

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA/SP
a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo**

FERNANDO CÉSAR RINALDI

São Carlos

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA/SP
a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para o exame de defesa da Tese, como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Dr. Luiz Bezerra Neto

FERNANDO CÉSAR RINALDI

São Carlos

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação em Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Fernando César Rinaldi, realizada em 25/08/2022.

Comissão julgadora:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Lúcia da Costa (UFCAT)

Prof. Dr. José Leite dos Santos Neto (University of Roehampton London)

Prof. Dr. Vanderlei Amboni (UNESPAR)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Antonio Rinaldi e Maria Rossigalli,
pela dedicação aos filhos e por tudo que me proporcionaram na vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor e orientador Dr. Luiz Bezerra Neto, por proporcionar a oportunidade do meu acesso ao PPGE da UFSCar e ao GEPEC/UFSCar, e pela orientação realizada ao longo do período, indicando os caminhos a serem percorridos desde a delimitação do tema até a conclusão da tese. Agradeço a confiança, dedicação, competência e amizade, demonstrados durante todo processo de orientação e de realização da pesquisa.

Aos professores examinadores que participaram da fase de qualificação e/ou da defesa (Cláudia Lúcia da Costa, José Leite dos Santos Neto, Manoel Nelito Matheus Nascimento e Vanderlei Amboni), pelas observações e orientações para o desenvolvimento final da tese. Agradeço também a Prof^a. Dr^a. Maria Cristina dos Santos, pelas considerações durante o período de Seminários de Dissertações e Teses.

Aos sujeitos da pesquisa da qual esta tese deriva (diretores das escolas do campo de Limeira, professores das escolas do campo entrevistados, Secretário da Educação do Município, pais dos alunos que responderam aos questionários e demais pessoas que participaram da coleta de dados sobre as escolas do campo no município), por disponibilizarem o seu tempo nas entrevistas realizadas e contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre as unidades educacionais do campo de Limeira (SP), a fim de que as informações coletadas se traduzissem em dados para análise na tese.

Aos colegas do GEPEC, que durante as reuniões do grupo compartilharam suas experiências e concepções, contribuindo para enriquecer os meus conhecimentos sobre a educação e a reflexão sobre temas envolvendo o ensino.

Aos meus pais e irmãos, pelo carinho, incentivo e outras demonstrações de afeto nos momentos mais importantes da minha vida.

Para a minha esposa, Kelly Donati, pelo estímulo e apoio em todas as ocasiões.

Agradeço a DEUS, por permitir a minha existência e pela força e iluminação do meu caminho em todas as etapas da minha vida.

Para todos que de modo direto ou indireto contribuíram das mais variadas formas para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os problemas que a política de fechamento das escolas do campo traz aos indivíduos que habitam na área rural. O trabalho partiu da hipótese, verificada e confirmada na tese, de que o encerramento das atividades dessas unidades educacionais causa impactos sociais aos afetados pelo procedimento, assim como os sujeitos que podem ser impactados, em decorrência de um eventual encerramento das atividades dos estabelecimentos de educação pública em atividade no campo. O estudo foi realizado no município de Limeira, no Estado de São Paulo, com alunos da área rural matriculados no ensino Infantil e Fundamental I nas escolas do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Limeira, e com aqueles que já foram transferidos para as escolas urbanas. Para isso, foi utilizado o método de investigação materialismo histórico-dialético, para o entendimento da realidade social; assim como as técnicas de revisão bibliográfica, a pesquisa documental e de campo. Os resultados encontrados demonstram que, para a população já afetada pelo encerramento das atividades dos estabelecimentos rurais em que estudavam, os impactos sociais mais significativos referem-se ao sentimento de abandono pelo poder público e à perda da escola como referência para a comunidade; já para aqueles que não foram afetados, a questão envolvendo o transporte, a distância a ser percorrida entre casa-escola, e a preocupação dos pais com a segurança do filho ao estudar na escola urbana são os impactos de maior preocupação. Percebeu-se que, diante do fechamento das escolas rurais, a população e os trabalhadores que vivem no campo devem aceitar o transporte escolar ou terem negado o direito de receber a educação gratuita oferecida pelo Estado, onde residem.

Palavras-chave: Educação no campo. Educação rural. Fechamento de escolas no campo. Impacto social pelo fechamento. Políticas de educação do campo.

ABSTRACT

This research has aimed to analyze the problems that closing rural schools policy brings to individuals who live in rural areas. The work started from the hypothesis, verified and confirmed in the thesis, that the closure of the activities of these educational units causes social impacts to those affected by the procedure, as well as the subjects that may be impacted, due to a possible closure of the activities of the educational establishments public active in the field. The study was carried out in the city of Limeira, in São Paulo State, with students from the rural area enrolled in Kindergarten and Elementary countryside public schools in Limeira, and with those who had already been transferred to urban ones. For this, the research method historical-dialectical materialism was used, for the understanding of social reality; as well as bibliographic review techniques, documental and field research. The results show that, for the population already affected by the closure of the activities of the rural establishments where they studied, the most significant social impacts refer to the feeling of abandonment by the public power and the loss of the school as a reference for the community; for those who were not affected, the issue involving transportation, the distance to be traveled between home and school, and the parent's concern for the safety of their child when studying in urban school are the impacts of greatest concern. It was noticed that, in view of the closure of rural schools, the population and workers living in the countryside must accept school transport or be denied the right to receive free education offered by the State, where they reside.

Keywords: Education in the countryside. Rural education. Closure of schools in the countryside. Social impact of closure. Rural education policies.

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AIS	Avaliação de Impactos Sociais
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CACS FUNDEB	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEBAS	Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social
CEIEF	Centro de Educação Infantil e Educação Fundamental
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAS	Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FEPASA	Ferrovias Paulista S/A
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FINSOCIAL	Fundo de Investimento Social
FNEM	Fundo Nacional do Ensino Médio
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNRM	Fator de Necessidade de Recursos do Município
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação do Município

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
GPS	Guia de Previdência Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Instrução Normativa
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISO 14001	Sistema de Gestão Ambiental
ISS	Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITCMD	Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doação
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NBC	Normas Brasileiras de Contabilidade
NBC TG	Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas Gerais
NBC TSP	Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas do Setor Público
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional da Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC–SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAT	Risco de Acidente de Trabalho
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RFB	Receita Federal do Brasil
RFFSA	Rede Ferroviária Federal S/A
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte

SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
VAA	Valor Aluno por Ano
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAR	Valor Anual por Aluno
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de alunos matriculados no Ensino Primário e Secundário em 1927.....	37
Tabela 2. Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970	44
Tabela 3. Número de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil	62
Tabela 4. Composição do INSS patronal.....	81
Tabela 5. Total de gasto anual por aluno nas instituições educacionais (por nível de ensino)	90
Tabela 6. Nível de escolarização da população de 25 a 34 anos de idade por gênero	91
Tabela 7. Gasto com Educação Básica por esfera de governo período de 1995–2005	105
Tabela 8. Ponderações das etapas e modalidades de ensino.....	112
Tabela 9. Contribuições ao FUNDEB entre 2010 e 2021	114
Tabela 10. Recursos recebidos pelo município de Limeira do FUNDEB Paulista (em R\$)..	151
Tabela 11. Aplicação dos recursos do FUNDEB no município de Limeira.....	152
Tabela 12. Recursos recebidos por transferências do FNDE no município de Limeira.....	154
Tabela 13. Transferências diretas do FNDE referentes ao PNATE para o município de Limeira	158
Tabela 14. Estimativa do número de habitantes na área rural no período de 2007 a 2018	171
Tabela 15. Número de escolas rurais de educação básica no Brasil entre 2007 e 2018.....	172
Tabela 16. Número de escolas rurais de educação básica no Estado de São Paulo entre 2007 e 2018	173
Tabela 17. Escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP) em 2018	179
Tabela 18. Escolas rurais sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP) entre 2018 e 2007	180
Tabela 19. Número de matrículas na educação básica nas escolas estaduais e municipais sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP) em 2018.....	181
Tabela 20. Número de alunos matriculados na EMEIEF Sebastião Pereira	186
Tabela 21. Número de alunos matriculados na EMEIEF Isaura G. A. Penteado.....	188
Tabela 22. Número de alunos matriculados em 2020 por escola rural.....	198
Tabela 23. Número de alunos matriculados na EMEIEF Ângelo Biasotto	205
Tabela 24. Número de alunos matriculados na EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador...	210
Tabela 25. Quais os prejuízos que ocorreram com o fechamento da EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador?	214
Tabela 26. Número de alunos matriculados na EMEIEF Bairro dos Lopes.....	218

Tabela 27. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEIEF Bairro dos Lopes?	221
Tabela 28. Número de alunos matriculados na EMEIEF Alfredo Stahlberg	224
Tabela 29. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEIEF Alfredo Stahlberg?	229
Tabela 30. Número de alunos matriculados na EMEI Marli Cristina Dibbern	232
Tabela 31. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEI Marli Dibbern?	235
Tabela 32. Número de alunos matriculados na EMEIEF Martim Lutero	238
Tabela 33. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEIEF M. Lutero?..	242
Tabela 34. Quantidade de entidades sem fins lucrativos no Brasil em 2016	270
Tabela 35. Quantidade de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil em 2016	271

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gasto por aluno na faixa de 6 a 15 anos de idade, por etapa educacional (2015)...	89
Gráfico 2. Dispendio da União em educação e cultura como percentagem de impostos.....	99
Gráfico 3. Projeção da evolução da complementação da União do FUNDEB	109
Gráfico 4. Evolução do valor aluno/ano mínimo nacional entre 1996 a 2026	118
Gráfico 5. Bairro onde o aluno reside.....	205
Gráfico 6. Utiliza o transporte escolar para ir à escola.....	205
Gráfico 7. Etapa de ensino.....	211
Gráfico 8. Horário de despertar do aluno	211
Gráfico 9. Distância entre a residência e a escola	212
Gráfico 10. Como vai à escola.....	212
Gráfico 11. Tempo dentro do transporte escolar	212
Gráfico 12. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus	212
Gráfico 13. Etapa de ensino.....	219
Gráfico 14. Horário de despertar do aluno	219
Gráfico 15. Distância entre a residência e a escola	219
Gráfico 16. Como vai à escola.....	219
Gráfico 17. Tempo dentro do transporte escolar	220
Gráfico 18. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus	220
Gráfico 19. Etapa de ensino.....	225
Gráfico 20. Horário de despertar do aluno	225
Gráfico 21. Distância entre a residência e a escola	226
Gráfico 22. Como vai à escola.....	226
Gráfico 23. Tempo dentro do transporte escolar	227
Gráfico 24. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus	227
Gráfico 25. Etapa de ensino.....	232
Gráfico 26. Horário de despertar do aluno	232
Gráfico 27. Distância entre a residência e a escola	233
Gráfico 28. Como vai à escola.....	233
Gráfico 29. Tempo dentro do transporte escolar	234
Gráfico 30. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus	234
Gráfico 31. Etapa de ensino.....	240
Gráfico 32. Horário de despertar do aluno	240

Gráfico 33. Distância entre a residência e a escola	240
Gráfico 34. Como vai à escola.....	240
Gráfico 35. Tempo dentro do transporte escolar	241
Gráfico 36. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus	241

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Períodos com ou sem vinculações.....	98
Figura 2. Controle dos recursos do FUNDEB na contabilidade.....	122
Figura 3. Aparelho de produção da economia nacional	128
Figura 4. Mapa da localização de Limeira	133
Figura 5. Mapa das rodovias que circundam Limeira	133
Figura 6. Crescimento das matrículas no Ensino Fundamental/Médio entre 1937 e 2017	175
Figura 7. Despesas com educação por esfera de governo	176
Figura 8. Localização das escolas rurais municipalizadas em 1998	184
Figura 9. Percorso de ida dos alunos que residem próximos à EMEIEF Isaura G.....	190
Figura 10. Percorso de volta dos alunos que residem próximos à EMEIEF Isaura G.....	190
Figura 11. Mapa da área urbana e rural de Limeira.....	196
Figura 12. Localização das atuais escolas rurais no município de Limeira em 2020.....	198
Figura 13. Provável percurso de ida	207
Figura 14. Provável percurso de volta	207

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Visão frontal da Estação Ferroviária de Limeira	136
Foto 2. Visão lateral da Estação Ferroviária de Limeira	136
Foto 3. Visão frontal da EMEIEF Isaura G.	187
Foto 4. Visão lateral da EMEIEF Isaura G.	187
Foto 5. Visão frontal da EMEIEF Ângelo B.	202
Foto 6. Visão lateral da EMEIEF Ângelo B.	202
Foto 7. Visão frontal da EMEIEF Ary G.	208
Foto 8. Visão lateral da EMEIEF Ary G.	208
Foto 9. Visão frontal da EMEIEF B. Lopes	217
Foto 10. Visão lateral da EMEIEF B. Lopes	217
Foto 11. Visão frontal da EMEIEF Alfredo Stahlberg	223
Foto 12. Visão lateral da EMEIEF Alfredo Stahlberg	223
Foto 13. Visão frontal da EMEI M. Dibbern	231
Foto 14. Visão lateral da EMEI M. Dibbern	231
Foto 15. Visão frontal da EMEIEF Martim Lutero	237
Foto 16. Visão lateral da EMEIEF Martim Lutero	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Percentuais da receita de impostos vinculados à Educação	84
Quadro 2. Receitas de impostos para a formação do FUNDEB.....	108
Quadro 3. Distribuição dos recursos do FUNDEB por segmento da educação básica	116
Quadro 4. Periodicidade dos repasses ao município	121
Quadro 5. Escolas criadas entre 1902 e 1937	143
Quadro 6. Escolas criadas entre 1948 e 1980.....	144
Quadro 7. Escolas municipalizadas em 1998	146
Quadro 8. Rede municipal de ensino de Limeira a partir de 2015	147
Quadro 9. Categorias de impactos sociais	162
Quadro 10. Impactos sociais potenciais causados pelo possível fechamento das escolas rurais	163
Quadro 11. Escolas rurais municipalizadas em 1998 e atuais em funcionamento em 2020 ..	184
Quadro 12. Bairros da Zona Rural do município de Limeira.....	196
Quadro 13. Saneamento Básico das escolas rurais municipais de Limeira.....	201
Quadro 14. Quantidade de funcionários da EMEIEF Ângelo Biasotto.....	203
Quadro 15. Composição das turmas da EMEIEF Ângelo Biasotto.....	204
Quadro 16. Quantidade de funcionários da EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador.....	209
Quadro 17. Composição das turmas da EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador	211
Quadro 18. Quantidade de funcionários da EMEIEF Bairro dos Lopes	217
Quadro 19. Composição das turmas da EMEIEF Bairro dos Lopes	218
Quadro 20. Composição das turmas da EMEIEF Alfredo Stahlberg	225
Quadro 21. Composição das turmas da EMEI Marli Cristina Dibbern.....	231
Quadro 22. Composição das turmas da EMEIEF Martim Lutero	239
Quadro 23. Quantidade de funcionários da EMEIEF Martim Lutero	239
Quadro 24. Alimentação e acessibilidade das escolas rurais de Limeira	268
Quadro 25. Infraestrutura das dependências das escolas rurais de Limeira	268
Quadro 26. Equipamentos, computadores e acesso à internet das escolas rurais de Limeira	269
Quadro 27. Entidades excluídas pelos critérios do IBGE	272

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

art.	artigo
arts.	artigos
<i>et al.</i>	e outros
km	quilômetro
km ²	quilômetro quadrado
n ^o	número
org.	organizador
orgs.	organizadores
p.	página
%	por cento
[...]	supressão de texto ou fala
§	inciso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	31
1.1 A Educação no Brasil	31
1.2 A Educação Rural no Brasil	46
1.3 Efeitos do modelo socioeconômico neoliberal na educação	57
2 FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	71
2.1 Financiamento da educação antes da Constituição Federal de 1988.....	71
2.2 Financiamento da Educação Básica no Brasil após a Constituição Federal de 1988.....	82
2.3 Financiamento da educação do campo	92
2.4 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).....	97
2.5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB)	104
2.6 Controle dos recursos do FUNDEB através da Contabilidade.....	119
3 EDUCAÇÃO PÚBLICA DE LIMEIRA (SP) E SEU FINANCIAMENTO.....	132
3.1 Município de Limeira – contextualização	132
3.2 Breve histórico da educação pública em Limeira.....	140
3.3 Financiamento da educação pública em Limeira	149
3.4 Financiamento do transporte escolar no município de Limeira	155
4 OS IMPACTOS SOCIAIS CAUSADOS PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA (SP)	160
4.1 Características dos impactos sociais.....	160
4.2 Política de fechamento das escolas rurais no Estado de São Paulo e no Brasil	164
4.3 Escolas rurais sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira	178
4.4 Fechamento das escolas rurais de Limeira após a municipalização em 1998.....	183
5 ANÁLISE DOS POTENCIAIS IMPACTOS SOCIAIS CAUSADOS PELO POSSÍVEL FECHAMENTO DAS ATUAIS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA (SP).....	195
5.1 As escolas do campo no município de Limeira.....	195
5.2 EMEIEF Ângelo Biasotto.....	202
5.3 EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador	208
5.4 EMEIEF Bairro dos Lopes	216
5.5 EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	222

5.6 EMEI Marli Cristina Dibbern.....	230
5.7 EMEIEF Martim Lutero	236
5.8 Resultados encontrados nas atuais escolas em funcionamento	244
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
REFERÊNCIAS	250
APÊNDICES.....	263
APÊNDICE 1. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	263
APÊNDICE 2. Roteiro da entrevista com a direção das escolas rurais do município de Limeira/SP.....	264
APÊNDICE 3. Roteiro do questionário com os pais dos alunos das escolas rurais em funcionamento no município de Limeira/SP.....	265
APÊNDICE 4. Roteiro da entrevista com os pais dos alunos da escola rural fechada no município de Limeira/SP.....	267
ANEXOS	268
ANEXO A. Estrutura das escolas rurais do município de Limeira/SP	268
ANEXO B. Quantidade de entidades sem fins lucrativos no Brasil em 2016.....	270
ANEXO C. Quantidade de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil em 2016	271
ANEXO D. Entidades do Terceiro Setor excluídas pelo critério do IBGE.....	272

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – São Carlos), na condição de aluno especial, na disciplina ‘Leituras Marxistas sobre Educação’, proporcionaram ao autor ampliar a visão sobre diversos aspectos da Educação, possibilitando a seguinte constatação: o ensino oferecido pelo Estado deve ser disponibilizado ao aluno no ambiente em que reside, independentemente da localização geográfica em que se situa, seja na cidade ou no campo – e para que isso ocorra é necessário existirem políticas públicas de educação que garantam esse direito.

Tais aspectos despertaram o interesse do autor em aprofundar a investigação na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, do PPGE da UFSCar, que se concretizou a partir de 2018, como aluno regular desse programa, passando a integrar, também, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC). Esse grupo foi criado em 2010 para discutir as questões relacionadas com a Educação para o homem que vive do e no campo, através de estudos e pesquisas fundamentadas pelo referencial marxista. O objetivo do Grupo é produzir e difundir conhecimentos que analisem a educação do campo, com as questões do trabalho e as condições de vida das pessoas envolvidas nesse ambiente, além dos impactos que o desenvolvimento do capitalismo e das políticas públicas e econômicas trazem para a educação dos habitantes do campo.

A aproximação do autor com o problema de pesquisa ocorreu durante sua participação das reuniões mensais promovidas pelo GEPEC, na UFSCar, em 2017, além de ter comparecido, como ouvinte, ao I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, realizado no mês de julho do mesmo ano, pelo GEPEC, nas dependências da UFSCar. As discussões vivenciadas durante essa jornada acadêmica propiciaram ao autor uma reflexão sobre os problemas e os impactos sociais causados à população que vive na área rural pelas atuais políticas de fechamento das escolas do campo, que, nos últimos anos, vem ocorrendo em todo o território nacional.

A escolha do objeto de estudo possui relação com a trajetória profissional e acadêmica do autor. Profissionalmente, entre 1997 e 2007 desempenhou a função de Gerente Administrativo do Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola SENAC, em Águas de São Pedro (SP). Nessa instituição, teve a oportunidade de ingressar na atividade acadêmica, fato que o estimulou a fazer o mestrado, realizado na área de Ciências Contábeis (2000-2004), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O estudo realizado teve como principal motivação investigar os sistemas de custeio na atividade hoteleira, o que possibilitou-

lhe compreender como e quais são os critérios utilizados na contabilidade, para a identificação, formação e análise dos custos, no segmento de prestação de serviços. Por meio dessa pesquisa, foi possível constatar que a formação do custo em qualquer área de atividade econômica está associada diretamente às informações de natureza econômico-financeira, que não considera, em sua composição, itens de natureza intangível, como é o caso dos impactos sociais causados à população pelas ações dos administradores públicos ou das empresas privadas.

Nessa mesma instituição, coordenou a implantação do programa de Responsabilidade Social e Ambiental, obtendo, em 2001, a certificação ISO 14001 – Sistema de Gestão Ambiental. Com essa experiência, foi possível entender como são gerados os impactos sociais e ambientais no aparelho de produção da economia nacional e como os são identificados, controlados e monitorados, além de conhecer os requisitos que norteiam a questão da responsabilidade social, que compreende a avaliação dos impactos sociais e ambientais gerados pela atividade econômica na área de serviços. Por intermédio dessa experiência, foi possível constatar que a ação do ser humano, seja por intermédio da administração pública ou privada, causa modificações no ambiente, das quais decorrem os impactos sociais e ambientais que afetam a qualidade de vida da população.

Na área acadêmica, como professor universitário, teve a oportunidade de lecionar as disciplinas de Contabilidade Social e Ambiental, no curso de Ciências Contábeis e Responsabilidade Social e Ambiental, no curso de Administração. Através de estudos e pesquisas realizados para elaborar o material didático e a preparação das aulas, deparou-se com uma realidade interessante: a contabilidade realiza a avaliação da situação patrimonial através dos fatos econômicos e financeiros, que são itens de natureza tangível, porém, os impactos sociais e ambientais são de caráter intangível, ou seja, são elementos de características não econômico-financeiras. Nessa abordagem, a consideração sobre os aspectos intangíveis não é evidenciada nas informações contábeis. Portanto, a hipótese é a de que as decisões tomadas pelos gestores públicos, para o fechamento das escolas rurais, estejam sendo baseadas apenas nos elementos contábeis, que compõem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – decisões que não consideram os componentes intangíveis relacionados, como é o caso do impacto social causado aos estudantes e familiares que habitam na área rural.

O aprendizado vivenciado pelo autor, com essa trajetória profissional e acadêmica, gerou a seguinte constatação: a ação do homem, seja realizada por atividades empresariais, no setor privado, ou pela administração pública e por intermédio dos serviços públicos e das políticas públicas, geram impactos na sociedade, afetando, de forma individual ou coletiva,

positiva ou negativamente, o sujeito e seu entorno – ou seja, os reflexos dessas ações causam mudanças que incidem diretamente na vida dos cidadãos, na comunidade onde residem e no ambiente em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, é necessário avaliar o impacto social causado pelo fechamento das escolas do campo às pessoas que moram na área rural, como, por exemplo, aceitar o transporte escolar para outra unidade ou não ter mais o direito de acesso à educação pública. O campo brasileiro vem passando por modificações impostas pelo capitalismo e pela modernização da agricultura, motivando as migrações campo–cidade e a concentração de renda e de terras no país, que se intensificou, principalmente a partir da década de 1970, em decorrência das políticas públicas implementadas no país. Para Costa (2013), esses acontecimentos não conseguiram acabar com o homem do campo, especialmente com o trabalhador familiar, que habita na área rural. Dessa forma, a sua permanência no campo representa o direito de receber do Estado sua educação no seu ambiente de moradia.

A educação é essencial para a transformação da sociedade, e, nessa máxima, inclui-se a escola no campo, como um espaço de acesso ao conhecimento pela população rural, uma vez que “os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade”, segundo Bezerra Neto (2010, p. 152), sem que haja distinção entre o rural e o urbano. Em relação ao conhecimento, entende-se que o processo educacional deve ocorrer no local onde o estudante resida, portanto, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que sejam adequadas às necessidades daqueles que vivem e dependem do campo, garantindo o acesso à educação no local onde habita.

A educação do campo foi conquistada através das reivindicações de organizações e movimentos camponeses, que defendiam – e ainda defendem – o acesso à educação para aqueles que dependem da área rural para habitar, trabalhar e sobreviver. A inquietação do autor concentra-se, portanto, na avaliação do impacto social que a perda desse direito tão recentemente conquistado, por meio de muita luta e reivindicação, traz para alunos, familiares e comunidade que vivem no campo. A década de 1990 ao mesmo tempo que apresentou avanços na questão da política pública para a educação do campo, também representou um retrocesso em virtude do modelo socioeconômico neoliberal, que se consolida em nosso país a partir desse período, em decorrência da Reforma do Estado, seguindo as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), houve uma queda de 35,17% no número de escolas rurais de educação básica entre os anos de 2007 e 2018 em todo o território nacional, em virtude

do fechamento das escolas do campo – um fenômeno presente em todo o Brasil nos últimos anos. Em termos quantitativos, ocorreu o encerramento na atividade de 30.852 unidades de ensino no meio rural nesse período. Esses dados demonstraram a relevância desse assunto para aqueles que lutam pelo direito à educação para a população que reside na área rural, o que corrobora as perspectivas do GEPEC, ao defender a educação de qualidade e a garantia de direitos para a população que trabalha e vive no meio rural no Brasil.

Na década de 1990, a partir da Reforma do Estado e das reformas implantadas no âmbito da educação, foi transferida aos municípios a responsabilidade financeira para a manutenção da educação até o Ensino Fundamental I, o que motivou a política de nucleação e o fechamento das escolas do campo. Destaca-se, neste estudo, o município de Limeira (SP) que, de acordo com as pesquisas realizadas, apresentou o fechamento de escolas rurais a partir de 1998, após a municipalização do ensino, principalmente daquelas unidades consideradas pequenas, com classes multisseriadas e menor quantidade de alunos. Em 2000, houve o fechamento da EMEIEF Fazenda Botafogo e da EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo. No ano de 2001, foi a vez da EMEIEF Bairro Carandina; em 2006, da EMEIEF Bairro da Lagoa Nova e da EMEIEF Jardim Vanessa. Posteriormente, em 2009, ocorreu o fechamento da EMEIEF Sebastião Pereira, localizada no Bairro dos Pereiras. Com esse procedimento, houve a realocação dos alunos dessas unidades educacionais para as escolas rurais de maior porte mais próximas, com o auxílio do transporte escolar para o deslocamento desses educandos. Mais recentemente, em 2018, encerraram-se as atividades da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado, no Bairro do Parronchi, com a transferência dos alunos para a escola urbana mais próxima, com o transporte escolar para a locomoção dos estudantes.

O recorte temporal na pesquisa será de 1998 – período de início da municipalização do ensino – até 2020, ano que foi realizada a pesquisa de campo. A hipótese a ser observada atém-se aos problemas que o fechamento da escola rural trouxe a alunos, pais e comunidade: aos pais, a preocupação com os filhos que estão mais distantes da família, com os riscos envolvidos com o transporte até a escola rural mais próxima ou pela transferência para a escola urbana; aos alunos, o desgaste físico com o tempo dentro do transporte escolar, o despertar mais cedo e a mudança de local de estudo; e, para a comunidade, o sentimento de abandono do poder público, pelo fechamento das escolas rurais que foram conquistadas por meio de muita luta e reivindicação – problemas esses de natureza intangível e não evidenciados nas informações financeiras que compõem o FUNDEB.

Esta tese tem como objetivo geral identificar e analisar os impactos sociais decorrentes do fechamento das escolas rurais municipais de Limeira (SP) e os potenciais impactos em caso

de eventual encerramento das atividades dos estabelecimentos de educação pública municipal que estão em atividade. O estudo tem como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, e foi realizado levando em consideração os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os impactos sociais causados pelo fechamento das escolas do campo aos alunos, familiares e à comunidade; e os impactos sociais potenciais, pelo possível fechamento das atuais escolas do campo em funcionamento;
2. Analisar os impactos sociais causados pela transferência dos alunos para as escolas urbanas e uso do transporte escolar;
3. Analisar o significado do novo FUNDEB no financiamento da educação no município de Limeira (SP).

Para alcançar os objetivos acima mencionados, será utilizado o Materialismo histórico-dialético como método de investigação e as categorias totalidade e contradição, que nos proporcionam o entendimento da realidade social e a melhor compreensão do processo histórico em sua dinâmica. Paulo Netto (2011, p. 22) esclarece que esse é um método de pesquisa que proporciona o conhecimento teórico que, “partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto [...] capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese”, permitindo ao pesquisador reproduzir por meio desse método, no plano ideal, o fundamento do objeto que investigou.

Nesse sentido, além de analisar os impactos sociais, pretende-se expor uma visão crítica sobre a temática que envolve o fechamento das escolas rurais, compreendendo os interesses de classe contidos nesse processo, a partir das categorias totalidade e contradição. Para Marx (1985, p. 106) “as categorias econômicas são expressões teóricas, abstrações das relações de produção”, que se constituem, se articulam e se juntam umas às outras em decorrência do movimento dialético. Esse movimento, de acordo com Marx (idem, p. 105), consiste em “se pôr, se opor, se compor, formular-se como tese, antítese, síntese ou, ainda, afirmar-se, negar-se, negar sua negação”. O movimento dialético, na visão de Basso (2018, p. 15), “permite-nos compreender o processo histórico em toda a sua complexidade, com seus avanços e rupturas, embates ideológicos, políticos e determinantes econômicos sociais”.

Como procedimentos metodológicos adotou-se uma composição entre pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e assim como o desenvolvimento de pesquisa de campo exploratória, voltada ao levantamento dos aspectos que envolvem a realidade do objeto de estudo, a partir de entrevistas pessoais com o Secretário da Educação do município, pais de alunos da escola recentemente fechada – com o foco voltado para a identificação dos impactos sociais provocados aos estudantes e familiares pelo fechamento da escola do campo – e ainda

foram realizadas entrevistas com os diretores e professores das escolas rurais municipais em funcionamento. Além disso, houve a aplicação de um questionário aos pais dos alunos dessas atuais escolas por intermédio do *Google Forms*, buscando identificar os prováveis impactos sociais causados por um possível encerramento das atividades dessas escolas.

O critério de utilização dos impactos já provocados à comunidade rural pelo fechamento, ou no caso de um eventual encerramento das atividades das atuais escolas do campo em funcionamento, assemelha-se ao raciocínio apresentado por Vanclay *et al.* (2015): o impacto social é algo que afeta ou preocupa as pessoas. Portanto, buscou-se identificar os problemas causados aos sujeitos que já foram afetados pela política de fechamento, através do deslocamento dos alunos para a unidade educacional da área urbana mais próxima; assim como a preocupação que esse tema traz para os pais dos alunos que, no ano de 2020, estudam nas escolas rurais do município de Limeira (SP).

O desenvolvimento de uma pesquisa, sobre qualquer tema, depende das fontes de informações disponíveis sobre ele. Nesse sentido, como ponto de partida para realizar essa investigação científico-acadêmica, foram os estudos por meio de uma revisão da literatura existente sobre o assunto com a finalidade de pesquisar e analisar o maior número possível de conteúdo relacionado com o tema através de livros, artigos de periódicos científicos, periódicos CAPES, *Google Scholar* e produções acadêmicas na forma de dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A primeira etapa para a realização deste trabalho envolveu uma revisão bibliográfica, com a finalidade de identificar informações sobre o objeto de estudo e conhecer mais profundamente o contexto histórico sobre a educação rural no Brasil e as contradições que lhe são inerentes, considerando as estratégias utilizadas pelo capital e os efeitos da adoção das políticas neoliberais. Buscou-se identificar se o assunto em questão já havia sido foco de outras pesquisas. Na segunda fase, foi realizada a pesquisa de campo exploratória, que buscou identificar a realidade estudada, por meio da coleta de dados, que ocorreu por intermédio de entrevistas, questionários e visitas locais. A etapa da coleta de dados foi realizada por intermédio de observação sistemática ou estruturada, por questionário fechado ou semiaberto, e mediante entrevistas diretas ou estruturadas.

Sobre a temática do fechamento das escolas do campo, realizou-se uma pesquisa para identificar os trabalhos acadêmicos que tratam do tema, na forma de Teses e Dissertações, disponibilizados no sítio da BDTD¹, a partir dos descritores “fechamento de escolas rurais” e

¹ Consulta realizada no endereço eletrônico <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>, acesso em 20 dez. 2020.

“fechamento de escolas no campo”. Com o primeiro descritor, foram obtidos dez trabalhos e, com o segundo, doze. Por intermédio da análise do resumo dos trabalhos encontrados na pesquisa, identificou-se que cinco produções abordavam o tema fechamento de escolas no campo: Guimarães (2017), Pereira (2017), Schmitz (2015), Silva (2017) e Silva (2019); seis trabalhos versavam sobre os aspectos econômicos e financeiros que justificavam o fechamento: Nogueira (2014), Mazur (2016), Silva (2016), Correia (2018), Silva (2018) e Silva (2019); três obras versavam sobre nucleação e fechamento: Basso (2013), Marrafon (2016) e Nurmberg (2017); três produções tratavam das consequências do fechamento para a comunidade: Lima (2015), Borges (2016) e Santos (2017); e quatro trabalhos abordavam os seguintes temas: licenciatura em educação no campo: Santos (2018); desvinculação da educação do campo na agricultura familiar: Nunes (2017); expropriação e agronegócio: Paula (2015); e despesas com transporte: Neves (2019).

Aceca dos estudos desenvolvidos sobre a temática, na forma de artigos científicos, constatou-se que parte significativa deles levantou os seguintes aspectos: a) FUNDEB, transportes e agronegócio: Sapelli; Mariano (2014) e Santos; Assis; Costa (2020); b) nucleação e transportes: Luther; Gerhardt (2018), Schmitz; Castanha (2017), Carvalho *et al* (2017), e Ferreira; Brandão (2017); c) mercantilização da educação: Cordeiro (2017), e Faleiro; Farias (2017); d) Negação da educação: Santos (2018), Neves (2018) e Martins; Pina (2020); e) Redução de custos e descentralização: Maia; Cordeiro; Carvalho (2019), Santos; Garcia (2020) e Janata; Anhaia (2015); f) Novo FUNDEB e CAQ: Araújo (2019); h) educação do campo: Silva; Foschiera; Cabral (2020) e Caldart (2009).

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, a presente tese está organizada em cinco seções, com a apresentação dos textos que trazem as construções teóricas que irão contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa. A seção 1, sob o título “Contexto histórico da Educação no Brasil”, descreve a trajetória da educação ao longo da história do país, que enfatizou o atendimento dos interesses da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. As pautas reivindicadas pela sociedade, relacionadas ao direito de acesso à educação pública, laica, gratuita e com qualidade são incorporadas no texto da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. O estudo apresenta o histórico da educação rural no Brasil, relegada a segundo plano pelos dirigentes, sendo assegurada como direito a toda a população a partir da CF de 1988. Discutem-se os efeitos do neoliberalismo na educação a partir da Reforma do Estado, realizada em 1994, que se baseia na narrativa da redução dos custos da área pública e a sua transformação em mercadoria, beneficiando o setor privado em detrimento da educação pública gratuita e universal.

Na seção 2, intitulada “Financiamento público da Educação no Brasil”, apresenta-se uma retrospectiva histórica envolvendo o financiamento público do ensino no país. O estudo identifica os mecanismos de financiamento da educação que foram implantados no período Imperial, e depois as políticas de fomento do ensino instituídas após a Proclamação da República. Continuando com as principais políticas dos anos de 1930 até as vinculações de impostos determinadas na CF de 1988, incluindo o FUNDEF, o FUNDEB, de 2007, e a concepção no novo FUNDEB a partir de 2021. A discussão avança para a forma de controle dos recursos do fundo através do sistema contábil, que evidencia toda a movimentação das verbas, explicando como o FUNDEB funciona e quais os critérios de distribuição dos recursos para equilibrar o financiamento da educação dos entes estaduais e municipais.

Na seção 3, denominada “Educação pública de Limeira (SP) e o seu financiamento”, descrevem-se as características do município de Limeira (SP), sua história e a importância da cidade na introdução da força de trabalho dos imigrantes europeus no Brasil que, após a sua chegada, passaram a reivindicar a educação pública para os seus filhos, além de trazerem conhecimentos técnicos e culturais que contribuíram para o desenvolvimento econômico e para a implantação das futuras indústrias no município. A Rede Municipal de ensino foi constituída em 1997 e o processo de municipalização do ensino ocorreu em 1998, com a incorporação das unidades escolares urbanas e rurais, de educação infantil e de ensino fundamental (1º ciclo). O financiamento público da educação da cidade é estabelecido no Plano Municipal de Educação, obedecendo às legislações vigentes, com a utilização dos recursos do FUNDEB e de verbas recebidas por transferências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na seção 4, sob o título de “Os impactos sociais pelo fechamento das escolas rurais no município de Limeira (SP)”, abordam-se o conceito de impacto social, suas características e como ele se enquadra na atividade educacional e na questão do encerramento das atividades educacionais das escolas do campo. A discussão apresenta as políticas implantadas a partir da segunda metade do século XX, que resultaram no avanço do agronegócio e na expulsão dos trabalhadores rurais do campo. O estudo discorre sobre o fechamento das escolas rurais no Brasil e no Estado de São Paulo que vem ocorrendo nos últimos anos e a questão da desativação das unidades educacionais do município de Limeira com a municipalização do ensino, que ocorreu a partir de 1998 – e os fatos usados como argumentos pela administração pública para justificar esse procedimento. O estudo ainda apresenta, com base na pesquisa de campo, os impactos sociais causados a alunos, familiares e comunidade pelo fechamento da unidade educacional ocorrido em 2018.

Na seção 5, intitulada “Análise dos potenciais impactos sociais causados pelo possível fechamento das escolas rurais no município de Limeira (SP)”, disserta-se sobre a extensão da área urbana e rural do município, e a estimativa da população que reside nessas áreas. O estudo indica quais bairros fazem parte da área rural da cidade e descreve quais são as escolas do campo em funcionamento no município atualmente, informando a sua localização, a história de cada unidade, a quantidade de alunos matriculados no ano de 2020, a composição das turmas, o número de funcionários, a estrutura física dessas unidades educacionais e os resultados encontrados na investigação. Portanto, a pesquisa de campo envolveu, também, as escolas em atividade, buscando analisar os impactos sociais em potencial – a alunos, pais e comunidade –, em face de um possível encerramento das atividades desses estabelecimentos de ensino.

Esta tese pretende trazer uma contribuição teórica para a identificação dos impactos sociais causados à população rural afetada pelo fechamento das escolas do campo. Distinguindo-se da maioria dos trabalhos acadêmicos, que versam sobre o encerramento das atividades dessas escolas, a presente obra vem preencher uma lacuna existente, mostrando tanto os problemas já causados aos indivíduos que foram afetados por essa política de fechamento, quanto uma ideia de quais seriam os prejuízos que esse encerramento de atividades causaria a alunos, pais e comunidade das atuais escolas rurais do município ainda em funcionamento. O conteúdo deste trabalho traz, também, a questão do novo FUNDEB, aprovado em 2020, evidenciando como o sistema de contabilidade controla as movimentações de recursos do Fundo, que funciona para equilibrar o financiamento da educação entre as instâncias estaduais e municipais, evidenciando a importância do controle e da informação contábil para esses entes da federação receberem as complementações de recursos da União, através do Valor Anual Total por Aluno (VAAT).

Mediante o exposto, o motivo principal de o autor pesquisar e escrever sobre o tema deveu-se ao fato de se tratar de um assunto que ainda carece de pesquisa uma vez que são raras as obras sobre o assunto, especificamente voltadas à identificação dos impactos sociais causados pelo encerramento das atividades das unidades educacionais do campo. Trabalhos recentes têm focado essa temática, mas não com a abrangência da análise dos impactos sociais envolvidos nesse processo. Espera-se contribuir para a análise dos problemas trazidos por essa política de fechamento de escolas do campo aos envolvidos – o que inclui alunos, familiares e comunidade. Além disso, esta tese explicita a necessidade da implementação de políticas públicas que possibilitem a garantia de recursos para a manutenção e melhoria das escolas da área rural, com a finalidade de abonar o direito de acesso à educação no ambiente em que os educandos residem.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Essa seção aborda os principais fatos que aconteceram na História da Educação no nosso país, e as ideias pedagógicas implantadas desde a chegada dos colonizadores portugueses até a Independência do Brasil, em 1822, passando pelo período Imperial, e finalizando com as modificações que ocorreram após a Proclamação da República, até chegar na Constituição Federal de 1988. Evidencia-se, nesse percurso, que nunca existiu uma real preocupação da classe dominante do país com a educação da classe trabalhadora, urbana e rural, incluindo os indígenas e quilombolas, pois, as políticas criadas para o acesso ao ensino de qualidade favoreceram apenas aos detentores do poder econômico, em detrimento da população e dos trabalhadores.

O direito de acesso à educação pública gratuita, laica e de boa qualidade é uma reivindicação da sociedade que ganha espaço a partir da CF de 1988, com a criação das políticas públicas que garantiram o ensino público gratuito à população em todas as etapas da educação. Contudo, com a implantação das políticas neoliberais, após a Reforma do Estado em 1994, ocorreram a privatização das empresas estatais, a diminuição das políticas sociais, a perda de direitos e a mercantilização dos serviços oferecidos pelo Estado. Na educação, veio ocorrendo, gradualmente, o aumento da presença do setor privado, por meio das empresas com fins lucrativos e por intermédio das entidades do Terceiro Setor.

1.1 A Educação no Brasil

Para compreender a Educação no Brasil é necessário entender as circunstâncias políticas, culturais e econômicas envolvidas no processo educacional do nosso país, que determinaram os rumos do acesso da população à instrução, sempre influenciada pelos interesses da classe dominante. Nesse sentido, é necessário qualificar os fatos que são considerados históricos relacionados à Educação no transcorrer dessa trajetória, que foi marcada por processos de luta, resistência e reivindicações, os quais “pela sua importância para o processo histórico” se tornaram (ou podem vir a se tornar) “objeto da ciência da história”, de acordo com Schaff (1995, p. 209). Portanto, o fato histórico é ponto de partida para o pesquisador analisar e interpretar os acontecimentos que influenciaram um determinado período da história, pois é a partir do passado que se torna possível compreender o presente.

Na visão de Schaff, o fato histórico pode ser um acontecimento ou qualquer episódio que se realizou uma vez, mas, igualmente, podem ser outros fatores que se manifestam com

regularidade determinada, “tal como são os produtos materializados de certos acontecimentos ou processos (constituições e leis) ou ainda os produtos da cultura material e espiritual”, como monumentos, ferramentas, utensílios, livros, obras de arte, esculturas etc. (SCHAFF, 1995, p. 208). Assim, o fato histórico refere-se a acontecimentos da vida social do homem, que, pela sua importância, estão relacionados à história, influenciando-a. No caso da educação brasileira, é necessário identificar as características do modelo educacional que foi implantado em nosso país ao longo da história, o qual serviu aos interesses da classe dominante, excluindo, portanto, a maior parte da população do acesso à educação e ao conhecimento.

Para Saviani (2010), a Educação no Brasil iniciou-se em 1549, quando o rei de Portugal, Dom João III, nomeou Tomé de Souza o primeiro governador-geral do Brasil, que trouxe consigo os primeiros jesuítas, cuja missão era a de doutrinar e converter os povos indígenas aos ensinamentos da fé católica, sob o comando do padre Manuel da Nóbrega. De acordo com Teixeira (1976, p. 287), a educação oferecida pelos jesuítas tinha como finalidade converter o povo que aqui habitava para o catolicismo, “dentro do movimento da contrarreforma, cujo espírito, por intermédio da Companhia de Jesus, iria dominar toda a evolução das sociedades nascentes”. Para conseguir cumprir essa missão, os jesuítas criaram escolas e fundaram colégios e seminários que, aos poucos, foram atingindo todo o território e, ainda segundo Teixeira, estabeleceram por longo tempo a única educação formal existente no país.

As ideias pedagógicas adotadas pelos jesuítas estavam de acordo com as condições de um Brasil que se integrava à proposta do Império português, atendendo, portanto, aos interesses da metrópole, que visava garantir a passividade e a subordinação da população local, e não atender às necessidades de instrução dessas pessoas. Nesse contexto, explica Saviani (2010, p. 7), “três elementos entrelaçaram-se compondo um mesmo movimento, dialetizado, porém, nas contradições internas a cada um deles e externas que se opunham entre si”: a colonização, a catequese e a educação. Assim, a educação jesuítica, oferecida para a população local, buscava defender os interesses da Coroa Portuguesa, por intermédio da utilização do ensino religioso, implementado pela Igreja Católica com muita disciplina, obediência, cobranças e castigos. Verifica-se que o padrão histórico da educação brasileira, segundo Teixeira (1976), subordinava-se aos padrões romano-jesuíticos, utilizados por Portugal e impostos à Colônia.

O Brasil, na visão de Teixeira (1976), despertou para a história em pleno período do Renascimento, mas sob o domínio intelectual e espiritual da recém-constituída Companhia de Jesus, ordenada e estruturada como força de vanguarda da contrarreforma religiosa, criada pela Igreja Católica a partir de 1545. Nesse sentido, o Brasil não participou das ideias humanistas desencadeadas pelo Renascimento, mas, sim, da busca para “reafirmar a doutrina da autoridade

externa ao indivíduo e o conceito de disciplina social pela obediência à autoridade espiritual e temporal, ambas de origem divina”, de acordo com Teixeira (1976, p. 64). Entende-se, pois, que a educação da época:

[...] era a educação dos jesuítas, isto é, uma educação destinada a formar um pequeno grupo de indivíduos para o serviço de direção, por eles orientada, da sociedade. Esses instruídos eram os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores ou da Igreja. A profissão de inteligência não tinha autonomia na época e em tais condições, e ainda menos a poderia ter com a formação jesuítica, cuja excelência era exatamente a de conseguir treinar a inteligência e mantê-la em completa e passiva subordinação. Quando e se alguma inteligência se emancipava... era o método que falhara. Embora espetaculares, estes casos, entretanto, sempre foram raros e arriscados. A nossa independência intelectual como se poderia datar do Marques de Pombal e da expulsão dos jesuítas (TEIXEIRA, 1976, p. 64).

A educação jesuíta defendia os princípios cristãos, com a proposta da catequização e o domínio religioso, destinado a um pequeno grupo de pessoas, compostos por crianças e jovens, nativos e filhos dos colonos portugueses. Os ensinamentos não visaram a emancipação da inteligência do indivíduo, mas sim, o ensino da leitura e da escrita, para atender aos interesses da fé católica, pela subordinação e passividade do sujeito. A partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, tem início a educação secular ou pública e, segundo Teixeira (1976, p. 291), “perde o país o aspecto mais severamente teocrático dos dois séculos anteriores e começa a luta por uma supremacia política do Estado”, em que a educação passa das mãos dos jesuítas para o controle governamental. Ainda de acordo com Teixeira, a educação no Brasil, que, até então, era uma atividade exercida exclusivamente pela Igreja e não pelo Estado, transformou a Igreja em “força formadora da sociedade local muito mais dominante e poderosa do que o Estado, que somente com Pombal se faz força independente”.

O Marquês de Pombal estabeleceu o fechamento dos colégios jesuítas conduzidos pela Companhia de Jesus – por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759 –, que foram substituídos pelas Aulas Régias mantidas pela Coroa em suas colônias. O conteúdo dessas aulas tinha dois eixos: o ensino secundário, com o ensino de gramática latina, retórica, grego e filosofia; e o ensino de primeiras letras, contendo leitura, escrita e cálculo. De acordo com Saviani (2010, p. 82), a partida definitiva dos jesuítas foi determinada, em Lisboa, por Dom José I, Rei de Portugal, no dia 3 de setembro do mesmo ano, 1759, quando proclama a lei de extermínio, proscricção e expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus de todo o reino, determinando que “fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras de além-mar”. O Alvará foi

estabelecido no âmbito das Reformas Pombalinas, que visavam à modernização da administração política, administrativa, econômica e cultural do Império português.

As Aulas Régias foram determinadas por Portugal para serem implantadas nas suas colônias, incluindo o Brasil, substituindo o colégio dos jesuítas, marcando, assim, o início do ensino público e laico, com objetivos mais abrangentes do que aqueles definidos pela Igreja. Contudo, Saviani (2010, p. 108) aponta que o funcionamento das aulas régias “não impediu os estudos nos seminários e colégios de ordem religiosas”, pois foram criadas algumas dessas instituições seguindo o entendimento das reformas de Pombal. Para Teixeira (1976), a educação confiada quase que exclusivamente à Igreja, a partir do Marquês de Pombal, passa a ser organizada e mantida pelo Estado.

Com essa modificação, pela primeira vez na história do nosso país, a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, que deveria definir quais seriam as políticas educacionais, já que todo o modelo, estrutura e sistema de ensino existente fora desenvolvido pelos jesuítas. Contudo, o modelo educacional de aulas régias trouxe poucas modificações na realidade do ensino brasileiro, pois foi dirigido, principalmente, para os filhos da elite colonial, não incluindo a classe trabalhadora, os indígenas, os escravizados e os que viviam de modos alternativos de produção da vida material.

As primeiras modificações culturais e educacionais ocorreram no Brasil somente a partir da chegada da família real, em 1808, com a criação de escolas superiores e o aprimoramento do ensino destinado apenas à classe dominante da época. Nesse período, foram criadas a Biblioteca Real, a Imprensa Real, o Museu de História Nacional, o Jardim Botânico e uma escola de Belas Artes, além de duas primeiras escolas superiores na área de medicina, nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Ainda na área educacional, foi criada a Academia Real Militar, com a finalidade de formar oficiais de artilharia e engenharia. Sobre as medidas para a educação popular, Teixeira (1976) afirma que o ensino elementar e o secundário mantiveram-se com a mesma estrutura do tempo da colônia, com as aulas régias e os colégios de ordens religiosas, relegando para segundo plano a educação de grande parte da população.

Após a Independência do Brasil, em 1822, o período monárquico, trouxe o debate sobre a educação, mas não uma efetiva realização, “que tivesse vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais”, de acordo com Teixeira (1976, p. 64). A expansão do sistema escolar ocorreu de forma lenta, o que se dá, na visão de Teixeira (1976), por dois motivos: o lento desenvolvimento do país e as suas condições, de certo modo, estáveis até a Abolição da Escravatura. No entanto, com a Abolição, em 1888, e com a Proclamação da República, em

1889, o país inicia um período de mudanças sociais, às quais a escola teria que acompanhar. Com isso, o tema educação vem à luz com vigor no período republicano.

Na campanha republicana, o debate sobre a educação ganhou destaque em relação ao período anterior, principalmente por ser um dos ideais dos opositores do regime monárquico, influenciados pelos princípios da Revolução Francesa, o Liberalismo e o Positivismo. Todavia, as mudanças propostas pelos republicanos não foram materializadas rapidamente com a Proclamação da República, devido ao elevado grau de conservadorismo que ainda era predominante nas forças políticas, segundo Bezerra Neto (2003). Com a promulgação da primeira Constituição republicana, em 1891, a educação brasileira passa por uma considerável quantidade de reformas que foram realizadas em quase todos os estados da Federação:

Das importantes reformas desse período, destaca-se a de Benjamin Constant, que visava a substituição de um modelo curricular de caráter “humanista” por um outro de natureza científica. Essas mudanças buscavam diminuir os gastos públicos com educação e, ao mesmo tempo, impor limites à quantidade de vagas em disputa pelos estudantes da época, viabilizando assim o projeto do Estado de limitar o ensino às elites dominantes, abandonando toda e qualquer possibilidade de uma ampla campanha de alfabetização para atender à demanda de toda a população do país. [...] a reforma de Benjamin Constant [...] tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária, conforme estipulava a Constituição (BEZERRA NETO, 2003, p. 78).

O Governo Provisório da recém-proclamada República brasileira decorreu de um golpe militar liderado por Marechal Deodoro da Fonseca. A partir do Decreto 119-A, de 07 de janeiro de 1890, foi estabelecida a laicidade no Brasil, através da separação entre a Igreja e o Estado. Segundo Cury (2001a, p. 71), como consequência, a igreja passa “para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado”, encerrando o domínio da Igreja Católica e estabelecendo, no país, a liberdade de crença. Por intermédio desse decreto, ocorreu a separação entre o Estado e a Igreja, proibindo qualquer ente da federação de expedir leis ou normativas relacionadas a algum tipo de religião, bem como, a utilização de verbas do orçamento público para criar diferenças entre as crenças dos habitantes do país. Essa mudança na hegemonia da Igreja também é resultado das modificações culturais e religiosas causadas pelos imigrantes europeus que estavam chegando ao Brasil – muitos deles protestantes –, que traziam práticas culturais e religiosas de seus países de origem. Além desses imigrantes europeus, grupos de missionários estrangeiros de várias denominações religiosas também chegaram ao país durante o século XIX.

Com a proposta de elaborar a nova carta constitucional, reuniu-se, a partir de 15 de novembro de 1890, o Congresso Constituinte eleito, que era formado por 205 deputados e 63 senadores. Cury (2001a) aponta que a maioria dos congressistas era representada por

parlamentares sob a bandeira do Partido Republicano, composto por médicos, engenheiros, militares e advogados. Existia apenas um deputado no congresso para representar os interesses dos trabalhadores, portanto, pode-se dizer que o debate formal para a definição do texto constitucional teve a participação de apenas um integrante para defender as pautas da classe trabalhadora. Sobre a Educação na Constituição de 1891, sabe-se que:

Após a promulgação da Constituição, o perfil do liberalismo e do Estado Mínimo passa a ser lei, mas dentro de um pragmatismo elitista e excludente dos grupos oligárquicos do poder.

[...] é possível dizer que a educação teria sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis. Mas, mesmo isso, com a hegemonia do liberalismo oligárquico, será ancorado na dimensão de *virtus*, própria do esforço individual de cada qual. Assim, não haverá educação obrigatória porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual.

Com a gratuidade a cargo dos Estados, restará uma longa discussão se a União poderá ou não interferir nesta matéria, a fim de propiciar uma escolarização básica a toda a população. Essa discussão perpassará toda a Velha República, com forte presença na Revisão Constitucional de 1925-26 (CURY, 2001a, p. 79).

Verifica-se que a educação ficou restrita aos grupos preponderantes, inserida nos objetivos da classe dominante brasileira, pois a Constituição Republicana de 1891 estabeleceu o sistema federativo de governo, ratificando o modelo dualista de ensino que vinha sendo utilizado no país desde o Império. Os ensinos secundário e superior ficaram sob a responsabilidade da União, deixando para os estados a oferta da educação básica e técnica. Sobre a dualidade do sistema de ensino, Speyer (1983) afirma que, novamente, legitima-se a desigualdade entre os dois tipos de educação existentes, de acordo com a classe social: uma educação destinada à classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a outra atribuída à população (escolas primárias e escolas profissionais).

A não interferência da União na indicação dos sistemas de ensino estaduais criou um dualismo: a tensão sobre a responsabilidade do poder central e dos estados na definição dos respectivos sistemas de ensino. Dessa forma, cada Estado criou um modelo educacional de acordo com os seus interesses, com autonomia para organizar e manter o ensino que fosse mais conveniente. Esse mecanismo aumentou as disparidades entre os Estados, pois aqueles com maior poder econômico, foram beneficiados com melhores dotações orçamentárias para equipar e desenvolver os seus sistemas de ensino. Esse modelo foi revisto somente em 1934, quando os sistemas de ensino passaram ao poder central da União (SPEYER, 1983, p. 66).

O Estado começa a interferir de forma mais intencional na educação a partir do século XIX, oferecendo, inicialmente, apenas um mínimo de educação escolar, considerado por Teixeira (1976) como necessário para a nova vida em comum, complexa e gradual para a

civilização industrial moderna, considerando que esse mínimo visava apenas oferecer à população um treinamento limitado, avaliado como indispensável para esse novo contexto social, dentro do estado democrático e industrial. Paralelamente, continuava a existir a educação de classe, “com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos”, segundo Teixeira (1976, p. 42).

A educação popular, livre e gratuita, ao ganhar certa importância, passou a preocupar os dirigentes nacionais após a Primeira Guerra Mundial, segundo Teixeira, com o surgimento de uma corrente de opinião que defendia apenas a alfabetização – pura e simples – da população. A proposta desse grupo era reproduzir, no país, as escolas com o mesmo formato que existiam nos países desenvolvidos. Mas existia uma contradição, pois “não tínhamos dinheiro para manter, nem cultura tradicional a perpetuar em escolas semelhantes às daqueles países” (Teixeira, 1976, p. 65). Assim, as tentativas realizadas se sucediam em escolas inauguradas, à perfeição que, posteriormente, tornavam-se decadentes. Para Saviani (2008), outro problema era a descontinuidade dos programas implantados, à medida que mudavam governos e ministros da Educação, que desfaziam as propostas que já estavam em curso.

As escolas europeias, no início do século XX, seguiam os ideais do capitalismo, oferecendo para a classe trabalhadora uma educação que incluía apenas o necessário para o trabalho, visando instruir e qualificar as pessoas para a força de trabalho. Nesse sentido, verifica-se que, mesmo nos países desenvolvidos da Europa, a educação da população estava limitada aos interesses do capital, com a submissão da classe trabalhadora aos interesses dos meios de produção, oferecendo instrução básica para a execução das tarefas mais simples e não as do trabalho intelectualizado. No Brasil, até o ano de 1925, a educação escolar existente caracterizava-se como uma instrução apenas para a classe dominante e não compreendia a maior parte da população. Para se ter uma visão sobre esse quadro, Teixeira apresenta o número de matrículas globais no ano de 1927, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Número de alunos matriculados no Ensino Primário e Secundário em 1927

	População em idade escolar estimada (a)	População nas escolas (b)	Proporção (a/b)
Ensino primário	4.700.000	1.780.000	37,87%
Ensino secundário	4.350.000	52.500	1,21%
Total	9.050.000	1.832.500	20,25%

Fonte: adaptado de Teixeira (1976, p. 93).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, verifica-se que, no ensino primário, 37,87% da população em idade escolar estava matriculada regularmente no sistema de ensino. No caso do ensino secundário, as informações demonstram que apenas 1,21% dessa população estava realmente dentro da escola, portanto, 98,79% estavam excluídas dessa etapa de ensino. Os números evidenciam que apenas 20,25% da população em idade escolar (primário e secundário) estava matriculada, ou seja, 79,75% desses indivíduos não tinham direito nem acesso à educação escolarizada, pois o sistema beneficiava unicamente a classe dominante brasileira. Ainda segundo os dados apresentados por Teixeira, em 1927, a quantidade de alunos cursando regularmente o ensino técnico-profissional atingia a soma de 42.000 matriculados. Já no caso do ensino superior, eram aproximadamente 12.500 alunos que o cursavam em todo o país.

A revisão constitucional de 1926 extinguiu boa parte do Projeto Liberal de 1891, com a intervenção do Estado em várias áreas, incluindo a Educação, buscando-se determinar a estrutura e o funcionamento do ensino, do nível básico ao superior. Entre as propostas para isso, estavam o direito à educação, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino do primeiro grau. Cury (2001b, p. 87) afirma que “um dos temas que penetraram na discussão da reforma foi o papel do Estado no seu dever de oferecer instrução para todos”. Ainda, de acordo com o mesmo autor, o primeiro deputado a incluir o tema da educação como objeto de discussão foi Afrânio Peixoto, alegando:

[...] a escola tem de ser gratuita e obrigatória. Mas, se a gratuidade e a obrigatoriedade são necessárias à democracia, elas não são suficientes. É preciso democratizar para além do ensino primário a fim de que da soma de todos, pobres e ricos, se possa constituir, por seleção das capacidades. Entretanto, o Estado dá instrução primária e “para ahi” e acaba fazendo o recrutamento de seus quadros só da elite econômica e aí são selecionados todos: capazes e “incapazes afortunados” (CURY, 2001b, p. 89).

Essa discussão cobrava maior participação do Estado na centralização das políticas educacionais, com a escola gratuita e obrigatória, para toda a população. No regime democrático, o acesso à educação com qualidade deve ser franqueado a todos os indivíduos, independentemente da classe social, com oportunidades iguais. O sistema educacional em uso favorecia apenas a classe dominante que, posteriormente, viria a ocupar os principais cargos públicos, a despeito da real capacidade técnica para o exercício das funções. Para a população em geral, àqueles poucos que conseguiam acessar o ensino, ele limita-se à instrução primária, com a formação direcionada ao trabalho. O ensino intelectual, com melhor nível educacional era direcionado aos filhos da classe dominante brasileira, visando à formação de profissionais

que iriam atuar nas funções administrativas das empresas públicas e privadas, para as quais era necessário esse tipo de saber e uma melhor qualificação acadêmica.

O Golpe de Estado realizado em 1930 por forças políticas varguistas depôs o presidente Washington Luís e levou ao poder Getúlio Vargas – quem, segundo Bezerra Neto, conduziu o Brasil para entrar no mundo da produção industrializada, com a particularidade do capitalismo urbano. A partir do Golpe, houve uma nova composição das forças políticas e econômicas na condução do Estado brasileiro. Essa nova realidade urbano-industrial passou a demandar força de trabalho especializada com algum tipo de qualificação, e “para atender a essas novas necessidades, foi preciso fazer alguns investimentos na educação” (BEZERRA NETO, 2003, p. 87).

Com a ampliação da instalação de indústrias, principalmente no eixo Rio-São Paulo, houve o surgimento de uma classe operária mais organizada, exigindo o acesso à educação, principalmente após a chegada dos imigrantes europeus. Além do esforço em defesa do ensino para as camadas populares, Bezerra Neto (2003) relata a luta social dos trabalhadores que reivindicavam a redução da jornada de trabalho, a proteção ao trabalho infantil e da mulher, criação de dispositivos para a aposentadoria e melhoria das condições de trabalho. Com isso, novos valores urbanos-industriais começam a surgir no Brasil, como reconhece Bezerra Neto (idem, p. 58) ao asseverar que os esses imigrantes contribuíram para modificar a estrutura social e as formas de organização aqui existentes, já “que traziam consigo algumas experiências de lutas sociais, até então não utilizadas numa sociedade que acabara de passar de um regime patriarcal, imperial e escravocrata para uma República oligárquica”.

A Educação sofre novas modificações importantes a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Durante o Governo Provisório, em 1931, decretos reorganizaram o ensino secundário e as universidades brasileiras. Com essa reforma foram admitidos dois tipos de organização do ensino superior: as escolas públicas, mantidas pelo governo federal ou estadual, e as privadas, constituídas na forma de fundações ou por associações particulares de ensino. De acordo com Bezerra Neto (2003), o conjunto desses decretos tornaram-se conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, com a criação, organização e regulamentação, conforme segue:

- a. Decreto nº 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, que só começaram a vigorar em 1934;
- b. Decreto nº 19.851, de 11 de abril, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

- c. Decreto nº 19.852, de 11 de abril, versa sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d. Decreto nº 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e. Decreto nº 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e das outras providências;
- f. Decreto nº 21.241, de 14 de abril, estabelece as disposições sobre o ensino secundário.

Com as transformações promovidas pela reforma de Francisco Campos, passa a existir um maior comprometimento do Governo Federal com a educação, principalmente com a organização do ensino secundário. A reforma produziu um contexto totalmente diferente para a escola secundária, de acordo com Romanelli (1991), determinando, por fim, o currículo seriado, a frequência obrigatória dos alunos, o ensino dividido em dois ciclos – um fundamental de 5 anos, e outro complementar de 2 anos – e o requisito de sua habilitação para o ingresso no ensino superior.

Dentro dessa reestruturação do ensino promovida pela Reforma Francisco Campos, Saviani (2010) chama a atenção para um elemento: a inclusão do ensino religioso nas escolas oficiais, através do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Com isso, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso é introduzido de forma facultativa nos estabelecimentos de ensino que oferecem a instrução primária, secundária e normal, privilegiando, assim, os interesses religiosos na área educacional. A inclusão das teses católicas na educação gerou um conflito entre os educadores católicos e os escolanovistas, que eram contra o ensino religioso, defendendo a separação entre o Estado e a Igreja.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros importantes estudiosos e educadores da época, foi lançado em 1932 e teve enorme contribuição nesse período, reivindicando modificações profundas na estrutura do sistema educacional brasileiro e nos rumos da Educação. Saviani (2010) aponta que o texto do manifesto inicia com o tema “O Estado em face da educação”, que traz os seguintes princípios: a função essencialmente pública da educação, a escola única, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação:

Pelo primeiro princípio, [...] a educação torna-se essencialmente e primordialmente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com as demais instâncias sociais. Pelo segundo princípio, [...] o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais, [...] a todas as crianças dos 7 aos 15 anos.

Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas.

Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais.

Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicados pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.

Pela coeducação não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada por aptidões psicológicas ou profissionais. (SAVIANI, 2010, p. 245).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é composto por seis princípios para organizar uma nova educação para o país na época, que deveria ser mantida e garantida pelo Estado, gratuita em todos os níveis de ensino a todos os brasileiros, especialmente às crianças de 7 a 15 anos. Essa educação deveria ser laica, livre das crenças e disputas religiosas, contrariando os interesses principalmente da Igreja Católica, uma vez que ela mantinha influência no ensino privado, por intermédio das instituições de ensino da sua propriedade, monopolizando o ensino. As reivindicações apontavam para a necessidade de uma nova função social da educação, que fosse capaz de contribuir para diminuir a desigualdade social existente no Brasil, além de criar uma estrutura educacional onde meninos e meninas pudessem estudar no mesmo ambiente escolar.

A Constituição de 1934 foi a primeira a trazer um capítulo exclusivo para a educação e cultura, estabelecendo, também pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, ficando sob a responsabilidade da família e do Estado proporcionar o ensino aos brasileiros e aos estrangeiros domiciliados no país. A Carta Magna assegurava a gratuidade da educação e a obrigatoriedade do ensino primário público. Com a ascensão da atividade industrial que começava a se estruturar na área urbana do país, a proposta educacional para a classe trabalhadora visava à qualificação da mão de obra, para atender às demandas do trabalho. O texto traz, ainda, a volta do ensino religioso como disciplina nas escolas públicas, embora com frequência facultativa.

Em 1937, o Estado Novo, estabelecido por meio do Golpe de Estado dado pelo então presidente Getúlio Vargas, elabora uma nova constituição nesse mesmo ano, caracterizada pela falta de princípios democráticos. Na Educação, existem mudanças na questão da gratuidade do ensino, que passa a exigir dos alunos que não alegarem ou não puderem alegar escassez de recursos, a solidariedade com os menos favorecidos, mediante uma contribuição irrisória e mensal para a caixa escolar. Com esse mecanismo, a gratuidade passa a ser concedida apenas aos alunos que conseguissem provar a falta de recursos, e o Estado fica dispensado da obrigação de financiar a educação dos mais pobres. A constituição outorgada favoreceu a escola

particular, ao considerar que a educação integral dos filhos era um dever e direito natural dos pais, transferindo com isso, a responsabilidade de educar aos pais, nas escolas privadas.

Em 1942, durante o governo Vargas, iniciaram-se novas modificações no sistema de ensino, a partir da reorganização de toda a estrutura educacional – conhecida como Reforma Capanema –, que foram introduzidas por meio de oito decretos-leis, baixados entre 1942 e 1946. A proposta desse novo modelo educacional buscava atender às exigências do modo capitalista de produção, adequando a escola ao modelo econômico vigente direcionando o estudo de nível intelectual para a classe dominante e o ensino de nível profissionalizante para a população de baixa renda. Cada um desses decretos trouxe uma determinação:

- Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, cria o SENAI;
- Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, define a Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, determina a Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, estabelece a Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, cria o SENAC, e o
- Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, define a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Para Saviani, o conjunto de reformas de Gustavo Capanema apresentava característica centralista e altamente burocrática: dualista, pois distinguia o ensino secundário – que era designado à formação das classes dominantes condutoras do país, do ensino profissional – destinado à população em geral. De acordo com essa distinção, apenas os estudantes formados pelo ensino secundário conseguiam o privilégio de acessar o nível superior de educação, contradizendo os ideários do Manifesto, que reivindicava uma educação igualitária para todos os indivíduos, independentemente da sua classe social. Além disso, tinha um caráter corporativista, pois “vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social” (Saviani, 2010, p. 269).

A Constituição Federal de 1946 garantia a gratuidade do ensino primário oficial para todos, mas ficava restrita somente aos que provassem a falta de recursos. Para Anísio Teixeira,

as transformações sociais que ocorreram na sociedade brasileira, a partir dos anos de 1950, de expansão e de desenvolvimento, conduziram à necessidade de um conjunto de reformas, inclusive na educação:

Até pouco tempo atrás a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la. Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava seus filhos, porque dispunham de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa (TEIXEIRA, 1976, p. 42).

A partir da década de 1950, transformações relevantes começam a modificar a estrutura da escola secundária em decorrência de múltiplas legislações, as quais buscavam estabelecer a equiparação entre os diferentes ramos do ensino secundário, com a finalidade de proporcionar aos alunos “de outros ramos do ensino profissional o acesso à escola secundária e ao ensino superior, rompendo a distância legal existente até então” (SPOSITO, 1984, p. 14). Com essas legislações, buscava-se interromper o dualismo existente, com a incorporação cada vez maior de parcelas heterogêneas da sociedade na instrução secundária.

Essas transformações representaram significativos avanços na concretização do início de uma política educacional de abrangência nacional, com a criação de múltiplos órgãos, tais como o Instituto Nacional do Cinema Educativo, em 1937; o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937; o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938; o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, em 1939; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946; o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), em 1951; a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951; a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1954; o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, em 1955 – incluindo outros órgãos de natureza suplementar e provisório, de iniciativa pública ou particular (RIBEIRO, 2000, p. 145).

Além da criação desses órgãos, a Constituição de 1946, de acordo com Ribeiro (2000), atribuiu ao governo federal a competência para estabelecer as regras sobre a educação no âmbito nacional, abrindo caminho para o início dos trabalhos para a preparação de um anteprojeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional, vindo efetivamente a se transformar em legislação no dia 20 de dezembro de 1961, através da aprovação da Lei nº 4.024/61. Por meio dessa legislação, aprova-se nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelecendo

que o direito à educação seria assegurado pelo Estado e pela iniciativa privada, em todos os níveis de ensino.

A taxa de escolarização da população de idade escolar entre 5 e 19 anos apresentou evolução considerável no período compreendido de 1920 a 1970. Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram expansão no ensino primário e médio nesse intervalo de tempo, passando, a taxa de população escolarizada, de 9,0%, em 1920, para 53,7%, em 1970. Já em relação ao aumento da população nessa faixa etária, verifica-se que ela foi de 276,9% no período, enquanto a ampliação da matrícula foi de 1.653,6%, revelando que a expansão da quantidade de alunos matriculados nessas duas etapas de escolarização superou a taxa de crescimento da população nesse mesmo período.

Tabela 2. Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970

Anos	População de 5 a 19 anos	Nº de matrículas no primário	Nº de matrículas no médio	Total de matrículas	Taxa de escolarização	Crescimento da população	Crescimento da matrícula
1920	12.703.077	1.033.421*	109.281*	1.142.702*	9,0%	-	-
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,4%	22,3%	291,3%
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,2%	149,2%	430,9%
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,3%	203,7%	755,7%
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,7%	276,9%	1.653,6%

* Dados estimados.

Fonte: adaptado de Romanelli (1991, p. 64).

Em 1971 ocorreu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus por intermédio da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que alterou a organização do ensino no país, fixando as diretrizes e bases para essas duas etapas da educação. Com a reformulação, o foco do ensino do segundo grau foi direcionado à formação técnica, com a finalidade de profissionalização destinada ao mercado de trabalho, pois, de acordo com o parágrafo 1º da respectiva legislação, o ensino “tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como [...] qualificação para o trabalho”. Além disso, a Lei nº 5.692/71 garantiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau aos estudantes com idade entre 7 e 14 anos.

Essa reformulação do ensino ocorreu no contexto do governo civil-militar, com o aumento da oferta da educação de nível técnico, com baixo custo de operacionalização e implantação, destinado às massas com a finalidade de preparar uma força de trabalho

qualificada para atender às necessidades do setor produtivo. Dentro dessa concepção de ensino, o aluno vai desenvolvendo habilidades direcionadas ao aprendizado do ofício, que seria colocado em prática no mercado de trabalho.

A partir dos anos 1980, no período de redemocratização do país, uma das principais reivindicações da sociedade relacionava-se à luta pelo direito à educação pública, laica, gratuita e de boa qualidade, para toda a população. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, essas pautas passam a ser incorporadas na elaboração das políticas públicas educacionais. Segundo o art. 206 da CF de 1988, o ensino seria oferecido para a sociedade, sendo organizado de acordo com os princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 afirma que a educação será oferecida à população pelo princípio da igualdade, isto é, todos são iguais perante a Lei, garantindo oportunidades para aqueles que possuem dificuldades de acesso e permanência na escola. Sobre a liberdade, é garantido o aprender e o ensinar, utilizando, como base, material pedagógico organizado e sistematizado, produzido por aqueles que conhecem a educação e a realidade pedagógica. A respeito do pluralismo de ideias, o texto constitucional garante a coexistência das instituições de ensino públicas e privadas, que promovam diferentes concepções pedagógicas de ensino. Em relação à gratuidade do ensino, é garantido o acesso de todos ao ensino público em estabelecimentos mantidos pelo Estado, que serão diretamente financiados por ele e, indiretamente, pela sociedade, com a finalidade de promover oportunidades de educação para toda a população.

No caso da gratuidade, a CF de 1988 garante a todos o acesso ao ensino público, que deve ser oferecido a toda a população, com a garantia de padrão de qualidade, proibindo a cobrança em qualquer etapa da educação. Verifica-se o avanço na CF de 1988 quanto à

abrangência do direito à educação para todos os indivíduos e em todos os níveis de ensino, diferentemente da CF de 1946, que trazia o ensino gratuito aos níveis posteriores ao primário, mas apenas para aqueles que provassem a falta de recursos. Nas demais constituições – 1824, 1934, 1937 e 1967 –, é abordada a gratuidade, mas está restrita apenas ao ensino primário. A única constituição que não trata da gratuidade, em nenhum artigo do texto, é a Carta Magna de 1891, que não garantia o acesso gratuito ao ensino, representando um retrocesso em relação à CF de 1824, que, mesmo restrito, já previa esse direito em determinadas situações. Observa-se que a questão da gratuidade da educação é apresentada nas Constituições do país, mas verifica-se que não houve esforços do poder público no sentido de torná-la acessível a toda a população enquanto uma política pública de governo.

Essas políticas consolidam-se a partir da CF de 1988, determinando que a educação é um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado garantir o acesso dos indivíduos aos estudos de forma gratuita, em todos os estabelecimentos oficiais de ensino público, em nível nacional. O acesso à educação na escola pública torna-se gratuito em todas as etapas da educação básica, até o ensino superior. No próximo tópico, será abordado o histórico da educação rural no Brasil, evidenciando os caminhos percorridos pela população do campo, para conquistar o direito de acesso à educação oferecida pelo Estado. Nessa abordagem, serão aprofundados os estudos sobre educação no contexto da área rural, conhecendo os principais acontecimentos na área a partir da primeira Constituição Imperial, de 1824, até a Constituição Federal da República de 1988.

1.2 A Educação Rural no Brasil

Para compreender a educação no campo, é necessário relacionar os acontecimentos que ocorreram ao longo da história da educação no Brasil, para entendermos quais foram os caminhos percorridos pela população rural para conseguir o direito de acesso à educação oferecida pelo Estado. Portanto, faz-se necessário identificar quais foram os fatos ocorridos nessa trajetória, qualificando a sua importância dentro de um contexto histórico, para conseguirmos compreender quais foram os reflexos na educação do campo. Verifica-se que a instrução para aqueles que vivem na área rural, ao longo da nossa história, foi caracterizada pela falta de políticas públicas educacionais adequadas à realidade do campo e pelo abandono por parte do Estado, que visava atender, principalmente, aos interesses da classe agrária dominante.

A primeira Constituição Imperial, de 1824, outorgada por D. Pedro I, não mencionava a educação para a população rural, garantia, apenas, a educação primária e o estabelecimento de colégios e universidades, direcionados à população urbana. Com isso, a primeira manifestação governamental sobre a pesquisa no campo ocorre entre 1859 e 1860, quando o Imperador D. Pedro II decide criar quatro Institutos Imperiais de Agricultura, com a finalidade de resolver o problema que estava afetando a produção agrícola brasileira, relacionado à iminência da substituição da força de trabalho escrava, e o estímulo à produtividade agrícola, em virtude do atraso tecnológico existente no país até o momento.

A Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, proibiu o tráfico de escravos provenientes do continente africano, criando a necessidade de encontrar soluções para suceder a força de trabalho escrava, buscando melhorar a produção agrícola e garantir a economia do Império. A extinção do tráfico de africanos e a substituição da mão de obra escrava pelos trabalhadores assalariados interessava diretamente aos ingleses, principalmente nos aspectos econômicos, pois visualizavam no Brasil um importante centro de consumo dos seus produtos industrializados. Dentro das perspectivas da expansão capitalista industrial inglesa, era necessário que os trabalhadores fossem remunerados para que tivessem poder aquisitivo, tornando-se, assim, consumidores dos produtos industrializados elaborados por este país.

A implantação destes institutos agrícolas estava atrelada à política imperial, que precisava encontrar alternativas para substituir a força de trabalho escrava na agricultura e melhorar a produtividade rural por intermédio de novas técnicas de produção. Para Gabler (2012, p. 20), essas novas metodologias de produção viriam por meio desses institutos, através da “promoção da instrução e da experimentação agrícola, além de serem responsáveis pelo estabelecimento de cursos agrícolas”. Esses institutos foram criados pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), constituída como entidade privada, que prestava assistência ao governo nas questões envolvendo pesquisas científicas relacionadas à agricultura, indústria e economia, muito embora sua atuação estivesse subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Império. De acordo com Gabler (2012, p. 19), as políticas para o desenvolvimento científico, o ensino agrícola e industrial, “estiveram quase sempre relacionadas às instituições privadas de fomento, que obtinham subvenção para desenvolver essas áreas”. Nesse caso, verifica-se que esses institutos eram de natureza privada, mas mantidos com recursos públicos.

No período monárquico, existiam duas grandes áreas de produção agrícola no país: nos estados do nordeste brasileiro concentravam-se a lavoura e produção açucareira, no centro sul,

o plantio de café. De acordo com Peixoto (2008), a criação dos institutos ocorreu por intermédio dos seguintes decretos:

- Decreto nº 2.500 de 01/11/1859, criou o Imperial Instituto Baiano de Agricultura;
- Decreto nº 2.516 de 12/12/1859, criou o Imperial Instituto Pernambucano de Agricultura;
- Decreto nº 2.521 de 20/01/1860, criou o Imperial Instituto de Agricultura Sergipana;
- Decreto nº 2.607 de 30/06/1860, criou o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura.

Esses institutos tinham as mesmas características, com a finalidade de realizar pesquisa e ensino agropecuário, visando promover exposições, concursos e publicação de periódicos para a divulgação dessas pesquisas. Além disso, o estatuto dessas instituições previa o comprometimento de realização dos levantamentos estatísticos rurais, estudando as necessidades de lavoura dos municípios, de acordo com Peixoto (2008, p. 13). Em 1891, as atribuições desses institutos referentes à agricultura foram transferidas para o Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. No ano de 1906, transferiram-se os assuntos agrícolas para o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que passa a ser denominado Ministério da Agricultura em 1930.

Na Constituição Federal de 1891, primeira redigida sob o pensamento republicano, a educação é direcionada apenas à classe dominante do país e à camada social média urbana, desconsiderando o ensino para a população rural. As mudanças na política econômica, a partir da década de 1930, ocasionaram a migração de trabalhadores do campo para cidade, em decorrência dos processos de industrialização e urbanização que estavam se iniciando em nosso país. Para Saviani (2008), a partir dessa mudança, a questão educacional passa a ser compreendida como uma questão nacional, uma vez que o capitalismo industrial produz a necessidade de que todas as classes sociais tenham conhecimentos. Romanelli (1991, p. 59) entende que as modificações introduzidas pelas relações de produção, especialmente a “concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos, tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas”.

Para evitar o deslocamento campo–cidade, buscando manter o homem no seu local de origem, constituiu-se o primeiro movimento de defesa da educação do homem do campo, por meio do Ruralismo Pedagógico. Esse movimento foi composto por pensadores ruralistas que defendiam uma educação específica para o campo, para atender às necessidades daqueles que

vivem no meio rural, sendo possível, assim, a fixação do camponês ao seu *habitat*. O termo ruralismo pedagógico:

[...] foi cunhando para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

As ideias que embasavam o Ruralismo Pedagógico iniciaram-se na década de 1920, consolidando suas propostas a partir de 1930. Nesse mesmo período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, estimulou o debate sobre o direito de todos à educação, sem distinção de classes e de situação econômica, assegurado através da escola pública gratuita. Na visão de Romanelli (1991, p. 151), as lutas educacionais defendidas por Fernando Azevedo trouxeram resultados práticos na concepção do texto das constituições de 1934 e 1937: o capítulo relacionado à educação indica influência do Manifesto, como por exemplo, “o artigo 148, que afirma ser a educação um direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente à família”.

Anteriormente, nas Constituições de 1824 e 1891, a educação rural não fora mencionada, mas no texto da CF de 1934, que trouxe as influências do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresenta, pela primeira vez, a educação rural, no art. 156 que estabelece a responsabilidade da União em reservar no mínimo 20% do orçamento na manutenção dos sistemas educativos, incluindo a educação da população da área rural. Nesse caso, o ensino da área rural passou a constar no orçamento da União, embora sua implementação, de fato, nunca tenha ocorrido. O art. 139 da CF de 1934 menciona a obrigatoriedade das empresas industriais ou agrícolas, instaladas fora dos centros escolares, que tenham em seu quadro de funcionários, com mais de cinquenta trabalhadores, a oferecerem o ensino primário gratuito, aos funcionários e seus filhos, mas apenas quando existirem entre eles, pelo menos dez analfabetos. O governo transfere a obrigatoriedade da educação dos funcionários e seus filhos para a iniciativa privada, caso houvesse as condições determinadas na lei.

Em 1937, a CF outorgada pelo governo Vargas, vinculou a educação às necessidades do mercado de trabalho, impondo a responsabilidade aos sindicatos e às empresas privadas, inclusive as rurais, a oferta do ensino técnico nas suas respectivas áreas de atuação, aos seus filiados e funcionários, inclusive aos seus filhos. Nessa proposta educacional, os sujeitos que habitavam o campo receberiam sua educação por intermédio do vínculo empregatício, ou seja,

para serem educados deveriam estar subordinados ao trabalho assalariado. A responsabilidade do Estado seria apenas para contribuir no cumprimento dessas determinações. Entretanto, “esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática (Henriques *et al.*, 2007, p. 16).

Mais à frente, em 1942, a Reforma Capanema criou o ensino de nível técnico profissionalizante no segmento industrial, secundário, comercial, normal e agrícola. Com essa reforma, o ensino da área rural teve como finalidade a educação que preparasse o indivíduo para o trabalho, por meio da qualificação da força de trabalho na área agrícola. A Reforma introduziu um modelo educacional que atendia aos interesses da classe dominante, que dispensava a educação abrangente à população em geral, oferecendo aos trabalhadores apenas uma capacitação restrita ao universo do trabalho, para que realizassem uma tarefa ou função, preparando-os para obter uma ocupação na atividade rural. Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto, estabelece as bases do ensino agrícola, até o segundo grau, com a finalidade de preparar profissionalmente os trabalhadores da área agrícola do país.

Em 1952, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural, no governo Vargas, oficializada apenas em 1956, na gestão de Juscelino Kubitschek, por intermédio do Decreto nº 38.955, cuja finalidade era disseminar a educação de base na área rural. Esse programa foi realizado por intermédio de acordos bilaterais, entre o governo brasileiro e os convênios estabelecidos com o governo dos Estados Unidos da América do Norte (EUA), corroborado pela ideologia desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, para formação de técnicos agrícolas com o intuito de instruir as pessoas que habitavam o campo, além de formarem professoras para atuarem nas escolas rurais. Dentro dessa proposta, o ensino agrícola tinha como foco formar as futuras professoras, que transmitiriam os ensinamentos para crianças, jovens e adultos analfabetos (BARREIRO, 2010). A Campanha vigorou até o ano de 1963, quando se extinguiu.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases apresenta em seu texto a preocupação em promover a educação na área rural, considerando que os poderes públicos instituirão as escolas rurais ou centros educacionais, com a finalidade de favorecer a adaptação do homem ao meio rural, bem como o estímulo de vocações e atividades profissionais. De acordo com Henriques *et al.* (2007, p. 16), a LDB de 1961 demonstrava preocupação especial em oferecer a educação nas áreas rurais, com a finalidade de “frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades”, ocasionando problemas habitacionais e estimulando o crescimento da pobreza nos grandes centros urbanos – ou seja, a educação rural foi utilizada pelo Estado como estratégia para conter o deslocamento populacional do campo para a cidade.

Já em 1971, uma nova versão da LDB ampliou a profissionalização da educação, o que trouxe a escola para as necessidades do mercado de trabalho. A educação do campo seguiu as mesmas diretrizes, e os períodos letivos deveriam ser organizados, nas escolas rurais, de modo a não coincidirem com as épocas de plantio e de colheita das safras. Nesse sentido, de acordo com Henriques *et al.* (2007), a educação nas áreas rurais seguiu o mesmo entendimento utilitarista, em benefício da produção agrícola. Essa versão da LDB traz o tema formação profissional para a população do campo, mas não apresenta a inclusão desses indivíduos no acesso ao ensino público regular obrigatório.

Apenas em 1988, com a nova Constituição Federal, houve avanços na legislação sobre os direitos sociais, assegurando a todos os brasileiros o direito à educação, em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – muito embora seja importante lembrar que se criaram as legislações, mas nem sempre elas foram cumpridas. O art. 208 determina que a educação básica e gratuita está assegurada para todos; o direito à educação para toda a população e em todos os níveis de ensino, como um dever do Estado, foi garantido pelo art. 205 da CF de 1988. Posteriormente, esse direito foi reafirmado em 1990, através do art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegurando a escola pública e gratuita. Em 1996, o art. 4º da LDB reafirmou o direito à educação, e o seu art. 28 traz um avanço acerca da obrigatoriedade da oferta da educação básica para a população rural, estabelecendo que:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Santos e Garcia (2020) defendem que o art. 28 da LDB possibilitou a elevação de alguns degraus na legitimidade e institucionalidade da educação do campo, esboçando os primeiros caminhos para a obrigatoriedade da oferta de educação básica para os cidadãos que residem na área rural. Dentro dessa perspectiva, houve a indicação da necessidade de adequação do conteúdo curricular, das metodologias e do calendário escolar de acordo com as características de cada região. Na LDB de 1996, houve o reconhecimento da diversidade sociocultural das pessoas que habitam o campo, com o currículo adequado para as reais necessidades e os interesses dos alunos da área rural, garantindo para a população campesina o acesso à educação pública.

Considerando-se o contexto histórico da educação rural no Brasil, observamos que ela foi colocada em segundo plano na elaboração das políticas educacionais. No campo, simplesmente ocorreu a reprodução da educação urbana, não tendo sido levadas em consideração as necessidades e a rotina habitual dos sujeitos que nele se encontravam. Com a proteção do Estado, a educação, de forma geral, representa os interesses das classes dominantes e, na visão de Costa (2013, p. 21), não existe uma preocupação realista com “a formação dos sujeitos dentro de uma perspectiva humanizadora, ética e, sobretudo, capaz de respeitar e valorizar, efetivamente, o lugar como conteúdo escolar, bem como, a cultura dos seus sujeitos sociais”. De acordo com Caldart:

O desenvolvimento da Educação do campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. (CALDART, 2009, p. 47).

O direito à educação no contexto geral, segundo Santos (2016, p. 28), não constituiu grande preocupação da classe governante, que sempre negligenciou a “organização e oferecimento de uma educação que atendesse às necessidades reais das populações rurais”, preocupando-se apenas em reduzir as tensões no campo e as pressões que movimentos sociais exerciam sobre o direito ao acesso à educação oferecida pelo Estado. Para Caldart (2009), a educação do campo surgiu como crítica ao modelo de educação brasileira, especificamente para a realidade da educação direcionada ao povo brasileiro que vive, trabalha e sobrevive no campo. Portanto:

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os “movimentos sociais camponeses em estado de luta”, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009, p. 40).

As políticas públicas educacionais são essenciais para o desenvolvimento da sociedade, mas no caso específico da escola rural, as políticas educacionais precisam considerar as possibilidades para o desenvolvimento do campo, não como parte específica e isolada da sociedade: “o campo deve ser pensado e entendido como parte componente, como parte constituinte, como parte integrante do território e da realidade social, política e econômica

brasileira” (SANTOS, 2016, p. 14). É importante considerar-se que políticas públicas existem para assegurar determinados direitos aos cidadãos e a sua implementação, de acordo com Santos (idem, p. 9), constitui “a possibilidade de concretização dos direitos sociais da pessoa humana em sua universalidade”. No entanto, para ser utilizada de forma universal, torna-se necessário que o Estado cumpra com a sua responsabilidade na implementação dessas políticas, considerando as diferenças culturais, econômicas e sociais da população, bem como, assegurando aos indivíduos o direito ao acesso a essas políticas.

No Brasil, o direito ao acesso à escola pública é um desafio constante, principalmente para a população do campo: “essa luta tem sido mais árdua para aqueles que, por razões variadas, destinaram-se ao campo para trabalhar e viver” (BEZERRA NETO, 2003, p. 207). Afirma, ainda, esse autor que muitas propostas surgiram visando à eliminação do analfabetismo dos trabalhadores rurais, sendo a maior parte direcionadas para a defesa de uma educação que, de alguma forma, procurasse a fixação do trabalhador no campo. Nesse sentido, a educação pode colaborar para o processo de formação das populações que residem no campo, entendendo que isso possa produzir os meios necessários para proporcionar a preservação da sua subsistência. Além disso, conforme Santos (2016, p. 9), a educação “contribui para a construção do sujeito para o exercício da cidadania”, difundindo e preservando “características culturais tão diversas” e heterogêneas como as encontradas no Brasil.

A educação do campo torna-se política pública nacional a partir dos anos de 1990, em decorrência de diferentes acontecimentos que produziram desdobramentos significativos, como a LDB de 1996, ao assegurar no art. 28 que “os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, desde o final dos anos de 1980, defendiam a educação dos acampados e assentados da reforma agrária; o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, que defendia a educação dos trabalhadores do campo; e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, com a proposta de alfabetizar e elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos em projetos de assentamento da reforma agrária. Ainda, em 1998, ocorreu em Luziânia/GO a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o objetivo de recolocar a educação rural na agenda política do país, incluindo o ensino para milhões de pessoas que viviam no campo.

O PRONERA foi criado por intermédio da Portaria nº 10 de 16 abril de 1998 com a finalidade de oferecer educação formal aos jovens e adultos que faziam parte do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), facilitar os meios de acesso à educação das pessoas do PNRA e

melhorar sua qualificação. A legislação assegurou a educação do campo à condição de política pública destinada a ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e do Ensino Superior aos residentes da área rural. A lei indica uma evolução democrática da educação campestre, quando assevera que o controle social da qualidade da educação escolar, irá ocorrer pela participação efetiva da comunidade rural e dos movimentos sociais que defendem e lutam pela educação no campo (PRONERA, 2016).

A partir de 2002, inicia-se a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB). Essas diretrizes foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, e Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, indicando importantes avanços nas políticas públicas educacionais destinadas à população rural, reconhecendo a sua cultura e a identidade própria das escolas do campo.

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, estabelecendo o comprometimento com a universalização da educação escolar, com propostas pedagógicas contemplando as diversidades do campo, nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. A Resolução expõe a garantia da gestão democrática, que proporciona conexões entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. A estratégia da gestão democrática visa proporcionar o envolvimento de todos os participantes nos processos educacionais, conforme disposto no art. 205 da CF de 1988, que define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, constituída com a colaboração da sociedade. Nesse sentido, a Resolução trata da igualdade, pela inclusão de todos os alunos pela universalização do sistema escolar público, e da gestão democrática como proposta pedagógica para a educação do campo.

Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) por iniciativa do Ministério da Educação, com a finalidade de fornecer condições para a criação e implementação, nas instituições de ensino superior pública no país, do curso de licenciatura em Educação do Campo. A proposta desse programa é contribuir, especificamente, para formação de professores que irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas rurais, conferindo aos estudantes desse programa o grau de Licenciado em Educação do Campo. O PROCAMPO visa contribuir para a expansão da qualificação dos professores que irão atuar nas escolas do campo, fornecendo a formação adequada para os docentes atuarem nessas unidades escolares.

A Resolução CNE/CEB nº 2 foi aprovada em 2008 e estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo, definindo que essa etapa educacional se destina à universalização do acesso e permanência no ensino, com qualidade, a todas as populações rurais, independente da denominação – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, caboclos e outros trabalhadores assalariados que residem no campo. O texto dispõe que a oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer no local onde residem os alunos, evitando-se a nucleação de unidades escolares e o deslocamento das crianças para locais fora da comunidade rural onde vivem. Essa Resolução apresenta avanços sobre a democratização do acesso da população rural à educação oferecida pelo Estado, além de estabelecer que a organização e o funcionamento das escolas do campo deverão respeitar as diferenças entre a população atendida, em relação a sua atividade econômica, estilo de vida, cultura e tradições.

Através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi criado pelo Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), com a participação do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre outras instituições. O objetivo principal do programa destina-se a:

[...] oferecer assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a implantação de uma política de educação do campo tendo em vista ampliar o acesso à educação básica e ao ensino superior mediante o emprego de ações que contribuam para aprimorar a infraestrutura das redes de ensino público, a formação inicial e continuada de professores a produção e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos às populações camponesas em todas as etapas e modalidades de ensino (SANTOS, 2016, p. 51-52).

O PRONACAMPO constitui um conjunto de ações com a finalidade de permitir o acesso e a permanência na escola, a aprendizagem e a valorização do universo cultural das populações que habitam a área rural. De acordo com o MEC, o Programa é estruturado em

quatro eixos, com a finalidade de implantar e desenvolver os seguintes conteúdos relacionados à educação do campo:

- Eixo I – Gestão e práticas pedagógicas: implementação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático, Mais Educação Campo, Escola da Terra e a Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB;
- Eixo II – Formação inicial e continuada de professores: oferta de cursos através do PROCAMPO, Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, PDE Interativo e Programa de Extensão Universitária – PROEXT;
- Eixo III – Educação de jovens e adultos e educação profissional: expansão da oferta de curso através do PRONATEC, EJA Saberes da Terra, Guia PRONATEC de cursos FIC e Técnico;
- Eixo IV – Infraestrutura física e tecnológica: disponibilização de projetos relacionado à Construção de Escolas, Inclusão Digital, PDDE – Campo, PDDE – Água, Luz para Todos e Transporte Escolar.

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5 definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, assegurando o compromisso da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, como fundamentos da educação dos povos atendidos. Em julho de 2014, foi aprovado o PNE para o decênio 2014/2024, estabelecendo que os Estados, o DF e os Municípios, devem elaborar os seus respectivos planos de educação, ou realizar as adaptações nos planos já existentes e aprovados, seguindo as diretrizes, metas e estratégias mencionadas no PNE. De acordo com o art. 2º da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), cada ente da federação deve definir o seu plano de educação e as estratégias que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”.

O PNE define que os governos estaduais, municipais e do DF assumam a responsabilidade na elaboração dos seus planos – esses entes devem estabelecer estratégias que assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais. As vinte metas definidas no PNE representam o compromisso do governo com a educação da população, com as prioridades em relação ao acesso, permanência e aprendizado dos estudantes, incluindo os recursos financeiros necessários para todas as etapas de ensino, nas escolas urbanas e rurais.

Embora o PNE represente avanços e o comprometimento do Estado com o ensino, verifica-se que, sob o tópico ‘educação do campo’, não existe nenhuma alusão específica, nas 10 diretrizes que compõem o PNE, sobre o ensino da área rural. Sobre essa temática é identificado apenas o item 7.13, que versa sobre as metas estabelecidas pelo plano, quando trata a respeito da garantia do transporte gratuito para todos os estudantes do campo, com a finalidade de diminuir a evasão e o tempo médio que o aluno permanece dentro do veículo escolar. O estudo avança no próximo tópico com a discussão sobre os efeitos das políticas do modelo socioeconômico neoliberal na educação brasileira, que, gradativamente, vem reduzindo os investimentos no ensino público em benefício da atividade privada, com a transformação da educação em mercadoria.

1.3 Efeitos do modelo socioeconômico neoliberal na educação

O modelo socioeconômico neoliberal, implantado pelas principais economias capitalistas ocidentais, a partir das últimas décadas do século XX, gerou profundas mudanças nas políticas sociais adotadas pelas principais economias mundiais, através da diminuição da participação do Estado na economia e da eliminação dos direitos sociais, sob o argumento de que os gastos sociais eram os responsáveis pela crise fiscal desses países. Na década de 1970, a crise do petróleo provocou uma instabilidade econômica e fiscal no mundo capitalista e as ideias neoliberais começam a ganhar força nesse período, como forma de recuperar a estabilidade fiscal e sustentar o crescimento econômico, por intermédio da diminuição das políticas públicas promovidas pelo Estado de bem-estar social e a saída do Estado da economia.

Foi a Inglaterra de Margaret Thatcher, o primeiro país a implantar esse modelo econômico, quando a Primeira-Ministra chegou ao poder no Reino Unido, em 1979, comprometendo-se em colocar em prática as políticas neoliberais. A esse respeito, Harvey (2011, p. 32) diz que, para esse modelo ser implantado, foi necessário enfrentar o poder sindical, combater todos os tipos de solidariedade social que atrapalhassem a flexibilização competitiva, além de desmontar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, “privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos e promover a iniciativa dos empreendedores”.

Em um segundo momento, em 1980, os Estados Unidos aderiram ao programa após a eleição de Ronald Reagan. No caso dos Estados Unidos, de acordo com Anderson (1995), como não existia um Estado de bem-estar ao estilo europeu, o neoliberalismo ocorreu mais como competição militar com a antiga União Soviética, desenvolvido como um plano para

enfraquecer a economia soviética e, por esse meio, debilitar o regime comunista. O modelo foi gradativamente consolidando-se nos demais países europeus, onde os governos eleitos colocavam-se dispostos à adoção do modelo neoliberal, como fez a Alemanha, em 1982, e a Dinamarca em 1983. Além da Europa, outros países passam a adotar esse modelo, como a Austrália e a Nova Zelândia.

Na América Latina, o movimento neoliberal teve início na década de 1990, baseado nas reformas sugeridas pelo Consenso de Washington, em que os diversos organismos internacionais e institutos de economia recomendavam-nas como necessárias para essa região do continente americano. As reformas implicavam em rigoroso programa de equilíbrio fiscal através da redução profunda nos gastos públicos, que seria executado através das reformas administrativas, trabalhistas e da previdência. O programa incorporava também o aumento das privatizações das empresas estatais, a abertura da economia nacional para o mercado internacional e a diminuição das políticas sociais (SAVIANI; 2010).

No Brasil, esse fenômeno inicia-se com o governo Fernando Collor de Mello, em 1990, com a abertura econômica do mercado nacional e a instituição do Programa Nacional de Desestatização (PND). Mas ganhou forma e consolidação a partir de 1994, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, através da reordenação da posição estratégica do Estado e da reestruturação econômica do poder público, transferindo à iniciativa privada atividades consideradas indevidamente exploradas pelo setor público, de acordo com a Lei nº 9.491/97, que alterou procedimentos relativos ao PND. A pauta neoliberal foi implementada pelo economista Luiz Carlos Bresser-Pereira, que, na época do governo Fernando Henrique Cardoso, ocupou o cargo de Ministro da Administração e Reforma do Estado, por meio da reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e políticas, o que envolvia a contenção de gastos sociais e a diminuição do aparelho estatal na economia. Esse processo fez o Brasil adequar-se à nova realidade econômica que vinha sendo implantada pelas principais economias capitalistas ocidentais, iniciados a partir da década de 1970.

A continuação da pauta neoliberal, com a perda de direitos e benefícios sociais, ocorre no Brasil a partir do governo de Michel Temer, em 2016, sob o argumento da responsabilidade da administração federal com a garantia do superávit fiscal, cuja finalidade era garantir recursos financeiros para honrar o pagamento dos juros da dívida pública para os credores nacionais e estrangeiros. A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 estabeleceu o teto de gastos na esfera do governo Federal, com o congelamento, por 20 anos, nos investimentos públicos em saúde, educação e infraestrutura. No ano seguinte, a Lei nº 13.467/17 promove uma profunda alteração na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), entre elas a flexibilização

da jornada de trabalho e a implantação do trabalho intermitente. Ainda em 2017, a aprovação da Lei nº 13.415/17 materializou a Reforma do Ensino Médio, ocasionando modificações na LDB, principalmente na Base Nacional Comum Curricular dessa etapa de ensino.

Por intermédio de um discurso conservador e de direita liberal na economia, foi eleito, em 2018, o governo de Jair Messias Bolsonaro, representante da direita conservadora extremista, implementando novas perdas de direitos sociais para os trabalhadores, principalmente com a aprovação da Reforma da Previdência de 2019, sob o argumento da necessidade de recuperação das contas públicas e diminuição dos gastos do Estado. Com a Reforma, a população passa a ter maior dificuldade para se aposentar, com a determinação de idade mínima de 62 anos para as mulheres e 65 anos para os homens, além de um tempo mínimo de contribuição previdenciária para o trabalhador obter a possibilidade de aposentadoria.

Sob o ponto de vista do trabalhador, existe o desafio de conseguir manter-se por mais tempo no mercado e realizar a contribuição previdenciária, até atingir o tempo necessário para a sua aposentadoria. Com isso, a Reforma da Previdência gerou perdas ao trabalhador e expandiu-se a precarização do trabalho, por intermédio da flexibilização das relações trabalhistas e pelas diminuições de direitos e benefícios sociais adquiridos.

A Reforma do Estado, realizada no governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, tornou o Estado menor, segundo defendia Bresser-Pereira (1997), com atenção às atividades que lhe são específicas, ou seja, aquelas que envolvem o poder do Estado. A Reforma do Estado brasileira envolveu quatro componentes:

- a. Limitação das funções do Estado, através da diminuição do seu tamanho, sobretudo na questão do pessoal, por intermédio de programas de privatização, terceirização e a publicização (transferência de serviços sociais para as organizações de direito privado, de natureza pública não-estatal).
- b. Diminuição do grau de intervenção do Estado na economia nacional, por meio de programas de desregulação que ampliassem os mecanismos de controle através do mercado.
- c. Aumento da autonomia do Estado, por meio do ajuste fiscal, buscando uma administração pública gerencial (ao invés da burocrática).
- d. Aumento da governabilidade, por meio do aperfeiçoamento da democracia participativa, com a abertura do espaço para o controle social da gestão pública.

Em relação à palavra “publicização” – apresentada no item ‘a’ –, Bresser-Pereira (1997) afirma que se utilizou para fazer a distinção desse programa com o de privatização, em função da transferência de funções do Estado para as entidades sem fins lucrativos. Para Harvey (2011),

isso assemelha-se a uma privatização por intermédio de uma entidade do Terceiro Setor. Essas entidades são de natureza privada, não fazem parte do aparelho do Estado, por isso não estão a ele subordinadas. Ainda, de acordo com Bresser-Pereira (1997), esse processo já ocorreu em países como a Nova Zelândia, Austrália e o Reino Unido, e vem ocorrendo, também, em outros países europeus. No caso da educação, nos Estados Unidos, o processo envolve o ensino fundamental, com o surgimento de escolas gratuitas de natureza comunitária, que financiam suas atividades através do Estado². No Brasil, verifica-se que, com a Reforma do Estado de 1994, a abertura para as entidades sem finalidade de lucros, começaram a ganhar espaço na educação. Assim, segundo Janata e Anhaia (2015),

A participação das organizações não governamentais causa impacto considerável na insurgência do chamado terceiro setor que viria a ocupar lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Na reforma do Estado brasileiro, iniciada ainda nos anos 1990 sob o comando do então ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser-Pereira, apontava-se a necessidade de aproximações entre as instituições escolares e as organizações não-governamentais, que assumiriam, em muitos casos, o papel de Estado na administração escolar. Outro objetivo velado, foi a própria participação do setor privado na educação (JANATA; ANHAIA, 2015).

Após a Reforma do Estado, houve gradativo aumento da participação do setor privado na educação, seja por intermédio das empresas com fins lucrativos ou através das entidades do Terceiro Setor, sem a finalidade de lucros. No Brasil, o art. 44 do Código Civil, Lei nº 10.406/02 (BRASIL, 2002) reconhece as entidades do Terceiro Setor como pessoas jurídicas de direito privado, estabelecidas na forma de associações, fundações, organizações religiosas e partidos políticos.

Essas entidades são regidas pelo Código Civil, através dos artigos 53 a 69, que determinam os critérios legais de criação, organização e administração. As associações, de acordo com o art. 52, são constituídas pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos. As fundações, segundo o art. 62, são criadas por um instituidor através de escritura pública ou de testamento, em função de uma dotação especial de bens livres, detalhando a sua finalidade e a quem se destina, podendo declarar a maneira de administrar esses recursos. De acordo com o IBGE (2019), as organizações religiosas e os partidos políticos foram inseridos no Código Civil por intermédio da Lei nº 10.825/03, que os definiu como pessoa jurídica de direito privado, as quais anteriormente se enquadravam na categoria de associações. Portanto,

² De acordo com Bresser-Pereira, na Espanha, próximo de um quarto dos alunos que frequentam as escolas comunitárias gratuitas são financiados com repasses governamentais de valor equivalente ao que o Estado investe para a manutenção das escolas públicas. No caso dos Estados Unidos, está ocorrendo um crescimento das “*chartered schools*”, que seguem o mesmo critério, utilizando repasse de recursos públicos para o financiamento com a gestão privada.

verifica-se que o termo Organização Não Governamental (ONG) é utilizado apenas como nome fantasia dessas entidades, não tendo amparo na legislação como forma de constituição.

Segundo dados divulgados pelo IBGE (2019), em 2016, existiam 526,84 mil entidades sem fins lucrativos no Brasil, conforme apresentados no Anexo B. Incluídos nesse número estão alguns tipos de entidades que não são criadas de forma voluntária pela sociedade civil, mas sim, para atender aos requisitos específicos da legislação, como é o caso de condomínios, que totalizam 181,3 mil; caixas escolares e similares, com 65,6 mil; sindicatos, federações e confederações, no total de 19,5 mil; partidos políticos, com 13,3 mil; cartórios, 5,8 mil; organizações do sistema S, com 3,4 mil; e outros tipos de entidades, no total de 1,79 mil. Esse conjunto totaliza 289,89 mil entidades, mas não atendem ao critério de organização voluntária, pois a sua constituição ocorreu para acolher a requisitos previstos em leis, possuem verbas já garantidas pela legislação para manter as suas operações e não são criadas por motivações da sociedade civil, de acordo com justificativas apresentadas no Anexo D.

Em vista dessa situação específica, restam 236,95 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, criadas de forma voluntária pela sociedade civil, distribuídas da seguinte forma: 0,1% voltadas para a habitação; 0,7% meio ambiente e proteção animal; 2,0% saúde; 6,7% educação e pesquisa; 10,2% assistência social; 12,2% associações patronais e profissionais; 12,8% desenvolvimento e defesa de direitos; 13,6% cultura e recreação; 35,1% religião; e 6,6% demais Instituições, conforme disponível no Anexo C. Através das informações disponibilizadas na Tabela 3, verifica-se que, em 1970, existiam no Brasil apenas 8,6 mil entidades classificadas como Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, passando esse número para 236,95 mil em 2016, com crescimento de 2.655,2% em aproximadamente 50 anos.

De acordo com a Tabela 3, no período de 1970 a 1990, existiam no Brasil 66,19 mil entidades classificadas como Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos, mas, entre 1991 a 2016, houve a criação de 169,8 mil novas organizações, o que corresponde a 71,7% do total de instituições existentes. Com isso, após a Reforma do Estado, os dados demonstram que correu um crescimento considerável de novas entidades atuando no Terceiro Setor, para atender a diversos interesses e finalidades da sociedade civil, mas, também, para preencher o espaço que ficou abandonado pela saída do Estado de questões envolvendo a responsabilidade estatal de garantir o bem-estar básico da população, através dos serviços públicos. Os tipos de entidades e as respectivas áreas de atuação dessas organizações que compõem o total das 236,95 mil entidades estão apresentadas no Anexo C.

Tabela 3. Número de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil

Tipo de entidade	Número de entidades constituídas como Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos	
	Nº de entidades constituídas	Percentual %
Até 1970	8.617	3,6
De 1971 a 1980	23.725	10,0
De 1981 a 1990	33.850	14,3
De 1991 a 2000	55.158	23,3
De 2001 a 2010	69.944	29,5
2011	7.769	3,3
2012	7.511	3,2
2013	8.426	3,6
2014	8.027	3,4
2015	7.965	3,3
2016	5.958	2,5
TOTAL	236.950	100

Fonte: Adaptado de IBGE (2019, p. 29).

Essas instituições utilizam, como forma de subsistência, recursos oriundos de contribuições de associados, serviços prestados, doações para custeio e investimentos de pessoas físicas e jurídicas, subvenções de natureza governamental, contrato de gestão firmados com o poder público, recursos públicos destinados a realização de projetos e atividades sociais, além do benefício fiscal obtido na forma de imunidade ou isenção tributária. Sobre os serviços prestados, não são todas as entidades que podem cobrar por esse trabalho, pois existem instituições que são obrigadas a oferecerem todo o seu atendimento à população de forma gratuita, como é o caso daquelas que atuam na área de assistência social.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 150, garante a todas às entidades do Terceiro Setor benefícios fiscais na forma de imunidade ou de isenção tributária, desde que atendam às exigências determinadas pela lei, ficando vedado aos entes da União instituir impostos sobre “patrimônio, renda ou serviços [...] das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei”. Mas é necessário verificar se as características constitucionais da entidade se enquadrarão nos critérios da imunidade tributária, caso contrário, ela deve buscar a isenção. A imunidade tributária é garantida pela CF e envolve o não pagamento de todos os impostos no âmbito federal, estadual e municipal, excluído apenas o INSS patronal sobre a folha de pagamento, que deve ser recolhido normalmente – objeto de estudo no item 2.1 da Seção 2 que trata sobre o Financiamento da educação antes da Constituição Federal de 1988 –, e o ICMS, quando existir comercialização de mercadorias. No caso da isenção tributária, vai depender da legislação de cada ente da federação, o qual vai determinar os critérios que devem ser atendidos pelas entidades para conseguirem desfrutar desse benefício fiscal. Nesse caso, enquanto não conseguir a isenção, a

entidade deve pagar os impostos regularmente. A imunidade e a isenção tributária estão garantidas apenas para as receitas relacionadas aos objetivos sociais estatutários da entidade, e significa uma renúncia fiscal para o Estado, cuja finalidade é financiar ações e projetos das organizações que atuam nesse segmento.

Além dos aspectos tributários, as entidades do Terceiro Setor são classificadas em duas categorias: as ‘sem fins lucrativos’ e as ‘sem fins lucrativos beneficentes’. As identificadas do primeiro tipo, são aquelas cujos serviços e atividades são direcionados exclusivamente aos seus associados ou categoria profissional, como: sindicatos, associações de classe, associações comunitárias e associações recreativas. As denominadas ‘sem fins lucrativos beneficentes’ devem prestar seus serviços à sociedade, parcial ou integral, de forma gratuita e coletiva, como é o caso da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Santa Casa de Misericórdia, Asilo para idosos e demais entidades que consigam provar a natureza beneficente nas suas ações, que inclui alguns tipos de entidades educacionais consideradas confessionárias ou filantrópicas. Nesse caso, as entidades de natureza beneficente devem praticar a gratuidade, oferecendo seus serviços à população de forma gratuita, parcial ou total. A gratuidade parcial ocorre nas áreas de saúde e educação; e a gratuidade total, na área de assistência social.

Essas duas categorias de entidades do Terceiro Setor, independentemente da classificação, podem se enquadrar nos requisitos do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) e realizar parcerias com o Estado e os Municípios, visando à obtenção e captação de recursos governamentais para a realização e o desenvolvimento de projetos e atividades sociais de interesse público. O neoliberalismo demandou um crescente aumento das parcerias público-privadas, a partir da transferência de responsabilidades do Estado para as entidades organizadas da sociedade civil. Segundo Harvey (2011, p. 87), essas entidades “não só colaboram intimamente com atores do governo, como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação da lei, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias”. Mesmo não dependendo do Estado para a realização de suas atividades operacionais, muitas entidades do Terceiro Setor realizam parcerias com o Estado, para o recebimento de verbas públicas visando fomentar o desenvolvimento de atividades e projetos de interesse público.

O MROSC inclui um conjunto de estratégias que visam melhorar a relação entre as entidades do Terceiro Setor e o poder público, definidos na Lei nº 13.019/2014, em vigor a partir no mês de janeiro de 2016, para a União, Estados e DF. Essa Lei buscava aumentar a valorização, o fortalecimento das organizações, a transparência na utilização das verbas, a segurança jurídica e o controle sobre os recursos públicos, possibilitando o combate à corrupção

contra a administração pública. No caso dos municípios, sua implantação ocorreu a partir de 1º de janeiro de 2017, através do Decreto nº 8.726 de 14 de abril de 2016. Entre as diversas áreas de atuação dos projetos e atividades determinados na lei, está inclusa a área de Educação.

Referente ao financiamento da educação, o art. 213 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) informa que os recursos públicos terão como destino as escolas públicas, mas podendo ser destinados às escolas comunitárias, confessionárias ou filantrópicas, desde que comprovem sua finalidade não lucrativa e que elas apliquem seus excedentes em educação – e, em caso de fechamento, destinem seu patrimônio a outra entidade de mesma natureza. O art. 20 da LDB reconhece as entidades do Terceiro Setor que atuam na área educacional, classificadas como comunitárias, confessionais e filantrópicas. Contudo, esses recursos destinam-se a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, para os alunos que demonstrarem insuficiência de recursos, apenas nos casos em que houver falta de vagas e oferta de cursos da rede pública no local onde reside o educando.

Além da transferência de recursos públicos, o parágrafo 7º do art. 195 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) completa: são isentas de contribuição para a seguridade social as entidades beneficentes de assistência social que atendam aos requisitos definidos em lei. Assim, está garantida a isenção da cota patronal do INSS sobre a folha de pagamento das entidades que possuam a Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS), desde que atendam aos requisitos da Lei Complementar (LC) nº 187/21. Para serem beneficiadas com essa isenção, as entidades do Terceiro Setor, certificadas pelo CEBAS, devem atuar exclusivamente nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social, atendendo aos dispositivos da LC relativos aos tipos de atendimentos e à concessão da gratuidade.

Essas entidades deverão obedecer ao princípio da universalidade do atendimento, que significa a prestação de serviços a todos os que necessitem, dentro da sua capacidade, sendo proibido direcionar suas atividades exclusivamente aos seus associados ou à categoria profissional. Na área de assistência social, a legislação determina que 100% do atendimento deve ser gratuito. Na área da saúde, vai depender do contrato celebrado com o gestor público, que irá definir qual será o percentual de atendimento gratuito. Já, no caso da educação, para fins de concessão ou de renovação da certificação do CEBAS, o art. 18 da LC nº 187/21 (BRASIL, 2021) afirma que as entidades de educação que atuam em diferentes etapas e modalidades da educação básica, de educação superior, ou de ambas, deverão:

- I - obter autorização de funcionamento expedida pela autoridade executiva competente;

II - informar anualmente os dados referentes à instituição ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e

III - atender a padrões mínimos de qualidade aferidos pelos processos de avaliação conduzidos pela autoridade executiva federal competente.

§ 2º Para os fins desta Lei Complementar, o atendimento ao princípio da universalidade na área da educação pressupõe a seleção de bolsistas segundo o perfil socioeconômico, sem qualquer forma de discriminação, segregação ou diferenciação, vedada a utilização de critérios étnicos, religiosos, corporativos, políticos ou quaisquer outros que afrontem esse perfil, ressalvados os estabelecidos na legislação vigente, em especial na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

§ 3º As instituições que prestam serviços totalmente gratuitos e as que prestam serviços mediante convênio com órgãos ou entidades dos poderes públicos devem assegurar que os alunos a serem contabilizados no atendimento da proporcionalidade de bolsas sejam selecionados segundo o perfil socioeconômico definido nesta Lei Complementar.

§ 4º (VETADO).

§ 5º A cada 2 (dois) anos, será publicado levantamento dos resultados apresentados pelas instituições de ensino que oferecem educação básica certificadas na forma desta Lei Complementar, quanto às condições de oferta e de desempenho dos estudantes, com base no Censo Escolar da Educação Básica e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

§ 6º A cada 3 (três) anos, será publicado levantamento dos resultados apresentados pelas instituições de ensino superior certificadas na forma desta Lei Complementar, em termos de avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes da educação superior, a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2021).

No que tange à área educacional, a certificação do CEBAS é concedida pelo MEC, exclusivamente às entidades sem fins lucrativos que atuam na área de educação básica, regular e presencial, e de educação superior, mediante a concessão de bolsas de estudo, parciais e integrais, aos alunos selecionados que atenderem aos requisitos determinados na legislação. Na educação básica, ela inclui creche, pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. No ensino superior³, alcança a graduação e os programas de pós-graduação. Essas entidades deverão conceder as gratuidades através da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, de acordo com as exigências do art. 19 da LC nº 187/21:

As entidades que atuam na área da educação devem comprovar a oferta de gratuidade na forma de bolsas de estudo e de benefícios.

§ 1º As entidades devem conceder bolsas de estudo nos seguintes termos:

I - bolsa de estudo integral a aluno cuja renda familiar bruta mensal *per capita* não exceda o valor de 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo;

³ A CF de 1988 e a LDB de 1996 abriram espaço para o financiamento público do Ensino Superior, no setor privado particular, para as entidades do Terceiro Setor e demais instituições privadas com fins lucrativos que fizeram a adesão ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao Financiamento do Ensino Superior (FIES). O repasse de recursos públicos tem forte impacto na destinação das verbas públicas, segundo Pinto (2018), principalmente a partir da aprovação das políticas de Reforma do Estado ocorridas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, dando abertura para a criação dos programas de acesso ao Ensino Superior, como o FIES, criado em 1999 e do PROUNI, instituído em 2004 através da Lei nº 11.096.

II - bolsa de estudo parcial com 50% (cinquenta por cento) de gratuidade a aluno cuja renda familiar bruta mensal *per capita* não exceda o valor de 3 (três) salários mínimos (BRASIL, 2021a).

As entidades que atuam na educação básica, de acordo com o art. 20 da LC nº 187/21, devem conceder as bolsas de estudo em número proporcional aos alunos pagantes, sendo 1 bolsa de estudo integral para cada 5 alunos pagantes; ou 1 bolsa de estudo integral para cada 9 alunos pagantes e bolsas parciais de 50% até atingir o número mínimo exigido. Portanto, a transferência de recursos públicos para o setor privado particular, com ou sem fins lucrativos, contradiz o contexto neoliberal de não intervencionismo por parte do Estado. Esses investimentos públicos estão relacionados às necessidades do mercado, dentro da proposta econômica neoliberal.

As verbas públicas destinadas ao setor privado é uma demanda – e uma necessidade – exigida por esse modelo, pois os recursos públicos são permanentemente requisitados pelo setor privado. Verifica-se que os interesses neoliberais na educação começam a se consolidar a partir da CF de 1988 e da LDB de 1996, por meio da garantia da transferência de recursos públicos para o financiamento da educação do setor privado, em todas as etapas da educação. Com esse mecanismo de repasse de verbas, as instituições de ensino públicas passam a ser privadas de parcelas dos fundos governamentais da educação, em benefício dos interesses das instituições particulares de iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos.

A transferência de recursos públicos para a educação privada também ocorre na educação básica, por intermédio do FUNDEB, que oficializou a concessão de verbas ao setor privado. Esse tipo de repasse de verbas já era previsto no texto da Lei nº 11.494/07 do FUNDEB, sendo revisada pelo art. 7º da Lei nº 14.113/20 (BRASIL, 2020), que autorizou – para efeitos de distribuição de verbas desse fundo –, incluir os alunos matriculados em creche, pré-escola e educação especial, em instituições educacionais comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que previamente conveniadas com o poder público. Nesse caso, é necessário existir a celebração do termo de convênio para a entidade receber o repasse de recursos.

Esses convênios, previstos na legislação, ocorrem entre as entidades do Terceiro Setor com o poder público, através de chamamento público realizado pela Secretaria de Educação do Município, de acordo com as diretrizes do MROSC, determinadas na Lei nº 13.019/2014, em vigor desde o mês de janeiro de 2016. A finalidade desses convênios é atender especificamente à educação infantil, de modo complementar à demanda do Estado, como política pública

educacional para atender às metas do PNE, relativas à ampliação da universalização da educação nessa etapa.

A cobertura dos recursos do FUNDEB aos alunos atendidos por essas instituições inclui as matrículas da Educação infantil, oferecidas em creches para crianças de até 3 anos e, também, as matrículas da pré-escola que atendam às crianças de 4 e 5 anos; as matrículas na educação do campo, oferecidas em instituições credenciadas que sigam a proposta de formação por alternância; e as matrículas na educação especial, oferecidas por instituições que atuem exclusivamente nessa modalidade educacional especializada. No entanto, para serem beneficiadas com os repasses desses convênios, o art. 7º do da Lei nº 14.113/20 (BRASIL, 2020) determina que essas instituições deverão, obrigatória e cumulativamente,

- I. oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;
- II. comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou na modalidade previstas no § 3º deste artigo;
- III. assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou na modalidade previstas no § 3º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;
- IV. atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;
- V. ter Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social, na forma de regulamento.

§ 5º Os recursos destinados às instituições de que trata o § 3º deste artigo somente poderão ser destinados às categorias de despesa previstas no art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 6º As informações relativas aos convênios firmados nos termos do § 3º deste artigo, com a especificação do número de alunos considerados e valores repassados, incluídos os correspondentes a eventuais profissionais e a bens materiais cedidos, serão declaradas anualmente ao Ministério da Educação, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no âmbito do sistema de informações sobre orçamentos públicos em educação, na forma de regulamento (BRASIL, 2020).

Verifica-se no inciso V do parágrafo 4º do art. 7º da Lei nº 14.113/20 (BRASIL, 2020) que essas instituições, beneficiadas pelo repasse de verbas públicas do FUNDEB, deverão possuir a Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), devendo seguir todas as orientações determinadas na LC nº 187/21 sobre as gratuidades obrigatórias e os critérios de seleção de alunos que serão beneficiados pelas bolsas de estudo parciais e integrais.

A distribuição dos recursos do FUNDEB para a educação infantil nas entidades conveniadas segue as ponderações das etapas e modalidades de ensino, que, para o ano de 2021, foi de 0,80 para as creches conveniadas públicas em tempo parcial e de 1,10 para as creches conveniadas públicas em tempo integral, como será apresentado na Tabela 8 da subseção 2.5, que trata sobre as ponderações do fundo. Nesse caso, o repasse dos recursos do FUNDEB será

calculado utilizando esses fatores, sobre o número de alunos matriculados em cada modalidade de ensino, informados no último Censo Escolar. Mas o montante de recursos é definido Secretaria da Educação do Município, devendo estar acordado no termo de convênio⁴, podendo ser igual, maior ou menor que valor aluno/ano determinado pelo FUNDEB. Esses recursos devem ser utilizados exclusivamente nas categorias de despesa consideradas como MDE, determinadas no art. 70 da LDB.

Além dos casos específicos, aceitos pela legislação do FUNDEB, e da isenção da cota patronal do INSS para concessão de bolsas de estudos nas instituições de ensino certificadas pelo CEBAS, existe a transferência de recursos públicos para as instituições de ensino privadas credenciadas pelo Programa Mais Creche. Esse programa é instituído pelas prefeituras municipais, com a finalidade de oferecer, de forma excepcional e temporária, o acesso de crianças de 0 a 3 anos de idade às creches particulares com fins lucrativos, quando a rede municipal não consegue atender a demanda. O programa realiza o credenciado das escolas interessadas em firmar o contrato através de chamamento público. Nesse modelo, o ente público municipal realiza a destinação de um *voucher* aos pais dos alunos, para contribuir de forma parcial ou total, com o pagamento da creche particular. Por meio dos *vouchers* o Estado vai abandonando a escola pública e transferindo os recursos para a iniciativa privada.

O pagamento pelo sistema de *voucher* também pode vir a se concretizar com a expansão dos contratos de parcerias público-privadas, que estão ocorrendo no Brasil em várias áreas da atividade econômica, incluindo a educação. Essas parcerias seguem os critérios da Lei nº 11.079/2004, que instituiu e regulamentou os contratos de concessão para as empresas privadas, que, em nome do Estado, executam obras, exploram ou administram serviços. A Resolução nº 73, de 21 de agosto de 2019, opinou favoravelmente sobre a política de fomento nas parcerias público-privadas para a construção, modernização e operação das creches da rede pública de ensino infantil, no âmbito estadual, municipal e distrital. Nessa concepção, as escolas que vierem a atuar na educação infantil, serão geridas de forma privada, mas com verbas repassadas pela administração pública, através da remuneração pelo Estado.

Verifica-se, novamente, o repasse de verbas públicas para utilização em entidades privadas. Neves (2007) menciona que o MEC vem se utilizando de parceiros históricos e de recentes parceiros para a realização das políticas educacionais, como a Igreja Católica, os empresários da área de educação, os empresários do segmento industrial, as organizações

⁴ De acordo com as orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convencios.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

sociais e até mesmo os trabalhadores organizados. A área de atuação desses parceiros ocorre em segmentos “educacionais não prioritários à ação direta do Estado, especialmente a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação superior”, de acordo com Neves (2007, p. 215). Além disso, vem ocorrendo a maior participação de empresários industriais na escolarização regular, seja na adoção e no financiamento de escolas, seja na oferta de cursos à distância e na aplicação de recursos em financiamento de laboratórios nas universidades públicas e privadas.

Com isso, ocorre o ataque do neoliberalismo à educação pública, universal de qualidade, utilizando os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, cuja finalidade é alcançar o máximo resultado com o mínimo possível de gastos. Para Saviani, esses atributos fazem parte do novo sentido econômico, que propõe a redução do tamanho do Estado e das atividades realizadas pelo setor público, incentivando a ampliação da iniciativa privada e das organizações não governamentais na economia, prestigiando, com isso, os mecanismos de mercado. Desse modo, as reformas educacionais baseiam-se na redução de custos, encargos e investimentos públicos, buscando repassá-los ou dividi-los com o setor privado particular, com ou sem fins lucrativos (SAVIANI, 2010, p. 438).

Seguindo essa perspectiva, a educação passa a ser considerada uma mercadoria, disponibilizada pela iniciativa privada, que será consumida pelas leis do mercado, isto é, por aqueles que tiverem condições financeiras de adquiri-la. Assim, o indivíduo escolhe o tipo de instituição de ensino em que deseja estudar, de acordo com as suas condições econômicas e sociais. Nessa concepção, o processo educacional passa a ser oferecido aos cidadãos como uma mercadoria, que deve ser explorada economicamente dentro das concepções do mercado, perdendo, assim, as características previstas na CF de 1988, que diz ser a educação um direito de todos e um dever do Estado. Nesse caso, o desmonte da educação pública no Brasil atende aos interesses privados na educação, utilizando-se, em muitos casos, dos programas públicos de financiamento da educação para fomentar a sua atividade.

Constata-se que a Reforma do Estado concedeu abertura para as políticas de privatização de empresas estatais e dos serviços públicos. Através das legislações criadas no governo Fernando Henrique Cardoso, houve a transformação da educação em mercadoria, que se efetivou através das políticas educacionais implantadas e da dissociação da questão dos fins lucrativos, viabilizando e atendendo aos interesses do capital. Gradativamente, as políticas implantadas favoreceram a educação privada, através de convênios e parcerias público-privadas, com o financiamento público, por meio de concessões, *vouchers* e pelas isenções tributárias. Por intermédio das políticas implementadas a partir do governo Fernando Collor de

Mello, vem ocorrendo, até o momento, a transformação dos direitos dos cidadãos em serviços privados, que passam a ser oferecidos à população através da iniciativa privada. Na área rural, os reflexos das políticas econômicas neoliberais adotadas no Brasil favoreceram o agronegócio e o grande latifúndio, causando a diminuição do pequeno produtor.

Pelos estudos apresentados neste tópico, observa-se que o ensino para a população da área rural passa a ser mencionado, no texto constitucional, pela primeira vez somente a partir de 1934, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual reivindicava a educação garantida pelo Estado de forma gratuita a todos os brasileiros. Através da Reforma Capanema de 1942, o ensino rural passa a ter como finalidade a preparação dos indivíduos para o trabalho na área agrícola, atendendo aos interesses da classe dirigente. Por intermédio da LDB de 1961, a educação do campo torna-se uma estratégia para diminuir o êxodo rural, e, com a reformulação da LDB em 1971, o ensino na área rural é organizado em benefício da produção agrícola. Após a promulgação da CF de 1988, são criadas as legislações específicas sobre a oferta da educação para todos os cidadãos que residem na área rural, uma vez que o modelo educacional do país enfatizava o ensino urbano, segregando a população do campo de acesso ao ensino público. Portanto, por intermédio dos movimentos sociais organizados, a partir da década de 1990, reivindicando o direito a educação para os agricultores e seus filhos, são elaborados os programas que estabeleceram o comprometimento do Estado com a universalização do ensino para a população do campo.

Na próxima seção, serão apresentados os mecanismos de destinação de verbas que foram criados para o financiamento da educação pública no país, com a finalidade de garantir o acesso da população ao ensino gratuito oferecido pelo Estado. O estudo apresenta o histórico dos mecanismos que foram instituídos para o provimento de recursos para a educação, desde o período do Brasil Colônia até a vinculação de receitas com impostos estaduais, municipais e distritais, que originaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o FUNDEB, criados após a municipalização do ensino. As discussões avançam sobre os critérios de controle dos recursos do FUNDEB no sistema contábil dos estados e dos municípios.

2 FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nessa seção, será discutido o financiamento da educação no Brasil a partir da criação dos mecanismos de destinação de recursos da União para financiar a educação pública, que foram implantados em nosso país ao longo da história. O estudo apresenta a sistemática de garantia de recursos que foram constituídos para o custeio dos sistemas públicos de educação, nas áreas urbana e rural, até a vinculação de receitas de impostos, pela criação de fundos específicos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 e o FUNDEB em 2006. A partir das pesquisas realizadas, é apresentada, também, a forma de controle da movimentação dos recursos do FUNDEB dentro do sistema contábil dos governos estaduais e municipais, de acordo com os critérios determinados na legislação.

2.1 Financiamento da educação antes da Constituição Federal de 1988

As instituições escolares brasileiras originam-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega. A educação jesuíta tinha como proposta a missão evangelizadora da fé católica, que envolvia uma combinação de ensinamentos religiosos e instrução por meio da leitura e escrita, tendo como público os indígenas e os filhos dos colonos. O ensino mais aprofundado e diferenciado era direcionado aos filhos de portugueses, privilegiando apenas a classe dominante colonial local. A Missão permaneceu como principal protagonista da história educacional do nosso país, até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias.

A educação jesuítica é o ponto de partida da história das instituições escolares no Brasil. Para Saviani, a educação brasileira pode ser compreendida em seis períodos, sendo que em quatro deles, ela ficou restrita apenas a um pequeno número de pessoas, estendendo-se para a massa a partir do quinto período, após a década de 1930, desse modo:

[...] o primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela Reforma Pombalina, como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano, o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, no âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico

renovador; finalmente no sexto período, que se estende de 1961 até os dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas por uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2008, p.149).

A respeito do financiamento público do ensino, a primeira transferência de recursos públicos para a educação privada ocorreu em 1564, através da criação do “Estatuto da redizima”. Segundo Saviani (2005), os primeiros colégios implantados pelos jesuítas tiveram incentivos e subsídio da Coroa Portuguesa, em que 10% dos impostos arrecadados pela Coroa eram destinados aos colégios jesuítas, para a manutenção das suas atividades. A partir dessa nova situação, Saviani (2010, p. 49) afirma que “as condições materiais se tornaram muito favoráveis” para o progresso da missão jesuítica no Brasil, com o monopólio do ensino.

A cobrança de impostos, nesse período, ocorreu pela instituição das capitânicas hereditárias, em que os donatários possuíam o direito de exploração das terras, mas havia o recolhimento do dízimo à Coroa, que era o único tributo alfandegário existente na época, incidente sobre os produtos que saíssem do Brasil por navegação fluvial. O primeiro imposto instituído no Brasil aplicava-se sobre a exploração da primeira riqueza natural já disponível e abundante em nosso país: o pau-brasil, cuja tributação era de 20% sobre o material extraído. O sistema de capitânicas hereditárias foi implantado no país em 1534 com a finalidade de povoar a colônia, organizar administrativamente o território e evitar possíveis ataques e invasões estrangeiras, de não portugueses – os primeiros invasores – sendo constituídas 15 capitânicas no nosso território.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, durante o governo do Marquês de Pombal, começam a ser implantadas as Reformas Pombalinas de instrução pública, em oposição à influência dos princípios religiosos. Para Saviani (2005), essas reformas estabelecem o privilégio do Estado em matéria de instrução, com base nas ideias laicas inspiradas pelo Iluminismo. Foram introduzidas as aulas régias, ministradas por professores nomeados pela Coroa Portuguesa e remunerados com recursos do subsídio literário, instituído em 1772. Verificou-se a necessidade de recursos para financiar essas reformas e, como apontam Veras e Martins (2000), Portugal estabeleceu para isso o Subsídio Literário, um imposto criado com a destinação específica ao custeio do ensino dos sistemas públicos de educação que foram implantados no Brasil. Entretanto, a precariedade do sistema de cobrança e de recolhimento desse imposto aos cofres públicos, na época, não possibilitou uma arrecadação regular suficiente para garantir o financiamento da manutenção da educação.

Durante o Brasil Império, as propostas para a educação ficaram apenas nas intenções. A única mudança relevante que ocorreu foi sob a influência das ideias liberais, através do Ato Adicional à Constituição do Império de 1834, o qual promoveu a discussão sobre a centralização e descentralização no Brasil imperial, concedendo às províncias autonomia para decidir sobre determinadas políticas públicas, incluindo a instrução, por intermédio das Assembleias Legislativas provinciais. Segundo Saviani (2008), a promulgação do Ato Adicional de 1834 transferiu a responsabilidade do ensino primário para as províncias, desobrigando a União do encargo de organizá-lo. Como resultado dessa política, Saviani (idem, p. 219) pontua: “atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse implementada”, pelo motivo de que as províncias não tinham condições financeiras e nem técnicas para a promoção e a disseminação do ensino.

Durante o século XX, foram instituídos novos mecanismos de financiamento da educação pública. Por intermédio do Decreto nº 21.335, de 29 de abril de 1932, foi criada uma taxa de natureza permanente, com recursos oriundos da cobrança de taxa sobre documentos sujeitos ao selo federal, estadual ou municipal. Essa fonte de recurso ficou denominada Taxa de Educação e Saúde, cuja finalidade era criar um fundo especial para financiar as áreas de saúde e educação, sendo destinados dois terços dos recursos para a saúde e um terço para a educação. Na área de saúde, os recursos destinavam-se ao aperfeiçoamento dos serviços de saneamento e à profilaxia rural do país – contudo esse fundo foi extinto em 1958 através da Lei nº 3.519.

Em 1934, por intermédio da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), instituiu-se em nosso país a primeira vinculação de impostos para o financiamento da educação, determinado pelo art. 157, no qual “a União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”. Para Veras e Martins (2000), através da CF de 1934, ocorreu pela primeira vez a obrigatoriedade da União e dos Municípios vincularem 10% e os Estados 20% das receitas resultantes de impostos para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos. Nesse sentido, a partir da CF de 1934, o Estado brasileiro começa a trabalhar com a ideia da criação de um fundo específico para a educação, através de vinculação de recursos públicos. A Constituição ainda determinava, no parágrafo 157, que:

§ 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).

Essa vinculação de receitas para os fundos da educação foi excluída na CF de 1937, concebida no Estado Novo. Com o enfraquecimento do regime totalitário de Getúlio Vargas, a CF de 1946 restabeleceu o regime democrático, introduzindo, novamente, o fundo para financiar a educação, obrigando a aplicação de recursos na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na ordem de 10% para a União e 20% para Estados e Municípios. Com isso, a questão dos recursos públicos para o financiamento da educação foi definida no texto constitucional como obrigatoriedade do Estado. Ficou determinado, também, que as empresas com mais de cem empregados deveriam viabilizar, de forma gratuita, o ensino primário para os funcionários e seus filhos.

Em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), através do Decreto-Lei nº 4.958/42 – considerado umas das maiores conquistas do ensino primário. Veras e Martins (2000) informam que nunca se havia dado atenção a essa etapa de ensino, que ganhou um novo impulso a partir da criação desse fundo. O FNEP também foi importante para o governo federal entender que a assistência financeira aos Estados se tornara essencial, especialmente para a construção das escolas primárias. Na concepção de Pinto (2015), através do FNEP foi possível à União realizar repasses aos Estados e ao DF para a melhoria do ensino primário, através do estabelecimento de convênios entre as partes.

No ano de 1954, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), por intermédio do Decreto nº 2.342. Esse fundo foi constituído para a concessão de bolsas de estudos, aperfeiçoamento e propagação do ensino no grau médio, além de incluir, também, o auxílio às instituições de ensino privadas, com a finalidade de manutenção, obras e aquisição de equipamentos. Os dois fundos (FNEP e FNEM) foram aplicados na cooperação financeira entre o governo federal e estadual, não envolvendo os municípios. A alçada para administrar e distribuir os respectivos fundos aos municípios era de competência do governo estadual, após a formalização dos convênios, segundo Veras e Martins (2000, p. 400). Na visão de Saviani (2008), o debate sobre a concepção educacional, na passagem dos anos de 1950 para 1960, indicava um sistema de ensino com fortemente atrelado ao desenvolvimento econômico industrial que estava em andamento do país.

Durante o governo civil-militar (1964-1985), foram constituídas outras fontes de financiamento da educação, como o salário-educação – que foi criado pela Lei nº 4.440/64; os incentivos fiscais determinados no Imposto de Renda para o Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL), introduzidos através da Lei nº 5.379/67; o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS), concebido por intermédio da Lei nº 6.168/74; o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL), instituído pelo Decreto-Lei nº 1.940/82; e os empréstimos internacionais por intermédio do Banco Mundial.

Essas políticas de financiamento da educação, criadas no período do governo civil-militar, tinham como finalidade atender às demandas que o modelo econômico adotado nessa época estava exigindo, submetendo a educação ao desenvolvimento econômico, principalmente em relação ao quadro de carência e deficiência de força de trabalho qualificada dos trabalhadores. Para Saviani (2008), essa proposta tornava a educação funcional ao modo capitalista de produção, colocando-a “a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração”.

Dentro do contexto socioeconômico, o analfabetismo era significativo na população urbana brasileira, e a proposta governamental era preparar a população adulta para o mercado de trabalho, pela qualificação da mão de obra. Nessa perspectiva, o MOBRAL iniciou suas atividades em 1970, com a proposta de alfabetizar a população urbana adulta, na faixa de 15 a 35 anos, e, além disso, eliminar o analfabetismo. A partir de 1974, os jovens de até 15 anos também foram incorporados ao programa, com a finalidade de oferecer educação para essa camada popular da sociedade, conseguindo, com isso, ampliar o número de estudantes de forma mais rápida e com baixo custo de operacionalização. No entanto, a precariedade do programa e a falta de professores qualificados para ministrarem as aulas resultou numa educação de baixa qualidade aos participantes desse projeto.

Sobre os incentivos fiscais destinados ao MOBRAL, a Lei nº 1.124/70 determinou que as empresas que doassem recursos para o financiamento desse tipo de alfabetização teriam até 2% de dedução no imposto de renda devido. A mesma legislação também determinou que as instituições particulares de ensino que oferecessem o curso gratuito à população, poderiam receber doações de pessoas físicas e jurídicas, sem o pagamento de impostos sobre o total de recursos recebidos. Para se beneficiarem dessa isenção fiscal, deveriam estar credenciadas junto ao MOBRAL e devidamente registradas no Ministério da Educação e Cultura.

O FINSOCIAL, por sua vez, foi criado para ser uma fonte complementar de recursos para o financiamento do custeio dos programas sociais do governo, relacionados a alimentação, habitação popular, saúde, educação, justiça e amparo ao pequeno produtor. Na área da educação, Beiner (1988) relata que os recursos do FINSOCIAL foram utilizados na ampliação e adequação da rede de escolas do 1º grau, além contribuir com a distribuição de livros e

materiais didáticos. Contudo, por falta de critérios específicos na forma de aplicação desses recursos, no segundo ano de constituição desse Fundo, os recursos começaram a ser direcionados para a complementação do orçamento de outros ministérios ou foram sendo utilizados em interesses mais urgentes da política econômica (BEINER, 1988, p. 7). Em 1991, o FINSOCIAL foi extinto, sendo substituído pela Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), através da LC nº 70, de 30 de dezembro de 1991, a qual instituiu essa contribuição para financiamento do sistema de Previdência Social, Saúde Pública e Assistência Social.

O FINSOCIAL foi criado num período de recessão econômica, agravada pela conjuntura econômica e social que o Brasil atravessava nessa época. A economia brasileira foi afetada principalmente por três fatores: a crise do petróleo, na década de 1970; a grave recessão econômica que atingiu as principais economias capitalistas mundiais, e a valorização do dólar americano no final da década de 1970. A mudança cambial fez com que dívida externa brasileira para financiar o milagre econômico, contraída em dólares, disparasse. Nesse cenário, a população mais atingida foi a classe trabalhadora e as pessoas de baixa renda, que tiveram seus salários reduzidos e a perda do poder aquisitivo, o que, conseqüentemente, aumentou a pobreza e a desigualdade social.

Acerca dos empréstimos internacionais para o financiamento da educação no Brasil, seu objetivo está, também, diretamente relacionado à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. No final da década de 1960, durante o governo civil-militar, o milagre econômico brasileiro materializou-se pela realização de obras de grande porte, que demandavam qualificação profissional dos trabalhadores para atuarem na operacionalização desses empreendimentos. Com a carência de força de trabalho nas obras de infraestrutura, relacionadas a construção de pontes, estradas, portos e estradas de ferro, o Banco Mundial canalizou seus recursos para a formação do capital humano.

Segundo Ferreira; Fonseca; Scaff (2019), a parceria entre o Brasil e o Banco Mundial, nos anos de 1970, resultou na reforma educacional brasileira, por intermédio da Lei nº 5.692/71, que alterou a organização do ensino, sendo instituído o ensino médio profissionalizante. Essa legislação determinou as diretrizes para o então Ensino de 1º e 2º graus, ficando ao segundo grau o objetivo de uma formação profissional. Essa proposta teve como finalidade atender às necessidades do mercado que estava em expansão, nas áreas industriais, comerciais e de serviços, precisando de força de trabalho com melhor qualificação. Com isso, os alunos oriundos da classe trabalhadora foram os principais atingidos por essa reforma do ensino, pois foram excluídos de um ensino público de qualidade. Para Saviani (2008), essa reforma

educacional construiu a base dos princípios da racionalidade e produtividade, em que se buscava “o máximo resultado, como o mínimo dispêndio”.

A nova CF de 1967 extinguiu novamente a vinculação de impostos para a educação nas três esferas do poder público, proibindo e eliminando os fundos de financiamento da educação. Todavia, em 1983, esse financiamento retorna através da Emenda Constitucional (EC) nº 24, que determina a obrigatoriedade da aplicação de verbas para o financiamento da educação da seguinte forma: “União aplique no mínimo 13% da renda com impostos; Estados, DF e Municípios realizem no mínimo 25% dos rendimentos vinculados a arrecadação de impostos.” A CF de 1934 determinava aos Estados, DF e Municípios a vinculação mínima de 20% destinados à educação pública – com isso, houve uma ampliação de cinco pontos percentuais com as modificações promovidas pela EC nº 24.

Observa-se que os diversos mecanismos de financiamento público da educação, os quais, no transcorrer do tempo, estiveram associados à vinculação de verbas do orçamento da União, Estados e Municípios. Pinto (2018) defende que a ideia de vinculação de verbas para a educação tem uma longa história no Brasil e a participação de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foi fundamental na transformação dessa vinculação em um princípio constitucional. Anísio Teixeira, em especial, foi inspirado pela experiência de financiamento dos Estados Unidos que estabelecia a vinculação de verbas destinadas à educação a um determinado fundo, que seria administrado através de um conselho distrital (PINTO, 2018).

Para o estabelecimento do fundo de verbas para a educação, Teixeira (1976) propõe uma súmula contendo dez providências, incluindo, entre elas, o aspecto federativo previsto na descentralização do ensino e a administração dos fundos distritais por conselhos:

Mobilizar os recursos financeiros para a educação, de forma a obter deles (de todos eles, em cooperação e conjugação) maiores resultados. Sugerimos a constituição, com as percentagens previstas na lei magna de República, de fundos de educação – federal, estaduais, e municipais; estes fundos administrados por conselhos, organizados com autonomia financeira, administrativa e técnica e todos os poderes necessários para a aplicação dos recursos, inclusive no pagamento de empréstimos e planos de inversões e dos quadros do pessoal e do magistério locais (com tabelas de vencimento locais), permitindo, assim, a adaptação da escola às condições econômicas de cada localidade (TEIXEIRA, 1976, p. 52).

Para Teixeira (1976), a descentralização administrativa do ensino era importante para tornar possível a execução das medidas aconselhadas e indicadas, através da distribuição das responsabilidades aos municípios. Para municipalizar a escola pública, Azevedo sugere a criação de um Fundo Escolar Municipal, composto por 20% da receita tributária do município acrescentado à quota do Estado e de possível quota Federal. Com a municipalização, as escolas

terão um melhor relacionamento com a comunidade local, possibilitando o seu custeio através da adaptação dos recursos do fundo municipal.

A descentralização administrativa da educação e sua municipalização se concretizaram com a CF de 1988, sendo implementada por intermédio da LDB de 1996, transferindo a responsabilidade da educação básica da União para os Estados e Municípios. Para o financiamento da educação, foram concebidos fundos específicos: a partir de 1997 criou-se o FUNDEF, direcionado apenas ao Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2007, instituiu-se o FUNDEB, que engloba todas as etapas da Educação Básica. Com esses fundos, houve a vinculação de receitas aos impostos, para o financiamento exclusivo da educação – objeto de estudo nos próximos tópicos.

Ainda, sobre o financiamento da educação antes da CF de 1988, é necessário destacar que o salário-educação é uma importante fonte adicional de recursos para a educação. Criado em 1964, durante o governo civil-militar (1964-1985), por meio da Lei nº 4.440/64, tinha a finalidade de complementar as despesas públicas com a educação elementar:

Art. 1º é instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.

Art. 2º O custo atuarial do ensino primário, para os efeitos do artigo 1º desta lei, será calculado sob a forma de quota percentual, com base no salário-mínimo local, arredondando este para múltiplo de mil seguinte (BRASIL, 1964).

A quota percentual do salário-educação foi definida através de um estudo realizado pelo INEP, que considerou o custo/aluno da escola primária, feito com base num cálculo atuarial, que identificou o valor para manter um aluno na escola primária, o qual correspondia a 7% do salário-mínimo, de acordo com Pinto (2018). Com base nesse estudo, chegou-se à alíquota de 1,4% sobre o valor mensal de contribuição previdenciária da empresa. O recolhimento da contribuição do salário-educação tornou-se obrigatório para todas as empresas, sendo calculado em 2% do salário-mínimo mensal local, por empregado. A legislação determinou a isenção do recolhimento da contribuição para as empresas que tivessem mais de cem empregados e que assegurassem serviço próprio de ensino primário, incluindo, também, as instituições de ensino e educação, hospitais e demais entidades assistenciais sem finalidade de lucros.

Para Melchior (1980), o salário-educação foi instituído para combater o analfabetismo no país, pela introdução de recursos financeiros no ensino primário regular, contribuindo para o aumento dos índices de escolarização, pois:

Foi com a criação do salário-educação, em 1964, que o ensino primário saiu do processo de estagnação e deterioração em que se encontrava, possibilitando o aumento gradativo nos índices de escolarização. Nasceu sobre o impacto na consciência nacional, que exigia a eliminação dos grandes contingentes de analfabetos, e da pressão internacional, realizada pelos países do Continente americano, manifestada, principalmente, na Conferência de Punta Del Este, no Uruguai. O analfabetismo não era somente “uma vergonha nacional”, mas uma vergonha pan-americana e, mais ainda, uma vergonha latino-americana (MELCHIOR, 1980, p. 61).

A alíquota da contribuição do salário-educação sofreu alterações nos anos subsequentes. Em 1966, o Decreto nº 58.093 modificou artigos da Lei nº 4.440/64, alterando a alíquota para 1,4%, a ser calculada sobre o salário de contribuição dos empregados, definido na legislação previdenciária. No ano de 1975, ocorreu nova atualização da alíquota do salário-educação, através dos Decretos nº 1.422/75 e nº 76.923/75, que passou a ser calculada sobre 2,5% do total de remunerações pagas ou creditadas aos empregados. Essas alterações no percentual do salário-educação – de 1,4% para 2,5% – ocorreram por causa da ampliação da obrigatoriedade escolar, seguindo as orientações da Lei nº 5.692/71, na qual o Ensino de 1º Grau passou de 4 para 8 anos, integrando as crianças dos 7 aos 14 anos.

A distribuição dos recursos oriundos do salário-educação ocorria sob a forma de quotas e, durante a primeira década após a sua criação, 50% do volume arrecadado tinha como destino o governo federal (quota Federal) e a diferença remetida ao governo estadual (quota estadual). A revisão desse critério aconteceu em 1975, por intermédio do Decreto nº 1.422/75, definindo que a distribuição seria de 2/3 para a quota Estadual, composto pelos Estados, Territórios e DF, com a finalidade de financiar programas do Ensino de 1º Grau regular e supletivo; 1/3 para a quota Federal, destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para uso semelhante no contexto do território nacional.

Isso demonstra que, desde a sua criação, os municípios ficaram excluídos da repartição das quotas do salário-educação, cuja inclusão só veio a acontecer em 1996, em decorrência da criação do FUNDEF, instituindo a quota Municipal, conforme art. 15º da Lei nº 9.424/96:

I. Quota Federal, correspondente a um terço do montante de recursos, que será destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do ensino fundamental, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras.

II. Quota Estadual e Municipal, correspondente a 2/3 (dois terços) do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

As modificações mais significativas referentes à repartição dos valores arrecadados pelo salário-educação, aconteceram a partir da Lei nº 10.832/03 (BRASIL, 2003), que alterou o art. 15º do FUNDEF, elevando o volume de recursos para o orçamento do FNDE. Com essa modificação, o montante da “arrecadação do Salário-Educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, será distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” relativo a 90% do seu valor aos Estados e ao DF, para o financiamento do Ensino Fundamental, de acordo com o art. 15º da Lei nº 9.424/96.

Posteriormente, o Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006, regulamentou a forma de arrecadação, fiscalização e cobrança do salário-educação, sendo atribuída essa função à Secretaria da Receita Previdenciária. O montante arrecado, líquido da dedução de 1% em favor do INSS, será destinado ao FNDE. Nota-se que a partir dessa nova legislação, a destinação dos recursos distribuídos pelo FNDE, de acordo com o art. 9º do Decreto, será “integralmente redistribuída entre o Estado e seus Municípios de forma proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino no exercício anterior ao da distribuição”, utilizando os dados apurados por intermédio do censo educacional realizado pelo Ministério da Educação. A distribuição do montante arrecadado pelo salário-educação passa a ser feita da seguinte forma:

- 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:
 - 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 socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros;
 - 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, conforme art. 212º, § 6º da CF (FNDE).

Portanto, verifica-se que os recursos do salário-educação passam a incluir a Educação Básica a partir de 2006, com a participação dos municípios nas parcelas que, até o momento, eram destinadas aos governos estaduais. Segundo o art. 212 da CF, os recursos da contribuição do salário-família serão utilizados como fonte adicional de financiamento de programas, projetos e ações direcionados para educação básica pública. Esses recursos do salário-família complementam as verbas públicas destinadas ao MDE.

O pagamento do salário-educação é realizado pelas empresas através da Guia de Previdência Social (GPS), que faz parte das contribuições previdenciárias relativas ao INSS patronal, referente à contribuição que deve ser paga pelo empregador, incidente sobre a folha de salários dos funcionários com o registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), incluindo os pagamentos realizados às pessoas físicas prestadoras de serviço, mesmo que sem vínculo empregatício.

