDE

As receitas do FUNDEB em Bela Vista de Goiás apresentaram um crescimento considerável. O Gráfico a seguir evidencia o crescimento da receita do FUNDEB nos últimos três anos:

Gráfico 5 - Receita FUNDEB – Bela Vista de Goiás - 2017-2019.



Fonte: TCM- Goiás.

Na tabela seguinte apresenta-se os valores definidos para o Estado nos últimos 5 anos, delimitamos as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, por ser objeto de nossa pesquisa.

Tabela 5 - Valores FUNDEB, Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, Goiás – 2015/2019.

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL	
	Creche integral	Pré-escola integral	Creche Parcial	Pré-escola Parcial	Séries iniciais urbana	Séries iniciais rural
2015	3.963,37	3.963,37	3.048,75	3.048,75	3.048,75	3.506,06
2016	4.214,66	4.214,66	3.242,04	3.242,04	3.242,04	3.728,35
2017	4.335,62	4.335,62	3.335,09	3.335,09	3.335,09	3.835,36
2018	4.501,07	4.501,07	3.462,36	3.462,36	3.462,36	3.981,72
2019	4.728,84	4.728,84	4.728,84	4.728,84	3.637,57	4.183,21

Fonte: MEC/FNDE.

Os dados apresentam uma radiografia dos valores FUNDEB que o município recebeu de acordo com as modalidades de ensino e etapas em cada ano. No período houve um aumento no valor mínimo/ano, no entanto esse acréscimo equivale muito mais a correção monetária do que ampliação do investimento. Significa dizer que no período não foram considerados estudos já realizados por pesquisadores da educação, como a FINEDUCA, para a incorporação de insumos no valor aluno ano, alcançando assim um Custo Aluno Qualidade (CAQ)²¹.

Em 2019, o valor mínimo por aluno/ano no FUNDEB, considerando o fator de ponderação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Urbano, foi de R\$ 3.044,29 (três mil, quarenta e quatro reais e vinte e nove centavos). Esse valor é definido por Portaria Interministerial do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda servindo como critério para complementação da União aos Estados e Municípios que não alcançaram o valor mínimo estipulado. O Estado de Goiás não recebeu complementação de recursos financeiros da União, pois alcançou um valor de R\$ 3.637,57. Cabe dizer que desde a implantação do FUNDEB, Goiás, e por consequência seus municípios, nunca recebeu complementação da união, isto significa que o VAA de Goiás considerando a

²¹ No item 3.8 aprofundaremos um pouco mais no CAQ.

receita do Estado em relação ao número de alunos matriculados na educação básica esteve igual ou superior ao mínimo estipulado.

No quadro seguinte discriminamos o Valor Aluno Ano - Goiás, conforme Portaria Interministerial nº 7, de 28 de dezembro de 2018, bem como o número de alunos matriculados no município de Bela Vista de Goiás, conforme etapa da Educação Básica.

Tabela 6 - VAA – Goiás e número de alunos da Educação Básica conforme etapa de ensino- 2019.

Etapa	Valor ponderado FUNDEB	Alunos matriculados
Educação Infantil		
Creche Integral	4.728,84	222
Creche Parcial	4.183,21	****
Pré-Escola Integral	4.728,84	****
Pré-Escola Parcial	3.819,45	489
Instituições Conveniadas		
Creche Integral	4.001,33	92
Creche Parcial	2.910,06	****
Pré-Escola Integral	4.728,84	****
Pré-Escola Parcial	3.819,45	141
Ensino Fundamental		
Séries Iniciais Urbana	3.637,57	1.641
Séries Finais Urbana	4.001,33	****
Séries Iniciais Rural	4.183,21	170
Séries Finais Rural	4.365,09	****
Tempo Integral	4.728,84	****
Ensino Médio		
Urbano	4.546,97	****
Rural	4.728,84	****
Tempo Integral	4.728,84	****
Int. Ed. Profissional	4.728,84	****
Educação de Jovens e Adultos		
EJA. Aval. No processo	2.910,06	22
EJA. Int. Ed. Prof. Nível Médio	4.365,09	****
Total de Alunos		2.777

Fonte: Portaria Interministerial N° 7, de 28 de dezembro de 2018. Censo Educacional INEP.

O quadro a seguir discrimina as transferências de recursos ao fundo desde a implantação do PNE 2014, Lei 13.005/2014 no Município de Bela Vista de Goiás.

Tabela 7 - Demonstrativo simplificado das receitas e despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE nos últimos 6 anos (2014-2019).

Ano	Transferência FUNDEB	Receita de Aplicação	MINIMO 60%			MINIMO 40%		
			Exigido	Apurado	%	Exigido	Apurado	%
2014	5.517.832,14	*****	3.310.699,28	4.568.457,70	82,79	2.207.132,86	949.374,44	17,21
2015	6.504.819,17	22.641,44	3.916.476,37	5.024.736,11	76,98	2.610.984,24	1.494.310,71	22,89
2016	7.401.395,41	*****	4.180.055,71	6.093.429,89	76,46	2.960.558,16	1.719.070,69	23,23
2017	8.631.077,67	607.667,46	5.543.247,08	8.356.505,72	90,45	3.695.498,05	800.150,93	8,66
2018	9.104.812,77	6.661,09	5.466.884,32	7.347.992,69	80,65	3.644.589,54	1.694.976,93	18,60
2019	9.787.811,86	*****	5.872.687,12	7.660.003,85	78,26	3.915.124,74	2.052.676,76	20,97

Fonte: Brasil/Fnde/Siope/Demonstrativo FUNDEB.

Organização: próprio autor

Os dados evidenciam a importância deste Fundo no desenvolvimento das políticas educacionais e de valorização do magistério. Entre os anos de 2014 e 2019 foram investidos percentuais consideráveis em pagamento de professores, ficando acima do mínimo exigido por Lei que no ano de 2019 era 60%, chegando a 90,45% em 2017. Em 2020 a Lei sofre alteração passando de 60% para 70%. Esse dado, analisado isoladamente já é suficiente para defesa de sua continuidade, pois representa em si, a possibilidade de uma educação que busca a qualidade ao valorizar os profissionais do magistério, além de disponibilizar recursos para outras demandas da educação de qualidade, uma vez que esta que necessita de recurso financeiro para sua realização. Evidente que recursos financeiros sozinhos não garantem qualidade, tampouco sem ele será possível alcançá-la. Não restam dúvidas que os desafios do financiamento da educação pública brasileira não foram superados continua vivo, latente e com um longo caminho a trilhar.

Não se pode, no entanto, desconsiderar os avanços das últimas décadas, afinal muito foi feito, merecendo destaque a universalização da Educação Básica e a criação do FUNDEF, substituído pelo FUNDEB, propiciando o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério e vinculado a ele a complementação da União para Estados e Municípios que não alcançaram o valor mínimo por aluno definido por Lei.

Se compreendemos que a educação é um direito público subjetivo como prescreve a legislação, não basta, apenas, universalizar o Ensino Básico, é preciso oferecer oportunidades de acesso e permanência com qualidade na escola, inclusive para o Ensino Superior, um direito que necessita de recurso financeiro. Contudo, se a sociedade conquistou o direito à

educação escolar pública, gratuita e para todos, cabe ao Estado encontrar fontes e formas eficientes de captação e destinação desses recursos, ao mesmo tempo que sejam em quantidade suficiente para financiá-la.

Parece-nos que não é mais apenas por falta de legislação. Concorde-se com Monlevade (2014, p. 346) ao afirmar que “não é a lei que dinamiza a realidade, mas são as lutas que forçam a mudança da lei e da realidade”. Nossa história educacional confirma essa afirmação e deixa claro que a luta nunca acaba para aqueles que acreditam e militam em prol de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Isso ocorre porque no modo de produção capitalista o Estado favorece o capital em detrimento do social. Dessa forma, garantir os direitos fundamentais, em específico a educação, só acontecerá através das lutas e resistências, pois aqueles que deveriam ser os defensores e guardiões de nossa Constituição se vendem a iniciativa privada, promovendo assim, uma política voltada aos interesses de grupos específicos que defendem a manutenção a qualquer custo do capital e o mínimo para o social.

Reconhecemos que é justamente nesse ambiente de lutas que circunscreve a política de financiamento da educação brasileira e sendo ele o (financiamento) a condição indispensável à implementação de políticas públicas, é preciso mais do que nunca avançar na direção de educação e ensino público de qualidade e para todos e jamais retroceder como já aconteceu em nosso passado recente.

3.6 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA QUALIDADE: REVISITANDO O CONCEITO DE QUALIDADE

O devido equacionamento equidade com qualidade, reconhecendo que a desigualdade atualmente já não ocorre tanto entre os que tem acesso a educação e os que dela são excluídos, mas principalmente pela segmentação interna do sistema educacional. A oferta divide-se hoje entre um ensino minoritário de alta qualidade para uma elite e um ensino sem qualidade para a grande massa que embora chegue à escola, não consegue ter suas necessidades de aprendizagem aprendidas (MELLO,1998, p. 64).

Acredita-se ser oportuno iniciar este item com a ponderação de Mello (1998), entre equidade e qualidade. O cenário atual da educação não deixa dúvidas para se opor a qualquer iniciativa de busca pela melhoria da qualidade da educação pública. O tema é recorrente e os indícios indicam que a ideia de qualidade em educação já está resolvida, faltando apenas, alcançá-la, em última análise confirmar sua existência ou ausência. Um fenômeno que na contemporaneidade destaca-se nas discussões sobre educação. No entanto, é preciso avançar e

compreender que tipo de qualidade está se falando ou buscando. É um assunto difícil e complexo, pois envolve fatores da mais variada ordem.

Inicialmente é preciso aceitar que o país e o mundo estão passando por um momento atípico, percebe-se um estrangulamento na ampliação e participação política pela sociedade organizada, fator que influencia diretamente na educação e no ensino. Outra certeza é que a educação, em sentido amplo, esteve e continua presente em todas as etapas desse processo de construção e desconstrução política, social e educacional, resultando na qualidade, ou melhor dizendo, falta de qualidade da educação.

É justamente por esse fator que se considera oportuno retomar a crítica formulada por Marx à sociedade burguesa, objetivando compreender melhor como o sistema capitalista ao longo dos anos vem metamorfoseando, reinventado e transformando a realidade, os valores e as práticas nas sociedades capitalistas neoliberais através do aumento da exploração do trabalho humano, sendo a escola e o ensino um dos lócus para homogeneização desta exploração.

Com essa compreensão pode-se dizer, então, que a realidade é uma criação do homem e foi edificada em cada tempo histórico de acordo com suas necessidades, desta forma novos arranjos políticos, econômicos, sociais e ideológicos foram inevitáveis. Uma saída eficiente e central desse movimento ganhou destaque, o neoliberalismo com suas estratégias de organização da sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais. Compreender essa lógica e as formas como esta engrenagem funciona nessa sociedade, globalizada, que avança um retorno ao neoconservadorismo é fundamental.

