

Produções Acadêmicas sobre a Educação do Campo e o Financiamento da Educação: um recorte temporal entre os anos de 2019 a 2022

Klivia Nunes¹

¹Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG – Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento das produções científicas que tratam sobre o financiamento da educação do campo entre os anos de 2019 a 2022, com a finalidade de mapear os principais problemas tratados pelas teses e dissertações publicadas nesse período, a partir da agenda política do neoliberalismo. Nesse sentido, tem-se, como questão norteadora, a seguinte pergunta: quais foram as principais problemáticas sobre o financiamento da educação para as escolas do campo em teses e dissertações publicadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2019 a 2022? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter explanatório-descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa. A relevância consiste em compreender as principais problemáticas sobre o financiamento da educação para contextos diferenciados, como o território rural. Os resultados indicaram que, ao longo da história da educação, em especial o período pesquisado, foi notória a negação de políticas públicas para os povos do campo, desde o fechamento das escolas até a negação de direitos de acesso à educação, permanência e sucesso dos alunos que vivem e trabalham no campo.

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

Academic Productions on Rural Education and Education Funding: a time frame between 2019 and 2022

Abstract

This paper aims to survey scientific publications addressing the financing of rural education between 2019 and 2022, in order to map the main problems addressed by theses and dissertations published during this period, from the perspective of the neoliberal political agenda. In this sense, the guiding question is: what were the main problems regarding the financing of education for rural schools in theses and dissertations published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) database between 2019 and 2022? This is a bibliographic research, of an explanatory-descriptive nature, with a qualitative and quantitative approach. Its relevance lies in understanding the main problems regarding the financing of education for differentiated contexts, such as rural areas. The results indicated that, throughout the history of education, especially during the period studied, there has been a notable denial of public policies for rural populations, ranging from the closure of schools to the denial of rights to access education, retention, and success for students who live and work in rural areas.

Keywords: **Rural Education. Education Funding. Public Policies.**

Producciones académicas sobre la Educación Rural y el Financiamiento de la Educación: un recorte temporal entre los años 2019 y 2022

Resumen

Este artículo tiene como objetivo revisar las publicaciones científicas que abordan el financiamiento de la educación rural entre 2019 y 2022, con el fin de mapear los principales problemas abordados por las tesis y disertaciones publicadas durante este período, desde la perspectiva de la agenda política neoliberal. En este sentido, la pregunta guía es: ¿cuáles fueron los principales problemas relacionados con el financiamiento de la educación para escuelas rurales en las tesis y disertaciones publicadas en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) entre 2019 y 2022? Se trata de una investigación bibliográfica, de naturaleza explicativa-descriptiva, con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Su relevancia radica en comprender los principales problemas relacionados con el financiamiento de la educación para contextos diferenciados, como las zonas rurales. Los resultados indicaron que, a lo largo de la historia de la educación, especialmente durante el período estudiado, ha habido una notable negación de las políticas públicas para las poblaciones rurales, que abarca desde el cierre de escuelas hasta la negación de los derechos de acceso a la educación, la retención y el éxito para los estudiantes que viven y trabajan en zonas rurales.

Palabras clave: **Educación Rural. Financiamiento de la Educación. Políticas Públicas.**

Introdução

O presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento das produções científicas que tratam sobre o financiamento da educação do campo entre os anos de 2019 a 2022, com a finalidade de mapear os principais problemas tratados nas pesquisas disponibilizadas na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no movimento histórico das políticas neoliberais que reverberam na oferta da educação para os filhos dos trabalhadores do campo.

Para este trabalho, tendo como referência o movimento das múltiplas determinações, fez-se necessário o recuo histórico sobre os marcos legais, como, por exemplo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020. Além disso, vale ressaltar que a contribuição da União no novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026 (Brasil, 2024). Nesse sentido, há de se considerar o pressuposto do pacto federativo entre a União, estados, municípios e Distrito Federal, cabendo à União a função supletiva e redistributiva em relação aos demais entes federados, tendo em vista a diminuição das desigualdades regionais. Assim, tem-se como importante foco a questão que envolve a distribuição dos recursos para a educação básica nos territórios rurais, sendo que sua oferta se dá prioritariamente pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, que desenvolveram a educação do campo em regime de colaboração com a União, cabendo criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e desenvolvimento (Brasil, 2010).

Desse modo, o presente trabalho tem como questão norteadora entender quais foram as principais problemáticas que as teses e dissertações apontaram ao longo dos anos de 2019 a 2022 sobre o financiamento da educação do campo, a partir da agenda política do neoliberalismo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, através do levantamento de produções na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a combinação dos seguintes descritores: financiamento, educação do campo e neoliberalismo. Com relação aos descritores e à base de dados para a pesquisa, devido ao limite deste trabalho, não se aprofundará e/ou ampliará o campo da pesquisa, nem se tem a pretensão de fazer uma análise com base no estado da arte, mas apresentar de forma sucinta o que foi encontrado neste primeiro levantamento como ponto de partida para novas pesquisas. No entanto, entende-se que este processo é reflexivo, pois a partir de um conhecimento acumulado é que se irá gerar uma síntese, o concreto pensado (Quiroga, 1991), o que traz consigo novas e múltiplas mediações (Pontes, 1997), para uma futura pesquisa.

Com base nessa explicação, a pesquisa resultou no levantamento no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no primeiro momento do levantamento, constou 641 publicações, com temas variados relativos à educação brasileira e financiamento para o meio rural, como por exemplo: assuntos relacionados a educação superior e educação financeira, o qual fugia do objeto desta pesquisa.

A relevância desta discussão consiste em compreendermos as principais problemáticas apresentadas pelo levantamento das produções dos anos de 2019 a 2022, visto que nos territórios rurais, a educação é marcada pelo desmonte ao longo do processo histórico, a partir de uma política reacionária que aprofunda as desigualdades sociais e educacionais dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Para efeito metodológico, o texto foi organizado da seguinte forma: a) política da educação e escola do campo: alguns apontamentos do marco legal, nesta seção, procuram-se evidenciar os principais acontecimentos históricos das lutas por educação do campo; b) financiamento da educação para as escolas do campo, evidência de como estão distribuídos os valores entre a zona urbana e rural, demonstrando as pífias diferenças entre elas o que agrava a desigualdade educacional e c) metodologias e resultados, onde desvela que a política de financiamento para estas escolas é sempre pensada pelo viés de menos recurso para mantê-las, daí que as condições de oferta são precárias e históricas.