A fim de esclarecimento, o INSS patronal tem como finalidade financiar o custeio da Seguridade Social e, segundo o art. 1º da Lei nº 8.212/91 (BRASIL, 1991), “a Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinado a assegurar o direito relativo à saúde, à previdência e à assistência social”, para a população. O percentual do INSS patronal depende dos riscos envolvidos com o ambiente de trabalho: dependendo do Risco de Acidente de Trabalho (RAT), iniciando em 26,8% para as atividades consideradas de baixa insalubridade e chegando em 28,8% para aquelas avaliadas como de alta insalubridade a que os trabalhadores são expostos. O RAT é um seguro obrigatório para os empregadores, que incide sobre a folha de pagamento dos funcionários com registro em carteira de trabalho, iniciando com 1,0% e podendo chegar em até 3,0%, e deve fazer parte da composição do INSS patronal.

A composição do INSS patronal inclui cinco itens, seguindo as orientações determinadas pela Instrução Normativa (IN) da Receita Federal do Brasil (RFB) nº 971, de 13 de novembro de 2009. O percentual de contribuição para o INSS e RAT são definidos no art. 71 da IN citada; já os percentuais do Salário-educação, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Sistema S, são estabelecidos no Anexo II da respectiva IN, conforme apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Composição do INSS patronal

Itens	Percentual
INSS *	20,00%
Risco de acidente de trabalho (RAT) *	Entre 1,00% e 3,00%
Salário-educação **	2,50%
Incra **	0,20%
Sistema S **	3,10%
Total	Mínimo de 26,80% e máximo de 28,80%

* De acordo com o art. 71 da IN RFB nº 971. ** Segundo o Anexo II da IN RFB nº 971.

Fonte: Adaptado de IN RFB nº 971/09.

Constata-se na Tabela 4 que existe a destinação de 3,1% das contribuições previdenciárias das empresas ao sistema S. A sigla 'S' é utilizada para definir o conjunto de entidades corporativas criadas por Decreto-Lei, com a finalidade de desenvolver projetos de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores da indústria e do comércio. Inicialmente foram criadas, entre 1942 e 1946, as seguintes entidades: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social da Indústria (SESI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Posteriormente, foram criadas entidades incluindo outros setores da economia, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em 1972; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em 1991; o Serviço Social de Transporte (SEST/SENAT), em 1993; e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), em 1998. As entidades que compõem o sistema S são financiadas com recursos oriundos da folha de pagamento das empresas privadas para o custeio de suas atividades, com isso, os encargos para garantir as verbas dessas entidades corporativas são repassados a toda sociedade que consomem os produtos e serviços das empresas contribuintes do sistema S.

Os modelos de financiamento da educação, que foram criados no transcorrer da história do nosso país, desde 1564, com a implantação dos primeiros colégios jesuítas no país, vêm favorecendo a educação privada. Novos mecanismos de obtenção de verbas para o ensino foram criados ao longo das diversas constituições federais, principalmente a partir da década de 1930, finalizando em 1964 com a concepção do salário-educação, que representa importante fonte adicional de recursos para o custeio do ensino. A discussão avança no item 2.2 sobre os dispositivos de financiamento, criados após a Constituição Federal de 1988, momento em que ocorre a descentralização tributária, com o aumento da participação dos estados e municípios no financiamento dos gastos com a educação. O estudo apresenta o volume mínimo de recursos que os entes da federação devem aplicar em MDE, mediante a vinculação de impostos à educação.

2.2 Financiamento da Educação Básica no Brasil após a Constituição Federal de 1988

Para compreender o financiamento da Educação Básica no Brasil, é necessário entender como foi a participação do Estado nesse processo, principalmente a partir das determinações da Constituição Federal. Ao longo da história, o Brasil teve sete Constituições, sendo a primeira imperial, de 1824, e a última republicana, que está em vigência desde 1988. As modificações ocorridas nesse período refletem parte dos problemas dos contextos social, político e econômico

históricos do nosso país, marcado por profunda desigualdade social, crises e instabilidades políticas, além de constantes turbulências econômicas enfrentadas pelo país desde a sua Independência.

A CF de 1988, que estabeleceu a redemocratização do país, depois de mais de 21 anos de ditadura civil-militar, caracterizou-se, entre outros pontos, pela concepção de duas principais estratégias: o federalismo e a descentralização tributária. Souza (2001, p. 513) defende que esses critérios serviram para legitimar a democracia, pois os Constituintes optaram por dois parâmetros para elaborá-la: “a abertura para a participação popular e societal e o compromisso com a descentralização tributária para estados e municípios”. Por intermédio do primeiro elemento foi possível a incorporação das demandas da sociedade civil nas políticas públicas; pelo segundo, os Estados e Municípios passaram a ter mais autonomia sobre o gerenciamento dos impostos arrecadados para a implementação das políticas públicas regionais e locais, de acordo com as suas necessidades.

A federação fundamenta-se na forma de caracterização do Estado, através da repartição do poder político entre um governo central, a União, os governos regionais e os Estados membros: todos regulados pela Constituição. A descentralização tributária tem como característica o aumento da participação dos Estados e Municípios no financiamento e nos gastos governamentais e, após a Constituição de 1988, de acordo com Rossinholi (2008), houve um aumento da participação dos Estados e principalmente dos Municípios na arrecadação tributária e na receita disponível.

A partir da CF de 1988, verifica-se o resgate do estado democrático de direitos, principalmente na educação, com a conquista, pelos cidadãos, da educação como um direito social, sendo um dever do Estado e da família, em todos os níveis e etapas, de acordo com a determinação do art. 6º. De acordo com o art. 208 é dever do Estado garantir, de forma gratuita, a Educação Básica obrigatória, a progressiva universalização do Ensino Médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e a educação infantil, em creche e pré-escola às crianças de até 5 anos de idade.

Para atingir os objetivos propostos, os sistemas de ensino serão em regime de colaboração e, de acordo com o art. 211 da CF, a responsabilidade de organização será da União, dos Estados, do DF e dos Municípios. A atuação de cada esfera governamental se dará de acordo com as prioridades, sendo os Municípios responsáveis pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto aos Estados e o DF couberam os Ensinos Fundamental e Médio. A responsabilidade sobre o Ensino Fundamental cabe aos Estados de forma suplementar, sendo

a maior responsabilidade sobre este nível dos Municípios, de acordo com os artigos 10º e 11º da LDB.

A partir da CF de 1988, a vinculação de impostos para o financiamento do ensino está expressa no texto, através do art. 212, que determina os percentuais que a União, os Estados, o DF e os Municípios deverão destinar à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), bem como, a forma de distribuição desses recursos públicos, no sentido de assegurar, prioritariamente, o atendimento das necessidades do ensino obrigatório. Nesse caso, os recursos da vinculação são exclusivos para aplicação em MDE, ficando sob responsabilidade da LDB definir quais são as despesas que podem ser contabilizadas como MDE. Sobre os percentuais da vinculação, o art. 212 estabelece 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. [...] A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988).

Para financiar e garantir os recursos para esse regime de colaboração, fica sob responsabilidade da União aplicar anualmente na educação, no mínimo, 18% das suas receitas com impostos. Para os Estados, DF e os Municípios, o art. 212 da CF determina o percentual mínimo de 25% das receitas de impostos. Nesse caso, as receitas públicas com taxas e contribuições, empréstimos compulsórios e as contribuições especiais não fazem parte desse cálculo, pois o texto diz respeito somente à receita de impostos e não ao volume total de receita orçamentária de cada ente governamental. Esses montantes devem ser aplicados em MDE. O Quadro 1 apresenta a vinculação de recursos destinados à educação nas esferas da federação.

Quadro 1. Percentuais da receita de impostos vinculados à Educação

Recursos vinculados à Educação (Aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino)	
União:	18% da receita de impostos, deduzida a parcela transferida a Estados e Municípios.
Estados e DF:	25% da receita de impostos (próprios e transferidos da União), deduzida a parcela transferida aos Municípios.
Municípios:	25% da receita de impostos (próprios e transferidos da União e do Governo Estadual)

Fonte: Adaptado de Mendlovitz (2017).

Observa-se que, para fins de identificação dos percentuais mínimos de cada ente da federação, os impostos transferidos da União para os Estados e DF são incluídos na base de cálculo, para fins de vinculação. No caso dos Municípios, são incluídas as transferências da União e dos Estados. Por este critério, há a exclusão da vinculação para o órgão que fez a transferência, ocorrendo a incidência sobre os impostos líquidos. A vinculação desses recursos previstos na CF está atrelada à arrecadação de impostos de cada ente da federação, portanto, não depende de previsão da receita orçamentária pública.

Os recursos para a educação dos municípios brasileiros resultam de três categorias de receitas: recursos próprios, transferências incondicionais e transferências condicionais. Nessa composição dos recursos municipais:

Os recursos próprios são originários da arrecadação dos tributos locais, como o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), e o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS). Além disso, também podem ser consideradas como recursos próprios as transferências devolutivas do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) distribuídas pelos estados a partir de uma parcela de arrecadação com origem no município. Já as transferências incondicionais, que têm alocação livre, são provenientes do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), que é financiado com recursos da União e dos Estados. Por fim, temos o Fundeb para as transferências condicionais em educação (POLITI, 2019, p. 87).

O mecanismo de vinculação de recursos é relevante, pois garante uma fonte constante de recursos para financiar a educação, que não se altera com as mudanças econômicas e eventuais interesses políticos. Nesse caso, mesmo com a mudança de governos, não se altera o critério de vinculação, ficando garantidas as verbas para a educação. A CF de 1988 determinou a vinculação de verbas exclusivas para o financiamento da educação, para utilização em MDE, definindo o percentual mínimo de participação da União, Estados, DF e Municípios na composição dessas verbas. A sua utilização deve seguir os critérios determinados pela LDB, cujo art. 70 enumera as despesas que podem ser reconhecidas como de MDE, ou seja, aquelas relacionadas à execução dos objetivos básicos das instituições educacionais, que compreende as ações das escolas e dos sistemas de ensino. A LDB define oito ações consideradas no MDE, que podem ser realizadas com os recursos constitucionalmente vinculados à educação e, de acordo com a Confederação Nacional de Municípios (2019), consideram-se as seguintes despesas como MDE:

I. Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação. As despesas são reconhecidas com duas finalidades, relacionadas com a formação continuada (para os profissionais do magistério e outros servidores em exercício na educação) e remuneração dos profissionais da educação (para os

profissionais do magistério e demais profissionais que desenvolvam atividades de natureza técnico-administrativa).

II. Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino. Nessa modalidade são reconhecidas as despesas com compra de imóveis destinados a escolas ou órgãos do sistema de ensino (já construídos ou de terrenos para a construção de prédios); ampliação, conclusão e construção de prédios para uso exclusivo no sistema de ensino; aquisição de móveis e equipamentos para atendimento exclusivo do sistema de ensino municipal; manutenção dos móveis e equipamentos existentes; e reforma, total ou parcial, de instalações físicas das escolas ou secretaria da Educação.

III. Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino. Enquadram-se nesse item as despesas com aluguel de imóveis e equipamentos; manutenção de bens e equipamentos; conservação das instalações físicas do sistema de ensino; e pagamentos relacionados com água e esgoto, energia elétrica, comunicação etc.

IV. Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino. São considerados os gastos com os levantamentos estatísticos, que tenham a finalidade o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino; e a realização de estudos e pesquisas com a finalidade de elaboração de programas, planos e projetos direcionado ao ensino.

V. Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino. Compõe esse item as despesas relacionadas ao custeio dos serviços de vigilância, limpeza e conservação, além dos gastos com material de consumo e expediente das escolas e demais órgãos do sistema.

VI. Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas. Enquadram-se nesse item concessões de bolsas de estudo em escolas privadas, para os educandos que demonstrem insuficiência de recursos ou quando existir falta de vagas e oferta de cursos na rede pública.

VII. Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. São considerados nesse item as despesas com material de apoio relacionado ao trabalho pedagógico do aluno e do professor, inclusive o material de consumo para a operação da escola; e a compra e manutenção de veículos e embarcações para realizar o transporte escolar.

VIII. Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo. São inclusos nesse item as despesas com a quitação dos empréstimos, relacionados a investimentos feitos em educação, como exemplo, o financiamento para construção de escolas (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2019, p. 31).

Essas despesas são destinadas ao custeio de programas, projetos e ações relacionadas ao desenvolvimento do ensino básico público, que podem ser pagas pelas verbas de recursos vinculados. A LDB apresenta, no art. 71, uma relação de seis itens que não poderão constituir despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, pois não se relacionam com a execução dos objetivos básicos das instituições educacionais. De acordo com a Confederação Nacional de Municípios (2019), não são consideradas despesas com MDE aquelas classificadas como:

I. Pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão. As despesas incluídas nesse item referem-se às pesquisas com finalidade político/eleitorais, ou com finalidade de medir a popularidade de governantes e demais integrantes da administração. Inclui também as pesquisas com finalidade de promover ou fazer publicidade da administração e seus integrantes.

II. Subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural. São inclusos nesse item as transferências de recursos para outras instituições,

para aplicação em ações desvinculadas ao ensino, como finalidade assistencial, desportiva ou culturais.

III. Formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos. Referem-se aos gastos com cursos de formação, especialização e atualização de profissionais e integrantes da administração, que não executem atividades relacionadas diretamente ao ensino.

IV. Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social. São considerados nesse item os gastos com a alimentação escolar, desembolsos relacionados com tratamento de saúde e programas assistenciais aos alunos e familiares.

V. Obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar. Os gastos incluídos nesse item se referem às obras realizadas fora da unidade escolar visando à melhoria de acesso à escola, como pavimentação, pontes, viadutos ou melhorias de via e iluminação de vias. Compreende também gastos fora da unidade escolar, como implantação da rede de água e esgoto no bairro onde se encontra a escola.

VI. Pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. As despesas relacionadas nesse item envolvem a execução de tarefas não relacionada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, realizado por profissionais do magistério e demais funcionários da educação (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2019, p. 34).

As despesas que não se relacionam com o MDE não podem ser pagas com os recursos do FUNDEB, devendo ser custeadas com as outras fontes de recursos da administração pública. A CF determina a aplicação mínima de 25% das receitas com impostos em MDE. Com isso, como 20% dessas receitas são repassadas ao FUNDEB, ainda existe a destinação de no mínimo 5% dos impostos estaduais e municipais para serem aplicados na educação. De acordo com a Lei nº 14.113/20, a constituição do FUNDEB não isenta os Estados, DF e Municípios de aplicarem recursos na educação. Nesse sentido, as despesas com educação que não são consideradas como MDE, serão liquidadas com as verbas que não estão atreladas ao Fundo, o que inclui os repasses do salário-educação.

A distribuição dos recursos públicos destinados ao financiamento da educação, previstos no art. 212 da CF visam assegurar “prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1988). Portanto, a aplicação das verbas deve seguir as diretrizes desse Plano criado através da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), com a finalidade de orientar as ações e os respectivos investimentos necessários para a melhoria da qualidade da educação no país.

O Plano Nacional da Educação (PNE) entrou em vigor em junho de 2014 com validade de dez anos, estabelecendo 20 metas e 254 estratégias para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, cujas diretrizes, de acordo com o art. 2º da lei, são:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. Melhoria da qualidade da educação;
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

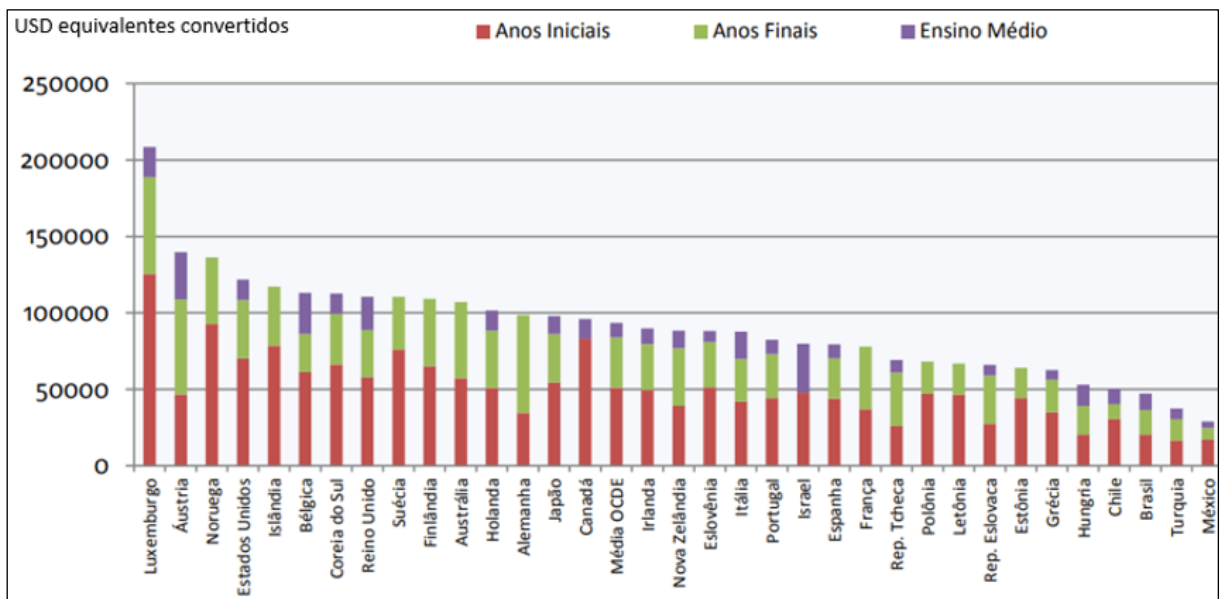
Como se pode observar, o PNE define as diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação em nível nacional, envolvendo todos os entes da federação. Uma das metas mais ambiciosas do Plano refere-se ao inciso VIII, em que se estabelecem as diretrizes de aplicação de recursos que, segundo a meta nº 20 do PNE, visa aumentar os investimentos da União em educação pública em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB), iniciando em 7% até 2019, chegando em 10% do PIB até o ano de 2024. O Plano Nacional de Educação, de 2014, estabeleceu o conjunto de metas, estratégias e diretrizes a serem implementadas na educação brasileira nos dez anos seguintes, com a finalidade de promover, para toda população, uma educação com mais qualidade. Dentro da meta nº 20, existe a proposta de ampliação dos investimentos públicos na educação, devendo atingir, no 5º ano de vigência da Lei, o patamar mínimo de 7% do PIB, atingindo, ao final do 2020, o equivalente a 10%.

Os resultados divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) mostram que o Brasil não vem alcançando os níveis propostos, pois o governo brasileiro investiu, em 2015, apenas o equivalente a 5,5% do PIB. Esse investimento é composto da seguinte forma: 5% do PIB envolvem os gastos diretos para manter em funcionamento as instituições de ensino públicas, a diferença de 0,5% corresponde ao subsídio fornecido pelo governo a famílias, para o acesso à educação privada, através de financiamentos públicos estudantis, bolsas de estudos e contribuições transferidas a estudantes de instituições de ensino privadas. Verifica-se, por esses dados, que a transferência de recursos públicos para o financiamento do ensino privado correspondia, em 2014, a 10% do volume total de verbas aplicadas na educação.

Em relação aos gastos governamentais na educação, as informações apresentadas pela OCDE informam que o governo brasileiro gastou, em 2015, próximo de 3.800 dólares por

estudante das instituições públicas, nos ensinos fundamental e médio – esse montante representa menos do que a metade da média da OCDE. O Gráfico 1 apresenta o gasto acumulado por estudante na faixa etária de 6 a 15 anos, por etapa educacional, nos países membros e parceiros. O gasto total do Brasil por estudante, nesse intervalo de faixa etária, é de 47.300 dólares, valor superior ao México, mas inferior ao Chile. Os resultados apresentados pela OCDE (2018) demonstram que o Brasil ficou em 33º lugar em gastos por aluno em instituições públicas.

Gráfico 1. Gasto por aluno na faixa de 6 a 15 anos de idade, por etapa educacional (2015)



*Gasto anual com instituições educacionais por estudante multiplicado pela duração teórica/níveis, em USD⁵ equivalentes convertidos usando PPPs⁶.

Fonte: Adaptado de Estatísticas Educacionais da OCDE (2018).

Essas informações mostram que o Brasil investiu em 2015 o equivalente a 5,5% do seu PIB em educação (acima da média da OCDE que é de 4,5%), mas ainda assim o gasto aluno é inferior aos demais países participantes da OCDE. Nesse caso, para conseguir realizar uma análise mais aprofundada sobre esses indicadores, devem ser levados em consideração outros elementos, como o tamanho do PIB em proporção ao número de alunos de cada país. Considerando Luxemburgo⁷, país que mais investiu na educação no ano de 2015, o PIB foi de

⁵ USD é a sigla para *United States Dollar*, que é o termo utilizado no mercado financeiro para abreviar o nome da moeda dólar dos Estados Unidos da América do Norte.

⁶ Equivalente em dólares americanos convertidos – PPPs (equivalências do poder aquisitivo e não da taxa de câmbio).

⁷ Disponível em

<https://www.google.com/search?q=pib+luxemburgo+2015&rlz=1C1GCEA_enBR979BR979&oq=pib+luxemb

U\$ 57.74 bilhões, com uma população de 569.904 habitantes, o resultado foi um PIB *per capita* de U\$ 101.376,50. No Brasil, o PIB de 2015 foi de U\$ 2.456 trilhões, com uma população de 204,5 milhões de habitantes, resultando num PIB *per capita* de U\$ 14.470. Com isso, verifica-se que a renda *per capita* brasileira é muito inferior – correspondente a 14,27% do rendimento de Luxemburgo –, de onde se conclui que, mesmo investindo na educação o percentual acima da média da OCDE, o PIB aluno brasileiro é muito baixo.

Para melhorar o gasto aluno na educação brasileira, é necessário aumentar o PIB do país de forma mais expressiva, com aumento significativo da riqueza gerada na nação em proporção ao número de habitantes, o que se refletirá em melhor investimento no ensino e nas políticas públicas educacionais. Com esses elementos, chega-se à conclusão de que o Brasil ainda investe pouco na educação, pois não é possível realizar apenas uma comparação simples com os demais países participantes da OCDE. É necessário analisar as particularidades de cada país, considerando a sua riqueza e o número de habitantes.

Os investimentos nas instituições educacionais públicas no Brasil em 2015, relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram de 3.762 dólares anuais por aluno, que corresponde a 44,1% da média da OCDE, que é de 8.539 dólares. O investimento é menor nas etapas que envolvem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que corresponde a 39,2% do valor gastos *per capita* da média dos países que fazem parte da OCDE, conforme apresentado na Tabela 5. Os dados demonstram que os investimentos na educação no Brasil ainda são baixos para essa etapa de ensino, sendo ainda necessário aumentar a aplicação de recursos públicos no Ensino Fundamental e no Médio.

Tabela 5. Total de gasto anual por aluno nas instituições educacionais (por nível de ensino)

Etapa de ensino	2015		Proporção
	Brasil*	Média OCDE*	
Anos iniciais do Ensino Fundamental	USD 3.762	USD 8.539	44,1%
Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	USD 3.872	USD 9.868	39,2%

*Valores em USD convertido em PPPs. Fonte: Adaptado de Estatísticas Educacionais da OCDE (2018).

Referente ao nível de escolarização, a OCDE considera que, normalmente, eles estão relacionados com altos índices de desigualdade de renda, e os resultados do Brasil evidenciam que significativa parcela da população adulta não finalizou o Ensino Médio. Em termos de

desigualdade de renda, o país apresenta um dos mais altos índices, em relação aos demais membros e parceiros da Organização. A partir desse critério, ao confrontar a desigualdade de renda com o nível de escolarização, “observa-se que países com uma parcela maior de concluintes do Ensino Médio tendem a desfrutar de níveis menores de desigualdade de renda” (OCDE, 2018, p. 2). Nesse quesito, o Brasil apresenta a maior quantidade de adultos que não concluiu o Ensino Médio e o segundo maior índice de desproporção de renda, ficando atrás apenas da Costa Rica.

Referente às desigualdades regionais de escolarização superior, o Brasil apresenta diferenças significativas, pois:

Enquanto 33% dos jovens concluíram o nível superior no Distrito Federal – região subnacional que abriga a capital do Brasil e que detém o maior produto interno bruto (PIB) *per capita* do país – apenas 8% dos jovens alcançaram o mesmo nível de escolarização do Maranhão, estado com menor PIB *per capita*. O coeficiente de variação na escolarização de nível superior entre as regiões subnacionais do Brasil é, de longo, o mais elevado entre os países membros e parceiros da OCDE com dados disponíveis (OCDE, 2018, p. 2).

A mesma disparidade de escolarização ocorre por gênero, para cuja população entre 25 e 34 anos de idade, os resultados indicam que os homens possuem maior escolaridade até o Ensino Médio, uma vez que 41% deles concluíram essa etapa, enquanto, entre as mulheres, apenas 32% terminaram esse ciclo. Essa disparidade de 9 pontos percentuais é uma das maiores entre os membros da OCDE, embora os resultados indiquem que, até esse nível de escolarização, o Brasil está acima da média dos demais países. Referente ao ensino de nível superior, as mulheres têm maior participação nessa etapa: sua conclusão corresponde a 20%, contra os 14% entre os homens. Em ambos os casos, estão abaixo da média dos demais países, de acordo com os dados apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Nível de escolarização da população de 25 a 34 anos de idade por gênero

	2017			
	Brasil		Média OCDE	
	% Homem	% Mulher	% Homem	% Mulher
Até Ensino Médio	41%	32%	17%	14%
Ensino Médio ⁸	45%	49%	46%	37%
Ensino superior	14%	20%	38%	50%

Fonte: Adaptado de Estatísticas Educacionais da OCDE (2018).

⁸Inclui a Educação Técnica Pós Secundária (ISCED). No Brasil equivale aos cursos de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio da forma subsequente.

Entre as metas do PNE, a proposta prevista no item 8, recomenda elevar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos, com a finalidade de alcançar até o último ano de vigência do plano, o mínimo de 12 anos de estudos para os seguintes indivíduos: as populações que residem no campo, as regiões de menor escolaridade no país e os 25% mais pobres, incluindo igualar a escolaridade média entre negros e não negros. A implantação integral do PNE até 2024 depende de recursos públicos para sua efetiva concretização. As metas de investimento do PNE ficam comprometidas com o teto de gastos, aprovado pela EC nº 95, diminuindo os recursos para a educação.

A partir da CF de 1988, a vinculação de impostos para o financiamento da educação fica evidenciada no texto, definindo o percentual mínimo de cada ente da federação na composição dos recursos que serão aplicados exclusivamente em MDE. A distribuição dos recursos deve seguir as orientações do PNE, que entrou em vigor em 2014, definindo as metas e as estratégias para o desenvolvimento da educação no país, na área urbana e rural. No próximo tópico, a discussão envolve o financiamento do ensino para a população do campo, evidenciando a falta de verbas para a educação rural ao longo da história do Brasil. Somente a partir da promulgação da CF de 1988, a educação torna-se universal, para todos os cidadãos, sendo criadas as diretrizes para a implementação da garantia do orçamento público para as escolas da área rural em todo o país.

2.3 Financiamento da educação do campo

A economia brasileira caracterizou-se, desde o período colonial, pela utilização e exploração mercantilista da terra, das riquezas naturais e da produção local. Inicialmente, como forma de subsistência, pela atividade agrícola local; e depois, por motivos econômicos via exclusivo colonial, com a extração dos recursos naturais destinados à exportação de matéria-prima, e também com a produção e comercialização do açúcar, de acordo com os interesses da Coroa Portuguesa. Esse processo ocorreu por ciclos, iniciando com o ciclo do Pau-Brasil, posteriormente, o ciclo do ouro, o ciclo da cana de açúcar, o ciclo do algodão, o ciclo da borracha e, finalmente, o ciclo do café. Alguns desses itens tornaram-se os principais produtos de exportação brasileira, transformando-se em significativos componentes geradores de divisas internacionais a partir da Independência, em 1822. No caso do café, entre meados do século XIX e os anos de 1930, o Brasil se transformou no principal produtor mundial, e consequentemente, importante fonte de recursos para a economia nacional.

Após os anos de 1970, existiu a expansão da exploração da terra com as atividades produtivas vinculadas ao agronegócio, e os seus produtos tornaram-se o principal item de exportação da economia brasileira que, em 2020, representaram 26,6% do PIB. Ao mesmo tempo em que o agronegócio expandia suas atividades no território nacional, diminuía a participação da indústria na economia brasileira, evidenciando que o agronegócio e os setores de extração de recursos naturais, transformaram o país em importante exportador de *commodities*, com menor participação dos produtos manufaturados.

Verifica-se, pelos acontecimentos ocorridos ao longo desse período, que a economia brasileira sempre esteve relacionada à utilização da terra, principalmente com a exploração do solo e dos recursos naturais voltados para a exportação, atendendo aos interesses do capital e às demandas do mercado internacional. Mas, paralelamente a essa importância que o meio rural significou para o desenvolvimento econômico do país, no transcorrer da história, percebe-se que não houve real preocupação dos dirigentes da nação com a educação daqueles que habitavam o campo, sempre relegados a segundo plano nas decisões governamentais, que privilegiaram o ensino urbano, em detrimento do campo. Essa prática está patente nos textos constitucionais de 1824 e 1891, que sequer mencionaram a educação rural, privilegiando apenas o ensino na área urbana.

Para Bezerra Neto (2003), a educação, como instrumento de transferência de conhecimentos e contribuição para formação de consciência, ou difusão de cultura, tem sido objeto de debate entre muitos estudiosos que identificam na educação a oportunidade de transformação da realidade em que se vive, contribuindo para a transformação da sociedade de forma mais desenvolvida, humana, justa e fraterna. Para atender a essa demanda, são necessárias políticas públicas, com a finalidade de garantir recursos ao Estado para o financiamento da educação e o acesso ao ensino a toda a população.

A falta de verbas na educação não é algo recente, pois, para muitos educadores, ao longo do tempo “a educação, geralmente, é propositalmente negligenciada pela classe dominante dirigente do país, como mecanismo facilitador da dominação de uma grande massa assalariada” (BEZERRA NETO, 2003, p. 138). Nesse contexto, a educação oferecida aos trabalhadores está condicionada aos interesses da classe dominante, e é oferecida como instrumento ideológico de dominação da sociedade capitalista. Sobre a falta de verbas na educação, Bezerra (2003) afirma que esse argumento é maior, em especial, quando se destina à instrução daqueles que habitam na área rural.

De acordo com Bezerra Neto (2003), o problema da falta de verbas já era denunciado em 1932 pelo educador Sud Mennucci, principalmente no Estado de São Paulo. O educador

chamava atenção para o problema da educação no Brasil, alegando que sempre fora tratado como uma questão meramente contábil, e desconsiderava as reais necessidades da população em termos de desenvolvimento político e social – problema que não estava resolvido nem mesmo no Estado de São Paulo, já considerado, na época, o mais rico da federação (BEZERRA NETO, 2003, p. 139).

A partir da CF de 1934, o Estado brasileiro começa a trabalhar com a ideia da criação de um fundo específico para a educação. Define também, ainda que de maneira frágil, a destinação de verbas ao ensino das áreas rurais, de acordo com o art. 156, que aponta: “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”. A CF de 1934 é a primeira a destinar recursos públicos para a educação rural, criando assim, garantias legais para o financiamento do ensino no campo. Contudo, as políticas públicas necessárias para a sua implementação nunca foram realmente implementadas (Henriques *et al.*, 2007).

O texto da CF de 1937 não traz nenhuma alusão ao ensino da área rural e a respectiva destinação de recursos para o ensino dos habitantes do campo. A educação para a população da área rural vai aparecer na CF de 1946, quando estabelece que as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 empregados, ficam obrigadas a oferecer o ensino primário gratuito aos seus funcionários, incluindo os seus filhos. Por esse critério, a educação dos indivíduos vai ocorrer pela transferência da responsabilidade do custeio para as empresas privadas. Para as empresas industriais e comerciais, a CF determinou, ainda, a obrigação de oferecerem a aprendizagem dos seus trabalhadores menores de idade, mas o mesmo critério não foi estabelecido para as empresas da área rural.

Já a CF de 1967 manteve a obrigatoriedade de as empresas comerciais, industriais e agrícolas oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados e a seus filhos. Mas, por intermédio da EC nº 01, de 17 de outubro de 1969, houve revisão dos critérios dessa obrigatoriedade, destinando-se apenas para aqueles com idade entre sete e quatorze anos. O texto ainda estabeleceu a obrigatoriedade de as sociedades comerciais e industriais assegurarem condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores de idade e proporcionarem o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Verifica-se que os estabelecimentos de atividade agrícola ficaram desobrigados de oferecer o mesmo procedimento aos seus trabalhadores, nesse caso, a CF favoreceu apenas o trabalhador urbano, em prejuízo do trabalhador do campo.

Com a promulgação da CF de 1988, a oferta da educação tornou-se um dever do Estado, garantindo o acesso de todos a educação básica, de forma obrigatória e gratuita, a todos os indivíduos, de 4 a 17 anos de idade. Nessa concepção, o ensino torna-se universal, como um

direito de todos os cidadãos, independentemente da localização geográfica em que estes se situem, seja na área urbana ou rural. O texto constitucional abriu caminho para a nova LDB de 1996, além de definir o percentual mínimo que cada ente da federação deve aplicar em MDE, criando os mecanismos de vinculação de recursos por intermédio dos Fundos para o financiamento da educação, como é o caso do FUNDEF, em 1996, e do FUNDEB em 2007. Com isso, embora o ensino rural não seja evidenciado na CF de 1988, houve a abertura para as futuras legislações incluírem a questão do campo, como é o caso da LDB, que aborda o direito à igualdade, o respeito às diferenças e peculiaridades da área rural; assim como os fundos, que tratam da garantia da destinação dos recursos para a educação do campo.

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, assegurou o financiamento das escolas do campo, com os mecanismos já previstos na CF, LDB e no FUNDEF. Os recursos financeiros são necessários para a garantia da universalização do acesso das crianças residentes na área rural, a educação básica, de acordo com o art. 208 da CF. A Resolução nº 01 não trouxe novos recursos para as escolas rurais, mas reafirmou as políticas de financiamentos já existentes para o ensino da população campesina.

O FUNDEF estabeleceu os critérios de distribuição dos recursos apenas para o Ensino Fundamental, pela diferenciação de custo por aluno, reconhecendo as particularidades dos tipos de estabelecimentos educacionais e os níveis de ensino. Com essa metodologia, o Fundo reconheceu as escolas rurais e as suas especificidades relativas ao atendimento escolar no campo, e elas passaram a receber as verbas proporcionais ao número de alunos matriculados. Entretanto, pelas características das escolas do campo, como menor densidade populacional e por contemplarem apenas o Ensino Fundamental, os recursos do FUNDEF, destinados via custo por aluno, não foram suficientes para garantir mais recursos para a manutenção dessas unidades educacionais. Além disso, o Fundo não definiu os fatores de ponderação para fins de diferenciação, na distribuição dos recursos entre as matrículas dos alunos das escolas da área urbana e rural.

Mais tarde, com o FUNDEB, foi estendida a oferta da educação em todos os níveis da Educação Básica, além de ampliar a composição dos impostos que fazem parte da cesta e os critérios de complementação de verbas pela União. Sobre o financiamento da escola do campo, pode-se dizer que houve avanços na configuração do Fundo, determinando a distribuição das verbas em função dos fatores de ponderação, tendo em vista as diferenças entre as escolas da área urbana e rural. Pela ponderação, existe a diferenciação por tipo de estabelecimento de ensino, direcionando às escolas rurais um valor/aluno/ano maior, para o custeio das suas

atividades. Contudo, mesmo com esse critério de ponderação, os recursos do Fundo são insuficientes para a manutenção das escolas do campo, pois deve existir maior participação da União na composição das verbas do FUNDEB, destinando uma cifra maior às escolas rurais.

Em 2009, com a Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março, foram estabelecidas as diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência, na universidade, de estudantes de baixa renda e de grupos socialmente discriminados. A Resolução trata da disponibilização de recursos financeiros para viabilizar a oferta de cursos no âmbito da Educação Básica, relacionados com a formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes – ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais. Nesse caso, existe o financiamento de cursos para a educação do campo, especificamente do PROCAMPO, que visa à formação de professores para atuarem nas escolas rurais, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O PRONACAMPO, instituído em 2013, tem por finalidade promover o aporte financeiro e técnico aos Estados, Municípios e DF na implementação da política de educação do campo. De acordo com o MEC, a proposta desse programa consiste em um conjunto de ações para ampliar o acesso e a qualificação da educação básica e superior aos habitantes do campo, visando à melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, formação inicial e continuada de professores. Além disso, o programa visa produzir e disponibilizar materiais específicos aos estudantes da área rural e aos quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. O programa é uma política pública que financia cursos de formação, importante para os professores que atuam nas escolas do campo.

Mesmo com o histórico do uso da terra para favorecer o desenvolvimento econômico do país e a geração de riquezas, a garantia de recursos para a educação dos habitantes da área rural ocorreu somente a partir da CF de 1988, com a universalização do ensino para todos, independentemente do local de moradia do indivíduo. Isso configura um avanço das políticas públicas específicas para a educação rural, com a criação de programas para garantir o acesso dos estudantes e a qualificação dos professores das escolas do campo. A discussão sobre as verbas para a educação continua no próximo tópico, com a criação do FUNDEF, em 1996, constituído com a finalidade de garantir recursos para o financiamento do Ensino Fundamental, após a municipalização.

2.4 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

A sistemática de garantia de recursos para a educação no Brasil tem um longo percurso e esteve presente em vários momentos da história de nossa educação, podendo ser classificada em três períodos. O primeiro refere-se ao monopólio dos jesuítas, entre os anos de 1549 e 1759; o segundo, refere-se ao Subsídio Literário, fonte específica de recursos, ou a montantes arbitrários para a educação; e o terceiro, a partir de 1934, refere-se à determinação da vinculação constitucional de recursos para o financiamento da educação, conforme Pinto (2018, p. 847). Essa última sistemática, salvo algumas interrupções nos períodos ditatoriais, permanece até hoje em vigência em nosso país.

A proposta de vinculação de verbas para a educação, no Brasil, já estava em discussão em 1921, na Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro por iniciativa do Governo Federal, através de uma convocação do Ministério da Justiça. Nessa conferência, foram aprovadas várias providências em favor da difusão e da nacionalização do ensino popular no país. A mensagem presidencial de 1922, descrevia que

[...] [se] chegou felizmente a conclusões práticas, consubstanciadas na lei, como que o Governo hoje se encontra armado para enfrentar esse magno problema nacional, e pela qual foi autorizado a entrar em acordo com os estados, a fim de ser estabelecido um regime de subvenção destinado a difundir o ensino primário com as seguintes bases:

- a. Os estados acordantes se comprometem a aplicar, pelo menos, 10% de sua receita na instrução primária;
- b. A subvenção da União variará de 10 a 60% da importância despendida pelo estado acordante;
- c. A subvenção será relativa às escolas primárias e as normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar;
- d. A fiscalização desse serviço competirá a União e aos estados facilitando estes a ação daquela;
- e. A fiscalização por parte da União, poderá ser confiada a fiscais de nomeação do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com a gratificação que trata o Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918;
- f. Para ocorrer as despesas resultantes da execução deste dispositivo, o Governo poderá abrir créditos não excedentes ao máximo de 300.000\$, por estado acordante (A EDUCAÇÃO, 1987, p. 83).

Mas, a mensagem presidencial de 1925, ao referir-se à Conferência de 1921, registrou que, se fosse possível executar todas as ações propostas durante a Conferência Interestadual do Ensino Primário, teria sido resolvido um problema da mais alta importância para a nacionalidade, pois “infelizmente, as condições financeiras do país não permitem a realização do programa por ela traçado” (A EDUCAÇÃO, 1987, p. 94). A Conferência apenas promove o

acordo entre a União e os Estados para criação e manutenção das escolas rurais subvencionadas pelo Governo Federal, como o processo inicial da cooperação da União, que poderá, em outras oportunidades, ser ampliada e desenvolvida.

A vinculação constitucional de fundos inicia-se em 1934, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando foi instituída a obrigatoriedade da participação mínima de 10% de recursos na União, 20% dos Estados e 10% dos Municípios. O art. 156 da CF determinava que esses recursos deviam ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Em 1937, ocorreu a eliminação das vinculações na Constituição sob a vigência do Estado Novo, voltando, na Constituição de 1946, no mesmo formato definido em 1934.

A partir de 1967, na vigência do governo civil-militar, as vinculações são eliminadas novamente, mas, em 1983, reiniciam-se a partir da EC nº 24, conhecida como Emenda Calmon, estabelecendo a aplicação mínima de 13% para a União e de 25% para os Estados e Municípios. A partir de 1988, a CF aumentou a participação da União para 18%, mantendo os Estados e Municípios em 25%, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Períodos com ou sem vinculações

Vinculações eliminadas		Vinculações eliminadas		18% União 25% Estados 25% Municípios		FUNDEB		
1934	1937	1946	1967	1983	1988	1997	2008	2017
10% União		10% União		Emenda Calmon		FUNDEF		Teto de
20% Estados		20% Estados		13% União				Gastos
10% Municípios		10% Municípios		25% Estados				
				25% Municípios				

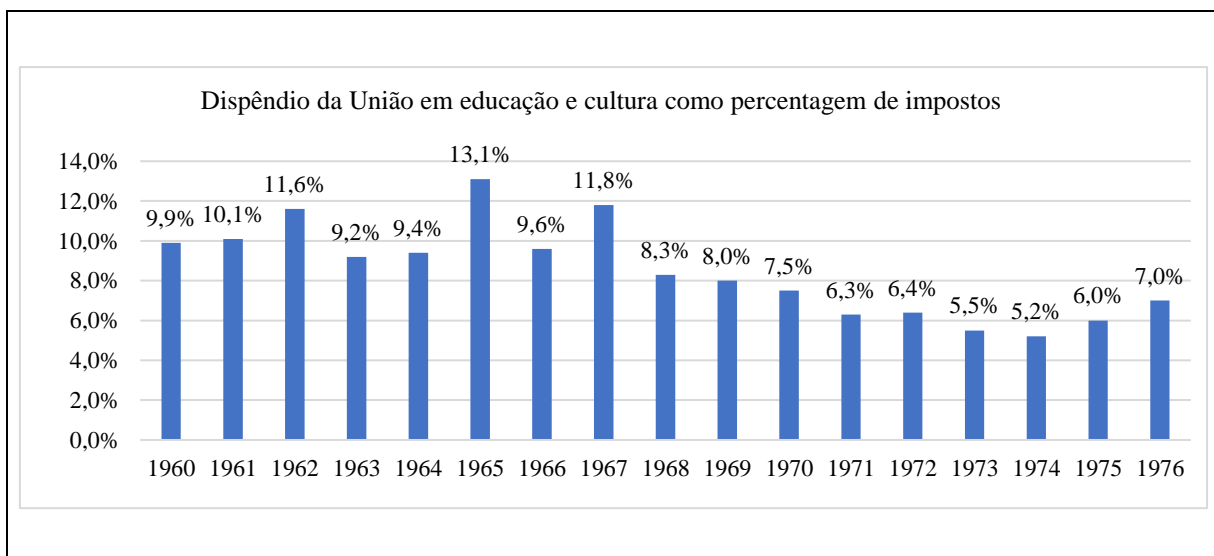
Fonte: Adaptado de Oliveira (2019, p. 22).

Após a Constituição de 1988, foram tomadas medidas adicionais com relação ao financiamento da educação, com a criação de fundos específicos, como o FUNDEF, em 1997, e o FUNDEB em 2008. Esses Fundos, segundo Oliveira (2019, p. 23), “não criaram despesas adicionais, mas implicaram a redistribuição de recursos dentro de cada Unidade Federada, de acordo como número de alunos matriculados”, no ensino fundamental – no caso do FUNDEF – ou na educação básica – no caso do FUNDEB. No ano de 2017, foi instituído o teto de gastos

através da EC nº 95, estabelecendo um limite dos gastos no âmbito exclusivo do Governo Federal, impedindo um aumento real nos gastos da educação. De acordo com os cálculos da Campanha Nacional pelo Direto à Educação⁹, os efeitos das políticas de austeridade fiscal iniciaram-se em 2015, com o agravamento promovido pela EC nº 95 e já houve um prejuízo de R\$ 99,5 bilhões (20 bilhões de dólares), dos quais R\$ 32,6 bilhões (7 bilhões de dólares) apenas no ano de 2019.

A política de vinculação de recursos para a educação atrelada à receita com os impostos foi extinta em 1967, retornando em 1969, por intermédio de EC nº 01, de 1969, mas apenas para as esferas municipais, que possuam menor capacidade econômica e financeira, as quais, pela CF, ficam obrigadas a investir, na educação, 20% da receita tributária e 20% do fundo de participação federal (MELCHIOR, 1980). Como a Constituição extinguiu essa política de vinculação, houve uma diminuição dos investimentos federais em educação e cultura, conforme apresentado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2. Dispêndio da União em educação e cultura como percentagem de impostos



Fonte: Adaptado de Melchior (1980, p. 51).

Pelos dados apresentados no Gráfico 2, observa-se que, a partir de 1968, ocorreu um declínio dos investimentos do governo federal na educação com a extinção da política de vinculação – conforme dito anteriormente – e com o acentuado aumento da arrecadação da receita com impostos. Nesse caso, como a carga tributária aumentou, mas os investimentos da União na Educação permaneceram iguais, houve essa diminuição após o ano de 1968. A partir de 1975, contudo, observa-se um aumento desses investimentos, muito embora ainda fosse

⁹ Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2020/11/23/austeridade-fiscal-e-pandemia-nao-deveriam-coexistir-mas-sob-o-governo-bolsonaro-no-brasil-ambas-sao-sustentadas/>>. Acesso em 27 dez. 2021.

inferior ao registrado nas décadas de 1960–1970, período em que a União tinha maior participação no financiamento do ensino.

Na visão de Melchior (1980) as questões envolvendo a saúde e a educação da população não podem ficar atreladas a fatores ocasionais, como planos econômicos, políticas governamentais, devendo existir a vinculação de fundos públicos para financiar esses dois itens, independentemente de ocorrerem mudanças de governo. No caso da educação, a experiência brasileira comprova que, nos momentos em que havia a vinculação de verbas públicas determinada na Constituição, existia uma propensão a se aproximar ou até mesmo ultrapassar – em alguns momentos –, a quantia mínima estabelecida pela Lei, pois:

Havia objetivos prioritários e permanentes, ainda que grupos de pessoas se alterassem no poder. Havia uma continuidade do fluxo de investimentos na educação. Havia responsabilidades definidas nas três esferas do poder público em termos de taxativos e compulsórios. Havia um “quantum” preestabelecido que funcionava pedagogicamente como ideal a ser atingido, gerando esforço solidário nas três esferas do poder público. Havia esperança no povo brasileiro de que as coisas iam melhorar, isto é fundamental na vida dos seres humanos, na coesão interna que poderá criar um país mais feliz, mais rico, mais desenvolvido (MELCHIOR, 1980, p. 51).

Assim, a discussão envolvendo a constituição de fundos com a finalidade de financiar a educação é retomada na década de 1990. Isso ocorre, segundo Gemaque (2011), em virtude da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em decorrência dos acordos anteriormente assinados em Jomtien, na Tailândia, onde se realizou a Conferência de Educação para Todos, promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo nas Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial.

Acerca dos fundos, verifica-se que, no decorrer da história da educação no Brasil, vários mecanismos para a viabilizar o financiamento do ensino foram criados, porém “todos marcados pela falta de fundos”, de acordo com Pinto (2015). Corroborando com essa opinião, Melchior (1980) aponta que os orçamentos, mesmos definidos por lei, são, na realidade brasileira, mais um planejamento, o que não significa a sua efetiva realização. Existe sempre uma dissonância entre as propostas do orçamento e a realidade, pois “há sempre um viés entre as intenções do orçamento e a aplicação efetiva expressa pelos balanços [...] que é a fonte de maior fidedignidade” já que expressa todas as modificações ocorridas no orçamento durante a sua execução financeira, de acordo com Melchior (1980, p. 51).

Esse processo, contudo, continua Pinto (2015) modifica-se com os dois fundos criados na década de 1990, os quais chegaram na seguinte formatação: o FUNDEF e, posteriormente,

o FUNDEB. Esses dois Fundos materializaram-se como política de financiamento da educação a partir da década de 1990, com a vinculação de verbas públicas da União, Estados e Municípios para o custeio do ensino – o FUNDEF, criado em 1996, cuja finalidade era a de prover recursos públicos para o financiamento exclusivo do Ensino Fundamental e seu substituto, o FUNDEB, criado em 2007, sendo mais abrangente, pois incorporou e garantiu recursos para todas as etapas da educação básica.

O FUNDEF foi criado através da EC nº 14 de 1996, que vigorou de 1998 a 2006, como uma política pública de financiamento da educação. O Fundo surgiu em decorrência do alinhamento do governo Fernando Henrique Cardoso com os organismos internacionais, em especial com o Banco Mundial, que, na visão de Pinto (2018), pôs o foco em investimentos no Ensino Fundamental e na descentralização da gestão educacional. Ainda existia outro forte elemento, relativo ao descumprimento, por parte da União, do art. nº 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), na primeira versão da CF de 1988, a qual determinava que, no mínimo, a metade dos recursos vinculados previstos no art. 212 fosse atribuída à universalização do Ensino Fundamental e à erradicação do analfabetismo (PINTO, 2018, p. 855).

O efeito de maior impacto do FUNDEF, praticamente de forma irreversível, foi “alterar a divisão pela responsabilidade na oferta educacional no país” desencadeando um processo de municipalização do Ensino Fundamental” (PINTO, 2018, p. 856). Esse processo foi acentuado nas regiões mais pobres do Brasil, e, ainda na visão de Pinto, isso ocorreu por causa da vinculação entre os repasses dos recursos do FUNDEF e o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular. O fundo garantiu um gasto mínimo por aluno para toda a rede pública de ensino, através da vinculação de recursos de uma parcela da arrecadação dos Estados e Municípios, para uso exclusivo no Ensino Fundamental.

O art. 5º da EC nº 14, de 12 de setembro de 1996, altera o art. 60 do ADCT, sendo inseridos em seu texto novos parágrafos, os quais determinavam que, no período de dez anos (de 1997 a 2006), os entes da federação destinariam pelo menos 60% dos recursos previstos no art. 212 da CF, “na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”. Estabelece, ainda, que, nos cinco primeiros anos, deveria ocorrer um ajuste progressivo nas contribuições do Fundo, visando garantir um valor por aluno compatível a um padrão mínimo de qualidade.

Como consequência do FUNDEF, os Estados e Municípios foram obrigados a aplicar no mínimo 25% de suas receitas em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino,

conforme já previsto na CF de 1988. Desse total, 60% – ou seja, 15% da arrecadação dos recursos próprios desses entes –, serão destinados ao custeio de MDE relacionados com o Ensino Fundamental. Em relação ao uso dos recursos do FUNDEF, 60% deverão ser aplicados em custeio dos profissionais vinculados ao magistério. Com isso, pela primeira vez em nossa história, “fica orçamentariamente definida a prioridade para com o ensino fundamental, ao mesmo tempo que são priorizados os recursos para o salário do pessoal do magistério”, conforme Palma Filho (2005, p. 67). Por intermédio dessas medidas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) acreditava que resolveria os seguintes problemas identificados no Planejamento Estratégico:

- Altas taxas de repetência e evasão – com baixo índice de concluintes;
- Baixo nível de aprendizagem;
- Baixa qualificação e remuneração dos professores;
- Universalização do ensino.

A partir da criação do FUNDEF, houve a garantia da subvinculação dos recursos da educação para o ensino fundamental, além de assegurar a melhor distribuição das verbas vinculadas a esse fundo de natureza contábil. Com isso, os Estados e Municípios passaram a receber o repasse do Fundo em proporção ao número de alunos atendidos na rede pública do Ensino Fundamental, conforme os dados registrados no Censo Escolar do ano anterior. Também foi definido um valor mínimo por aluno/ano de acordo com a etapa do Ensino Fundamental, com valores diferenciados de custo por aluno, relativo aos alunos de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série, para estabelecimentos de Educação Especial e para Escolas Rurais, conforme determinado no art. 2º da Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996).

Entre os fatores que influenciaram a criação do FUNDEF estavam as divergências significativas entre os valores mínimos que cada Estado destinava aos gastos com os alunos, uma vez que, segundo Rossinholi (2008, p. 15), “alguns Estados apresentavam maior municipalização enquanto outros tinham concentração nas matrículas do Ensino Fundamental”. Além desse fator, existia a necessidade de disciplinar os gastos envolvendo a manutenção e o desenvolvimento do ensino nas redes estaduais e municipais, com a criação de critérios claros e fixos. Nesse caso, a implementação do FUNDEF atenderia aos objetivos da EC nº 14/96, no quesito que tange ao estabelecimento de recursos mínimos que deveriam ser aplicados no Ensino Fundamental, inclusive, garantindo a complementação de recursos da União aos entes da federação que não alcançassem o valor mínimo para oferecer um padrão mínimo de qualidade nessa etapa da educação.

O FUNDEF é um fundo de natureza contábil, constituído no âmbito de cada Estado, não tendo um órgão gestor ou personalidade jurídica. Com isso, a distribuição dos recursos é feita no contexto de cada unidade da federação, não havendo a transferência entre uma esfera e outra. O Fundo é composto por uma cesta de impostos provenientes do Estado e dos Municípios, com a finalidade de promover um regime de colaboração e de distribuição das responsabilidades e dos recursos entre as redes participantes do Ensino Fundamental público (VERA; MARTINS, 2000). Esse regime de colaboração financeira passa a ser compulsório, destinando os recursos para o local onde o aluno do Ensino Fundamental está matriculado, promovendo, assim, a equidade.

Com o FUNDEF, um valor mínimo nacional foi determinado, e que seria reajustado anualmente. A União faria uma complementação, na forma de transferência, quando o Estado não atingisse o valor mínimo *per capita* por aluno estipulado nacionalmente. Essa complementação favorecia a correção das desigualdades regionais, principalmente para os Estados e Municípios das regiões mais carentes do país. Essas desigualdades são devidas à baixa arrecadação de tributos desses entes da federação, inferior aos demais Estados e Municípios que apresentam maior desenvolvimento econômico e geração de impostos próprios.

Na visão de Gemaque, o FUNDEF foi organizado com

[...] (a) promessa que revolucionaria a educação ao promover justiça social, equidade no gasto aluno, descentralização do ensino e redução das disparidades sociais. Configurou-se como uma política focalizada, visto que priorizou exclusivamente uma etapa da educação básica – o Ensino Fundamental. Ancorou-se na lógica de que o problema central do financiamento da educação residia no seu gerenciamento, decorrente da incompatibilidade entre o atendimento às matrículas e a capacidade fiscal dos entes federados. Caracterizou-se, portanto, como um Fundo de gerenciamento e não de captação de novos recursos para financiar “novos” programas implementados no Ensino Fundamental, pois era constituído da subvinculação dos recursos já vinculados à educação. Situação que também se repete com o Fundeb (GEMAQUE, 2011, p. 92).

A composição das verbas que integram o FUNDEF, de acordo com o art. 1º da Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996), é de 15% dos seguintes recursos: da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e de prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal, e de comunicação (ICMS); do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) e do Fundo de Participação do Município (FPM); da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); a quantia a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações, nos termos da LC nº 87/96, a complementação da União sempre que, no âmbito de cada Estado e do DF, seu valor por aluno não alcance o mínimo definido nacionalmente.

Conforme apresentado, os recursos do FUNDEF são formados pelas receitas dos Estados, DF e dos Municípios, podendo, em alguns casos, ser complementados pela União. Essas contribuições são “obrigatórias, automáticas e incidem sobre as receitas próprias e transferidas constitucionalmente, vinculadas à educação”, informa Gemaque (2011, p. 99). Assim, o Fundo realizou o gerenciamento dos recursos já existentes e não constituindo nova fonte de verbas para o Ensino Fundamental, salvo nos Estados onde ocorre a complementação da União, que apenas faz a redistribuição no âmbito dos Estados.

Nesse tópico, observa-se que, após a Constituição de 1988, foram implementadas medidas adicionais relacionadas ao financiamento da educação, que se concretizou com a criação do FUNDEF. Até 1996, o Ensino Fundamental era de responsabilidade predominante das redes estaduais e um dos efeitos da implantação do Fundo foi a divisão da responsabilidade da oferta do ensino no país, com a municipalização do Ensino Fundamental. Portanto, com a criação do fundo, os Estados e Municípios passaram a receber os recursos para financiar suas redes de ensino, em proporção ao número de alunos matriculados no ensino fundamental. Como os recursos ficaram limitados a apenas uma etapa da educação, em 2007, houve a implantação do FUNDEB, que buscou corrigir as deficiências do fundo anterior, incluindo todas as etapas da educação básica.

2.5 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB)

O financiamento da educação no Brasil faz parte de um sistema complexo, em que a União, Estados e Municípios, em conjunto, compartilham a responsabilidade de oferecer a educação para mais de 48 milhões de alunos, do infantil ao ensino médio, nas escolas públicas e privadas. É de competência dos governos estaduais e municipais a oferta de 80% das matrículas escolares e das respectivas despesas. Mas, embora o governo federal seja o ente da federação com maior poder de arrecadação, é o que menos investe na Educação Básica, segundo informações do Financiamento da Educação Básica (2019, p. 11), as quais indicam que o governo federal “só coloca dois de cada dez reais do gasto público da educação básica, embora seja quem mais arrecada impostos”. Pelos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2020¹⁰, a

¹⁰ Censo Escolar de 2020. Disponível em <

rede pública municipal foi responsável por 48,4% das matrículas, a rede estadual por 32,1%, a rede particular participou com 18,6% e a federal teve participação inferior a 1%.

O financiamento da educação básica envolve as três esferas de governo que, a partir da criação do FUNDEF (1996), passou a ter maior participação dos governos municipais e estaduais. Para evidenciar o grau de participação de cada unidade da federação na educação básica, a Tabela 7 indica que, no período de vigência do FUNDEF, a distribuição das responsabilidades no financiamento foi centralizada nos Municípios e Estados, que, em conjunto, participaram em 95,5% dos gastos totais em 2005, contra os 91,9% em 1995, evidenciando a diminuição da União no financiamento da educação básica e o aumento dos gastos dos entes estaduais e municipais.

Tabela 7. Gasto com Educação Básica por esfera de governo período de 1995–2005

Ano	Valores constantes para 2005, IPCA médio (R\$ bilhões)				Relações (%)		
	Unidade Federada			Total	(a/d)	(b/d)	(c/d)
	Municípios (a)	Estados e DF (b)	União (c)	(d)			
1995	16,7	24,6	3,6	45,0	37,2	54,7	8,1
1996	17,3	26,8	3,2	47,2	36,5	56,6	6,9
1997	17,0	25,1	2,5	44,6	38,1	56,2	5,7
1998	22,0	28,1	3,5	53,7	41,0	52,4	6,6
1999	24,5	26,7	3,2	54,4	45,0	49,0	6,0
2000	24,9	25,4	3,8	54,1	46,1	46,9	7,0
2001	26,4	27,7	4,1	58,1	45,4	47,6	7,0
2002	29,4	28,3	3,3	60,9	48,2	46,4	5,4
2003	30,2	27,1	3,1	60,4	49,9	44,9	5,2
2004	33,1	29,0	3,2	65,2	50,7	44,4	4,9
2005	33,0	30,6	3,0	66,6	49,6	45,9	4,5

Fonte: CASTRO, J. A. (2007, p. 865).

Verifica-se, pelos resultados apresentados que, no período de duração do FUNDEF, o qual contemplava apenas o Ensino Fundamental, o volume de gastos dos municípios com a educação básica passou de 37,2% em 1995 para 49,6% em 2005, indicando um aumento da responsabilidade deste ente federado no financiamento. Quanto à participação dos Estados, houve uma redução relativa, passando de 54,7% para 45,9%. No caso da União, os resultados apontam que a participação já era baixa em 1995, contribuindo com 8,1% na composição do financiamento da educação básica, que diminuiu para 4,5% em 2005. Pelos dados apresentados, os Municípios foram os que mais contribuiriam com as verbas da educação básica, pois tiveram

aumento de 12,4 pontos na participação dos gastos totais, enquanto os Estados e a União diminuíram 8,8 e 3,6 pontos, respectivamente. Nesse sentido:

Os dados demonstram que as esferas de governo assumiram as determinações decorrentes da atual Constituição Federal Brasileira, que atribuem aos estados e municípios a responsabilidade pela oferta da educação básica. Por outro lado, o governo federal buscou cumprir uma função supletiva com baixa aplicação de recursos; assim, a maior parte dos recursos aplicados pelo governo federal, na área de educação, destina-se ao custeio das IFES, escolas técnicas federais e centros federais de ensino tecnológico (CASTRO, 2007, p. 866).

Contudo, a partir da implantação do FUNDEB, em 2007, que incorporou a Educação Básica, constituída pelo Ensino Fundamental e Médio, observa-se um aumento da participação federal. Com isso, existe uma nova sistemática na avaliação dos entes federativos da União no financiamento do ensino. Os investimentos em educação básica realizados pelos municípios apresentaram maior participação no transcorrer dos últimos anos, de modo que, no ano de 2012, eles corresponderam a 40,6% do gasto total do Brasil, ficando os Estados com a participação de 39,1% e a União com a parcela de 20,3%, de acordo com os dados divulgados pelo Financiamento da Educação Básica (2019, p. 11).

Nesse sentido, apesar de o governo federal ser o ente da federação com maior poder de arrecadação de impostos, ele contribui com apenas 20,3% do custeio da educação básica, ficando os estados e municípios com a maior parte dos investimentos. Tais informações demonstram, ainda, que, até o ano de 2012, ocorreu maior participação dos governos municipais no financiamento da educação básica, que foi sendo ampliado a partir da municipalização do ensino. Esse processo que evidencia o aumento da participação dos municípios no financiamento da educação já era observado no período de vigência do FUNDEF, conforme dados da Tabela 7.

O FUNDEB foi criado através da promulgação da EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, em substituição ao FUNDEF, cuja finalidade era implementar alterações no financiamento da educação básica em nosso país, principalmente em relação à diminuição da desigualdade de recursos entre as redes de ensino, contemplando todas as etapas e modalidades dessa educação, envolvendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A proposta desse novo fundo inclui aumento do valor mínimo por aluno e o propósito de crescimento da participação da União no financiamento educacional, e dentro dessa perspectiva, o FUNDEB ampliou o financiamento público para todas as etapas da educação básica, aumentando o volume de recursos para os sistemas de ensino das redes estaduais e municipais.

Em relação à vigência do FUNDEB, o art. 60 da EC nº 53 (BRASIL, 2006) afirma que o prazo irá até o 14º ano da promulgação dessa emenda, devendo o Estado, o DF e os Municípios destinarem parte dos recursos previstos no art. 212 da CF de 1988 (BRASIL, 1988), para garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação básica e a remuneração adequada aos trabalhadores da educação. O FUNDEB tinha vigência de 14 anos – iniciou-se em 2007 e completou seu ciclo em 2020. Sua implementação foi gradativa, e sua vigência plena aconteceu a partir de 2010. Com a revisão que ocorreu através da Lei nº 14.113/20, o Fundo tornou-se permanente na Constituição – não havendo mais prazo de vigência – com revisão para 2026, e, posteriormente, com revisões a cada 10 anos (2036, 2046, e assim por diante). Essa mudança no Fundo é relevante, pois garante aos gestores públicos uma previsibilidade dos recursos que serão disponibilizados para utilização na educação.

O inciso I do art. 60 da EC nº 53 (BRASIL, 2006) determina que a distribuição dos recursos e a responsabilidade dos envolvidos (Distrito Federal, Estados e Municípios) será assegurada mediante a criação do FUNDEB, na esfera de cada Estado e do DF, sendo esse um fundo de natureza contábil. Com isso, de acordo com a Confederação Nacional de Municípios (2019, p. 11), existe um total de 27 fundos estaduais, que visam “à universalização da educação básica, melhoria da qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação”, implantados, gradativamente, a partir de 2010, contemplando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, do Infantil ao Ensino Médio.

Os Estados, o DF e os Municípios devem aplicar de forma obrigatória pelo menos 25% das receitas com impostos em MDE, segundo o art. 212 da CF (BRASIL, 1988). A partir do montante dessas receitas, o Estado, os Municípios de cada unidade federada e o DF, contribuirão com o repasse de 20% das receitas dos respectivos impostos para a formação do FUNDEB de cada Estado e do Distrito Federal, de acordo com as orientações do art. 3º da Lei nº 14.113/20. O FUNDEB estadual é composto por 20% de todos os impostos estaduais e municipais e quando essas verbas são suficientes para o custeio de MDE, não é necessária a complementação da União. Só existe a complementação, quando essa quantia é insuficiente para atingir o valor anual/aluno (VAA). As receitas que compõem o cálculo do Fundo são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Receitas de impostos para a formação do FUNDEB

Estados	Municípios
FPE – Fundo de participação dos Estados	FPM – Fundo de participação dos Municípios
ICMS – ICMS Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços	ICMS – ICMS Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IPI–Exp – Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação	IPI–Exp – Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação
IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores	IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD – Imposto sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e Doação	ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
Receita da dívida tributária ativa, mais os com juros e multas, sobre os impostos indicados acima	Receita da dívida tributária ativa, mais os com juros e multas, sobre os impostos indicados acima
20% de todos esses impostos estaduais, municipais e distritais são canalizados para a formação da cesta de recursos do FUNDEB, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal	

Fonte: Adaptado do art. 3º da Lei nº 14.113/20.

Sobre as fontes de recursos, a nova legislação do FUNDEB de 2020 excluiu da base de cálculo os recursos da desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/1996, conhecida como Lei Kandir. As verbas oriundas da desoneração estavam previstas na legislação do FUNDEB de 2007, mas não foram incluídos na revisão atual de 2020. Os demais impostos permaneceram da mesma forma que vinham sendo utilizados na legislação anterior. Além das verbas estaduais e municipais apresentadas no Quadro 2, existe a complementação de recursos federais na composição do Fundo, passando de 10% em 2020, para, gradativamente, chegar a 23% até 2026, porcentagem que será destinada a Estados, DF e Municípios, obedecendo os seguintes critérios:

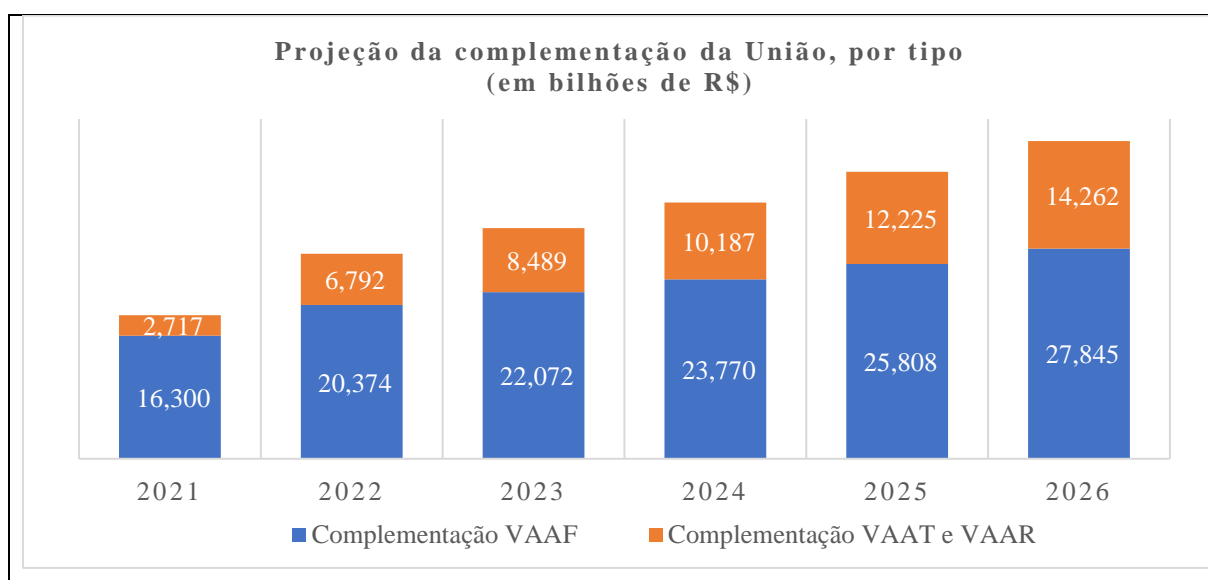
- Complementação do valor anual por aluno (VAAF) de 10%;
- Complementação do valor anual total por aluno (VAAT) de 10,5%;
- Complementação do valor anual por aluno (VAAR) de 2,5%.

Nesse caso, a complementação da União será distribuída aos entes da federação através do VAAF, VAAT ou VAAR – os novos critérios criados na Lei nº 14.113/20. Como essa modificação, a complementação da União, no Fundo, passa de 10% do modelo atual, em 2020, para 23% até o ano de 2026. Mas essa mudança de percentual será realizada de forma progressiva, obedecendo às seguintes etapas previstas no art. 41 da nova lei do FUNDEB: 12%

no primeiro ano; 15% no segundo ano; 17% no terceiro ano; 19% no quarto ano; 21% no quinto ano; e 23% no sexto ano.

A partir de 2021, a complementação da União no FUNDEB será reajustada progressivamente, até chegar ao mínimo de 23%, em 2026 – conforme estabelece o art. 41 da Lei nº 14.113/20. Para alcançar essa proporção, a legislação determina que a evolução dos repasses ao Fundo obedeça aos seguintes critérios: 12% no primeiro ano, 15% no segundo ano, 17% no terceiro ano, 19% no quarto ano, 21 % no quinto ano e 23% no sexto ano. Para 2021, já existe a previsão de aumento do Fundo em 2%. A projeção da complementação da União, nesse período, é de R\$ 190,841 bilhões, sendo R\$ 136,169 relativos ao VAAF e R\$ 54,672 bilhões referentes ao VAAT e VAAR, conforme apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3. Projeção da evolução da complementação da União do FUNDEB



Fonte: adaptado de Estimativa de Complementação (Câmara dos Deputados)¹¹.

Os dados apresentados indicam que a complementação total da União, nesse período de seis anos, ultrapassará R\$ 19,017 bilhões, em 2021, e chegará a R\$ 42,107, em 2026, apresentando uma evolução de 121,42% nos recursos federais na composição do FUNDEB. A complementação relativa ao VAAF passará de R\$ 16,300 bilhões para R\$ 27,845, evoluindo 70,82%. A complementação do VAAR acontecerá somente a partir de 2023. Com isso, os valores apresentados em 2021 de R\$ 2,717 bilhões e R\$ 6,792, em 2022, referem-se apenas ao VAAT. Em conjunto, a parcela do VAAT e do VAAR passam de R\$ 2,717 bilhões para R\$

¹¹ Estimativa de complementação da União no novo FUNDEB. Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/veja-quanto-cada-estado-vai-receber-da-uniao-com-novo-fundeb/index.html>. Acesso em: 03 jan. 2022.

14,262, com crescimento de 424,92%. Dentro dessa nova estrutura do FUNDEB, existe o aumento da participação da União na composição dos recursos destinados ao financiamento da educação, conforme evidenciado no Gráfico 3.

O novo FUNDEB criou, dessa forma, as metodologias de complementação das verbas da União, através de um modelo híbrido, que leva em consideração os três critérios para a distribuição dessa verba complementar, com os recursos por intermédio do VAAF, VAAT e VAAR. A complementação pelo VAAF é constituída pela distribuição de 10% dos recursos que compõem os fundos, na esfera Estadual e no DF, enquanto o VAAT ocorre nas situações em que o ente estadual ou municipal não conseguiu atingir o valor mínimo aluno definido nacionalmente. Já a complementação do VAAR, irá ocorrer apenas para aqueles entes que conseguirem atingir os critérios determinados na legislação, no que diz respeito ao nível a melhoria de desempenho dos alunos de suas respectivas redes.

A complementação pelo VAAT ocorre quando o valor do VAAF já incorporado pela complementação da União não chega o valor mínimo aluno definido nacionalmente. Nesse caso, a União realiza o repasse mínimo de 10,5% do valor para cada rede pública de ensino da esfera municipal, estadual ou distrital, com a finalidade que seja atingido o padrão mínimo de qualidade da rede. A complementação VAAT apresenta algumas características específicas de aplicação desses recursos, conforme se vê:

A primeira é a obrigação de aplicar, pelo menos 15% do valor da complementação em despesas de capital na rede de ensino beneficiada.

A segunda é a obrigação de aplicar 50% do valor da complementação na Educação Infantil da rede de ensino beneficiada. A aplicação na Educação Infantil deve obedecer a parâmetros indicadores:

- i) o déficit de cobertura, calculado pela razão entre oferta e demanda atual, e
- ii) vulnerabilidade socioeconômica da população (BRASIL, 2021b, p. 16).

A complementação pelo VAAR será destinada apenas às redes de ensino que cumprirem as condições apresentadas na Lei nº 14.113/20, relativas às melhorias nos indicadores determinados na legislação. As complementações serão atribuídas de forma gradativa somente a partir de 2023, seguindo a regra de transição: ano de 2023, complementação de 0,75%; ano de 2024, complementação de 1,5%; ano de 2025, complementação de 2%; e no ano de 2026, complementação de 2,5%. O recebimento dessa complementação está atrelado a um conjunto de condições e melhoria de indicadores. As condições para o recebimento da complementação VAAR, são indicadas no art. 14 da lei, que estabelece:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2020).

Além dessas condições, a legislação determina que as redes públicas de ensino devem apresentar as melhorias dos indicadores, em três níveis, conforme:

I – o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do Saeb, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem;

II – as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio em cada rede estadual e municipal;

III – as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na Educação Básica presencial em cada ente federado, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2021b, p. 19).

A complementação do VAAR segue um critério específico de ponderação, vinculado ao cumprimento das condições estabelecidas, determinando que apenas os municípios que apresentarem melhorias nos indicadores de atendimento e de aprendizagem receberão essa bonificação. A regulamentação do FUNDEB ocorreu com a publicação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, cujo art. 10 estabelecia que os recursos desse fundo deveriam ser distribuídos de forma proporcional, considerando as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica. A distribuição se daria através da multiplicação do fator de referência por um fator específico de ponderação, entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos). O fator de ponderação tem a finalidade de diferenciar o valor aluno/ano para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB a cada uma das etapas da educação básica, considerando as modalidades, tipos de segmentos e localidade. O cálculo do VAA é realizado em nível nacional, utilizando como referência a matrícula do ensino fundamental urbano, com a ponderação de 1,0. O fator de ponderação, com início em 2007, vai evoluindo anualmente ao longo do tempo. A Tabela 8 apresenta os fatores atualizados do ano de 2021, de acordo com o art. 36 da Lei nº 14.113/20 (BRASIL, 2020).

Tabela 8. Ponderações das etapas e modalidades de ensino

Etapas/Modalidade/Segmentos	Evolução das ponderações				
	2007	2008	2018	2019	2021*
1. Creche pública em tempo parcial	-	0,80	1,00	1,15	1,20
1. Creche conveniada pública em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80
1. Creche pública em tempo integral	-	1,10	1,30	1,30	1,30
1. Creche conveniada pública em tempo integral	-	0,85	1,10	1,10	1,10
2. Pré-escola em tempo parcial	-	0,90	1,00	1,05	1,10
2. Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,30	1,30	1,30
3. Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3. Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15
3. Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
3. Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20
3. Ensino fundamental integral	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30
4. Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,25	1,25	1,25
4. Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30
4. Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
4. Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
5. Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
6. Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
7. Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80
8. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70	1,20	1,20	1,20
9. Formação técnica e profissional instituída pela Lei nº 13.415/07	-	-	-	-	1,30

* Art. 43 da Lei nº 14.113/20 (BRASIL, 2020).

Fonte: Adaptado de Confederação Nacional de Municípios (2019, p. 20).

O propósito de utilizar essas ponderações seria o de refletir as diferenças de custo para a manutenção dos alunos, de acordo com o padrão mínimo de qualidade. Segundo a Confederação Nacional dos Municípios (2019), não é o que está ocorrendo até o momento, pois, mesmo com a determinação do FUNDEB, que estabeleceu a realização dos estudos entre o custo-aluno e o correspondente custo realizado por cada etapa, esses cálculos ainda não foram feitos pelo governo federal. Esses custos terão como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), mas apenas quando regulamentado, conforme o art. 49 da Lei nº 14.112/20 (BRASIL, 2020). Nessa perspectiva, a implantação do CAQ ainda depende de regulamentação, conforme definido na legislação. A distribuição dos recursos do FUNDEB deve respeitar os critérios determinados no art. 7º da lei, que deve seguir as seguintes orientações:

A distribuição de recursos que compõem os Fundos, nos termos do art. 3º desta Lei, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e da complementação da União, conforme o art. 5º desta Lei, dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade, bem como o disposto no art. 10 desta Lei (BRASIL, 2020).