A escola e a educação nesse projeto de reformas destacam-se por suas abrangências e complexidades, sendo a reestruturação educacional o fio condutor capaz de impulsionar adequações também no campo social e no político. O retorno a antigos conceitos, nessa perspectiva é peça fundamental disseminada como a vacina capaz de curar essa pandemia chamada perda da qualidade nos serviços prestados pelo sistema público. A abstração é a de desqualificar em função de qualificar.

Durante todo o século XX, especificamente depois de 1950, muitas controvérsias surgiram, principalmente entre a ampliação do acesso à escola contrapondo a manutenção da qualidade pedagógica, sob o argumento que a ampliação conforme descreve Azanha (2004) traria uma perda na qualidade de ensino.

Contudo, esse não é um conceito único, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) defende um novo enfoque, a qualidade social da educação. Para

Gadotti (2013) é preciso “falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013, p. 1).

É um tema habitual, mas nunca esteve tão em evidência quanto atualmente, apesar de não ser algo novo. Qualidade e quantidade continuam em pauta, a proposta então é desenvolver uma análise dos conceitos mais recorrentes de qualidade de educação e ensino e compreender no processo histórico suas semelhanças e divergências.

Concorda-se e reconhece-se a complexidade de conceber uma educação de qualidade, haja vista que ela (qualidade) depende da atuação conjunta de diferentes fatores, atores e insumos. É justamente esta complexidade de entendimento que deseja-se desvelar em nossa pesquisa buscando estabelecer um elo entre o financiamento adequado as escolas como possibilidade de garantir uma oferta de ensino, em condições de qualidade e para todos. Sabe-se que os recursos financeiros (sozinhos) não asseguram uma educação de qualidade (dada sua dimensão e complexidade), porém são fundamentais para o custeio de recursos e insumos que possibilitam garantir condições de qualidade.

Manter ativo o debate representa hoje o reconhecimento de haver um conjunto de fatores de ordem macroestrutural que influenciam de forma determinante nesse processo. Contudo, é preciso deixar claro que a educação é um elemento constitutivo e constituinte das relações sociais e, dessa forma, avança para além dos limites da dinâmica pedagógica, incorporando também à econômica, social, cultural e política de uma determinada sociedade.

Tais questões ratificam a necessidade de situar e compreender o sentido e significado da palavra “qualidade”. De acordo como o dicionário Michaelis, qualidade é um traço positivo inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais; excelência, talento, virtude. Essa definição indica uma compreensão em sentido absoluto e conota algo bom.

No século XX incorporou-se ao termo o entendimento como algo bom ou ruim: precisa-se melhorar a qualidade da educação e/ou a educação de baixa qualidade oferecida em estabelecimentos públicos prejudicam o país. As afirmações explicitam o uso da palavra indicando algo positivo ou negativo. O primeiro sinalizando abrangência (para todos) o segundo externando um (desafio) a ser superado. Tais exemplos são representações da aplicação do termo em sentido absoluto. Ou seja, pode-se dizer que o emprego do termo qualidade, em educação, associa-se ao cumprimento ou não de seus fins e objetivos.

Certamente, analisar o tema qualidade impõe aceitar suas diversas armadilhas de interpretação, talvez, a primeira delas o fato de ser um objeto apresentado como pronto, acabado já definido, fácil de ser descrito e analisado. Bernard Charlot (2000) chama a atenção para a dificuldade do pesquisador questionar um problema tal qual ele se apresenta, não sendo fácil sua desconstrução e reconstrução, porque “o objeto aparece amiúde, evidente para o próprio pesquisador o qual se vê preso, como pessoa particular, aos desafios ideológicos que conferem uma aparente consistência ao objeto” (CHARLOT, 2000, p.15).

Por se tratar a qualidade uma definição construída socialmente, no processo histórico seu uso e entendimento varia de acordo com a realidade daquele momento. Ao descrevê-lo, Silva (2008) o define como um objeto de construção social.

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado (SILVA, 2008, p. 17).

Silva (2008) nos traz uma compreensão do termo qualidade para além do conceito absoluto e essencial, superando a particularidade polissêmica da palavra, revelando suas ambiguidades e pouca ou nenhuma neutralidade. Casassus (2007), também traz essa questão para discussão ao afirmar que na América Latina a qualidade é a espinha dorsal da política educacional sendo justamente o caráter ambíguo sua força estruturante.

Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “**diferencial**” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural (CASASSUS, 2007, p. 45, grifo nosso).

No Brasil, as últimas décadas registram avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso da educação básica com adoção do transporte escolar e traslado das crianças do campo para a cidade. A partir de 1980, é “consenso” a necessidade de estabelecer novos parâmetros para o conceito de qualidade diante do deslocamento da expansão como sinônimo de igualdade de oportunidades.

Azanha (2004), em seus textos, também afirma que a democratização do ensino causou turbulências e resistências tanto no magistério quanto por parte de teóricos da educação diante do argumento que a igualdade de oportunidades indica perda de qualidade.

Enguita (2015, p. 95) comunga com a ideia de qualidade da educação como sinônimo de problema “qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não

importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade”. Para ele a característica polissêmica da palavra coaduna com proposições e objetivos comuns que possibilitem a melhoria da qualidade.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida a “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais, até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação e do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada no que todos dizem buscar (ENGUIITA, 2015, p. 95).

É oportuno retomar a questão da neutralidade como indicativo de descortinar os discursos vagos e carregados de ideologia que ocultam as disputas dentro do próprio campo da educação. Reconhecer o valor indutivo da qualidade da educação como indicador de práticas sociais é aceitar tais valores morais com suas implicações. Isto é, não significa dizer que é uma disputa de significados de forma exclusiva e neutra, e sim de programas de ações, ao propor o cumprimento de metas com sugestões orientadoras de ações.

Não é possível desconsiderar avanços em termos de acessibilidade, porém a questão da qualidade perpassa os desafios de alcance e oferta. Superado o valor extrínseco, alicerçado pela carência de oferta é preciso avançar em seu valor intrínseco, ou seja, um ensino de qualidade e para todos uma vez que o acesso, em teoria, foi facilitado. Importante considerar que o tema da qualidade não pode escamotear o da democratização do ensino. Nessa abordagem, a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177).

O texto de Gentili não dá margem a dúvidas: os privilégios de uma minoria do povo brasileiro. Esta foi e ainda continua a ser uma realidade da educação constituindo-se como patrimônio de uma população classista e detentora da propriedade privada, apesar de a legislação propor o contrário. A dificuldade inicia-se aí. O legal e o real, no modo de produção capitalista não caminham na mesma direção.

Um exemplo dessa dualidade é a percepção de que na contemporaneidade os problemas já existentes relacionados à qualidade da educação são somados a outros, sob o argumento da otimização orçamentária e a defesa de que a qualidade educacional se encontra nos centros urbanos consolida-se o processo de reordenamento de escolas rurais e traslado das crianças para as escolas da cidade.

De acordo com Rocha (2018, p. 39), a não resistência da comunidade rural no processo de fechamento das escolas reforça a ideia de que os valores difundidos pelo

neoliberalismo se tornaram quase que universais e a escola da cidade, passa a ser desejada e considerada como a melhor opção para as famílias que residem no campo. Ela se tornou sinônimo de qualidade.

Há que se debruçar sobre este argumento na busca de compreender a essência deste fenômeno social que segrega uns em favor de outros, continuando o homem do campo rebaixado quanto aos seus direitos de “igualdade e liberdade” previstos na Constituição Federal de 1988. Ao ser capturado de suas origens pelo transporte escolar as famílias e alunos (as) ainda na etapa da educação infantil e o Ensino Fundamental residentes no campo aceitam uma realidade pensada e construída pelo poder público sob o argumento da otimização orçamentária colocando-o na condição “in-humana”.

Arroyo (2019) nos traz a reflexão da condição in-humana que a ausência de políticas públicas protetoras e eficazes desenham a realidade de muitos que residem no campo. Nas suas palavras:

O viver dos oprimidos se tornou um mais in-humano, injusto sobreviver, provocando as lutas por escolas, por educação, tornando as interrogações éticas mais desestruturantes.

[...]

Em que tempos estamos? De reconhecimento e fortalecimento político de um Estado de Direitos ou de destruição dos avanços, de repressão, criminalização dos coletivos sociais em lutas por direitos? (ARROYO, 2019, p. 10-15).

É preciso também compreender que esse ser humano (que vive no/do campo) não é invisível, é um ser curioso, inteligente e aprende como qualquer outro, o que diferencia ele dos demais são as determinações geográficas e classes sociais de nascimento. Daí a importância do tratamento igualitário. Não somente em termos de condições para garantir sua sobrevivência, mas acima de tudo condições para emancipar, evoluir, se educar e educar as novas gerações. Assim, uma escola que possibilite tais condições passa a ser desejada pela população do campo. Não uma escola no campo com uma proposta de educação do campo e sim as escolas da cidade.

Hoje, em educação a palavra de ordem é a qualidade, um objetivo compartilhado todos, mesmo por aqueles que sentem desconforto em utilizar o termo. Tudo, ou quase tudo se justifica pela busca da qualidade e os esforços devem seguir nessa direção. É verdade, que a busca pela qualidade sempre esteve presente nos discursos educacionais, isso não é novidade, mas nunca esteve tão presente, tornando o centro, o coração que a manterá viva, superando até os discursos de igualdade e igualdade de oportunidades.

Cronologicamente explicável, na medida que foi superando os desafios em termos de quantidade de oferta a busca por novos ideais de qualidade se justifica. O nó da questão está

justamente aí e carece de um melhor entendimento porque envolve interesses diversos: políticos, sociais, econômicos, religiosos, entre outros, sendo o modo de produção o provedor de todas as ações que possibilitam a escola em condições de ensino com padrões de qualidade.

3.7 QUANTIDADE VERSUS QUALIDADE: NOVOS DESAFIOS EM FUNÇÃO DA AMPLIAÇÃO DE OFERTA DE VAGAS

No Brasil e na maior parte do mundo o modo de produção é o capitalista. Nas últimas décadas cresceu de forma acelerada, culminando em uma maior urbanização da população e da educação, bem como no distanciamento entre ricos e pobres. Inicialmente restrita a poucos a escola e a educação é convertida em patrimônio de todos, ou, sem generalizar, de uma maioria, obrigando o Estado através dos seus representantes promover ações que pudessem satisfazer as novas demandas e exigências. A saída foi a adaptação ao modelo de educação já existente sem se preocupar com ajustes ou adequações. O importante é a quantidade. O processo consistia então como dizia Enguita (2015, p. 97) “colocar vinho novo em tonéis velhos”.

Acreditava-se que incorporando esses novos educandos ao modelo já existente, exclusivo, supostamente bom, os padrões de qualidade também seriam mantidos. Porém, esse entendimento gerou mais desigualdades do que igualdades facilitou-se o acesso, mas não com as mesmas oportunidades. O bom era justamente a exclusividade. Certamente as evidências graduais deste processo impulsionou a busca de novos parâmetros de qualidade, por um ensino dinâmico, participativo, voltado aos interesses reais da população, tornando-se indispensáveis. É tão verdade que a própria Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VII, corrobora com esse entendimento ao estabelecer como princípio “a garantia de padrão de qualidade”.