Política da Educação e a Escola do Campo: uma necessária retrospectiva dos marcos legais

A história e a política educacional para a educação do campo no Brasil se fazem necessárias para a compreensão das bases filosóficas e políticas, contidas na sua materialidade para essas escolas localizadas no meio rural. Haja vista que a educação do campo, do final do século XX e início do século XXI, vem sendo amplamente discutida pelas instituições governamentais, grupos sociais para o meio rural, entre outros, sobretudo no que diz respeito à defesa de construção de um novo paradigma social e educacional, a partir da junção de duas ideias/forças para a luta dos povos do campo – reforma agrária e educação, com o objetivo de fixação do homem no campo, através de uma educação específica.

Desse modo, considera-se necessário compreender o movimento histórico na sua totalidade, abordando-se os problemas dentro de uma análise da conjuntura política,

econômica e social no país a partir de 1990 aos dias atuais, com o objetivo de contextualizar historicamente os marcos políticos educacionais, destinados à educação do povo do campo. O que significa dizer que a escolha desse período se pauta pelos principais acontecimentos que envolveram as organizações e entidades que lutam pela reforma agrária e pela educação em diversos encontros, fóruns e conferências que aconteceram no Brasil com uma extensa pauta de reivindicações que impactaram diretamente esse período e o posterior, o que fez com que elas se integrassem às demais demandas de educação no Estado.

Diante do exposto, há de se pontuar que o recuo de análise sobre as políticas educacionais desde os anos de 1990, se faz necessário para entendermos o que está posto nas discussões nas produções que foram pesquisadas, pois elas trazem as marcas do movimento dialético dos marcos legais de lutas Por uma Educação do Campo¹, postas no Estado neoliberal, oligárquico-burguês, que reflete historicamente o poder social das classes dominantes (Alves, 2024).

Para iniciarmos esta reflexão é preciso compreender o significado político e educacional do termo educação do campo que perpassa pela relação cidade e campo, questão agrária, políticas públicas e projeto educacional específico que abarque a complexidade que envolve o território rural, tal como o movimento Por uma Educação do Campo defende, uma luta legítima por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive no campo, com uma identidade própria às escolas do campo e que vai além da oferta do ensino médio e dos limites da escola formal, assim posto:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Kolling *et al.*, 2002, p. 18).

A partir dessa perspectiva, acredita-se que só uma política específica para ela, viabilizaria a modernização da agricultura brasileira e melhoraria as condições de vida do homem que vive e trabalha no campo. Este movimento reforça que a escola no meio rural tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, portanto, está em direção contrária aos valores burgueses. Nesse sentido, caminha a construção “[...] de um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade” (Fernandes, 1999, p. 66).

Tal tendência é confirmada por Fernandes (1999, p. 59), em sua análise *Por uma Educação Básica do Campo*, quando justifica uma política de desenvolvimento e de educação específica para o campo e reafirma a subordinação do camponês ao urbano, pelas relações políticas e econômicas. Demonstra-se que esta subordinação se dá, também, não só pelo modelo de desenvolvimento, que busca cada vez mais subsumir a agricultura familiar à

¹ Para uma melhor compreensão desse movimento, que é formado com representantes de várias organizações (Educadores e Educadoras do Campo, militantes de Movimentos Sociais do Campo, representantes de Universidades, órgãos de governos municipais, estaduais e federais, organizações não governamentais, entre outros), acessar: Documento Por uma Educação do Campo. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

agricultura capitalista, mas também pelo contingente populacional que vive no campo ser menor que o contingente da cidade, o que implica na urbanização crescente.

Desse modo, vale ressaltar, os marcos operacionais para a educação do/no campo, enquanto instrumento de viabilização para a efetivação da educação básica, teve início entre os anos de 1980 e os anos 1990, por meio do reconhecimento desta na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Mas esse reconhecimento não ocorreu de forma tranquila, pois necessitou-se de intensas lutas reivindicatórias, promovidas pelos movimentos e grupos sociais do campo, para se colocar a educação no palco das discussões sobre as políticas públicas de modo que estivesse voltada para o povo do campo, trazendo as marcas da identidade e saberes deste, da luta pela terra e pela vinculação da realidade do campo nas questões pedagógicas.

Sob esse prisma dos marcos legais, a Constituição Federal e a LDB de 1996, produtos da hegemonia burguesa da materialidade do Estado Neoliberal, deu-se nesse período, dos anos de 1990, a reprodução complexa e a miséria da política, reproduzidas nas décadas seguintes por todos os governos – direita ou de esquerda (Alves, 2024). No outro lado da história, tem-se a resistência dos movimentos que lutam em prol de conquistas para a institucionalização e consolidação da educação do campo no âmbito do Estado brasileiro.

Ao lado desse cenário, é importante para esta discussão entendermos o contexto político vivenciado no Brasil entre os anos de 2016 e 2022, marca da consolidação do neoliberalismo no país, em plena crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, que reverberou na crise política e econômica, com consequências graves para o povo brasileiro. Ao lado dessa questão, não se pode deixar de falar da articulação no ano de 2016, com o golpe jurídico, midiático e parlamentar, em decorrência do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e da ascensão ao poder do seu vice-presidente Michel Temer (Krawczyk; Lombardi, 2018) e, posteriormente, o aprofundamento da política econômica neoliberal com incremento do conservadorismo e desmonte das políticas sociais, como a educação.

Para uma maior compreensão, elaborou-se uma linha do tempo com as principais políticas educacionais destinadas a educação do campo entre os anos de 1990 até 2024, pois os elementos postos dessas políticas estão contidos nas discussões e análises dos trabalhos que fazem parte do objeto desta pesquisa, portanto, financiamento, pois nem uma política é feita sem recurso, de forma que possibilite o entendimento de como estas políticas impactaram a educação do campo, seja no ponto positivo ou negativo. Importa dizer que se fez necessário ampliar a linha do tempo até o ano de 2024, para que o leitor compreenda que ao longo do processo histórico da educação brasileira temos políticas de governo e não de Estado, portanto, sai governo e entra governo, pode-se ter continuidade ou ruptura do que estava sendo implementado enquanto política voltada para a educação, no caso em tela, educação do campo. Além disso, deve-se compreender que todas as políticas que estão sendo apresentadas no Quadro 1, não se sustentam sem o financiamento para a educação, assim sendo, dependem dos aportes de recursos destinados para sua manutenção, com previsão orçamentária.