Por esse critério, inicialmente o governo federal identifica os 27 fundos estaduais, segundo o Valor Aluno/Ano (VAA) – que é a quantia que cada Estado dispõe por aluno –, e considera o valor do maior para o menor. Depois, o governo federal repassa ao 27º Estado o valor necessário para que ele se iguale ao 26º – e assim continuamente: o último e o penúltimo Estados da relação recebem o valor adicional para alcançarem o nível do 25º. Esse processo se reproduz até findar o montante da União. Essa prática substituiu o critério de cálculo do FUNDEF, que resultava em baixa complementação por parte da União, de acordo com o Financiamento da Educação Básica (2019, p. 28).

A implantação do FUNDEB iniciou-se em 1º de janeiro de 2007 e foi plenamente concluída em 2009. A complementação da União, nesse período, de acordo com o art. 2º da EC nº 53/06, obedeceu ao seguinte critério: dois bilhões de reais em 2007, três bilhões de reais em 2008, quatro bilhões e meio de reais em 2009 e, finalizando, com 10% do total das contribuições dos Estados, do DF e dos Municípios a partir de 2010. A contribuição da União é direcionada aos fundos estaduais que não conseguiram atingir o valor anual mínimo. A Tabela 9 apresenta os valores das contribuições que compuseram o fundo entre os anos de 2010 a 2018, com as estimativas para o ciclo de 2018 a 2021. Em relação às estimativas para 2021, a complementação da União passou de 10% para 12%, seguindo os critérios determinados pelo novo FUNDEB.

Os dados da Tabela 9 apresentam a evolução das contribuições ao FUNDEB entre os anos de 2010 a 2021, evidenciando que houve um aumento de 136,84% no valor do aporte de recursos dos Estados, do DF, Municípios e da União nesse período, passando de R\$ 87,4 bilhões, em 2010, para R\$ 207,0 bilhões em 2021. Os resultados indicam aumento de participação dos recursos da União na complementação do Fundo, a partir de 2021, de acordo com a nova lei do FUNDEB. Considerando-se o período de 2010 a 2020, a participação da União aumentou 87,34% nesse intervalo – inferior ao aumento de 181,0% quando analisado o ciclo de 2010 a 2021. Por determinação da CF, 90% dos recursos que compõem esse fundo são provenientes das contribuições dos Estados, do DF e dos Municípios, portanto “somente 10%

são recursos novos para a educação básica, decorrentes da complementação da União ao Fundeb”, informa a Confederação Nacional dos Municípios (2019, p. 14).

Tabela 9. Contribuições ao FUNDEB entre 2010 e 2021

Ano	Contribuição de Estados, DF e Municípios (em bilhões de R\$)	Complementação da União sem retirar 10% Piso (em bilhões de R\$)	Receita Total (em bilhões de R\$)
2010	79.5	7.9	87.4
2011	90.8	9.1	99.9
2012	97.8	9.8	107.6
2013	108.3	10.8	119.1
2014	115.6	11.5	127.1
2015	119.7	11.9	132.9
2016	125.6	12.6	138.2
2017	130.1	11.7	141.8
2018	136.9	13.7	149.3
Estimativa 2019	143.5	14.3	156.4
Estimativa 2020*	147.6	14.8	162.4
Estimativa 2021*	184.8	22.2	207.0
Evolução 2010/2020	85,66%	87,34%	85,81%
Evolução 2010/2021	132,45%	181,0%	136,84%

Fonte: Adaptado de Confederação Nacional de Municípios (2019, p. 15).

*Adaptado de Confederação Nacional de Municípios, disponível em <https://www.cnm.org.br/informe/estimativa_fundeb>. Acesso em: 03 jan. 2022.

As transferências provenientes de Estados, DF e Municípios constituem 90% dos recursos que compõem o Fundo, com a complementação extra de 10% de recursos da União, a partir de 2010, determinada pela EC nº 53/2006. Esses valores estão de acordo com as orientações da lei original do FUNDEB, de 2007, que determinava a complementação de 10% da União. Esse complemento da União não contempla todos os Estados, sendo repassado apenas para aqueles que não atingiram o valor aluno/ano mínimo nacional do FUNDEB. Conforme apresentado na Tabela 9, no ano de 2019, nove Estados receberam recursos federais do Fundo no valor de R\$ 14,3 bilhões: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí. Essa lógica tem como objetivo destinar recursos aos Estados mais carentes, em relação ao valor mínimo do fundo, para diminuir a desigualdade entre as unidades da federação.

Para o ano de 2020, as estimativas indicavam receita total do FUNDEB no valor de R\$ 162,4 bilhões, sendo R\$ 147,6 bilhões correspondentes às contribuições de Estados, DF e Municípios, e R\$ 14,8 bilhões relativos à complementação da União ao Fundo. De acordo com

a Confederação Nacional dos Municípios¹², as estimativas para o ano de 2021 apontam uma receita total do FUNDEB no valor de R\$ 207,0 bilhões, com a participação de Estados, DF e Municípios no montante de R\$ 184,8 bilhões. A diferença de R\$ 22,2 bilhões refere-se às complementações da União, obedecendo aos novos critérios de distribuição, na forma de VAAF e VAAT, conforme se vê:

- 1) R\$ 18,4 bilhões referentes a 10% da complementação federal alocados pelo Valor Aluno-Ano Fundeb (VAAF) e por Estado, beneficiando, neste ano, 11 redes estaduais e todos os seus Municípios: AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI e RN. A novidade da nova portaria é o Estado do Paraná que passa a receber complementação-VAAF da União e o Rio de Janeiro que deixa de receber esses recursos federais no Fundeb.
- 2) R\$ 3,7 bilhões relativos a 2%, do mínimo de 10,5% a ser alcançado em 2026, distribuídos pelo Valor Aluno-Ano Total (VAAT), que considera, além dos recursos do Fundeb, todas as receitas disponíveis vinculadas a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Esses recursos são alocados por rede de ensino, e beneficiam, em 2021, 1.510 Municípios de 24 Estados, 135 redes de ensino a mais, que passam a ser beneficiadas com esses recursos federais (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS, 2021).

Os dados apresentados indicam que a complementação da União deve passar de R\$ 14,8 bilhões, em 2020, para R\$ 22,2 bilhões em 2021, aumentando, assim, a participação desse ente na composição dos recursos do FUNDEB. Os recursos adicionais da complementação VAAT, totalizaram R\$ 3,7 bilhões, referentes a 2%, do mínimo de 10,5%, que serão atingidos em 2026, de acordo com a nova proposta do Fundo. A distribuição desses recursos ocorre em razão das matrículas da educação básica pública presencial, que são apuradas através do Censo Escolar relativo ao ano anterior, divulgado anualmente pelo INEP. Desta forma, a partir da informação do número de matrículas por rede, etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, “calcula-se o coeficiente de distribuição de cada município e respectivo governo do Estado”, de acordo com a Confederação Nacional de Municípios (2019, p. 18). Esses fatores de ponderação contextualizam os diferentes motivos que serão considerados na realização dos cálculos, que segundo o MEC (BRASIL, 2021c, p. 21), identificados como “as etapas, as modalidades, a duração da jornada (parcial ou integral) e tipo de estabelecimento (urbano ou rural, público ou conveniado)”.

Ainda sobre o cálculo, ele será feito com base no coeficiente alcançado por cada Estado e Município. Para encontrar esse coeficiente, o MEC (BRASIL, 2021c, 22) utiliza a seguinte fórmula: “o resultado das matrículas de cada rede é dividido pelo total das matrículas da unidade federativa, sendo apontadas as ponderações para estas matrículas”. Após essa identificação, a

¹² Dados da Confederação Nacional dos Municípios, disponível em <https://www.cnm.org.br/informe/estimativa_fundeb>. Acesso em: 03 jan. 2022.

União realiza a complementação quando se identifica que o valor do aluno não atingiu o mínimo, definido para todo o território nacional. Incluem-se nesse cálculo os alunos matriculados em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que disponibilizam educação infantil (creches e pré-escolas) e educação especial. Essas entidades devem realizar um convênio com o poder público para poderem ser devidamente cadastradas no Censo Escolar: é preciso existir um termo de convênio entre a Secretaria da Educação do Município e as instituições conveniadas, para que seja definido o montante de recursos do FUNDEB a ser repassado. A distribuição dos recursos do FUNDEB será realizada de acordo com o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas, que atuem no segmento de educação básica, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Distribuição dos recursos do FUNDEB por segmento da educação básica

Segmento da educação básica	Matrículas nas escolas			
	Estaduais	Distritais	Municipais	Conveniadas
Educação infantil (creches)	–	●	●	●
Educação infantil (pré-escola)	–	●	●	●
Ensino fundamental (regular)	●	●	●	–
Ensino médio	●	●	–	–
Educação especial	●	●	●	●
Educação de jovens e adultos (fundamental)	●	●	●	–
Educação de jovens e adultos (médio)	●	●	–	–

Fonte: adaptado de MEC (BRASIL, 2021c, p. 16).

As entidades conveniadas são aquelas constituídas na forma de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. De acordo com o Ministério da Educação¹³, as comunitárias são aquelas estabelecidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. As confessionais são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendam a orientação confessional e ideológica específica. As filantrópicas são pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente. Portanto, segundo a legislação do novo FUNDEB, essas entidades podem realizar convênio com a Secretaria da Educação do Município, para atenderem alunos da educação infantil (creches e pré-escola) e da educação especial, conforme exposto no Quadro 3.

¹³ Entidades conveniadas de acordo com os critérios do Ministério da Educação. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/entidades_conveniadas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Segundo a Confederação Nacional dos Municípios (2019), o Censo Escolar é utilizado como referência para a elaboração de políticas educacionais e para o repasse de verbas públicas, incluindo os recursos financeiros do FUNDEB, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PNAE foi criado em 1995, originalmente com o nome de Campanha de Merenda Escolar, com a finalidade de garantir recursos públicos para a alimentação dos estudantes, e, desde 2009, devem ser utilizados 30% dessas verbas para compra de alimentos diretamente dos produtores familiares. As verbas do PNAE são repassadas pelo governo federal, aos Estados e Municípios, considerando um dia letivo para cada aluno, e o valor é determinado pela etapa de modalidade de ensino em que o estudante está matriculado.

O PDDE, por sua vez, é uma política de repasse de verbas da União às escolas públicas que atuam na educação básica, nas redes estaduais, municipais e distritais, com a finalidade de melhorar a infraestrutura física e pedagógica dos sistemas de ensino, buscando alavancar os índices de desempenho dos alunos da educação básica. Os recursos são destinados, também, às escolas privadas de educação especial que sejam mantidas por entidades sem fins lucrativos. As verbas do PDDE são transferidas proporcionalmente ao número de alunos, informado no Censo Escolar do ano anterior.

Segundo o art. 26 da Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007), pelo menos 70% dos recursos anuais totais do FUNDEB serão utilizados no pagamento dos salários dos profissionais que atuem na educação básica, em efetivo exercício de cargo. De acordo com o MEC (BRASIL, 2021c), dentro desse percentual não devem constar recursos oriundos da complementação VAAR. Com isso, os recursos do VAAR não integram o cálculo dos 70% anuais do FUNDEB. Consideram-se como remuneração e como profissionais, respectivamente:

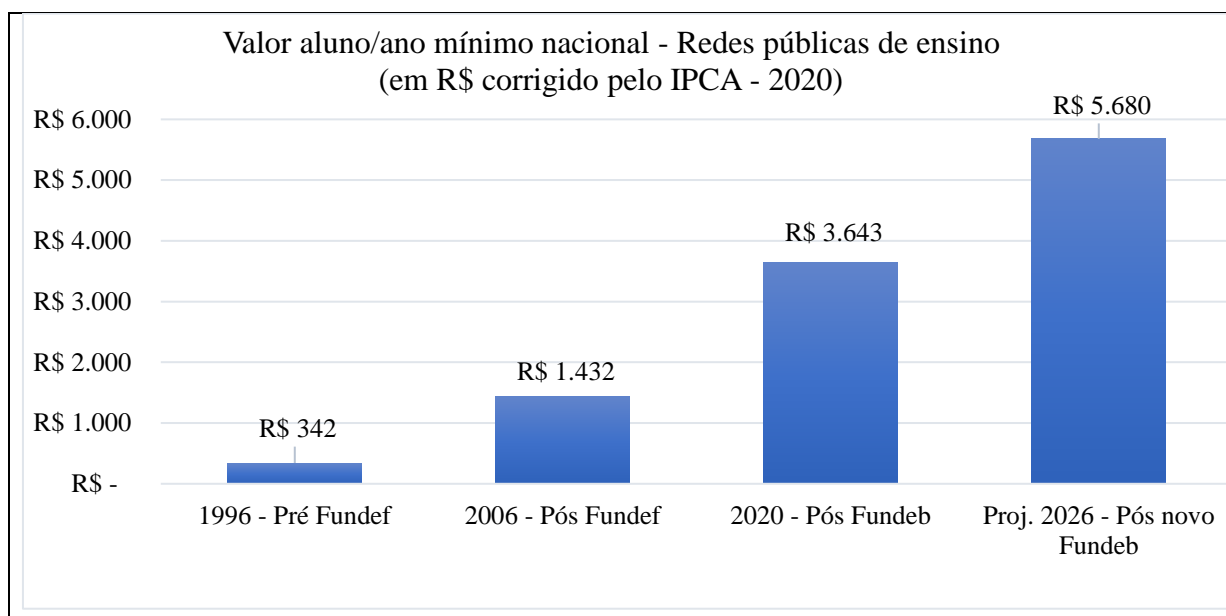
I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais da educação básica em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, do Distrito Federal ou do Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II – profissionais da educação básica: docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, em efetivo exercício nas redes de ensino de educação básica; (Redação dada pela Lei nº 14.276, de 2021)

III - efetivo exercício: a atuação efetiva no desempenho das atividades dos profissionais referidos no inciso II deste parágrafo associada à regular vinculação contratual, temporária ou estatutária com o ente governamental que o remunera, não descaracterizada por eventuais afastamentos temporários previstos em lei com ônus para o empregador que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (BRASIL, 2021c).

Em termos de recursos financeiros por aluno anual nacional, analisando os valores desde o início de vigência dos fundos, a partir de 1996 (atualizados monetariamente pelo IPCA), verifica-se a evolução dos valores no tempo, finalizando com a previsão para o ano de 2026, em que as complementações da União chegarão ao limite máximo de 23%. Os valores apresentados no Gráfico 4 indicam que, após a implantação do FUNDEF, em 1996, o valor anual aluno mínimo era de R\$ 342,00 e, em 2006, considerando o valor após a instituição do FUNDEB, passou para R\$ 1.342,00 – o que indica que houve um aumento de 318,7% nesse intervalo. Esse acréscimo ocorreu por causa da modificação da cesta de impostos que compõem o FUNDEB e do aumento da alíquota de contribuição dos Estados, Municípios e do DF para a composição do fundo, além da complementação de recursos pela União de 10%.

Gráfico 4. Evolução do valor aluno/ano mínimo nacional entre 1996 a 2026



Fonte: adaptado de Hoogerbrugge (Todos pela Educação, 2021)¹⁴.

Analisando o período posterior ao FUNDEB, em 2020, com o término da vigência da Lei nº 11.494/07, o valor aluno/ano mínimo passa para R\$ 3.643,00 conforme evidenciado no Gráfico 4. Para compreender a análise da evolução real do VAA, é necessário realizar a comparação com outros elementos monetários. Utilizando o salário mínimo¹⁵ como base de avaliação, verifica-se que, em 1996, o VAA representava 3,05 salários; em 2006 aumentou para 4,09; e, em 2020, diminuiu para 3,48. Embora exista uma evolução do valor, passando de R\$

¹⁴ Vídeoconferência sobre a operacionalização do Novo FUNDEB. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=r4jKcBVX45I>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

¹⁵ Valor do salário mínimo: 1996, R\$ 112,00; 2006, R\$ 350,00; e 2020, R\$ 1.045,00. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

142,00 em 1996 para R\$ 3.643,00 em 2020, em termos reais, verifica-se uma queda entre 2006 e 2020. As projeções indicam que, para o ano de 2026, após a implantação total dos novos critérios, relativos à complementação da União, o valor será de R\$ 5.680,00 – o que representa um aumento de 55,9% em relação à quantia praticada em 2020. Esses valores são estimados, podendo sofrer variação em função da inflação e do total de impostos arrecadados no período, pois o fundo acompanha as variações econômicas que ocorrem no país, e sente os efeitos dos períodos de crescimento econômico ou de recessão. Os valores apresentados indicam aumento do valor aluno/ano mínimo, e novos recursos para a educação, que ocorrerão por meio da complementação da União, passando de 10%, em 2020, para 23% em 2026.

Com a implantação do FUNDEB, em 2007, os recursos públicos foram ampliados para todas as etapas da educação básica, com uma nova sistemática de arrecadação dos impostos dos Estados, Municípios e o DF para a composição dos fundos estaduais, além disso, houve a complementação dos recursos da União. Com a revisão do Fundo, em 2020, a complementação tornou-se permanente, indicando o aumento da participação da União no financiamento da educação, trazendo mais recursos federais para a educação. O fundo estabeleceu os fatores de ponderação para distribuição de recursos, diferenciando o valor aluno/ano para fins de distribuição de recursos entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino, assim como a localização da escola. A sistemática de controle dos recursos do FUNDEB é realizada pela contabilidade – com isso, a discussão no próximo tópico trata da forma de controle das verbas que compõem o Fundo dentro no sistema contábil utilizado pelos governos municipais e estaduais.

2.6 Controle dos recursos do FUNDEB através da Contabilidade

O FUNDEB, de acordo com a Lei nº 14.113/20, é um fundo de natureza contábil, com a finalidade de destinar recursos a Estados, DF e municípios para o financiamento da educação básica. Por sua natureza contábil, ele sinaliza que os recursos virão de repasses atrelados a vários impostos, que serão direcionados ao fundo conforme vai ocorrendo o reconhecimento da receita dessas tarifas na contabilidade pública desses três entes da federação. Isso significa que os recursos do fundo estão vinculados à arrecadação de impostos e não ao orçamento público. Portanto, o caráter desse fundo não é orçamentário, em que os recursos a serem destinados para aplicação específica ficam restritos ao orçamento público, em cada esfera, no âmbito estadual, municipal ou do DF.

Nesse sentido, conforme são reconhecidas e contabilizadas as receitas com os impostos, os repasses do Estado, do DF e dos Municípios ao fundo estadual vão ocorrendo naturalmente, e esses recursos já ficam vinculados contabilmente com a conta específica do fundo de cada Estado. O sistema de contabilidade realiza o registro de todas as movimentações de recursos que ocorrem na conta específica de cada fundo e a distribuição dessas verbas se dá em função de coeficientes que são calculados com base no VAA, multiplicado pela quantidade de matrículas regulares nas escolas públicas e particulares conveniadas, que oferecem a educação básica, utilizando como base o Censo Escolar do ano anterior, realizado pelo INEP.

A Portaria do Tesouro Nacional (STN) nº 48 de 31 de janeiro de 2007, comunica que, considerando as características multigovernamentais dos recursos destinados ao FUNDEB, e a necessidade de possibilitar maior transparência entre as movimentações dessas verbas entre os entes da federação, além da melhor evidenciação dos conceitos de despesas e receitas públicas, define os procedimentos contábeis para Estados, DF e Municípios, de forma a assegurar a consolidação das contas determinadas na Lei de Responsabilidade Fiscal. A contabilidade manterá os registros das receitas que compõem o respectivo fundo, em cada unidade da federação, em contas contábeis criadas especificamente para o controle dos valores arrecadados para a composição desse fundo, e somente poderão ser utilizados para atender a sua finalidade de constituição.

A contabilidade realiza o controle de todas as movimentações através das contas contábeis, de acordo com a sua natureza e finalidade, obedecendo ao critério de origens e aplicações de recursos. Por esse método, é possível identificar a origem de todo o recurso que compõe o fundo, seja estadual, municipal ou distrital, em conta específica de cada fundo; identificando, também, onde estão sendo aplicados os respectivos valores utilizados, em contas específicas. Com isso, através dos registros contábeis, torna-se possível identificar se os recursos estão sendo utilizados dentro da sua proposta de uso das verbas, seguindo a finalidade exclusiva de sua aplicação no custeio da educação.

Os recursos do FUNDEB do Estado e a complementação da União são repassados para os municípios periodicamente pelo Tesouro Nacional e pelas Secretarias da Fazenda estaduais, em conta única e específica dos municípios, criadas nas agências do Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal, de acordo com as orientações da Lei nº 14.113/20. Esse critério atende o art. nº 20 da respectiva legislação, em que trata dos critérios de transferência dessas verbas, definindo que “os recursos dos Fundos serão disponibilizados pelas unidades transferidoras à Caixa Econômica Federal ou ao Banco do Brasil S.A.”. Portanto, é de responsabilidade do gestor municipal garantir que essas contas serão utilizadas única e

exclusivamente para a finalidade específica do Fundo, para o custeio dos gastos exclusivos com MDE. Os repasses dos recursos do fundo ocorrem periodicamente, de acordo com a origem das verbas, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4. Periodicidade dos repasses ao município

Origem dos recursos	Periodicidade dos créditos
ICMS	Semanalmente
FPE, FPM, IPI-exp. e ITRm	Decencialmente
Complementação da União	Mensalmente
IPVA e ITCMD	Conforme cronograma de cada Estado

Fonte: adaptado de MEC (BRASIL, 2021c, p. 36).

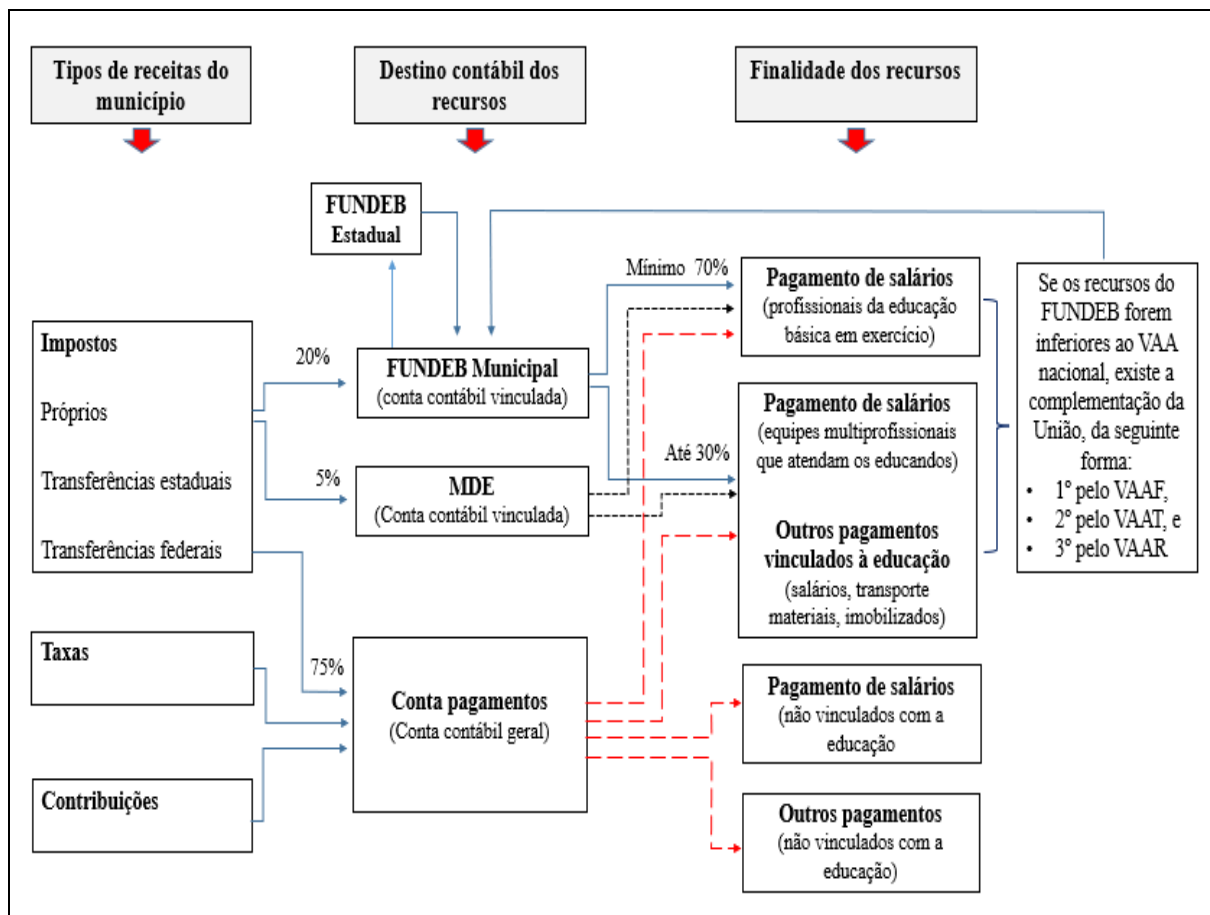
Esses recursos oriundos do repasse do Estado e da complementação da União são depositados na conta vinculada ao FUNDEB do município e não poderão ser transferidos para outras contas bancárias da administração pública municipal, e somente poderão ser utilizadas para o pagamento de despesas relacionadas com MDE, de acordo com as orientações do art. 70 da LDB. Nesse caso, os recursos do Fundo estão registrados numa conta contábil específica, que só pode ser movimentada para atender à finalidade exclusiva desse Fundo. Esse critério de controle específico da conta bancária dos recursos do FUNDEB segue as orientações definidas no art. 21, que determina:

Os recursos dos Fundos, provenientes da União, dos Estados e do Distrito Federal, serão repassados automaticamente para contas únicas e específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e municipais, vinculadas ao respectivo Fundo, instituídas para esse fim, e serão nelas executados, vedada a transferência para outras contas, sendo mantidas na instituição financeira de que trata o art. 20 desta Lei (BRASIL, 2020).

O art. 21 da Lei nº 14.113/20 enfatiza que os recursos do FUNDEB não podem ser transferidos para nenhum outro tipo de conta do governo municipal, mesmo que tenha como finalidade o custeio da educação. Na educação existem outras contas vinculadas exclusivamente com essa função educacional, como é o caso dos recursos do PNATE, PNAE e do Salário-Educação, que, embora repassados para a gestão pública municipal, não fazem parte do FUNDEB. Esse mesmo critério ocorre com outros tipos de contas vinculadas para uso exclusivo, como é o caso da Saúde, onde a CF de 1988 determina que um percentual mínimo dos impostos arrecadados deve ser aplicado nessa finalidade. É importante considerar que as demais receitas da administração pública do município, relacionadas com o orçamento,

impostos e contribuições, também serão contabilizados em contas contábeis específicas, mas que não se relacionam com a conta do FUNDEB, e as outras exclusivas do ensino, como o Salário-Educação, PNATE e PNAE, pois cada uma tem a sua finalidade de uso exclusiva. O controle sobre os recursos que do FUNDEB municipal são evidenciados na Figura 2.

Figura 2. Controle dos recursos do FUNDEB na contabilidade



Fonte: Elaboração do autor (2022).

No caso dos recursos da educação, no âmbito municipal, verifica-se, na Figura 2, que 25% do total de impostos arrecadados deve ser destinado da seguinte forma: 20% dos recursos ficam vinculados automaticamente ao FUNDEB e, no mínimo 5% são destinados exclusivamente para MDE no município, em conta exclusiva. Caso o município não alcance o VAA mínimo com os recursos já vinculados ao Fundo, existe o repasse de recursos do FUNDEB estadual para o FUNDEB municipal, que ocorre em função do VVA multiplicado pela quantidade de alunos matriculados na rede, como já apresentado. Essa verba do Fundo é depositada em conta individual exclusiva, com a finalidade de aplicação de, no mínimo, 70% em salários de profissionais da educação básica e 30% em outras despesas educacionais previstas no art. 70 da LDB.

Observa-se na Figura 2 que os salários desses profissionais também podem ser custeados com recursos do MDE ou com recursos da administração pública municipal. Mas não é possível fazer a transferência entre contas. Exemplo: utilizam-se os recursos do FUNDEB para liquidar os salários, mas, caso faltem verbas desse fundo para o pagamento total da folha de professores, a diferença pode ser liquidada com o recurso de outras contas contábeis do município, mas não pode haver a transferência de recursos entre as contas do FUNDEB com as demais, ou seja, utiliza-se toda a verba do fundo para a liquidação da folha e a diferença é paga diretamente com verbas de outras contas (MDE ou conta pagamentos).

Percebe-se que os recursos vinculados devem ser aplicados nas suas funções. O destino das verbas é exclusivo, mas os pagamentos podem ser complementados com verbas da conta contábil MDE e/ou Conta Pagamentos. Caso os recursos repassados ao FUNDEB municipal sejam inferiores ao VAA, existe a complementação por parte da União, conforme apresentado na Figura 2, em três etapas: primeiro pelo VAAF, seguindo pelo VAAT e finalizando pelo VAAR.

Embora estudos vinculados à área de contabilidade sejam pouco abordados em pesquisas acadêmicas na área de Educação, esse assunto é relevante para os profissionais que atuam nessa área, pois os recursos que financiam a educação são calculados e canalizados para o governo municipal através das informações contábeis, conforme evidenciado na Figura 2. Além disso, os repasses das complementações do VAAT também estão associados aos dados contábeis que os municípios encaminham ao Tesouro Nacional, conforme art. 13 da lei do FUNDEB, que determina, no parágrafo 3º, que “somente são habilitados a receber a complementação-VAAT os entes que disponibilizarem as informações e os dados contábeis, orçamentários e fiscais, nos termos do art. 163-A da Constituição Federal e do art. 38” desta Lei. O art. 163-A da CF diz que os entes da federação deverão disponibilizar as suas informações contábeis periodicamente, no formato exigido pelo órgão central de contabilidade da União. O art. 38 da Lei nº 14.113/20 comunica que a falta de dados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), no prazo de até 30 dias após o encerramento de cada bimestre, irá implicar a suspensão das transferências até que esse procedimento seja realizado.

O SIOPE contempla todas as informações relativas aos orçamentos de todos os entes da federação envolvidos com a educação, com dados sobre as receitas públicas e os recursos vinculados à educação. Além dos aspectos financeiros, o sistema contempla todos os elementos sobre o número de matrículas que foram comunicadas no Censo Escolar, de acordo com os níveis/modalidades de ensino por Município/Estado. Através do cruzamento desses dados, o

sistema fornece informações sobre os investimentos públicos em educação, individualmente, de cada unidade da federação. Verifica-se, nesse caso, que os informes financeiros do SIOPE são alimentados pelos dados contábeis de todas as prefeituras e Estados da federação. Como as complementações de recursos do VAAT estão atreladas ao SIOPE, é relevante compreender como a contabilidade pode interferir no recebimento dessas verbas, nos Estados e Municípios. O art. 15 da Lei nº 13.114/20 estabelece que, para fins de apuração da complementação do VAAT, “serão consideradas as informações e os dados contábeis, orçamentários e fiscais”, que estiverem na base de dados do Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (SICONFI) e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Percebe-se a importância da contabilidade para alimentar o SIOPE, que é o órgão público federal responsável pelo repasse das complementações do VAAT aos municípios.

Constata-se, pela legislação, que o FUNDEB utiliza a contabilidade como plataforma de controle, avaliação e distribuição dos respectivos recursos financeiros aos entes da federação. Dessa maneira, com a finalidade de compreender as características da informação contábil, será apresentado um breve histórico sobre a origem da contabilidade e o surgimento da expressão ‘custos’, os quais, atualmente, são utilizados como critério de avaliação do inventário patrimonial e do desempenho econômico e financeiro em todos os segmentos do aparelho da economia nacional, incluindo a área de educação. Essa utilização das informações de natureza contábil, na área de educação, está indicada no art. 18 da Lei nº 14.113/20 (BRASIL, 2020) quando informa que compete à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade “aprovar a metodologia de cálculo do custo médio das diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica”, desenvolvida pelo INEP, levando em consideração “as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade”.

No decorrer da história, o homem vem utilizando o inventário como forma de controle físico dos seus bens. Segundo Iudícibus (1997), alguns historiadores mencionam a existência do inventário há aproximadamente 4.000 a.C., quando o indivíduo já praticava uma forma rudimentar de contabilidade, ao realizar o controle da quantidade de instrumentos de caça, ao contar seus rebanhos e, posteriormente, passaram a ser elaborados e apresentados em papíros ou tábuas. Para Hendricksen e Breda (1999), existem indícios, já há 2.000 a.C., de sofisticados sistemas contábeis terem existido na China e indicam certa aproximação com os sistemas utilizados em Roma no início da Era Cristã.

Há informações da existência de registros de operações financeiras de quatro mil anos atrás, mas, para Hendricksen e Breda (1999), foi na Itália do século XIV que surgiu o sistema

contábil, utilizado mundialmente até os dias atuais. Entre o final do século XI e término do século XIII, as consecutivas Cruzadas favoreceram o desenvolvimento do comércio entre as cidades italianas e o Oriente Médio. Na Itália, cidades como Florença, Pisa, Gênova e Veneza, tornaram-se importantes centros comerciais. No Oriente, a cidade de Constantinopla, atual Istambul, na Turquia, atraía mercadores e viajantes de todas as regiões, transformando-se em importante centro de comércio, fazendo a ligação entre Europa e Oriente Médio. Com o crescimento das rotas marítimas, comerciantes instalados em cidades portuárias italianas como Gênova Amalfi e Veneza, enriqueceram com essa atividade.

A necessidade de conseguir realizar o inventário da atividade comercial com maior precisão, impulsionou o surgimento da contabilidade por partidas dobradas, e sistemas contábeis começaram a surgir gradativamente em diversos centros comerciais do norte da Itália, entre os séculos XIII e XIV. Mas foi em 1494, que Luca Pacioli publica em Veneza, a *Summa de Arithmetica, Geometrica Proportioni et Proportionalitá*, que apresenta um capítulo sobre o *Tractatus de Computis et Scripturis*, entrando para a história contábil como marco básico da evolução da contabilidade. Nesse tratado, possivelmente pela primeira vez na história, o método contábil é fundamentado integralmente a partir do inventário (IUDÍCIBUS, 1997).

Luca Bartolomeo de Pacioli foi um frei franciscano, professor de matemática nas universidades italianas de Perúgia, Florença, Pisa e Bolonha. A convite do Papa Leão X, foi docente da Universidade de Roma, onde encerrou a sua carreira acadêmica. Entre seus amigos, destaca-se a proximidade com Leonardo da Vinci – personalidade relevante do renascimento italiano – estimulado a desenvolver seus estudos sobre proporções e perspectiva a partir da leitura da *Summa de Arithmetica, Geometrica, Proportioni et Proportionalitá*. O livro de Pacioli foi impresso em 1494 e aconteceu apenas alguns anos após a chegada das primeiras prensas móveis em Veneza, indicando a importância da sua obra, sendo o primeiro material publicado sobre a sistemática dos lançamentos contábeis por partidas dobradas (HENDRICKSEN; BREDA, 1999). Essa obra apresenta o conceito completo do inventário patrimonial, necessário para o controle financeiro dos negócios e a identificação do lucro ou do prejuízo das atividades mercantis. A partir do desenvolvimento do método inovador criado por Luca Pacioli, a sua obra foi sendo traduzida e difundida gradativamente para outros países, transformando-se num modelo contábil mundial.

No Brasil, o método das partidas dobradas passa a ser utilizado a partir de 1808, em virtude da chegada da Corte Portuguesa ao país. A transferência da família real trouxe para a Colônia toda a estrutura administrativa já utilizada em Portugal. Com isso, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1808, o Príncipe Regente criou o Erário Régio e o Conselho de

Fazenda, com as mesmas características do modelo já existente em Lisboa, desde 1761, cuja finalidade era organizar e controlar as finanças públicas do Império. O Alvará determinava que toda a escrituração mercantil fosse realizada pelo método das partidas dobradas, por ser o modelo utilizado pelas nações mais desenvolvidas. Com a chegada da família real, ocorreram profundas transformações na estrutura política, econômica e social do Brasil, que contribuíram para o desenvolvimento local, com a expansão do comércio pela abertura dos portos às nações amigas e a criação do Banco do Brasil – a primeira instituição bancária a emitir moeda e operar no país. A partir da escrituração contábil por partidas dobradas, foi possível criar o controle sobre a arrecadação dos tributos e organizar as finanças, com várias leis regulamentando a cobrança dos impostos.

De acordo com o Hendricksen e Breda (1999), Luca Pacioli já instruía seus leitores a utilizarem o sistema de números arábicos. Na Europa, o sistema numérico árabe popularizou-se a partir do livro *Liber Abaci*, escrito por Leonardo Fibonacci, em 1202. Fibonacci, filho de um rico mercador italiano na cidade de Pisa, cresceu no norte da África, onde aprendeu com os árabes o idioma e a matemática. Quando a sua família retornou para a Itália, escreveu o seu livro, que contribuiu para difundir o número árabe na Europa. Inicialmente, a reação aos números foi contestada pela Igreja, que chegou a considerar o seu uso como heresia, sendo proibido, em 1299, de ser utilizado em Florença – veto que não durou muito tempo.

A contabilidade é um produto do Renascimento Italiano, cuja origem são as transformações e modificações sociais e econômicas que ocorreram no período da Renascença. Hendricksen e Breda (1999, p. 39) afirmam que “as forças que conduziram essa renovação do espírito humano na Europa foram as mesmas que criaram a contabilidade”. Esse foi o ambiente do nascimento da contabilidade:

A Itália do século XIV foi o país afortunado no qual esses eventos convergiram. Foi o destinatário da sabedoria acumulada por gerações de estudiosos da Mesopotâmia, do Egito, da Índia e do Oriente Médio. Mudanças políticas haviam destruído a antiga ordem social e lançado as bases para uma nova ordem. A contabilidade moderna, portanto, é tanto um produto do renascimento da Europa, a chamada Renascença, quanto da arte de Michelangelo, Da Vinci e Ticiano. [...] a contabilidade moderna nasceu na Itália. Esse fato foi atribuído a uma série de avanços na matemática, levados da Índia à Europa pelos Árabes, a uma variedade de progressos tecnológicos ocorridos em grande parte na China e ao dismantelamento do sistema feudal da Europa, por força de guerras e doenças (HENDRIKSEN; BREDA, 1999, p. 50).

A partir das modificações geradas pela Revolução Industrial, na Inglaterra, no século XVIII, houve a necessidade de adequar o modelo contábil da atividade comercial, de acordo com as características da nova modalidade de produção industrial, que passou a envolver, a

partir de então, investimentos consideráveis em máquinas, equipamentos e instalações fabris, transformando-os em gastos fixos significativos no processo de produção. O método de produção nesse novo modelo compreende o envolvimento de outros elementos essenciais para a elaboração dos produtos, considerados como gastos variáveis, como a utilização de matéria-prima, embalagens, insumos, energia, água, combustíveis, e o consumo de força de trabalho. Com esses elementos, observa-se que a Revolução Industrial demandou a estruturação de uma economia urbana através da disponibilidade de todos esses recursos necessários à produção no mesmo espaço e local, ou seja, favorecendo o desenvolvimento do território urbano.

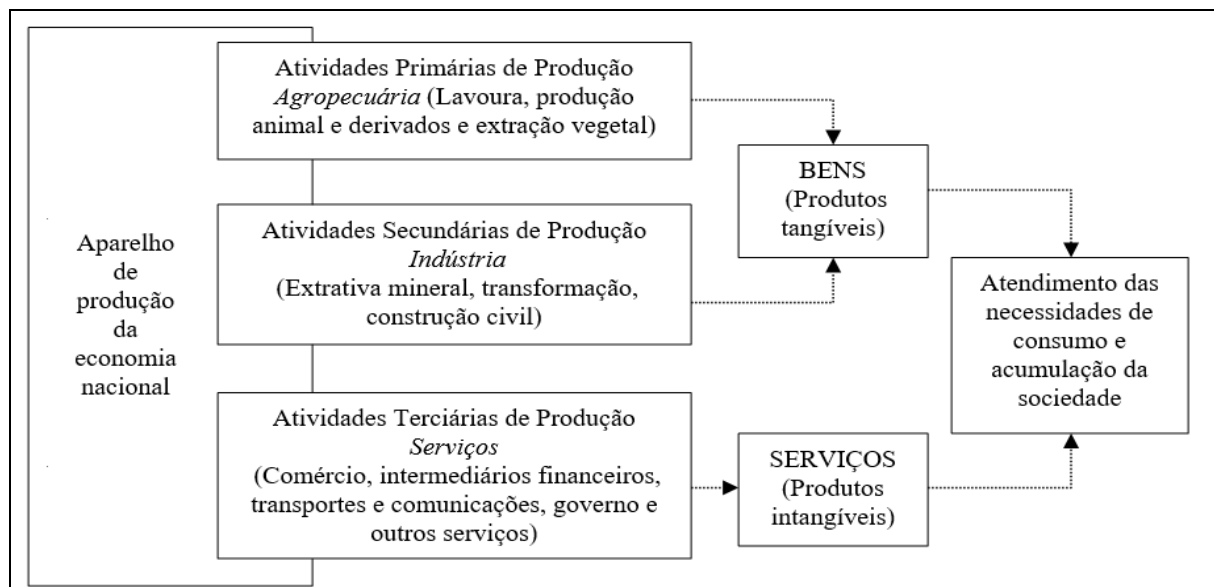
Além dos gastos relacionados à produção, tornava-se necessário investimentos em controles, com a finalidade de valorizar todos os insumos que foram utilizados na confecção de elaboração dos produtos fabricados. De acordo com Marx (2014, p. 213), é necessário realizar a valorização do movimento da produção, que é “fixado e controlado por meio da contabilidade, que inclui também a determinação ou o cálculo do preço das mercadorias (cálculo dos preços)”. Nesse sentido, continua Marx, é necessário investir tempo de trabalho na contabilidade e essa função de controle consome força de trabalho e meios de trabalho, na forma de “penas, tinta, papel, escrivatinhas e gastos de escritório”. Esses gastos adicionais não fazem parte da produção especificamente, mas sim da área administrativa e comercial da empresa. Esses gastos fora do ambiente de produção são necessários para administrar e gerir os negócios, além de fazer chegar os respectivos produtos ao mercado consumidor.

As modificações geradas por esse novo ambiente de negócios passam a necessitar de informações sobre os gastos envolvidos na produção, ocorrendo a partir desse momento, o surgimento da contabilidade de custos. Assim, a expressão ‘custos’ surge a partir da Revolução Industrial, pela necessidade de conhecer e identificar monetariamente quais foram os elementos monetários incorporados ao processo de elaboração dos produtos fabricados. Já os gastos que ocorreram fora da produção, na área administrativa e comercial, passam a ser denominados como despesas. Até o presente momento, esses termos, intitulados como custos e despesas, continuam sendo utilizados em todo o aparelho de produção da economia nacional e mundial, independentemente do segmento econômico.

No aparelho de produção da economia nacional, as atividades de produção são classificadas em primárias, secundárias e terciárias, envolvendo a elaboração de produtos de natureza tangível e intangível. Os produtos tangíveis são aqueles relacionados às atividades primárias e secundárias de produção, vinculadas à agropecuária e à indústria. No setor agropecuário, as atividades incluem a agricultura, a pecuária, o extrativismo vegetal e mineral, a caça e a pesca. O setor industrial, se caracteriza pela transformação de matéria-prima em

produto acabado, incluindo o setor de construção civil. Já na atividade terciária de produção, existem os produtos intangíveis, que são realizados na forma de prestação de serviços, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3. Aparelho de produção da economia nacional



Fonte: Rossetti (1992, pág. 51).

A área de educação faz parte da categoria inclusa entre as atividades terciárias de produção. Em todas as atividades existe a necessidade do inventário e da avaliação patrimonial, incluindo a formação dos respectivos custos. Os custos representam a quantidade de recursos que foram consumidos e utilizados durante o processo de transformação de insumos, força de trabalho, tecnologia e instalações de bens, produtos e serviços. Dessa forma, Atkinson *et al.* (2000, p. 85) defendem que os “custos refletem os recursos que a empresa usa para fornecer serviços ou produtos”. Assim, os custos estão envolvidos com qualquer tipo de atividade econômica, na área de produção e de serviços, onde necessitam de recursos para serem fabricados ou são oferecidos na forma de serviços prestados.

Os critérios sobre a formação dos custos podem ser utilizados em qualquer tipo de atividade, sendo adaptados às características do segmento econômico. Na da área de serviços, envolve inúmeras situações e ocupações, como as instituições financeiras e previdenciárias, transportes e logística, entrega de encomendas, cadeias de hotéis e alimentação, atividades imobiliárias, telecomunicações, locações e eventos, profissionais liberais de múltiplas áreas de atuação, desenvolvimento de sistemas e *software*, turismo e viagens, representantes comerciais e corretoras de seguros, pesquisa e desenvolvimento de produtos, varejo, hospitais e clínicas médicas, administração pública e a área de educação. Em todos esses segmentos existem

recursos financeiros que estão sendo consumidos na realização da prestação de serviços, na forma de custos e despesas.

Na área de educação, os primeiros estudos envolvendo a identificação dos custos originaram-se a partir da implantação do FUNDEF, com a denominação de custo-aluno, de acordo com o art. 2º da Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996), cuja distribuição dos recursos do Fundo, a partir de 1998, para o ensino fundamental público, “deverá considerar, ainda, a diferenciação do custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações”, conforme os seguintes elementos: matrículas nas etapas do ensino fundamental, estabelecimentos de ensino especial e as escolas rurais. A destinação de recursos é exclusiva para as matrículas dos alunos do ensino fundamental presencial. Embora previsto na Lei, as ponderações não foram implantadas durante a vigência do fundo até 2006.

A LDB (Brasil1996) traz no art. 4º o conceito de padrão de qualidade, estabelecendo, como dever do Estado com a educação pública, padrões mínimos de qualidade, como variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O art. 74 assegura tais padrões para o Ensino Fundamental, com base no custo mínimo por aluno, calculado anualmente pela União, levando em consideração as variações regionais no custo dos insumos e as modalidades de ensino existentes. O art. 5 dessa Lei informa que os registros contábeis e os relatórios gerenciais relativos aos recursos do Fundo ficarão disponíveis aos conselhos responsáveis por fiscalizar e acompanhar tais relatórios no âmbito do Estado, do Município e do DF – isto é: os dados sobre os recursos movimentados pelo Fundo são avaliados pela contabilidade.

No Brasil, a contabilidade deve seguir os critérios determinados pelas Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC), elaboradas de acordo com a sua finalidade, pública ou privada. O conjunto de normas da área pública é denominado NBC TSP, ou seja, Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas do Setor Público. Na função pública, o objetivo da contabilidade é avaliar o uso do patrimônio para o atendimento das demandas sociais da população. As normas direcionadas ao setor privado são qualificadas como NBT TG, sigla que significa Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas Gerais. Na atividade privada, a contabilidade avalia a utilização do patrimônio para os interesses dos investidores, cuja finalidade é a avaliação da *performance* do negócio, em termos de lucros ou prejuízos.

No que se refere à avaliação da atividade pública, a Estrutura Conceitual da Contabilidade do Setor Público reconhece que a principal atribuição dos governos e de outras entidades do setor público é fornecer serviços que aprimorem ou mantenham o bem-estar dos

cidadãos. Compreendem essas atividades, programas e políticas de bem-estar, educação pública, segurança nacional e defesa nacional, oferecidos para a sociedade. Contudo, a análise da situação patrimonial avalia de forma parcial o desempenho de tais serviços, uma vez que o desempenho dessas entidades do setor público não está total ou devidamente retratado em qualquer medida de resultados financeiros. As políticas sociais são avaliadas na contabilidade pelo valor monetário, ou seja, pelo dispêndio de recursos financeiros que foram necessários para a sua execução, mas os resultados dessas políticas, na sociedade, não são mensurados financeiramente pelas informações contábeis.

Na área pública, a contabilidade também avalia a *performance* através do orçamento, pois, quando ocorre a execução de uma receita, existe o registro contábil da respectiva variação patrimonial, que deve ser contabilizada de acordo com a proposta prevista no orçamento. Segundo a Estrutura Conceitual de Informação Contábil pelas Entidades do Setor Público, para serem apresentados os resultados financeiros presentes na execução do orçamento público, devem existir os critérios de reconhecimento de cada item, sendo expresso em valores – caso haja a necessidade de ser-lhe atribuído um valor monetário.

De acordo com a Estrutura Conceitual, a contabilidade pode fornecer informação relevante aos aspectos financeiros do desempenho dos serviços realizados. Portanto, dentro dos critérios determinados pela Estrutura Conceitual de Informação Contábil pelas Entidades do Setor Público, as informações contábeis evidenciam os aspectos financeiros envolvidos nas operações, ou seja, valorizam as características tangíveis e monetárias dos fatos realizados.

Na avaliação dos serviços – como acontece na área educacional –, são considerados os elementos de cada item, expressos de forma monetária, como: remuneração do docente e dos demais profissionais da educação pública, equipamentos, reformas, insumos, energia elétrica, manutenção e conservação, das instalações, material didático-escolar, alimentação e transporte escolar etc.

Nesse sentido, as informações contábeis não evidenciam, na sua composição, as características intangíveis, aquelas que constituem os impactos sociais, como os problemas causados pelo fechamento das escolas rurais aos habitantes que residem no campo: o tempo de deslocamento residência-escola-residência, os riscos relacionados com o transporte, o desgaste físico dos alunos com a locomoção, a preocupação dos pais com esse traslado, o horário de despertar mais cedo, o tempo de espera pelo transporte escolar no ponto de ônibus e nos acostamentos das rodovias, a distância percorrida pelos alunos até chegar à escola, o sentimento de abandono pelo poder público e a perda da Escola, uma referência para a comunidade. Essas

informações são de natureza intangível, e não podem ser mensuradas ou avaliadas por meio dos números apresentados na contabilidade.

Como já foi dito, o modelo contábil utilizado atualmente é um produto do Renascimento Italiano, período de profundas modificações sociais e econômicas, que impulsionou o estudo sistemático e organizado sobre o método das partidas dobradas na contabilidade, com a finalidade de avaliar a atividade comercial em expansão no norte da Itália. Gradativamente, o modelo foi sendo aplicado em outros segmentos econômicos, pelo surgimento da atividade industrial e de serviços, sendo definidas as terminologias específicas relacionadas ao consumo de recursos financeiros, como é o caso dos custos e despesas, expressões utilizadas em todo o aparelho da economia nacional, incluindo a área de educação. O estudo apresentou as características da informação contábil, verificando que, através dela, não é possível identificar os impactos sociais gerados pelas ações dos administradores públicos ou privados. Com isso, as decisões envolvendo o fechamento das escolas do campo não podem ser avaliadas apenas pelos aspectos financeiros, relacionados ao orçamento público e ao FUNDEB.

As informações relativas aos custos, encargos e investimentos são geradas através dos sistemas contábeis que evidenciam os montantes aplicados pelo Estado nas políticas educacionais. A questão envolvendo a redução dos custos vem sendo utilizada como indicador para o fechamento das escolas rurais, ao longo dos últimos anos, pela lógica de distribuição de recursos do FUNDEB, que considera o número de alunos matriculados como base de cálculo do repasse de recursos, comprometendo a continuidade das atividades nas escolas que são consideradas pequenas e com menor número de alunos matriculados. Esse olhar entende, então, que é mais viável, economicamente, transferir os alunos para a escola rural ou urbana mais próxima, utilizando o transporte escolar sem avaliar em como essa decisão atinge alunos e comunidade.

A discussão continua sobre os efeitos no modelo econômico neoliberal no processo de fechamento das escolas rurais no Brasil.

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA DE LIMEIRA (SP) E SEU FINANCIAMENTO

Nesta seção, será discutida a educação pública no município de Limeira (SP) e a forma de financiamento da educação básica, que utiliza os recursos do FUNDEB e as verbas recebidas por transferências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses recursos são destinados ao custeio da rede municipal de ensino, que foi constituída em 1997, atendendo os requisitos da LDB, com a incorporação das unidades escolares urbanas e rurais, de educação infantil e de ensino fundamental (1º ciclo), dentro do processo de municipalização do ensino que aconteceu em 1998.

Antes de evidenciar os dados relativos ao financiamento da educação, serão apresentadas as características do município de Limeira, que atualmente (2020), conta com atividade econômica abrangente e diversificada, na área industrial, comercial e de serviços. Historicamente, o município foi o pioneiro na introdução da força de trabalho dos imigrantes europeus no Brasil pelo regime de parceria, os quais traziam conhecimentos de seus países de origem – o que muito contribuiu para o desenvolvimento econômico e cultural da cidade, incluindo a questão educacional, pois esses colonos passaram a reivindicar, do governo local, a educação para os seus filhos e familiares.

3.1 Município de Limeira – contextualização

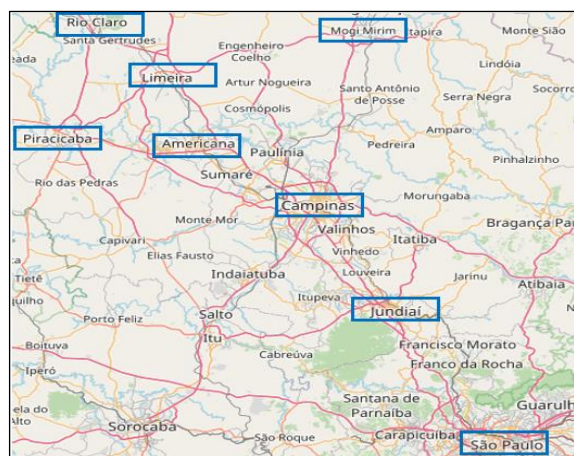
O município de Limeira está situado na região Centro-Leste do Estado de São Paulo, localizado a noroeste da capital do estado, distante, em linha reta, 134 km. Pela rodovia dos Bandeirantes (SP-348), a distância entre as duas cidades é de 147 km; já pela rodovia Anhanguera (SP-330), essa distância é de 151 km. O município está situado a 97 km de Jundiá (pela rodovia Anhanguera), a 56 km de Campinas (pela rodovia Anhanguera), a 26 km de Americana (pela rodovia Anhanguera), 40 km de Piracicaba (pela Rodovia Deputado Laércio Corte – SP-147), 36 km de Rio Claro (pela Rodovia Washington Luiz – SP-310) e 54,8 km de Mogi Mirim (pela Rodovia Engenheiro João Tosello – SP 147), conforme se vê na Figura 4.

A cidade de Limeira faz divisa com nove municípios: ao Norte, com as cidades de Araras (30km) e Cordeirópolis (15km); a Leste, com Artur Nogueira (22 km), Cosmópolis (23 km) e Engenheiro Coelho (18 km); ao Sul, com Americana (20 km) e Santa Bárbara D'Oeste (15km); e, a Oeste, com Iracemápolis (15 km) e Piracicaba (30 km). De acordo com a estimativa

do Instituto Brasileiro de Geografias e Estatísticas (IBGE)¹⁶, em 2020, o município de Limeira tinha 308.482 habitantes; e essas dez cidades que fazem divisa e compõem a região somavam 1.487.151 habitantes. Nesse contexto, a população de Limeira concentrava 20,74% dos habitantes que moram nessa região, representando importante centro econômico regional. A população estimada no estado de São Paulo, em 2020, era de 46.289.333 habitantes, portanto, esses dez municípios que compõem a região de Limeira representavam 3,21% dos habitantes do Estado. No Brasil, a estimativa era, nesse mesmo ano, de 211.755.692 cidadãos e o Estado de São Paulo representava 21,86% dos habitantes da nação.

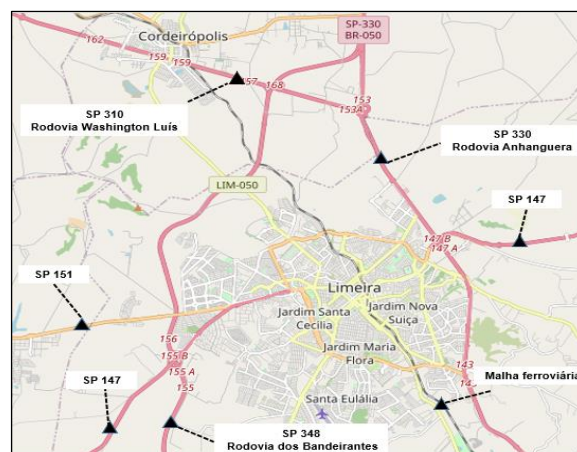
A cidade encontra-se localizada junto ao entroncamento rodoviário de três importantes rodovias estaduais que formam um movimentado corredor de transporte rodoviário no Estado de São Paulo, composto pelas rodovias Anhanguera (SP-330), Bandeirantes (SP-348) e Washington Luís (SP-310). Além das três principais rodovias, a cidade também possui acesso a outras importantes estradas da região, conforme apresentado na Figura 5, facilitando a ligação com demais localidades e centros urbanos industriais e comerciais. Ainda quanto ao transporte, Limeira está distante 66,1 km (pela rodovia Anhanguera) do Aeroporto Internacional de Viracopos, localizado em Campinas (SP), e a 240 km do maior complexo portuário do país, na cidade de Santos (SP).

Figura 4. Mapa da localização de Limeira



Fonte: adaptado de cidade-brasil¹⁷.

Figura 5. Mapa das rodovias que circundam Limeira



Fonte: adaptado de cidade-brasil.

¹⁶

Disponível

em

<https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf> Acesso em: 06 jun. 2021.

¹⁷ Disponível em <<https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-limeira.html>> Acesso em: 18 jul. 2020.

Passa, pelo município de Limeira, a malha ferroviária administrada pela empresa Rumo Logística Operadora Multimodal S/A, utilizada atualmente (2022) apenas para o transporte de cargas, mas há muito tempo, e por muitas décadas, foi a principal via de ligação com outras cidades no transporte de passageiros. A Estação Ferroviária de Limeira foi inaugurada em 1876 pela Companhia Paulista de Estradas de Ferro, considerada, na época, uma referência em termos de organização, pontualidade e qualidade de atendimento ao público. Para Almeida (2016), essa ferrovia contribuiu ainda mais para o desenvolvimento da atividade agrícola e industrial da cidade, pois proporcionou uma intensificação do progresso material, econômico e social dessa localidade. Em virtude da expansão econômica do município, além do transporte de mercadorias, houve um aumento de habitantes, oriundos do êxodo rural e da imigração, que chegavam ao município pela facilidade do transporte ferroviário.

A implantação dessa ferrovia é resultado dos interesses dos grandes produtores de café da região, cuja finalidade era facilitar o escoamento da produção até o Porto de Santos e diminuir os custos com o transporte. O uso da ferrovia diminuiu, também, as perdas durante o percurso entre os produtores e o porto, aumentando a lucratividade e a acumulação. O café foi introduzido na região de Limeira pela substituição ao cultivo da cana de açúcar, e, com a expansão de seu plantio no interior do Estado de São Paulo, tornou-se o principal produto de exportação brasileiro, além de o mais importante elemento econômico, gerador de riquezas e divisas para o país. Além desses aspectos, a ferrovia contribuiu para a expansão da atividade econômica do município e para a distribuição de mercadorias aos centros consumidores.

Na década de 1970, uma tendência de substituição do transporte ferroviário pelo rodoviário consolidou-se no Brasil, tornando o deslocamento por rodovias decisivo para a circulação de mercadorias e pessoas, que já utilizavam o modal rodoviário – 70% para as cargas e 94% os passageiros, de acordo com Paulo Netto (2014, p. 146). Enquanto a rede rodoviária foi sendo ampliada para 60.000 km, pavimentados ou não, a malha ferroviária diminuiu 26.659 km, devido à desativação e à erradicação de trechos ferroviários considerados deficitários. Essa estratégia adotada pelo governo federal tinha como objetivo expandir as rodovias em todo o território nacional e fomentar a consolidação do polo industrial automobilístico no país, favorecendo diretamente o capital estrangeiro e as empresas multinacionais.

Em 1971, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro foi estatizada, sendo incorporada pela Ferrovia Paulista S/A (Fepasa), e o Estado de São Paulo tornou-se o principal acionista. A partir da década de 1970, a política de investimento público no país passou a ser direcionada ao transporte rodoviário e a ferrovia começou a perder importância como meio de transporte no cenário estadual e nacional, entrando em franca decadência. Em 1997, a Fepasa foi federalizada

e o seu patrimônio, transferido para a Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA), como parte do processo de privatização em curso em nosso país, a partir da Reforma do Estado de 1994.

A privatização iniciou-se em 1995 por malhas ferroviárias, e o trecho que pertencia à Fepasa, denominado de Malha Paulista, foi o último a ser desestatizado, em 1998. Esse trecho da malha ferroviária paulista faz a ligação entre o Estado do Mato Grosso e o Porto de Santos, sendo estratégico para o setor de exportação vinculado ao agronegócio, dentro dos interesses econômicos capitalistas. Com essa privatização, as empresas concessionárias ficaram livres de manterem o patrimônio histórico da memória ferroviária, o que, na visão de Zambello (2015) ao contrário da privatização ferroviária inglesa, desmantelou a forma de utilização dos bens ferroviários brasileiros, “além de gerar o abandono e o saque de inúmeros bens. Se o valor econômico foi descartado para a maior parte do patrimônio ferroviário, seu destino histórico não teria outro destino, a não ser a marginalidade” (ZAMBELLO, 2015, p. 95).

Não houve uma preocupação, na época da elaboração dos editais de venda da RFFSA, em mencionar que existia uma memória ferroviária atrelada aos bens da concessão, incluindo a guarda e a manutenção dos prédios, de maquinários e da documentação relacionada à história dessa ferrovia. Nesse sentido, a privatização levou em consideração somente os interesses capitalistas, em uma perspectiva neoliberal de utilizar apenas o mínimo de recursos necessários para garantir o máximo de retorno financeiro.

No caso das ferrovias, de todo o patrimônio recebido na privatização, foram explorados e utilizados apenas os elementos operacionais da empresa recém-desestatizada – somente aquela parte estratégica do negócio que poderia trazer lucro ao empreendimento e garantir o retorno financeiro para os investidores. Como resultado desse processo de privatização, perdeu-se o patrimônio histórico das ferrovias, que desempenharam importante contribuição para o desenvolvimento econômico e para a integração do país, relegando ao abandono e ao descaso a parte da infraestrutura que não interessava ao capital.

Após a privatização, houve um processo de reestruturação administrativa, operacional e financeira, que culminou com a diminuição do quadro de funcionários e com a desativação das partes operacionais que não interessavam aos investidores. Em decorrência, houve um abandono da maior parte das estações ferroviárias no Estado de São Paulo, incluindo a estação do município de Limeira, com o último trem de passageiros partindo da cidade no dia 16 de abril de 2001. O término dos trens de passageiros fez o corredor ferroviário da cidade de Limeira passar a ser utilizado exclusivamente para o transporte de cargas, com a finalidade de escoar, principalmente, a produção de outras regiões do país, como soja, farelo de soja, milho, açúcar,

combustíveis, fertilizantes, celulose, minérios e contêineres¹⁸. Essas informações provam que a malha ferroviária paulista se tornou o principal corredor de exportação da produção do agronegócio do Brasil, conectando o Centro Oeste do país ao Porto de Santos.

Em 2019, foi assinado um termo de convênio entre a Prefeitura Municipal de Limeira e a Rumo Logística Operadora Multimodal S/A, com a finalidade de permitir a manutenção e a reforma do atual prédio histórico da Estação Ferroviária, conforme fotos 1 e 2.

Foto 1. Visão frontal da Estação Ferroviária de Limeira



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 2. Visão lateral da Estação Ferroviária de Limeira



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Apresentou-se aqui a importância da ferrovia para o desenvolvimento material, econômico e social do município. Em 2022, a cidade de Limeira tem atividade econômica diversificada, nas áreas de agricultura, indústria, comércio e serviços. Vale destacar que o município é um importante polo industrial do interior paulista, nas áreas de metalurgia, metalmecânica, autopeças, vestuário, alimentos, cerâmica, papel e celulose, embalagens, máquinas e implementos. Segundo dados do IBGE¹⁹, em 2018, Limeira gerou R\$ 1.319 bilhões na sua atividade econômica, o que representa a 27ª posição na composição do PIB do Estado de São Paulo e a 80ª colocação no *ranking* do PIB nacional. Em 2020, o município contava com atividade comercial abrangente, com destaque especial para o polo joalheiro, na área de joias folheadas, tornando-se um centro de referência nesse segmento, recebendo, em 2017, o título de Capital Nacional da Joia Folheada (PREFEITURA DE LIMEIRA, 2018).

¹⁸ Disponível em <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/malha-ferroviaria-de-sp-tera-aporte-de-r-6-bilhoes-e-geracao-de-134-mil-empregos/>> Acesso em: 10 jan. 2022.

¹⁹ Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/limeira/pesquisa/38/47001?tipo=ranking>> Acesso em: 12 mar. 2020.

Bezerra (2002, p. 60) menciona três fatores essenciais que influenciaram decisivamente o desenvolvimento econômico de Limeira: “a acumulação de capitais decorrente do desenvolvimento da cafeicultura; a imigração europeia, que veio trabalhar na cafeicultura; e a infraestrutura rodoferroviária do município”. Os imigrantes trouxeram conhecimentos técnicos e habilidades profissionais que já exerciam em seus países de origem, e que, gradativamente, foram incorporados no desenvolvimento das atividades comerciais e industriais daqui. A localização da cidade contribuiu para facilitar o acesso aos centros consumidores e produtores, ligando a capital ao interior do Estado. A autora relata, ainda, que a cidade tinha como característica principal a indústria, o comércio e os serviços, sendo o meio rural uma atividade complementar à economia local. A agricultura municipal tem forte presença do cultivo do binômio cana-de-açúcar/citricultura, que permaneceu inalterado nas últimas décadas do século XX, mas, nos últimos anos, a área ocupada pelo plantio de cana vem crescendo de forma significativa, perdendo espaço a cultura de citrus.

As informações sobre o PIB municipal²⁰ entre 2000 e 2012 indicam mudanças na estrutura econômica da cidade, onde a indústria vem perdendo espaço, em virtude do crescimento do setor de serviços. No ano de 2000, o setor industrial representava 40,5% do PIB do município, diminuindo para 34,4% em 2012; o setor de serviços que tinha participação de 56,8%, aumentou para 64,3%; e o setor do agronegócio, cuja participação era de 2,7% e baixou para 1,2% em 2012. Esses dados demonstram que a economia do município veio perdendo força no setor industrial, acompanhando o processo de desindustrialização que vem se acentuando no país nas últimas décadas. Como consequência, a renda dos trabalhadores diminuiu e o desemprego e a informalidade no trabalho aumentaram.

Historicamente, o município foi um grande centro cafeicultor no século XIX, sendo pioneiro na introdução, em nosso país, do trabalho agrícola em regime de parceria, com a utilização da força de trabalho dos imigrantes europeus – alemães, italianos, português e suíços, em substituição ao sistema de trabalho escravo utilizado até então. Esse regime de parceria, que consistia em pagar o trabalho do colono com um percentual sobre a colheita, foi idealizado por Nicolau de Campos Vergueiro que recebeu colonos da região do Minho, Portugal, em 1840:

a primeira iniciativa particular e de vulto de imigração de europeus para trabalhos agrícolas, sob contrato de parceria, em fazendas de São Paulo e provavelmente de todo o Brasil, coube ao Senador Vergueiro, proprietário do grande engenho do Ibicaba (BUSCH, 2007, p. 263).

²⁰ Disponível em <<https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/downloads/6e9c2857f564c84a24fe4cf83c5def.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2022.

Sobre Vergueiro, Busch comenta:

Sua experiência nos trabalhos de cultivo da terra e larga visão de base universitária, fizeram-no madurar na convicção e na iniciativa de que o Brasil precisava colonizar-se com trabalhadores europeus e preferencialmente por empresas particulares. Observador e previdente, admitia que o trabalho agrícola, sob coação, do preto africano ou nacional escravizado, teria, em futuro não muito distante, de ser transmutado em trabalho livre e que isto, acarretaria uma crise avassaladora da agricultura do país. Julgava imperioso iniciar logo a colonização da zona rural, por trabalhadores do campo, trazidos da Europa, portadores, sem dúvida, de alguma cultura e forte ambição para produzir, comprar terras e cultivá-las, enriquecendo a nação. (BUSCH, 2007, p. 253).

A iniciativa do Senador Vergueiro de importar trabalhadores europeus para trabalharem nas suas fazendas produtoras de café visava resolver o problema gerado pela futura proibição do tráfico de escravos negros. Ainda de acordo com Busch (2007), em 1847, houve a chegada dos primeiros colonos alemães ao município, e de 1857 a 1865, foi a vez de trabalhadores oriundos da Suíça e da Alemanha. A vinda de centenas de famílias europeias aumentava a população da Fazenda Ibicaba, das fazendas Angélica, Santa Gertrudes, São Jerônimo, Morro Azul, Tatu e outras mais, transformando o município de Limeira no maior campo de colonização europeia durante o regime imperial. Nessa época, chegaram a ser identificadas diversas colônias de imigrantes no município de Limeira, em 1858 como mostram as seguintes quantidades de colonos por nacionalidade: alemães, 576; suíços-alemães, 314; suíços-franceses, 41; belgas, 23; portugueses, 401; brasileiros, 272; e sem indicação de nacionalidade, 10.

Após 1870, um grupo considerável de imigrantes italianos chega ao Brasil, e, com a expansão da cultura cafeeira no Estado de São Paulo, muitos se fixaram na cidade de Limeira, instalando-se nas colônias das fazendas e na área urbana. Nesse mesmo período, o sistema de parceria, adotado pelo Senador Vergueiro, passou a ser gradativamente substituído pelo trabalho assalariado. O sistema de parceria começou a ser questionado pelos europeus, gerando um movimento contra a imigração e a rebelião dos colonos, visto que os contratos de parceria favoreciam apenas os proprietários de terras, e muitos trabalhadores imigrantes eram tratados nas fazendas como novos escravos ou escravos libertos.

Esses imigrantes europeus, de acordo com Bettini (2000), inicialmente dedicaram-se à agricultura como trabalhadores assalariados, meeiros ou como pequenos proprietários em lotes coloniais. Gradativamente foram participando da vida comunitária com os antigos colonos da Fazenda Ibicaba, pois muitos desses já haviam deixado a atividade da lavoura para dedicar-se às atividades de comércio e indústria. Além disso, com a dissolução da Fazenda Ibicaba, muitos

colonos se tornaram pequenos proprietários de terra. Nesse sentido, esses imigrantes alemães, portugueses e, posteriormente, os italianos, contribuíram para a formação urbana e o desenvolvimento econômico do município.

A imigração de força de trabalho europeia proporcionou os conhecimentos técnicos que contribuíram para a implantação das futuras indústrias no município. Entre os anos de 1907 e 1914, duas importantes indústrias foram instaladas no município: a Fábrica de Chapéus Prada, fundada por Agostinho Prada, imigrante italiano, e a Indústria Mecânica *Machina* São Paulo, fundada pelo Dr. Trajano de Barros Camargo. Sobre a Companhia Prada, pode-se dizer que foi a primeira empresa de grande porte a instalar-se no município de Limeira; com sua produção de chapéus e calçados, foi responsável pelo processo de industrialização da cidade. Posteriormente, na década de 1930, outras indústrias foram sendo constituídas, na área de máquinas de beneficiamento de arroz, equipamentos agrícolas e calçados. A localização geográfica do município e a utilização do transporte ferroviário para escoar a produção para os principais centros consumidores contribuíram para a instalação dessas indústrias na cidade.

Após a crise da economia mundial, em 1929, muitos cafezais foram erradicados e começaram a dar lugar à produção citrícola. Pelo seu pioneirismo e grande produção citrícola, Limeira tornou-se conhecida como a Capital da Laranja e o Berço da Citricultura Nacional (PREFEITURA DE LIMEIRA, 2018). A produção cítrica foi gradativamente ganhando lugar de destaque no cenário econômico de Limeira, mas, na década de 1990, a queda no preço associada ao aumento de pragas nos pomares, fez com que muitos pequenos produtores abandonassem a produção, partindo para outros tipos de culturas. Mais recentemente, ganhou espaço o cultivo da cana-de-açúcar e a produção de mudas ornamentais, cítricas e frutíferas, destacando-se, ainda hoje, como importante produtora de mudas cítricas.

O município de Limeira foi pioneiro na introdução da força de trabalho dos imigrantes europeus, através do regime de parceria, para o trabalho nas fazendas produtoras de café. Aos poucos, os colonos foram se integrando e participando da vida comunitária tornando-se pequenos produtores rurais, ou explorando as atividades comerciais e industriais na cidade. Os conhecimentos técnicos e culturais que esses imigrantes trouxeram, contribuíram para a expansão da atividade industrial do município, principalmente a partir do início do século XX, com a instalação de várias indústrias na área urbana. Além da questão econômica, os colonos passaram a reivindicar a educação pública para os filhos e familiares. Na próxima etapa será discutida a organização do sistema público de ensino do município de Limeira e a criação das escolas a partir de 1902.

3.2 Breve histórico da educação pública em Limeira

Durante a pesquisa bibliográfica foram localizadas várias obras e publicações que tratam do município de Limeira: um livro que apresenta a história da cidade, escrito por Busch (2007); uma obra sobre a história da educação em Limeira, realizada por Bettini (2000); publicações referentes a educação e imigração, desenvolvidos por Bezerra (2002) e Silveira (2007) – ambos desenvolvidos na Unicamp; um estudo sobre a evolução do espaço escolar de Limeira, realizado por Elias (2006) na Unesp de Rio Claro; uma pesquisa a respeito dos programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de Limeira, produzido por Silva (2017) na UFSCar; uma pesquisa a respeito da história do grupo escolar Coronel Flamínio Ferreira, desenvolvido por Santos (2011) na Unicamp; um estudo sobre a dinâmica do tempo-espaço escolar de Limeira, realizado por Almeida (2016) na UFSCar; uma obra referente à implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira, produzido por Rossini (2013) na UFJF; e um estudo sobre o desempenho dos alunos da educação infantil de Limeira, realizada por Pereira (2014) na UFJF. Especificamente sobre o tema fechamento das escolas rurais do município de Limeira (SP), não foram localizados estudos até o momento de conclusão deste trabalho. Ainda, em relação às escolas rurais do município, não foi encontrado nenhum tipo de material publicado sobre essa temática.

A organização do ensino público em Limeira iniciou-se na Primeira República, principalmente entre 1899 e 1901, período de criação das escolas municipais de instrução primária e da abertura do primeiro Grupo Escolar na cidade. Essas escolas começam a surgir em decorrência das políticas pretendidas pelo recém-instituído regime republicano, que visava expandir quantitativamente a instrução, principalmente no Estado de São Paulo, com a finalidade de atender às emergências econômicas e políticas relacionadas com a urbanização do país e com os interesses da classe dominante latifundiária e cafeeira. A instrução pública do Estado de São Paulo, durante a Primeira República contemplava a obrigatoriedade do ensino, de forma gratuita e laica, dentro das perspectivas liberais.

A constituição das escolas municipais em Limeira ocorreu por força da Lei nº 55, de 21 de agosto de 1899, que autorizou o seu funcionamento. Segundo Bettini (2000), a Lei nº 55 refere-se à primeira legislação do município que trata exclusivamente da educação. Através dessa legislação são criadas as escolas municipais de educação primária, a princípio com a formação de quatro unidades educacionais, sendo duas para atender alunos do sexo masculino e duas para o sexo feminino. Ainda de acordo com a mesma autora, a operacionalização dessas escolas demandou esforços adicionais da administração pública para a contratação de

professores qualificados, pois a Lei nº 68 de 22 de agosto de 1901, concedeu doação de auxílio extra para os primeiros dez professores que solicitassem a transferência de outros municípios.

A política educacional do Estado de São Paulo favoreceu o ensino público com melhor qualificação apenas para a capital e as cidades, ficando a área rural carente desse serviço, ou recebendo uma oferta precária dessa atribuição pública. Nesse caso, para os trabalhadores que vieram do exterior conseguirem o acesso à educação para seus filhos, só seria possível através da criação de iniciativas particulares de ensino na área rural. Referente aos filhos dos imigrantes, vale dizer que, muitas vezes, eles não conseguiam frequentar a escola e participar das aulas, mesmo que as escolas fixadas nos núcleos coloniais ou nas fazendas de café, pois essas crianças tinham que conciliar os seus estudos com o excesso de trabalho nas atividades agrícolas (SILVEIRA, 2007, p. 135).

A chegada desses trabalhadores europeus contribuiu para o desenvolvimento econômico e cultural do município de Limeira, pois além do trabalho realizado nas fazendas, de acordo com Busch (2007, p. 273), os colonos, “sabedores de que no Brasil, existiam poucas escolas, trouxeram consigo cartilhas, lousas de parede, livros de leitura, livros religiosos e livros sobre agricultura”²¹. Ainda, segundo o mesmo autor, além dos incontestáveis resultados em benefício do desenvolvimento da lavoura, esses imigrantes influenciaram a cultura e a profissionalização do município. Sobre a carência de escolas para instrução no Brasil, Bettini (2000) aponta que esse fato já era observado e criticado pelos imigrantes colonos da Fazenda Ibicaba, o que motivou os novos imigrantes que chegavam a trazer consigo materiais diversos de estudos de seus países de origem.