Na perspectiva liberal, a educação é um dos direitos fundantes da cidadania. No Brasil, esse direito é resguardado pela Constituição Federal de 1988 e contemplam todos os cidadãos brasileiros, crianças, adolescentes, jovens ou adultos. O artigo 205 da CF/1988 estabelece:

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, 1988).

Também um avanço foi a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), uma vez que ela define e organiza o ensino de acordo com os princípios expressos na Constituição Federal de 1988. A questão da qualidade também é abordada no Plano Nacional da Educação (PNE) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Mesmo que os documentos legais não tenham desenvolvido de forma objetiva quais seriam os padrões de qualidade é possível identificar dois aspectos, ou quer dizer, abordagens: um relacionado aos insumos necessários tendo como referência o custo aluno-qualidade, seriam então os aspectos financeiros o outro tendo como referência a avaliação da qualidade aos moldes da iniciativa privada.

Constata-se também que os documentos asseguram a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a valorização profissional, no entanto, não estabelece de forma precisa padrões de qualidade.

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer, de forma razoável precisa, em que consistiria ou quais elementos integrariam o “padrão de qualidade” do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade, afinal como caracterizar um ensino com ou má qualidade se não há parâmetros para o julgamento? (OLIVEIRA, 2006, p. 63).

As novas propostas expressas nos documentos são a confirmação da necessidade de buscar uma nova identidade para a educação brasileira em termos de qualidade. Resultados insatisfatórios em comparação a outros países, somado as altas taxas de evasão sinalizam um rebaixamento no nível. Assim, as políticas educacionais e reformas devem ser pensadas em termos de eficiência e excelência, distanciando-se da questão de igualdade.

Considerando que a educação está em constante transformação e movimento, construir um conceito único de qualidade é algo bastante complexo, por ser ela, a qualidade, como afirma Campos (2000, p. 12) “um consenso socialmente construído”, e dessa forma, em uma sociedade democrática, “supõem constantes negociações e contínuas revisões”. Esse fator somado a falta de fundamentação legal de “padrões de qualidade” dificulta a construção de um conceito, favorecendo assim, propostas de medição por indicadores de qualidade.

Carvalho (2007) compreende qualidade tendo como referência o caráter “público” da educação. Tal como Carvalho, Silva (2008), entende que é preciso resgatar o conceito público da educação, que se encontra espremida diante do entendimento puramente instrumental de qualidade, dependente e conectado aos fatores econômicos e interesses privados. Na

economia a organização conduz a política das empresas, ou seja, ao setor privado e ao aumento de capital.

A escola (referimo-nos à educação escolar) é culpabilizada pela classe econômica pelos altos índices de desemprego e estagnação no crescimento. Se o país não consegue competir no mercado internacional é porque a educação não cumpriu o seu papel. Logo, a culpa não é das empresas e sim das pessoas e do poder público. Os primeiros porque não se esforçaram para adquirir conhecimentos necessários e o segundo porque não investiram nas condições básicas de oferta e permanência. Uma contradição, porque quem controla o mercado de trabalho e os investimentos financeiros não são as escolas tão pouco a educação, e sim as empresas subsidiadas por políticas econômicas promovidas pelo Estado.

Retornando um pouco no tempo e na história, mais precisamente nos anos de 1960 e 1970 a escola cobriu-se com o véu da igualdade de oportunidades como já descrito anteriormente. O discurso da meritocracia impulsionou uma aliança com o mercado desviando o foco das desigualdades em função das determinações de nascimento ascendendo a chama da ascensão social pelas capacidades individuais, sendo a escola e a educação responsável por esta atribuição. Nada mais perverso.

A própria Lei 4.024/61 consagrava os interesses privatistas. Declarava a educação como direito do cidadão, mas sem compromisso de prover tal direito a todos, favorecendo a iniciativa privada através de subvenções e financiamento para construção, reforma e aquisição de equipamento para escolas. O entendimento é que uma educação forte e de qualidade seria o trampolim para uma carreira bem-sucedida no mercado de trabalho e nas instituições públicas ou privadas. Desta forma, a sociedade promoveria igualdade ao mesmo tempo que blindava o setor econômico sendo o homem ou a mulher os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso.

Esse entendimento é a confirmação do modo autoritário e cruel do modo de produção adotado pelo País. Responsabilizar o homem ou a mulher pelo seu êxito ou derrota é algo extremamente desumano, haja vista que o homem que conhecemos é resultado da produção e de suas relações sociais que são determinadas pelos fatos de sua existência.

Um exemplo desta determinação pode ser explicado ao observarmos a classe social de nascimento. Se nascer no meio rural, filho de pequenos agricultores, camponeses, moradores de assentamentos de terra, indígenas, quilombolas etc., independentemente de sua vontade, estará destinado a uma vida de privações, uma educação mínima ou em última instância ao analfabetismo. Contraditoriamente, na história contemporânea é propagado um discurso

inverso desse entendimento e responsabilizar o homem e a mulher pelas suas vitórias e derrotas sem tocar nas instituições parece ser o caminho mais eficiente a seguir. Para a população rural o esforço em desqualificá-lo ainda continua presente, apesar de a legislação dizer o contrário.

Para o homem do campo preconiza-se a ideia que a educação é boa, mas não em todas as localidades. O ensino de qualidade está nas escolas urbanas, o que facilita e promove a adesão em massa do poder público a política de fechamento das escolas rurais brasileiras e adoção do transporte escolar. Em nome da igualdade de oportunidades promove desigualdade de condições, embora à primeira vista não esteja aparente.

Em educação, o cenário atual de busca pela qualidade se encontra no embate ofensivo à promoção de políticas igualitárias. Na medida em que o acesso de todos à educação foi avançando o nível em termos de qualidade caiu conforme já afirmado por Azanha (2004). O que confirma que era justamente o monopólio da educação que garantia qualidade. Como já dissemos aumentou-se a oferta, mas não as condições, no entanto naquele momento histórico as políticas públicas eram pensadas nesse sentido e defendiam a ideia do correto e necessário.

O que não estava aparente é que a educação naquele tempo histórico servia a um propósito, capacitar as pessoas para o exercício técnico, vinculado exclusivamente ao desenvolvimento ocasionando uma dualidade na educação e no ensino, principalmente entre as pessoas possuidoras do tempo livre e aqueles que precisavam trabalhar e estudar. Isto não quer dizer uma oposição ao ensino técnico, e sim, as formas de articulação do sistema neoliberal.

Aceita-se a necessidade e relevância do ensino técnico, mas não concomitante à educação básica. É nos anos finais dessa etapa de ensino que são construídos os pilares para uma educação crítica reflexiva e emancipadora e é justamente nesse momento que o modo de produção capitalista coloca em prática sua melhor estratégia de dominação, esvaziando do currículo as disciplinas que promovem o pensamento crítico e autônomo, desqualificando-as quanto a necessidade.

No caso do Brasil, a educação se debruça a buscar a incorporação de mais um objetivo, a competição no mercado internacional. Essa bandeira reforça o pensamento de continuidade dual da educação. Diz-se continuidade porque ela sempre existiu, o simples fato de escolher pagar a educação e o incentivo à privatização confirma essa realidade dual.

Diante desse cenário, o novo é apenas o tempo histórico, estabelecer novos arranjos tornam-se inevitáveis promovendo no passado reações principalmente contra as reformas compreensivas, que ainda parecem ser atuais. Para Enguita (2015):

Essas reformas não deixaram de provocar reações defensivas por parte dos setores sociais privilegiados que consideravam o ensino (o acesso exclusivo a certos níveis ou tipos de ensino) como condição para obtenção, a manutenção ou a melhoria de seus privilégios comparativos ou, quando menos, para sua legitimação diante deles próprios e diante do conjunto da sociedade (ENGUITA, 2015, p. 105).

Não há nada de estranho na ofensiva contra as reformas, afinal, sob o discurso da qualidade ou falta de qualidade erguem os pilares de uma suposta degradação e padronização dos ensinamentos seletivos com o argumento mascarado de se evitar prejuízos aos mais capacitados intelectualmente, os filhos dos mais abastados economicamente ou politicamente.

Na educação e ensino, o vai e vem entre o legal como garantias de igualdade e acesso ao ensino, e o real como educação de qualidade para todos parece ainda não ter superado a passagem das melhorias quantitativas às qualitativas, a não ser por grupos que se sentem ameaçados suas vantagens escolares em função de sua posição social. O que se perdeu foi a distinção que era garantida por certos níveis e tipos de ensino, hoje abertos a todos, ou quando menos, a pessoas suficientes para poder continuar associados a privilégios materiais ou simbólicos.

O desmonte da escola pública em favor da escola privada em si representa a concepção de propriedade do ensino, haja vista que a qualidade da educação nestes termos fica restrita àqueles que podem pagar por ela. A qualidade, nesse sentido, associa-se à posição social e esses merecem um tratamento diferenciado, os demais não.

De acordo com Enguita (2015, p. 108) “nos países anglo-saxões, o final dos anos oitenta presenciaram uma intensa campanha sob o slogan “back to the basics” pela volta as coisas fundamentais”, isto é, pelo retorno a um ensino baseado nas matérias tradicionais, fundamentalmente na língua e na matemática, na memorização, no trabalho duro.

Sem a pretensão de ser redundante, o discurso em defesa de uma educação de qualidade e para todos continua latente, sendo sua referência uma oposição a seletividade. Associado a essa questão é preciso considerar que o Brasil ainda não tem uma autonomia educacional e desta forma fica preso as políticas internacionais, aos compromissos assumidos, a como se configuram em políticas, programas, ações, bem como eles se realizam no chão da escola. Por outro lado, é preciso compreender quais são as políticas indutoras provenientes dos organismos multilaterais e que princípios demarcam tais políticas.

Assim, conforme descrevem Dourado e Oliveira (2009, p. 204), “é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade”.

No Brasil, a educação se realiza por meio dos entes federados (União, Estados e Municípios) e desta forma se efetiva, historicamente, mediante o binômio descentralização e desconcentração das ações educativas. Todavia, estabelecer parâmetros de qualidade onde o palco de concretização da educação é marcado pelas várias combinações de desigualdades se torna algo opaco, obscuro, intrincado. Esse cenário, nas palavras de Dourado e Oliveira (2009, p. 204), “é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas”.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), estudiosos do assunto, discorrem e revelam a partir de instrumentos de coleta de dados para este fim a complexidade em oferecer oportunidades de educação continuada, de qualidade e para toda a população diante das discrepâncias reveladas nos indicadores educacionais. Assim, diante de sua abrangência e obscuridade, as múltiplas dimensões do processo devem ser consideradas, tanto as extras quanto as intraescolares. Isso significa dizer ser necessário considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, bem como os insumos necessários e indispensáveis ao processo ensino aprendizagem.

Considerando que os insumos demandam recurso financeiro o reordenamento de escolas rurais equaciona com este entendimento. No entanto, como já foi debatido ele (o financeiro) equivale apenas a um dos aspectos, o problema da qualidade, envolve também, diferentes fatores e protagonistas o que confirma a arbitrariedade e violência do poder público no município de Bela Vista de Goiás que considerou a otimização orçamentária fator suficiente para fechar escolas. Sobre os pilares da igualdade de oportunidades se criaram mais desigualdades. De acordo com Rocha (2018), a vontade da maior parte da comunidade local (pais e professores) não interferiu na tomada de decisão e a política pública emergiu como ação gerada de forma unilateral.