Quadro 1 – Marcos Legais para a Educação do Campo

Governo	Programas desenvolvidos
Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)	Programa Escola Ativa (PEA), iniciado em 1997; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sob a gestão da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a Política Nacional de Educação do Campo; Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, do CNE, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Esta Resolução busca garantir o direito de as crianças serem atendidas na sua comunidade, evitando-se os processos de nucleação e o transporte dos alunos; Documentos Norteadores para a Educação do Campo: - Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006: reconhece dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); - Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo; - Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vale ressaltar que esse decreto estabelece diretrizes, estratégias e procedimentos para a ampliação da oferta e a qualificação da educação básica à educação superior, destinadas aos povos do campo; - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a educação do campo como modalidade específica da educação básica; - Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004: institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE - e dá outras providências, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, observadas as disposições desta lei.
Dilma Rousseff (2011- até 31 de agosto de 2016), quando sofreu golpe jurídico, midiático e parlamentar.	PRONATEC Campo, que tem como objetivo a inclusão social de jovens trabalhadores do campo em cursos técnicos; Criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o estabelecimento de uma lei que coíbia o fechamento das escolas do campo, contido nos seguintes documentos: Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013: institui o Programa Nacional da Educação do Campo - PRONACAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e que consiste em um conjunto de ações articuladas de políticas de educação do campo, consolidando o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Lei Nº 12.960, De 27 De Março De 2014: altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012.
Michel Temer teve início no dia 12 de maio de 2016, após o golpe que levou ao <i>impeachment</i> da presidente Dilma Rousseff. Este governo finalizou no dia 01 de janeiro de 2019.	Cortes orçamentários, suspensão de programas de financiamento e alterações na legislação marcam a gestão Temer no Brasil. Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), denominada de PEC dos Gastos. Esta proposta determina que as despesas federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA); Na prática esta ementa impactou concretamente programas voltados para a educação do campo, como por exemplo, Pronera, que teve uma redução de verba que impactaram a execução do projeto; Paralisação da reforma agrária; Retorno às pautas da educação rural, com perspectivas pedagógicas restritas à formação técnica, articuladas aos interesses do agronegócio; Promulgação da BNCC aparelhada com o interesse de grupos empresariais, que traz no seu bojo a ideia da flexibilidade do currículo e o princípio da educação pautada em competências e habilidades pelo educando; A volta do modelo tecnicista (neotecnicismo) que acarreta graves prejuízos à formação básica dos jovens, ao direcioná-lo para a profissionalização estreita e precária, afastando a formação que tem como concepção a educação popular; A BNCC, desconsiderou, em termos curriculares, as especificidades desta modalidade de ensino;

	O esvaziamento político e operacional da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão), que revelando o descaso com as políticas públicas voltadas para a diversidade, inviabilizando o direito à educação infantil, básica e superior, incluindo a EJA dos quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos, entre outros.
Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022)	Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que dispõe sobre a reestruturação do Ministério da Educação, que simplesmente extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); Extinção do livro didático para as escolas campo; Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que alterou profundamente a estrutura regimental do INCRA, subordinando ao MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento), tendo como consequência a perda de seu papel na elaboração de políticas de destinação a terras públicas e as atribuições concernentes à seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária; Desinstitucionalização dos programas Pronera e Procampo.
Luiz Inácio Lula da Silva (teve início no ano de 2023. Este quadro se refere somente aos anos de 2023 e 2024)	Retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) com as políticas para a educação do campo, tais como: Programa Escola da Terra Pronera Parfor equidade Ampliação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nas modalidades Programa Escola e Comunidade (Proec) e PDDE Equidade; Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) tem como objetivo a implementação de ações e programas voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo na educação brasileira; Programa Escola e Comunidade (Proec); Portaria 748, 29 de julho de 2024, estabelece o Programa Escola Tempo Integral, tendo em vista a singularidade das populações das modalidades de ensino; A Comissão Intergovernamental de Financiamento (CIF) do Fundeb aprovou, o aumento nos fatores de ponderação para as matrículas do campo, indígenas e quilombolas. Com a mudança, tanto as escolas em tempo parcial quanto as que já funcionam em tempo integral receberão um valor diferenciado para essas matrículas, em todas as etapas da Educação Básica. Isso significa um aumento de até R\$ 1.767 para as matrículas do campo e até R\$ 3.909 para as matrículas indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das pesquisas realizadas nos anos de 2015 a 2024.

O Quadro 1 demonstra o movimento de implementação das políticas educacionais para a educação do campo, mesmo de forma tímida em alguns governos, como do presidente Fernando Henrique Cardoso e da Presidente Dilma Rousseff. No governo do presidente Lula da Silva, houve propostas mais consistentes para a educação do campo, logo, pode-se inferir que foram anos de lutas e de conquistas para o movimento Por uma Educação do Campo, que caminhava para sua consolidação, mas com a lógica de medidas compensatórias no âmbito social e educacional. Já no governo do presidente Temer, percebe-se que já há um movimento de contenção de gastos e, em certa medida, paralisação das políticas para a educação do campo, com o esvaziamento político e operacional da Secadi, que tem como função planejar, conceber e implementar políticas de inclusão social e educacional para a população camponesa, indígena, quilombola, entre outros.

Com a chegada do governo do presidente Jair Bolsonaro, o desmonte se consolidou, com um total desprezo e irresponsabilidade desse governo para a educação. Ademais, nos anos de 2019 a 2022, a educação do campo foi praticamente anulada, pois quando se extingue um setor que trata das políticas públicas para um determinado grupo, o que resulta é a submissão das políticas à lógica do capital, eliminando qualquer expectativa de resistência dos grupos populares. O resultado é o estrangulamento total das políticas voltadas para a educação do campo, deixando a margem crianças, jovens e adultos com uma educação sucateada e regredindo por medidas de um desgoverno, a classe trabalhadora. No lugar dessas políticas, implementou-se: fechamento de escolas devido à nucleação escolar vinculada ao transporte escolar, retrocesso quanto à formação de professores, desmontes de

programas educacionais, perda orçamentária, entre outros. Por esse ângulo de análise, pode-se inferir que todas as políticas educacionais para as escolas do meio rural tiveram como pressuposto responder as exigências da concepção neoliberal, que prega o Estado mínimo, ou, caso se prefira, o Estado do mal-estar social, ampliando o controle ideológico de todos os modelos de organização institucional e estrangulando as escolas do campo, levando-as para fechamento, pois não servem nem para privatizar, na concepção deles, pois geram gastos e não promovem retorno eleitoral, o que impera é a lógica economicista.