A chegada dos imigrantes europeus ao município de Limeira foi essencial para a compreensão dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da cidade, através da integração dessas pessoas na estrutura econômica, política e social da comunidade local. Em relação à educação, esses imigrantes, sentindo a falta de um sistema público educacional para atender seus filhos, familiares e demais pessoas, tomaram iniciativas próprias, construindo as escolas particulares nos bairros urbanos, rurais ou nos núcleos coloniais, num esforço para preencher uma lacuna face à ausência de políticas públicas educacionais (SILVEIRA, 2007, p. 137).

Os colonos imigrantes de origem portuguesa e alemã chegaram inicialmente para o trabalho agrícola em regime de parceria, aplicado na Fazenda Ibicaba, e os italianos, posteriormente, chegaram como trabalhadores assalariados na lavoura cafeeira – todos foram

²¹ De acordo com Bettini (2000), esses relatos foram identificados em documentos pertencentes ao Dr. Carlos Augusto Asbalir, descendente de colonos de 1852.

gradativamente se fixando na região, sendo os responsáveis pela constituição e organização do núcleo urbano do município de Limeira. Em decorrência desse processo migratório, ocorreu um aumento significativo da população da cidade – que passou a reivindicar, do poder público, a criação de escolas públicas para que seus filhos em idade escolar pudessem estudar.

Embora a chegada de imigrantes ao país desde o início da segunda metade do século XIX tenha causado sincronicamente um aumento na população da zona rural e no seu número de crianças em idade escolar, as escolas primárias públicas concentravam-se, geralmente, na zona urbana, distribuídas entre o distrito sede e as vilas pertencentes ao município. Esse descaso do Governo pela educação rural fez com que a população do campo, como as colônias e as comunidades de imigrantes (como a colônia da fazenda Ibicaba, o núcleo colonial de Cascalho, as comunidades do bairro dos Pires e do bairro Tatu, entre outras colônias organizadas em fazendas) se organizasse e encontrasse soluções próprias para o ensino de suas crianças, como a criação de escolas privadas mantidas pelo fazendeiro ou pelos próprios imigrantes. Mesmo quando havia alguma escola pública na localidade, esta era insuficiente para atender a demanda de crianças em idade escolar (ALMEIDA, 2016, p. 75).

Devido ao alto índice de analfabetismo, existia uma cobrança de parte da sociedade sobre a falta de instrução e, conforme Bettini (2000), até 1893 não existia nenhum sistema regular municipal que tratasse da educação pública. Somente em 1900, após empenho da Câmara Municipal e do Partido Republicano, foi solicitado ao governo do Estado, a criação do primeiro grupo escolar do município. Mas para atender às reivindicações e criar a unidade de ensino, o Estado solicitou que o município oferecesse gratuitamente o imóvel para a instalação da escola. O Coronel Flamínio Ferreira de Camargo, cedeu a sua residência com finalidade de instalar provisoriamente o grupo escolar. A inauguração do colégio ocorreu em 1901, e recebeu o nome de Grupo Escolar Coronel Flamínio. Em 1906, em acordo entre o governo estadual e municipal, o colégio foi transferido para a sede própria, localizada no Largo do Rosário, região central da cidade. Em virtude do crescimento populacional do município, houve a expansão das escolas, a partir de 1902, com a criação de várias unidades isoladas e particulares.

Entre o período de 1902 e 1937 houve a expansão do número de escolas no município, de acordo com o Quadro 5. Mas apesar da criação dos grupos escolares, o avanço das escolas mais acessíveis para a população e para a classe trabalhadora, ocorreu em grande parte, por iniciativa particular, em que os próprios envolvidos se organizaram para obter a instrução dos seus filhos, através da construção das escolas isoladas e particulares. Para Santos (2011, p. 82), o ensino de Limeira funcionou por muitos anos através dos grupos escolares e concomitantemente com outras formas de instrução, pois “as escolas isoladas, as escolas mantidas pela municipalidade e as escolas noturnas, além das instituições particulares, que

muitas vezes dependiam do financiamento público para o seu funcionamento, exerceram suas funções por muitos anos”, após a criação dos grupos escolares no município.

Quadro 5. Escolas criadas entre 1902 e 1937

Ano de criação	Escola criada e local
1902	Bairro de Santa Cruz da Boa Vista (atual município de Iracemápolis)
	Povoado do Cascalho
1912	Escola Mista no Bairro do Sertãozinho
1913	Escolas Reunidas do Povoado do Cordeiro
1918	Escola Mista na Fazenda Barreiro
1920	Escola Feminina no Bairro de Areias, que recebeu no nome de Liga Nacionalista
1921	Escola Masculina no Bairro de Pedreira, conhecido como Bairro do Tatu
1925	Escola Noturna no Povoado de Iracemápolis (funcionamento foi suspenso em 1928)
1930	Escola de Venda Nova de São João
1933	Escola Municipal do Bairro dos Pires
1934	Escola do Bairro da Graminha
1935	Escola do Bairro da Fazenda Velha
1936	Escola do Bairro Morro Alto
	Escola em Iracemápolis
	Escola do Cascalho
	Escola da Graminha
	Escola de Pereiras
1937	Escola na Fazenda Barreiro
	Escola na Vila Esteves
	Escola Vila Camargo
	Escola Bairro do Pinhal
	Escola Bairro da Boa Vista

Fonte: Adaptado de BETTINI (2000, p. 83).

Embora o discurso republicano enfatizasse a expansão do sistema público por todo o país, a prioridade da educação destinava-se aos centros urbanos, ficando em segundo plano o ensino para a população da área rural, pois a política educacional direcionava os esforços para a construção das escolas da área urbana, mesmo que a maior parte da população habitasse o campo. As escolas isoladas, localizadas na zona rural, atendiam os filhos dos trabalhadores rurais, onde não existia a escola pública. Sobre as escolas isoladas, Almeida explica que:

A escola isolada constituía-se numa unidade escolar unidocente criada para atender uma população estável, porém rarefeita, geralmente da zona rural e quase sempre multisseriada, pois atendia numa mesma sala alunos de diferentes séries do ensino primário. Ainda que a maioria da população do estado residisse no campo e esta era a que mais carecia de ensino, a educação rural estava relegada a segundo plano, tendo, na prática, como prioridade a educação dos centros urbanos, embora os ideais republicanos se direcionassem à população em geral (ALMEIDA, 2016, p. 78).

Em 1945, foi criado o Ginásio Estadual de Limeira, que, no mesmo ano, tornou-se Colégio Estadual de Limeira, passando a oferecer, em 1946, o ensino secundário para a população local. Em 1947, criou-se, em área anexa ao Colégio Estadual de Limeira, mais uma Escola Normal, que se integraram em 1951 sob a denominação de Colégio Estadual e Escola Normal Castello Branco. A criação da escola normal garantiu a formação para aqueles que não tinham condições de custear a sua educação e contribuiu para solucionar o problema da falta de professores para o provimento de novas escolas (ALMEIDA, 2016, p. 117). Entre o período de 1948 a 1980, são criadas outras escolas pela municipalidade, por intermédio das Leis e Decretos apresentados no Quadro 6.

Quadro 6. Escolas criadas entre 1948 e 1980

Ano	Lei nº	Decreto nº	Disposição
1948	43	-	Criação de 4 Escolas Mistas Rurais
1951	192	-	Criação de 4 classes na Escola Municipal Prada
1957	-	5	Criação de 1 classe na Escola Mista Rural Municipal do Bairro dos Pires do Meio
	-	8	Criação de 1 classe na Escola Mista Rural Municipal do Bairro Graminha-Capela
	525	-	Autorização de ampliação do 4º Grupo Escolar de Limeira
1959	602	-	Criação do Parque Infantil Chapeuzinho Vermelho
1961	700	-	Criação da Escola Mista Municipal
1967	-	6	Criação da Escola Mista Municipal de Emergência do Bairro dos Lopes, de 1º estágio
	-	13	Criação da Escola Mista Municipal de Emergência do Bairro Santa Rosa, de 1º estágio
1970	1222	-	Convênio com a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
1971	-	17	Criação do Grupo Escolar Municipal do Jardim Vista Alegre (funcionamento em dois períodos de atividade letiva)
1985	1957	-	Convênio com a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
1979	1693	-	Convênio com o Círculo de Trabalhadores Cristãos de Limeira para criação do Centro de Educação Gatinhos Vermelhos
1980	1730	-	Convênio com o Grupo Empenho (ONG) para a construção de creches
	1731	-	Convênio com o Estado para a construção de escolas (CONESP)
	1794	-	Convênio com o Estado para a construção de escolas (CONESP)
	1943	-	Convênio com o Estado para a construção de escolas (CONESP)
	1967	-	Convênio com o Estado para a construção de escolas (CONESP)

Fonte: Adaptado de SILVA (2017, p. 35-36).

Até o final da década de 1990, na cidade de Limeira, apenas a educação infantil era mantida pelo município, de acordo com Rossini (2013). Toda a estrutura do ensino fundamental e do ensino médio era de responsabilidade da rede estadual, sob o olhar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A criação da rede municipal de ensino aconteceu em 1997 e, até esse período, as crianças em idade escolar de 0 a 6 anos eram atendidas em período integral, nas unidades mantidas pelo Centro de Promoção Social (CEPROSOM) do município.

A municipalização do Ensino Fundamental de Limeira ocorreu em 02 de julho de 1998, com a assinatura do convênio com o Governo de São Paulo, dentro do Programa de Parceria Educacional Estado-Município (ROSSINI, 2013). Sobre a estrutura para atender às exigências da LDB, sabe-se que elas

[...] coincidem com o início de mandato de um novo prefeito, que investe na estrutura da nova Secretaria da Educação, monta sua equipe com profissionais experientes advindos da rede estadual de educação e inicia um intenso processo de regularização das escolas existentes (ROSSINI, 2013, p. 22).

O processo de municipalização do ensino, que constituiu a Rede Pública Municipal de Educação de Limeira (SP), aconteceu com a Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, seguindo as orientações determinadas pela LDB de 1996. De acordo com a Lei, para municipalizar o ensino, houve a inclusão de todas as escolas e os centros infantis integrantes da Rede Municipal de Ensino, ficando subordinadas à Secretaria Municipal da Educação. Nesse sentido, o município passou a seguir as transformações geradas na área de educação, promovidas pela LDB, modificando o seu sistema de ensino. Os sistemas municipais de ensino, de acordo com o art. 18 da LDB (BRASIL, 1996), compreendem:

- I. As instituições da educação infantil, do ensino fundamental e médio, mantidas pelo poder público municipal;
- II. As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, e
- III. Os órgãos municipais de educação.

De acordo com o art. 1º da Lei Complementar nº 183 de 1997, a rede municipal de ensino do município de Limeira passa a ser constituída da seguinte forma: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), Escolas Municipais de Ensino Supletivo (EMES) e Centros Infantis (CI). A legislação determinou, ainda, a subordinação à Secretaria Municipal da Educação de todas as escolas e os centros infantis integrantes da Rede Municipal de Ensino. Portanto, a partir de 1997, atribuiu-se à cidade de Limeira relativa autonomia, de acordo com a LDB, para formular suas políticas e seus programas educacionais, incluindo a gestão dos recursos financeiros. Através do Decreto nº 21, de 21 de janeiro de 1998, foram municipalizadas as escolas urbanas e rurais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (1º ciclo), conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7. Escolas municipalizadas em 1998

Disposição
Escolas Municipalizadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com o Decreto nº 21, de janeiro de 1998.
I. Escolas Urbanas
EMEIEF Jardim Aeroporto – Jardim Aeroporto, passa a denominar-se EMEIEF Profª Maria Aparecida de Luca Moore, pelo Decreto nº 173/1998
EMEIEF de Limeira – Vila Jacon, passa a denominar-se EMEIEF Limeira, pelo Decreto nº 75/2001
EMEIEF João de Barro – Parque Nossa Senhora das Dores
EMEIEF Margarida – Jardim Ibirapuera, passa a denominar-se EMEIEF Prof. José Roberto Braz, pelo Decreto nº 129/2000
EMEIEF Mário de Souza Queiroz Filho – Jardim São Luiz
EMEIEF Deputado Laércio Corte – Jardim Vista Alegre
EMEIEF Major José Levy Sobrinho – Jardim Esteves
EMEIEF Maria Thereza Silveira de Barros Camargo – Jardim Planalto
EMEIEF José Paulino de Araújo Vargas – Parque Hipólito
EMEIEF Prof. Deovaldo Teixeira de Carvalho – Jardim Nova Limeira
EMEIEF Profª Clara Monzoni Lang – Parque Residencial Anavec
EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães – Jardim Odécio Degan
EMEIEF Parque Nossa Senhora das Dores – Parque Nossa Senhora das Dores
II. Escolas Rurais
EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador
EMEIEF Bairro dos Lopes
EMEIEF Bairro do Jaguari
EMEIEF Bairro dos Frades
EMEIEF Bairro da Lagoa Nova
EMEIEF Bairro dos Pereiras
EMEIEF Fazenda Botafogo
EMEIEF Bairro Carandina
EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo
EMEIEF Bairro dos Pires do Meio de Cima
EMEIEF Fazenda Cintra
EMEIEF Jardim Vanessa

Fonte: Decreto nº 21, de 21 de janeiro de 1988.

A regulamentação da Educação Infantil no município de Limeira ocorreu por meio da Deliberação CME nº 01/2009, reconhecendo que essa etapa da educação básica constitui um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. Sobre a autorização de funcionamento, a legislação concedeu permissão para as instituições educacionais públicas e privadas oferecerem

essa etapa da educação. No caso das instituições privadas, somente serão aceitas aquelas que se enquadrarem nos requisitos da LDB, como particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Relativo ao Ensino Fundamental, sua regulamentação aconteceu através da Deliberação CME nº 04/2009, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, implantados na Rede Municipal de Ensino de Limeira a partir de 2009, aos estudantes dos anos iniciais dessa etapa de ensino – que compreende a faixa etária de 6 a 10 anos –, o qual será oferecido com o seguinte critério: 1º ciclo, com duração de três anos; 2º ciclo, com duração de dois anos. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos ficará sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Em vigor desde 2 de setembro de 2015, a Lei nº 5.545, dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, estabelecendo as propostas educacionais da cidade, com suas respectivas diretrizes, objetivos e metas para o período de 10 anos. O acompanhamento da execução do Plano é realizado pela Secretaria Municipal da Educação, Conselho Municipal de Educação, Câmara dos Vereadores e o Fórum Permanente de Educação, através de avaliações bienais sobre o cumprimento de suas metas e estratégias. A rede municipal de ensino do município de Limeira passa a ser constituída por Centros Infantis (CI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Educação infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), Escolas Municipais de Ensino Supletivo (EMES) e Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF), de acordo com o Quadro 8.

Quadro 8. Rede municipal de ensino de Limeira a partir de 2015

Unidades	Nº de escolas	Atendimento
CI	26	0 a 5 anos (creche e pré-escola/integral)
EMEI	10	3 a 5 anos (pré-escola/ parcial)
EMEIEF	36	3 a 5 anos (pré-escola/parcial) 6 a 10 anos (educação fundamental)
CEIEF	07	0 a 5 anos (pré-escola/ integral e parcial) 6 a 10 anos (educação fundamental)
Bolsa Creche (concessão)	18	0 a 3 anos (creche/ integral)

Fonte: adaptado de Lei Ordinária nº 5.545, de 2 de setembro de 2015.

No município, de acordo com o Quadro 8, existem 26 Centros Infantis (CI), que atendem crianças de 0 a 5 anos, oferecendo a creche e a pré-escola em período integral. A cidade também conta com 10 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), para a oferta da pré-escola no

regime parcial para as crianças de 3 a 5 anos. A rede municipal conta com 36 Escolas Municipais de Educação infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), que atendem crianças de 4 a 5 anos na pré-escola de forma parcial, além dos estudantes de 6 a 10 anos do Ensino Fundamental I. A cidade também dispõe de 7 Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF), com atendimento para crianças de 0 a 5 anos da pré-escola, no regime parcial e integral, incluindo os alunos de 6 a 10 do Ensino Fundamental.

Como a demanda por creches no município é acima da capacidade das escolas públicas municipais existentes, a Prefeitura Municipal de Limeira oferece o programa Bolsa Creche, que é um convênio realizado ente o ente público municipal com as escolas privadas da cidade interessadas em oferecer os serviços de creche para a população. Para serem aceitas no programa, essas escolas devem estar inscritas na Secretaria Municipal de Educação, que também é responsável pela supervisão dessas entidades. O Decreto Municipal nº 412/2019 regulamenta o Programa Bolsa Creche no Município. Na entrevista realizada em fevereiro de 2022 com o Secretário Municipal da Educação, André Luís De Franscesco, foi confirmada a existência desse programa, que é realizado através de um convênio, atendendo aproximadamente 2.000 crianças no município. De acordo com os dados divulgados pela Prefeitura Municipal de Limeira²², os valores unitários para o Bolsa Creche, para o ano de 2022, será de R\$ 636,00 para a bolsa integral, e R\$ 318,00 para a parcial. Esse programa foi implantado para ampliar a oferta de vagas na educação infantil, para atender as metas do PNE de universalização do acesso de todos à educação em creches.

A organização do sistema público de ensino da cidade de Limeira ocorreu somente no início do século XX, sob influência da sociedade e, principalmente, pela reivindicação dos imigrantes europeus que passam a cobrar do poder público a educação para os seus filhos. Entre as décadas de 1960 e 1970, a evolução industrial que ocorreu no município contribuiu para o desenvolvimento da cidade e para a criação de novos postos de trabalho. A constituição da Rede Municipal de Ensino de Limeira ocorreu em 1997, com a subordinação das escolas urbanas e rurais a Secretaria Municipal de Educação. Com esse processo, o município passa a ser responsável pela gestão financeira dos recursos que irão custear o sistema educacional. A discussão sobre essa temática, que envolve o financiamento público da educação no município de Limeira, será realizada no próximo tópico.

²² Programa Bolsa Creche do município de Limeira. Disponível em: https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/news_hotsite.php?id=24&news=13899#:~:text=Decreto%20assinado%20pelo%20prefeito%20Mario,%2C5%20para%20R%24%20318. Acesso em 20 mar. 2022.

3.3 Financiamento da educação pública em Limeira

O financiamento público da educação do município de Limeira, é retratado na Lei Ordinária nº 5.545, de 2 de setembro de 2015, na qual se estabelece o Plano Municipal de Educação do município. Esse Plano determina as diretrizes educacionais para os próximos 10 anos, a partir da publicação da respectiva legislação. De acordo com a Lei, a elaboração do Plano Municipal de Educação de Limeira e das suas respectivas políticas públicas educacionais, estão em conformidade com as determinações legais, previstas no art. 60 do ADCT, e nos artigos números 211, 212 e 214 da Constituição Federal de 1988, que tratam do fortalecimento das articulações entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sob o regime de colaboração, para a organização do ensino e o cumprimento das metas e estratégias determinadas no Plano Nacional de Educação.

Além do atendimento das determinações previstas pela Constituição Federal de 1988, a proposta educacional do município de Limeira, de acordo com a Lei Ordinária nº 5.545, inclui em suas respectivas diretrizes, metas e estratégias, o atendimento das disposições previstas nas diversas legislações vigentes, que causaram modificações na educação em diferentes etapas. Nesse sentido, segundo consta na legislação municipal, a educação segue as seguintes determinações legais:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior;
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o PROUNI e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior;
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;
- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB;
- Decreto nº 6.523, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB;

- Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, que acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à MDE de que trata o art. 212 da CF, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica;
- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada;
- Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, que dispõe sobre o CEBAS e regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social;
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE.

Verifica-se, portanto, que o município de Limeira segue as legislações vigentes relacionadas à educação, em todos os níveis de ensino. Sobre a Lei nº 12.101/09, ela foi revogada pela LC nº 187/2021, determinando os novos critérios para as entidades do Terceiro Setor obterem o CEBAS e usufruírem da isenção da cota patronal do INSS, conforme apresentado nos estudos da subseção 1.3. Para atender os requisitos educacionais, determinados pela Constituição Federal de 1988, a educação pública da cidade de Limeira (SP) é financiada com recursos públicos, aplicando anualmente no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de suas receitas oriundas de impostos e de transferências governamentais na manutenção e desenvolvimento, exclusivamente no ensino municipal, de acordo com as determinações do art. 188 da Lei Orgânica Municipal, de 5 de abril de 1990. Os recursos públicos para o financiamento da educação do município estão vinculados com as receitas previstas na CF, atendendo prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental.

Para o financiamento da educação básica do município, as verbas do FUNDEB no ano de 2016 eram de R\$ 88.726.755,97, passando para R\$ 113.524.077,88 em 2020 – o que representa uma evolução de 27,95% no total de recursos do fundo aplicados na rede municipal nesse período. De acordo com as informações apresentadas na Tabela 10, o município vinculou ao FUNDEB 20% dos impostos arrecadados, que totalizou, em 2016, R\$ 66.601.803,12, aumentando para R\$ 79.775.588,96 em 2020, com crescimento de 19,78% nas contribuições para o Fundo nesse intervalo. A cidade recebeu transferências do fundo estadual, calculadas em proporção ao número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação, totalizando, em 2016, o montante de R\$ 22.124.952,64, chegando, em 2020, ao valor de R\$ 33.748.488,92, com crescimento de 52,54%.

Tabela 10. Recursos recebidos pelo município de Limeira do FUNDEB Paulista (em R\$)

Ano	Recursos do município informados ao FUNDEB Paulista (R\$)	Recursos recebidos do FUNDEB Paulista (R\$)	Total de Recursos (R\$)
2016	66.601.803,13	22.124.952,64	88.726.755,97
2017	67.724.581,64	30.694.093,32	98.418.674,96
2018	70.970.581,60	39.610.413,35	110.580.994,95
2019	78.438.252,30	35.931.471,91	114.369.724,41
2020	79.775.588,96	33.748.488,92	113.524.077,88
Evolução 2016-2020	19,78%	52,54%	27,95%

Fonte: adaptado de Aplicação de Recursos do FUNDEB, Prefeitura Municipal de Limeira²³.

Com esses dados apresentados na Tabela 10, verifica-se que o município vem recebendo contribuições do fundo estadual nos últimos cinco anos. Os recursos do Fundo são controlados pela contabilidade municipal, que informa ao FUNDEB estadual o valor das contribuições do município no período, existindo a movimentação financeira somente quando ocorrer o recebimento da complementação em proporção ao número de alunos matriculados. No ano de 2020, foi informado ao FUNDEB o valor de R\$ 79.775.588,96 de recursos do município, com recebimento efetivo de R\$ 33.748.488,92 do fundo estadual, totalizando um montante de R\$ 113.524.077,88 de recursos do FUNDEB a serem aplicados na Educação Básica de Limeira.

²³ Informações sobre os recursos do FUNDEB no município de Limeira. Disponível em <<https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/simple.php?id=254>>. Acesso em 20 mar. 2022.

Referente à aplicação dos recursos no FUNDEB no município, verifica-se que, no período de 2016 a 2020, a quase totalidade das verbas do Fundo foram utilizadas no custeio do magistério, segundo dados da Tabela 11. Em 2016, o percentual de aplicação no magistério foi de 96,13% passando, em 2020, para 91,98%. Mesmo havendo uma diminuição, o volume aplicado está acima do percentual mínimo de 70% determinado pelo Fundo. De acordo com a legislação do FUNDEB, a utilização das verbas do fundo deve acontecer no mesmo ano em que ocorrerem o recebimento dos recursos pelo governo municipal, mas o art. 25 da Lei nº 14.113/20 determina que até 10% dos recursos auferidos pelo fundo do município, incluindo a complementação da União, poderão ser utilizados no primeiro quadrimestre do ano subsequente. Considerando essa orientação, é possível justificar a diferença entre os valores recebidos e a quantia aplicada, pois de acordo com a Tabela 11, em alguns anos, o total de recursos do FUNDEB aplicado no ensino da cidade de Limeira é superior ou inferior ao valor efetivamente disponibilizado pelo fundo.

Tabela 11. Aplicação dos recursos do FUNDEB no município de Limeira

Ano	Recursos do FUNDEB (R\$)	Recursos do FUNDEB aplicados no ensino da Rede Municipal de Ensino de Limeira					
		Magistério		Outras		Total	
		(R\$)	%	(R\$)	%	(R\$)	%
2016	88.726.755,97	86.060.237,51	96,13	-	-	86.060.237,51	96,13
2017	98.418.674,96	98.929.744,45	99,99	-	-	98.929.744,45	99,99
2018	110.580.994,95	110.688.006,41	99,83	188.187,69	0,16	110.876.194,10	100,0
2019	114.369.724,41	110.371.906,83	96,26	-	-	110.371.906,83	96,26
2020	113.524.077,88	104.486.292,76	91,98	4.839.684,58	4,26	109.325.977,34	96,24

Fonte: adaptado de Aplicação de Recursos do FUNDEB, Prefeitura Municipal de Limeira²⁴.

Em relação às perspectivas de recursos a partir do novo FUNDEB para o município de Limeira, em entrevista realizada com o Secretário da Educação do Município, André Luís de Francesco, realizada em janeiro de 2022, foi informado que a tendência é aumentar o repasse de recursos para a educação, “mas tem uma situação preocupante, que é atrelar a transferência de verbas do FUNDEB ao desempenho da rede municipal como um todo”. De acordo com o Secretário, em primeiro lugar, “se existe algum problema, e ele afeta o desempenho da rede, cortam-se os recursos, enquanto o correto seria existirem mais recursos para melhorar o sistema”; em segundo lugar, “faz com que o município se preocupe com a qualidade para ter

²⁴ Disponível em <<https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/simple.php?id=254>>. Acesso em 20 mar. 2022.

mais recursos, pois ele é atrelado aos indicadores”. Ainda na visão do Secretário existe um problema, pois “saindo a pandemia, os resultados da Prova Brasil, que avalia a educação, provavelmente vão sofrer queda, pois as crianças ficaram afastadas da escola”.

A forma de aplicação das verbas públicas na educação da cidade de Limeira segue as orientações do Sistema Municipal de Ensino, conforme definido na Lei nº 6.089, de 02 de outubro de 2018. Esse sistema está organizado de acordo com as orientações determinadas na CF de 1988, na LDB e nas normativas do Conselho Nacional de Educação. Em relação à utilização dos recursos públicos na educação do município, a legislação determina que:

Os recursos municipais destinados à educação e ao ensino serão aplicados prioritariamente no ensino fundamental obrigatório e gratuito e na educação infantil, não podendo ter destinação a outros níveis, etapas ou modalidades de ensino ou outros programas em prejuízo das prioridades definidas em Lei. (LIMEIRA, 2018).

A Lei nº 6.089/18 atribui ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACs FUNDEB) o acompanhamento da repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros oriundos do FUNDEB. O Conselho é formado por 11 membros titulares, contando ainda com seus respectivos suplentes. A legislação municipal determina que os membros são compostos por dois representantes do Poder Executivo Municipal, um representante dos professores da educação básica pública, um diretor de escola pública, um representante dos servidores técnico-administrativo das escolas públicas, dois representantes dos pais de alunos da educação básica pública, dois representantes dos estudantes da educação básica pública – sendo um indicado por entidade de estudantes secundaristas –, um representante do Conselho Municipal de Educação e um representante do Conselho Tutelar. Compete ao CACS FUNDEB:

- I – Acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo;
 - II – Supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do FUNDEB;
 - III – Examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo;
 - IV – Emitir parecer sobre as prestações de contas dos recursos do Fundo, que deverão ser disponibilizadas mensalmente ao Poder Executivo Municipal; e
 - V – Outras atribuições que legislação específica eventualmente estabeleça.
- Parágrafo único. O parecer que trata o inciso IV deste artigo deverá ser apresentado ao Poder Executivo Municipal em até trinta dias antes do vencimento do prazo para a apresentação da prestação de contas junto ao Tribunal de Contas dos Municípios (LIMEIRA, 2018).

As legislações que tratam do FUNDEB determinam que entes da federação devem realizar o controle e o acompanhamento das transferências e da utilização dos recursos do Fundo, através dos Conselhos, conforme orientação no art. nº 24 da Lei nº 11.494/07, e também as novas diretrizes definidas no art. 34 da Lei nº 14.113/20. Em Limeira, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS FUNDEB) segue as determinações e está de acordo com as legislações que tratam do Fundo. Além dos recursos do FUNDEB, o município recebe as transferências de verbas o FNDE, através do Salário-Educação, PNAE e PDD, conforme evidenciado na Tabela 12.

Tabela 12. Recursos recebidos por transferências do FNDE no município de Limeira

Ano	Transferências de Recursos do FNDE			
	Salário-Educação (R\$)	PNAE (R\$)	PDDE (R\$)	Total (R\$)
2016	12.243.452,56	3.981.372,42	10.328,00	16.235.152,98
2017	14.467.812,18	3.246.068,40	2.840,00	17.716.720,58
2018	15.320.283,52	3.651.302,00	3.580,00	18.975.165,52
2019	13.528.721,59	2.994.688,00	4.000,00	16.527.409,59
2020	16.607.050,17	3.350.344,80	-	19.957.394,97
Evolução 2016-2021	35,64%	(15,85%)	(100%)	22,93%

Fonte: adaptado de Receita Orçamentária e Intra-Orçamentária, Prefeitura Municipal de Limeira²⁵.

O município de Limeira conta com recursos recebidos por transferências do FNDE, para o financiamento da educação, que, em 2020, totalizaram R\$ 19.957 milhões, com aumento de 22,93% em relação ao ano de 2016, de acordo com a Tabela 12. A contribuição mais expressiva é do salário-educação, com maior volume de verbas, que entre o ano de 2016 e 2020 apresentou um crescimento de 35,64%, passando de R\$ 12.243.452,26 para R\$ 16.607.050,17. Sobre os recursos do PNAE, houve diminuição no período, passando de R\$ 3.350 milhões em 2020, com queda de 15,85% em relação ao ano de 2016. Os numerários oriundos do PDDE perderam relevância nesse período, sem recursos recebidos no último ano.

O financiamento da educação pública da cidade de Limeira (SP) segue as determinações da CF, ao aplicar, anualmente, no mínimo 25% de suas receitas oriundas de impostos e de transferências governamentais no ensino municipal, seguindo as orientações da Lei Orgânica. A cidade contribui com a formação do FUNDEB estadual, com a transferência de 20% de suas

²⁵ Recursos recebidos por transferências do FNDE. Disponível em <https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/simple_hotsite.php?id=25&simple=217>. Acesso em 20 mar. 2022.

receitas com impostos, mas os estudos indicam que a cidade é beneficiada com o recebimento das verbas do fundo estadual, o que ocorre em proporção ao número de alunos da rede municipal de ensino. Além dos recursos do FUNDEB, a cidade recebe as transferências das verbas oriundas do Salário-Educação e do PNAE. A discussão continua no próximo tópico, que abordará o financiamento do transporte municipal.

3.4 Financiamento do transporte escolar no município de Limeira

O transporte escolar é garantido pela CF de 1988, que assegura o direito ao estudante de utilizar o transporte para ter possibilidade de acesso ao sistema de ensino público, ou seja, o aluno que necessite de transporte escolar para acessar sua unidade escolar tem o seu direito garantido pela Constituição Federal, conforme o parágrafo VII do art. 208 da CF de 1988: o “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”. Verifica-se que o transporte escolar de acordo com o art. 208 da CF, deve ser oferecido a todos os alunos da educação básica.

A mesma temática é observada na LDB de 1996, quando informa que a educação básica obrigatória e gratuita é direcionada aos alunos de 4 a 17 anos de idade, garantindo a esses educandos o acesso a todas as etapas da educação básica. Para realizar esse procedimento, o Estado deve prover o material didático-escolar, o transporte, a alimentação e a assistência à saúde. Sobre a responsabilidade do transporte escolar, o art. 10 da LDB determina que os Estados serão responsáveis pelo transporte dos alunos da rede estadual; assim como os municípios que, de acordo com o art. 11, deverão assumir o transporte dos alunos da Rede Municipal de Educação.

O transporte escolar é financiado com verbas governamentais federais, estaduais, municipais e distritais. No âmbito federal, foram criados vários programas para viabilizar o deslocamento dos alunos nos estados e municípios. Em 2004, foi instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), com a finalidade de garantir recursos via assistência financeira aos estados, municípios e Distrito Federal, para o custeio dos gastos com o transporte dos alunos do ensino fundamental da área rural. Mas o programa foi ampliado em 2009, incluindo todos os alunos da educação básica, até os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Médio residentes na área rural.

Anteriormente ao PNATE já existia o Programa Nacional de Transporte Escola (PNTE), criado em 1994 por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, com a finalidade de

contribuir financeiramente com os municípios na aquisição de veículos para o transporte de estudantes da área rural. Além dos municípios, os recursos do PNTE também se destinavam às Organizações não Governamentais sem fins lucrativos do Terceiro Setor, que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, em 2004, houve uma modificação na legislação, que passou a conceder os recursos apenas às entidades sem fins lucrativos que oferecessem o ensino fundamental, com até 100 alunos com necessidades especiais. O programa foi extinto em 2007, com a implantação do FUNDEB.

Além do PNATE, foi criado, em 2007, o Programa Caminho da Escola, com o propósito de facilitar a aquisição de ônibus zero quilometro para a renovação das frotas de veículos escolares, mediante financiamentos através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), com juros menores que os praticados no mercado e prazo de pagamento a longo prazo. Esse programa é direcionado para o atendimento dos alunos da área rural, das redes estaduais, municipais e distritais. O financiamento destina-se à aquisição de ônibus, lanchas e bicicletas, utilizando na sua construção materiais especialmente desenvolvidos para o tráfego na zona rural e em locais que necessitam de embarcações.

Os recursos do PNATE são transferidos automaticamente do governo federal para os municípios, com a finalidade de custear os gastos envolvidos com o transporte de aluno da área rural, através de um valor *per capita*, utilizando o índice Fator de Necessidade de Recursos do Município (FNRM). As verbas do PNATE são repassadas aos estados, municípios e Distrito Federal em dez parcelas anuais, entre os meses de fevereiro a novembro. De acordo com FNDE (2021), a criação desse índice teve como objetivo tornar mais justa a distribuição desses recursos aos municípios, utilizando os seguintes elementos:

- Percentual da população rural do município (IBGE);
- Área do município (IBGE);
- Percentual da população abaixo da linha da pobreza (IPEADATA);
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (INEP).

Ainda, de acordo com o FNDE, os recursos oriundos do PNATE devem ser aplicados exclusivamente no custeio dos veículos utilizados no transporte de alunos da educação básica, que residem na área rural do município. Os gastos incluem:

Manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (FNDE, 2021).

Verifica-se que os recursos do PNATE se destinam ao custeio da frota própria, mas também podem ser utilizados no custeio do transporte terceirizado do município, para os pagamentos dos serviços realizados por terceiros no transporte escolar de alunos da área rural, de acordo com o FNDE (2021). No município de Limeira, o transporte escolar dos alunos que residem na área rural é realizado por empresas terceirizadas, mediante licitação e contratação por intermédio da Secretaria de Transportes do Município, de acordo com Secretário da Educação do Município, André Luís de Francesco.

Para o custeio das despesas com o transporte da cidade de Limeira, o Secretário da Educação do Município informou, durante a entrevista, que o município recebe o repasse do PNATE, a verba federal para o financiamento do transporte escolar, mas “existe a complementação dos recursos com verbas do próprio município”. Sobre essa complementação, o Secretário esclareceu que não são utilizados recursos do FUNDEB para o custeio dessa operação, pois, em Limeira, o repasse do Fundo é consumido quase que exclusivamente para o custeio de salários dos professores. Em 2018, o município recebeu verbas do programa Caminhos da Escola, para a aquisição de 1 veículo escolar (ônibus).

O transporte de alunos no município de Limeira é terceirizado, pois a Secretaria de Educação possui apenas oito ônibus próprios, mas esses veículos são utilizados para atender às demandas da cidade, relacionadas com projetos educacionais, atividade de extensão, transporte para centros comunitários envolvendo o período integral, excursão de alunos etc. Segundo o Secretário da Educação do Município, 60% do transporte escolar é realizado para atender as escolas rurais e 40% para urbano, e o transporte de alunos do município é terceirizado, realizado por ônibus, micro-ônibus e vans. A rota é realizada pela divisão de transporte da Secretaria da Educação, que avalia o endereço, a localização, a quantidade de alunos que irão utilizar e os pontos. Depois de feita essa avaliação, é realizada a licitação para determinar qual empresa irá prestar esse serviço.

O transporte escolar do município de Limeira recebe recursos provenientes do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que foi criado com a finalidade de transportar os alunos da educação básica pública residentes na área rural. Além desses recursos, o município incorpora recursos próprios para a complementação do custeio dessa atividade. Durante o período de 2016 a 2020, a cidade de Limeira recebeu os valores apresentados na Tabela 13, os quais totalizam mais de R\$ 1,1 milhão.

Tabela 13. Transferências diretas do FNDE referentes ao PNATE para o município de Limeira

Ano	Transferências FNDE PNATE			
	Programa Nacional Transporte Escolar (R\$)	Educação Infantil Transporte Escolar (R\$)	Ensino Médio (R\$)	Total (R\$)
2016	124.735,96	20.164,92	-	144.900,88
2017	95.951,87	13.632,64	6.171,21	115.755,72
2018	128.404,83	18.815,51	-	147.220,34
2019	133.352,78	22.931,42	-	156.284,20
2020	228.336,80	-	-	228.336,80
Total	995.291,92	106.062,37	6.171,21	1.107.525,50

Fonte: adaptado de Aplicação de Recursos do FUNDEB, Prefeitura Municipal de Limeira²⁶.

Em relação ao valor aplicado anualmente no transporte escolar no município, não foi possível identificar a cifra nos relatórios financeiros divulgados pela Prefeitura Municipal. O relatório Balancete Sintético da Despesa Empenhada por Elementos, disponível no site da prefeitura, apresenta os gastos de forma sintética, ou seja, os valores aplicados são divulgados por tipo de gasto e não por área de utilização do recurso. É apresentado, por exemplo, o valor com os gastos totais com ‘pessoal e encargos sociais’, mas não é divulgado em qual área da administração pública municipal esse gasto foi executado. Em 2017, por intermédio do Ofício GSE nº 538/2017, foi divulgado que o valor total da verba federal recebida na cidade de Limeira, através do PNATE, é aplicado no pagamento dos serviços terceirizados referente ao transporte escolar dos alunos residentes na área urbana e rural, matriculados nas escolas municipais que oferecem o ensino básico, cuja residência está a uma distância superior a 2 km das escolas onde estudam. Segundo o Ofício, “a referida verba é repassada ao município em 10 parcelas anuais e representa aproximadamente 5% do valor gasto com as despesas de transporte escolar”.

Em 2017, de acordo com os valores apresentados na Tabela 13, as transferências do PNATE totalizaram R\$ 115.755,72, e, de acordo com a informação do Ofício GSE nº 538/2017, referem-se a apenas 5% do valor total gasto pelo município com o transporte escolar. Utilizando essa informação como base, é possível estimar que o valor total gasto com o transporte, no ano de 2017, foi de R\$ 2.315.114,40. Com isso, presume-se que o município aplicou R\$ 2.199.358,58 de recursos próprios no financiamento do deslocamento de estudantes da Rede Municipal.

²⁶ Disponível em < https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/simple_hotsite.php?id=25&simple=217>. Acesso em 23 mar. 2022.

A política do transporte escolar vem sendo incrementada, no Brasil, desde a década de 1990, através do repasse de recursos públicos federais para o custeio ou por intermédio de financiamentos para a aquisição de veículos escolares. Na visão neoliberal, a implementação do transporte torna-se a solução mais viável economicamente para os entes governamentais, através da substituição da escola rural pelo deslocamento de estudantes para as escolas do campo nucleadas ou para as unidades educacionais urbanas mais próximas. Nessa abordagem, deve ser levado em consideração quais são os impactos sociais gerados aos estudantes e familiares por essa política de fechamento de escolas rurais, em troca do transporte escolar.

Através dos estudos, verificou-se a história do município de Limeira, que foi importante centro produtor de café no século XIX, com a introdução da força de trabalho dos imigrantes europeus no país, por meio do regime de parceria. Mas após a crise de 1929, a produção entrou em declínio, e o município tornou-se importante produtor de citrus, iniciando também o processo de industrialização. No âmbito educacional, a inauguração do primeiro Grupo Escolar na cidade de Limeira efetuou-se em 1901 e, entre o período de 1902 e 1937 ocorreu a expansão das escolas do município, com a criação de novos grupos escolares, escolas isoladas e particulares. A rede municipal de ensino de Limeira foi organizada em 1997, com a municipalização ocorrendo em 1998.

Após a municipalização do ensino, as prefeituras passaram a ter autonomia sobre os seus sistemas de ensino, inclusive sobre os aspectos financeiros, utilizando os recursos do FUNDEB, a partir de 2007, para o financiamento da educação básica. Além dos recursos do FUNDEB, as cidades passam a receber, também, as transferências das verbas oriundas do Salário-Educação e do PNAE. Os estudos realizados na próxima seção, indicam que esses recursos se mostram insuficientes para manter em funcionamento as escolas consideradas pequenas, com menor número de alunos matriculados, que vêm contribuindo para o fechamento das escolas rurais, em substituição ao transporte dos estudantes.

Dentro dessa perspectiva, deve-se analisar qual é o impacto social causado aos alunos, familiares e a comunidade, pelo encerramento das atividades de unidades escolares localizadas na área rural dos municípios. Portanto, a discussão continua na próxima seção, que abordará o fechamento das escolas rurais no município de Limeira, ocorrido após a municipalização do ensino e a análise dos impactos sociais gerados por esta ação aos estudantes e trabalhadores da área rural.

4 OS IMPACTOS SOCIAIS CAUSADOS PELO FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA (SP)

Com a finalidade de conceituar o impacto social, a discussão irá iniciar com a apresentação das suas características e categorias, buscando identificar as consequências das ações públicas e privadas na mudança da qualidade de vida das pessoas e da comunidade. O estudo apresenta como as políticas econômicas, implantadas após a década de 1970, favoreceram os grandes produtores e o avanço do agronegócio, expulsando do campo os pequenos produtores e a agricultura familiar. Com a adoção do modelo socioeconômico neoliberal, a partir da década de 1990, iniciou-se a consolidação de um Estado Mínimo para as questões sociais, o que influenciou as políticas educacionais, contribuindo para o fechamento das escolas rurais, principalmente as escolas consideradas pequenas e deficitárias pela distribuição dos recursos do FUNDEB.

Em seguida serão expostos os dados que evidenciam a quantidade de escolas rurais sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira no período de 2007 a 2018, identificando o fechamento de escolas rurais na região de Limeira, que estavam sob a responsabilidade da administração pública municipal nesse período. A discussão concentra-se na cidade de Limeira que, após a municipalização do ensino, apresentou o encerramento das atividades de unidades que atuavam no ensino da área rural. Com base na pesquisa de campo, serão apresentados os impactos sociais relacionados com essa política, pelo fechamento das escolas rurais do município.

4.1 Características dos impactos sociais

A avaliação de impactos esteve por muito tempo associada à análise de projetos envolvendo as obras de engenharia e o seu relacionamento com o meio ambiente, buscando identificar quais os impactos ambientais causados pela implantação desses empreendimentos, sejam eles de natureza pública ou privada. No Brasil, os estudos envolvendo a questão social passaram a fazer parte da análise destes projetos, em decorrência dos efeitos ecológicos e sociais causados pelas grandes hidrelétricas que estavam sendo implantadas no país dentro do programa desenvolvimentista impulsionado pelo governo civil-militar (1964-1985), tendo em vista que o Banco Mundial, financiador de parte desses projetos, começou a recomendar uma política de planejamento das obras que incluía, além dos aspectos ambientais, a questão social.

Esses projetos implicaram profundas mudanças no modo de vida das populações atingidas, principalmente na região da Amazônia, as quais foram impactadas pelo deslocamento compulsório, o que alterou a estrutura social e econômica dessas pessoas. Segundo Monosowski (2006, p. 131), “os estudos realizados não consideraram os impactos do empreendimento sobre o contexto social e econômico regional, provocados pelas alterações da relação homem-natureza”, com isso, a dimensão social não foi incluída na elaboração do projeto, uma vez que se observavam, nos estudos de viabilidade, apenas os aspectos econômicos e técnicos envolvidos no programa. A análise dos problemas causados aos moradores e à comunidade, assim como as mudanças geradas na estrutura social dessa população não foram levados em consideração na implantação desses projetos, prevalecendo apenas os aspectos econômicos. Para Vanclay *et al.* (2015), o deslocamento e o reassentamento de pessoas são considerados um impacto social significativo, pois representam um risco para os direitos humanos.

O termo ‘impacto’ tem muitos significados e, segundo Houaiss e Villar (2001, p. 1578), exprime “choque de um projétil ou qualquer outro objeto com algo contra o que foi lançado; [...] ir de encontro a; bater contra; empurrar violentamente; [...] impressão ou efeito muito fortes deixados por certa ação ou acontecimento”. Portanto, é importante diferenciar o termo amplo de impacto, que, no seu contexto, pode ser aplicado em diversas situações. Já impacto social pode ser entendido como uma mudança profunda e permanente na vida das pessoas envolvidas com esse fato, mudança acarretada por determinada ação ou acontecimento. Nesse caso, o impacto social pode ser compreendido como as consequências geradas pelas ações, sejam elas públicas ou privadas, que modificam ou alteram a forma de viver da pessoa, da população, da comunidade e o seu convívio social.

A expressão impacto social é, portanto, compreendida como algo que se relaciona a um projeto que tem potencial para afetar a vida de um indivíduo ou de um grupo de pessoas. O impacto social é entendido por Vanclay *et al.* (2015) como algo associado a uma intervenção planejada que afeta e preocupa um conjunto de pessoas, desde que seja valorizado ou apontado como algo importante para um grupo específico de indivíduos. As modificações causadas podem estar relacionadas a uma ou mais categorias apresentadas no Quadro 9, com consequências individual, familiar ou comunitária. Essas ações afetam os sujeitos, de forma direta ou indireta, em decorrência das mudanças provocadas por apenas um tipo de impacto, ou pela combinação de múltiplos impactos.

Quadro 9. Categorias de impactos sociais

Categorias de impactos sociais
Impactos sobre o modo de vida das pessoas
Impactos culturais, envolvendo crenças, costumes e valores
Impactos sobre a comunidade, envolvendo os serviços e a infraestrutura
Impactos sobre as decisões políticas que afetam a vida da população
Impactos sobre a qualidade de vida no ambiente em que as pessoas habitam
Impactos sobre a saúde e o estado bem-estar físico das pessoas
Impactos sobre os direitos pessoais e de propriedade, se as pessoas estão sendo afetadas economicamente ou causando danos e sofrimento por violação de direitos
Impactos sobre a segurança e futuro da sua família e da comunidade que causam receio e preocupações

Fonte: adaptado de Vanclay *et al.* (2015, p. 2)

A Avaliação de Impactos Sociais (AIS) pode ser definida como o processo de “análise, monitoração e gestão das consequências sociais intencionais e não intencionais, tanto positivas quanto negativas de intervenções planejadas (políticas, programas, planos, projetos)” e todas as mudanças sociais ocasionadas por essas ações, de acordo com Vanclay *et al.* (2015, p. 2). Entende-se que as políticas públicas são intervenções planejadas, com a finalidade de atender às demandas e aos interesses da sociedade, buscando resolver situações sociais consideradas problemáticas. Através das intervenções, o Estado busca implementar as questões envolvendo os direitos sociais da população. Mas é necessário analisar os efeitos de sua implantação, o que também pode gerar impacto sociais.

Os impactos sociais envolvem o segmento da educação, principalmente pelas mudanças ocasionadas pelas políticas públicas que interferem na vida dos alunos, da família e da comunidade. Os programas e ações de natureza pública que garantem o acesso à educação para a toda a população, causam impactos sociais na sociedade, pelas transformações que o ensino causa na vida dos indivíduos afetados. O fechamento de escolas rurais também causa impactos sociais para a população que vive no campo, pelas modificações que esse procedimento ocasiona nos envolvidos que moram na área rural, e que podem ocorrer antes ou depois da execução física dessa política pública.

De acordo com Vanclay *et al.*, o impacto social pode ser físico e mental:

Os impactos sociais podem ocorrer no momento em que começam a circular rumores de que algo poderá acontecer. Os boatos levam à especulação e a comportamentos especulativos. Em algumas situações como, por exemplo, uma indústria socialmente indesejável ou outra utilização indesejada do uso do solo, os boatos podem provocar e ampliar os medos e a ansiedade das pessoas, independentemente de terem ou não fundamento e de o projeto ir ou não efetivamente concretizar-se. O medo e a

ansiedade, como todos os impactos percebidos, são impactos sociais reais que as pessoas experimentam, e não podem ser descartados (VANCLAY *et al.*, 2015, p. 2).

Nesse sentido, o impacto social pode ocorrer antes da execução física da política pública – no caso do fechamento da escola rural, os rumores que começam a circular sobre a implementação dessa ação são caracterizados como impacto mental –, pois, é algo que interfere na comunidade e nas pessoas envolvidas. Por consequência, a notícia de que existe algum estudo da Administração Pública sobre o encerramento das atividades da escola rural ocasiona impactos sociais aos alunos, pais e comunidade. Portanto, uma vez observada a realidade da população envolvida na ação, em razão do fechamento das escolas do campo, deve ser realizada a identificação e análise dos impactos que esse evento traz aos envolvidos. É necessário entender como esse processo afeta ou irá afetar aquilo que é considerado importante e valorizado pelas partes envolvidas.

Dentro das categorias de impactos sociais apresentados no Quadro 9, é possível associá-los ao problema desta pesquisa, uma vez que se relaciona com impactos sobre o modo de vida das pessoas; impactos sobre a comunidade, envolvendo os serviços e a infraestrutura; impactos sobre a saúde e o estado de bem-estar físico das pessoas; impactos sobre os direitos pessoas e de propriedade; e os impactos sobre os receios e as percepções sobre a segurança e o futuro da sua família e da comunidade. Dessa maneira, o estudo envolveu a análise do impacto causado aos indivíduos que já foram atingidos pelo fechamento da escola do campo no município de Limeira (SP) e aqueles que poderão ser afetados por essa política pública. Para tanto, os impactos sociais observados na pesquisa, de acordo com o Apêndice 3, estão apresentados no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10. Impactos sociais potenciais causados pelo possível fechamento das escolas rurais

Tipo de problema	
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer	Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana	Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola
Preocupação com acidentes no percurso	Preocupação se o ônibus não vai passar no dia
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola	Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera (SP-330)	Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana
Sentimento de abandono pelo poder público	Perda da escola como referência para comunidade
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana	Preocupação se ônibus vai atrasar
Perda do convívio da comunidade com a escola	–

Fonte: Próprio autor (2020).

Foi identificado na pesquisa que a escola faz parte do bairro rural onde está inserida, ou seja, é um componente daquele local, sendo uma referência para as famílias e para a comunidade. Por isso, o fechamento da escola caracteriza-se como um impacto social, pois é algo valorizado pelas pessoas envolvidas e que foi perdido. As informações fornecidas pelos entrevistados pessoalmente e por intermédio do *Google Forms* indicam que a escola rural é uma referência para a comunidade, que foi construída através das reivindicações da população rural, do envolvimento e da participação dos moradores do bairro, além do esforço dos trabalhadores imigrantes que chegaram ao município e construíram as primeiras escolas rurais para conseguirem a educação dos seus filhos.

Esse conjunto de impactos sociais causados pelas políticas públicas não são identificados nas informações contábeis, que formam a base de cálculo e distribuição dos recursos do FUNDEB com base no Valor Aluno/Ano. Esses impactos são de natureza intangível e afetam a vida das pessoas envolvidas, mas não são mensuradas nem identificadas nos cálculos que envolvem as transferências de fundos e o custeio da educação básica. No próximo tópico serão apresentadas as informações sobre o fechamento de escolas rurais no Estado de São Paulo e no Brasil, entre o período de 2007 a 2018. Esse recorte temporal deve-se ao fato de o INEP fornecer as informações sobre os tipos de escolas, urbana e rural, de forma separada somente a partir de 2007.

4.2 Política de fechamento das escolas rurais no Estado de São Paulo e no Brasil

Para se compreender o processo de fechamento das escolas rurais que vem ocorrendo e em todo o território nacional nos últimos anos, é necessário entender o contexto histórico, econômico-social e político que o país vivenciou nas últimas décadas, principalmente a partir de 1950/1960, com o processo de urbanização e industrialização. Como resultado dessa política, houve um esvaziamento da população do campo, através de uma intensa migração da população rural para as cidades, além das mudanças provocadas pela entrada do capital no campo, transformando a estrutura fundiária, e colocando-a a serviço do capital, principalmente a partir de 1970, com a expansão do agronegócio. Devido a esse modelo de produção rural, a agricultura brasileira passa a ser submetida, gradativamente, às regras do capital, cujo objetivo principal é a concentração de terras e a geração de lucros, dizimando o pequeno produtor, sem uma política justa de financiamento da pequena propriedade.

Nos primeiros anos da década de 1930, iniciou-se o processo de industrialização do Brasil, ocasionando forte migração dos habitantes do campo para a cidade. Esse deslocamento

de indivíduos para os centros urbanos criou uma série de problemas estruturais e sociais para os municípios, pois não estavam preparados para absorver esse contingente de pessoas que estavam chegando, o que gerou um crescimento rápido e desordenado das áreas urbanas, aumentando as áreas periféricas da cidade, sem a infraestrutura adequada para receber essa população.

A crise econômica provocada pela queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929, afetou as exportações do café brasileiro, com reflexos diretos na produção dos cafeicultores e na oferta trabalho. Com isso, houve um declínio na mão de obra nas fazendas produtoras de café, e os trabalhadores tiveram que procurar outras formas de subsistência, buscando emprego em indústrias, construção civil e outros tipos de ocupações existentes na área urbana. O avanço das ferrovias contribuiu para o deslocamento desses trabalhadores, no sentido campo-cidade, principalmente na região Sudeste. Como forma de tentar diminuir os problemas produzidos pelo êxodo rural, o Ruralismo Pedagógico surgiu com a proposta de fixar o homem no campo. Para Bezerra Neto,

Essas propostas surgiram em um momento em que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político. Naquelas circunstâncias, os setores mais conservadores, mesmo divididos, temendo a rearticulação de movimentos que propusessem mudanças radicais na política e na economia, tomaram a iniciativa de depor o presidente Washington Luís (1926-1930) e conduziram Getúlio Vargas ao governo central, embora ele tivesse sido derrotado nas eleições presidenciais pelo paulista Júlio Prestes (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

Nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil experimentou um ciclo de crescimento econômico com uma taxa média anual de 7,38%, decorrente da modernização do país e do desenvolvimento industrial, em consequência das políticas econômicas implementadas pelos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) e de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961). Nesse contexto de modernização, a urbanização ocorreu em ritmo acelerado, com o aumento da migração dos habitantes do campo para as cidades – o chamado êxodo rural (PAULO NETTO, 2014, p. 26). Além da migração campo-cidade, houve as migrações inter-regionais, com o deslocamento da população do Norte do país, para as regiões Sul e Sudeste, principalmente para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, em busca de melhores oportunidades de trabalho.

Essa ação também é observada por Bezerra Neto (2003), quando revela que a partir de 1950 e 1960, com introdução da grande indústria e com os amplos investimentos realizados em obras de infraestrutura urbana, houve um deslocamento de inúmeros trabalhadores do campo

para a cidade, acompanhando o percurso que dirigia o trabalhador do Nordeste para as regiões sudeste e sul do país. Outro fator acelerou o êxodo rural: “o processo de modernização conservadora a que o campo brasileiro foi submetido a partir da década de 1970” (BEZERRA NETO, 2003, p. 54). Por intermédio desse processo, houve uma modernização do campo que favoreceu apenas os grandes produtores, os quais conseguiram ser beneficiados pelas novas técnicas introduzidas na produção rural, aumentando a concentração fundiária e penalizando o pequeno produtor.

Como o crescimento econômico concentrou-se na região Sudeste, especialmente no eixo São Paulo–Rio de Janeiro, e por isso houve expansão da desigualdade social, com desequilíbrios regionais que, para Paulo Netto (2014), já eram históricos e aumentaram com essa política de desenvolvimento. A chegada dos trabalhadores rurais com baixa escolaridade aos centros urbanos aumentou a oferta de mão de obra no mercado de trabalho, favorecendo à população com maior nível escolar a ocupação dos cargos disponíveis, o que contribuiu para a disparidade social. Além da questão social, observa-se a desigualdade na distribuição da renda nacional, pois o desenvolvimento da riqueza do país não foi suficiente para diminuir a pobreza e a desigualdade social da população.

Em 1964, por meio de um Golpe de Estado, constituiu-se o governo civil-militar, que atendia mais aos interesses do grande capital, sob o argumento de restabelecer a disciplina interna e impedir os avanços do trabalhismo como estrutura de Estado sob a hegemonia de Leonel Brizola, com o argumento da ameaça de implantação do comunismo no país. Para Paulo Netto (2014), o golpe e o regime dele derivado foram a saída encontrada para a crise do capitalismo brasileiro na época, em prol dos interesses dos grandes empresários, banqueiros, latifundiários e do capital estrangeiro. Nesse sentido, existiam três objetivos na tomada do poder pelas Forças Armadas,

1º adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países a um novo momento da dinâmica do capital;

2º golpear e imobilizar os protagonistas sociais e políticos interessados em resistir a este processo, que conduzia as periferias a uma relação mais subalterna e dependente em face dos centros imperialistas;

3º enfim, combater em todo o mundo tendências políticas e ideológicas alternativas ao capitalismo e/ou conducentes a vias socialistas (PAULO NETTO, 2014, p. 26).

As mudanças ocasionadas pela política econômica implantada pelo governo civil-militar ficaram conhecidas como ‘milagre econômico’, com forte participação do Estado no investimento em obras de infraestrutura em setores não lucrativos ou de baixa rentabilidade, mas que eram imprescindíveis para o crescimento econômico, tais como o fornecimento de

energia, a construção de estradas, siderúrgicas e as telecomunicações (PAULO NETTO, 2014, p. 147). Portanto, esses investimentos públicos contribuíram para a evolução na economia e para a garantia de retorno para o grande capital, além da inevitável desnacionalização da economia em benefício do capital estrangeiro que entrava no país em diversos setores econômicos.

Nesse sentido, buscava-se construir um Estado militarmente forte, através do crescimento econômico. Para Netto, o atendimento das necessidades da população não era prioridade, mas, sim, os interesses das relações capitalistas de produção, com uma forte intervenção estatal na economia. Para financiar a atividade econômica, a partir de 1968, o governo buscou investimentos estrangeiros para o fomento das indústrias de bens de consumo duráveis e bens de capital. Com isso, a dívida externa que, em 1968 era de U\$ 3,7 bilhões, aumentou para U\$ 12,5 bilhões em 1973 (PAULO NETTO, 2014, p. 212).

Nos anos de 1980, ocorre o esgotamento do ‘milagre econômico’ e o Brasil entra num caminho de profunda recessão econômica e aumento do endividamento – como vinha ocorrendo nos países capitalistas, em virtude do ‘choque do petróleo’, afetando diretamente os países dependentes desse recurso natural, como foi o caso do Brasil, que era o terceiro importador mundial de petróleo. Além disso, a mudança da política monetária dos Estados Unidos da América em elevar a taxa de juros impactou diretamente no aumento do endividamento em larga escala do Brasil, em decorrência dos empréstimos contraídos em dólar na década de 1970, durante o governo civil-militar, em maior parte a juros flutuantes (PAULO NETTO, 2014, p. 148).

No campo, da mesma forma, cresceu a presença do capital estrangeiro durante o ‘milagre econômico’ – nesse caso, o acontecimento mais significativo no decorrer desse período foi o rápido crescimento e a consolidação do capitalismo, pois

[...] é nesse período que as relações capitalistas dominam a realidade agrária, agrícola e pecuária sem destruir as formas pré-capitalistas da grande propriedade fundiária, mas, ao contrário, subordinando-as à sua dinâmica; este processo de refuncionalização do latifúndio levou a que especialistas o denominassem “modernização conservadora”, posto que conservou o monopólio oligárquico da terra – a questão central da reforma agrária foi deslocada pelos projetos de colonização, com a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA (1970). A agricultura e a pecuária se modernizaram, com o emprego de novas técnicas, conhecimentos científicos (a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária/EMBRAPA foi criada, como instituição pública vinculada ao Ministério da Agricultura em 1972 e instalada em 1973) e insumos (PAULO NETTO, 2014, p. 150).

Mesmo com os avanços tecnológicos que modernizaram a produção do campo, a posse da terra manteve-se nas mãos de poucos produtores, favorecendo ainda mais sua concentração. Paulo Netto (2014) afirma que os dados divulgados pelo índice Gini²⁷ de concentração da posse de terra indicam que o Brasil apresentava um dos índices mais altos do mundo, passando de 0,837 em 1972, para 0,849 em 1976. Com o avanço tecnológico, houve aumento no número de propriedades que se beneficiaram com o uso da energia elétrica, com a utilização de tratores e com a aplicação de fertilizantes no solo, vindo a favorecer, especialmente, as grandes propriedades. Nesse sentido, houve um processo de industrialização capitalista na agricultura, em que

Com um crescimento médio de 4% entre 1965 e 1980, processou-se a industrialização capitalista da agricultura (inclusive com a criação de complexos agroindustriais), à base de estímulo governamental – crédito, assistência técnica, subsídios – em larga escala às culturas de exportação (café, algodão, soja e cana-de-açúcar) em detrimento da produção de alimentos para consumo interno. Principais produtores desses alimentos, os pequenos proprietários e a agricultura familiar foram fortemente penalizados, e a expansão dos grandes estabelecimentos capitalistas expropriou milhares deles – que migraram ou se transformaram, forçadamente, dada a sazonalidade das culturas de exportação, em trabalhadores temporários e volantes (boias-frias); em 1975, contavam-se 3,3 milhões de trabalhadores em regime temporário sazonal ou contínuo (PAULO NETTO, 2014, p. 150).

Dessa maneira, o golpe civil-militar de 1964 e o crescimento econômico verificado nos anos subsequentes beneficiou os grandes proprietários de terra e o agronegócio exportador, mas não incluiu os pequenos produtores rurais, afetando a agricultura familiar e favorecendo o êxodo rural. A consequência dessas políticas, principalmente a partir da industrialização capitalista na agricultura, por intermédio do agronegócio, foi a diminuição de famílias vivendo na área rural, com redução do número de alunos e das comunidades rurais. Portanto, as políticas econômicas adotadas entre o período de 1950 a 1970 contribuíram para a redução do minifúndio e dos pequenos produtores rurais, em maior ou menor dimensão, em todas as regiões do Brasil, pelo esvaziamento dos sujeitos que habitam o campo. Esse processo se intensifica a partir da década de 1970, com a expansão do agronegócio exportador, gerando modificações no campo até os dias atuais em 2022.

²⁷ O índice Gini foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini, sendo utilizado para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, apontando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Quanto mais próximo de zero significa situação de igualdade, já, quanto mais próximo de 1, indica que uma só pessoa detém toda a riqueza. Fonte: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28m> Acesso em: 08 fev. 2021.

O avanço da monocultura no campo utiliza grandes áreas de plantio, mas de forma mecanizada e necessitando de poucos trabalhadores. Esse tipo de atividade, que tem incentivo do governo brasileiro, é drasticamente desigual com os pequenos produtores rurais. De acordo com Santos, Assis e Costa (2020), essa estrutura agrária brasileira representa a “enorme desigualdade social e demonstra que o próprio governo beneficia economicamente uma pequena minoria, em detrimento de uma grande maioria de agricultores sem ou com pouca terra”. Esses fatos causaram reflexos na vida daqueles que vivem e dependem do campo para sobreviver. Dentro dessa perspectiva,

Nos países periféricos e especialmente no Brasil prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-as a melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhares de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para a cidade ou regiões distantes, pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam alimentos (SAVIANI, 2016. p. 35).

Além desses fatores, é necessário que se compreendam as políticas econômicas adotadas em nosso país, as quais contribuíram para o fechamento das escolas rurais, principalmente a partir da década de 1990, com o modelo socioeconômico neoliberal, que iniciou a consolidação de um Estado Mínimo para as questões sociais, envolvendo o desmantelamento dos serviços públicos e a privatização das empresas estatais. No Brasil, o modelo socioeconômico neoliberal e a ofensiva do capital internacional sobre diversos setores da economia influenciaram na determinação das políticas educacionais, principalmente em decorrência da política de descentralização da educação, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, reduzindo a responsabilidade da União e transferindo aos Estados e Municípios o financiamento da educação básica.

Essa política de descentralização da educação, que transfere recursos e responsabilidades da União para os Estados e Municípios, contribuiu para o fechamento das escolas do campo, pela autonomia nas decisões asseguradas pela Lei, cujos artigos nº 12 e 15, da LDB (BRASIL, 1996), afirmam que os sistemas de ensino proporcionam progressivos graus de autonomia pedagógica e de gestão financeira para as unidades públicas de educação básica. Essa autonomia compreende a capacidade de o agente público analisar e avaliar determinadas situações, tomando as suas próprias decisões a respeito das questões pedagógicas e administrativas, incluindo administrar os seus recursos financeiros.

Através dos mecanismos de financiamento da educação implantados a partir da CF de 1988 e da LDB de 1996, foram instituídos os fundos que destinam recursos para a Educação Básica dos Estados e Municípios na proporção do número de matrículas das respectivas redes. Seguindo a racionalidade desses fundos, Pinto (2012) informa que, em função do valor-aluno mínimo definido pelo FUNDEB, as escolas consideradas pequenas são deficitárias, pelo fato de não possuírem uma escala mínima de custos. Mediante essa lógica do Fundo, a alternativa para a administração pública municipal reduzir o custo das unidades escolares é apelar para o uso das classes multisseriadas, com forte estímulo ao fechamento das escolas rurais.

Em relação ao fechamento das escolas rurais, três fatores significativos contribuíram para o avanço dessa política: o primeiro refere-se ao FUNDEB. De acordo com o art. 1º da Lei nº 11.494/07, trata-se de um fundo de natureza contábil, que determina o valor nacional por aluno/ano, que corresponde ao valor mínimo que será complementado pela União, em conjunto com os estados e municípios, portanto, o FUNDEB distribui os recursos sem relação com o custo aluno, mas pela sistemática de um valor *per capita* por matrícula, penalizando as escolas com menor número de estudantes; o segundo fator é a política de financiamento do transporte para o deslocamento de estudantes, que é promovido pelo Ministério da Educação; e o terceiro fator refere-se à expansão da monocultura do agronegócio e a concentração de terras, em prejuízo dos pequenos produtores, o que vem ocasionando a expulsão dos trabalhadores do campo. Em relação ao agronegócio, ele é um fator relevante no fechamento de escolas rurais, mas apenas nos estados e municípios onde existe a presença dessa atividade econômica. Nas demais regiões, prevalece a questão do repasse do valor *per capita* do FUNDEB e a expansão da política do transporte escolar.

Pelos dados disponibilizados pelo INEP, a divulgação dos resultados sobre o Censo Escolar relativos à educação básica do país, ocorrem a partir de 1995, mas de forma agrupada, ou seja, apresentando os resultados das escolas urbanas e rurais de forma unificada. Somente a partir do ano de 2007, é que ocorre a separação das informações por tipo de escola, urbana e rural. Portanto, a análise foi realizada a partir dos dados divulgados após 2007, quando se torna possível identificar a quantidade de escolas públicas existentes e a quantidade de alunos matriculados em cada período e etapa de estudo, por tipo de unidade educacional, seja urbana e rural; estadual e municipal.

Em virtude da falta de informações sobre a população rural nesse período, de 2007 e 2018, foram utilizados os dados do Censo Demográfico de 2010, em que o IBGE²⁸ divulgou

²⁸ Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=11&uf=00>> Acesso em: 05 jan. 2022.

que a população brasileira era de 190,7 milhões de pessoas, sendo 84,36% habitantes da área urbana e 15,64% na área rural. As estimativas do mesmo Instituto indicaram aproximadamente 208,5 milhões de habitantes no Brasil para o ano de 2018. Os dados informados pelo IBGE através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)²⁹, relatam que, no ano de 2015, a população brasileira estava distribuída da seguinte forma: 84,72% residentes na área urbana e 15,28% na rural. Com base nesses dados, na Tabela 14 estima-se que, no período analisado, a população rural em 2007 e 2018, seria aproximadamente:

Tabela 14. Estimativa do número de habitantes na área rural no período de 2007 a 2018

Ano	População total aproximada	Estimativa % da população rural	População rural estimada
2007	190.700.000	15,64%*	29.825.480
2018	208.500.000	15,28%**	31.858.800
Diferença entre 2010 e 2018	17.800.000	-	2.033.320
	9,33%	-	6,82%

* Utilizando o percentual de 2010 (IBGE). ** Utilizando o percentual de 2015 (PNAD).

Fonte: Adaptado pelo autor.

Através dessa estimativa, é possível identificar que, entre 2007 e 2018, houve um aumento de 9,33% da população do país, passando de 190,7 para aproximadamente 208,5 milhões de habitantes. No caso dos habitantes da área rural, pelos cálculos estimados, houve um crescimento de 6,82% de pessoas nesse mesmo período, com cerca de 31,9 milhões de indivíduos residindo no campo. Esses dados revelam que o crescimento da população que reside na área urbana é maior que o do campo, demonstrando que vem ocorrendo uma diminuição daqueles que vivem e habitam a área rural do Brasil. Mas mesmo com essa redução, o número de habitantes residentes no campo ainda é expressivo, totalizando aproximadamente 31,9 milhões de pessoas. Esses números indicam que a quantidade de pessoas que habitam o campo no Brasil é relevante, sendo maior que a população de muitos países, o que justifica a necessidade do investimento público e das políticas públicas permanentes no ambiente rural.

Conforme exposto anteriormente, o INEP passa a divulgar os dados educacionais de forma separada – urbano e rural –, somente a partir de 2007. De acordo com os dados publicados pelo INEP (BRASIL, 2018), referentes ao período de 2007 a 2018, houve uma diminuição de 30.852 do número de escolas rurais do ensino básico no país, que significa uma queda de 35,17% na quantidade de unidades educacionais que oferecem a educação básica para a

²⁹ Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html#:~:text=De%20acordo%20dados%20da,brasileiros%20vivem%20em%20%20%20C3%A1reas%20rurais.>> Acesso em: 05 jan. 2022.

população do campo, conforme apresentado na Tabela 15. As escolas estaduais apresentaram uma redução de 15,90% no período, mas destaca-se a questão das escolas municipais, que foram as mais afetadas por esse processo, apresentando uma baixa de 36,68% no número de estabelecimentos educacionais nesse intervalo de tempo.

Tabela 15. Número de escolas rurais de educação básica no Brasil entre 2007 e 2018

Ano	Escolas Rurais		Total
	Estaduais	Municipais	
2007	6.353	81.361	87.714
2018	5.343	51.519	56.862
Diferença entre 2010 e 2018	(1.010)	(29.842)	(30.852)
	(15,90%)	(36,68%)	(35,17%)

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2007 e 2018 (INEP).

Os dados apresentados na Tabela 15 evidenciam que as escolas rurais municipais foram as que mais fecharam: 29.842 unidades escolares tiveram suas atividades encerradas nesse período, em todo território nacional. Portanto, como o município é responsável pela oferta da educação até o primeiro ciclo do ensino fundamental, é o ente da federação que mais possui estabelecimentos educacionais para a população do campo. Desta forma, o fechamento dessas unidades causa impacto social na vida da população que reside na área rural, que perde a escola na comunidade onde habita e passa a depender do transporte escolar para se deslocar ao colégio mais próximo, seja rural ou urbano.

O mesmo efeito vem ocorrendo no Estado de São Paulo, cujos dados divulgados pelo INEP indicam que, entre os anos 2007 até 2018, houve uma redução de 410 unidades, o que representa uma queda de 25,20% no número de escolas rurais de educação básica no Estado, conforme informações apresentadas na Tabela 16. Isso demonstra que ocorreu a diminuição de 78 unidades rurais estaduais, o que representa uma redução de 18,44% ao longo desse período. Entretanto, no caso das escolas rurais municipais, a perda é mais significativa, pois houve uma queda de 332 unidades, o que representa uma diminuição de 27,57% nesse intervalo. Isso indica que, no Estado de São Paulo, verifica-se o mesmo fenômeno que vem ocorrendo no Brasil, com o fechamento gradativo das unidades escolares rurais, principalmente as municipais, que são a maioria dos estabelecimentos educacionais rurais.

Tabela 16. Número de escolas rurais de educação básica no Estado de São Paulo entre 2007 e 2018

Ano	Escolas Rurais		Total
	Estaduais	Municipais	
2007	423	1.204	1.627
2018	345	872	1.217
Diferença entre 2010 e 2018	(78)	(332)	(410)
	(18,44%)	(27,57%)	(25,20%)

Fonte: Tabela Organizada a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010 e 2018 (INEP).

Ao mesmo tempo em que ocorre a redução do número de escolas rurais em todas as regiões do Brasil, percebe-se o crescimento do transporte escolar dos alunos “no sentido campo-campo e campo-cidade, com incentivos de programas do Governo Federal”, segundo Souza e Bezerra Neto (2016). Esses incentivos para financiar o transporte escolar refletem diretamente no fechamento das escolas do campo, pois, de acordo com os pesquisadores do IPEA (2013), Eduardo L. Zen, Paulo M. Nascimento e Paulo R. Corbucci, existe um reconhecimento silencioso do MEC sobre esta questão, uma vez que a maior facilidade de acessos das prefeituras aos financiamentos federais, para o transporte escolar, tem sido um dos fatores importantes na decisão dos prefeitos em fecharem as escolas do campo e substituí-las pelo transporte de alunos das áreas rurais para as escolas urbanas.

Para Zen, Nascimento, Corbucci (2013), as políticas implantadas pelo MEC direcionadas especificamente à educação do campo “estão funcionando como um atenuador secundário para a indução que a política do transporte tem feito no sentido contrário”, ou seja, para o fechamento de escolas. Nesse sentido,

A falta de uma política federal estruturante em relação à educação do campo afasta o sistema educacional do cumprimento de um papel mais relevante no desenvolvimento do campo brasileiro. Ora, espera-se que a educação cumpra um papel em relação ao desenvolvimento do país, e se busca nas cidades uma interação das escolas com a realidade local, a relação entre educação e desenvolvimento nesse modelo será muito provavelmente uma relação entre educação e desenvolvimento urbano-industrial. Assim, o campo permanece sendo visto como local de atraso; produtor e fornecedor de alimentos e matérias-primas, mas não como um local viável para a existência de escolas, pois para tanto, podem-se deslocar os alunos do meio rural para a cidade mais próxima. Trata-se de uma visão também na área de educação, excessivamente urbanocêntrica, que entende o campo como um setor econômico, e não como um território onde se localizam todas as relações sociais e dimensões da vida humana, inclusive a dimensão educativa e, portanto, a escolarização formal (ZEN; NASCIMENTO; CORBUCCI, 2013).

Os estudantes, em especial os que residem em zonas rurais, enfrentam uma série de dificuldades para terem acesso à educação e se manterem nas escolas. As longas distâncias de caminhada, ou os longos trajetos dentro do serviço de transporte coletivo, trazem para as

crianças desafios diários que podem impedi-las de dar continuidade ao seu processo de escolarização (CARVALHO *et al.*, 2015). Por essa razão, o oferecimento do ensino público gratuito, muitas vezes, não é suficiente para garantir, o acesso ou até mesmo para assegurar a permanência desse aluno na escola, em virtude do desgaste provocado aos estudantes pelo deslocamento até as unidades de ensino, seja no sentido campo-campo ou campo-cidade.

Por intermédio das pesquisas realizadas para compreender o motivo do fechamento das escolas do campo no Brasil, foram identificados três importantes fatores que influenciam essa decisão dos gestores público, sendo: o valor *per capita* definido pelo FUNDEB, o financiamento do transporte escolar e o avanço do agronegócio no campo. Esses fatores são observados por Sapelli e Mariano (2014) quando afirmam que “em nome da racionalidade técnica e da otimização das escolas, se estabeleceu a necessidade de realizar o fechamento das escolas consideradas pequenas, impulsionando uma política de transporte escolar”. Nesse aspecto, o fechamento das escolas ocorre em função da análise econômico-financeira, em que o transporte escolar se torna mais vantajoso para o gestor público, direcionando os alunos das escolas consideradas pequenas para as unidades escolares maiores.