Freire (2011) corrobora com essa temática analisando a educação seguindo dois caminhos distintos: um contribuindo para o processo de emancipação humana e o outro para domesticação e passividade diante de uma realidade que está posta. Assim sendo, o reordenamento de escolas rurais de acordo com a afirmação do autor direciona nosso pensamento e entendimento para segundo caminho. Os posicionamentos dos agentes públicos

defendem uma escola com um ensino comprometido com a realidade das maiorias, no entanto de forma contraditória não possibilita condições de igualdade ficando alheios a essas questões o que favorece a manutenção e crescimento das desigualdades, bem como a domesticação e passividade.

Diz-se ser contraditório porque a opção majoritária das instituições educacionais parece seguir os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho, o que coaduna com um processo educativo fragmentado da realidade, com sentido, apenas, para ser aplicado à lógica dominante, geradora da passividade e a submissão aos valores consumistas. Dessa forma, retirar o aluno do seu meio é compactuar com essa lógica que favorece uns em detrimento de outros, apesar do discurso neoliberal defender o contrário. Concorde-se que a educação precisa avançar em termos de qualidade, mas uma qualidade para todos, independentemente de onde a população esteja, seja campo ou cidade.

Dourado, Oliveira e Santos, (2007) defendem uma educação como prática social, uma formação para os diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Assim, as dimensões de qualidade devem ser pensadas de forma extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares). Para os autores a primeira divide-se em dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, e o das obrigações e das garantias. O segundo divide-se em quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar.

Quanto à função social é constituída e constituinte nas relações sociais, sendo ela um processo longo e contínuo abrangendo toda uma geração. Pensada, enquanto direito, o artigo 1º da LDB, lei 9394/96 afirma que a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes atendendo às diferenciadas demandas, sempre que justificada sua necessidade. Como prática social, pode ser entendida, então, como espaço de garantia de direitos. Já como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva a de qualidade social para todos e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades. Dessa maneira, esse direito se realizará no contexto desafiador de superação das desigualdades e no reconhecimento e respeito à diversidade (CONAE, 2010, p. 19-20).

Contudo, enquanto função social, tanto a Educação Básica quanto a Superior precisam reformular suas estratégias rumo à construção de uma nova ética, baseada em uma formação

para vida e também para o mundo do trabalho, sustentada na solidariedade e nos princípios que valorizem a cultura da paz e a superação das práticas opressoras, incluindo todos e todas nesse projeto, independentemente de sua classe social, enfim, todos os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores no/do campo, mulheres, entre outros.

Desse modo, pensar e promover a educação enquanto função social exige um desapego do poder público às políticas de governo, centrando suas estratégias na legislação, promovendo assim políticas públicas de Estado com propostas e metas a serem cumpridas a longo prazo, independentemente de quem ascendeu ao poder, seja de direita, centro ou esquerda. Certamente um dos problemas da qualidade, ou falta de qualidade da educação está justamente na descontinuidade de políticas públicas.

Para a população do meio rural os problemas de ordem educacional esbarram em um outro fator: o contínuo retrocesso de oportunidades de igualdades, tendo como uma das causas o esvaziamento de escolas rurais em função da adoção do transporte de alunos para a cidade, geralmente para as periferias. Sobre o argumento de igualdade de oportunidades cria-se mais desigualdades. É preciso pensar o transporte a serviço da educação, não o contrário.

Não estamos afirmando que o transporte escolar é algo ruim, pelo contrário, foi um avanço nas políticas públicas, uma vez que oportunizou a muitos estudantes o acesso a escolas e a continuam de seus estudos. Em muitos casos, a existência de uma escola rural para um número muito pequeno de alunos é realmente inviável. Entretanto, forçar crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos (idade adequada à pré-escola) e dos 6 aos 10 anos (idade adequada à primeira fase do ensino fundamental) a percorrer longas distâncias diariamente, em condições precárias nos parece uma condição desumana. Há outra possibilidade de minimizar tal situação, com transporte de alunos intra-campo para escolas núcleos localizadas em pontos estratégicos na zona rural.

No entanto, fecham-se escolas e transportam-se todos os alunos, inclusive da educação infantil, para os centros urbanos em função da equidade, qualidade e otimização financeira, desvirtuando completamente sua proposta inicial. Enquanto função social entende-se que educação deve atender a todos e todas independentemente de onde que ela esteja, seja campo ou cidade.

Ao comparar os dados apresentados referente aos últimos 20 anos nota-se a continuidade no escoamento dos alunos do campo para a cidade. Segundo o Inep/MEC, cerca de metade das escolas rurais tinha apenas uma sala de aula e oferecia exclusivamente o

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (BRASIL, 2007). No ano de 2001 havia 113.383 escolas rurais no Brasil, ou seja, 51.9% das escolas localizavam-se no meio rural. Em 2019 esse percentual caiu para aproximadamente 30.6%, uma diferença de 21.3% a menor. Em números, podemos dizer que foram fechadas no período (2001-2019) 57.999 escolas, mais de 3.222 escolas por ano, ou seja, mais de 14 escolas por mês. Em se tratando de matrículas, nesses 18 anos, houve uma diminuição de 2.293.032 alunos matriculados no meio rural. Este número representa um decréscimo aproximado de 30% das matrículas em relação ao ano de 2001.

Nenhuma novidade se analisarmos os dados a partir da lógica neoliberal. Essa doutrina socioeconômica privilegia o capital e o mercado passa a ser o espaço de estrangulamento dos direitos. Gentili (2015, p. 226) diz o seguinte: “o neoliberalismo, para impor sua lógica implacável, precisa de uma nova ordem cultural. A violência do mercado adquire, neste contexto, uma extraordinária materialidade”.

Uma contradição ao privilegiar o mercado e o agronegócio promovendo o incentivo a tecnologia no setor o número de matrículas, deveriam ter aumentado na mesma proporção, porém não acontece porque os pequenos proprietários de terra não têm acesso aos incentivos financeiros necessários para se manter nessas localidades, migrando para as cidades. Outro fator relaciona a falta de capacitação profissional. Máquinas com tecnologias avançadas diminui mão de obra ao mesmo tempo requer conhecimentos e habilidade específica do trabalhador algo incompatível com a realidade.

Vale destacar que pensar a educação do campo sob o paradigma capitalista neoliberal é o que tem levado as populações rurais a se sujeitarem, ao longo dos anos, a uma educação compensatória, funcionando como ferramenta eficiente de adequação do homem ao mercado. Significa dizer, então, que, para os mais pobres, basta que tenham conhecimentos igualmente pobres, uma educação simplista e simplificada. Essa noção reforça, no pensamento do homem do campo, a ideia de que a educação de qualidade é aquela ofertada no meio urbano.

Nesse sentido, esse homem, sem opção de escolha tende a migrar para a cidade ou, sem alternativa, a utilizar o transporte escolar. Para os municípios, essa nova proposta é um fator preponderante, pois a política de fomento ao transporte escolar é mais acessível do que a política de financiamento para a manutenção de escolas no meio rural, além de movimentar esse tipo de serviço via terceirização nos municípios. Esse fator somado a outros estimulam o poder público a criar no homem e na mulher do campo uma falsa consciência de realidade

levando-os a acreditar no que já apontamos anteriormente: que a escola pública urbana é desejável por ser entendida como sinônimo de eficiência e qualidade.

O documento referência da CONAE - Conferência Nacional de Educação (2010) - ao eleger a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações e conferindo a ela uma dimensão socio-histórico-política e, portanto, inclusiva, a constituição do referido Sistema Nacional de Educação, significará, investimento na educação e envolverá questões como: financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, entre outros (CONAE, 2010, p. 20).

A omissão do poder público com esse povo culminou no distanciamento crescente e acelerado entre ricos e pobres. A ausência de políticas públicas educacionais eficazes também favoreceu esse distanciamento, como antes uma divisão financeira, cultural, social e educacional se manteve, mesmo não sendo reconhecida e aceita pela classe dominante.

Certamente, a escola que se propõe a restaurar a igualdade entre as culturas, com relações mais humanas, superando preconceitos de toda a espécie, principalmente os de raça e os de nível socioeconômico inferior, estará, dessa forma, trabalhando com princípios que levam a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Gadotti:

[...] Não se pode confundir respeito à cultura local com a contemplação paternalista e benevolente do pitoresco popular, que pode estar também carregado de alienações, sem falar que simplesmente respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação (GADOTTI, 1992, p. 13).

À vista disso, é preciso a escola não se fechar em si mesma continuando o debate com todas as culturas e concepções de mundo, diferentes da sua, pois a diversidade cultural é o que torna a humanidade rica e mais humana. Assim, lutar pela melhoria da educação do campo é batalhar por manter o homem e a mulher no seu local de origem, manter sua cultura, sua riqueza. É um ato humano.

Assim sendo, é preciso mudar a concepção que se tem de educação e ensino para esse povo. Por muito tempo a escola do meio rural foi comparada ao atraso e à precariedade social daqueles e daquelas que vivem no e do campo. Historicamente foi construída a ideia de que para mexer com a terra não é preciso de muitas letras. Esse fator, somado a outros esvaziou os debates nacionais em prol de políticas públicas de igualdade de direitos para a população do campo, servindo como justificativa da classe dominante para o reordenamento de escolas rurais.

Para Arroyo (2004):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2004, p. 71).

Certamente, a denúncia de Arroyo não é uma farsa, as escolas que ainda resistem no campo não têm uma proposta de educação do campo, muito menos professores capacitados para tal finalidade. Salvo exceções, os currículos desenvolvidos nessas escolas são os mesmos propostos para as escolas da cidade passando a ideia de superioridade de uns em relação aos outros. Infelizmente, a sociedade brasileira mesmo diante dos avanços ainda continua enxergando o campo como um lugar de atraso e desta forma basta compartilhar as sobras da cidade ou vender a ideia de que a qualidade, o que é bom está na cidade, inclusive a educação.

Arroyo (2004) afirma que é preciso mudar o pensamento que o homem do campo está em condição de inferioridade e sim reconhecê-lo enquanto homem e cidadão, que reside no campo e possui uma cultura que lhe é própria. Nesta concepção de valorização, o primeiro passo a seguir é aceitar que neste local não apenas se reproduz, mas produz uma pedagogia peculiar. Para tal, é urgente e primordial formar educadores capazes de dialogar com esses segmentos e construir currículos e materiais que atendam às suas necessidades, não o contrário.