E, ainda, evidencia-se que todos os governos aqui apresentados têm em suas propostas a égide neoliberal, sendo que uns passam o rolo compressor com mais força nos cortes das políticas sociais, e outros elegem políticas focalizadas para desenvolver, na pauta de seus governos, em especial para a educação do campo, de forma a realizar uma maior acomodação dos interesses das classes antagônicas. Importa, ainda, considerar que as políticas focalizadas tendem a levar a uma maior fragmentação da classe trabalhadora. Elas nascem em articulação com as reformas liberais, com a função de compensar de modo parcial os estragos socioeconômicos promovidos pelo próprio sistema capitalista. Mas, na verdade, o que se apresenta nada mais é que a consolidação do neoliberalismo, com base na oligarquia financeira, como forma de manter a hegemonia burguesa no poder (Alves, 2024).

Vale ressaltar que tais políticas são de governo e não de Estado, como já dito anteriormente, podendo ser facilmente dissolvidas e implantadas de outra forma, a depender do mandatário à frente do poder. Além disso, o neoliberalismo desenvolvido no Brasil tem como foco um conjunto de políticas com base no reformismo que avança para desvincular as políticas sociais do Estado, como é o caso da educação pública estatal, proliferando os serviços ofertados via terceirização e desvio dos recursos públicos para o privado. No entanto, para a educação do campo, esse processo é mais perverso, pois visa de fato o fechamento das escolas, seja em qualquer governo que tem como base a vinculação dos interesses do agronegócio.

Financiamento da Educação para as Escolas do Campo

O financiamento para a educação no meio rural é proveniente de recursos previstos na Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, tendo como destaque o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado no ano de 2006, no primeiro governo do Lula, tendo como proposta financiar toda a educação básica, diferentemente do antigo Fundef, que financiava somente o ensino fundamental. Há de se destacar que esses documentos têm relações importantes com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e documentos internacionais correlatos, porém não se pode deixar de compreendê-los dentro do cenário que foram elaborados, em plena implantação do neoliberalismo no Brasil, portanto não assegurou a responsabilidade dos direitos pelo poder público e sim imputando-a à sociedade, bem como deixou em aberto a possibilidade de privatização da educação.

Convém lembrar que o financiamento para a educação do campo é abordado no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, nos Artigos 68 a 77. Sobre a especificidade do campo, aparece no Art. 28 a necessidade de adequação às necessidades da vida rural e às de cada região, inclusive em relação ao trabalho.

Dentre a oferta de garantia da educação para a população rural, percebe-se que a distribuição das matrículas por dependência administrativa, a maior dominância é a rede municipal, que detém 49,3% das matrículas na educação básica, enquanto a rede estadual é responsável por 30,0% das matrículas do ano de 2023 (Brasil, 2023), sendo que o município é o que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais.

Um efeito importante de se considerar é de que, com o Fundeb, altera-se a divisão pela responsabilidade de oferta educacional no país, desencadeando-se o processo de municipalização do ensino, já começado pelo Fundef, ficando a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, prioritariamente, para o município; e, a cargo dos estados e o DF, o atendimento para o Ensino Médio.

Vale destacar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) contribuiu para a pouca expansão da Educação Infantil e Ensino Médio para o campo, pois, ele não conseguiu reverter o que se propôs com relação ao atendimento destas etapas de ensino, visto que as desigualdades educacional e regional já estavam postas desde a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEF, em 1996. De acordo com o Censo Escolar (2023), os dados apontam que o atendimento para a educação infantil, creche e pré-escola, corresponde somente a 11,1% dos alunos matriculados na zona rural, enquanto, na zona urbana, tem-se 88,9% de alunos matriculados. Com relação à oferta do Ensino Fundamental, tem-se 87,5% de números de alunos matriculados em escolas urbanas e 12,5% de alunos na zona rural. Já a oferta para o Ensino Médio, a maioria está matriculada na zona urbana, com 94,5% de alunos, enquanto, 5,5% de alunos estão matriculados na zona rural (Brasil, 2023).

Esses dados evidenciam a ausência de recurso para a expansão de atendimento para esta etapa de ensino, bem como políticas que não vêm ao encontro das lutas por uma educação no campo. Para se ter uma ideia, entre os anos de 2000 e 2023, o número de fechamento de escolas chegou a 109.173 no Brasil (Geperuaz, 2023). Em comparação com os dados de matrícula, apresentados acima, pode-se inferir que a política indutora é o fechamento de escolas, por serem consideradas pelo poder público federal, estadual e municipal, muito caras para serem mantidas abertas, devido ao pequeno número de alunos. Essa é uma das principais justificativas esdrúxulas, recheada de uma visão economicista, que cria diferentes obstáculos ao direito de crianças e jovens ter acesso à educação.

Os dados apresentados neste trabalho indicam os limites que as atuais políticas de oferta da educação básica para a zona rural tendem a seguir, um cenário que impera a tríade – inclusão para excluir, para depois incluir em outro modo, segundo as próprias regras e lógica do mercado, ou seja, “[...] incluem para excluir ao longo do processo [...]” (Kuenzer, 2007, p. 1153).

Por outro lado, vale considerar que o Fundeb amplia e abarca grupos que antes não eram contemplados ou careciam de um atendimento diferenciado, como: Educação de Jovens e Adultos, quilombolas, povos indígenas, camponeses, ou seja, tanto o meio urbano quanto rural, pertencente à educação básica, estão sendo contemplados por esse fundo. Isso é considerado um avanço para Saviani (2011), quando o compara com o antigo Fundef, advertindo, porém, que esse fundo é de natureza contábil e não chega a resolver o problema do financiamento da educação, pois não altera o *status quo* vigente. Esse mecanismo contábil

é composto por 27 fundos, dotados de recursos que vêm de impostos estaduais, municipais e Distrito Federal, como Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Fundo de Participação dos Estados (FPE), entre outros, e mais complementações da União (Saviani, 2011).