Seguindo esse critério, o fechamento das escolas rurais relaciona-se com as políticas econômicas neoliberais que foram adotadas em nosso país a partir da Reforma do Estado, nos anos de 1990, principalmente pela descentralização da educação, estabelecida pela CF de 1988 e implementada pela LDB de 1996. Por meio da descentralização, houve a transferência de recursos e responsabilidades da União para os Estados e Municípios, ficando para esses a atribuição de oferecer, nos seus sistemas de ensino, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o início da municipalização do ensino a partir de 1997. Com a descentralização, esses dois entes da federação passaram a custear os seus sistemas de ensino, com verbas próprias, repasses do salário-educação e recursos oriundos dos fundos criados posteriormente: o FUNDEF, em 1996, e o FUNDEB em 2007.

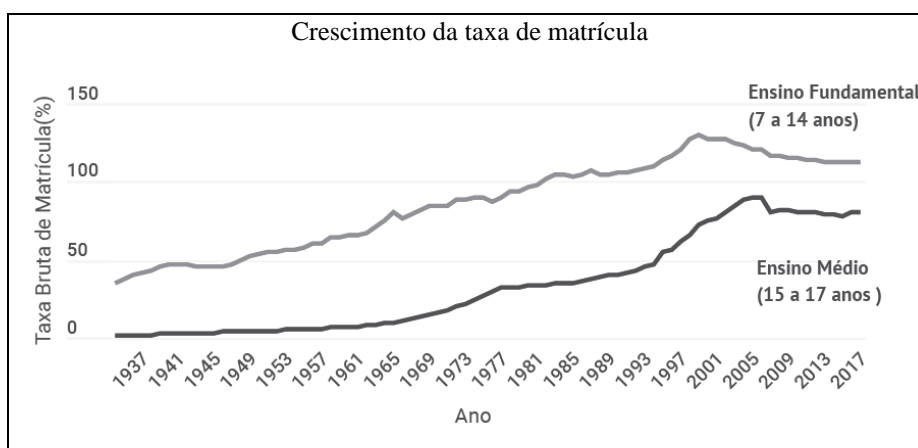
Os recursos para o financiamento do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental foram garantidos através dos recursos do FUNDEB, a partir de 2007, quando foi definido o valor nacional por aluno/ano a ser complementado pela união em conjunto com o estado ou município. Mas nesse caso, mesmo o FUNDEB sendo um importante componente para o orçamento dos municípios, o custo médio por aluno, para manter o atendimento nas unidades escolares é maior que o montante de recurso fornecido por esse Fundo, ficando o custeio da educação municipal dependente de outras fontes de receitas do próprio município. Assim, além das verbas do FUNDEB, existe a necessidade da complementação de recursos do próprio município para o financiamento da educação.

Portanto, as verbas do FUNDEB são insuficientes para manter em funcionamento determinadas unidades educacionais pequenas, com menor número de estudantes, incentivando vários gestores públicos a fecharem as escolas, tendo em vista que o recebimento das verbas do Fundo está relacionado à quantidade de alunos matriculados na rede. Esse procedimento favoreceu a nucleação das escolas rurais consideradas pequenas, com a transferência dos alunos para as unidades educacionais rurais maiores, centralizando todos os estudantes em apenas algumas escolas, com a utilização do transporte escolar.

Em outros casos, houve o fechamento das escolas rurais, com a transferência dos alunos para as escolas nos bairros urbanos mais próximos da área rural, com a utilização do transporte escolar. Portanto, mesmo recebendo recursos do FUNDEB em proporção diferenciada, pelas ponderações que atribuem a distribuição das verbas para os Ensino Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I, esses recursos para as escolas rurais são insuficientes para o custeio operacional, sendo necessário existirem políticas públicas para garantir recursos adicionais para que essas unidades se mantenham em funcionamento e atendam à população ao seu entorno.

Analisando a evolução das matrículas da população em idade escolar, referente aos alunos da área urbana e rural, entre 7 e 14 anos e de 15 a 17 anos, no período de 1937 a 2017, constata-se, na Figura 6, que o Ensino Fundamental apresenta crescimento até o final da década de 1990 e, a partir do início da década de 2000, apresenta um processo de diminuição da taxa de matrículas até o ano de 2017. No caso do Ensino Fundamental, o acesso à educação pela população começa a se expandir a partir da década de 1970, chegando ao maior nível de matrículas em 2006, sofrendo uma ligeira queda nos anos seguintes e estabilizando-se entre 2013 e 2017.

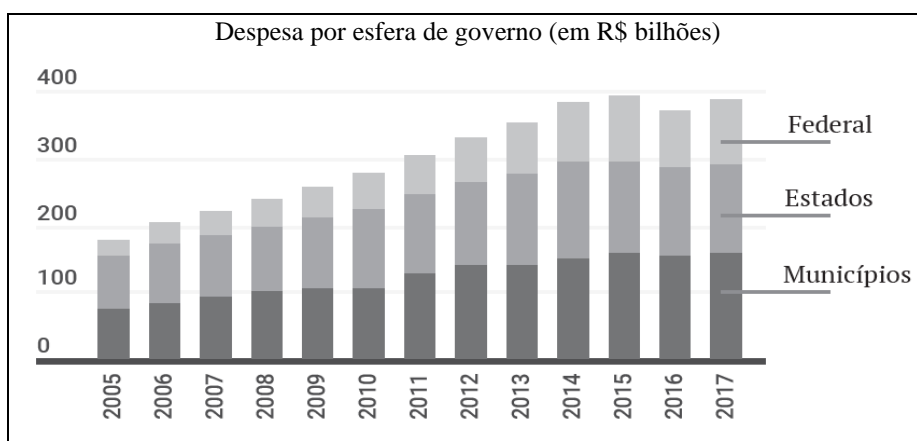
Figura 6. Crescimento das matrículas no Ensino Fundamental/Médio entre 1937 e 2017



Fonte: Adaptado de Oliveira (2019, p. 22).

Entre 2005 e 2017, os gastos com educação nas três esferas da federação, passaram para próximo de R\$ 400 bilhões, com aumento de 122% nesse intervalo de tempo (Figura 7). Os gastos dos municípios saíram de R\$ 75 bilhões, em 2005, para R\$ 157 bilhões, um aumento de 109%. Para os Estados, esse aumento foi de R\$ 80 bilhões para R\$ 132 bilhões. Em nível Federal, passou-se de R\$ 21 bilhões para R\$ 97 bilhões. Os dispêndios relacionados ao governo federal apresentam evolução de 361,9% em virtude do incremento dos investimentos públicos na Educação Superior.

Figura 7. Despesas com educação por esfera de governo



Fonte: Adaptado de Oliveira (2019, p. 27).

Percebe-se que, gradativamente, houve um aumento da presença do governo federal nos gastos com a educação nos últimos anos, mas a maior participação é dos estados e dos municípios, que são os responsáveis pelo ensino básico. Os dados apresentados na Figura 7 demonstram maior presença dos municípios nas despesas com educação, que foram se expandindo, a partir de 2005, e permanecem constantes nos últimos anos. Analisando os componentes expostos da Figura 6, verifica-se que a taxa de matrícula, no Ensino Fundamental, vem diminuindo a partir do final da década de 1990, ao mesmo tempo em que as despesas com o custeio da educação vêm aumentando no mesmo período, com isso começa a existir um aumento do custo por aluno ou dos gastos municipais para o custeio de cada estudante.

Nesse caso, como o FUNDEB repassa recursos em proporção ao número de alunos matriculados, o custo unitário ficou maior para os municípios manterem as escolas em operação. Se as motivações para o fechamento das escolas rurais estiverem sendo baseadas em função da análise econômico-financeira quantitativa relacionada com os custos, através do valor *per capita* por aluno estipulado pelo FUNDEB, isso demonstra que os impactos sociais não estão sendo considerados. Os aspectos econômicos e financeiros não consideram o impacto

social que essa política ocasiona aos envolvidos nesse processo: alunos, familiares e comunidade, conforme evidenciado no item 2.6 da Seção 2, que apresenta as características da informação contábil.

Em relação à locomoção dos alunos, o financiamento do transporte escolar pelo Ministério da Educação, através do repasse de verbas públicas para que os Municípios e Estados realizem a aquisição de ônibus para o deslocamento dos alunos tem favorecido o deslocamento do estudante do campo para a cidade. Para Santos, Assis, Costa (2020), essa política tem fortalecido a “nucleação de escolas no campo, levando, assim, ao fechamento das escolas que têm um número menor de alunos”. Conseqüentemente, com o fechamento das escolas do campo, os alunos que residem nas áreas rurais devem aceitar o transporte escolar para as escolas mais próximas, rurais ou urbanas, ou ficarem sem acesso à educação pública oferecida pelo Estado.

Com a finalidade de dificultar o fechamento das escolas do campo, foi sancionada a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou o art. 28 da LDB, passando a vigorar acrescido por um parágrafo único, conforme segue:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

[...]

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 (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a Lei nº 12.960/14, sancionada pela presidente Dilma Vana Rousseff, é resultado dos embates, das reivindicações e da luta social, “contra as disparidades vividas pelas escolas do campo”, de acordo com Santos e Garcia (2020). Entretanto, argumentam que entre a teoria e a prática ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a oferta da educação do campo para a população rural. Verifica-se que a concretização da educação do campo, como um direito constitucional, ainda é um desafio para a população que vive na área rural, pois, mesmo existindo uma legislação para dificultar o fechamento de escolas rurais, na prática ela não é respeitada, visto que o encerramento de unidades escolares vem aumentando nos últimos anos em todo o território nacional.

A Lei nº 12.960 de 2014 estabeleceu que, antes de fechar uma escola, é preciso a concordância de órgãos deliberativos (Conselho Municipal de Educação), a comunidade escolar deve ser ouvida, além de haver a necessidade de uma justificativa da Secretaria da Educação

do Estado sobre o fechamento das escolas rurais, através de um diagnóstico do impacto dessa ação. Dessa forma, essa lei vem normatizar aquilo que já está assegurado no art. 4º do ECA, onde se lê que é obrigação da família, da comunidade, a sociedade em geral e do poder público, garantir, com absoluta prioridade, o cumprimento dos direitos referentes [...] à educação. Mesmo com os obstáculos criados pela Lei nº 12.960/14, dificultando o fechamento das escolas rurais, ela não garante a continuidade dessas unidades educacionais. Os estudos realizados confirmam que o encerramento de atividade das unidades educacionais do campo vem ocorrendo até o presente momento, mesmo com a existência da Lei, de modo similar ao que ocorre com tantas outras legislações criadas em nosso país, que nascem e imediatamente perecem, de acordo com Silva (2016).

Após a descentralização e a municipalização do ensino público, houve a transferência da autonomia financeira da manutenção do ensino básico para os municípios, que passaram ser responsáveis pela gestão e pelo custeio das suas respectivas redes de ensino. A distribuição dos recursos financeiros para os municípios ocorreu em duas etapas: inicialmente, em 1996, com a criação do FUNDEF, para o custeio do ensino fundamental; e, posteriormente, em 2007, com o FUNDEB para o custeio do ensino básico. O Fundeb utiliza o valor nacional por aluno/ano para a distribuição dos recursos, levando em consideração o número de alunos matriculados na rede de ensino, que vem motivando os gestores municipais no fechamento das escolas rurais. Nesse contexto, insere-se o município de Limeira (SP), que, após a municipalização do ensino, vivenciou o fechamento de escolas do campo consideradas pequenas e com classes multisseriadas. Antes de iniciar a discussão sobre fechamento das unidades educacionais, será apresentada a estrutura educacional pública da cidade de Limeira.

4.3 Escolas rurais sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira

O município de Limeira dispõe de uma estrutura educacional pública abrangente, com unidades educacionais da rede estadual e municipal, que oferecem todos os níveis de ensino, da educação infantil até o ensino superior, incluindo programas com pós-graduação em mestrado e doutorado. O sistema educacional da cidade está vinculado com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que possui a maior rede de ensino do país e, em 2020, contava com 91 Diretorias Regionais de Ensino distribuídas no Estado. O município de Limeira é sede de uma dessas diretorias e, sob sua jurisdição, existem nove cidades sob a sua responsabilidade, sendo: Artur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis, Limeira, Rio Claro e Santa Gertrudes.

De acordo com o INEP (2018), em 2018, a rede de ensino estadual e municipal dessa região contava com 316 escolas, sendo 81 sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação e 235 sob atribuição da administração municipal das nove cidades que a compõem. Desse total, existem apenas 4 estabelecimentos educacionais rurais no âmbito estadual e 13 na esfera municipal. As escolas rurais que oferecem o ensino fundamental da rede municipal no município de Limeira totalizam 6 unidades, que representa 46,15% desse sistema escolar, de acordo com os dados apresentados na Tabela 17.

Tabela 17. Escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP) em 2018

Cidade	Rede de Ensino				Total		
	Estadual		Municipal		Urbana	Rural	Soma
	Urbana	Rural	Urbana	Rural			
Artur Nogueira	6	-	22	-	28	-	28
Cordeirópolis	3	-	12	1	15	1	16
Cosmópolis	5	-	26	2	31	2	33
Engenheiro Coelho	1	-	8	1	9	1	10
Ipeúna	1	-	4	-	5	-	5
Iracemápolis	3	-	8	-	11	-	11
Limeira	32	3	71	6	103	9	112
Rio Claro	24	1	55	3	79	4	83
Santa Gertrudes	2	-	16	-	18	-	18
Total	77	4	222	13	299	17	316

Fonte: Adaptado de INEP (2018, 2007).

Considerando apenas as escolas rurais sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira, os dados do INEP evidenciam que houve variação na quantidade de estabelecimentos educacionais no âmbito estadual e municipal no período de 2018 e 2007. No nível estadual, na cidade de Rio Claro, houve o fechamento de uma escola e no município de Limeira houve a abertura de duas novas unidades, de acordo com a Tabela 18. Mas, deve-se considerar que essas unidades se referem à instalação da Fundação CASA na cidade, que estão localizadas na região rural. Em 2013, o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), inaugurou dois centros na área rural do município de Limeira, dentro do programa de descentralização da entidade. Para que ocorra a escolarização, a Fundação tem parceria com a Secretaria da Educação, através da Diretoria de Ensino de Limeira.

Na esfera municipal, houve a diminuição de três unidades nos municípios de Artur Nogueira e de duas em Limeira, embora tenha havido a instalação de uma nova escola rural na cidade de Engenheiro Coelho, conforme apresentado na Tabela 18. Assim, nos dados apresentados pelo INEP, constam três escolas rurais mantidas pelo Estado na cidade de Limeira

no ano de 2018. Considerando essa informação, na região sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira, existem apenas duas escolas rurais estaduais para atender à população do campo, nas cidades de Limeira e Rio Claro. No caso de Limeira, trata-se da Escola Estadual Dorivaldo Damm, localizada no Bairro do Pinhal, na área rural do município.

Tabela 18. Escolas rurais sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP) entre 2018 e 2007

	Escolas rurais				Variação	
	Estadual		Municipal		Estadual	Municipal
	2018	2007	2018	2007	2018/2007	2018/2007
Artur Nogueira	-	-	-	3	-	(3)
Cordeirópolis	-	-	1	1	-	-
Cosmópolis	-	-	2	2	-	-
Engenheiro Coelho	-	-	1	-	-	1
Ipeúna	-	-	-	-	-	-
Iracemápolis	-	-	-	-	-	-
Limeira	3	1	6	8	2*	(2)
Rio Claro	1	2	3	3	(1)	-
Santa Gertrudes	-	-	-	-	-	-
Total	4	3	13	17	1	(4)

* Referem-se a unidades da Fundação CASA que foram instaladas no município.

Fonte: Adaptado de INEP (2018, 2010).

O estudo envolveu as escolas rurais sob responsabilidade da rede municipal de ensino de Limeira, que oferecem a educação infantil e o fundamental I. Os dados da Tabela 19 indicam que, no ano de 2018, a rede municipal da cidade contava com 596 alunos matriculados, representando 39,8% do número de alunos da região. Portanto, o município escolhido para o estudo corresponde a quase 40% da população matriculada nas escolas rurais dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira, sendo, também, o mais expressivo em termos de alunos e quantidade de unidades educacionais existentes.

As informações apresentadas na Tabela 19 indicam que Limeira é o município com o maior número de alunos matriculados nas unidades educacionais sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira. Portanto, através desses elementos, é possível identificar os impactos sociais em potencial, decorrentes de um eventual encerramento das atividades dos estabelecimentos de educação pública municipal que em atividade. Para identificar os impactos já causados, será necessário localizar os estudantes que foram transferidos para a escola urbana, pelo fechamento da escola rural do local onde residem.

Tabela 19. Número de matrículas na educação básica nas escolas estaduais e municipais sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP) em 2018

Cidade	Rede de Ensino						Total
	Estadual			Municipal			
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	
Artur Nogueira	4.198	-	4.198	5.332	-	5.332	9.530
Cordeirópolis	2.020	-	2.020	2.867	142	3.009	5.029
Cosmópolis	2.635	-	2.635	8.365	165	8.530	11.165
Engenheiro Coelho	1.426	-	1.426	2.111	108	2.219	3.645
Ipeúna	667	-	667	877	-	877	1.544
Iracemápolis	1.936	-	1.936	2.098	-	2.098	4.034
Limeira	23.441	796	24.237	23.115	596	23.711	47.948
Rio Claro	13.886	45	13.931	18.065	485	18.550	32.481
Santa Gertrudes	886	-	886	4.179	-	4.179	5.065
Total	51.095	841	51.936	67.009	1.496	68.505	120.441

Fonte: Adaptado de INEP (2018).

O desenvolvimento de uma pesquisa, sobre qualquer tema, depende das fontes de informações disponíveis sobre o objeto de estudo, que, na visão de Chizotti (1998), podem ser obtidas por meio de observações e de reflexões pessoais do autor; assim como através de pessoas que tiveram experiências com o estudo em questão ou, ainda, pela participação em eventos, por pesquisa em acervo bibliográfico disponível em bibliotecas, centros de documentação ou qualquer outro tipo de registro que contenha dados.

Em entrevista com o Secretário da Educação do município de Limeira, realizada no dia 27 de abril de 2020, confirmou-se que a cidade possui seis escolas rurais mantidas pela Prefeitura Municipal, que oferecem as etapas de ensino Infantil e Fundamental I. As escolas são: EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg, EMEIEF Ângelo Biasotto, EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, EMEIEF Bairro dos Lopes, EMEI Marli Cristina Dibbern e EMEIEF Martim Lutero – todas localizadas em bairros rurais do município. Como houve a vinculação e centralização de algumas escolas, o diretor da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador responde pela direção das unidades escolares EMEIEF Ângelo Biasotto e EMEIEF Bairro dos Lopes; a direção da escola EMEI Marli Cristina Dibbern é responsável, também, pela escola EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg; e a escola EMEIEF Martim Lutero tem direção exclusiva. Essa vinculação e centralização incluiu a direção e os coordenadores pedagógicos. Posteriormente, foi realizada uma nova entrevista com o Secretário da Educação, no dia 20 de janeiro de 2022, com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas identificadas durante a pesquisa de campo.

A próxima etapa deste trabalho envolveu a entrevista com a direção das respectivas escolas (Apêndice 2), realizada entre 11 e 27 de maio de 2020, quando se verificou a existência

de 553 alunos matriculados nas duas etapas de ensino. Com a finalidade de esclarecer dúvidas que foram identificadas durante a pesquisa de campo, novos questionamentos foram levados à direção das escolas por meio de aplicativo de mensagens. Em virtude da pandemia do Coronavírus – a covid-19 que iniciou em março de 2020 e se estendeu pelos meses seguintes da pesquisa, as aulas foram suspensas em todo Estado de São Paulo. A direção das escolas informou que o contato com os pais, nesse período, estava sendo realizado por meio de aplicativo de mensagem, e se prontificou em enviar, através dele, o endereço eletrônico do questionário da pesquisa aos respectivos pais, utilizando o *Google Forms*, para aqueles que quisessem participar de forma voluntária. A intenção era identificar os elementos da pesquisa de campo, relacionados aos possíveis impactos sociais caso houvesse o fechamento de alguma das escolas rurais do município.

O questionário (Apêndice 3) foi utilizado com a finalidade de identificar os potenciais impactos sociais gerados por um possível fechamento das escolas rurais atuais, através de questões estruturadas e semiestruturadas. Foi disponibilizado um questionário, por meio do *Google Forms*, aos pais de alunos das seis escolas rurais em funcionamento, no período de 8 a 14 de junho de 2020. O retorno foi de 134 respostas, o que representa 24,23% do número de alunos matriculados, portanto os resultados divulgados representam essa amostragem. Não se obteve resposta dos pais de apenas uma das escolas, a EMEIEF Ângelo Biasotto, que, de acordo com a Direção, possui 29 alunos matriculados em 2020.

Para identificar os possíveis prejuízos causados pelo fechamento das escolas do campo, no município de Limeira, foi utilizada uma tabela de classificação, com perguntas estimuladas, de acordo com o Apêndice 3. Essa tabela contém os potenciais impactos sociais causados pelo possível fechamento das escolas rurais, apresentados no Quadro 10, da subseção 4.1, e segue os critérios da Escala Lickert, isto é: com perguntas fechadas, buscando compreender o nível de concordância e discordância dos entrevistados sobre a temática. No questionário foram também utilizadas questões abertas para identificar, de forma espontânea, qual seria o maior problema que o encerramento das atividades da escola causaria aos estudantes e seus familiares.

Em 2018, houve o fechamento de uma escola rural do município, localizada no bairro rural do Parronchi, em vista disso, a pesquisa buscou identificar as famílias afetadas pelo fechamento dessa escola, denominada EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado, por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 4), com perguntas definidas sobre os problemas que esse encerramento causou aos pais e à comunidade.

As atividades dessa unidade encerraram-se em 2018 e os alunos foram transferidos para a escola urbana CEIEF Jamile Caran de Souza Dias, localizada no bairro urbano mais próximo.

A pesquisa de campo foi realizada entre agosto e setembro de 2020, em plena pandemia e, apesar das dificuldades de contato com as famílias, em virtude do isolamento social, as entrevistas foram realizadas com dois pais de alunos que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, assim como dois moradores do bairro onde está localizada a unidade educacional. Portanto, os resultados aqui divulgados sobre a EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadó representam a opinião dessa pequena amostragem. Por intermédio desse contato, a intenção foi a de identificar os impactos sociais ocasionados pelo fechamento dessa escola rural a alunos, familiares e comunidade, por meio de entrevista e de questões abertas, para identificar, de forma espontânea, quais foram esses problemas.

Para a realização da pesquisa, presencial ou pelo *Google Forms*, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). A discussão sobre os impactos sociais causados pelo fechamento das escolas rurais do município de Limeira será apresentada no próximo tópico, com a finalidade de identificar os impactos já causados.

4.4 Fechamento das escolas rurais de Limeira após a municipalização em 1998

Por intermédio do Decreto nº 21, de 21 de janeiro de 1998, foram municipalizadas em Limeira 12 escolas, localizadas na área rural, com a finalidade de inseri-las na rede de ensino do município. Até esse momento, o município era responsável apenas pela educação infantil, sendo de incumbência do Estado oferecer o ensino Fundamental e Médio através da rede estadual. Após a municipalização, as escolas que compõem a rede municipal de ensino ficam responsáveis pelo ensino Infantil e Fundamental I, incluindo as escolas da área rural, que passaram a oferecer essas duas etapas de ensino à população que reside no campo. Nessa relação de escolas municipalizadas pelo Decreto nº 21 não consta a EMEI Marli Cristina Dibbern, pois ela já estava vinculada à rede, sendo administrada pela Prefeitura Municipal. Com isso, as escolas rurais, em 1998, totalizavam 13 unidades educacionais, conforme apresentado no Quadro 11.

Após a educação ter sido municipalizada na cidade de Limeira, ocorreu o fechamento de sete escolas rurais administradas pela Rede Municipal de Ensino, de acordo com o Quadro 11. As atividades dessas unidades educacionais encerraram-se nas seguintes datas: em 2000, houve o fechamento das unidades EMEIEF Fazenda Botafogo e EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo; no ano de 2001, a EMEIEF Bairro Carandina; em 2004, a EMEIEF Jardim Vanessa; em 2006, a EMEIEF Bairro da Lagoa Nova; em 2009, a EMEIEF Sebastião Pereira, localizada no

Bairro dos Pereiras; e, por fim, no ano de 2018, ocorreu o encerramento das atividades da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado, no Bairro do Parronchi.

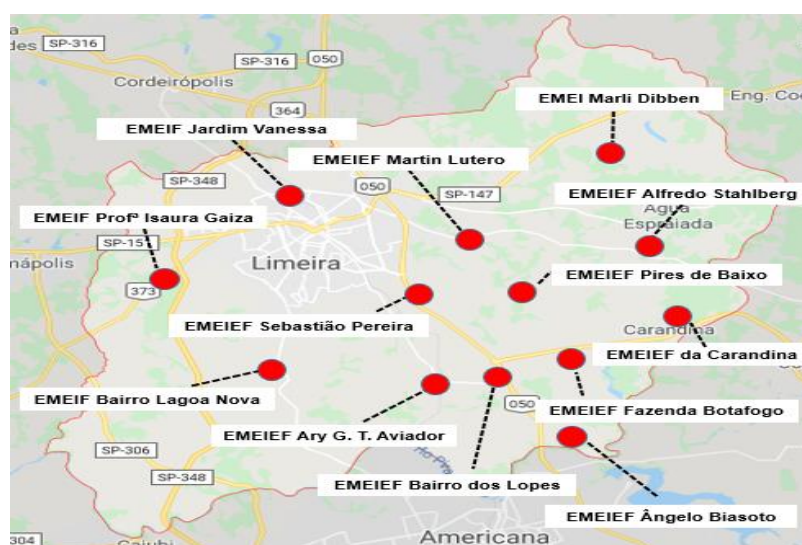
Quadro 11. Escolas rurais municipalizadas em 1998 e atuais em funcionamento em 2020

Nome da escola	1998	2020
EMEI Marli Cristina Dibbern	●	●
EMEIEF Bairro Carandina	●	—
EMEIEF Bairro da Lagoa Nova	●	—
EMEIEF Bairro do Jaguari	●	●
EMEIEF Bairro dos Frades	●	●
EMEIEF Bairro dos Lopes	●	●
EMEIEF Bairro dos Pereiras	●	—
EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo	●	—
EMEIEF Fazenda Botafogo	●	—
EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado	●	—
EMEIEF Jardim Vanessa	●	—
EMEIEF Martim Lutero	●	●
EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador	●	●
Total	13	6

Fonte: Próprio autor.

A Figura 8 apresenta as regiões rurais do município em que se situavam as unidades de ensino municipalizadas em 1998, incluindo a EMEI Marli Cristina Dibbern, que já era administrada pela Prefeitura Municipal de Limeira.

Figura 8. Localização das escolas rurais municipalizadas em 1998



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

O fechamento da EMEIEF Fazenda Botafogo ocorreu com o Decreto nº 151, de 26 de junho de 2000, considerando, para essa decisão, os seguintes argumentos: o número reduzido de alunos, o que causava prejuízos ao trabalho pedagógico, e o custo com a manutenção da estrutura escolar para o atendimento de apenas dois alunos matriculados. Com isso, ficou extinta a EMEIEF Fazenda Botafogo e os alunos foram transferidos para a EMEIEF Bairro dos Lopes, utilizando o transporte escolar municipal, com distância de 4,7 km de acordo com a rota do Google Maps. No mesmo ano, ocorreu o fechamento da EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo, por meio do Decreto nº 347, de 26 de dezembro de 2000, sob as seguintes justificativas: número reduzido de alunos causando prejuízos ao trabalho pedagógico, e o custo com a manutenção da estrutura escolar para o atendimento de apenas quatro alunos matriculados. Com a extinção da EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo, os alunos foram transferidos para a EMEIEF Martim Lutero, no Bairro dos Pires, com a utilização do transporte escolar municipal, com distância de 4,9 km segundo a rota do Google Maps.

Em 2001, ocorreu o fechamento da EMEIEF Bairro Carandina pelo Decreto nº 61, de 13 de março de 2001, sob a justificativa de que houve mudança dos moradores do local, não havendo mais demanda escolar para essa unidade educacional. Os atuais estudantes matriculados foram transferidos para as escolas da região onde irão residir. No ano de 2004, por meio do Decreto nº 254, de 05 de agosto de 2004, houve a transformação da EMEIEF Jardim Vanessa, que de escola rural tornou-se escola urbana, passando a denominar-se EMEIEF Professor Miguel Queija Gomes. Esse processo ocorreu em virtude do crescimento da área urbana do município, que passou a ocupar o local onde, originalmente, era uma área rural da cidade, transformando-se em bairro urbano, com loteamento e residências.

A EMEIEF Bairro da Lagoa Nova encerrou suas atividades por intermédio do Decreto nº 66 de 21 de março de 2006, sob os seguintes argumentos: a inexistência de matrículas de alunos nos últimos dois anos nessa unidade educacional e o custo com a manutenção do prédio sem alunos, causando prejuízos aos cofres públicos. Os alunos do Bairro Lagoa Nova são matriculados na EMEIEF Prof^a Aracy Nogueira Guimarães, no Jardim Odécio Degan, com a utilização do transporte escolar, com distância de 4,8 km de acordo com a rota do Google Maps. Em 2009, ocorreu o encerramento das atividades da EMEIEF Sebastião Pereira, também conhecida como Escola do Rotary, localizada no Bairro dos Pereiras, às margens da Rodovia Anhanguera (SP-330). A EMEIEF Sebastião Pereira foi construída há aproximadamente 50 anos pelo Rotary de Limeira, após a doação do terreno pelo proprietário das terras.

O município assumiu a administração da EMEIEF Sebastião Pereira em meados dos anos de 1980. Na entrevista com o Secretário Municipal da Educação, na gestão 2005-2012,

Antonio Montesano Neto, em julho de 2020, foi informado que um dos motivos para o fechamento dessa unidade foi o “número reduzido de alunos em classes multisseriadas, tornando-se inviável, pedagogicamente, para a Prefeitura Municipal manter o funcionamento dessa unidade”, considerando mais interessante substituí-la pelo transporte escolar. O mesmo argumento é confirmado no ofício GSE 74/2015, expedido pela Prefeitura Municipal, que informa sobre a desativação da escola: ela teria sido efetivada em decorrência da baixa demanda de alunos apresentada para o local, o que não viabilizava a manutenção da unidade escolar. Sendo assim, o uso do transporte escolar para as Unidades Escolares mais próximas foi a alternativa adotada para o atendimento dos alunos existentes no local.

Os alunos da EMEIEF Sebastião Pereira foram transferidos para as escolas rurais mais próximas: EMEIEF Bairro dos Lopes, localizada no Bairro dos Lopes, com distância aproximada de 9 km, de acordo com a rota do Google Maps, considerando apenas o trajeto de ida; e para a EMEIEF Martim Lutero, localizada no Bairro dos Pires, com distância de 6 km, conforme a rota do Google Maps. Na entrevista com o Secretário da Educação, Antonio Montesano Neto, foi informado que a transferência dos alunos ocorreu em dois momentos: inicialmente entre 2007 e 2008, e, depois, no final de 2009 com os alunos remanescentes, “pois muitos pais não aceitaram a mudança e a escola permaneceu em funcionamento até o término do ano de 2009”. Ainda, de acordo com o Secretário da Educação, “além de classes multisseriadas, a EMEIEF Sebastião Pereira não tinha toda a infraestrutura que a rede oferecia aos demais alunos do município”, sendo mais adequado pedagogicamente a transferência para as outras unidades de ensino com melhor infraestrutura, além disso: “onde existia demanda de alunos da área rural, a Secretaria Municipal de Educação investiu para ampliar e melhorar a qualidade das instalações e da infraestrutura, como exemplo da EMEIEF Martim Lutero”.

Essa unidade educacional funcionava com duas salas de aula, e, no ano do fechamento, tinha 9 alunos matriculados, conforme apresentado na Tabela 20. A quantidade de alunos foi localizada na plataforma de dados educacionais, disponível no site do Laboratório de Dados Educacionais, que dispõe das informações somente a partir do ano de 2007, portanto, não foi possível identificar o histórico sobre o número de alunos matriculados em anos anteriores.

Tabela 20. Número de alunos matriculados na EMEIEF Sebastião Pereira

	2007	2008	2009
Número de alunos	18	10	9

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais³⁰.

³⁰ Disponível em <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>> Acesso em: 15 jul. 2021.

Mais recentemente, em 2018, ocorreu o fechamento da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado, no Bairro do Parronchi, situada às margens da Rodovia Deputado Laércio Corte (SP-147). A escola está localizada a 8,2 km de distância do centro da cidade, por via asfaltada, conforme consta na rota do Google Maps. A construção da escola ocorreu em terreno doado pelo Sr. João Dierberg, proprietário das terras e da Fazenda Citra, sendo posteriormente transferido para a administração pública municipal. A Fazenda Citra foi fundada em 1924, com a finalidade de cultivar laranja, sendo uma das pioneiras no Brasil a exportar laranja ao continente Europeu. As etapas de ensino oferecidas pelo estabelecimento referiam-se à creche de meio período, pré-escola de meio período e o ensino Fundamental I – anos iniciais. As Fotos 3 e 4 apresentam o prédio da escola no ano da pesquisa de campo, em 2020.

Foto 3. Visão frontal da EMEIEF Isaura G.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 4. Visão lateral da EMEIEF Isaura G.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A infraestrutura³¹ dessa unidade educacional apresenta 4 salas de aula, sala de professores, cozinha, alimentação para os alunos, sanitário dentro da escola, laboratório de informática, biblioteca, aparelho de DVD, TV, 19 computadores para uso dos alunos, acesso à internet, pátio coberto, parque infantil e área verde. A escola oferece saneamento básico: tem abastecimento com água filtrada, energia elétrica, sistema de esgoto e coleta periódica de lixo. As salas eram multisseriadas e, em 2017, último ano de sua atividade, a escola contava com 17 alunos matriculados, de acordo com a Tabela 21.

Na entrevista com os pais dos alunos, realizada em agosto de 2020, foi informado que, até o ano de 2007, a EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado recebia alunos dos bairros urbanos mais próximos – Jardim Águas da Serra, Jardim Santa Adélia e Jardim Village – para

³¹ Estrutura da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado Disponível em <<https://spescola.com.br/escola-isaura-gaiza-do-amaral-penteadado-profa-emeief-em-parronchi-limeira-sp/>> Acesso em: 20 set. 2021.

estudarem até a conclusão da 1ª etapa do ensino fundamental. Entretanto, após a construção e o início das atividades da CEIEF Jamile Caran de Souza Dias, localizada no bairro Jardim Santa Adélia, na área urbana, os educandos desses bairros passaram a ser matriculados nessa unidade educacional. Os dados sobre quantidade de alunos da EMEIEF Isaura G. A. Penteado, a partir de 2007, que é o período estão disponibilizados no site do Laboratório de Dados Educacionais, não sendo possível, identificar o histórico do número de alunos matriculados nessa escola em anos anteriores.

Tabela 21. Número de alunos matriculados na EMEIEF Isaura G. A. Penteado

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Número de alunos	125	79	67	60	70	54	59	41	48	107	17

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais.

Durante a entrevista com os pais dos alunos, foi informado que a Prefeitura Municipal, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu, no ano de 2016, o programa federal ‘Mais Educação’, incluindo a EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado. Dentro da estratégia de realização desse programa, as crianças da Pré-escola, matriculadas na escola urbana CEIEF Jamile Caran de Souza Dias, foram enviadas para estudar na EMEIEF Isaura Gaiza, utilizando o transporte escolar. Por sua vez, os alunos do Fundamental I da EMEIEF Isaura Gaiza foram enviados para a CEIEF Jamile Caran, também com o transporte escolar. Talvez esse procedimento, implantando em 2016, justifique a oscilação no número de estudantes entre o período de 2015 a 2017, passando de 48 alunos em 2015, para 107 em 2016, e diminuindo para 17 educandos em 2017, conforme apresentado na Tabela 21.

O procedimento de enviar estudantes da escola urbana para a rural causou questionamento por parte dos pais dos alunos da CEIEF Jamile Caran de Souza Dias, em virtude do deslocamento dos estudantes. De acordo com o requerimento nº 63/2017, o vereador Wilson Nunes Cerqueira solicitou ao Poder Executivo informações sobre os horários de saída e chegada dos ônibus que realizavam o transporte gratuitamente dos educandos entre o CEIEF Jamile Caran de Souza Dias e a EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado. Outro ponto solicitado no requerimento, diz respeito às condições dos ônibus utilizados, averiguando se estariam adequados e atendiam aos requisitos necessários para a realização do transporte de crianças entre 4 e 5 anos de idade. Em relação aos questionamentos sobre os horários e a adequação dos veículos utilizados no transporte das crianças, é relevante verificar se essas preocupações também existem para os alunos que fazem o deslocamento no sentido contrário, ou seja, aqueles

que deixam de estudar nas escolas rurais e passam a frequentar as escolas da área urbana, utilizando o transporte escolar.

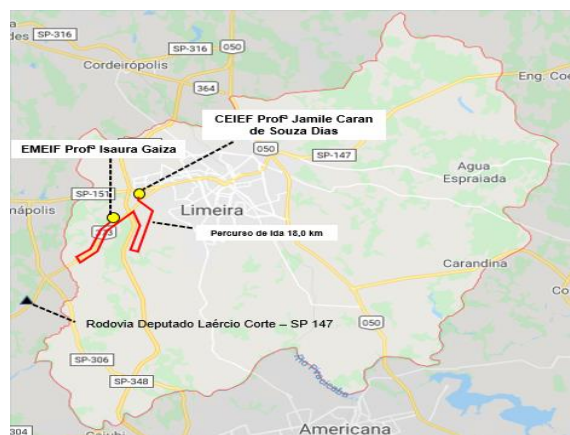
Outro questionamento sobre essa sistemática ocorreu por parte da vereadora Constância Félix, através do Requerimento nº 234/2017. A vereadora solicita ao poder público informações a respeito do transporte das crianças que foram matriculadas na CEIEF Jamile Caran de Souza Dias – mas que estão sendo levadas à EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado –, e questiona quando a situação voltaria ao normal, isto é, quando as crianças voltariam a estudar nas escolas onde foram efetivamente matriculadas. A justificativa da vereadora para dar entrada ao Requerimento é o texto do inciso V, do art. 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante o direito da criança e do adolescente a ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Sobre esse questionamento, é importante analisar se a mesma indagação vem dos alunos da zona rural, ao quais passam a utilizar o transporte escolar para frequentar as aulas nas unidades educacionais na área urbana, em virtude do encerramento das atividades em suas escolas de origem mais próximas de sua residência.

O art. 4º da LDB defende que o estudante tem direito a estudar em um local mais próximo possível de sua residência, sendo dever do Estado assegurar a educação escolar pública, que será efetivada através da garantia de vaga na escola pública infantil ou de ensino fundamental que estiver mais próxima de onde a criança reside, a partir do dia em que completar 4 anos de idade até concluir 17 anos. O acesso à escola pública e gratuita próxima à residência do educando também é garantida à criança e ao adolescente, conforme o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que diz: a criança e o adolescente têm direito ao “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência”.

Ainda consta na LDB que é dever do Estado, no atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, o fornecimento de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Em relação ao transporte, os arts. 10 e 11 da LDB determinam que compete aos Estados a responsabilidade do transporte dos alunos da Rede Estadual e, aos Municípios, o transporte dos matriculados na Rede Municipal de ensino. Portanto, a referida Lei não define qual a distância mínima e máxima a ser percorrida pelo aluno na utilização do transporte escolar para acessar a escola, bem como, o tempo gasto nesse percurso. O art. 3ª da Resolução CNE/CEB nº 2, de 29 de abril de 2008, diz que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

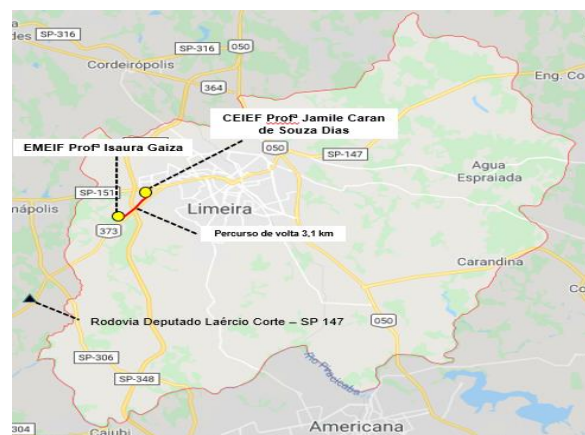
Segundo os dados levantados na pesquisa de campo, com o fechamento da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado, no bairro rural do Parronchi, os alunos foram transferidos para a escola urbana CEIEF Jamile Caran de Souza Dias, no bairro Jardim Santa Adélia, com distância de, aproximadamente, 4 km pela rota do Google Maps, em linha reta. Conseqüentemente, esses alunos passaram a utilizar o transporte escolar para ter acesso à educação na escola urbana mais próxima. Foi feita uma solicitação sobre a rota do transporte desses alunos à Prefeitura Municipal, mas até a conclusão deste estudo, não se obteve nenhuma resposta – assim, foram usados, como base para este trabalho, relatos de pais para descrever esse itinerário. De acordo com as informações obtidas por meio desses relatos, o deslocamento dos alunos segue o itinerário realizado pelo transporte escolar, apresentado nas Figuras 9 e 10.

Figura 9. Percurso de ida dos alunos que residem próximos à EMEIEF Isaura G.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Figura 10. Percurso de volta dos alunos que residem próximos à EMEIEF Isaura G.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Nas Figuras 9 e 10 vemos o percurso do transporte escolar para buscar os alunos em outras localidades rurais da mesma região. O trajeto dos alunos que residem no Bairro do Parronchi, próximo à unidade educacional EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado, pode envolver até 18 km para ir e 3,1 km para retornar, com a rota do transporte escolar – embora a distância entre as escolas seja em torno de 4 km. Isso ocorre em virtude de o acesso ser feito pelas rodovias que circundam o local onde está instalada essa escola, pois ele precisa passar em outros bairros rurais da redondeza. Por essa razão, os alunos podem ficar até 1 hora dentro do transporte, apenas para a ida. Em relação ao percurso de volta, o tempo médio é de 10 minutos para os alunos que residem nessa localidade; mas no caso dos demais alunos, que residem no término da rota, esses chegam a ficar até 1 hora em trânsito, até se completar totalmente o percurso total de regresso à sua casa.

Em entrevista realizada no dia 1º de fevereiro de 2022, o Secretário da Educação do Município, André Luís de Francesco, informou que a EMEIEF Isaura Gaiza não foi fechada, mas sim vinculada à CEIEF Jamile Caran de Souza Dias, no bairro urbano mais próximo. A proposta foi “transformar a atual instalação da EMEIEF Isaura Gaiza em Sede Ambiental e essa mudança de característica ocorreu para atender ao projeto pedagógico da rede de educação municipal, e transformá-la num centro educacional ambiental”. Essa transformação em Unidade Ambiental, ocorreu em “virtude da sua localização na área rural, favorecendo esse remodelamento”.

Ainda, de acordo com o Secretário, o projeto de educação ambiental que a CEIEF Jamile vai administrar na EMEIEF Isaura Gaiza envolve alunos até o Ensino Fundamental I, com os seguintes tópicos: “plantação, hortas, projetos ambientais, compostagem, horta educativa, mostrar para a criança a captação da água da chuva, visitação de alunos e turmas para experimentação”. Os alunos do Infantil I e II também pode participar desse projeto, informou o Secretário. Entretanto o projeto ambiental na EMEIEF Isaura Gaiza depende da volta às aulas após a pandemia do coronavírus e das verbas do orçamento público para fazer as reformas e as adaptações necessárias no prédio da escola.

Nesse caso, contudo, é importante analisar que a escola deixou de atender aos alunos na função para a qual foi constituída. Mesmo com a proposta de utilização das instalações com a finalidade de transformação em Unidade Ambiental, entende-se que o objetivo principal da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado não foi cumprido, pois, houve o encerramento da proposta educacional da escola, que era a de oferecer educação e formação inicial para as crianças dessa região rural, nas seguintes etapas: creche de meio período, pré-escola de meio período e o ensino fundamental anos iniciais. Embora, exista a proposta de reabertura dessa unidade educacional, será para atender a outros objetivos e fins.

O Secretário da Educação do Município, André Luís de Francesco, fala do motivo dessa transformação: “ocorreu pela baixa frequência de alunos, declínio na quantidade de alunos matriculados e o ensino com classes multisseriadas; a ideia foi agrupar esses alunos na CEIEF Jamile, que tem melhor infraestrutura e as turmas são maiores, com salas unisseriadas”. O Secretário observou, ainda, outra dificuldade de manter a escola em funcionamento, que se refere aos professores: “muitos se recusavam a ir trabalhar na escola rural, em virtude da distância e da localização fora da cidade. Não existe problema quando o professor já mora na região, [mas] para aqueles que moram na área urbana devem aceitar o transporte até a escola”. Além disso, “muitas vezes o professor tem carga em duas escolas diferentes e fica difícil a logística. Outro problema que foi analisado, é o fato de ser multisseriado” afirmou o Secretário.

As justificativas da administração pública municipal para essa transformação ocorrem pela quantidade de alunos e a infraestrutura da escola. Contudo, sobre os argumentos expostos pela Secretaria da Educação, deve-se levar em consideração quais são as modificações que o encerramento das atividades da unidade educacional provoca aos estudantes e familiares.

Para os alunos, existe o problema do deslocamento para a escola urbana, principalmente para as crianças que estudam no infantil, as quais podem ficar até uma hora dentro do veículo; incluindo também os riscos envolvendo o traslado, uma vez que parte do trajeto é realizado na rodovia SP-147. Para os pais, a preocupação de enviar os filhos pequenos para a escola urbana, centra-se na distância que a criança terá que percorrer, os riscos com o transporte e a apreensão se haverá alguém para receber os pequenos na chegada à escola. Essas questões coadunam-se com os comentários realizados pelos pais dos alunos, ao afirmarem que “seria melhor o filho estudar mais perto da família, que é mais tranquilo, onde todos se conhecem, sem ter que se preocupar se alguma coisa acontecesse com ele”.

Em entrevista com um dos moradores do Bairro do Parronchi, foi identificado que a escola “faz parte da história do Bairro, que foi uma doação da Fazenda Citra”, sendo “mais acessível e mais perto da família dos estudantes”, além disso, significa “a presença do poder público e valoriza o Bairro”. Mas existe também argumento favorável ao fechamento da escola, conforme o comentário de outro morador: “a escola era pequena e com classes multisseriadas”, justificando a realocação dos alunos para a unidade educacional da área urbana, “que possui melhores instalações, equipamentos, espaço externos de recreio e esportivos”, afirmando que administração municipal não desamparou as crianças pela pois ela “ofereceu o transporte escolar para levá-los à unidade educacional mais próxima para a continuidade dos estudos”, afirmou o entrevistado. Nesse caso, os estudantes e as famílias devem aceitar o transporte como alternativa de acesso à educação ou a negar o direito de receber a educação gratuita pelo Estado, no seu ambiente de moradia.

Provavelmente a expectativa de fechamento da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Pentead, no Bairro do Parronchi, em 2016, já era objeto de análise da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, pois, de acordo com o Plano de Governo³² de um dos candidatos a prefeito nas eleições desse mesmo ano, consta a proposta da educação, para o quadriênio 2017-2020, “de uma vez por todas afastar a intenção do governo atual de fechar a escola do bairro do Parronchi e adaptar todo o desenvolvimento pedagógico [...] prevendo uma demanda que

³² Plano de Governo de candidato a prefeito do município na eleição de 2016. Disponível em <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/SP/66397/426/candidatos/575058/5_1600737221589.pdf> Acesso em: 18 jul. 2020.

sempre existirá naquela região”. Segundo entrevista com o pai de um aluno, no final de 2016 eles ficaram sabendo da proposta de fechamento da EMEIEF Isaura Gaiza, mas houve mobilização da população e as atividades mantiveram-se normalmente; mas, no final de 2017, “começou um boato que iria fechar a escola”, que se concretizou nesse mesmo ano, quando se encerraram as atividades da unidade escolar e os estudantes iniciaram 2018 matriculados na escola urbana CEIEF Jamile Caran de Souza Dias.

Durante o período de entrevista, o pai de um aluno informou que o motivo alegado pela Secretaria Municipal de Educação para o encerramento das atividades da EMEIEF Isaura Gaiza foi a necessidade de unificação das unidades educacionais, pois “o governo iria fechar algumas escolas e centralizar todos os alunos em apenas alguns estabelecimentos de ensino”. Para o outro pai, o argumento apresentado pelo órgão público deu-se pela pequena “quantidade de crianças no bairro, que não compensava os gastos atuais para manter a escola em funcionamento, pois eram desproporcionais ao número de alunos matriculados”. Nessa perspectiva, tornou-se inviável financeiramente para a Prefeitura Municipal manter as suas atividades em funcionamento. Segundo Nascimento (2012), os argumentos dos gestores:

Geralmente partem do princípio que não é necessário investir nas escolas localizadas nas comunidades rurais, tem em vista que são escolas pequenas, geralmente com duas salas de aula. Na lógica do gestor público, pautada comumente numa visão economicista apenas, é mais viável que as pequenas escolas sejam agrupadas em uma escola maior e, com isso diminuem-se os custos com professores, funcionários, contas de água, luz, etc. e, na outra ponta, reforça e aumenta a política do transporte escolar (NASCIMENTO, 2012, p. 107).

Dentro dessa concepção, é necessária a implantação de políticas públicas para garantir recursos financeiros, com a finalidade de expandir o acesso ao ensino no local onde residem os estudantes, no sentido de assegurar aos habitantes da área rural a educação localmente, dentro da sua comunidade. Dessa forma, a escola deve fornecer a educação com uma qualidade que atenda às necessidades dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento e o progresso da área rural. Segundo o comentário de um entrevistado, além da escola funcionando, o bairro também “precisa de unidade de saúde, posto de polícia, área de lazer e esportes, que valorizam o lugar”. A informação de outro pai indica que a escola rural é importante, “por ser mais acessível, mais perto da família, além de contribuir para melhorar o bairro que foi esquecido pelo Poder Público”.

Um outro ponto observado por um familiar refere-se “ao descaso do poder público com as pessoas que moram na área rural, que não pode tratado com indiferença, só por ser rural”. Outra ponderação de um dos pais entrevistado refere-se ao sentimento do morador quando

retorna ao bairro e “verifica que, ao invés de progredir, retroagiu”, com o fechamento do estabelecimento público de ensino. Verifica-se, também, nos relatos dos pais, o problema relacionado ao transporte escolar, principalmente com a extensão da rota para levar os alunos até a escola urbana, que chegam a permanecer até 1h00 dentro do veículo, enquanto percorrem o trajeto de ida e/ou volta para aqueles que residem no término da rota.

Nesta seção, tratou-se dos reflexos das políticas neoliberais na economia brasileira, que favoreceram o capital em detrimento das políticas sociais. Na atividade rural, a expansão do agronegócio favoreceu o latifúndio e a contração da agricultura familiar e do pequeno produtor, diminuindo a população que vive, habita e depende do campo para sobreviver. O estudo apresentou categorias e características dos impactos sociais, identificando como são aplicáveis na área de educação, verificando que as mudanças provocadas pela administração pública, acarretam modificações na qualidade de vida da população implicada.

Os impactos sociais não são evidenciados nas informações contábeis, que são utilizadas pelo FUNDEB para formação do valor aluno/ano e as respectivas distribuições dos recursos aos Estados e Municípios. A partir da municipalização do ensino e da implantação do FUNDEB para financiar a educação básica, os recursos passaram a ser transferidos aos entes municipais proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas suas respectivas redes de ensino, o que vem motivando o fechamento das escolas rurais em todo o país, favorecendo a política do transporte escolar, demonstrando descompromisso com as comunidades que habitam os campos e vivem do trabalho com a terra.

Apresentaram-se a metodologia de pesquisa utilizada no trabalho e o histórico de fechamento das escolas do campo sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Limeira (SP), entre o período de 2007 a 2018, identificando quais foram as unidades escolares que encerraram as suas atividades após a municipalização do ensino. No município de Limeira constatou-se o término da operação de sete escolas após 1998, analisando quais os impactos sociais causados a alunos, pais e comunidade após o encerramento das atividades da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteado, em 2018, que se referem ao sentimento de abandono pelo poder público e a perda da escola como referência para a comunidade. A discussão continua na próxima seção, com a análise dos impactos sociais em potencial, pelo possível fechamento das atuais escolas rurais do município de Limeira, que ainda estão em atividade.

5 ANÁLISE DOS POTENCIAIS IMPACTOS SOCIAIS CAUSADOS PELO POSSÍVEL FECHAMENTO DAS ATUAIS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA (SP)

Nessa seção, serão discutidos os impactos sociais, em potencial, decorrentes de um possível fechamento das escolas rurais, que estão ativas, atualmente, no município de Limeira. O estudo indica a extensão da área rural do município, evidenciando quais são as atuais escolas em funcionamento, no ano de 2020, descrevendo a sua história, localização, número de alunos matriculados e etapa de ensino oferecidos aos educandos. Através das entrevistas pessoais com direção e professores das escolas, e por intermédio de questionários respondidos pelos pais, através de aplicativo de mensagens, foram identificados os principais problemas, em potencial, pelo possível encerramento dessas unidades de educação.

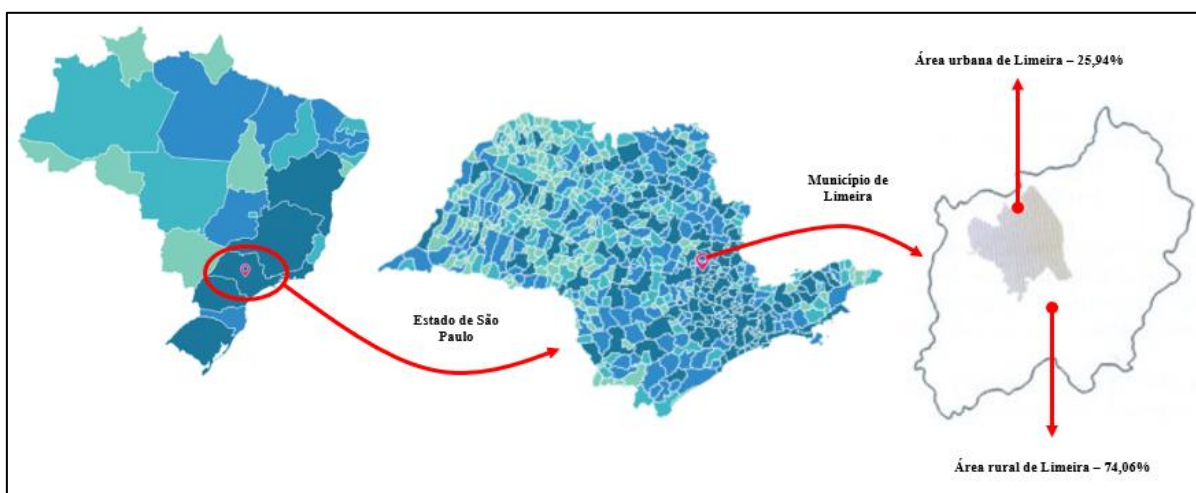
Com a finalidade de observar as características dos educandos, identificaram-se: o horário de despertar daqueles que estudam no período da manhã; a distância entre a residência e a escola; qual a forma de transporte, quanto tempo despense dentro do transporte escolar; o tempo entre a residência e o ponto de ônibus – além outras perguntas estimuladas e espontâneas, com as quais se buscou identificar os possíveis prejuízos com o fechamento dessas escolas.

5.1 As escolas do campo no município de Limeira

De acordo com os dados oficiais divulgados pelo IBGE, em 2020, a população estimada do município de Limeira era de 308.482 habitantes, distribuídos entre a zona urbana e rural, o que corresponde a 0,74% da população do Estado de São Paulo. Essa população está inserida num espaço territorial de 580,711 km², considerando que o perímetro urbano ocupa uma área correspondente a 150,600 km² e a área rural ocupa 430,111 km². Segundo esses cálculos, a área urbana ocupa 25,94% do ambiente e a área rural corresponde a 74,06% da ocupação, conforme apresentado na Figura 11. Com base nessas informações, observa-se a extensão da zona rural do município, que é a maior parte da cidade de Limeira, representando atualmente, 74,06% do seu território.

O último censo realizado pelo IBGE, em 2010, evidenciou que 96,95% dos domicílios do município estavam situados na área urbana e 3,05% localizados na área rural. Utilizando esses dados como referência, estima-se que a população atual residente na zona urbana seja de 299.073 cidadãos e os habitantes da zona rural somem 9.409 pessoas, considerando a estimativa do IBGE de 2020, que indica 308.482 residentes no município.

Figura 11. Mapa da área urbana e rural de Limeira



Fonte: adaptado de IBGE e Limeira online³³.

Em relação à população que reside na área rural, foi identificado, no Plano Diretor Territorial e Ambiental do Município de Limeira, que existem 26 bairros na zona rural, conforme apresentado no Quadro 12. Mesmo sendo denominados como bairros, todos estão localizados na área rural da cidade – portanto são bairros que constituem a zona rural do município de Limeira.

Quadro 12. Bairros da Zona Rural do município de Limeira

Bairros da Zona Rural do município de Limeira	
Água Espriada	Morro Azul
Areias	Paulas
Barra Verde	Pereiras
Frades	Pinhal
Geada (Parronchi)	Pinhalzinho
Horto Florestal (Assentamento Elisabete Teixeira)	Pires
Itaipu	Pires do Meio
Jaguari	Pires de Baixo
Jerônimo	São João
Lageado	Sertãozinho
Laranja Azeda	Tabajara
Loiolas	Tatu
Lopes	Toledo

Fonte: Prefeitura Municipal de Limeira.

³³ Disponível em <<http://limeiraonline.com.br/setor%20historia/onde%20estamos.php>> Acesso em: 18 jul. 2020.

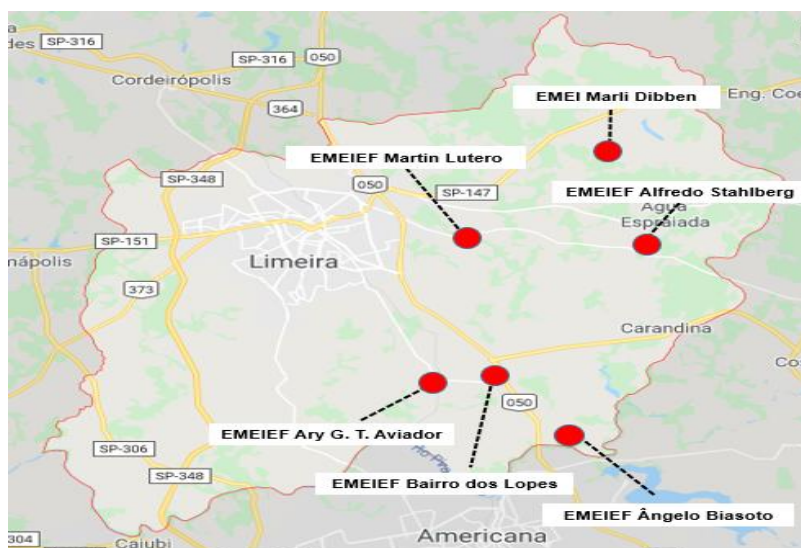
Pela extensão da área rural do município, que corresponde a 74,06% da ocupação territorial e, considerando a quantidade de bairros rurais existentes, a escola torna-se distante para vários alunos que residem no campo, principalmente para aqueles que residem nas áreas mais afastadas. De acordo com a pesquisa de campo realizada com os pais dos alunos das unidades educacionais rurais do município, para identificar a distância entre a residência e a escola em que os filhos estudam, 5,2% dos entrevistados relataram que escola se situa entre 13 e 16 km, e 2,2% informaram que ela se encontra entre 17 e 20 km. Isso demonstra o esforço que o aluno faz para chegar até a escola e a distância que deve ser percorrida para ele conseguir estudar.

Esses dados, referem-se apenas ao tempo de percurso de ida do aluno à escola; considerando ida e volta, alguns alunos chegam a percorrer até 40 quilômetros por dia, entre o trajeto total, para conseguir estudar e ampliar as suas relações sociais com outras crianças. Além disso, existe o problema das estações do ano – no outono e inverno, os dias ficam mais curtos e as noites mais longas, o que obriga muitos alunos que estudam de manhã a caminharem praticamente no escuro, expostos ao frio até o ponto de ônibus.

Isso chama a atenção para o empenho que o aluno residente na área rural deve ter para conseguir frequentar a escola. A distância a ser percorrida torna mais difícil o seu acesso ao sistema de educação oferecido pelo Estado. Nesse sentido, para garantir o direito à educação para aqueles que residem nos bairros rurais, é preciso que existam políticas educacionais que garantam a manutenção e o funcionamento das escolas do campo, para atender a essa população. Para atender a essa demanda, Limeira possuía em 2020, seis escolas rurais em atividade mantidas pela Prefeitura Municipal, que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Essas escolas são: EMEI Marli Cristina Dibbern, EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg, EMEIEF Ângelo Biasotto, EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, EMEIEF Bairro dos Lopes, e a EMEIEF Martim Lutero e são administradas pela Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira, conforme Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, de acordo com as determinações da LDB de 1996. A Figura 12 apresenta o local onde estão instaladas essas unidades educacionais, a saber, nas regiões Leste e Sul do município – ou seja, as regiões Norte e Oeste da cidade não têm nenhuma escola rural municipal em atividade.

Figura 12. Localização das atuais escolas rurais no município de Limeira em 2020



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Mediante levantamento realizado com os diretores dessas escolas durante a pesquisa de campo, identificou-se que, no ano de 2020, existiam 553 alunos matriculados nas escolas rurais na cidade. A unidade que possui a maior quantidade de alunos matriculados é a EMEIEF Martin Lutero, que representa 37,98% do número total de matrículas; seguindo pela EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg, que participa com 21,34%; a EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviator, fica com 18,08% das matrículas; a EMEI Marli Cristina Dibbern, corresponde a 9,04% do conjunto; a EMEIEF Bairro dos Lopes participa com 8,32% e a EMEIEF Ângelo Biasotto soma 5,24% das matrículas do município, de acordo com os dados apresentados na Tabela 22.

Tabela 22. Número de alunos matriculados em 2020 por escola rural

Escola	Número de alunos matriculados	Participação
EMEIEF Martin Lutero	210	37,98%
EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	118	21,34%
EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviator	100	18,08%
EMEI Marli Cristina Dibbern	50	9,04%
EMEIEF Bairro dos Lopes	46	8,32%
EMEIEF Ângelo Biasotto	29	5,24%
Total	553	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Através do estudo realizado durante a pesquisa de campo, verificou-se que a edificação dessas escolas ocorreu pela reivindicação e luta da população que reside nas áreas rurais, buscando o acesso e o direito à educação. Sobre os problemas que o fechamento da escola rural pode trazer aos alunos, a qualidade do ensino nas escolas rurais do município de Limeira é um dos itens destacados na pesquisa realizada com os pais dos alunos, que relataram satisfação com a qualidade da educação oferecida pelas escolas e o aprendizado dos filhos. A justificativa é que essas escolas, por terem uma estrutura menor, favorecem o aprendizado e garantem maior segurança aos estudantes, além de permitir um contato mais próximo entre os pais, direção e professores, de acordo com os comentários dos familiares.

O ensino nessas escolas é realizado em salas unisseriadas e, em algumas unidades, existem classes multisseriadas. As metodologias de ensino utilizadas nas salas multisseriadas foram alvo de questionamento durante a entrevista com a direção das escolas e também com professores que atuam nessas unidades educacionais. Para a direção de uma das escolas “o método tem vantagens e desvantagens, hoje é mais pedagógico e antigamente tinha muito preconceito e os pais não queriam o ensino multisseriado para os filhos”, sobre as vantagens, a direção afirma: “trabalha-se o mesmo texto para as duas turmas, focando o que é específico para cada série”, mas existem as desvantagens, pois “querendo ou não, existe uma perda, pois o professor não dá conta de fazer todo o conteúdo diferente para as duas turmas”.

Ainda de acordo com a direção, “se o professor tiver mais experiência, bom planejamento e boa didática, não vê mais a multisseriada como empecilho”; acredita que o ensino na multisseriada deveria ser por ciclos de conhecimento e daria certo da seguinte forma: conteúdos devem estar dentro do mesmo ciclo de aprendizagem e não daria certo sendo com conteúdo de ciclos diferentes. Para a direção da outra escola, nas classes multisseriadas, “o professor tem que ser polivalente, pois tem dois currículos a seguir, do 1º e 2º ano, sendo necessário fazer dois planejamentos, seguindo as orientações da Secretaria da Educação”.

Um professor de uma dessas escolas, durante a entrevista afirmou que, nas classes multisseriadas, busca-se aproximar a aprendizagem, pois “é um método que o professor aproveita o conteúdo para as duas turmas, mas com graus de dificuldade diferentes, ou seja, o que deve ser direcionado para uma turma e o que será para a outra que está na mesma sala”. Esse processo de ensino exige mais do docente, pois “é mais desgastante para o professor, todos os alunos estão juntos e tem que montar a aula que aborde o assunto para os dois grupos de alunos, do 1º e 2º ano, pois são dois currículos para seguir”, enfatizou o professor. Nas salas multisseriadas o professor vai direcionando os estudos de acordo com o conteúdo programático exigido em cada etapa. Para existir um bom aproveitamento dos alunos em sala de aula, o

professor afirma ser necessário utilizar a metodologia adequada, o que depende da habilidade e das estratégias do professor, em conduzir as aulas, com planejamento e boa didática, conforme destacou.

Em relação as dificuldades de atribuição de aulas aos professores, a direção de uma das escolas informou que, atualmente, esse problema não ocorre mais, porém “no passado tinha dificuldades, pois não existia a ajuda de custo com o transporte, além da estrada de acesso, que não era asfaltada e quando chovia o professor não vinha”. Relata, ainda, que “hoje os professores gostam, pois a escola é pequena, os alunos são mais tranquilos e com bom comportamento”. Para a direção da outra escola, existe o problema “apenas para os professores não efetivos, quando existe necessidade eventual, para substituir o professor efetivo quando falta”. Nesses casos, existe o problema em função da distância. Em entrevista realizada com um professor, ele relata que o “custo com o transporte é maior problema”, mas que gosta de trabalhar na escola, do ambiente, da direção, dos alunos e de estar na área rural.

Os diretores das escolas disseram em entrevista que, para trabalhar com os alunos, usam o livro didático enviado pelo Governo Federal, material que é escolhido pela Secretaria Municipal de Educação e disponibilizado a todas as unidades educacionais da rede. Todas as escolas seguem o currículo oficial da Rede Municipal, os professores seguem o livro didático e complementam com materiais próprios, seguindo conteúdo da Base definida no currículo da rede. Em entrevista realizada com os professores que atuam nas escolas rurais, confirmou-se esse procedimento. O material didático utilizado aborda o conteúdo definido no currículo municipal, portanto, não usam material para as escolas do campo.

Os resultados da Prova Brasil 2017 indicam que, do grupo dos alunos do 5º ano (anos finais do Fundamental I), 80% aprenderam o adequado na competência leitura e interpretação de textos; na competência de matemática, os dados apresentam que 73% é a proporção de alunos que aprenderam adequadamente a competência de resolução de problemas. Na questão envolvendo a qualidade de vida daqueles que utilizam as escolas rurais, é importante avaliar o quesito do saneamento básico, relacionado ao abastecimento de água potável, abastecimento de energia elétrica, destino de esgoto e o destino do lixo, que interferem na saúde dos alunos, professores e demais funcionários. De acordo com os dados divulgados pelo Qedu³⁴ sobre o saneamento básico, todas as escolas rurais do município de Limeira atendem aos requisitos, conforme demonstra o Quadro 13. As demais informações sobre a infraestrutura das escolas estão disponíveis no Anexo A.

³⁴ Disponível em <<https://www.qedu.org.br/cidade/2503-limeira/compare>> Acesso em: 18 jul. 2020.

Quadro 13. Saneamento Básico das escolas rurais municipais de Limeira

	Alfredo Stahl.	Ângelo Bias.	Ary Gomes	Bairro Lopes	Marli Dibb.	Martim Lutero
Abastecimento de água	Cacimba	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Poço artesiano	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Destino de esgoto	Fossa	Fossa	Rede pública	Rede pública	Fossa	Fossa
Destino de lixo	Coleta periódica	Queima	Coleta periódica	Coleta periódica	Coleta periódica	Coleta periódica

Fonte: adaptado de QEdU ano de 2018.

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 13, todas as escolas rurais do município de Limeira oferecem as condições necessárias para melhor qualidade de vida e saúde de alunos e funcionários dessas unidades educacionais. Além dos aspectos relacionados ao pessoal, a falta de saneamento básico causa impacto no meio ambiente, afetando a qualidade do solo, do sistema hídrico e do ar. Segundo estudos já divulgados, a falta de saneamento básico é umas das principais causas da mortalidade infantil e de doenças como diarreia, disenteria bacteriana, febre e verminoses. No Brasil, historicamente, os investimentos públicos na área de saneamento ocorrem em maior parte na área urbana, em prejuízo da população que habita na área rural, incluindo a área de educação.

Em relação ao saneamento básico nas escolas rurais do Brasil, as informações divulgadas pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 apontam que 86,4% das escolas possuem o abastecimento de água potável, 90,2% dispõem de banheiro, 91,8% usufruem da energia elétrica e 92,5% contam com rede de esgoto. Com isso, os dados mostram que, na questão da água potável, 13,6% das escolas rurais ainda não dispõem desse recurso natural importante para a qualidade de vida daqueles que utilizam as suas dependências, comprometendo a saúde dos alunos e funcionários dessas unidades educacionais. Outro item relevante é que ainda existem, no Brasil, 9,8% de escolas rurais sem banheiro e 7,5% sem de esgoto.

A falta de saneamento básico adequado afeta a qualidade de vida dos alunos, comprometendo a continuidade dos seus estudos, interferindo na capacidade de frequentar a escola e na perda do aprendizado em sala de aula. Além disso, a inexistência de saneamento básico causa impactos na área econômica, pois mais recursos financeiros de natureza pública devem ser aplicados na área de saúde, para o tratamento da população atingida. Nesse sentido, a aplicação de recursos em infraestrutura do saneamento básico não pode ser vista como uma

despesa, mas sim como um investimento, que gera melhoria da qualidade de vida da população e do orçamento público.

A discussão avança no próximo tópico trazendo as características de cada unidade educacional da área rural do município de Limeira, incluindo os resultados da pesquisa de campo, que evidenciam a importância dessas escolas para o atendimento da população que habita essa área.

5.2 EMEIEF Ângelo Biasotto

A EMEIEF Ângelo Biasotto situa-se no Bairro do Jaguari, área rural na região Sul do município de Limeira. A localização da escola está a aproximadamente 19,9 km do centro da cidade, por via asfaltada, segundo a rota do Google Maps. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Sr. Ângelo Biasotto, imigrante da cidade de Treviso, na Itália, chegou ao município em 1894 e fixou residência no Bairro do Jaguari. Em razão da distância de acesso às escolas existentes na época, decidiu, em 1946, construir uma escola no próprio bairro, onde crianças de várias localidades rurais passaram a estudar. No ano de 1967, o Sr. Ângelo ampliou as instalações dessa unidade educacional, para a estrutura existente atualmente (2020). As Fotos 5 e 6 e apresentam a frente do prédio da escola e a visão lateral.

Foto 5. Visão frontal da EMEIEF Ângelo B.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 6. Visão lateral da EMEIEF Ângelo B.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A municipalização desse estabelecimento de ensino ocorreu por intermédio da Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, e a autorização de funcionamento e a publicação oficial do Ato aconteceram nos dias 21/01/1998 e 14/02/1998. Até o ano de 2011, era denominada EMEIEF do Bairro do Jaguari, mas através do Projeto de Lei nº 112/11, do

vereador Paulo César Junqueira Hadich, a Câmara Municipal de Limeira aprovou a alteração do nome dessa unidade educacional, passando a denominar-se EMEIEF Ângelo Biasotto.

A atual direção da EMEIEF Ângelo Biasotto está sob a responsabilidade do prof. André da Silva Cruz, diretor efetivo nessa unidade escolar, desde o mês de abril de 2020. Mas, no presente momento, a equipe gestora – composta pelo diretor e pela coordenação pedagógica – está vinculada à EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, no bairro do Tatu. Além da equipe gestora, essa unidade de ensino conta com um grupo de 11 profissionais, nas funções administrativas e de docência, conforme demonstrado no Quadro 14. A entrevista com a direção da escola ocorreu em 27 de maio de 2020, da qual foi possível obter os dados sobre a história da escola, o número de alunos matriculados, a infraestrutura, a quantidade de funcionários e demais informações sobre o seu funcionamento. Após a visita, outras informações sobre a entrevista foram realizadas através de um aplicativo de mensagem.

Quadro 14. Quantidade de funcionários da EMEIEF Ângelo Biasotto

Cargo	Quantidade de funcionários
Diretor	01
Coordenador pedagógico	01
Monitor	01
Auxiliar geral	01
Merendeira	02
Professor Educação Infantil	01
Professor Ensino Fundamental	02
Professor especialista de educação física	01
Professor especialista de artes	01
Total	11

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A escola possui duas salas de aula equipadas com ventiladores, TV, rádio e vídeo. O horário de funcionamento é das 7h00 às 16h30, atendendo turmas no período da manhã e tarde. Essa unidade educacional disponibiliza as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil (Maternal, etapa I e II) e o Fundamental I (1º ao 5º ano). No ano de 2020, essa unidade de ensino possui 29 alunos matriculados regularmente, distribuídos da seguinte forma: 02 alunos matriculados no maternal, 10 alunos matriculados na pré-escola, 11 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos iniciais) e 6 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos finais).

O ensino é realizado em turmas multisseriadas em todas as etapas de ensino, composto por três turmas. Os alunos do maternal e pré-escola formam a primeira classe, os alunos do ensino fundamental I (anos iniciais) formam a segunda e os alunos do ensino fundamental I (anos finais) formam a terceira. A quantidade de alunos por turma é constituída da seguinte forma: a primeira turma, composta por uma sala que possui 12 alunos; a segunda contém 11 alunos em sala e a terceira é composta por 6 alunos, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15. Composição das turmas da EMEIEF Ângelo Biasotto

Etapa de ensino	Turmas	Quantidade de alunos por sala
Infantil	Multisseriadas	12 alunos
Fundamental I (anos iniciais)	Multisseriadas	11 alunos
Fundamental I (anos finais)	Multisseriadas	6 alunos

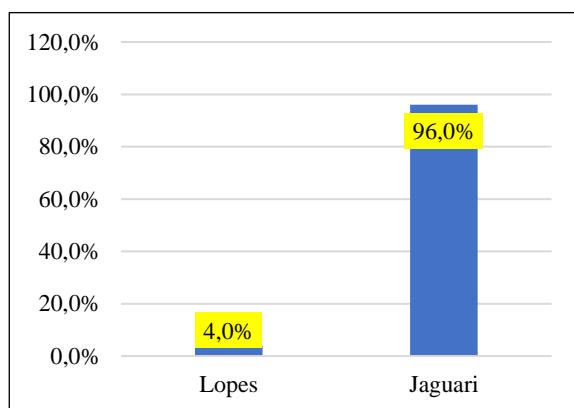
Fonte: Pesquisa de campo.

Desse estabelecimento de ensino especificamente, não foi obtida nenhuma resposta da pesquisa realizada com os pais, que não responderam ao questionário enviado via Google Forms. Durante a pesquisa de campo, foi relatado que, no passado, em outras administrações do município, já ocorreu uma tentativa de fechamento desta escola pela Secretaria de Educação do Município, porém houve uma mobilização da comunidade local em prol da manutenção de suas atividades, razão pela qual, de acordo com a direção, se pode justificar o receio dos pais em responderem a pesquisas sobre a escola.

Na entrevista realizada com o diretor da escola, André da Silva Cruz, realizada em maio de 2020, identificou-se que essa é a escola rural mais afastada do município – ela dista 19,9 km do centro da cidade de Limeira. Para o deslocamento dos alunos existe uma linha de ônibus do transporte escolar que faz o trajeto da região Sul, na direção do município de Cosmópolis. Essa linha de ônibus tem início às 5h45, dando a entender que o tempo que o aluno fica dentro de transporte escolar é de até 1h00, considerando ida e volta, o tempo total de percurso diário pode chegar a duas horas.