Seguramente, essa escola não pode ser aquela do passado. Mesmo na cidade não é mais possível evocar um retorno ao passado em função da qualidade da escola pública. A suposta qualidade alicerçava na seletividade. Para o campo, essa possibilidade é inexistente, haja vista que a educação pública para essa população é algo bastante novo. Considerar essa possibilidade implicaria, então, retomar certos valores, circunstâncias e práticas que as identificam. Desta forma, impossível de ser pensada, tampouco organizada e implantada. Na visão de Beisiegel, (2005), essa escola pública:

[...] já não existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. *A escola pública mudou com sua expansão quantitativa*: são outros os seus agente – alunos, professores, famílias – e sua circunstância e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento. A crise do funcionamento da escola pública da atualidade os graves problemas de rendimento do sistema de ensino, da escola, de seus educadores e de seus alunos, não surgem como produtos da degeneração de uma excelente escola que teria existido no passado. São problemas que se definem e devem ser equacionados no âmbito de uma realidade escolar nova que ainda não conseguiu se construir (BEISIEGEL, 2005, p. 143 - grifo do original).

A afirmação de Beisiegel possibilita duas constatações: em termos anacrônicos, a outrora qualidade vinculada ao ensino do passado, do outro a guilhotina a universalização do ensino com acesso de toda a população. Os pilares da escola pública de qualidade tendo como referência ao passado era justamente seu caráter seletivo. Os problemas e constantes ataques à falta de qualidade da educação pública residem no fato de ainda não ter equalizado dois fatores: quantidade à qualidade, fatores difíceis de serem superados sem a materialidade dos recursos financeiros.

No decorrer das análises levantam-se várias considerações acerca do “uso” do termo qualidade e qualidade da educação. Sinteticamente e de forma rasa, superficial, qualidade está associada a algo positivo, bom. Pode relacionar a um produto qualquer ou a uma escola e um ensino cobijado. Quando pensada, inversamente, a qualidade, ou seja, falta de qualidade, não equaciona a algo desejável, esperado. Dessa forma, o uso do termo qualidade pode seguir direções distintas e alinhadas: de objeto para objeto e de acordo com o contexto e tempo histórico que se pretende qualificá-la, confirmando a ideia defendida no documento referência do MEC: “é fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30).

Assim, dizer que uma escola é de qualidade ou não está distante daquilo que realmente é ou deveria ser, podendo não relacionar com suas características reais, é uma questão de interpretação das condições históricas, regionais, classe social, religião, cultura, de determinando tempo, época. Dessa maneira, a qualidade ou má qualidade correlaciona à realidade de valor atribuída aquele momento histórico. Dessarte, a qualidade talhada no passado a um objeto, produto ou em específico ao ensino não pode ser a mesma designada ao presente. Na sequência evocamos a questão do custo aluno-qualidade como pressuposto de uma educação em condições de qualidade.

3.8 CUSTO ALUNO QUALIDADE CAQ COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE EDUCACIONAL (PARTE DOS INSUMOS NECESSÁRIOS PARA SE CHEGAR A UM VALOR) – A LÓGICA MUDA

A questão da qualidade da educação pública brasileira, ou a falta dela, sempre esteve em pauta nos estudos que versam sobre a questão. O fato mais evidente é que educação

pública não se realiza sem investimento financeiro. Dessa forma, educação pública de qualidade requer um aporte maior de financiamento.

Dito isso, é preciso, então, estabelecer mecanismos capazes de medir o custo mínimo desta educação. No trabalho selecionamos dois instrumentos que servem de referência para calcular um valor mínimo, por aluno ano: o CAQ (Custo Aluno Qualidade) e o CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial).

Opta-se pelo que historicamente está sendo construído em nosso ordenamento jurídico, um conceito, incorporado na legislação, que trata da qualidade educacional associada a insumos, e desta forma estabelecer para o ensino básico, padrão mínimo de oportunidades educacionais, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino (BRASIL, 1996, Art. 74).

A Campanha Nacional do Direito à Educação no Brasil inicia-se em 1999 com objetivo de defender e promover os direitos educacionais já previstos na legislação, ou seja, mobilizar um maior número de diferentes forças políticas capazes de pressionar o governo a implementar ações capazes de garantir os direitos constitucionais. Em 2002 foram criados o CAQ e o CAQi, instrumentos que servem de base para o governo direcionar recursos públicos para educação, garantindo assim um mínimo de investimento para o setor.

Em quase duas décadas de existência, adaptações foram incorporadas aos textos constitucionais e o novo FUNDEB, agora permanente regulamenta o CAQ (Custo Aluno Qualidade) e o SINAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) integrantes da Constituição Federal conforme Emenda Constitucional 108 de 26 de agosto de 2020.

Opta-se por iniciar a análise pelo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), haja vista que, no nosso entendimento é o mecanismo que propicia um melhor diálogo com o FUNDEB. Concebido durante a Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem por objetivo converter em políticas reais dois dispositivos legais. Primeiro, parte-se do Art. 211 § 1º da CF, que estabelece o dever da União de “garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (BRASIL, 1988). Segundo, considera-se o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando define que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Teoricamente, na sua fase inicial o CAQi se constitui no valor mínimo a ser garantido pelo FUNDEB. De acordo com a afirmação de Pinto, “atualmente, esse valor é definido sem qualquer base em custos reais, considerando tão somente o valor possível de se obter a partir da complementação da União ao fundo, que corresponde a 10% do total das contribuições a ele destinadas por estados e municípios” (PINTO, 2015, p. 108).

O Plano Nacional de Educação – PME, Lei nº 13.005/2014, estabelece o CAQ como critério de medida capaz de estabelecer um investimento mínimo de recurso financeiro, por aluno, capaz de garantir padrões de qualidade. Ou seja, o CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) e o CAQ (Custo Aluno Qualidade) representam mecanismos que procuram inverter a ordem das discussões sobre financiamento da educação e assim garantir padrões de qualidade.

De acordo com a legislação a garantia do padrão de qualidade, em linhas gerais, associa-se a insumos necessários ao processo educativo. A esse respeito Araújo (2016, p. 161) afirma que “a ausência de providências práticas para consubstanciar o padrão mínimo de qualidade por parte do poder público ensejou a formulação de uma proposta alternativa de regulamentação deste dispositivo pela sociedade civil organizada”²².

Pinto (2013) esclarece que a Campanha Nacional do Direito a Educação após consulta e negociação com entidades, especialistas da área, pais estudantes, professores, sindicatos, foi possível elaborar uma lista que é a “precificação dos insumos necessários para a garantia do padrão mínimo de qualidade, para cada etapa e modalidade da educação básica” (PINTO, 2013).

Sinteticamente, o documento aponta como necessários para garantir um padrão mínimo de qualidade os seguintes insumos:

- número médio de alunos por turma;
- efetivação do piso nacional salarial do magistério;
- política de carreira;
- política de formação continuada;
- bibliotecas e salas de leitura em todas as unidades;
- laboratórios de ciências em todas as unidades;
- laboratórios de informática em todas as unidades;
- quadras poliesportiva cobertas em todas as unidades;

²² Motivada por uma extensa discussão que reuniu professores, pesquisadores, militares, gestores em torno da formulação de uma metodologia que pudesse garantir, com certa precisão, os custos mínimos necessários para uma escola funcionar, garantindo assim um padrão mínimo de qualidade.

- brinquedotecas para todas as creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental;
- garantia de repasse de recursos para as escolas para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos (PINTO, 2013, p. 4).

Importante esclarecer que o Custo-Aluno Qualidade (CAQ) não é considerado como base de cálculo, o governo utiliza o Valor-Aluno Ano (VAA) para distribuição de recursos e complementação da União, quando necessário.

Tabela 8 - Estimativas do custo-aluno qualidade (CAQ) por etapa, área da localidade, turno e comparação com a estimativa do valor-aluno/ano (VAA) FUNDEB, Brasil – 2019.

Etapa	Área da localidade	Turno	CAQ 2019 (R\$)	Estimativas do Valor-aluno-ano (VAA) Fundeb ¹ 2019 (R\$)		
				Menor ²	Maior ³	CAQ/VAA Menor
Creche	Urbana	Parcial	10.622	3.724	4.917	2,85
		Integral	19.132	4.210	5.558	4,54
	Rural	Parcial	17.174	3.724	4.917	4,61
		Integral	25.450	4.210	5.558	6,05
Pré-Escola	Urbana	Parcial	6.324	3.400	4.489	1,86
		Integral	11.147	4.210	5.558	2,65
	Rural	Parcial	8.570	3.400	4.489	2,52
		Integral	17.352	4.210	5.558	4,12
Ensino Fundamental – anos iniciais	Urbana	Parcial	5.690	3.239	4.275	1,76
		Integral	7.666	4.210	5.558	1,82
	Rural	Parcial	7.833	3.724	4.917	2,10
		Integral	11.697	4.210	5.558	2,77
Ensino Fundamental – anos finais	Urbana	Parcial	5.292	3.562	4.703	1,49
		Integral	7.008	4.210	5.558	1,86
	Rural	Parcial	7.189	3.886	5.131	1,85
		Integral	10.867	4.210	5.558	2,58
Ensino Médio	Urbana	Parcial	5.329	4.048	5.344	1,32
		Integral	7.198	4.210	5.558	1,71
	Rural	Parcial	7.049	4.210	5.558	1,67
		Integral	11.720	4.210	5.558	2,78
EJA	Urbana	Parcial	5.733	1.865	3.420	3,07
	Rural	Parcial	7.717	1.865	3.420	4,14
CAQ médio			7.011			

FUNDEB: Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; EJA: Educação de jovens e Adultos; ¹valores da Portaria Interministerial nº 7, de 28 de dezembro de 2018, e anexos disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); ²Estados com menor valor-aluno: AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE e PI; ³estados com maior valor-aluno = RS (não foram utilizados os valores RR, em virtude das condições de financiamento que coloca essa unidade da federação com valores muito acima dos valores das demais.

Fonte: com base nos resultados do Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ), disponível em www.simcaq.c3sl.ufpr.br. Acesso em: 10 out. 2021.

Com base no simular do Custo-aluno-qualidade (SimCAQ), desconsiderando as especificidades regionais e modalidades o CAQ médio para o ano de 2019, ficou em R\$ 7.011,00 corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor - INPC²³, R\$ 8.566,04, bem maior do que o definido para o ano de 2019 que foi de R\$ 3.238,52, corrigidos pelo INPC resultam no valor de R\$ 3.956,82. Se observado o valor do CAQ para o ensino fundamental primeira etapa zona urbana o valor foi de R\$ 6.952,04 (já corrigido pelo INPC). Na comparação com os recursos recebidos pelo FUNDEB vimos que o valor para Goiás, mesma etapa, em 2019, foi de R\$ 4.444,38 (corrigido pelo INPC). Significa dizer uma diferença de 56% a menor do valor proposto pelo SimCAQ.

As desigualdades sociais agravam esse quadro que somado às desigualdades escolares referentes à infraestrutura e insumos básicos contribuem para falta de qualidade da educação pública. Nesse sentido, os dados obtidos no simulador (SimCAQ) são importantes porque comprovam que a questão da qualidade, em primeira análise, associa-se a quantidade de investimento, quanto menor for o investimento, pior serão as condições para implementação de uma educação pública de qualidade.

Até aqui se descrevem dados gerais da educação no Brasil, no Estado de Goiás e no Município, procurando estabelecer uma relação entre a educação ofertada no campo e a educação ofertada na cidade bem como os motivos que impulsionaram o processo de fechamento e reordenamento das escolas do meio rural no município de Bela Vista de Goiás por meio do transporte Escolar.