Além disso, cita-se o artigo 7º, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no que trata o artigo 212, da Constituição Federal de 1988; o qual revoga o dispositivo do Fundef, traz uma importante regulamentação no que se refere à organização da distribuição do valor aluno – Valor Anual por Aluno (VAAF), Valor Anual Total por Aluno (VAAT) ou Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), levando em consideração o número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, das etapas de ensino, modalidade, duração da jornada, tipos de estabelecimento de ensino, considerada as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade e atenuar na redução da desigualdades educacionais.

Diante do exposto, destaca-se que, no ano de 2024, os fatores de ponderação do Fundeb (2024) ajustaram os valores para a educação do campo, conforme disposto na Resolução Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIFEBQ) nº 4/2023 e Nota Técnica Conjunta nº 4/2023². Assim posto:

Quadro 2 – Comparativo do Fator de Ponderação - valor/aluno/ano - 2024

Etapas	FP - Valor Anual por Aluno (VAAF)	FP - Valor Anual Total por Aluno (VAAT)
Ensino Fundamental Anos Iniciais Rural	1,15	1,15
Ensino Fundamental Anos Finais Rural	1,20	1,20
Ensino Fundamental Anos Finais Rural - Formação por alternância	1,40	1,40
Ensino Médio Rural	1,30	1,30
Ensino Médio Rural - Formação por alternância	1,30	1,30
Educação Indígena e Quilombola - Creche	1,40	1,60
Educação Indígena e Quilombola - Pré-Escola	1,40	1,50
Educação Indígena e Quilombola - Demais Etapas	1,40	1,40
Educação Indígena e Quilombola - Formação por alternância	1,40	1,40

Fonte: Elaborado pela autora com base no Fundeb/2024.

Deve-se registrar que o Fundeb/2024 traz o valor diferenciado entre Creche e Pré-escola urbanas e rurais, porém não diferencia o Ensino Fundamental em tempo integral para os alunos com matrículas na zona urbana do Ensino Fundamental e para os alunos matriculados nos anos finais da zona rural – por alternâncias rurais, estando estes com os mesmos valores – FP VAAF e FP VAAT: 1,40.

Há de se considerar que, comparando valores de ponderação entre zona urbana e rural, são pífias as diferenças, mas são importantes, diante das lutas travadas por políticas públicas para o campo, através dos movimentos sociais. Noutra ressalva, com relação ao financiamento da educação para o campo, pode-se dizer que a legislação avançou, mesmo não sendo aquilo que se esperava que avançasse, sendo necessário prosseguir na luta para

² Ver tabela completa, acesse o link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/FatoresdeponderaoFundeb2024.pdf#:~:text=EJA%20integrada%20%C3%A0%20Ed.%20Profiss.%20de>. Acesso em: 9 ago. 2024.

o aumento do valor de ponderação e que seja cumprida a garantia e amplie-se o valor para as escolas do campo.

Metodologia e análise de resultados

Esta pesquisa se insere num conjunto de investigações sobre financiamento da educação do campo, no ano de 2019 a 2022, com o objetivo de realizar um levantamento das produções científicas que tratam sobre as principais problemáticas para a manutenção da oferta desse ensino para os povos do campo, considerando o recorte temporal, que apontam para o desmonte da educação ao longo do movimento histórico das políticas educacionais sob a égide neoliberal, como bem foi demonstrado nas seções anteriores.

Desse modo, compreende-se que o processo desta pesquisa é reflexivo, pois concebemos, conforme Quiroga (1991) e Pontes (1997), que o conhecimento da realidade não é uma simples transposição, requer que o pensamento esteja em constante diálogo com o real, o qual consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado. No entanto, há de se destacar que esta pesquisa consiste na reflexão crítica, mas ainda como ponto de partida, não como ponto de chegada, existem aproximações sucessivas para entender o objeto em tela, com base nos elementos produzidos social e historicamente (Pontes, 1997). Nesse sentido, a perspectiva deste trabalho é contribuir com a qualificação dos estudos sobre financiamento da educação para escolas situadas no território rural com base na pesquisa bibliográfica, exploratório-descritiva, mas não se tem a pretensão que ela apareça caracterizada como estado da arte.

Diante do exposto, procurou-se no primeiro momento realizar um levantamento em dois portais de banco de teses e dissertações que consideramos de referência para a pesquisa: Portal do Banco de Teses e Dissertações da Capes e Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com base nos seguintes descritores: financiamento, educação do campo e neoliberalismo, com o recorte nos anos de 2019 a 2022, com a finalidade de mapear os principais problemas tratados pelas teses e dissertações publicadas nesse período, a partir da agenda política do neoliberalismo. Além disso, outro elemento, que se considerou para a exclusão e inclusão das produções para a análise, foi que o financiamento tivesse relacionado a oferta da educação básica para o território rural.

No Portal do Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram identificadas 186 produções, entre os anos de 2018 a 2011, não foram detectadas produções nos anos de 2019 a 2022, o que levou a pesquisadora a não adotar este Portal. Já no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que contava com produções atualizadas, inclusive, com trabalhos publicados no período aqui proposto – 2019 a 2022, obteve-se o resultado de 641 publicações.

Com base na BDTD, portal adotado para a pesquisa, no primeiro momento do levantamento foram selecionadas 641 publicações. Para a análise dessas produções, foi necessário elaborar uma tabela, para a coleta de dados, com as seguintes informações: autor, ano, instituição, programa, título, palavras-chave, resumo, objetivo, problema e metodologia. Após a coleta de dados, foram analisados os resumos de cada produção para conhecer a problemática tratada e período histórico que se referia o trabalho, como forma de verificar se eles dialogavam com o objeto da pesquisa.

Vale ressaltar que não faz parte da proposta deste trabalho aprofundar sobre todas as temáticas ligadas ao financiamento da educação de modo geral e restrito, ampliando o campo da pesquisa, pois iria requerer um trabalho minucioso ligado a uma pesquisa do Estado da Arte, o que não é o objeto neste momento.

Na análise, foi observado que os trabalhos abordavam diversos temas sobre financiamento que não estavam diretamente relacionados ao problema da pesquisa, como financiamento da educação superior, educação financeira, licenciatura na educação do campo, gestão financeira, linguagem fiscal, trajetória do salário-educação (1997-2018), conflito público e privado, entre outros.

Com base nisso, a pesquisa no Portal da BDTD, utilizando os descritores como referência, identificou categorias alinhadas ao objeto da pesquisa. O objetivo era obter uma compreensão mais profunda dos impactos das políticas de financiamento da educação para as escolas do campo no período de 2019 a 2022, considerando as políticas neoliberais. Durante esse processo de pesquisa, leitura e análise das produções, com base nos descritores, emergiram três categorias: fechamento das escolas, custo aluno-qualidade e desigualdades socioeducacionais, todas voltadas para a educação do campo. Essas categorias resultaram em 1 tese e 2 dissertações.