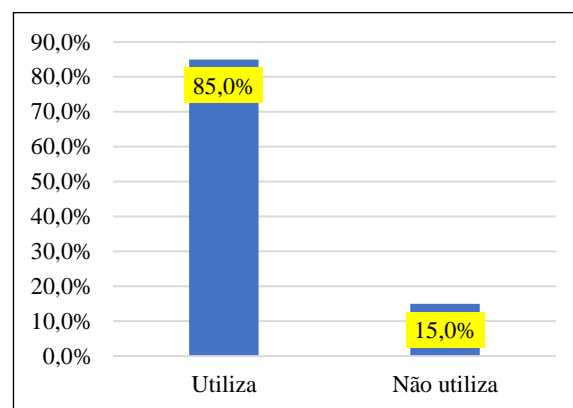
De acordo com o levantamento realizado pela escola sobre o local de residência dos alunos, apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP), 4% residem no Bairro dos Lopes e 96% moram no Bairro do Jaguari, o mesmo local onde está instalada a escola, conforme apresentado no Gráfico 5. Sobre a forma de transporte utilizada pelos alunos, os resultados demonstraram que 85,0% utilizam o transporte escolar para ir à escola e 15,0% não o utilizam, de acordo com o Gráfico 6. Não foi divulgado como esses alunos que não utilizam o transporte escolar chegam até a escola.

Gráfico 5. Bairro onde o aluno reside



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 6. Utiliza o transporte escolar para ir à escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Utilizando os dados divulgados pelo Laboratório de Dados Educacionais³⁵ e através das informações coletadas na pesquisa de campo, é possível verificar que houve uma diminuição da quantidade de alunos matriculados na EMEIEF Ângelo Biasotto no período de 2007 a 2020, apesar de a média próxima de 30 estudantes manter-se nos últimos anos, de acordo com na Tabela 23. Durante a entrevista com a direção da escola, foi informado que, no ano de 2020, estavam vinculados a essa unidade educacional 29 alunos, isto é, dentro da média dos últimos 5 anos.

Tabela 23. Número de alunos matriculados na EMEIEF Ângelo Biasotto

	Período de 2007 a 2020													
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20*
Número de alunos	44	44	37	34	34	26	25	23	25	28	31	28	29	29

* Pesquisa de campo.

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais.

Nas respostas obtidas no questionário das outras escolas que participaram da pesquisa realizada pelo Google Forms, muitos pais relataram que não existe outra opção de estudos dos filhos, a não ser a escola rural, principalmente pela distância entre a residência e as unidades educacionais mais próximas. Além disso, como muitos pais trabalham, ficaria difícil encaminhar os filhos para outra escola, mais distante da região onde moram. Com isso, na hipótese de ocorrer eventual fechamento da EMEIEF Ângelo Biasotto, os alunos deverão ser transferidos para a EMEIEF Bairro dos Lopes ou EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente

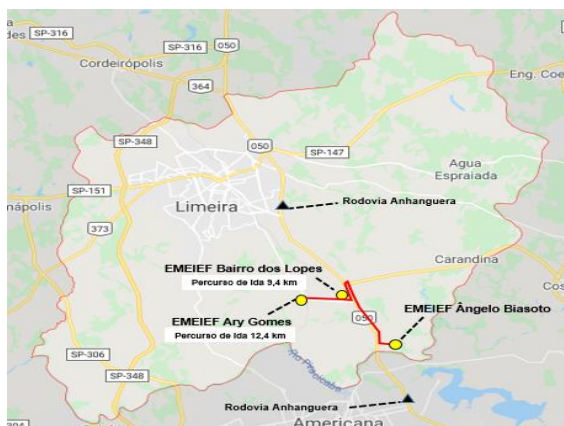
³⁵ Disponível em <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>> Acesso em: 20 jan.2021.

Aviador, utilizando o transporte escolar e tendo que transitar diariamente pela Rodovia Anhanguera (SP-330), que é um dos movimentados corredores de transporte de cargas e passageiros no Estado de São Paulo, com intenso tráfego de veículos pesados.

Na entrevista realizada com o Secretário da Educação do município, André Luís de Francesco, em fevereiro de 2022, questionou-se sobre a EMEIEF Ângelo Biasotto. O Secretário informou não existir nenhum estudo ou proposta de fechamento dessa unidade escolar ou de qualquer outra escola rural do município, pois “enquanto houver demanda de alunos, a escola vai estar aberta para oferecer a educação para a população do bairro rural”, e que todo ano “existe uma avaliação para verificar se compensa manter a escola em funcionamento ou agrupar com a escola mais próxima, seja rural ou urbana. Se esgotar o número de alunos na localidade, pode-se pensar em agrupar a escola e transferir os alunos para outra unidade”. Ainda, de acordo com o Secretário da Educação, para que esse procedimento ocorra, é preciso que seja feita uma avaliação: a escola mais próxima, que irá receber esses alunos, é muito longe do local de moradia dos estudantes? Para manter a escola aberta, “tem que existir população para utilizar o serviço educacional”, nesse sentido, “enquanto existirem alunos na região, a escola vai estar aberta para esses estudantes”, afirmou. Todo ano é feito um georreferenciamento que mapeia a intenção de matrículas por bairro da cidade, rural e urbano, verificando se está existindo a migração de estudantes de um bairro para outro.

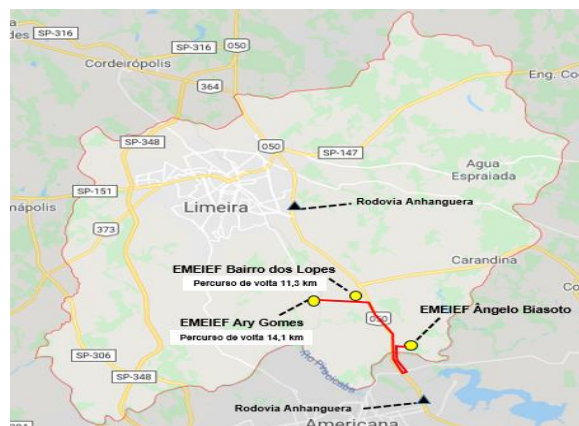
Portanto, não existe nenhuma proposta de encerramento das atividades dessa unidade educacional nem das demais escolas rurais do município, de acordo com o Secretário da Educação, André Luís de Francesco. Entretanto, com a finalidade de analisar os prováveis impactos sociais, na hipótese de ocorrer o fechamento desse estabelecimento de ensino, – e considerando a localização da EMEIEF Ângelo Biasotto como o ponto de partida do transporte escolar –, os alunos terão que percorrer 9,4 km para chegar até a EMEIEF Bairro dos Lopes e 12,4 km para irem até a EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, pelos dados do Google Maps, conforme apresentado na Figura 13. No caso da volta, o percurso é um pouco maior, devido às dificuldades de retorno pela Rodovia Anhanguera (SP-330), que existe apenas no município de Americana: isso significa 11,3 km para os alunos que forem estudar na escola do Bairro dos Lopes e 14,3 km para a escola Tenente Aviador, de acordo com a Figura 14. Considerando esses dados, os alunos poderão ser obrigados a percorrer, diariamente, entre 20,7 km e 26,7 km adicionais – isso sem considerar o deslocamento que já realizam diariamente para chegar até a EMEIEF Ângelo Biasotto.

Figura 13. Provável percurso de ida



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Figura 14. Provável percurso de volta



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Ainda sobre a questão do transporte, considerou-se apenas a distância entre as escolas. Se formos levar em conta que, neste instante em que se escreve, em 2020, alguns alunos já podem ficar até 1h00 dentro do ônibus, entre o ponto de embarque até a chegada na EMEIEF Ângelo Biasotto, esse percurso terá mais um tempo adicional, para chegar até a EMEIEF Bairro dos Lopes e/ou EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador. O transitar pela Rodovia Anhanguera (SP-330), outro problema apontado na pesquisa realizada nas outras escolas rurais, houve o relato de uma mãe que apresentou o seguinte questionamento: “você gostaria que seu filho andasse no transporte escolar pela Rodovia Anhanguera todo dia? Como mãe, eu não gostaria”, salientou. Nesse caso, a utilização dessa rodovia como acesso ao ensino representa um impacto social em potencial para os alunos e familiares.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), as maiores dificuldades das pessoas que residem no bairro relacionam-se à falta de posto médico na região, à ausência de posto da polícia militar ou municipal, de linhas de ônibus do transporte coletivo e de coleta de lixo; as estradas sem asfalto, dificultam a locomoção da população local em dias de chuva. Além da questão educacional, as dependências da EMEIEF Ângelo Biasotto são utilizadas para prestar diversos serviços à comunidade que, segundo o Projeto Político Pedagógico, incluem a divulgação de programas de saúde, campanha de vacinação, realização de cursos e palestras, além do uso das dependências pela Justiça Eleitoral durante a realização das eleições federais, estaduais e municipais.

Verifica-se, com isso, que a escola tem relevância para a comunidade, uma vez que oferece infraestrutura para o desenvolvimento de diversas ações e programas governamentais. Sobre a importância de se manter a escola no bairro rural em funcionamento, ela representa a

presença do poder público na comunidade, através de funcionários e professores, dos serviços prestados e o uso de suas dependências na realização de ações sociais.

5.3 EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador

A EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador está localizada no Bairro do Tatu, região Sul do município, a aproximadamente 17,6 km do centro da cidade, por via asfaltada, de acordo com a rota do Google Maps. O Bairro do Tatu originou-se como uma colônia da Fazenda Tatu e, após 1870, com a chegada dos imigrantes italianos ao município, muitos se instalaram nesse local. Pelos dados do Projeto Político Pedagógico, o surgimento da escola ocorreu pelo esforço dos imigrantes italianos que trabalhavam e moravam na área rural, no entorno do Bairro do Tatu. Portanto, a educação inicial dessa população rural ocorreu no Grupo Escolar Professora Isabel Batista de Oliveira, localizado nas proximidades da Igreja São Sebastião. As Fotos 7 e 8 apresentam a frente do atual prédio da escola e a entrada principal.

Foto 7. Visão frontal da EMEIEF Ary G.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 8. Visão lateral da EMEIEF Ary G.



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

De acordo com Almeida (2016, p. 97), no Bairro do Tatu, como ocorre em outros bairros de predominância étnica, verificou-se a preocupação da preservação da cultura italiana, em que “aspectos relacionados com a vida social, econômica e cultural atrelavam-se à religião, pois ela conduzia a comunidade”. Com isso, no bairro houve a formação de duas comunidades religiosas, uma delas vinculada à Igreja de São Sebastião, situada no povoado; e a outra, com a capela de Santo Antônio, instalada na área rural próxima ao povoado. Nessas duas comunidades foram mantidas escolas para as crianças do bairro, em prédio anexo às igrejas, com o custeio dos professores e dos equipamentos realizados pelo Estado.

No ano de 1987, através do Projeto de Lei nº 472, a escola passou a ser nomeada EEPG Tenente Aviador Ary Gomes Castro, em homenagem a Ary Gomes Castro, que foi residente na cidade de Limeira nas décadas de 1920-1940, formado como piloto aviador na Escola Aeronáutica do Rio de Janeiro (RJ) e atuou profissionalmente como instrutor de voo. A municipalização dessa unidade educacional aconteceu em 1998, no mesmo ano em que ocorreu a reforma, ampliação e melhorias das instalações, passando a denominar-se EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador.

A EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador funciona o horário das 7h00 às 17h00, com períodos letivos na parte da manhã e tarde. A escola possui um quadro de funcionários composto por 18 profissionais, distribuídos entre direção, coordenação pedagógica, professores e demais funções administrativas e operacionais, conforme apresentado no Quadro 16. Essa unidade educacional está sob a direção do prof. André da Silva Cruz, que acumula o mesmo cargo na EMEIEF Ângelo Biasotto e na EMEIEF Bairro dos Lopes, pela vinculação dessas escolas. A Coordenação Pedagógica também obedece ao mesmo critério, em virtude da vinculação. A entrevista pessoal com a direção ocorreu no dia 27 de maio de 2020, em que foi possível conhecer as dependências dessa unidade educacional, com objetivo de obter dados sobre a história da escola, o número de alunos matriculados, sua infraestrutura, quantidade de funcionários e demais informações sobre o funcionamento. Após a visita, outras informações sobre a entrevista foram realizadas através de aplicativo de mensagem.

Quadro 16. Quantidade de funcionários da EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador

Cargo	Quantidade de funcionários
Diretor	01
Coordenador pedagógico	01
Secretário	01
Monitor	03
Auxiliar geral	04
Merendeira	02
Professor Educação Infantil	02
Professor Ensino Fundamental	03
Professor especialista de educação física	01
Total	18

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Através dos dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais e por intermédio das informações coletadas na pesquisa de campo, constata-se que, no período de 2007 a 2015, houve diminuição do número de alunos matriculados – com a reversão desse quadro a partir de 2016. De acordo com relatos da direção dessa unidade educacional, esse aumento identificado após o ano de 2016 deveu-se às matrículas de alunos do assentamento rural localizado no Horto Florestal, no Bairro do Tatu. Entretanto, a partir de 2020, esses alunos foram transferidos para a escola urbana mais próxima do assentamento, promovendo nova diminuição do número de alunos da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador para 100 estudantes, conforme exposto na Tabela 24, de acordo com as informações disponibilizadas pelo Laboratório de Dados Educacionais.

Tabela 24. Número de alunos matriculados na EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador

	Período de 2007 a 2020													
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20*
Número de alunos	154	126	118	105	105	99	84	87	93	109	125	133	191	100

* Pesquisa de campo (2020).

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais.

A escola dispõe de 4 salas de aula, com tamanho de 49m² cada uma, que são utilizadas no Ensino Fundamental I. Além desses repartimentos, existe uma sala de 39,2m², de uso exclusivo da Educação Infantil. Essa unidade educacional oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil (etapas I e II) e o Fundamental I (1º ao 5º ano), com período da manhã e da tarde. No ano de 2020, havia 100 alunos matriculados regularmente, distribuídos da seguinte forma: 10 alunos matriculados no maternal, 14 alunos matriculados na pré-escola, 40 alunos matriculados no ensino Fundamental I (anos iniciais), 34 alunos matriculados no ensino Fundamental I (anos finais) e 2 alunos matriculados na Educação Especial.

O ensino é realizado em turmas unisseriadas e multisseriadas – dependendo da etapa de ensino – compondo 7 turmas no total. Os alunos do maternal e da pré-escola formam a primeira e segunda turmas, e são multisseriadas. Os alunos do ensino Fundamental I (anos iniciais e finais) formam as outras cinco turmas, que são unisseriadas. A quantidade de alunos por turma é constituída da seguinte forma: a primeira e segunda turmas compostas por 12 alunos por sala, as turmas do Fundamental I (anos iniciais) são turmas individuais com média de 13 e 14 alunos e as turmas do Fundamental I (anos finais) também são turmas individuais, com média de 18 alunos por sala, conforme indicado no Quadro 17.

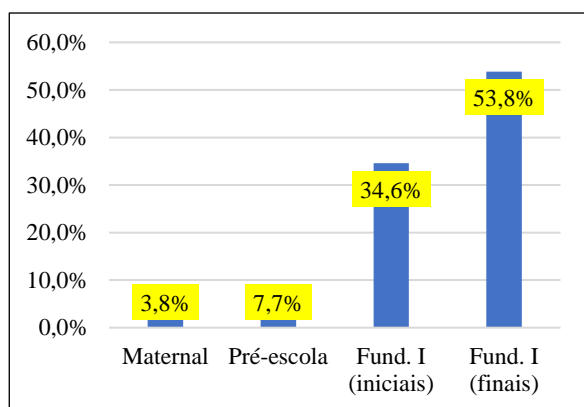
Quadro 17. Composição das turmas da EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador

Etapa de ensino	Turmas	Quantidade de alunos por sala
Infantil etapa I e II	Multisseriadas	12 alunos
Fundamental I (anos iniciais)	Unisseriadas	Média de 13 a 14 alunos
Fundamental I (anos finais)	Unisseriadas	Média de 18 alunos

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

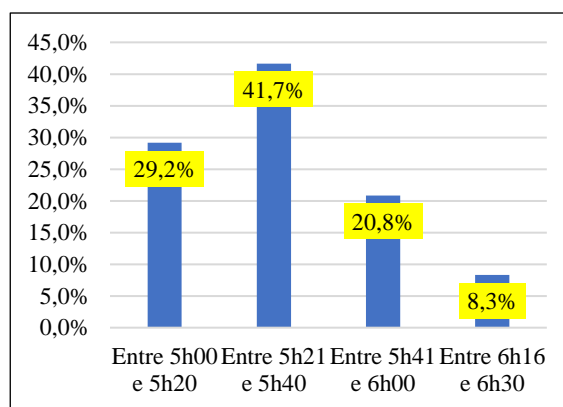
Por intermédio do Google Forms, foi disponibilizado o questionário (Apêndice 3) aos pais dos alunos da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, o que resultou em 26 respostas, representando 23,4% dos alunos matriculados. As respostas obtidas com a pesquisa foram relativas aos alunos que estudam nas seguintes etapas de ensino: 3,8% do Maternal, 7,7% da Pré-escola, 34,6% do Fundamental I (anos iniciais) e 53,8% do Fundamental I (anos finais), conforme Gráfico 7. Buscando analisar o horário de despertar dos alunos que estudam no período da manhã identificou-se que: 10,5% acordam entre 5h00 e 5h20, 28,9% entre 5h21 e 5h40, 36,8% entre 5h41 e 6h00, 2,6% entre 6h01 e 6h15 e, finalizando, 21,1% entre 6h16 e 6h30, de acordo com o Gráfico 8.

Gráfico 7. Etapa de ensino



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 8. Horário de despertar do aluno

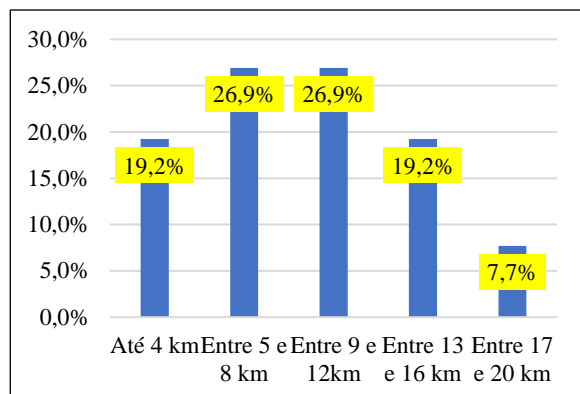


Fonte: Pesquisa de campo (2020).

No que se refere à distância entre a residência dos alunos e a escola: 19,2% dos entrevistados informaram que ela é de até 4 km; 26,9% entre 5 e 8 km; 26,9% entre 9 e 12 km; 19,2% entre 13 e 16 km; e, 7,7% entre 17 e 20 km, conforme apresentado no Gráfico 9. A pesquisa indicou que a distância entre 13 e 16 km refere-se a alunos do ensino infantil e os das etapas iniciais do Fundamental I. Entre 17 e 20 km estão apenas os alunos da etapa final do Ensino Fundamental I. Sobre a forma de transporte utilizada pelos alunos, os resultados da pesquisa demonstraram que 96,24% deles utilizam o transporte escolar e 3,8% são levados à escola pelos pais, com veículo próprio, de acordo com o Gráfico 10. Pelos dados apresentados

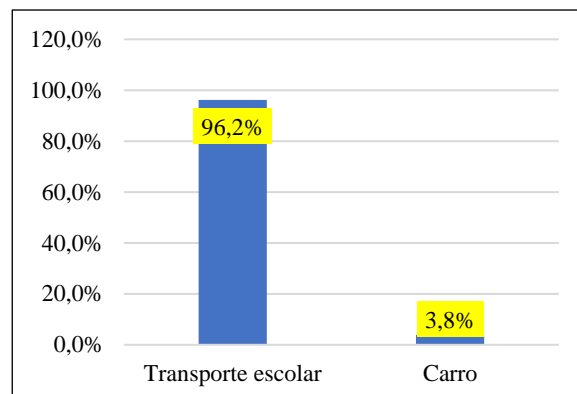
na pesquisa, 96,24% dos alunos dependem do transporte escolar para chegar até essa unidade de ensino e dar continuidade aos estudos.

Gráfico 9. Distância entre a residência e a escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

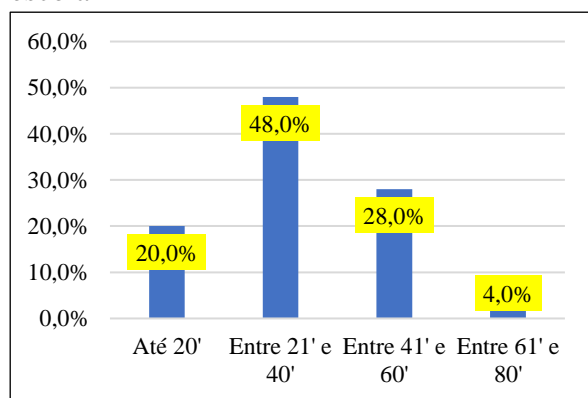
Gráfico 10. Como vai à escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

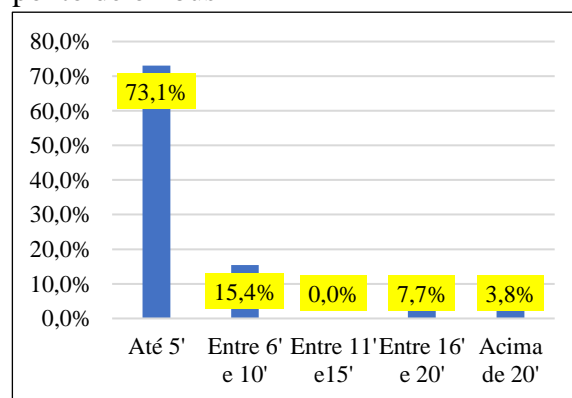
Entre os alunos que fazem uso do transporte escolar, 20,0% relatam que o tempo que ficam dentro do ônibus para chegar à escola é de até 20 minutos, 48,0% entre 21 e 40 minutos, 28,0% entre 41 e 60 minutos e 4,0% entre 61 e 80 minutos, conforme o Gráfico 11. Os alunos que permanecem mais tempo no transporte – acima de 41 minutos – estudam no Ensino Fundamental I. Os alunos que fazem o trajeto com os pais, informaram que o tempo entre a residência e a escola é entre 6 e 10 minutos. Referente ao tempo entre a residência e o ponto de ônibus, 73,1% dos alunos que utilizam o transporte escolar informaram que a distância é de até 5 minutos, 15,4% disseram que é entre 6 e 10 minutos, não houve nenhum relato entre 11 e 15 minutos, 7,7% anunciaram que é entre 16 e 20 minutos e 3,8% indicaram que a distância é acima de 21 minutos, conforme apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 11. Tempo dentro do transporte escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 12. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Para a maioria dos alunos, o tempo entre a residência e o ponto é de até 10 minutos, mas existem 7,7% dos entrevistados, para os quais a distância é de 16 a 20 minutos – esses últimos são estudantes do ensino Fundamental I (anos iniciais e finais). Na entrevista com o diretor da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, perguntou-se sobre a importância de manter em funcionamento a escola para os alunos, pais e a comunidade. Na visão da direção, os alunos possuem vínculo muito forte com a escola, pois os pais e avós já estudaram aqui, existindo essa vinculação entre a escola e a comunidade. Os pais querem que a escola se mantenha em funcionamento pela segurança e tradição, para não ter que enviar os filhos às escolas da periferia da cidade. Existem, também, as festividades que ocorrem no bairro, com a participação da escola, igreja e comunidade. A escola é uma referência para os pais e para o bairro, significando, ainda, a presença do poder público na área.

Os problemas que o fechamento da escola do campo traz ao aluno, a familiares e comunidade foi um questionamento da entrevista. De acordo com a direção da escola, para o aluno existe o problema do deslocamento, que se torna maior; o aluno fica fora do seu contexto, pois sai da escola rural e vai para a urbana; há o problema de adaptação, pois escolas rurais são menores e as urbanas são maiores; e, nas urbanas, existe pouca interação entre pais/alunos/comunidade. Para os pais há o problema da identidade e segurança, pois conhecem a direção, os coordenadores e os professores; o vínculo é maior na escola rural; existe o risco, com o deslocamento, como trafegar pela Rodovia Anhanguera; e o maior tempo dentro do transporte, principalmente na rodovia. Para a comunidade, há um sentimento de desprestígio do poder público, pois as escolas EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, EMEIEF Bairro dos Lopes e EMEIEF Ângelo Biasotto foram construídas com o esforço da comunidade, houve trabalho árduo para conseguir a escola. Não foi o poder público que tomou a iniciativa, mas sim a comunidade que conseguiu trazer os benefícios da educação aos seus filhos.

Além da atividade educacional, a EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador mantém outros vínculos com a comunidade, através da prestação de diversos serviços para a população local, como a utilização do espaço com o serviço de correio, divulgação de programas de saúde, campanha de vacinação, cursos e palestras, empréstimo do prédio e da quadra de esportes aberta. Nesse caso, o espaço escolar vai além das atividades educacionais, pois vários programas sociais proporcionados pelo Estado são realizados nas dependências da unidade de ensino – com isso a escola tem sua função social ampliada na comunidade.

Através da pesquisa, foram identificados os principais problemas que ocorriam aos alunos, pais e comunidade, pelo encerramento das atividades da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, conforme se vê na Tabela 25. Através da análise dessa pesquisa – do tipo

estimulada, na qual os pais escolheram as opções já determinadas –, os resultados indicam que seis itens obtiveram nível de concordância dos participantes de 73,1% entre as opções ‘concordo totalmente’ e ‘concordo parcialmente’. Os resultados indicam que os principais impactos sociais são relacionados com ‘Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana’, ‘Perda da escola como referência para comunidade’, ‘Sentimento de abandono pelo poder público’, ‘Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola’, e ‘Preocupação se o ônibus não vai passar no dia’.

Tabela 25. Quais os prejuízos que ocorreram com o fechamento da EMEIEF Ary Gomes C. Tenente Aviador?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana	57,70%	15,40%	23,10%	3,80%	0,00%
Perda da escola como referência para a comunidade	57,70%	15,40%	26,90%	0,00%	0,00%
Sentimento de abandono pelo poder público	46,20%	26,90%	23,10%	3,80%	0,00%
Preocupação se ônibus vai atrasar	34,60%	38,50%	26,90%	0,00%	0,00%
Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola	34,60%	38,50%	26,90%	0,00%	0,00%
Preocupação se o ônibus não vai passar no dia	30,80%	42,30%	26,90%	0,00%	0,00%
Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho	46,20%	19,20%	30,80%	3,80%	0,00%
Preocupação com acidentes no percurso	42,30%	26,90%	26,90%	3,80%	0,00%
Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola	42,30%	26,90%	26,90%	3,80%	0,00%
Perda do convívio da comunidade com a escola	42,30%	26,90%	30,80%	0,00%	0,00%
Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana	38,50%	23,10%	34,60%	3,80%	0,00%
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana	38,50%	23,10%	34,60%	3,80%	0,00%
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer	34,60%	30,80%	34,60%	0,00%	0,00%
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera	30,80%	30,80%	38,50%	0,00%	0,00%
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola	30,80%	34,60%	34,60%	0,00%	0,00%

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

No questionário foi feita uma pergunta aberta, de natureza espontânea, sem nenhuma alternativa de resposta. O objetivo foi identificar qual seria o maior problema que o fechamento da escola rural em que o filho estuda causaria para a sua família. Foram obtidas 26 respostas, o que corresponde a 100% dos participantes. Buscando associá-las por similaridade de opinião sobre o tema, constatou-se que 23,7% enfatizam a distância até a outra escola; 22,2% tratam

sobre a dificuldade de encontrar outra escola; 11,5% apresentam a questão do transporte; 11,5% falam sobre a adaptação; 7,7% falam sobre os filhos ficarem fora da escola; e 23,1% abordam aspectos específicos, sem semelhança com as demais observações.

Contudo, tais apontamentos revelam as preocupações dos pais com essa temática, mostrando a dificuldade para encontrarem outra escola para os filhos continuarem seus estudos, evidenciando a importância dessa unidade educacional. Outra questão que pode ser observada no Gráfico 11 refere-se à distância a ser percorrida e ao deslocamento, pois, atualmente, 32% dos participantes informaram que os filhos já permanecem entre 40 e 80 minutos dentro do transporte escolar. Com isso, aumentaria o desgaste físico desses estudantes, comprometendo a qualidade do aprendizado. As respostas fornecidas pelos pais dos alunos, sobre os possíveis problemas com o fechamento foram as seguintes: “Adaptação”; “Adaptação”; “Escola rural é mais acolhedora, a escola Tenente Aviador é perfeita”; “Adaptação”; “Maior problema ao aluno, pois nas escolas rurais são menos alunos por classe, e convívio social”; “Dificuldade no ensino”; “Distância”; “Distância até a escola urbana”; “Distância da escola mais próxima”; “Distância para encontrar escola próxima residência”; “Distância, fica mais longe para enviar os filhos para estudar”; “Distância e dificuldade para chegar nas escolas da cidade, escola do Tatu tornou-se uma referência”; “Encontrar escola boa”; “Encontrar escola boa e com menos alunos na sala de aula”; “Encontrar escola com qualidade”; “Encontrar escola perto da minha residência”; “Encontrar escola próxima ao bairro”; “Encontrar escola que tenha bom ensino e ótimos professores”; “Escolas rurais são muito boas, professores ensinam muito bem, não pode fechar”; “Filho ficar fora da escola”; “Filho ficar fora da escola e não ter onde estudar”; “Onde os filhos irão estudar”; “Para as crianças da área rural seria muito ruim”; “Qualidade, pois a urbana é sempre mais tumultuada”; “Segurança”; “Ter que trocar meu filho de escola, caso ocorra algo grave com ele na escola não tenho como ir buscar (não tenho transporte)”; “Transporte e horário”; “Transporte”; e “Transporte”.

No final do questionário, os pais tinham a possibilidade de fazer um comentário adicional caso desejassem, sobre algum assunto que não fora apresentado nas perguntas anteriores, buscando identificar outros elementos sobre os problemas que o fechamento das escolas rurais traz à população. Foram realizados sete comentários, que enfatizam a importância da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador para a educação dos filhos. As respostas fornecidas pelos pais foram: “A escola rural oferece mais segurança ao aluno e mais qualidade, por tem número menor de alunos por sala”; “A escola rural é a melhor coisa a ser feita para as famílias da área rural”; “A Tenente Aviador é uma ótima escola, pena oferecer apenas até o 5º ano”; “A Tenente Aviador é ótima e todos os alunos da área rural devem ter o direito de

continuar com estudo de qualidade”; “A Tenente Aviador poderia oferecer o Fundamental II, minha gratidão a todos os funcionários”; “Escola rural é de extrema importância para a população rural, existem muitas famílias carentes as quais se adaptam melhor na escola rural”; e “Melhorar estradas rurais até as escolas, inclusive as pontes”.

Na pergunta estimulada buscando identificar se os pais gostariam que tivesse mais escolas no campo no município de Limeira, 76,9% responderam que concordavam totalmente, 23,1% não opinaram sobre esse tema. Relativo ao questionamento sobre até que etapa educacional as escolas rurais do município deveriam oferecer a população, os resultados indicam que 23,1% dos entrevistados gostariam que chegasse até o Ensino Fundamental I, 46,2% até o Ensino Fundamental II e para 30,8% dos participantes, até o Ensino Médio. Os resultados indicam que, para 46,2% dos entrevistados, as escolas do campo deveriam oferecer até o Ensino Fundamental II. Pelos resultados obtidos com a pesquisa realizada com os pais da EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, percebe-se a satisfação dos pais com a qualidade do ensino e a importância que essa escola tem para a população rural que reside nessa região do município.

5.4 EMEIEF Bairro dos Lopes

A EMEIEF Bairro dos Lopes, situa-se no Bairro dos Lopes, na região Sul da cidade de Limeira, a aproximadamente 15,5 km do centro da cidade, por via asfaltada, de acordo com a rota do Google Maps. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, a primeira escola do Bairro dos Lopes foi inaugurada em 1952, ao lado da Rodovia Anhanguera (SP-330), no km 134, em terreno de propriedade do Sr. Reynaldo Petrony, morador do bairro. Após alguns anos de atividade, o Sr. Reynaldo Petrony e o Sr. José Soares, ambos residentes do Bairro dos Lopes, realizaram uma parceria com a Prefeitura Municipal, com a finalidade de construir um novo prédio para a escola, melhorando suas instalações infraestrutura.

Após a conclusão das obras, em 1964, as atividades foram transferidas para a nova unidade educacional – que é o prédio atual da escola –, mediante inauguração da EE Bairro dos Lopes. Em 1998, foi municipalizada, passando a denominar-se EMEIEF Bairro dos Lopes, e, em 2012, o estabelecimento de ensino foi reformado e ampliado. Além da atividade educacional, a unidade escolar tem parceria com a comunidade, mais especificamente com o Posto de Saúde do bairro e com comunidade católica Nossa Senhora de Fátima. As Fotos 9 e 10 apresentam a frente do prédio da escola e a entrada principal:

Foto 9. Visão frontal da EMEIEF B. Lopes



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 10. Visão lateral da EMEIEF B. Lopes



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Para manter as atividades educacionais, a EMEIEF Bairro dos Lopes dispõe de 3 salas de aula equipadas com ventiladores, TV, rádio, vídeo e cortinas. O horário de funcionamento é das 7h00 às 16h30, com aulas nos períodos da manhã e da tarde. A escola dispõe de um quadro de funcionários constituído por 11 profissionais, composto por direção, coordenação pedagógica, professores e demais funções de natureza administrativa e operacional, conforme se vê no Quadro 18. A equipe gestora desse estabelecimento, que inclui o diretor e a coordenação pedagógica, está vinculada à EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador, no Bairro do Tatu. A entrevista com a direção da escola ocorreu no dia 27 de maio de 2020, com o intuito de conhecer a história da escola e as demais informações sobre seu funcionamento. Após a visita, outras informações sobre a entrevista e dúvidas foram realizadas através de aplicativo de mensagem.

Quadro 18. Quantidade de funcionários da EMEIEF Bairro dos Lopes

Cargo	Quantidade de funcionários
Diretor	01
Coordenador pedagógico	01
Monitor	01
Auxiliar geral	01
Merendeira	02
Professor Educação Infantil	01
Professor Ensino Fundamental	02
Professor especialista de educação física	01
Professor especialista de artes	01
Total	11

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A escola oferece a Educação Infantil (etapa I e II) e o Fundamental I (1º ao 5º ano), e, no ano de 2020, contava com 46 alunos matriculados regularmente, assim distribuídos: 6 alunos matriculados no maternal, 8 alunos matriculados na pré-escola, 20 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (anos iniciais), 12 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (anos finais). As aulas são ministradas em turmas multisseriadas em todas as etapas de ensino, composto por três turmas: os alunos do maternal e pré-escola formam a primeira turma, os alunos do ensino fundamental I (anos iniciais) formam a segunda turma e os alunos do ensino fundamental I (anos finais), a terceira turma, conforme apresentado no Quadro 19:

Quadro 19. Composição das turmas da EMEIEF Bairro dos Lopes

Etapa de ensino	Turmas	Quantidade de alunos por sala
Infantil etapa I	Multisseriada	06
Infantil etapa II	Multisseriadas	08
Fundamental I (anos iniciais)	Multisseriadas	20
Fundamental I (anos finais)	Multisseriadas	12

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Mediante utilização das informações fornecidas pelo Laboratório de Dados Educacionais e, por meio das informações coletadas na pesquisa de campo, verifica-se, na Tabela 26, que a EMEIEF Bairro dos Lopes vem mantendo a quantidade de alunos matriculados ao longo do período de 2007 a 2020, com média de 45 alunos cursando o maternal, pré-escola e o Ensino Fundamental I.

Tabela 26. Número de alunos matriculados na EMEIEF Bairro dos Lopes

	Período de 2007 a 2020													
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20*
Número de alunos	47	44	48	43	45	42	45	52	54	58	51	44	45	46

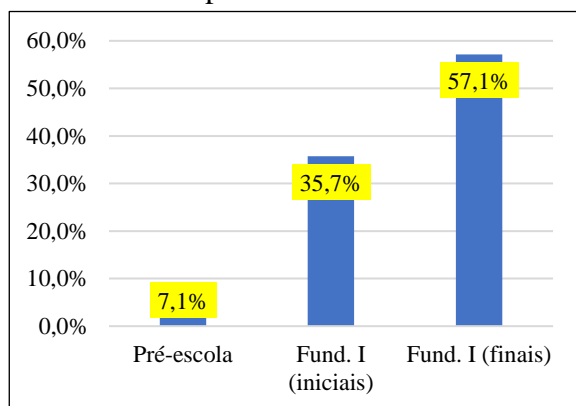
* Pesquisa de campo (2020).

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais.

Através do questionário (Apêndice 3) disponibilizado aos pais dos alunos da EMEIEF Bairro dos Lopes via Google Forms, foram obtidas 14 respostas da pesquisa realizada com os pais, o que representa 30,4% dos alunos matriculados na EMEIEF Bairro dos Lopes. As respostas obtidas com a pesquisa dizem respeito aos alunos que estudam nas seguintes etapas de ensino: nenhuma resposta do maternal, 7,1% da pré-escola, 35,7% do fundamental I (anos iniciais) e 57,1% do fundamental I (anos finais), conforme Gráfico 13. O horário de despertar

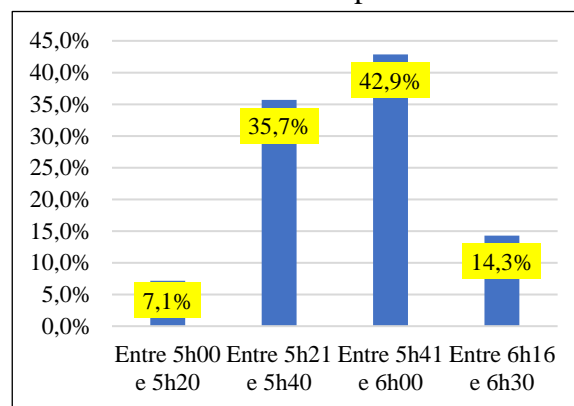
dos alunos que estudam no período da manhã foi identificado da seguinte forma: 7,1% acordam entre 5h00 e 5h20, 35,7% entre 5h21 e 5h40, 42,9% entre 5h41 e 6h00, nenhuma resposta entre 6h01 e 6h15, e, finalizando, 14,3% entre 6h16 e 6h30, de acordo com o Gráfico 14. Os alunos que acordam entre 5h00 e 5h20 são dos anos finais do ensino fundamental; no horário das 5h20 e 5h40, são estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 13. Etapa de ensino



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

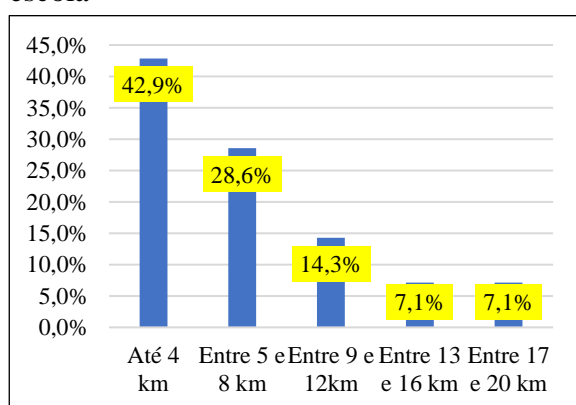
Gráfico 14. Horário de despertar do aluno



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

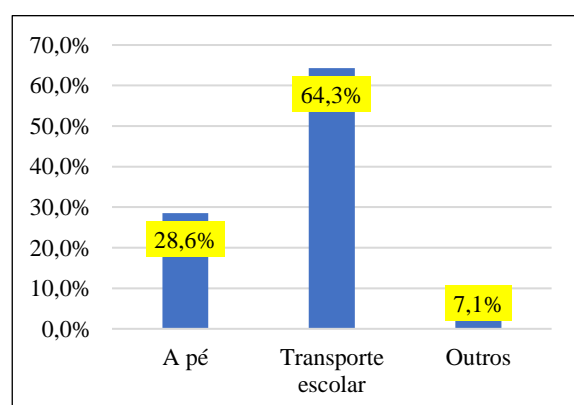
Referente à distância entre a residência dos alunos e a escola, 42,9% dos entrevistados informaram que é de até 4 km, 26,7% entre 5 e 8 km, 13,3% entre 9 e 12 km, 6,7% entre 13 e 16 km, e 13,3% ficam entre 17 e 20 km, conforme Gráfico 15. Os alunos que residem mais distantes estão matriculados no ensino fundamental inicial e final. Os estudantes da pré-escola residem a uma distância de até 4 km da escola. Sobre a forma de transporte utilizada pelos alunos, os resultados da pesquisa demonstraram que 26,74% deles fazem o trajeto a pé, 66,7% utilizam o transporte escolar e 6,7% usam outro meio de transporte, segundo o Gráfico 16.

Gráfico 15. Distância entre a residência e a escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

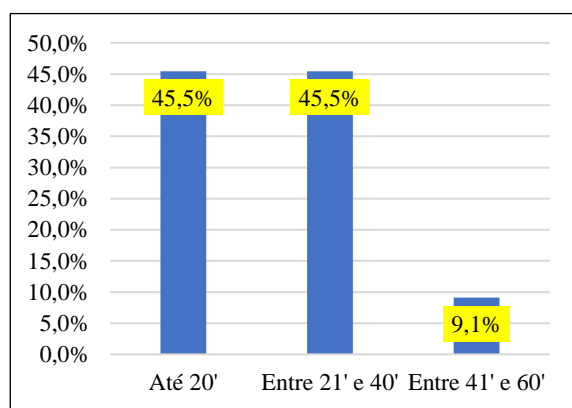
Gráfico 16. Como vai à escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

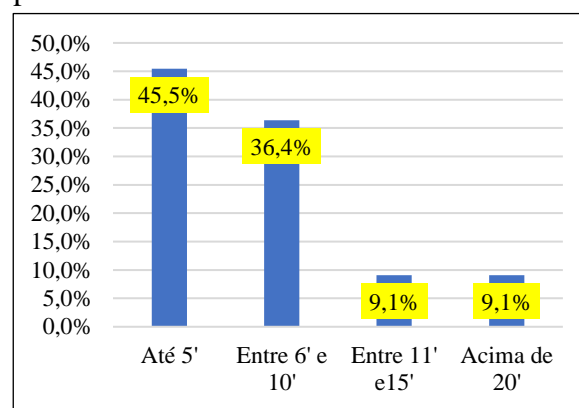
Entre os alunos que fazem uso do transporte escolar, 45,5% relatam que o tempo que ficam dentro do ônibus para chegar à escola é de até 20 minutos, 45,5% entre 21 e 40 minutos, 9,1% entre 41 e 60 minutos e não houve respostas para os tempos acima de 61 minutos, de acordo com o Gráfico 17. Referente ao tempo entre a residência e o ponto de ônibus, as respostas dos alunos que utilizam o transporte escolar informaram que: para 45,5% a distância é de até 5 minutos, 36,4% disseram que é entre 6 e 10 minutos, 9,1% indicaram entre 11 e 15 minutos, não houve nenhum relato entre 16 e 20 minutos e 9,1% relataram que a distância é acima de 21 minutos, conforme apresentado no Gráfico 18.

Gráfico 17. Tempo dentro do transporte escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 18. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Além das atividades educacionais, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a EMEIEF Bairro dos Lopes atua em parceria com outras entidades e instituições, como empresas privadas, Conselho Tutelar, ambulatório de saúde mental, posto de saúde – com a divulgação das campanhas de vacinação e programas de saúde para as famílias do Bairro –, Assessoria Departamental de Odontologia Municipal (ADOM), Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSON), Bem-estar Animal, Ronda Escolar, Comunidade Nossa Senhora de Fátima e Paróquia Sagrada Família. Verifica-se que, na unidade educacional, vários serviços são realizados para a comunidade, como o uso das instalações para a realização de eleições, cursos de noivos, campanha de vacinação, festa junina e eventos culturais.

Com a finalidade de identificar os principais problemas que ocorriam com os pais e familiares pelo encerramento das atividades da EMEIEF Bairro dos Lopes, utilizou-se uma pesquisa estimulada. Os resultados obtidos demonstram que seis itens alcançaram 71,5% de concordância, entre as escolhas 'concordo totalmente' e 'concordo parcialmente'. Os resultados

apontam que os principais impactos sociais se relacionam com diversas preocupações, conforme apresentado na Tabela 27, a seguir.

Tabela 27. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEIEF Bairro dos Lopes?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola	50,00%	21,50%	21,40%	7,10%	0,00%
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana	42,90%	28,60%	14,30%	0,00%	14,30%
Preocupação se ônibus vai atrasar	42,90%	28,60%	28,60%	0,00%	0,00%
Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho	50,00%	21,50%	21,40%	0,00%	7,10%
Preocupação com acidentes no percurso	50,00%	21,50%	21,40%	0,00%	7,10%
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana	35,70%	35,80%	14,20%	0,00%	14,30%
Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola	50,00%	14,30%	35,70%	0,00%	0,00%
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera	50,00%	14,30%	21,40%	0,00%	14,30%
Preocupação se o ônibus não vai passar no dia	42,90%	21,50%	28,60%	0,00%	7,10%
Perda da escola como referência para a comunidade	42,90%	21,50%	28,60%	7,10%	0,00%
Perda do convívio da comunidade com a escola	35,70%	28,60%	28,60%	7,10%	0,00%
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer	57,20%	7,10%	21,40%	0,00%	14,30%
Sentimento de abandono pelo poder público	50,00%	7,10%	42,90%	0,00%	0,00%
Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana	21,40%	21,50%	42,90%	0,00%	14,30%
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola	14,30%	21,50%	50,00%	0,00%	14,30%

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Na pergunta aberta, de natureza espontânea, buscou-se identificar qual seria o maior problema que o fechamento da escola rural em que o filho estuda ocasionaria para a família. Foram obtidas 14 respostas, o que representa 100% dos participantes. Buscando associá-las por similaridade de opinião sobre o assunto, constatou-se que 40,2% tratam sobre a questão envolvendo o transporte; 24,1% enfatizam a distância até a outra escola; e 35,7% são aspectos específicos, sem semelhança com as demais observações. Os dados demonstram a preocupação dos pais com o desgaste físico dos estudantes para chegarem até a outra escola, relacionado com a locomoção dos alunos e a distância a ser percorrida, pois, atualmente, 28,5% dos alunos – de acordo com o Gráfico 15 –, residem entre 9 e 20 km de distância da escola. Os comentários feitos pelos pais foram os seguintes: “Adaptação na nova escola”; “Troca dos professores”; “Vejo um grande transtorno para muitos vizinhos, em condições carentes”;

“Convívio social e distanciamento da escola, família e comunidade”; “Distância para área urbana”; “Distância e estudar em escola mais distante”; “Distância e tempo que as crianças ficarão dentro do ônibus”; “Não teria onde estudar (ficaria sem estudar)”; “Segurança e os perigos das escolas urbanas, pois são crianças inocentes”; “Segurança e quem vai recepcionar na escola”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte (riscos)”; “Transporte escolar”; “Transporte, pois moramos no sítio, fica difícil levar os filhos para outras escolas”; e “Traria todos os problemas, porque chegar à escola rural?”.

No término do questionário, os pais ficaram livres para apresentarem, de forma optativa, algum comentário adicional, que não foi apresentado nos questionários. Os resultados foram os seguintes: “Deveria ter mais investimentos nas escolas rurais, jamais fechar”; “Escolas rurais devem receber mais apoio na manutenção, ampliando a biblioteca, sala de informática, educação física, pois muitos que moram na área rural não tem condições de enviar os filhos para as escolas urbanas”; e “Por favor, não fechem as escolas rurais”.

Referente à pergunta estimulada, com a finalidade de identificar se os pais gostariam que existissem mais escolas no campo, no município de Limeira, 64,3% responderam que sim, 28,6% não possuem opinião sobre esse tema, e 7,1% responderam que discordam parcialmente. Sobre o questionamento acerca das etapas educacionais oferecidas pelas escolas rurais do município, os resultados indicam que 46,2% dos entrevistados dizem ser até o Ensino Fundamental I, 23,1% até o Ensino Fundamental II e para 30,8% dos participantes, até o Ensino Médio. Os resultados indicam que para 46,2% dos entrevistados, as escolas do campo deveriam oferecer até o Ensino Fundamental I, já que é o nível de ensino oferecido por esta unidade de educação. Os resultados obtidos com a pesquisa realizada com os pais da EMEIEF Bairro dos Lopes, indicam a importância dessa escola para a população rural que reside nessa região do município quanto ao acesso ao ensino público e a necessidade dos investimentos governamentais na manutenção das escolas do campo.

5.5 EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg

A EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg situa-se no Sítio Santa Rosa, Bairro dos Frades, região Leste do município de Limeira, a aproximadamente 15,5 km do centro da cidade, por via asfaltada, de acordo com a rota do Google Maps. Essa escola leva o nome do seu fundador, Alfredo Christiano Stahlberg, filho de imigrantes alemães, agricultor no Bairro dos Pires de Cima, que atuou na cultura cafeeira até a década de 1940, quando se tornou produtor de citrus. Incomodado e preocupado com a ausência de uma escola no Bairro, como forma de

garantir o acesso à educação e o futuro dos seus filhos e das populações residentes nos arredores, o Sr. Alfredo buscou uma solução própria e fez a doação de uma área de suas terras para a construção da escola do Bairro dos Frades, em 1939, conforme relatos dos familiares. Nesse período, as aulas eram realizadas em apenas uma sala, com alunos da primeira a terceira sala, em classe multisseriada. De acordo com o PPP, a escola era vinculada a uma escola estadual da área urbana, que determinava as orientações acadêmicas e de gestão.

Em 1956, aproximadamente, em parceria com a Prefeitura do município, ocorreu a demolição da escola antiga e a construção de seu prédio atual da escola, que já passou por reformas e ampliações, mas preservando o seu aspecto original. Nesse período, as aulas mantinham o formato de sala multisseriada, com o ensino oferecido em apenas uma sala de aula. Segundo o PPP, até o ano de 1997, essa unidade educacional estava sob a gerência da Rede Estadual de Ensino e sob a administração da Delegacia Regional de Limeira. Após a municipalização, em 1998, ficou vinculada à EMEIEF Creso Assumpção Coimbra, localizada na área urbana. Com a municipalização, houve melhorias nas instalações da escola, como a ampliação de mais uma sala de aula e a construção de um *playground*.

Em 2010, a escola passou a ser denominada EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg, o nome do seu fundador. A mudança do nome foi significativa para a comunidade, foi uma forma de reconhecimento da herança histórico-cultural, conforme dados do PPP. A escola do Bairro dos Frades representa, até 2020, uma referência significativa para os habitantes do bairro, pois ela demonstra uma conquista da população local, pelo direito de acesso à educação dos seus filhos e uma herança na história dos moradores que viveram e que irão continuar vivendo no bairro. As Fotos 11 e 12 apresentam a frente do prédio e a entrada principal da escola.

Foto 11. Visão frontal da EMEIEF Alfredo Stahlberg



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 12. Visão lateral da EMEIEF Alfredo Stahlberg



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A direção da escola está sob a responsabilidade da Profª Marisa Calvo Drudi, diretora substituta nessa unidade desde o ano de 2018. Em 2008 a escola passou a ser vinculada à EMEIEF Martim Lutero, escola rural do município, mas, em 2018, houve nova vinculação, passando para a EMEI Marli Cristina Dibbern, no Bairro Rural do Pinhal. Com isso, existe a divisão do tempo de trabalho da direção e coordenação pedagógica, entre as duas escolas. A entrevista com a direção ocorreu no dia 24 de maio de 2020, durante uma visita pessoal para conhecer as dependências dessa unidade educacional, com a finalidade de obter os dados sobre a história da escola, o número de alunos matriculados, a infraestrutura, a quantidade de funcionários e demais informações sobre o funcionamento. Após a visita, outras informações sobre a entrevista foram realizadas através de aplicativo de mensagem.

A escola possui 3 salas de aula, com aulas no período da manhã e tarde, oferecendo para a comunidade as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil e o Fundamental I, que são oferecidas nos períodos da manhã e da tarde. Durante a pesquisa, foi identificado que, no ano de 2020, a escola possuía 118 alunos matriculados regularmente, distribuídos da seguinte forma: 18 alunos matriculados na pré-escola, 59 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos iniciais) e 41 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos finais). Para conseguir manter o funcionamento, a escola possui 14 funcionários, sendo 9 na função de professor e 7 nas demais funções administrativas e operacionais. Desse total, 8 servidores residem na área rural, no bairro próximo à escola e 6 moram na área urbana.

Pelas informações divulgadas pelo Laboratório de Dados Educacionais e com a utilização das informações coletadas na pesquisa de campo, é possível identificar que, no período de 2007 a 2020, existe um crescimento na quantidade de alunos que estudam na EMEIEF Alfredo Stahlberg, conforme se vê na Tabela 28. No ano de 2020, a direção comunicou a existência de 118 alunos matriculados regularmente nessa unidade educacional. A justificativa desse aumento de estudantes ocorre por causa das famílias de trabalhadores rurais e caseiros, que tomam conta das propriedades na redondeza e das casas de recreio.

Tabela 28. Número de alunos matriculados na EMEIEF Alfredo Stahlberg

	Período de 2007 a 2020													
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Número de alunos	85	86	87	77	71	76	87	94	102	117	111	111	117	118

Fonte: Adaptado de Laboratório de Dados Educacionais.

Para atender à quantidade de estudantes, a escola possui um total de seis turmas, sendo uma de educação infantil e as outras cinco constituídas pelo ensino fundamental I. As aulas são realizadas no período da manhã e da tarde, com três turmas em cada horário. O ensino é realizado em turmas multisseriadas apenas na educação infantil e unisseriadas no ensino fundamental I, de acordo com o Quadro 20.

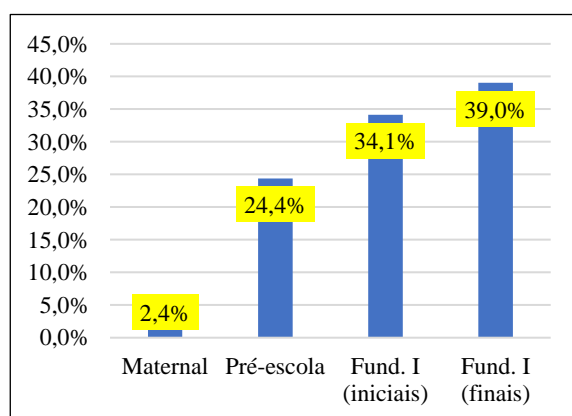
Quadro 20. Composição das turmas da EMEIEF Alfredo Stahlberg

Etapa de ensino	Turmas	Quantidade de alunos por sala
Infantil	Multisseriadas	11
Fundamental I (anos iniciais)	Unisseriadas	15 a 24
Fundamental I (anos finais)	Unisseriadas	15 a 24

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

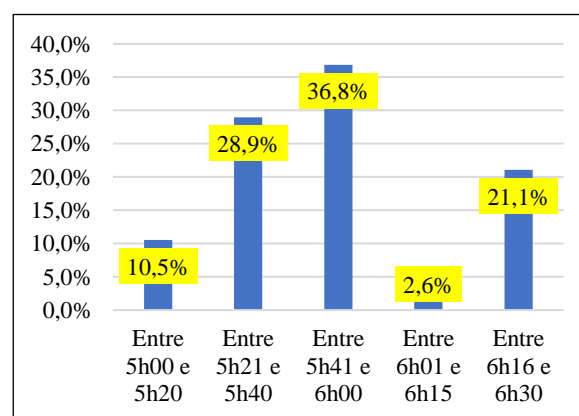
Para identificar os potenciais impactos sociais gerados pelo fechamento dessa escola rural, foi enviado por meio da direção da escola, via aplicativo de mensagem, o endereço eletrônico do questionário da pesquisa aos respectivos pais, utilizando o Google Forms. Foram obtidas 41 respostas na pesquisa realizada com os respectivos pais, o que representa 23,4% dos alunos matriculados na EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg. As respostas obtidas com a pesquisa relacionam-se aos alunos que estudam nas seguintes etapas de ensino: 2,48% do maternal, 24,4% da pré-escola, 34,1% do fundamental I (anos iniciais) e 39,0% do fundamental I (anos finais), conforme Gráfico 19.

Gráfico 19. Etapa de ensino



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 20. Horário de despertar do aluno



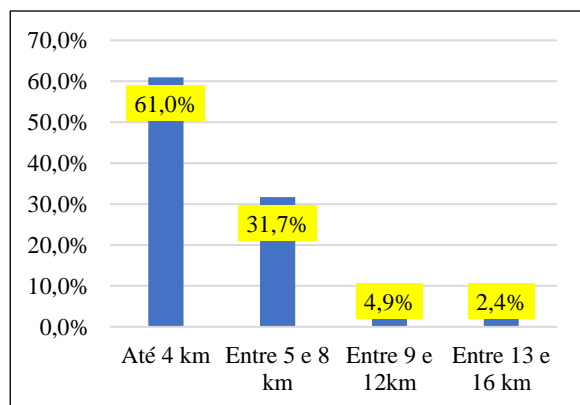
Fonte: Pesquisa de campo (2020).

O horário de despertar dos alunos que estudam no período da manhã foi assim identificado: 10,5% acordam entre 5h00 e 5h20, 28,9% entre 5h21 e 5h40, 36,8% entre 5h41 e 6h00, 2,6% entre 6h01 e 6h15, e finalizando, 21,1% entre 6h16 e 6h30, de acordo com o Gráfico

20. Com observação sobre o horário de despertar, foram identificados um estudante do infantil e outro do fundamental que acordam às 5h00; dois alunos do fundamental despertam às 5h15; demonstrando o empenho que deve ser feito pelos discentes para conseguirem chegar até essa unidade de ensino, que é a mais próxima de suas residências.

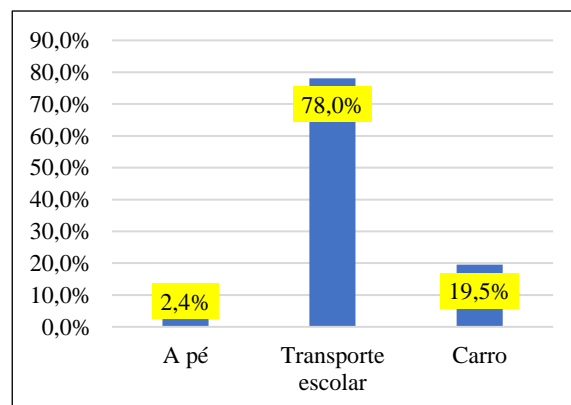
Referente à distância entre a residência dos alunos e a escola, 61,0% dos entrevistados informaram que é de até 4 km, 31,7% entre 5 e 8 km, 4,9% entre 9 e 12 km e, finalizando, 2,4% com a distância entre 13 e 16 km, conforme Gráfico 21. Sobre a forma de transporte utilizada pelos alunos, os resultados da pesquisa demonstraram que 2,4% fazem o trajeto a pé, 78,0% utilizam o transporte escolar e 19,5% são levados à escola pelos pais, com veículo próprio, conforme Gráfico 22.

Gráfico 21. Distância entre a residência e a escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

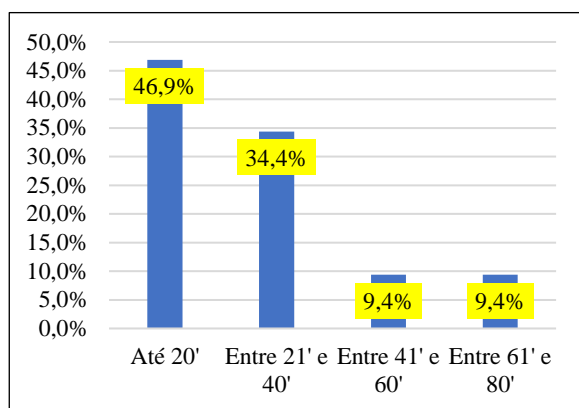
Gráfico 22. Como vai à escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

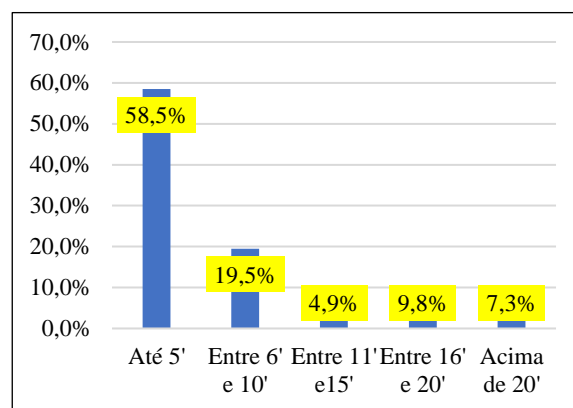
Dos alunos que fazem uso do transporte escolar, 46,9% relatam que o tempo que permanecem dentro do ônibus para chegar à escola é de até 20 minutos, 34,4% entre 21 e 40 minutos, 9,4% entre 41 e 60 minutos e 9,4% entre 61 e 80 minutos, de acordo com o gráfico 23. Referente ao tempo entre a residência e o ponto de ônibus, entre os alunos que utilizam o transporte escolar, temos: 58,5% afirmaram que a distância é de até 5 minutos, 19,5% de que é entre 6 e 10 minutos, para 4,9% deles o tempo fica entre 11 e 15 minutos, para 9,85% está entre 16 e 20 minutos e 7,3% indicaram que a distância é acima de 21 minutos, conforme apresentado no Gráfico 24. Os alunos que fazem o trajeto a pé informaram que o tempo entre a residência e a escola é de no máximo 5 minutos. Os alunos que fazem o trajeto com os pais, 50,0% informaram que o tempo entre a residência e a escola é de até 5 minutos, 37,5% relataram o tempo fica entre 6 e 10 minutos e 12,5% informaram que o tempo fica entre 11 e 15 minutos.

Gráfico 23. Tempo dentro do transporte escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 24. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Na pergunta aberta, de natureza espontânea, visando constatar qual seria o maior problema que o fechamento da escola rural em que o filho estuda produziria para a sua família, foram obtidas 40 respostas, indicando que 97,6% dos participantes apresentaram considerações a respeito. Após a análise por similaridade de afirmação, verificou-se que 35,0% das respostas dizem respeito a transportes, 32,5% enfatizam a distância a ser percorrida, 5,0% relatam problemas de adaptação, 5,0% dizem que não teriam onde os filhos estudarem, e 22,5% apresentam aspectos específicos sem semelhanças com as demais observações. As observações apresentadas pelos pais indicam que 67,5% das preocupações estão relacionadas ao transporte e à distância a ser percorrida pelos estudantes. Atualmente, 18,8% dos alunos matriculados já permanecem entre 41 e 80 minutos dentro do veículo, conforme apresentado no Gráfico 23. Para realizar a análise, foram utilizados os seguintes comentários: “Adaptação em escolas urbanas superlotadas”; “Adaptação e aprendizagem”; “Dificuldade do filho ir à escola”; “Distância”; “Distância”; “Distância”; “Distância a percorrer”; “Distância das outras escolas, levaria entre 20-30 minutos para levarmos para outra escola”; “Distância para chegar à escola”; “Distância para chegar na outra escola”; “Distância para chegar na escola mais próxima”; “Distância para ir à escola”; “Distância para ir à escola mais próxima”; “Distância para levar filhos até escola da cidade”; “Distância e o convívio com a comunidade, a educação que é dada na escola”; “Falta de estudo dos filhos”; “Ficaria mais difícil levar para a escola”; “Gastos para levar para a cidade”; “Minha filha teria que morar com a avó na cidade”; “Moro próximo a escola, seria muito triste perdê-la, pois foi aqui que minha família teve o aprendizado e minhas irmãs aprenderam a ler e escrever”; “Não teria onde estudar”; “Não teria onde estudar”; “Preocupação do filho estudar na escola urbana”; “Preocupação em minhas filhas irem para escola urbana que são maiores, diferentes das rurais (pequenas e mais seguras), mais o

transporte”; “Qualidade da educação e aprendizado”; “Segurança”; “Separar os filhos na nova escola”; “Tempo para levar o filho para a escola urbana”; “Ter que levar filho para escola mais distante”; “Ter que transferir para escola urbana”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte (gastos para levar para a cidade)”; “Transporte (riscos envolvidos)”; “Transporte (tempo de permanência dentro do transporte)”; “Transporte e a distância até a escola urbana”; “Transporte escolar”; “Transporte para a cidade”; “Transporte para a escola urbana”; “Transporte para escolar urbana”; “Transporte para levar a escola”; “Transporte e dificuldade para levar a escola urbana”; “Transporte e a dificuldade para levar a escola urbana todos os dias”; e “Traria todos os problemas possíveis”.

Além desses aspectos, existe o problema, em muitos casos, de as crianças terem que despertar muito cedo para conseguir chegar ao ponto de ônibus e acessar o transporte escolar. Sobre essa questão, as informações do Gráfico 24 demonstram que para 17,1% dos entrevistados, o tempo entre a residência e o ponto de ônibus é superior a 16 minutos, sem considerar o período dentro do transporte. Os pais sentem que o fechamento da escola significa que o poder público está esquecendo a população do campo, oferecendo o transporte escolar como alternativa aos estudantes, e, conforme comentário apresentado, existem crianças que ficam com medo de ir à escola urbana, em virtude desse transporte. Os comentários foram: “A escola rural tem ótimo ensino e muito cuidado com os alunos, como se fosse família”; “Alunos mais novos deveriam estudar a tarde, minha filha tem 8 alunos e tem que acordar as 5:15h para pegar o ônibus, o ponto não é perto”; “Faz 6 anos que minha filha estuda na escola rural, ela tem muito medo de ir para a escola urbana, por causa do trajeto e tamanho da escola”; “Gosto muito das escolas rurais, da simplicidade e da forma como os alunos são educados”; “Não pode fechar escolas rurais, pois vai parecer que nós da comunidade rural somos esquecidos pelo poder público e tem que melhorar as escolas rurais, pois nossos filhos amam estudar nelas”; “Poderia reformar a escola e aumentar a quantidade de salas de aula, pois tem que pensar nas crianças que vivem na área rural, valorizar o ensino da área rural, igual as escolas da cidade”.

Buscando identificar os principais problemas que ocorreriam aos pais e familiares pelo encerramento das atividades da EMEIEF Alfredo C. Stahlberg, foi utilizada a pesquisa do tipo estimulada e verificou-se, com os resultados, que maior impacto social está relacionado à ‘Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer’, que teve grau de concordância de 92,7% entre as opções ‘concordo totalmente’ e ‘concordo parcialmente’, como se vê nos resultados evidenciados na Tabela 29.

Tabela 29. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEIEF Alfredo Stahlberg?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer	87,80%	4,90%	2,40%	4,90%	0,00%
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana	75,60%	9,80%	12,20%	0,00%	2,40%
Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana	75,60%	9,80%	12,20%	2,40%	0,00%
Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola	78,00%	4,90%	9,80%	4,90%	2,40%
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola	63,40%	17,10%	12,20%	2,40%	4,90%
Perda do convívio da comunidade com a escola	68,30%	12,20%	14,60%	2,40%	2,40%
Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho	73,20%	7,30%	12,20%	2,40%	4,90%
Preocupação se ônibus vai atrasar	73,20%	7,30%	12,20%	2,40%	4,90%
Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola	73,20%	7,30%	12,20%	2,40%	4,90%
Perda da escola como referência para a comunidade	73,20%	7,30%	17,10%	0,00%	2,40%
Preocupação com acidentes no percurso	75,60%	2,40%	14,60%	4,90%	2,40%
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera	75,60%	2,40%	14,60%	2,40%	4,90%
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana	58,50%	19,50%	14,60%	4,90%	2,40%
Preocupação se o ônibus não vai passar no dia	65,90%	9,80%	17,10%	2,40%	4,90%
Sentimento de abandono pelo poder público	61,00%	14,60%	17,10%	4,90%	2,40%

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Na etapa final do questionário, os pais tiveram a opção de deixar algum comentário adicional, com a finalidade de identificar aspectos não abordados no questionário. Os comentários indicam a satisfação dos pais com a qualidade de ensino da EMEIEF Alfredo Stahlberg e das escolas rurais, evidenciando a necessidade de valorização do ensino dessas unidades educacionais, para equipará-las às unidades existentes na área urbana.

A pergunta estimulada, com a finalidade de verificar se os pais gostariam que existisse mais escolas no campo no município de Limeira, 90,2% responderam que: ‘concordo totalmente’, 2,4% ‘concordo parcialmente’, 4,9% não possuem opinião sobre esse tema, e 2,4% discordam totalmente. Sobre o questionamento acerca de até que etapa educacional as escolas rurais do município deveriam oferecer a população, os resultados indicam que 4,9% dos entrevistados dizem ser até o Ensino Fundamental I, 12 % até o Ensino Fundamental II e para 82,9% dos participantes, até o Ensino Médio.

Os resultados indicam que para 82,9% dos entrevistados, as escolas do campo deveriam oferecer até o Ensino Médio. Os resultados obtidos com a pesquisa com os pais da EMEIEF Alfredo C. Stahlberg indicam a que os pais dos alunos dessa região da cidade estão satisfeitos com a qualidade de ensino oferecida por esta unidade educacional, e a importância da valorização da escola do campo para a população que vive na área rural.

5.6 EMEI Marli Cristina Dibbern

A EMEI Marli Cristina Dibbern está situada no Bairro Rural do Pinhal, região Leste do município, localizada a aproximadamente 16,2 km do centro da cidade, por via asfaltada, segundo a rota do Google Maps. Essa escola denominava-se EMEI Zé Carioca – Rural e foi criada no início da década de 1990, após mobilização da comunidade do bairro no final dos anos 1980, cobrando da autoridade pública a abertura de uma classe de pré-escola para atender às crianças na faixa etária de até seis anos. Em 2012, o Projeto de Lei municipal nº 116/12, alterou o nome da escola, passando de EMEI Zé Carioca – Rural, para EMEI Marli Cristina Dibbern.

A autorização de funcionamento ocorreu através do Decreto-Lei nº 72 de 26/03/1990, com a constituição de uma classe da pré-escola, que utilizou as dependências da Escola Estadual Professor Dorivaldo Damm, no Bairro Rural do Pinhal – escola que, no final de 1989 e início de 1990, sofreu uma ampliação no seu nível de escolaridade, estendendo-o para ensino de 5ª e 8ª série, constituindo, com isso, o ensino de primeiro grau completo que seria ofertado à população rural dessa região do município. De acordo com o seu PPP, a partir dessa ampliação, a Escola Estadual Professor Dorivaldo Damm tornou-se a primeira escola da zona rural do Estado de São Paulo a oferecer o primeiro grau completo, de 5ª a 8ª série. Atualmente, em 2020, a escola oferece o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio, sendo a única escola estadual que disponibiliza essas etapas da educação para a população rural do município.

A EMEI Marli Cristina Dibbern, por sua vez, homenageia a professora homônima que foi docente da rede de ensino do município. Em 2016, através de solicitação da comunidade católica, a escola passou a funcionar no prédio atual, e, no momento, está aguardando a aprovação de um projeto para a construção de um prédio próprio, com novas instalações para essa unidade educacional. As Fotos 13 e 14 apresentam a frente do prédio da escola e a entrada principal, conforme segue:

Foto 13. Visão frontal da EMEI M. Dibbern



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 14. Visão lateral da EMEI M. Dibbern



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

De acordo com o PPP, até o ano de 2007, essa unidade educacional permaneceu vinculada a outras instituições municipais de ensino da área urbana, tornando-se em 2007, vinculada com a EMEIEF Martim Lutero, escola rural do município. A direção atual da escola está sob a responsabilidade da Prof^ª Maria Calvo Drudi, diretora efetiva nessa unidade desde o ano de 2018. No momento, as funções da direção e coordenação pedagógica dessa unidade educacional estão vinculadas com a EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg, no Bairro dos Frades. Nesse sentido, essas funções são realizadas em conjunto, pois esses profissionais atuam nas duas escolas. A entrevista com a direção ocorreu no dia 24 de maio de 2020, com objetivo de obter os dados sobre a história da escola, número de alunos matriculados, infraestrutura, quantidade de funcionários e demais informações sobre o funcionamento. Após a visita, outras informações sobre a entrevista foram realizadas por meio de aplicativo de mensagem.

A escola disponibiliza apenas a Educação Infantil, possui 11 funcionários, sendo 6 na função de professores e 5 nas demais funções administrativas e operacionais. Desses servidores, 6 residem na área rural e 5 na área urbana. A escola tem 2 turmas por período, sendo uma delas multisseriada e a outra unisseriada, conforme apresentando no Quadro 21.

Quadro 21. Composição das turmas da EMEI Marli Cristina Dibbern

Etapa de ensino	Turmas	Quantidade de alunos por sala
Maternal 1ª e 2ª etapa	Multisseriada	Média 11 alunos
Infantil pré-escola	Unisseriada	Média de 18 alunos

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A escola possui duas salas de aula com oferta no período da manhã e da tarde. Por intermédio das informações obtidas na pesquisa de campo e com os dados divulgados pelo

Laboratório de Dados, é possível identificar que, nos últimos anos, o número de matrículas vem se mantendo na média de 50 alunos, conforme demonstrado na Tabela 30. De acordo com a direção da escola, os alunos a EMEI Marli Cristina Dibbern moram em sítios da região (alguns até bem distantes da escola), sendo, em muitos casos, de propriedades da própria família; também existem muitos arrendamentos e outras famílias, cujos pais trabalham nas propriedades e moram em casas cedidas ou alugadas pelos donos do lote.

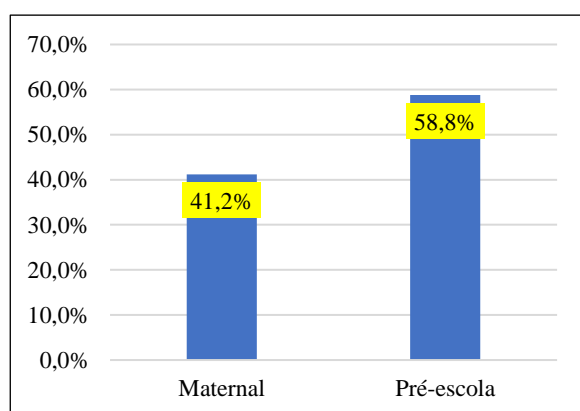
Tabela 30. Número de alunos matriculados na EMEI Marli Cristina Dibbern

	Período de 2007 a 2020													
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Número de alunos	69	77	49	41	49	38	45	54	61	53	51	59	54	50

Fonte: Adaptado de Laboratório de dados educacionais.

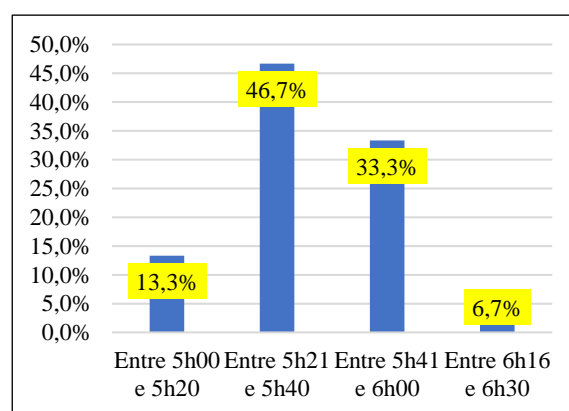
Por meio do questionário (Apêndice 3) aplicado aos pais por intermédio do Google Forms, foram obtidas 17 respostas, o que correspondem a 34,0% dos alunos matriculados na EMEI Marli Cristina Dibbern. As respostas obtidas foram relativas aos alunos que estudam nas etapas de ensino do infantil, sendo 41,2% do maternal e 58,8% da pré-escola, conforme Gráfico 25. O horário de despertar dos alunos que estudam no período da manhã foi assim identificado: 13,5% acordam entre 5h00 e 5h20, 46,7% entre 5h21 e 5h40, 33,3% entre 5h41 e 6h00, e, finalizando, 6,7% entre 6h16 e 6h30, conforme o Gráfico 26. É importante destacar que os alunos dessa unidade educacional são crianças do infantil e maternal, que, de acordo com a pesquisa, chegam a despertar às 5h00 para conseguir chegar até a escola.