Constata-se que o município de Bela Vista de Goiás recebeu em 2019 de repasses Federais e Estadual o valor de R\$ 14.665.238,79, corrigindo este valor pelo INPC temos R\$ R\$ 17.917.985,82. Os recursos do tesouro municipal para educação, neste ano foram de R\$ 10.072.047,53, corrigidos pelo INPC temos o valor de R\$ 12.306.025,66. Para o transporte de alunos da zona rural, o município gastou R\$ 5.379.880,19, corrigidos pelo INPC temos um valor de R\$ 6.573.136,54, o que representa 54% do recurso do tesouro municipal. Ora, o

²³ Período de correção: 01/2019 a 01/2022. Índice Nacional de Preços ao Consumidor - INPC (IBGE).

município de Bela Vista de Goiás aplicou mais da metade dos recursos próprios no transporte de alunos da zona rural para a zona urbana. Esse dado reforça sobremaneira o peso do transporte escolar no custo-aluno-ano. Tal evidência nos impele a refletir sobre esta política de fechamento das escolas rurais em nome da otimização dos recursos públicos. Fica aqui a questão: a existência das escolas rurais não seria uma forma de permanência dos alunos no seu meio respeitando sua cultura, e necessidades uma política mais viável e humana?

O gasto total do município com educação em 2019 foi de R\$ 24.737.286,32 (transferências constitucionais + salário-educação + recursos próprios) corrigidos pelo INPC R\$ 30.224.011,48. Considerando que Bela Vista de Goiás, no ano de 2019 matriculou 2.777 alunos na Educação Básica, conforme informações do censo educacional pode-se dizer que em média, o custo-aluno-ano foi de R\$ 10.883,69 sem considerarmos as ponderações. Implica dizer que Bela Vista de Goiás investiu em educação acima do valor previsto pelo SimCAQ.

Se considerarmos as etapas da educação, vimos que neste ano o município matriculou 944 alunos na educação infantil e 1.833 alunos na educação fundamental. Dividindo o valor total pelo número de alunos nas respectivas etapas podemos afirmar, grosso modo, que o valor-aluno-ano da educação infantil neste ano foi de R\$ 32.016,96 (já corrigidos pelo INPC) e R\$ 16.061,62 no Ensino Fundamental.

De acordo com as informações do TCM, Bela Vista recebeu do FUNDEB em 2019 R\$ 9.793.717,50, R\$ 11.965.962,08, corrigidos pelo INPC, o que nos permite afirmar um valor médio de R\$ 4.308,95 por aluno/ano. O FUNDEB representa 40% dos recursos que financiaram a educação no município neste ano. Fica ao cargo do tesouro municipal o percentual de 60%²⁴. Mesmo que esta participação do município seja maior que a do FUNDEB, fica clara a importância desta política pública para o financiamento da educação, destacando a necessidade de novas análises a partir do Novo FUNDEB. Reforça-se ainda que este investimento do município em educação reflete uma opção política em fechar as escolas rurais e transportar seus alunos para a cidade.

Esse dado isolado já exemplifica os impactos financeiros sofridos pelos pequenos municípios. De um lado, a obrigatoriedade em cumprir a legislação assegurando o acesso à Educação Básica, por outro garantir o financiamento da educação e a qualidade. Reconhecemos que a questão financeira sozinha não resolve o problema de acesso e

²⁴ A que se considerar neste cálculo que o salário-educação não foi retirado. Entretanto esta contribuição representa apenas pouco mais de 3 % dos recursos totais investidos na educação

permanência na educação com qualidade, por outro lado torna-se importante analisar as opções políticas que definem onde e como aplicar os recursos em educação.

Escolas bem estruturadas, material didático suficiente, crianças bem alimentadas, professores bem remunerados e qualificados associado a um currículo coerente, gestão eficiente e políticas setoriais adequadas só se faz com recurso financeiro suficiente. No país há uma inversão nos papéis: aquele que menos arrecada é o que mais tem que investir, dessa forma, o que já não era bom tende a piorar.

Enfim, avanços aconteceram e não nos restam dúvidas, no entanto, que a política de financiamento está associada à quantidade de alunos matriculados, priorizando o aluno na escola e não a qualidade do serviço prestado. Os dados evidenciam que o acesso foi facilitado, porém, a garantia da permanência com êxito na escola ainda é um desafio a ser superado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa se continua o estudo iniciado no curso de Mestrado realizado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, finalizado no ano de 2018. No estudo, o aspecto econômico emergiu como principal justificativa para o fechamento das escolas rurais na municipalidade. Na visão do poder público é muito dispendioso manter várias escolas, com poucos estudantes, em diferentes regiões do município.

Na visão do poder público, a solução para resolver o problema, naquele tempo histórico foi a adoção do transporte escolar, em sua maioria terceirizado, algo que ainda faz parte da realidade local. De forma contraditória, com a justificativa de diminuir gastos gastou-se mais, isto porque as despesas com transporte escolar são bastante consideráveis em percentuais referentes à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (54%) conforme foi evidenciado ao longo do texto.

Por compreender parte da totalidade, e ao mesmo tempo não aceitarmos a verdade aparente como fenômeno concreto, real, isto porque o reordenamento de escolas rurais no município ainda se apresenta como fenômeno incompreendido em sua plenitude iniciou-se este trabalho de pesquisa aspirando, por meio de um estudo detalhado, analisar o financiamento da educação em Bela Vista de Goiás, bem como sua relação com o fechamento das escolas rurais. Em vista disso, estrutura-se o problema de pesquisa no sentido de questionar o seguinte: O custo do financiamento da educação para o estudante da rede municipal, de acordo com a etapa oferecida na municipalidade contribui para a justificativa do fechamento de escolas rurais?

Buscando resolver o problema de pesquisa iniciamos nosso estudo analisando os aspectos organizativos do Estado, que ao longo dos séculos influenciaram na implementação de políticas públicas sociais. Sustentada no materialismo histórico-dialético busca-se compreender a função social da escola e da educação no Estado Neoliberal, bem como a relação entre Estado, educação, trabalho e ideologia no processo de fechamento de escolas rurais. A análise e interpretação levou em consideração o processo histórico social, econômico, político e cultural do estudante que reside no meio rural que além do tempo destinado a locomoção precisa adaptar-se a um currículo que leva em consideração o estudante da cidade, apenas.

Concorda-se com Saviani (1999), ao afirmar que a educação é a única capaz de

possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Para ele, no modelo de sociedade capitalista a escola e a educação tornaram-se instrumentos para fortalecer a alienação, contribuindo assim para um maior distanciamento entre a elite e as classes populares. No entendimento do autor “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p. 66). Ou seja, os privilégios existem porque as classes populares não conseguiram ao longo dos anos adquirir o conhecimento necessário para lutar contra o sistema, não sendo diferente no município de Bela Vista de Goiás.

Evidencia-se, neste texto, que ainda hoje mesmo que não esteja aparente a todos, às reformas educacionais continuam a atender os interesses do mercado e a um processo de imposição e domesticação. É fato que esse problema, não é algo novo é preciso considerar e aceitar que a escola desde sua origem não atende as necessidades emancipatórias de todos, evoluindo, no modo de produção capitalista como o *locus* propício para formação do homem dócil, obediente e incapaz de questionar uma autoridade. Desta maneira, educar a criança nestes moldes é o caminho mais fácil para se ter um trabalhador submisso e resignado, ou seja, a escola surgiu para ajustar homens e mulheres às relações sociais de produção. Esse é o significado último do lema de Montaigne citado por Enguita (1989, p. 158): “não cabeças bem cheias, mas cabeças bem-feitas”.

Dessa forma, o que se apresenta como real é o fato de que após o surgimento da escola a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade, assim como uma dualidade na sua função, pois de um lado ela assume a finalidade de preparação para o processo de trabalho, do outro, de preparação para o trabalho intelectual, ou seja, há uma divisão nas funções da educação destinada àqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e àqueles que o executam.

Sobre a perspectiva do trabalho e da educação é fundamental trazermos o conceito de ideologia e sua relação com a separação da sociedade em classes que, para o povo do campo resultou no movimento de reordenamento das escolas rurais e, conseqüentemente, na urbanização da educação, uma prática que está exterminando não apenas as escolas rurais, mais a cultura e os sonhos de um povo que aos olhos do capital parece permanecer invisível.

Comprova-se na pesquisa que o fechamento de escolas rurais é um exemplo explícito da ideologia como prática de poder de uma classe sobre a outra. Com o argumento de que a boa educação está na cidade e ao mesmo tempo é muito dispendioso manter várias escolas em

diversas localidades fecham-se escolas no meio rural e transportam os alunos para a cidade, geralmente para as escolas da periferia. Sem argumento, o homem e a mulher do campo aceitam essa realidade arbitrária, pois no nosso entendimento é um movimento velado, que nega a existência de um povo que sonha e tem vontades como todos os demais.

Evidencia-se também que a escola e a sociedade são influenciadas pelo modelo de estado neoliberal, desconsiderando, assim o ser humano na sua humanidade em função do financeiro, tanto é verdade que um dos argumentos para fechar escolas rurais reside na política de financiamento e qualidade da educação articulando o número de matrícula ao quantitativo de dinheiro na escola. Reside aí um argumento forte do poder público para o fechamento de escolas, fomentando a educação e o ensino na cidade como a solução para todos os problemas de ordem educacional.

Não restam dúvidas que a retirada do estudante do campo deslocando-o à cidade além de propiciar a ele o acesso a uma educação fora do seu contexto cultural e socioeconômico indica o tratamento inferior dado à educação para o povo do campo, que para nós fere quatro dimensões legais do direito à educação: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade.

Reconhece-se que no âmbito da educação, a escola é uma peça fundamental para consolidação das ideias defendidas pelo capital, servindo como elemento fundante para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político, justificando assim, na concepção neoliberal, as reformas de ajuste do Estado, estendendo à educação como possibilidade de ser ela a mola propulsora para consolidação de suas propostas.

Concorda-se que o Brasil possui um campo educacional amplo, porém com investimentos insuficientes. Aumentam-se os alunos, as responsabilidades e diminuem os investimentos. Uma contradição fundamentada no capital. Não é possível fazer a educação e por ela ser feito se esta é pouco valorizada. Entendemos que em se tratando de educação no/do campo ainda há muito a se fazer, porém, as políticas liberalizantes vêm na contramão da adoção políticas que apresentem propostas que vão ao encontro das questões sociais.

As leituras possibilitaram uma melhor compreensão de nossa legislação sendo está a representação física e material para implementação de políticas públicas, porém, encontra-se sob o domínio de uma classe, a dominante, que no processo histórico não apresenta elementos de ruptura com a hegemonia de poder. Mesmo considerando os avanços em alguns setores em termos de educação ainda continua presa aos paradigmas ideológicos não reconhecendo o povo do meio rural como sujeitos de sua história.