Essas produções foram fundamentais para direcionar toda a pesquisa e culminaram na apresentação deste trabalho, visando uma maior compreensão do tema. É importante destacar que essas produções foram concluídas nos anos de 2020, 2022 e 2023, mas suas pesquisas iniciaram bem antes, considerando o tempo de finalização de cada programa.

Quadro 3 – Levantamento das Produções 2019 a 2023

Ano	Região	Universidade	Linha de Pesquisa	Categoria	Título	Autor
2020	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	Dissertação	Financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais: percepções sobre as repercussões do programa dinheiro direto na escola em Manari-PE	MELO, Jamille Oliveira de
2022	Goiás	PUC de Goiás	Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais	ROCHA, Carlos Antônio
2023	Paraná	Universidade Federal do Paraná	Políticas Educacionais	Dissertação	Educação escolar quilombola e o custo-aluno-qualidade: um estudo de caso	MARTINS, Cleci da Cruz

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após estudo e análise das publicações selecionadas, considerando objetivos, problema, resultados e conclusões, passa-se a descrever as principais ideias dos autores sobre financiamento da educação para o meio rural.

Melo (2020), em seu estudo sobre financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais, acerca das repercussões do Programa Dinheiro Direto na Escola em Manari – PE, que nos anos 2000 foi considerado o município mais pobre do Brasil e, no ano de 2010, apresentou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,487 (IBGE, 2004), considerado muito baixo, apresenta sua pesquisa com o propósito de analisar a

repercussão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em um contexto de pobreza e desigualdades, como a do município de Manari/PE.

É nesse contexto que Melo (2020) discute as questões envolvendo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, que tem como objetivo fornecer apoio técnico e financeiro. O estudo revelou uma distorção na compreensão e aplicação desse recurso, conforme relatado pelos participantes da pesquisa. Eles afirmam que o recurso é insuficiente para as escolas e, pior ainda, isenta o município de suas responsabilidades, demonstrando uma falta total de compreensão de que o programa é um fundo de caráter complementar.

Melo (2020) também destaca que, no discurso dos gestores, há uma perplexidade sobre o fato de Manari ainda ser conhecida como uma região muito pobre. Isso reflete um desconhecimento sobre as questões que afetam o desenvolvimento social e educacional na região, especialmente em relação à vulnerabilidade da maioria da população local. Diante disso, o autor alerta que o principal impasse para o funcionamento do PDDE, em um contexto de desigualdades, é a debilidade do suporte técnico. O processo de tramitação do recurso ocorre da seguinte forma: do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a secretaria de educação; da secretaria de educação para as escolas, e vice-versa, no momento de adesão às ações.

Além disso, há um desconhecimento sobre a capacidade de atuação do PDDE. Por exemplo, gestores que não conheciam a ação agregada *Mais Cultura na Escola*, bem como as demandas estruturais, resultando na ineficiência de pleitear tais ações junto ao município como forma de enfrentamento das desigualdades socioeducacionais.

As escolas que participam do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), objeto de estudo de Melo (2020), atendem alunos carentes, provenientes de famílias de baixa renda e com altos índices de analfabetismo, apresentando um elevado nível de vulnerabilidade social. Essas escolas necessitam de financiamento para cumprir o pressuposto da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação. No entanto, o que se constata são políticas públicas que não oferecem uma estrutura mínima adequada para atender alunos e professores, comprometendo o desenvolvimento intelectual dos sujeitos que dela necessitam.

É importante esclarecer a categoria utilizada: vulnerabilidade. Ao analisar a vulnerabilidade de um grupo populacional, considera-se a área (urbana ou rural) que orienta a territorialização dentro das políticas públicas focalizadas. Esse conceito está presente no arcabouço teórico e metodológico dos documentos oficiais, como os disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

No que diz respeito ao financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais, o autor Carlos Antônio Rocha, em 2022, teve como objetivo entender se o custo do financiamento da educação para os estudantes da rede municipal contribui para a justificativa do fechamento dessas escolas. Sua base teórica foi o materialismo histórico-dialético.

Rocha constatou que o poder público de Bela Vista de Goiás argumenta sobre a inviabilidade financeira de manter as escolas rurais, resultando no ordenamento e fechamento dessas instituições. No entanto, essa afirmação não se sustenta, pois não foram encontrados elementos que comprovem tal justificativa. A visão do autor é que a argumentação dos gestores municipais está ancorada em hipóteses, atendendo a um discurso ideológico e mercadológico (Rocha, 2022, p. 13). A pesquisa revelou que o município aplicou valores

equivalentes ao custo aluno-qualidade, embora as despesas com o transporte escolar tenham sido responsáveis por grande parte do investimento na educação. Rocha conclui que é necessária uma maior investigação sobre as intenções para o fechamento das escolas rurais, de modo a desconstruir as justificativas neoliberais, economicistas e ideológicas.

Como tratado na seção anterior, o fechamento de escolas nos anos de 2000 a 2023 chegou a 109.173 no Brasil (Geperuaz, 2023), de forma autoritária, pois infringe a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Outro registro importante é que, desde 2015, existem dois movimentos que indicam o fechamento de escolas por dentro, com a mesma lógica de justificativa: custo alto de manutenção e restrição orçamentária, características da política do Estado mínimo proposta pelo neoliberalismo. Esse fechamento é uma prática silenciosa, ocorrendo sem que a comunidade tome conhecimento, percebendo o fechamento apenas quando o fato é consumado, sem tempo para reverter a situação. Como isso acontece? O poder público fecha um ano de cada vez até finalizar a oferta do nível de ensino que a escola oferece. Sobre essa questão, algumas hipóteses justificam tal procedimento por parte do poder público local, como a mudança de alunos para outro povoado ou cidade, a preferência por escolas urbanas, a justificativa da política de transporte escolar e outras negligências.

Martins (2023) teve como objetivo estimar o custo-aluno de uma escola quilombola localizada na região Sul do Brasil, refletindo sobre o princípio descrito na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação com garantia de acesso, permanência e oferta com padrão de qualidade. A investigação se baseia em um estudo de caso sobre o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, situado em Adrianópolis, Paraná, com foco no alinhamento entre educação escolar quilombola, financiamento da educação e custo-aluno-qualidade.