Gráfico 25. Etapa de ensino



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

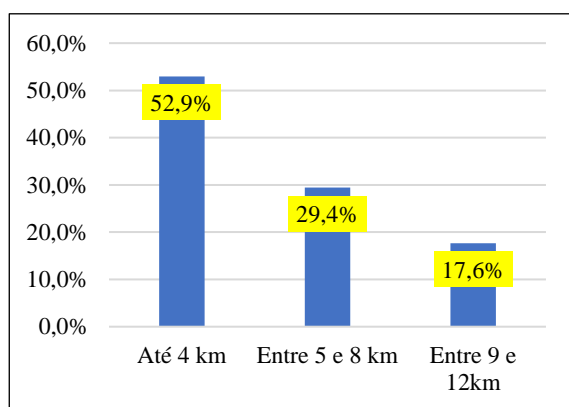
Gráfico 26. Horário de despertar do aluno



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

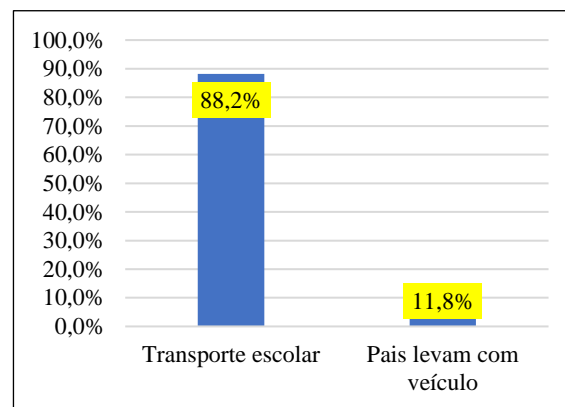
Referente à distância entre a residência dos alunos e a escola, 52,9% dos entrevistados informaram que é de até 4 km; 29,4% entre 5 e 8 km; 17,6% entre 9 e 12 km e não houve relatos sobre a distância entre 13 e 20 km, conforme Gráfico 27 em que se observa o deslocamento que os alunos realizam diariamente para ter acesso à educação, chegando até a 12 km. Sobre a forma de transporte utilizada pelos alunos, os resultados da pesquisa demonstraram que não houve respostas sobre alunos que façam o trajeto a pé; 88,2% utilizam o transporte escolar e 11,8%, são levados à escola pelos pais com veículo próprio, de acordo com o Gráfico 28. Verifica-se, com essas informações, que a maior parte dos estudantes dependem do transporte escolar para chegarem até as dependências da escola.

Gráfico 27. Distância entre a residência e a escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

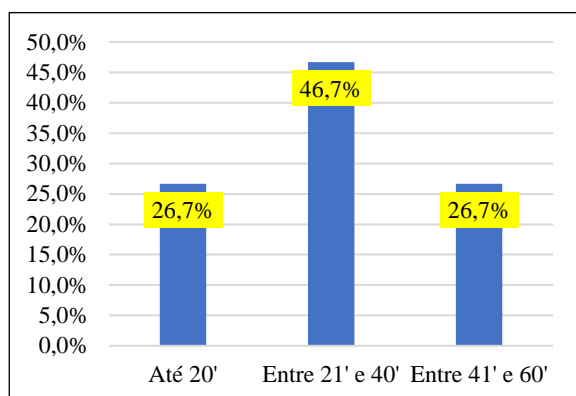
Gráfico 28. Como vai à escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

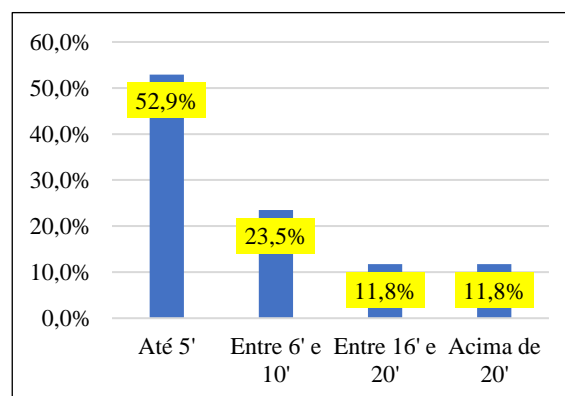
Entre os alunos que fazem uso do transporte escolar, 26,7% relatam que o tempo que ficam dentro do ônibus no percurso até a escola é de até 20 minutos; 46,7% deles entre 21 e 40 minutos; 26,7% entre 41 e 60 minutos – não houve respostas para tempos acima de 61 minutos, de acordo com o Gráfico 29. Referente ao tempo gasto entre a residência e o ponto de ônibus, dos alunos que utilizam o transporte escolar, 52,9% percorrem a distância de até 5 minutos; 23,5% disseram que é entre 6 e 10 minutos; não houve nenhum relato entre 11 e 15 minutos; 11,8% indicaram um tempo entre 16 e 20 minutos; e 11,8% relataram que a distância é acima de 21 minutos, conforme apresentado no Gráfico 30. Vale dizer que esse tempo acima de 21 minutos corresponde à distância que alunos do maternal têm que percorrer, conforme dados do questionário respondido pelos pais. Os alunos que fazem o trajeto com os pais informaram que o tempo entre a residência até a escola é entre 6 e 10 minutos.

Gráfico 29. Tempo dentro do transporte escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 30. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Na entrevista com a diretora da EMEI Marli Cristina Dibbern, perguntou-se sobre a importância, para pais, alunos e comunidade, de se manter em funcionamento a unidade de ensino. Na sua visão, essa escola é mais perto para as pessoas que moram nessa região do município. A distância para outra escola rural ou urbana é considerável, dificultando para alunos e pais o deslocamento até lá. A comunidade é muito presente em todas as situações em que a escola necessita dela: é presente nas reuniões de pais e nas festividades organizadas pela Unidade escolar.

Na pergunta espontânea do questionário, cuja finalidade era conhecer qual seria o maior problema que o fechamento da escola rural em que o filho estuda traria para a família, foram obtidas 16 respostas, o que corresponde a 94,1% das respostas ao questionário. Através da análise da similaridade entre as afirmativas, identificou-se que 37,4% tratam da distância para chegar a outra escola; 31,3% enfatizam o problema com o transporte; 18,8% se preocupam com a segurança; e 12,5% abordam situações específicas, sem semelhança com as demais observações. Contudo, tais apontamentos evidenciam que, para 68,8% dos participantes, a distância a ser percorrida e o transporte são os quesitos que trazem as maiores preocupações aos pais. Outra observação refere-se à segurança, em que a família indica a confiança na escola rural em que o filho estuda. As respostas fornecidas pelos pais foram: “Distância”; “Distância”; “Distância”; “Distância para chegar em outra escola”; “Distância para chegar na escola mais próxima”; “Distância para levar filho em escola da cidade”; “Distância e tempo de transporte”; “Deixar meu filho na área urbana”; “Fica muito difícil”; “Fim da convivência familiar em termos de escola rural”; “Horário de acordar”; “Não teria como estudar, moro no sítio e não tenho como levar os filhos para outra escola”; “Provavelmente teria que mudar para a cidade”; “Segurança”; “Segurança, filhos são muito pequenos para estudar longe de casa”; “Segurança,

não confio em mandar para uma escola desconhecida”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte (transitar pela rodovia todo dia)”; “Transporte, tendo que transitar na rodovia todo dia”; “Transporte para os filhos estudarem na cidade”; e “Transporte e dificuldade para levar a escola urbana todos os dias”.

Através da pesquisa estimulada, buscou-se identificar quais seriam os principais problemas que ocorriam a alunos, pais e comunidade caso houvesse encerramento das atividades da EMEI Marli Cristina Dibbern. Pelos dados apresentados na Tabela 31, os resultados indicam que quatro itens obtiveram 94,1% de concordância, entre as escolhas ‘concordo totalmente’ e ‘concordo parcialmente’. Os principais impactos relacionam-se com a ‘Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer’, ‘Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho’, ‘Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana’, e ‘Perda do convívio da comunidade com a escola’.

Tabela 31. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEI Marli Dibbern?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer	76,50%	17,60%	5,90%	0,00%	0,00%
Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho	76,50%	17,60%	5,90%	0,00%	0,00%
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana	64,70%	29,40%	5,90%	0,00%	0,00%
Perda do convívio da comunidade com a escola	64,70%	29,40%	5,90%	0,00%	0,00%
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana	47,10%	41,20%	11,80%	0,00%	0,00%
Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola	64,70%	23,50%	11,80%	0,00%	0,00%
Preocupação se ônibus vai atrasar	64,70%	23,50%	11,80%	0,00%	0,00%
Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana	64,70%	23,50%	11,80%	0,00%	0,00%
Preocupação com acidentes no percurso	70,60%	17,60%	11,80%	0,00%	0,00%
Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola	70,60%	17,60%	11,80%	0,00%	0,00%
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera	70,60%	17,60%	11,80%	0,00%	0,00%
Sentimento de abandono pelo poder público	70,60%	17,60%	11,80%	0,00%	0,00%
Preocupação se o ônibus não vai passar no dia	64,70%	17,60%	17,60%	0,00%	0,00%
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola	58,80%	23,50%	11,80%	5,90%	0,00%
Perda da escola como referência para a comunidade	64,70%	11,80%	23,50%	0,00%	0,00%

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foi disponibilizada, na etapa final do questionário, a opção de os pais apresentarem algum comentário adicional sobre algum assunto que não foi apresentado nos questionamentos realizados. As respostas obtidas indicam a satisfação dos pais com a escola, embora reforcem a preocupação com a segurança das crianças, tanto na unidade educacional quanto no transporte, pois são alunos do maternal e pré-escola. Além disso, os comentários apontam apreensão sobre o local de embarque desses estudantes, que, muitas vezes, junto aos pais, precisam aguardar a chegada do transporte escolar no acostamento da rodovia. Outros comentários adicionais foram: “Oferecer do maternal até a faculdade”; “asfaltar as ruas que o ônibus passa, pois nos dias de chuva fica muito escorregadio e provavelmente daria menos manutenção no ônibus”; “Ter mais segurança rondando as escolas, para deixar os pais mais calmos”; “Transporte deveria entrar no bairro, pois é perigoso ficar na pista esperando o ônibus chegar”; e “Zé Carioca é uma escola excelente”.

Em relação à pergunta estimulada, cujo objetivo era identificar se os pais gostariam que tivesse mais escolas no campo no município de Limeira, 76,5% responderam que ‘concordo totalmente’, 11,8% ‘concordam parcialmente’ e 11,8% ‘não possuem opinião sobre esse tema’. Relativo ao questionamento sobre até que etapa educacional as escolas rurais do município deveriam oferecer, os resultados indicam que 94,1% dos entrevistados dizem ser até o Ensino Fundamental II e para 5,9% dos participantes, até outras etapas. Os resultados demonstram que para 94,1% dos entrevistados, as escolas do campo deveriam oferecer até o Ensino Fundamental II. Os resultados obtidos com a pesquisa realizada com os pais da EMEI Marli Cristina Dibbern indicam a qualidade do ensino e a importância dessa unidade educacional para os habitantes dessa região da cidade e a necessidade das melhorias de infraestrutura nos bairros rurais.

5.7 EMEIEF Martim Lutero

A EMEIEF Martim Lutero está instalada na Via Martim Lutero, km 3, no Bairro dos Pires, região Leste do município, situada a aproximadamente 8,3 km do centro da cidade, por via asfaltada, de acordo com a rota do Google Maps. A escola foi fundada em 1908 por imigrantes alemães luteranos e sua criação faz parte da história do Bairro dos Pires. A escola atual é resultante da junção de duas escolas já existentes na época: a Escola Paroquial Alemã – criada em 1874 –, e a Escola da Associação Germânica, constituída em 1879. De acordo com os dados do PPP, no transcorrer do tempo, a comunidade organizou-se para a construção de apenas uma escola, que a atendessem, surgindo, então, o seu primeiro prédio em 1939.

No Bairro dos Pires, com predominância étnica germânica, mantinha-se as tradições dos imigrantes, conforme mostra Almeida (2016, p. 98): “era comum o uso de faixas e bandeiras nas festividades culturais, como nos eventos religiosos e nas comemorações escolares, com dizeres no idioma do grupo étnico (nesse caso, o alemão), como manutenção do símbolo nacional de seu país”. Através desses eventos, denotava os valores culturais, sociais e morais da população do Bairro dos Pires. Na escola falava-se o idioma alemão, mas o professor tinha que ter domínio da língua portuguesa para realizar os estudos da leitura e escrita no idioma nacional.

Após um período de negociação entre o Estado e a comunidade, foi construído um novo prédio no local, e, a partir de 1998, a escola foi municipalizada passando a ser denominada EMEIEF Martim Lutero, com a transferência de responsabilidade da gestão para o poder municipal. O PPP informa que Martinho Lutero, conhecido popularmente como Martim Lutero, nasceu em 1483, em Eisleben, região norte da Alemanha. Foi através de Lutero que se materializou o movimento da Reforma Protestante na Europa, no início do século XVI, sendo ele o fundador do protestantismo e um dos defensores da criação de ensino público gratuito em nível elementar para todos. As Fotos 15 e 16 apresentam a frente do prédio da escola e a entrada principal.

Foto 15. Visão frontal da EMEIEF Martim Lutero



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Foto 16. Visão lateral da EMEIEF Martim Lutero



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A Direção da EMEIEF Martim Lutero está sob a responsabilidade da Prof^a Diná Dibbern Fischer, diretora efetiva desde 2016, moradora do Bairro do Pires, que atua na escola há 23 anos, tendo sido professora, vice-diretora e coordenadora pedagógica nessa unidade escolar. Até agosto de 2018, a escola possuía duas unidades a ela vinculadas: a EMEI Marli Cristina Dibbern e a EMEIF Alfredo Christiano Stahlberg – ambas já desvinculadas em 2020 – e contam

com uma Diretora e Coordenadora que atuam em conjunto nas duas escolas. A entrevista presencial com a direção da escola ocorreu no dia 22 de maio de 2020, momento em que foi possível conhecer as dependências e a história da escola, o número de alunos matriculados, a infraestrutura, a quantidade de funcionários e demais informações sobre seu funcionamento. Após a visita, outras informações sobre a entrevista foram realizadas através de aplicativo de mensagem.

O seu horário de funcionamento é das 7h00 às 17h15 e a escola dispõe das etapas de ensino: Educação Infantil e o Fundamental I – e, no ano de 2020, possuía 210 alunos regularmente matriculados, na faixa etária entre três e dez anos, distribuídos nos períodos da manhã e de tarde. As aulas das turmas da manhã ocorrem no horário das 7h00 às 12h00 para os alunos do Fundamental I e das 7h00 às 11h10 para os alunos do Infantil. No período da tarde, as aulas do ensino Fundamental I acontecem no horário das 12h15 às 17h25 e do Infantil das 12h15h às 16h25.

De acordo com a direção, nos últimos anos vem aumentando o número de alunos na escola em decorrência do crescimento das famílias que estão se mudando da área urbana para as chácaras de recreio, em áreas rurais próximas da instituição. Nos últimos anos, devido à crise financeira que o país vem atravessando, muitos alugaram as residências na cidade e passaram a morar nessas chácaras. Vários alunos vieram de escolas particulares da cidade por questões financeiras e/ou pelo fato de a família vir morar nas chácaras e ser mais difícil levá-las para a escola da área urbana. Os familiares acreditam na qualidade de ensino da EMEIEF Martim Lutero. A Tabela 32 apresenta a quantidade alunos matriculados no período de 2007 a 2020, o que indica o crescimento dos estudantes nessa unidade de ensino.

Tabela 32. Número de alunos matriculados na EMEIEF Martim Lutero

	Período de 2007 a 2020													
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Número de alunos	129	137	161	143	134	153	143	154	157	169	179	221	210	210

Fonte: Adaptado de Laboratório de dados educacionais.

A escola dispõe de 6 salas de aula e a distribuição dos alunos se faz da seguinte forma: 14 alunos matriculados no maternal, 44 alunos matriculados na pré-escola, 84 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos iniciais), 66 alunos matriculados no ensino fundamental I (anos finais) e 2 alunos matriculados na educação especial. O ensino é totalmente ministrado em turmas unisseriadas, com uma turma por ano de escolaridade. No passado, a

escola já teve turmas multisseriadas, mas, com o aumento do número de alunos ocorrido nos últimos anos, todas as turmas são hoje unisseriadas. A quantidade de alunos é constituída da seguinte forma: no maternal a turma é de 14 alunos por sala, a pré-escola tem em média de 20 a 25 alunos por turma, no ensino fundamental a média é de 25 a 30 alunos por turma, de acordo com o Quadro 22.

Quadro 22. Composição das turmas da EMEIEF Martim Lutero

Etapa de ensino	Turmas	Quantidade de alunos por sala
Infantil	Unisseriadas	Média entre 20 e 25 alunos
Fundamental I (anos iniciais)	Unisseriadas	Média entre 20 e 25 alunos
Fundamental I (anos finais)	Unisseriadas	Média entre 20 e 25 alunos

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

A escola possui 26 funcionários, sendo 15 na função de professor e 11 nas funções administrativas e operacionais, conforme mostra o Quadro 23. Em relação aos professores, 13,3% residem no bairro da escola e 86,7% residem na área urbana. Entre os servidores administrativos, 63,6% residem no bairro da escola e 36,4% residem na área urbana.

Quadro 23. Quantidade de funcionários da EMEIEF Martim Lutero

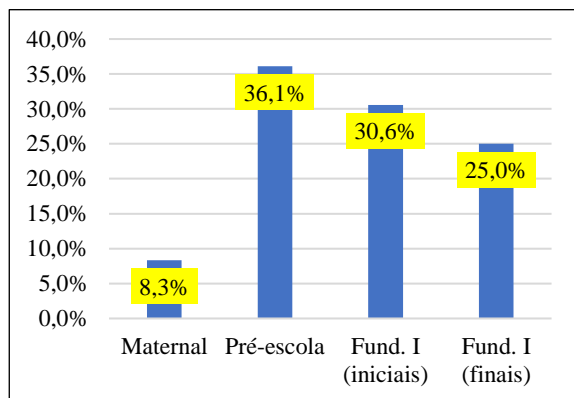
Cargo	Quantidade de funcionários
Diretor	01
Vice-diretora	01
Coordenador pedagógico	01
Monitor	04
Auxiliar geral	03
Merendeira	02
Monitores	04
Professor Educação Infantil	04
Professor Ensino Fundamental	06
Total	26

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Através do questionário (Apêndice 3) disponibilizado aos pais dos alunos da EMEIEF Martim Lutero via Google Forms, foram obtidas 36 respostas, o que corresponde a 17,14% dos alunos matriculados na escola. As respostas relacionavam-se aos alunos que estudam nas seguintes etapas de ensino: 8,3% do Maternal; 36,1% da Pré-escola; 30,6% do Fundamental I (iniciais) e 25,0% do Fundamental I (finais), conforme Gráfico 31. O horário de despertar dos

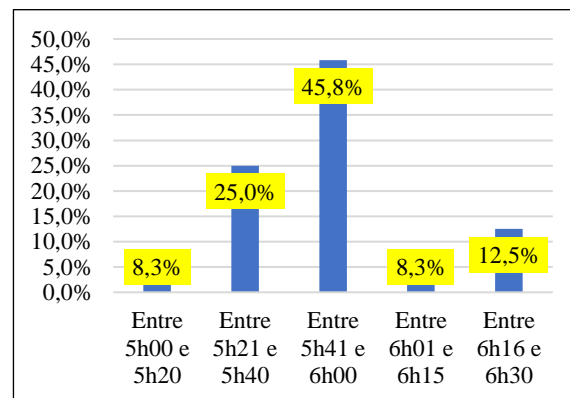
alunos que estudam no período da manhã foi assim identificado: 8,3% acordam entre 5h00 e 5h20; 25,0% entre 5h21 e 5h40; 45,8% entre 5h41 e 6h00; 8,3% entre 6h01 e 6h15; e, finalizando, 12,5% entre 6h16 e 6h30, de acordo com o Gráfico 32.

Gráfico 31. Etapa de ensino



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

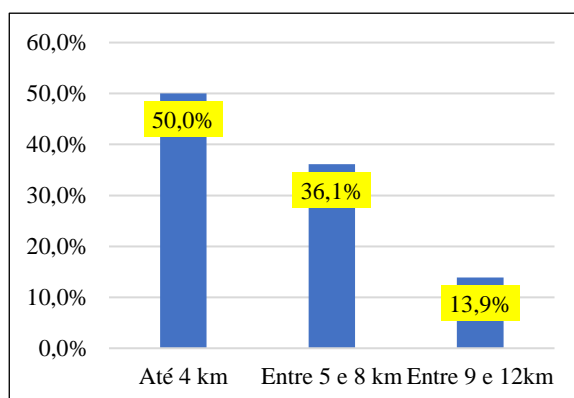
Gráfico 32. Horário de despertar do aluno



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

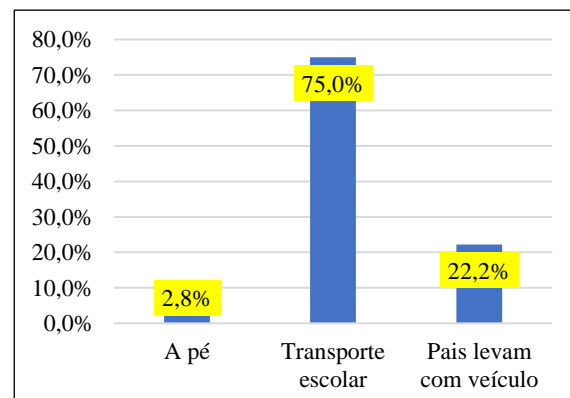
Em relação à distância entre a residência dos alunos e a escola, 50,0% dos entrevistados informaram que é de até 4 km; 36,1% entre 5 e 8 km; 13,9% entre 9 e 12 km; não houve relatos sobre a distância acima de 13 km, como se vê no Gráfico 33. Sobre a forma de transporte utilizada pelos alunos, os resultados da pesquisa demonstraram que 2,8% fazem o trajeto a pé; 75,0% utilizam o transporte escolar e 22,2% são levados à escola pelos pais com veículo próprio, de acordo com o Gráfico 34.

Gráfico 33. Distância entre a residência e a escola



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 34. Como vai à escola

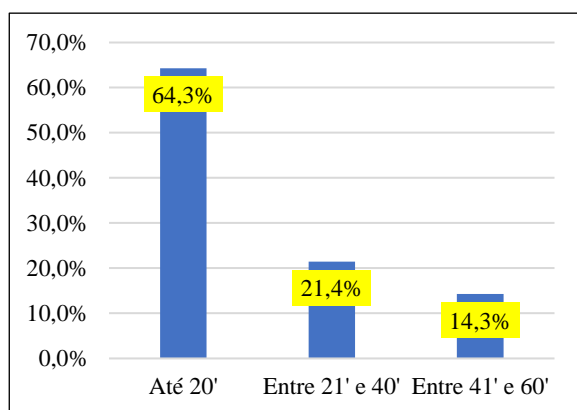


Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Entre os alunos que fazem uso do transporte escolar, 64,3% relatam que o tempo dentro do ônibus a caminho da escola é de até 20 minutos; 21,4% entre 21 e 40 minutos; 14,3% entre

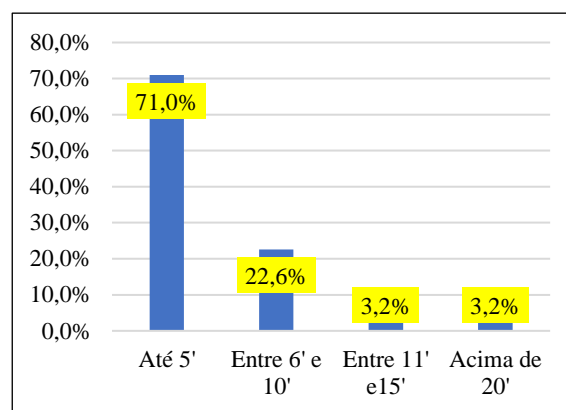
41 até 60 minutos e não houve respostas para os tempos acima de 61 minutos, conforme o Gráfico 35. Referente ao tempo entre a residência e o ponto de ônibus, 71,0% dos alunos que utilizam o transporte escolar informaram que a distância é de até 5 minutos; 22,6% disseram que é entre 6 e 10 minutos; 3,2% relataram que gastam entre 11 e 15 minutos; não houve nenhuma indicação entre 16 e 20 minutos, e 3,28% indicaram que a distância é acima de 21 minutos, conforme o Gráfico 36.

Gráfico 35. Tempo dentro do transporte escolar



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Gráfico 36. Tempo entre a residência e o ponto de ônibus



Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Os alunos que fazem o trajeto a pé informaram que o tempo entre a residência e a escola é de, no máximo, 5 minutos. Entre os alunos que fazem o trajeto com os pais, 28,6% informaram que o tempo entre a residência até a escola é de até 5 minutos; e 71,4% relataram que o tempo é de 6 e 10 minutos.

Na entrevista com a diretora da EMEIEF Martim Lutero, perguntou-se sobre a importância para alunos, pais e comunidade de se manter em funcionamento aquela unidade de ensino. Na sua visão, a escola possui a identidade dos alunos e da comunidade, pois, de acordo com pesquisa feita no PPP, os pais colocaram a importância dessa escola para as famílias. Para os alunos, existe a identidade deles com a comunidade, pois todos se conhecem. Para os pais, a escola é perto da família, e, com isso, o filho não precisa se arriscar com o transporte escolar. Para a comunidade, além do ensino, a escola é vista como ponto de apoio, preservação e manutenção da cultura alemã do bairro, e valorizam, ainda, os projetos que envolvem a escola-comunidade, como o projeto ambiental de conscientização dos alunos, familiares e comunidade.

Com o propósito de identificar os principais problemas que ocorreriam à família caso houvesse o encerramento das atividades da EMEIEF Martim Lutero, utilizou-se a pesquisa do tipo estimulada. Dessa pesquisa cinco itens causam maior preocupação aos envolvidos, que

teve grau de concordância de 100,0% entre as opções ‘concordo totalmente’ e ‘concordo parcialmente’, como se vê na Tabela 33. Os principais impactos sociais são ‘Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer’, ‘Preocupação com acidentes no percurso’, ‘Sentimento de abandono pelo poder público’, ‘Perda da escola como referência para a comunidade’, e ‘Perda do convívio da comunidade com a escola’.

Tabela 33. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da EMEIEF M. Lutero?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer	94,40%	5,60%	0,00%	0,00%	0,00%
Preocupação com acidentes no percurso	83,30%	16,70%	0,00%	0,00%	0,00%
Sentimento de abandono pelo poder público	83,30%	16,70%	0,00%	0,00%	0,00%
Perda da escola como referência para a comunidade	94,40%	5,60%	0,00%	0,00%	0,00%
Perda do convívio da comunidade com a escola	86,10%	13,90%	0,00%	0,00%	0,00%
Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho	86,10%	11,10%	2,80%	0,00%	0,00%
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana	77,80%	19,40%	2,80%	0,00%	0,00%
Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana	72,20%	25,00%	2,80%	0,00%	0,00%
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana	55,60%	38,90%	5,60%	0,00%	0,00%
Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola	77,80%	13,90%	8,30%	0,00%	0,00%
Preocupação se ônibus vai atrasar	77,80%	13,90%	8,30%	0,00%	0,00%
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola	75,00%	16,70%	8,30%	0,00%	0,00%
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera	83,30%	8,30%	8,30%	0,00%	0,00%
Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola	80,60%	8,30%	11,10%	0,00%	0,00%
Preocupação se o ônibus não vai passar no dia	77,80%	8,30%	13,90%	0,00%	0,00%

Fonte: Pesquisa de campo (2020).

Na pergunta espontânea, cuja finalidade era conhecer qual seria o maior problema que o fechamento da EMEIEF Martim Lutero provocaria aos filhos e à família, foram obtidas 36 respostas, indicando que 100% dos participantes fizeram as suas considerações. Através da análise da similaridade entre as afirmativas, foi identificado que 25,0% tratam da distância para chegar a outra escola; 20,8% enfatizam o problema com o transporte; 12,5% apontam a qualidade do ensino; 8,3% abordam a questão da adaptação na escola urbana; 6,3% relatam o problema da segurança; e 27,1% apresentam situações específicos, sem semelhança com as demais observações. Portanto, para 45,8% dos pais, a maior preocupação refere-se à distância

a ser percorrida e o transporte dos filhos; e para 12,5% deles existe o problema da qualidade de ensino. A questão da adaptação dos estudantes à nova escola e a segurança são pontos que trazem apreensão para 14,6% dos participantes. Os comentários realizados pelos pais, que favoreceram a análise foram: “Adaptação (dificuldade de adaptação em escola maior urbana); Adaptação na escola urbana”; “Adaptação (Maior dificuldade de interação da criança no novo contexto escolar)”; “Adaptação e enviar filhos pequenos a uma escola com muitos alunos”; “Confiança na nova escola”; “Convívio social e perda de uma escola referência”; “Dificultaria tudo, a escola rural faz parte da nossa vida”; “Distância”; “Distância”; “Distância”; “Distância”; “Distância”; “Distância a percorrer até a escola”; “Distância a ser percorrida”; “Distância até a escola”; “Distância para a escola urbana”; “Distância para a chegar na escola urbana”; “Distância a percorrer até a escola”; “Distância a ser percorrida até a outra escola”; “Encontrar outra escola boa, com bom ensino e que se preocupem com o aluno”; “Encontrar outra escola com a mesma qualidade de ensino”; “Inclusão social, a escola que ele estuda é maravilhosa”; “Ingressá-lo em outra escola que não seja rural”; “Insegurança de colocar na escola urbana”; “Mudança na rotina”; “Não teria onde deixar o filho enquanto os pais trabalham, confia nos funcionários da escola”; “Não teria onde estudar”; “Qualidade do ensino”; “Qualidade do ensino”; “Qualidade do ensino”; “Qualidade e educação das escolas rurais é melhor que da cidade, a educação da cidade é diferente”; “Segurança”; “Segurança”; “Segurança”; “Seria mais difícil acompanhar a vida escolar do meu filho, pois não tenho carro”; “Temos mais filhos e dificultaria pra família estar participando nas reuniões da escola”; “Ter que acordar mais cedo”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte”; “Transporte (custos)”; “Transporte (dificuldade para levar o filho até a escola mais próxima)”; “Transporte (financeiro)”; “Transporte (gasto com combustível para levar filho até escola da cidade)”; “Transporte (riscos)”; “Transporte (Trabalho e não tenho como levar na cidade)”; “Transporte e levar os filhos para a escola”; e “Transporte, pois seria necessário mais acompanhamento quanto ao transporte do aluno”.

Na parte final do questionário, havia um espaço aberto aos participantes que desejassem registrar algum comentário adicional, sobre um assunto que não foi apresentado nos questionamentos realizados. Os comentários obtidos foram: “A escola rural é de extrema importância para nós moradores da área rural, a escola passa muita transparência às famílias, temos contato com professores, coordenadores, diretoria e demais funcionários sem nenhum problema”; “Amo a escola do meu filho, estou muito satisfeita”; “É muito importante a escola rural”; “Escola ter uma sala para adultos conseguirem terminar os estudos”; “Escolas rurais devem ter espaço maior para a prática de atividade física”; “Gostamos muito da escola rural por se tratar de uma escola onde conhecemos a maioria das pessoas, funcionários e familiares dos

alunos, nos tornando uma família só e um convívio muito agradável”; “Já oferecem o ensino médio”; “Não tirem as escolas rurais”; “Precisa ter mais escolas rurais”; “Poderia existir mais escolas rurais”; “Seria bom abrir escolas rurais com período integral, inclusive creche para as mães que precisam trabalhar”; “Seria ótimo se fosse implementado centros comunitários para crianças e adolescentes praticarem atividades esportivas e cursos profissionalizantes”.

Referente à pergunta estimulada, buscando identificar se os pais gostariam que existissem mais escolas no campo no município de Limeira, 91,7% responderam que ‘concordam totalmente’ e 8,3% ‘concordam parcialmente’. Questionados sobre até que etapa educacional as escolas rurais do município deveriam oferecer à população, os resultados indicam que 25,7% dos entrevistados gostariam que o ensino fosse até o Ensino Fundamental II; para 71,4% até o Ensino Médio, e para 2,9% dos participantes até outras etapas. Por meio dos resultados da pesquisa realizada com os pais da EMEIEF Martim Lutero, verificou-se a importância dessa unidade de ensino para os moradores da área rural, evidenciando a qualidade do ensino e a confiança dos pais na direção, nos professores e demais profissionais dessa unidade educacional.

5.8 Resultados encontrados nas atuais escolas em funcionamento

Por meio dos estudos realizados, foi possível evidenciar as características das atuais escolas do campo em funcionamento no município de Limeira, como sua história, ano de fundação, localização, a quantidade de funcionários, a infraestrutura, o horário de funcionamento, o número de alunos matriculados e a composição das turmas de acordo com as etapas de ensino. Nas entrevistas realizadas com a direção dessas unidades educacionais, identificou a existência de turmas unisseriadas e multisseriadas, em cinco escolas; e apenas na EMEIEF Martim Lutero todas as turmas são unisseriadas. Durante o período de visita aos estabelecimentos e coleta de dados, puderam ser observados o comprometimento da direção e dos professores na condução das escolas, visando atender às orientações pedagógicas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação e proporcionar melhor qualidade do ambiente educacional aos estudantes. Foi possível verificar, também que, nos últimos anos, houve investimento público nessas unidades, com reformas, melhorias e ampliação das instalações.

Com a finalidade de identificar os impactos sociais que um potencial fechamento dessas unidades educacionais causaria e analisar a visão dos pais sobre essa situação, foi enviado aos pais um questionário, que trazia questões fechadas e abertas – para identificar, de forma

estimulada e espontânea, quais seriam os principais problemas que o encerramento das atividades das escolas rurais do município causaria a estudantes, pais e comunidade.

Os resultados encontrados foram apresentados individualmente, conforme foi sendo realizada a descrição de cada escola, e verificou-se que os problemas dependem das características de cada escola e da sua localização. Por meio do questionário identificavam-se a etapa de ensino em que os alunos estão matriculados, o horário de despertar desses estudantes, a distância percorrida entre a residência e a unidade educacional, qual a forma de transporte que o educando utiliza para ir à escola, o tempo entre a residência e o ponto de ônibus e o tempo dentro do transporte escolar.

Em relação à forma de locomoção até a escola, 81% dos pais informaram que os filhos utilizam o transporte escolar; 14% são levados de carro pelos pais; 4% vão a pé, e 1% não descreveu a forma utilizada. Sobre a distância entre a residência e a escola, 47% informaram que ela é de até 4 km; para 31% fica entre 5 e 8 km; 14% entre 9 e 12 km; 5% entre 13 e 20 km; e para 2% acima de 20 km. No que tange à questão do tempo dentro do transporte escolar, 42% ficam até 20 minutos; 37% entre 21 e 40 minutos; 17% entre 41 e 60 minutos; e 4% entre 61 e 80 minutos. Para os alunos que não utilizam o transporte escolar, 44% informaram que o tempo é de até 5 minutos; 48% entre 6 e 10 minutos; e 8% entre 11 e 15%. Na questão do horário de despertar, 10% informaram que acordam entre 5h00 e 5h15; 31% entre 5h16 e 5h30; 13% entre 5h31 e 5h45; 29% entre 5h46 e 6h00; 3% entre 6h01 e 6h15, e 14% entre 6h16 e 6h30.

Nas questões fechadas estimuladas que envolviam as respostas de todos os participantes, os resultados analisados, na sua totalidade, mostram que os impactos sociais mais significativos para os pais são a 'Preocupação com segurança do filho em ter que estudar na área urbana' e a 'Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer'. Nesse sentido, verifica-se que a distância a ser percorrida e o envio dos filhos para a escola urbana são as maiores preocupações para os pais dos alunos das atuais escolas rurais de Limeira. Em relação às questões abertas, que foram respondidas de forma espontânea, os impactos mais significativos foram os problemas com o 'Transporte' e a 'Distância a ser percorrida até chegar a outra escola'.

Os resultados indicam que a questão do transporte e a distância a ser percorrida são os problemas que os pais mais apontam quando se pensa sobre a perda da atual escola em que os filhos estudam. Fazendo a relação entre as respostas das perguntas abertas e fechadas, identifica-se que a distância a ser percorrida é um item relevante para os pais, pois existe a preocupação com o tempo que os filhos ficarão dentro do transporte escolar, expostos ao risco e ao desgaste físico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento de escolas do campo tem se acentuado nos últimos anos em todo o território nacional, e este trabalho teve como objetivo analisar os problemas que o encerramento das atividades dessas unidades educacionais ocasiona aos estudantes e familiares que habitam na área rural. Na pesquisa realizada, levou-se em consideração o recorte temporal: de 1998 – ano em que se iniciou a municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I – até o ano de 2020, período em que foi desenvolvida a pesquisa de campo. Através das políticas de descentralização da gestão da educação, promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, houve a transferência de responsabilidades da União para Estados e Municípios, no que tange à gestão da educação básica, proporcionando progressivos graus de autonomia nas decisões, que envolvem tanto as questões pedagógicas, quanto as administrativas e financeiras, relativas a suas respectivas redes de ensino – e, dessa forma, passaram a ter um maior controle sobre os seus sistemas de ensino, tendo em vista que esses entes passaram a ser responsáveis pela gestão e pelo custeio das suas respectivas redes.

Verifica-se que esse conjunto de modificações ocorridas na Educação são reflexos da crise do capitalismo, que provocou a reorientação da função do Estado, a partir da implantação do modelo socioeconômico neoliberal no Brasil, na década de 1990, iniciado com o governo Fernando Collor de Mello e se consolidado na gestão de Fernando Henrique Cardoso com a implantação de um Estado Mínimo para as questões sociais, reservando as benesses do Estado para as camadas dirigentes, ou mais abastadas economicamente. Através das reformas e das políticas implementadas, gradativamente vem ocorrendo o dismantelamento dos serviços públicos, com a privatização e transferência das atribuições do Estado para a iniciativa privada – incluindo a Educação, que foi transformada em mercadoria para ser explorada economicamente de acordo com perspectivas do mercado. Nessa visão, as empresas privadas ampliaram as suas atividades e passaram a explorar a Educação em todas as suas etapas, e, em muitos casos, foram beneficiadas pelos programas públicos de financiamento educacional, além da implementação das parcerias público-privadas no ensino.

No caso do ensino público, a garantia dos recursos para o financiamento das redes de ensino federal, estaduais e municipais foi determinada na Constituição Federal de 1988, com a vinculação de impostos, definindo o percentual mínimo de participação de cada ente da federação. Posteriormente, houve a criação de fundos específicos, com o surgimento do FUNDEF, em 1997, e o FUNDEB a partir de 2008. Com isso, esses dois Fundos materializaram-se como política de financiamento da educação em fins da década de 1990 até

o período atual, em 2022, com a transferência de recursos do FUNDEB para os municípios pelo valor *per capita*, proporcional ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino.

Os estudos indicam que o valor *per capita* do FUNDEB é a justificativa para o fechamento das escolas rurais no Brasil, que é tido como insuficiente para manter em funcionamento as unidades educacionais pequenas, com menor número de alunos matriculados. A estratégia utilizada pelos governos municipais tem sido a realocação dos educandos de escolas com baixo número de matrículas para as unidades educacionais da área rural que são maiores, ou a transferência dos estudantes para as escolas urbanas mais próximas. Mas é necessário levar em consideração os impactos sociais causados pelo deslocamento desses alunos entre escolas campo-campo ou campo-cidade, por causa do fechamento da unidade de ensino, o que gera modificações na qualidade de vida dos estudantes e seus familiares.

Os estudos indicaram que, ao mesmo tempo em que vem ocorrendo a diminuição da quantidade de unidades de ensino na área rural, existe a evolução do transporte escolar para fazer a locomoção dos alunos no trajeto campo-campo e campo-cidade em todas as regiões do país. Por intermédio dessa política de transportes, os estudantes perdem o direito de acessar a educação no bairro mais próximo a sua residência, pois é oferecido o transporte escolar para que eles consigam dar continuidade aos seus estudos, em substituição da unidade escolar, que era localizada no bairro onde o aluno reside. Mesmo existindo a Lei nº 12.960 de 2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, verifica-se, na prática, que ela não vem sendo aplicada, tendo em vista que esses estabelecimentos de ensino continuam tendo suas atividades encerradas em todo o território nacional.

As discussões realizadas neste estudo foram fundamentadas em referenciais teóricos e documentais, na coleta de dados e na análise de entrevistas realizadas com os envolvidos na pesquisa de campo que foi desenvolvida no município de Limeira (SP). Os argumentos apresentados pelos gestores públicos para o fechamento das escolas rurais, após a municipalização, enfatizaram o ‘número reduzido de alunos matriculados’, o ‘custo com a manutenção das escolas’, e ‘a utilização de classes multisseriadas’. Os dados encontrados na pesquisa de campo demonstram que os pais dos alunos que atualmente estudam nas escolas do campo desse município confiam nas escolas rurais, pois são unidades de ensino menores que as localizadas na área urbana, o que proporciona maior aproximação entre alunos, professores, pais, direção e demais funcionários do estabelecimento de ensino. Os resultados indicam que esses atributos das escolas do campo geram mais segurança aos pais, que podem confiar aos cuidados dos funcionários públicos que atuam nessas unidades educacionais, seus filhos que,

em muitos casos, ainda são alunos da educação infantil. Por conta exatamente da faixa etária desses alunos, os pais temem que fiquem expostos ao transporte escolar e à distância de locomoção.

Quanto aos impactos sociais gerados pelo fechamento das escolas rurais, no município de Limeira, os pais, por meio de entrevistas, identificaram os dois impactos mais expressivos decorrentes do encerramento das atividades da unidade educacional, fechada em 2018, onde os seus filhos estudavam: o ‘sentimento de abandono pelo poder público’ e a ‘perda da escola como referência para a comunidade’. Embora a Secretaria da Educação afirmasse que a escola não tenha sido fechada – mas sim transformada em projeto de educação ambiental –, isso não mudou a constatação de que a instituição não oferecia mais o ensino Infantil e o Fundamental I, tendo sido destituída do seu sentido social original.

Referente aos impactos sociais em potencial, a partir da hipótese de fechamento das atuais escolas do campo que funcionam no município de Limeira, foram identificados os três itens mais significativos para os pais: problemas com o ‘transporte’, a ‘distância a ser percorrida’, e a ‘preocupação com a segurança do filho em estudar na escola urbana’.

No Brasil, o fechamento de escolas do campo, em âmbito nacional, tem algumas justificativas, entre as quais está a qualidade do ensino desenvolvido em classes multisseriadas – sob a alegação de que o método desgasta o professor e compromete o aprendizado do aluno. Essa é a opinião de vários professores, mas trata-se de um assunto controverso, com opiniões diferentes sobre esse modelo, sendo necessária uma discussão mais profunda sobre o tema. Sabe-se que, no caso de salas multisseriadas, é necessário que o professor tenha formação e qualificação para realizar esse trabalho; além disso, é preciso que se tenha condições adequadas para a realização da função docente e a respectiva valorização profissional, em decorrência do maior desgaste físico para a elaboração das aulas e a definição de quais estratégias deverão ser utilizadas em sala de aula, para promover o aprendizado dos estudantes e a qualidade do ensino.

Por intermédio do modelo de gestão capitalista neoliberal, implementado em nosso país, faltam políticas de fortalecimento e de fomento da agricultura dos pequenos produtores, para que esses permaneçam no campo. Diante dos problemas identificados na pesquisa, além dos aspectos educacionais, é preciso que existam políticas públicas para garantir aos habitantes que vivem e trabalham na área rural, o acesso à saúde, a postos de polícia, à água potável pela rede de distribuição, à energia elétrica, a saneamento básico, a linhas de ônibus, assim como a melhoria das vias de acesso. Além disso, ter acesso à internet e a outros avanços que proporcionem melhor qualidade de vida aos indivíduos, no seu *habitat* natural – melhorias que

devem ser incorporadas aos bairros rurais, integrando a estrutura existente nos centros urbanos aos habitantes que vivem nessas áreas.

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o fechamento das escolas do campo produz impactos diretos na vida dos alunos, da família e da comunidade. Os problemas relatados nos depoimentos dos pais dizem respeito ao tempo que os filhos ficam expostos ao transporte escolar, os riscos potenciais envolvidos no transporte, as preocupações com a segurança dos filhos na escola, o envio do filho para estudar na escola da cidade, a perda da escola como referência para a comunidade e o sentimento de abandono pelo setor público, são itens que não estão incluídos na composição dos cálculos do FUNDEB, pois são de natureza intangível.

Essa percepção demonstra a relevância deste trabalho, concretizado através de uma pesquisa acadêmica sistematizada tendo como método de análise o materialismo histórico-dialético enquanto método de investigação, utilizando as categorias totalidade e contradição para compreender o processo histórico em toda a sua complexidade, verificando os interesses de classe envolvidos. Em relação às verbas do FUNDEB, é necessário maior comprometimento da União, no sentido de aumentar as transferências de recursos destinados à complementação do financiamento da educação das redes de ensino dos Estados e Municípios, para a preservação do direito constitucional da população campestre de poder acessar a educação oferecida pelo Estado, com dignidade e segurança. Além da questão educacional, trata-se também da garantia da manutenção dos demais direitos aos trabalhadores, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO nas Mensagens Presidenciais (1890/1986). Vol. 1 Brasília, DF: MEC/INEP, 1987.

ALMEIDA, Wilson Ricardo A. **Terceiro grupo escolar de Limeira-SP (1940-2010): a dinâmica do tempo–espaço escolar.** 425f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. Editora Moderna: São Paulo, 2020.

ATKINSON, Anthony *et al.* **Contabilidade gerencial.** São Paulo: Atlas, 2000.

BARREIRO, Iraíde M. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963).** SP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109160#:~:text=Este%20livro%20resgata%20o%20processo,de%20setores%20da%20sociedade%20civil.>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BASSO, Jaqueline D. **O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas.** 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BEINER, Bernhard. **Os investimentos governamentais na infraestrutura social: o caso do Finsocial.** Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas do IPEA. Textos para discussão interna nº 136, 1988. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0136.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BETTINI, Rita F. A. J. **Laços tecidos no tempo: a instrução pública em Limeira.** São Carlos, SP: RiMa, 2000.

BEINER, Bernhard. **Os investimentos governamentais na infra-estrutura social: o caso do Finsocial.** Rio de Janeiro: IPEA, Textos para discussão interna nº 136, 1988. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1352/1/td_0136.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BEZERRA, Maria C. S. **De colonos a proprietários: a saga da formação do bairro do Pires.** Limeira-SP: Sociedade Pró-memória de Limeira, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n° 38, jun., 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1934]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Presidência da República, [1967]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1998]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890**. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos estados em matéria religiosa e consagra a plena liberdade de cultos, extinguindo o padroado e estabelece outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D6003.htm>. Acesso em: 27mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 58.093, de 28 de março de 1966**. Modifica dispositivos do Decreto nº 55.551, de 12 de janeiro de 1965, que regulamentou a Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964 (salário-educação). Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1966. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58093-28-marco-1966-398730-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 76.923, de 23 de dezembro de 1975**. Regulamenta o Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o salário-Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1975. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1975/D76923.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975**. Dispõe sobre o salário-educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1422.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Estabelece a Lei Orgânica do ensino agrícola. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 21.335, de 29 de abril de 1932**. Institui a taxa de educação e saúde, de duzentos réis sobre todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, criando o fundo especial respectivo. Brasília: Presidência da República, 1932. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21335-29-abril-1932-504841-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996**. Altera os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 9 jul. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Concede nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 9 jul. 2020.

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: Presidência da República/Casa Civil, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Entendendo o salário-educação**. FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao#:~:text=Em%201964%20%C3%A9%20criado%20o,local%2C%20por%20empregado%2C%20mensalmente.>>. Acesso: em 20dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos**. Rio de Janeiro: IBGE, n. 32, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília/DF: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Brasília/DF: INEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 1.124, de 8 de setembro de 1970**. Permite deduções do imposto de renda das pessoas jurídicas para fins de alfabetização, nos exercícios de 1971 a 1973. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1970. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1124.htm#:~:text=Del%201124&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.124%2C%20DE%208%20DE%20SETEMBRO%20DE%201970.&text=Permite%20dedu%C3%A7%C3%B5es%20do%20imp%C3%B4sto%20de,de%201971%20a%201973%2C%20incluive.>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954**. Dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1954. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2342-25-novembro-1954-361710-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.519, de 30 de dezembro de 1958**. Modifica a consolidação das Leis do imposto do selo, baixada com o Decreto nº 32.932, de 9 de março de 1953, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1958. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3519.htm>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Lei que institui o salário-educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4440.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Lei que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991.** Lei que dispõe sobre a organização da seguridade social, institui o plano de custeio, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18212cons.htm>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 12 de janeiro de 2002.** Lei que institui o Código Civil. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003.** Lei que altera o art. 15 da Lei 9.424/96 e o art. 2º da Lei 9.766/98, que dispõe sobre o salário-educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.832.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Lei que estabelece constar na LDB a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas.>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Lei que aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e revoga dispositivos da Lei nº 11.494/07. Brasília: Presidência da República/Secretaria Geral, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991.** Institui contribuição para financiamento da seguridade social, eleva alíquota da contribuição social sobre o lucro das instituições financeiras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp70.htm>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021.** Lei que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social e regula os procedimentos de imunidade de contribuições para a seguridade social. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2021a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp187.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1/2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 06/2009. **Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes com baixa renda e grupos socialmente discriminados.** Brasília: MEC/CD/FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3290-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2009>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas estratégias gerais.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=132_18-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cartilha do novo Fundeb**. Brasília,DF: MEC, 2021b. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual de orientação do novo Fundeb**. Brasília,DF: MEC, 2021c. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2022.

BRASIL. Receita Federal do Brasil (RFB). **Instrução normativa nº 971**. Dispõe sobre normas gerais de tributação previdenciária e de arrecadação das contribuições sociais destinadas à Previdência Social e as destinadas a outras entidades ou fundos, administradas pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB). Brasília. Secretário da Receita Federal do Brasil, 2009. Disponível em: <<http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/imprimir.action?visao=original&idAto=15937>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BUSCH, Reynaldo. **História de Limeira**. 3ª ed. Limeira, SP: Sociedade Pró-memória de Limeira, 2007.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHO, Willer; *et al.* Evolução do transporte escolar rural brasileiro no modo rodoviário. **XXIX Congresso Nacional de Pesquisa em Transporte da ANPET**. Universidade Federal de Ouro Preto, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.anpet.org.br/xxixanpet/anais/documents/AC626.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CASTRO, Jorge. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 28, n. 100 – Especial, p. 857-886, out., 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/ABRAHAO%20CASTRO%20Unicamp%202007.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. **Fundeb: O que os Municípios precisam saber**. 7ª ed. Brasília, DF: CNM, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. Norma Brasileira de Contabilidade, de 23 de setembro de 2016, aprova a NBC TSP ESTRUTURA CONCEITUAL – Estrutura

Conceitual para Elaboração e Divulgação de Informação Contábil de Propósito Geral pelas Entidades do Setor Público. Disponível em: <<https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTSPEC.pdf>>. Acesso em: 25 jul 2021.

COSTA, Cláudia L. **A escola do urbano no campo do município de Catalão/GO: ensino de geografia nas especificidades do lugar**. 306f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CURY, Carlos R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2001a.

CURY, Carlos R. J. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FAVERO, Osmar. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

FERREIRA, Eliza; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisangela. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia de cobertura**. SP: Modena, 2019.

GEMAQUE, Rosana M. O. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. **Revista SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez., 2011. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12667/11069>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GLABER, Louise. **A Secretaria de Estado doe negócios da agricultura, comércio e obras públicas e modernização do império (1860-1891)**. [recurso eletrônico]. RJ: Arquivo Nacional, 2012. Publicações históricas nº 103, Cadernos Mapa nº 4. Disponível em <<http://mapa.an.gov.br/images/publicacoes/CadernoMAPA4/files/assets/basic-html/page-1.html>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HENDRIKSEN, Eldon; BREDA, Michael. **Teoria da contabilidade**. SP: Atlas, 1999.

HENRIQUES, Ricardo; *et al* (Orgs.). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, **Cadernos SECAD** 2, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. RJ: Objetiva, 2001.

IUDÍCIBUS, Sérgio. **Teoria da contabilidade**. 5ª ed. SP: Atlas, 1997.

JANATA, Natacha; ANHAIA, Edson. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 03, jul./set., 2015.

Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300685&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em :25 jan. 2021.

LIMEIRA. Conselho Municipal de Educação de Limeira. Deliberação CME nº 01, de 31 de março de 2009. **Dispõe sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP.** Limeira (SP), 2009. Disponível em: <https://www.smelimeira.com.br/leis/normas_educacao_infantil_municipal.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LIMEIRA. Conselho Municipal de Educação de Limeira. Deliberação CME nº 04, de 09 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre as normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos implantando na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP.** Limeira (SP), 2009. Disponível em: <https://www.smelimeira.com.br/leis/normas_ensino_fundamental_municipal.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LIMEIRA. Lei nº 6.089, de 02 de outubro de 2018. **Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.** Limeira (SP), 2018. Disponível em: <<http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/172435>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LIMEIRA. Lei Ordinária nº 5.545, de 2 de setembro de 2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação.** Limeira (SP), 2015. Disponível em: <<http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/100809>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LIMEIRA. Lei Orgânica nº 1, de 5 abril de 1990. **Lei Orgânica Municipal.** Limeira (SP), 1990. Disponível em: <<http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/170879#:~:text=Art.,termos%20assegurados%20pela%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal.>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LIMEIRA. Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997. **Constitui a Rede Municipal de Ensino, para atendimento às disposições legais contidas na Lei Federal nº 9394/96 e da política educacional do Município.** Limeira (SP), 1997. Disponível em: <<http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/5211>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LIMEIRA. Ofício nº 74, de 9 de março de 2015. Prefeitura Municipal de Limeira: 2015.

LIMEIRA. Ofício nº 538, de 23 de agosto de 2017. Prefeitura Municipal de Limeira: 2017. Disponível em: <<http://consulta.limeira.sp.leg.br/arquivo?Id=127889>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

LIMEIRA. Requerimento nº 563/2014. Prefeitura Municipal de Limeira: 2014.

LIMEIRA. Requerimento nº 63/2017. **Requer informações ao Poder Executivo sobre os horários dos ônibus para traslado dos estudantes do CEIEF Jamile Caram de Souza Dias e a EMEIEF Professora Isaura Gaiza do Amaral Pentead.** Prefeitura Municipal de Limeira: 2017.

LIMEIRA. Requerimento nº 234/2017. **Requer informações ao Poder Executivo sobre as crianças que foram matriculadas na CEIEF Jamile Caram de Souza Dias e estão sendo**

transportadas para a EMEIEF Professora Isaura Gaiza do Amaral Penteado. Prefeitura Municipal de Limeira: 2017.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia.** Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro II: O processo de circulação do capital. SP: Boitempo, 2014.

MELCHIOR, José C. A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 34, p. 39-83, ago. 1980. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1640>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MENDLOVITZ, Marcos R. **Possibilidade de criação de fundo de apoio a política nacional para o ensino médio.** Câmara dos deputados. Consultoria de orçamento e fiscalização financeira. Nota Técnica nº 69. 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt69-2017-possibilidade-de-criacao-de-fundo-de-apoio-a-politica-nacional-para-ensino-medio>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MONOSOWKSI, Elizabeth. O sertão vai virar mar... avaliação e gestão ambiental na barragem de Tucuruí. Amazônia. In: MULLER-PLANTENBERG, Clarita; AB´SABER, Aziz N. (Orgs.). **Previsão de impactos:** o estudo de impacto ambiental no Leste, Oeste e Sul. Experiências no Brasil, na Rússia e na Alemanha. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Priscila B. S. **Comunidades rurais e nucleação escolar:** o caso de Ichu e Santa Rita no município de Valente, na região sisaleira da Bahia. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

NEVES, Lúcia M. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José C. e SANFELICE, José L. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a glance* .2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

OLIVEIRA, João B. A. Financiamento da educação básica no Brasil: breve histórico. In: OLIVEIRA, João B. A.; SILVA, Talita; MENEZES FILHO, Naércio e POLITI, Ricardo B. (Orgs.). **Ciclo de Seminários:** Financiamento da Educação Básica no Brasil. Brasília, Instituto Alfa e Beto, 2019.

PALMA FILHO, João C. **Política educacional brasileira:** educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000). Avanços e retrocessos. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETO, José. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

PEIXOTO, Marcus. Extensão rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação. Consultoria Legislativa do Senado Federal. **Textos para discussão 48**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/136891>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PINTO, José M. Rezende. Fundos públicos. In: CALDART, Roseli S. *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PINTO, José M. Rezende. O financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/2018nahead/1678-4626-es-es0101-73302018203235.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

PINTO, José M. Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em aberto**, Brasília. v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2460/2417>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

POLITI, Ricardo. O Fundeb e a desigualdade no financiamento do ensino fundamental nos municípios. João B. A.; SILVA, Talita; MENEZES FILHO, Naércio e POLITI, Ricardo B. (Orgs.). **Ciclo de Seminários: Financiamento da educação básica no Brasil**. Volume 1. Brasília, Comissão de Educação e Cultura (Câmara dos Deputados), 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIMEIRA. **Limeira, cidade perfeita para o seu empreendimento** [recurso eletrônico]. 2018. Disponível em: <https://www.limeira.sp.gov.br/ppd/sites/default/files/imce/arquivos/Limeira_PPD_revista.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016. Brasília-DF: 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

ROSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb**. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

ROSSETTI, Jose Paschoal. **Contabilidade Social**. 7ª ed. SP: Atlas, 1992.

ROSSINI, Sandrine Cristina. **Análise da implementação do sistema de avaliação educacional em Limeira-SP a partir da atuação dos gestores escolas das escolas pesquisadas**. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO**. 108f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, Alessandra Souza. **Um dia belo, no outro esquecido: a história do Grupo Escolar Coronel Flamínio Ferreira – Limeira: SP (1901–1930)**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS, Jenijunio; ASSIS, José; COSTA, Rafael. Fechamento de escolas do campo: um crime contra os direitos humanos. In: MONTEIRO, Solange Ap. (Org.). **A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições**. v. 4. Ponta Grossa, PR: Editora Atena, 2020.

SANTOS, Vanessa C.; GARCIA, Fátima M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social à materialização das diretrizes neoliberais. **Revista Kiri-Kere – Pesquisa em Ensino, São Mateus: ES**. Dossiê n. 4, vol. 1, out., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790/21771>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAPELLI, Marlene; MARIANO, Alessandro. Fechar escola é um crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento das escolas do campo. In: 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos. Toledo, PR, **Anais**. Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16. Disponível em <<http://docplayer.com.br/12985651-Fechar-escola-e-crime-social-causas-impacto-e-esforços-coletivos-contra-o-fechamento-de-escolas-no-campo.html>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórica-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria C. S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo. v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=1356&path%5B%5D=1020>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6ª ed. SP: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Juliana Bueno. **Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996–2012)**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVEIRA, Marcel Camargo. **Imigrantes italianos em Limeira-SP: terra política e instrução escolar (1880-1900)**. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Celina. Federalismo e descentralização na constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro. v. 44, n. 3, p. 513-561, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dados/v44n3/a03v44n3.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SOUZA, Rosana R.; BEZERRA NETO, Luiz. **Educação do campo: um estudo da política de nucleação no assentamento vila Amazônia**. X Seminário Nacional do HISTEDBR, Campinas, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1111/283>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. SP: Edições Loyola, 1983.

SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. SP: Edições Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. 2ª ed. SP: Editora Nacional, 1976.

VANCLAY, Frank; *et al.* **Avaliação de impactos sociais**. Associação Internacional de Avaliação de Impactos – IAIA. Abril, 2015. Disponível em: <http://www.apantropologia.org/apa/wp-content/uploads/2018/07/Guia-Impactos-Sociais_Vanclay-et-al_2015.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

VERAS, Maria; MARTINS, Ricardo. O financiamento da educação pública no Brasil. In: KONZEN, Afonso A. *et al* (Orgs.). **Pela justiça na Educação**. Brasília. MEC. FUNDESCOLA, 2000.

ZAMBELLO, Marco H. **O declínio ferroviário paulista: despojo do trabalho social e abandono racional**. 247f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ZEN, Eduardo; NASCIMENTO, Paulo; CORBUCCI, Paulo. Educação. In: IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF: IPEA, n. 21, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19835&Itemid=9>. Acesso em: 10 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fernando César Rinaldi é aluno do programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. Na condição de pesquisador, com interesse em coletar dados sobre as escolas do campo no município de Limeira/SP, realizará entrevistas com alunos, famílias e demais envolvidos com o ensino da área rural desse município.

Sua participação na pesquisa é voluntária, havendo liberdade para não responder perguntas e desistir da entrevista quando quiser. A entrevista terá duração média de _____ minutos, será gravada em áudio e o pesquisador seguirá um roteiro, ouvindo, anotando e gravando as respostas. Suas respostas poderão ser utilizadas na publicação dos resultados da pesquisa, mas a sua identificação será mantida em absoluto sigilo.

Os dados serão guardados e usados estritamente para fins educacionais. Sua participação contribuirá para ampliar o conhecimento existente sobre: os problemas causados pelo fechamento das escolas do campo.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos ou operacionais envolvidos, os participantes poderão contatar, a qualquer tempo, o doutorando Fernando César Rinaldi, responsável pela pesquisa, através do número de telefone (XX) XXXX-XXXX ou pelo endereço eletrônico de E-mail [REDACTED]@[REDACTED].

A sua autorização neste Consentimento Livre e Esclarecido será concedida mediante o preenchimento de seu nome e assinatura.

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa de Fernando César Rinaldi. Declaro que li e entendi todas as informações referentes ao estudo e que todas as minhas dúvidas e perguntas foram adequadamente respondidas.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Fernando César Rinaldi
Pesquisador

APÊNDICE 2. Roteiro da entrevista com a direção das escolas rurais do município de Limeira/SP

1. Há quanto tempo atua como diretor(a) na escola?
2. Quantas pessoas trabalham na escola?
3. Qual o local de moradia dos funcionários e professores em relação à escola?
4. A escola oferece qual etapa de ensino?
5. Quantos alunos estão matriculados por etapa de ensino?
6. Nos últimos anos, tem aumentado ou diminuído o número de alunos por etapa?
7. Qual o número de turmas na escola?
8. Qual o número de alunos por sala?
9. Como é a estrutura do ensino da escola, são classes multisseriadas ou unisseriadas?
10. Qual o tipo de material didático utilizado para trabalhar com os alunos?
11. Como vêm sendo trabalhadas as aulas nesse período atual de pandemia?
12. Qual o local de moradia dos alunos que estão matriculados na escola, por etapa de ensino?
13. Qual é o meio de locomoção que os alunos utilizam para chegarem à escola?
14. Quantas linhas de ônibus do transporte escolar municipal existem?
15. Qual o tempo máximo que os alunos ficam no transporte?
16. Qual a distância dos alunos em relação à escola?
17. Qual o horário de chegada e saída dos alunos?
18. Quem recepciona os alunos?
19. É comum ocorrer atraso na chegada de alunos? Qual o motivo?
20. Qual a importância de manter em funcionamento essa escola, para: aluno, pais e comunidade?
21. Houve fechamento de escolas do campo em Limeira durante a sua atividade como professor(a)/diretor(as)?
22. Quais os problemas que o fechamento da escola do campo traz para o aluno, familiares e comunidade? O que muda com o fechamento?
23. Em sua vivência nessa escola, relate algum tipo de experiência que, na sua opinião, foi positiva ou negativa, em relação aos alunos, familiares e comunidade?

APÊNDICE 3. Roteiro do questionário com os pais dos alunos das escolas rurais em funcionamento no município de Limeira/SP

1. Qual o bairro de sua residência? _____

2. Seu filho cursa qual etapa do ensino?
 Maternal
 Infantil
 Fundamental 1º ao 3º ano
 Fundamental 4º ao 5º ano

3. Em qual escola o seu filho estuda?
 EMEIEF Ângelo Biasotto EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador
 EMEIEF Bairro dos Lopes EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg
 EMEIEF Martim Lutero EMEI Marli Cristina Dibbern

4. Como seu filho vai até a escola?
 A pé
 Utiliza o transporte escolar municipal
 Pais levam com veículo próprio
 Outro meio de locomoção _____

5. Qual a distância da sua residência até a escola que o seu filho estuda?
 Até 4 km
 Entre 5 a 8 km
 Entre 9 a 12 km
 Entre 13 a 16 km
 Entre 17 a 20 km

6. Caso seu filho utilize o transporte escolar, qual o tempo entre a sua residência e o ponto do ônibus?
 Até 5 minutos
 Entre 6 e 10 minutos
 Entre 11 e 15 minutos
 Entre 16 e 20 minutos
 Acima de 21 minutos

7. Caso seu filho utilize o transporte escolar, qual o tempo que o seu filho fica dentro do veículo até chegar à escola?
 Até 20 minutos
 Entre 21 e 40 minutos
 Entre 41 e 60 minutos
 Entre 1h01 minuto até 1h20 minutos
 Entre 1h21 minutos e 1h40 minutos

8. Caso seu filho não utilize o transporte escolar, qual é o tempo da sua residência até chegar à escola?
 Até 5 minutos
 Entre 6 e 10 minutos

- () Entre 11 e 15 minutos
 () Entre 16 e 20 minutos
 () Entre 21 e 25 minutos

9. Caso seu filho estude de manhã, qual o horário que ele precisa acordar para ir à escola?

10. Quais os prejuízos que ocorreriam com o fechamento da escola do campo em que o seu filho estuda?

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Preocupação com a distância que o filho terá que percorrer					
Preocupação com os riscos envolvendo o transporte do filho					
Preocupação com a segurança do filho em ter que estudar na área urbana					
Preocupação com acidentes no percurso					
Preocupação se alguém vai recepcionar o seu filho na chegada à escola					
Preocupação se o ônibus não vai passar no dia					
Preocupação se ônibus vai atrasar					
Preocupação se o ônibus vai chegar no horário à escola					
Riscos em ter que transitar pela rodovia Anhanguera					
Preocupação em ter que enviar os filhos para escola da área urbana					
Sentimento de abandono pelo poder público					
Filho ter que despertar mais cedo para chegar à escola					
Dificuldade de adaptação do filho na escola urbana					
Perda da escola como referência para comunidade					
Perda do convívio da comunidade com a escola					
Gostaria que tivesse mais escolas no campo?					

11. Caso a escola do campo fosse fechada, qual a maior problema que traria para a sua família?

12. Até qual etapa de ensino entende que as escolas do campo deveriam oferecer?

- () Fundamental I do 1º ao 5º ano
 () Fundamental II do 6º ao 9º ano
 () Ensino médio
 () Outro _____

13. Gostaria de falar algo que não foi apresentado?

APÊNDICE 4. Roteiro da entrevista com os pais dos alunos da escola rural fechada no município de Limeira/SP

1. Qual o bairro de sua residência? _____
2. Seu filho cursa qual etapa do ensino?
 Maternal
 Infantil
 Fundamental 1º ao 3º ano
 Fundamental 4º ao 5º ano
3. Em qual escola o seu filho estuda?
4. Como seu filho vai até a escola?
5. Qual a distância da sua residência até a escola em que o seu filho estuda?
6. Caso seu filho utilize o transporte escolar, qual o tempo entre a sua residência e o ponto do ônibus?
7. Qual o tempo médio de espera no ponto de ônibus?
8. Qual o tempo que o seu filho fica dentro do transporte até chegar à escola?
9. É comum ocorrer atraso no transporte? De quanto tempo? _____
10. O transporte é feito por qual tipo de veículo? Ônibus, micro-ônibus, Van? _____
11. Qual a rota do transporte escolar até chegar à escola? _____
12. Que hora terminam as aulas? _____
13. No retorno, qual o horário que o transporte sai da escola? _____
14. No retorno, qual o horário que o transporte chega até o ponto? _____
15. Caso seu filho não utilize o transporte escolar, qual é o tempo da sua residência até chegar à escola?
16. Caso seu filho estude de manhã, qual o horário que ele precisa acordar para ir à escola?
17. Caso a escola rural do bairro estivesse aberta e seu filho estudasse de manhã, qual o horário que ele deveria acordar para ir à escola?
18. Quais os prejuízos que ocorreram com o fechamento da escola do campo que o seu filho estudava?
19. Qual o maior problema que o fechamento da escola rural trouxe para a sua família?
20. Até qual etapa de ensino entende que as escolas do campo deveriam oferecer?
21. Se a escola estivesse aberta, qual o tempo entre a residência e a escola?
22. Gostaria de falar algo que não foi apresentado?

ANEXOS

ANEXO A. Estrutura das escolas rurais do município de Limeira/SP

Quadro 24. Alimentação e acessibilidade das escolas rurais de Limeira

	Alfredo Stahl.	Ângelo Bias.	Ary G.	Bairro Lopes	Marli Dibb.	Martim Lutero
Alimentação:						
Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Acessibilidade:						
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: adaptado de QEDu ano de 2018.

Quadro 25. Infraestrutura das dependências das escolas rurais de Limeira

	Escolas					
	Alfredo Stahl.	Ângelo Bias.	Ary G.	Bairro Lopes	Marli Dibb.	Martim Lutero
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A escola possui biblioteca?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A escola possui cozinha?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A escola possui sala de leitura?	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
A escola possui sala para a diretoria?	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
A escola possui sala para os professores?	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
A escola possui sala de atendimento especial?	Não	Não	Não	Não	Não	Sim

Fonte: adaptado de QEDu ano de 2018.

Quadro 26. Equipamentos, computadores e acesso à internet das escolas rurais de Limeira

	Escolas					
	Alfredo Stahl.	Ângelo Bias.	Ary G.	Bairro Lopes	Marli Dibb.	Martim Lutero
Equipamentos:						
Aparelhos de DVD	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Impressora	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Copiadora	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
Retroprojektor	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Televisão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Computadores e internet:						
Internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Banda larga	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Computadores para uso dos alunos	0	1	25	1	0	13
Computadores para uso administrativo	1	1	7	1	1	9

Fonte: adaptado de QEdu ano de 2018.

ANEXO B. Quantidade de entidades sem fins lucrativos no Brasil em 2016

Tabela 34. Quantidade de entidades sem fins lucrativos no Brasil em 2016

Tipo de entidade	Número de entidades sem fins lucrativos	
	Total	Percentual %
Grupo 1 – Habitação	163	0,0
01.0 Habitação	163	0,0
Grupo 2 – Saúde	4.721	0,9
02.1 Hospitais	2.464	0,5
02.2 Outros serviços de saúde	2.257	0,4
Grupo 3 – Cultura e recreação	32.268	6,1
03.1 Cultura e arte	12.552	2,4
03.2 Esporte e recreação	19.716	3,7
Grupo 4 – Educação e pesquisa	81.463	15,5
04.1 Educação infantil	4.872	0,9
04.2 Ensino fundamental	3.349	0,6
04.3 Ensino médio	1.627	0,3
04.4 Educação superior	1.999	0,4
04.5 Caixas escolares e simulares	65.635	12,5
04.6 Estudos e pesquisas	1.315	0,2
04.7 Educação profissional	464	0,1
04.8 Outras formas de educação/ensino	2.202	0,4
Grupo 5 – Assistência social	24.067	4,6
05.1 Assistência social	24.067	4,6
Grupo 6 – Religião	83.053	15,8%
06.1 Religião	83.053	15,8%
Grupo 7 – Partidos políticos, sindicatos e associações	61.730	11,7
07.1 Partidos políticos	13.277	2,5
07.2 Sindicatos, federações e confederações	19.491	3,7
07.3 Associações empresariais e patronais	7.457	1,4
07.4 Associações profissionais	11.132	2,1
07.5 Associações de produtores rurais	10.373	2,0
Grupo 8 – Meio ambiente e proteção animal	1.689	0,3
08.1 Meio ambiente e proteção animal	1.689	0,3
Grupo 9 – Desenvolvimento e defesa de direitos	30.266	5,7
09.1 Associações de moradores	9.162	1,7
09.2. Centros e associações comunitárias	10.918	2,1
09.3 Desenvolvimento rural	4.291	0,8
09.4 Emprego e treinamento	871	0,2
09.5 Defesa de direitos de grupos e minorias	3.430	0,7
0.6 Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	1.594	0,3
Grupo 10 – Outras instituições privadas sem fins lucrativos	207.421	39,4
10.1 Condomínios	181.335	34,4
10.2 Cartórios	5.781	1,1
10.3 Sistema S	3.431	0,7
10.4 Entidades de mediação e arbitragem	88	0,0
10.5 Comissão de conciliação prévia	12	0,0
10.6 Conselhos, fundos e consórcios municipais	645	0,1
10.7 Cemitérios e funerárias	196	0,00
10.8 Outras instituições privadas sem fins lucrativos não especificadas anteriormente	15.933	3,0
TOTAL	526.841	100

Fonte: Adaptado de IBGE (2019, p. 14).

ANEXO C. Quantidade de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil em 2016

Tabela 35. Quantidade de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil em 2016

Tipo de entidade	Número de entidades constituídas como Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos	
	Total	Percentual %
Grupo 1 – Habitação	163	0,1
01.0 Habitação	163	0,1
Grupo 2 – Saúde	4.721	2,0
02.1 Hospitais	2.464	1,0
02.2 Outros serviços de saúde	2.257	1,0
Grupo 3 – Cultura e recreação	32.268	13,6
03.1 Cultura e arte	12.552	5,3
03.2 Esporte e recreação	19.716	8,3
Grupo 4 – Educação e pesquisa	32.268	13,6
04.1 Educação infantil	4.872	2,1
04.2 Ensino fundamental	3.349	1,4
04.3 Ensino médio	1.627	0,7
04.4 Educação superior	1.999	0,8
04.5 Estudos e pesquisas	1.315	0,6
04.6 Educação profissional	464	0,2
04.7 Outras formas de educação/ensino	2.202	0,9
Grupo 5 – Assistência social	24.067	10,2
05.1 Assistência social	24.067	10,2
Grupo 6 – Religião	83.053	35,1%
06.1 Religião	83.053	35,1%
Grupo 7 – Partidos políticos, sindicatos e associações	28.962	12,2
07.3 Associações empresariais e patronais	7.457	3,1
07.4 Associações profissionais	11.132	4,7
07.5 Associações de produtores rurais	10.373	4,7
Grupo 8 – Meio ambiente e proteção animal	1.689	0,7
08.1 Meio ambiente e proteção animal	1.689	0,7
Grupo 9 – Desenvolvimento e defesa de direitos	30.266	12,8
09.1 Associações de moradores	9.162	3,9
09.2. Centros e associações comunitárias	10.918	4,6
09.3 Desenvolvimento rural	4.291	1,8
09.4 Emprego e treinamento	871	0,4
09.5 Defesa de direitos de grupos e minorias	3.430	1,4
0.6 Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	1.594	0,7
Grupo 10 – Outras instituições privadas sem fins lucrativos	15.933	6,7
10.8 Outras instituições privadas sem fins lucrativos não especificadas anteriormente	15.933	6,7
TOTAL	236.950	100

Fonte: Adaptado de IBGE (2019, p. 17).

ANEXO D. Entidades do Terceiro Setor excluídas pelo critério do IBGE

Quadro 27. Entidades excluídas pelos critérios do IBGE

Tipo de entidade	Motivo da exclusão
Caixas escolares	De acordo com o IBGE (2019), as caixas escolares são responsáveis pela administração dos recursos financeiros da escola, relativos aos fundos oriundos da União, Estados e Municípios, incluindo as próprias verbas arrecadas pela unidade escolar. Essas caixas são constituídas para executar o Programa Dinheiro Direto na Escola, relativo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portanto, não atendem ao critério de organização privada, constituída de forma voluntária.
Partidos políticos	Os partidos políticos não atendem ao critério de constituição de forma voluntária, pois na visão do IBGE (2019), eles são regidos por uma legislação específica e controlados e fiscalizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE). São entidades ancoradas no direito público.
Sindicatos, federações e confederações	Os sindicatos, federações e confederações também não atendem ao critério de constituição voluntária, pois a Constituição Federal de 1988 e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) elencam várias prerrogativas que só podem ser realizadas por organizações sindicais, segundo o IBGE (2019). Além disso, a legislação estabelece a contribuição sindical oficial, por intermédio do desconto em folha de pagamento.
Condomínios	Os condomínios, são constituídos como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, seguindo as orientações da legislação específica, envolvendo os condomínios de edifícios. Essas entidades não podem ser criadas de forma voluntária, pois a própria legislação determina as regras de administração, de acordo com o IBGE (2019).
Sistema S	Os serviços sociais autônomos, que constituem o Sistema S foram criados e autorizados por lei. Segundo o IBGE (2019), a própria legislação determina as fontes de recursos, com isso, não são entidades criadas de forma voluntária.
Cartórios	Os cartórios também não são criados de forma voluntária, pois são organizações constituídas mediante concessão do Estado, exercendo funções determinadas em Lei.
Entidades de mediação e arbitragem	As entidades de mediação e arbitragem são criadas para dirimir litígios relacionados a direitos patrimoniais disponíveis, e, de acordo com o IBGE (2019), em sua maioria, possuem uma finalidade lucrativa de prestação de serviços de arbitragem.
Comissões de conciliação prévia	As comissões de conciliação prévia são entidades criadas por lei específica, que determina as formas de administração e mandado de seus membros. Com isso, não atendem aos critérios constituição voluntária, segundo o IBGE (2019).
Conselhos, fundos e consórcios municipais	Os conselhos, fundos e consórcios municipais normalmente são criados por atos normativos emanados por um agente público.
Cemitérios e funerárias	Os cemitérios e funerárias não atendem aos critérios de organização privada voluntária.

Fonte: Adaptado de IBGE (2019, p. 19).