Um marco histórico para democracia brasileira foi a aprovação da Constituição Federal de 1988, que só foi possível graças a organização da sociedade civil e movimentos sociais contra o poder estatal da época, tendo como marco a descontinuidade do poder autoritário e centralizador. Essa Constituição foi a primeira a contemplar as especificidades do campo, (Art.208). Tão importante quanto foi a aprovação da LDB, Lei 9.394/96, Lei nº 10.171/2001, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002), a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, Decreto Presidencial nº 7.352/2010, Lei nº 13.005/2014 entre outros.

A abertura política, pós CF de 1988, associado a um governo democrático possibilitou, em termos legais, a organização dos princípios, normas e orientações para se pensar em uma educação para as pessoas que vivem no/do campo no sentido de promoção da igualdade, equidade e garantia de direitos. No entanto, nosso estudo mostra que a previsão na legislação, sozinha, não é garantia de instituição de políticas públicas, em específico para aqueles que vivem no meio rural ou à margem da sociedade, ou seja, a classe menos favorecida economicamente.

Por meio das análises dos textos legais foi possível compreender que a legislação indica caminhos para implementação de políticas públicas, por outro lado, a realidade concreta esbarra na intencionalidade de manutenção da hegemonia, isto é, a classe detentora dos meios de produção influencia na tomada de decisão política, privilegiando os interesses do capital. Em termos educacionais, ficou constatado que há legislação que ampara e garante educação para a população que vive no meio rural, no entanto a administração pública continua negando esse direito em sua totalidade e o Estado mínimo uma realidade ainda a ser superada.

Constata-se que as dimensões geográficas do país influenciam negativamente na efetivação de políticas públicas educacionais, sendo o financiamento um desafio a ser superado, pois entende-se ser ele condição indispensável para manutenção e desenvolvimento do ensino e por evidenciar desigualdades na redistribuição de recursos financeiros bem como o cálculo do valor aluno ano entre os Estados e municípios da federação.

Reconhece-se que em termos legais houve uma consciência da Administração Pública quanto à promoção social, porém, a disparidade econômica e social do Brasil reflete negativamente na consolidação dos direitos, em específico, os educacionais, ou seja, não é possível avançarmos em termos de qualidade da educação pública se não houver avanços no setor econômico e social. Antes, torna-se urgente a necessidade de o governo federal

promover e executar políticas, programas e ações, considerando os indicadores sociais, econômicos e educacionais de cada região e assim, atender as necessidades reais da população, principalmente à política de transporte escolar, coluna de sustentação das políticas de acesso implementadas pelo governo federal nas últimas décadas. Política esta que no nosso entendimento não atende na integralidade, os interesses de todos, muito menos promove a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Consta-se que na atualidade a vinculação tripla de recurso: do salário-educação, do percentual do PIB e da alíquota de impostos são os recursos destinados ao cumprimento do Art. 2º da LDB, Lei 9.394/96, recursos esses insuficientes para efetivação do que prescreve a legislação. Somado a isso está o fato de historicamente o país não cumprir na íntegra os preceitos legais. É preciso estabelecer, urgentemente, mecanismos eficazes de monitoramento e controle destas políticas de financiamento para que não ocorra, como no passado, que os documentos legais se tornem mecanismos estruturantes do governo para passar uma falsa ideia de democracia.

Na municipalidade o Custo-Aluno-Qualidade - CAQ, indicador aceito pelo governo como meio para se alcançar resultados nacionais e internacionais, apresenta uma estrutura embasada em necessidades mais adequadas ao processo histórico educacional brasileiro. Nesse caso, ou seja, considerando o CAQ, este estudo mostrou que o município de Bela Vista de Goiás aplicou valores concomitantes ao Custo-Aluno-Qualidade, embora as despesas com o transporte escolar tenham sido responsáveis por grande parte deste investimento. Mostrou também que esse valor estipulado pelo governo está bem aquém da necessidade real, desta forma, entendemos que se os cálculos levassem em consideração às disparidades regionais a relação entre aplicação financeira e investimento os resultados poderiam ser bem melhores.

Entende-se ser tarefa da União exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão “mínimo” de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Art. 211, § 1º). Destacamos o mínimo, porque o que se efetiva para muitos nem sempre é o mínimo e para outros, o máximo. Além deste fator dual, há que se discutir o que se compreende como “mínimo” e para quem é este “mínimo”. Mas isso não quer dizer que a relação com o município seja de subserviência. Acreditamos que a União deve atuar de forma supletiva, mas, tendo o município como protagonista nessas relações deficitárias de custo aluno qualidade inicial.

Destaca-se que a mudança deveria acontecer nas bases do pacto federativo com um reordenamento da política de educação básica de responsabilidade dos municípios. Aquele que mais arrecada, no caso, a União arcaria com os insumos necessários a garantia da qualidade da educação básica e não o contrário. O acompanhamento, controle sistemático e fiscalização rigorosa garantiriam a execução e aplicabilidade na íntegra. Nesse sentido, os estudos de ordem técnica deveriam abranger outros aspectos além da repetência e proficiência. Entende-se que a boa educação envolve vários outros fatores inclusive os de ordem financeira.

Na pesquisa não conseguiu levantar dados capazes conhecer o valor aluno rural e valor aluno urbano do município de Bela Vista de Goiás, por inexistência de apontamentos físico-financeiros capazes de evidenciar os investimentos separados por região geográfica. Dessa forma, a justificativa do poder público da inviabilidade financeira não se sustenta. O fato mais aparente é a hipótese de altos custos para manutenção de várias escolas em diferentes localidades. A forma como todo o processo de aplicação dos recursos públicos na maior parte (em todas as fases de execução do orçamento, desde a previsão orçamentária até a execução) não discrimina os recursos e despesas por localização geográfica, não é possível, então, afirmar que manter as escolas rurais é mais oneroso aos cofres públicos que as escolas urbanas. Ressalta-se que ao usar desse argumento para o fechamento das escolas rurais atende-se a um discurso ideológico, pois em nenhum momento foi feito um estudo capaz de objetivar tais dados.

Carecem-se de pesquisas que se debrucem em outros aspectos como a condição do aluno, seu pertencimento ao campo, o direito de ter acesso à educação próximo de sua residência, entre outros enfoques que passam pela concepção de sujeito, educação, ensino e aprendizagem.

Constata-se também que o escamoteamento da realidade é a base na qual se constrói a ideologia. A lógica que se apresenta na justificativa para fechamentos das escolas rurais passa pela visão mercadológica, ou seja, se posso oferecer um produto (educação) para um número maior de pessoas (alunos), o custo final da produção (mercadoria) será menor. Se posso colocar no mesmo espaço vários alunos, independentemente de suas condições subjetivas, de forma simplista, obtém-se um custo menor: menos recursos e mais atendimento. Esta lógica deve ser refutada quando se trata de um direito subjetivo, até porque não compreendemos a educação como mercadoria, tampouco entende-se o processo educacional como um processo de produção.

Os dados levantados no município de Bela Vista de Goiás tornaram evidente que a vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), enquanto pilar institucional do financiamento da Educação Básica é fundamental para garantir o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério e quase 100% do fundo é utilizado para tal finalidade. Constatamos também que o Município investe em educação acima do mínimo exigido por lei que é de 25%. A média dos últimos sete anos foi de 30.17%, no entanto, caiu significativamente em relação ao ano de 2014, que era de 34.55%, o que significa dizer, então que a educação municipal vem perdendo ao longo dos anos o status de prioridade.

Constata-se também que o município de Bela Vista de Goiás recebeu em 2019 de repasses Federais e Estadual o valor de R\$ 17.917.985,82, já corrigidos pelo INPC. Os recursos do tesouro municipal para educação, corrigidos pelo INPC foi de R\$ 12.306.025,66. Para o transporte de alunos da zona rural, o município gastou, corrigidos pelo INPC, R\$ 6.573.136,54 o que representa 54% do recurso do tesouro municipal. Ou seja, o município de Bela Vista de Goiás aplicou mais da metade dos recursos próprios no transporte de alunos da zona rural para a zona urbana. Este dado reforça sobremaneira o peso do transporte escolar no custo-aluno-ano. Tal evidência nos impele a refletir sobre esta política de fechamento das escolas rurais em nome da otimização dos recursos públicos. Fica aqui a questão: a existência das escolas rurais não seria uma forma de permanência dos alunos no seu meio respeitando sua cultura, e necessidades uma política mais viável e humana?

O gasto total do município com educação em 2019 foi de R\$ 24.737.286,32 (transferências constitucionais + salário-educação + recursos próprios) corrigidos pelo INPC R\$ 30.224.011,48. Considerando que Bela Vista de Goiás, no ano de 2019 matriculou 2.777 alunos na Educação Básica, conforme informações do censo educacional pode-se dizer que em média, o custo-aluno-ano foi de R\$ 10.883,69 sem considerarmos as ponderações. Implica dizer que Bela Vista de Goiás investiu em educação acima do valor previsto pelo SimCAQ, embora grande parte deste recurso tenha sido para pagamento das despesas com transporte escolar.

Ficou evidente também que no ano de 2019 o município matriculou 944 alunos na educação infantil e 1.833 alunos no ensino fundamental. Rateando o valor total pelo número de alunos nas respectivas etapas podemos afirmar, grosso modo, que o valor-aluno-ano da educação infantil neste ano foi de R\$ 32.016,96 (já corrigidos pelo INPC) e R\$ 16.061,62 no Ensino Fundamental. Um valor considerável para o município.

De acordo com as informações do TCM, Bela Vista recebeu do FUNDEB em 2019 R\$ 9.793.717,50, R\$ 11.965.962,08, corrigidos pelo INPC, o que nos permite afirmar um valor médio de R\$ 4.308,95 por aluno/ano. O FUNDEB representa 40% dos recursos que financiam a educação no município. Fica ao cargo do tesouro municipal o percentual de 60%. Os dados mostram que a participação do município é maior, no entanto não podemos desconsiderar a importância do FUNDEB enquanto política pública de financiamento da educação, ressaltando a importância de novos estudos a partir do novo FUNDEB.

Reforça-se ainda que este investimento do município em educação reflete uma opção política em fechar as escolas rurais e transportar seus alunos para a cidade.

Ficou evidente que não basta prever na legislação a vinculação de recursos para a manutenção do ensino, um dos maiores desafios no campo do financiamento da educação é a garantia da efetivação de políticas educacionais que atendam os pressupostos evidenciados na legislação, referentes ao pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por meio das análises é possível afirmar que a garantia dos direitos constitucionais está associada às profundas desigualdades econômicas e sociais existentes entre as diferentes regiões brasileiras, um processo construído historicamente, que dificulta a efetivação de muitos dos direitos fundamentais do cidadão. Bela Vista de Goiás é um dos vários municípios brasileiros que sofrem os reflexos dessas desigualdades.

O direito à educação, já anunciado na Constituição Imperial de 1824, por ser mais do que um direito individual, ou seja, social, não pode subsistir sem um adequado financiamento. Dessa forma, se os direitos civis e políticos demandam recurso financeiro, os direitos sociais demandam muito mais.