A autora destaca as condições sociais precárias a que muitas famílias são submetidas nas comunidades quilombolas. As escolas, que desempenham um papel crucial na formação dessas comunidades, são frequentemente negligenciadas por governos que não se comprometem com a educação quilombola. Isso revela a negação de direitos a essa população e a exclusão de acesso mínimo de inserção social, resultando na migração de muitos quilombolas para áreas urbanas.

Nesse contexto, a pesquisa de Martins (2023) visa evidenciar os desníveis na aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em relação ao valor proposto pelo Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Denise Carreira e Jose Marcelino Rezende Pinto (2007) apontam que uma das dificuldades nos processos de simulação do valor do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) para as diferentes etapas e modalidades do ensino está justamente no cálculo referente aos estudantes com deficiência, indígenas, do campo, quilombolas e da educação profissional. Martins (2023) destaca a importância de estudos sobre o CAQi dessas diferentes modalidades de ensino, conforme os autores citados.

Os resultados da pesquisa de Martins (2023) indicaram que o custo-aluno da escola pesquisada está muito acima do mínimo previsto pelo Fundeb (2022) para as escolas quilombolas (R\$ 6.546,30), sendo que o valor encontrado é praticamente quatro vezes o estipulado pelo Fundeb para o estado. Ficou evidente que o custo mais elevado da escola se

deve ao fato de que as escolas do campo, indígenas e quilombolas possuem menos estudantes por turma.

Por outro lado, é importante considerar que existem custos significativos para manter essas escolas. De acordo com a pesquisa de Martins (2023), no estado do Paraná, há escolas cuja construção não foi finalizada, com obras paralisadas e suspeitas de desvio de verbas. Martins (2023) destaca que a construção e manutenção dos prédios escolares estão ligadas à despesa de capital, não sendo custeio, e dependem da disponibilidade adicional de recursos por parte da mantenedora. Além disso, esses custos são ajustados às condições de oferta de cada etapa e modalidade de ensino.

A autora aponta que os resultados da pesquisa evidenciaram que, no que diz respeito ao custo-aluno, o maior percentual é destinado à folha de pagamento, especialmente nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, que têm um número menor de alunos, mas acarreta custos mais elevados na sua manutenção. Martins (2023) destaca que, com base no valor encontrado, a defasagem entre o valor aluno-ano (VAA) praticado pelo Fundeb está em consonância com as pesquisas desenvolvidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Essa campanha criticou os valores praticados pelo Fundeb, alertando que são insuficientes para atender às necessidades educacionais dos estados e municípios. Além disso, a autora faz um alerta para que se contemplem os direitos educacionais de indígenas e quilombolas na definição de um Custo Aluno-Qualidade (CAQ) específico para essas modalidades de ensino.

Ao lado da questão ligada à oferta da educação quilombola que o autor trata, ressalta-se que a sua oferta foi tardia, que somente em 1980 entrou na mesa de discussão sobre políticas educacionais para esta população, com forte mobilização e luta do movimento negro, tal como Freitas *et al.* (2023, p. 356) *apud* Miranda (2012) explicam:

Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola foi estabelecida somente após discussões no campo educacional que começaram na década de 1980, com forte mobilização em busca da reconstrução da função social das escolas que atendem essas comunidades. Como resultado, problemas relacionados ao acesso à educação pública e à igualdade nas relações dentro das escolas foram destacados. Os movimentos sociais identitários passaram a denunciar o papel da escola na expressão, perpetuação e reprodução do racismo, bem como das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos, entre outros materiais (Miranda, 2012).

Percebe-se que, ao longo das políticas educacionais instituídas pelos governos neoliberais e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que carregava um valor simbólico do direito à educação para todos, não conseguiu garantir a oferta de educação para a população quilombola. Foi somente com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas em 2012, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, que se teve um regulamento e orientação política e pedagógica para essa modalidade de ensino. Essas diretrizes respeitam a especificidade étnico-cultural, a formação específica para docentes e a valorização da diversidade cultural (Brasil, 2012). No entanto, isso requer provimento de recursos para manter e ampliar a oferta de educação, caso contrário, fica apenas na intencionalidade, como demonstrou o trabalho de Martins (2023).

Diante do exposto, as pesquisas supracitadas revelam o desafio da luta pela educação do campo, via financiamento, que repercute em um ponto comum detectado nelas: a

vulnerabilidade social e a dificuldade de manter essas escolas abertas com oferta de educação de qualidade para os povos que muitas vezes se encontram em situações de invisibilidade.

Entende-se por vulnerabilidade, por um lado, a suscetibilidade à pobreza, e por outro, um sintoma de pobreza. Kaztman (2001 *apud* Ximenes, 2010) destaca que o conceito de vulnerabilidade pode ser compreendido pela dificuldade de acesso a oportunidades sociais, econômicas e culturais que vêm do Estado, do mercado e da sociedade. Nesse sentido, a vulnerabilidade social traz desvantagens em relação às oportunidades, resultando em condições desiguais e excludentes. Nessas condições, são levantadas questões relacionadas à vulnerabilidade social como sendo “[...] produto da precária inserção dos indivíduos na sociedade salarial – a qual engendra riscos sociais específicos” (Castells, 1998, *apud* Costa et al., 2018, p. 14). No caso do território rural, é onde encontramos o maior número de pessoas nessa situação, conforme apontado por Castells.

A pesquisa de Martins (2023) vem ao encontro do que foi discutido na seção sobre financiamento da educação, onde foi pontuado que, ao se comparar os valores de ponderação entre zonas urbanas e rurais, as diferenças são pífias. Isso não leva em conta o quanto essas escolas são carentes de infraestrutura, valorização de professores, formação continuada, merenda escolar e programas específicos para as escolas do campo. Portanto, é necessário ampliar o valor de ponderação para que se possa oferecer uma educação de qualidade.

As pesquisas apontam, de modo geral, que as elites brasileiras, donas dos grandes latifúndios, não têm interesse nas escolas da área rural. Portanto, o que é pensado para esse território em termos de financiamento da educação, considerando interesses econômicos, políticos, sociais e culturais, se resume à desvinculação do orçamento para manter essas escolas, via uma racionalidade técnica e mercadológica. Nesse sentido, “[...] na formulação, gestão e análise da relação entre políticas educacionais e desigualdades entram em jogo as formas de pensar os coletivos feitos desiguais e as formas de pensar o Estado” (Arroyo, 2010, p. 1386). Para Arroyo (2010), as desigualdades nessas localidades mais periféricas são ignoradas pelo Estado, que não se empenha em corrigi-las, pois os sujeitos que ali vivem são invisíveis, sem rostos.

Consequentemente, a inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelo avanço do capital no campo e pelas grandes transformações econômicas, para as quais não há senão lugares residuais na sociedade, como é o caso dos alunos do campo, resulta em invisibilidade e inviabilidade. No jogo de manutenção das escolas do campo, o que resta é a invisibilidade e a inviabilidade.

Assim, pode-se inferir que a inclusão se dá em um processo de exclusão do direito à educação. A formalidade na oferta da educação escolar para os filhos dos trabalhadores rurais tem sido conduzida no obscurantismo e na precarização da garantia do acesso desses alunos a uma oferta de educação de qualidade. Isso conduz a atuação do Estado na promoção das desigualdades sociais e educacionais, impactando consideravelmente as políticas de financiamento da educação do campo, indígena e quilombola.

Considerações finais

A implementação das reformas neoliberais a partir da década de 1990, com o aprofundamento das reformas neoconservadoras da extrema direita intensificadas no Brasil

após o Golpe de 2016, resultou em retrocessos significativos nas políticas e no financiamento da educação para a classe trabalhadora, especialmente para aqueles que vivem e trabalham no campo. Essas reformas aprofundaram a redução dos investimentos públicos em áreas sociais, afetando negativamente o financiamento da educação do campo, indígena e quilombola.

Este trabalho procurou destacar a importância do financiamento da educação do campo para avançar no direito à educação dessa população, expressando as reais necessidades que as escolas do campo necessitam para se manter abertas e em condições de oferecer educação básica. Isso depende do compromisso dos entes federados (União, estados e municípios) em promover ações que fortaleçam a educação do campo, o que intrinsecamente envolve a alocação de recursos para essa finalidade.

No entanto, as pesquisas demonstram que, nos anos de 2019 até o final de 2022, houve uma notória negação de políticas públicas para os povos do campo. Esse período foi marcado por um dos maiores retrocessos em todas as áreas das políticas sociais no país, com o desmonte das políticas de educação básica e superior, cortes no financiamento e enfraquecimento de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Além disso, houve o enfraquecimento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação. Esses cortes levaram ao fechamento de escolas, aumento do custo-aluno e intensificação da desigualdade social, impactando negativamente as vidas das populações que vivem e trabalham no campo, deixando-as ainda mais vulneráveis.

É importante registrar que, nesse período, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) não se mostrou suficiente para alterar as condições de oferta desigual nas escolas do campo, demonstrando o limite e a insuficiência de recursos para superar a desigualdade social e educacional nos territórios rurais. Além disso, em tempos de privatização da educação, as escolas do campo não fazem parte do interesse dos privatistas, que não assumem escolas com alta vulnerabilidade social. A proposta deles é gerir escolas públicas recebendo recursos públicos, ou seja, capital sem risco, resultando na solução de fechamento para essas escolas. Finaliza-se que o custo para manter as escolas do campo, indígenas e quilombolas, devido ao pequeno número de estudantes, requer mais alocação de recursos e não políticas que negligenciem sua oferta.

Referências

ALVES, Giovanni. **O Estado neoliberal no Brasil: uma tragédia histórica**. Marília: Projetos Editorial Práxis, 2024.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/#>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [BRASIL. Presidência da República Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.365, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: \[BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: \\[BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: \\\[BRASIL. Presidência da República Secretária-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação \\\\(Fundeb\\\\). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: \\\\[BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual Escola da Terra**. Brasília: DF, 2022. Disponível em: \\\\\[BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: \\\\\\[BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Fatores de ponderação considerados nos segmentos de ensino do Fundeb 2024** - Resolução CEFEBQ nº 4/2023 e Nota Técnica Conjunta nº 4/2023. Brasília, 2023. Disponível em: \\\\\\\[FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 15, n. 18, 2025.\\\\\\\]\\\\\\\(https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/2024/Fatoresdep</p>
</div>
<div data-bbox=\\\\\\\)\\\\\\]\\\\\\(https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 27 ago. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=\\\\\\)\\\\\]\\\\\(https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/manual_escola_terra.pdf/view#:~:text=manual_escola_terra.pdf%20%E2%80%94%20Minist%C3%A9rio%20da. Acesso em: 12 set. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=\\\\\)\\\\]\\\\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=Regulamento.%20Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 03 out. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=\\\\)\\\]\\\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=\\\)\\]\\(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=\\)\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#:~:text=Regulamento.%20(Vide%20Lei%20n%C2%BA%2014.986,%20de. Acesso em: 03 out. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

onderaoFundeb2024.pdf#:~:text=EJA%20integrada%20%C3%A0%20Ed.%20Profiss.%20de . Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/manari.html>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 set. 2024.

COSTA, Marco Aurélio *et al.* **Vulnerabilidade Social no Brasil**: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. II Parte - Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

FREITAS, Vinicius da Silva; COSTA, Raquel Pires; SANTOS, Adelcio Machado dos. A luta do povo quilombola pelos seus direitos históricos, educacionais e perante aos conflitos no campo. **Invest. Práticas**, v. 14, n. 1, Lisboa, jun. 2024. Epub 31-Jan-2024. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722024000100203. Acesso em: 31/03/2025.

GEPERUAZ. **Microdados do Censo Escolar** - INEP/MEC – 2023. GEPERUAZ (O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia), ICED/UFGA, 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Selete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso: 29 mar. 2025.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

MARTINS, Cleci da Cruz. **Educação escolar quilombola e o custo-aluno-qualidade**: um estudo de caso. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo&type=AllFields>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MELO, Jamille Oliveira de. **Financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais**: percepções sobre as repercussões do programa dinheiro direto na

escola em Manari/PE. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo&type=AllFields>. Acesso em: 21 nov. 2024.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1997.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo**: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

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

SAVIANI, Dermeval. **A nova LDB e o FUNDEB**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 3 de jul. 2022.

Klivia Nunes é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5264-9598>

E-mail: klivia.nunes@ufu.br

Recebido em 29 de janeiro de 2025

Aprovado em 09 de abril de 2025

Editora responsável: Márcia Jacomini