Emergiu na pesquisa que a justificativa para o fechamento das escolas do campo se sustenta pelo papel que a ideologia exerce na sociedade de forma geral. Ressalta-se que a concepção de ideologia assumida por este pesquisador caminha no viés marxista, significa dizer que a ideologia escamoteia a realidade, inverte o real, oculta a real intenção. A dialética, neste sentido, nos move a construir discursos contra hegemônicos, os quais cumprem um papel relevante na resistência e na proposição de novas realidades, uma síntese. O processo urbanocêntrico chegou na educação e se impôs à educação do campo, desrespeitando os valores, a cultura, os saberes, os hábitos do/a camponêsino/a. A pesquisa revela que o município aplicou valores concomitantes ao custo-aluno-qualidade, embora as despesas com o transporte escolar tenham sido responsáveis por grande parte do investimento na educação. Em 2019, os

recursos do tesouro municipal destinaram 54% para esta ação. Há que se debruçar sobre as reais intenções para o fechamento das escolas do campo, descontruindo justificativas neoliberais e ideológicas. Este trabalho cumpre com parte deste movimento no momento que descontrói o argumento de cunho econômico.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental. In: **Revista Retratos da Escola/** Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE) – v. 2, nº 2/3, jan./dez. 2008 – Brasília: CNTE, 2007.
- ALEXANDRE, Ricardo. **Direito tributário**. [livro eletrônico] - 11. ed. rev. atual. e ampl. - Salvador - Ed. JusPodivm, 2017.
- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória: Velhos mestres de Minas Gerais. (1924 – 1944)**. Universidade de Brasília. Departamento de História. Brasília – DF, 2009. Tese.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANTES, Maria Adélia Mendonça. **Terra branca, terra vermelha**. Organização e notas: Esther Blank Arantes; prefácio de Gilberto Mendonça Teles – Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2007.
- ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da educação básica**. Jundiá, São Paulo: Paco Editorial, 2016.
- ARAÚJO, Denise Silva e ALMEIDA Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados**. Educativa, Goiânia, v.13, n. 1, p. 97-112, jan/jun.2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas Ameaçadas**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva. 1998.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion**: Exame Del Banco Mundial. Washington, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BEISIEGEL, C. **A qualidade de ensino na escola pública**. Brasília: Casper Livro, 2005.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (A força do sentido [p.I-LXI])

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BORDIEU, P. **Escritos da educação**. (Org) NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 216-227.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas propriedades dos campos**. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro. Marco zero, 1983, p. 89-94.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição34.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição37.htm. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição46.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.987/2020.** Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113987.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rFuKs1>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945.** Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-norma-pe.html>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 57.902, de 2 de Março de 1966.** Regulamenta o artigo 35 da Lei nº 4.863, de 29 de novembro de 1965, que disciplina a arrecadação pelos IAPs das contribuições que lhes são devidas e das destinadas a outras entidades ou fundo, mediante uma taxa única. Disponível em <https://vlex.com.br/vid/decreto-n-57-902-751263221>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto - Lei nº 1.422/1975**. Dispõe sobre o salário-educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1422.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 88.374 de 7 de junho de 1983**. Altera dispositivos do Decreto nº 87.043, de 22 de março de 1982, que regulamenta o Decreto-lei nº 1.422, de 23.10.75, o qual dispõe sobre o cumprimento do art. 178, caput, da Constituição por empresas e empregadores de toda natureza, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1983/D88374.html. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/decreto/Decreto_no_5209_de_17.09.2004-1.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 24, de 1983**. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2020**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 130, p. 20, 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **apresentação**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. SIOPE/FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/demostrativoFundefMunicipal>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **IBGE cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/bela-vista-de-goias/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **BALANÇO MEC 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Relatórios Econômicos OCDE**. BRASIL 2018 © OECD 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

BRASIL. **Lei Municipal Nº 100, de 5 de junho de 1896**. Eleva a categoria de cidade o Arraial de Bella Vista. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/8132>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Bela Vista de Goiás: Órgão oficial de divulgação literária, artística e científica da Academia Belavistense de Letras, Artes e Ciências**. Perfil Cultural, n. 2 (2006-2007).

BRESSER PEREIRA. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. Para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRZEZINSKI, I.; SANTOS, C. A. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: LiberLivro, 2015.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Fábio Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência Política: Introdução à Teoria do Estado**. Goiânia: Vieira, 2005.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CARVALHO, J.S.F. A qualidade de ensino vinculado à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados.** São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 60, p. 307-310, 2007.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: LíberLivro Editora, Unesco, 2007a. 204 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** 2. ed. São Paulo. Brasiliense, 2001.

CONAE, 2010. **Documento referência.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e Estratégias de Ação. 2010.

CURY, C.R.J. **A educação básica como direito.** 2008 (no prelo).

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado na educação. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **Políticas e gestão da educação (1991-1997).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão,** Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo.** Brasília-DF: [s.n.], 1999.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1999.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Introdução. De Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des droits de l' enfant, Sion, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. 16. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**/David Harvey; tradução e João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, Friedrich Von. **Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política. A miragem da justiça social**. São Paulo: Visão, 1985.v. II.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**; tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 2. ed. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (col. Os Pensadores).

HOBBS, T. M. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HOBBS, T. M. **De cive: elementos filosóficos a respeito do cidadão**. Trad. Ingeborg Soler. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOBBSAWM. Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JENSEN, Ana Lúcia. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Financiamento do Ensino. **Financiamento do 1º grau: Salário-Educação**. Comunicação apresentada a V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, agosto de 1988.

KELLY, Celso. Notícia Histórica. In: MEC. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: MEC, 1963. p. 09-12.

LOCKE John. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LOCKE John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LENIN, V. I. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa-Moscou: Avante! -Progresso, 1977. v. I.

MANCIBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, especial, out. 2004.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe: Escritos Políticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1998. (Pensadores)

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Lafonte, 2012.

MARTINS, J. de S. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela Reforma Agrária. **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, nº 22, p. 199 a 222, abr.1980.

MARTINS, P. S. **Fundeb, federalismo e regime de colaboração**. Campinas: Autores Associados; Brasília: UnB, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. O capital livro1 – **Crítica da economia política**: o processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova cultura, 1985.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. v. 01. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels**. São Paulo, Ática, 1989.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escogidas**, Tomo II. Moscou: Ediciones en Lengua Extranjeras, 1952.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A origem do capital**: a acumulação primitiva, São Paulo Centauro: 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELCHIOR, J.C.A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Política Pública De Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás**: O Desvelamento Do Real. Goiânia, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MÉSZÁROS István. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOGNATTI, Marcos C. F. **A Efetividade dos Instrumentos de Transparência Previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal**. 2005. 49 f. Dissertação (Graduação em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação - FACE, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MONLEVADE, J. A. C. Construção da Complexidade do Financiamento da Educação Pública no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, v.2, n.4, pp. 1-10, 2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/40787/28875>>. Acesso: 20 de Julho de 2020.

MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da Educação na Constituição e na LDB emendadas. In: Brzezinski (org). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTEIRO, A. Reis. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela. ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 89-118.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e a política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Autores Associados/ANPED, n. 28, jan./abr.2005.

ORSO et. al. **Educação e lutas de classes**. Expressão Popular, 2013.

PERONI, V. M. V. **Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado**. ANPED-Sul, jun 2008.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Nota Técnica 01/2013**. Por que a União deve complementar o Caqi no Pne? Cálculo do quanto a União deve complementar os Recursos do Fundeb para garantir um Padrão Mínimo de Qualidade a todos/as os/as estudantes da Educação Básica. Disponível em: http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nota1_13.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

PINTO, José Marcelino Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em**

Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/dludi/Downloads/2460-2509-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PIRES, S. R. de A. **Serviço Social: função educativa e abordagem individual**. 2003. 336 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PREFEITURA DE BELA VISTA DE GOIÁS. **Lei Municipal nº 1.822 de 29 de dezembro de 2017**. Website da Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás. 2021. Disponível em: <https://belavista.go.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PREFEITURA DE BELA VISTA DE GOIÁS. **Lei Municipal nº 1.851 de 3 de janeiro de 2019**. Website da Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás. 2021. Disponível em: <https://belavista.go.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PREFEITURA DE BELA VISTA DE GOIÁS. **Lei Municipal nº 1.853/2019, de 11 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre a atualização da remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Bela Vista de Goiás, e da outras providências. Bela Vista de Goiás, 11 de agosto de 2021.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21 maio./ago. 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, C. A. **Movimento de reordenamento de escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás**. Dissertação de Mestrado. 2018.

ROCHA, Carlos Antônio. MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Aumentando distâncias Diminuindo sonhos**. Curitiba: Appris, 2020.

ROCHA, João Augusto L. (organizador). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

ROSA, A. R. **(O) Braço forte, (a) mão amiga: um estudo sobre a dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar**. Lavras: UFLA, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social, ensaio sobre a origem das línguas: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social: princípios do direito político**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALLUM, Brasílio Jr. Metamorfoses do estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2003, p. 35-54. Acesso em: 21 jul.

2020.

SANTOS, Cleito Pereira dos. **Educação, estrutura e desigualdades sociais**. In: Educação e Sociedade: abordagens críticas da escola. Goiânia: Germinal, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, EdUSP, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 nº 34 jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? Intermeio: **Revista do Mestrado em Educação**. v. 9, p. 64-83, Campo Grande: 2003;

SHIROMA, Eneida Oto. Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. **Relatório de Pesquisa, Florianópolis: UFSC, 2016**.

SILVA, Hélio. **As Constituições do Brasil**. Rio de Janeiro: Lidaador, 1985.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo, Malheiros. 2001.

SILVA, M. A. da. Hegemonia do Banco Mundial na Formulação e no Gerenciamento das Políticas Educacionais. **Nuances**, v. VII, p. 35-53, out. 2000.

SILVA, M. A. da. **Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, M. A. da. O consenso de Washington e a privatização da educação brasileira. **Revista Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Patrícia Alves da. **A (des) valorização dos professores e a relação com a aplicação dos recursos em educação:** Um estudo do financiamento da educação básica em Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia - PUC-GO, 2019. 134 f.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil.** Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SMITH, A. **A riqueza das Nações.** Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1996.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIA-NA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2019.

TANNO, C. R. **PEC 15/2015: FUNDEB.** Texto Aprovado na Câmara dos Deputados Novo Mecanismo Redistributivo: resultados esperados, avaliação e proposta de regulamentação. Estudo Técnico n.º 22/2020 da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rDujOZ>. Acesso em: 22 ago. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun., p. 59-79, 1962.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. Crianças Rurais e Acesso à Escola: sugestões de política pública. In: **São Paulo em Perspectiva**, 5(1): 93-98, janeiro/março 1991. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_13.pdf Acesso em: 03 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.86, p.65-73, ago. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/940> Acesso em: 15 dez. 2020.

VIEIRA, Rosele Marques e COSTA, Juliana M. Vieira da. Evolução da participação dos setores de atividades econômicas na composição do PIB no estado de Mato Grosso do Sul/MS, no período de 1996-2010. **7º ECAECO.** 2º Seminário Internacional de Integração e Desenvolvimento Regional. Ponta Porã – MS. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291 – 309, maio/ago. 2007.